Gilberto Cotrim
Jaime Rodrigues

MANUAL DO PROFESSOR



EXPEDIÇÕES DA HISTÓRIA

7º ano

Componente curricular:
HISTÓRIA

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.

PNLD 2024 - Objeto 1

Código da coleção:

0026 P24 01 00 208 040

MODERNA

MODERNA

Gilberto Cotrim

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Bacharel em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas. Professor de História em escolas particulares. Advogado inscrito na OAB São Paulo. Autor de livros didáticos.

Jaime Rodrigues

Doutor em História na área de História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas. Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor de História na Universidade Federal de São Paulo. Ex-professor em escolas públicas e particulares.

MANUAL DO PROFESSOR



EXPEDIÇÕES DA HISTÓRIA

7º ano

Componente curricular: HISTÓRIA

1ª edição

São Paulo, 2022

MODERNA

MODERNA

Coordenação editorial: Cesar Brumini Dellore, Leonardo Canuto de Barros
Edição de texto: Tuanny F. A. Lanzellotti, Magna Reimberg Teobaldo, Tathiane Gerbovic, Flávia Maíra de Araújo Gonçalves, Caren Inoue
Gerência de *design* e produção gráfica: Patricia Costa
Coordenação de produção: Denis Torquato
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Tatiane Porusselli, Juliana Medeiros de Albuquerque
Capa: Douglas Rodrigues José, Tatiane Porusselli, Apis Design, Fábio Luna
Foto: Pessoas em rua do centro histórico de Paraty (RJ). Fotografia de 2020. © CAIO MUNIZ/Shutterstock
Coordenação de arte: Mônica Maldonado
Edição de arte: Jéssica Diniz
Editoração eletrônica: Setup Editoração Eletrônica
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Beatriz Rocha, Cecília Oku, Frederico Hartje, Maristela Carrasco, Palavra Certa, Renato Bacci, Renato da Rocha
Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Morais
Pesquisa iconográfica: Aline Reis Chiarelli, Etoile Shaw
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinaro, Vânia Maia
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Fabio Roldan, José Wagner Lima Braga, Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

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

Cotrim, Gilberto
Expedições da história : 7º ano: manual do professor / Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: História.
ISBN 978-85-16-13410-5

1. História (Ensino fundamental) I. Rodrigues, Jaime. II. Título.

22-114910 CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Atendimento: Tel. (11) 3240-6966
www.moderna.com.br
2022
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

A imagem da capa mostra pessoas em rua do centro histórico de Paraty (RJ). A cidade, que atualmente tem o turismo como principal atividade econômica, possui um conjunto arquitetônico que remonta ao período colonial. No século XVIII, no auge da mineração, Paraty representava um elemento de ligação entre as capitanias do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e de São Paulo.

MODERNA

APRESENTAÇÃO

Colega professora e professor,

Esta coleção desenvolve as competências e as habilidades da **Base Nacional Comum Curricular** (**BNCC**) dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na área de Ciências Humanas e no componente curricular de História.

Nosso objetivo é apresentar caminhos para a construção da cidadania com base em princípios éticos, democráticos e inclusivos.

Seguindo as novas tendências pedagógicas, esta coleção promove metodologias ativas, interdisciplinaridade, pensamento computacional, contextualização dos conteúdos e práticas de pesquisa.

Esses modernos recursos pedagógicos contribuem para tornar os estudantes **protagonistas** do processo de ensino-aprendizagem. Com isso, mobilizamos a capacidade de argumentação e resolução de problemas, bem como atitudes de reflexão, criatividade, empatia e cooperação.

Este Manual do Professor está organizado em torno de itens que apresentam tanto as características gerais da coleção como as abordagens relacionadas especificamente a este volume.

Entre os elementos que caracterizam a coleção de maneira geral, são apresentados a concepção da obra e seus pressupostos teórico-metodológicos, propostas de avaliação, possibilidades para ampliar o uso da obra em sala de aula e orientações a respeito das perspectivas para o trabalho com a história e a cultura da África, dos descendentes de africanos e dos povos indígenas do Brasil.

Nos itens que tratam do trabalho com este volume em específico, apresentamos, por exemplo, a identificação dos conteúdos com as competências e as habilidades da BNCC e com os temas contemporâneos transversais, os objetivos dos capítulos e suas justificativas de forma articulada com as competências e as habilidades da BNCC, orientações sobre atividades a serem trabalhadas no Livro do Estudante, alertas sobre os pontos essenciais relacionados à BNCC e propostas de leituras e atividades complementares.

Bom trabalho com sua turma!

Os autores

MODERNA

SUMÁRIO

1. Concepção da coleção e seus pressupostos VI

1.1. Diálogo passado e presente VI

1.2. Novos objetos, novos objetivos VII

1.3. História: campo de interpretações VIII

1.4. Criança e adolescente: uma breve visão histórica IX

1.4.1. Novas territorialidades e culturas juvenis X

1.5. História social XI

1.6. Aula, livro e ensino XI

1.7. Cidadania, projeto de vida e livro didático XI

1.8. Interdisciplinaridade XII

2. Organização dos volumes e planejamento escolar XIII

2.1. Doze capítulos por volume XIII

2.2. Como desenvolver os projetos temáticos XIII

2.3. Os volumes e seus capítulos XIII

2.4. Articulação da coleção com a BNCC XV

2.5. Estruturação dos capítulos XV

3. Propostas de avaliação XVII

3.1. Avaliação e atividades desta coleção XVII

3.1.1. Aspecto processual XVII

3.1.2. Aspectos formativo e participativo XVIII

3.2. Avaliação qualitativa XVIII

MODERNA

SERGIO PEDREIRA/PULSAR IMAGENS



Estudantes lendo livros na Biblioteca Municipal de Santaluz, Bahia. Fotografia de 2018.

4. Novas tendências pedagógicas XIX

4.1. Temas contemporâneos transversais XIX

4.2. Raciocínio, argumentação e inferência XX

4.3. Pensamento computacional XXI

4.4. Metodologias ativas e práticas de pesquisa XXII

5. Usos do livro e possibilidades de trabalho XXIV

5.1. Mapas XXIV

5.1.1. Cartografia social XXV

5.2. Iconografia e leitura de imagens XXVII

5.3. Literatura XXVIII

5.4. Fontes orais XXXI

5.5. Filmes XXXII

5.6. Estudo do espaço social XXXIV

6. Protagonistas da História XXXVII

6.1. África e afrodescendentes XXXVII

6.2. Povos indígenas XXXIX

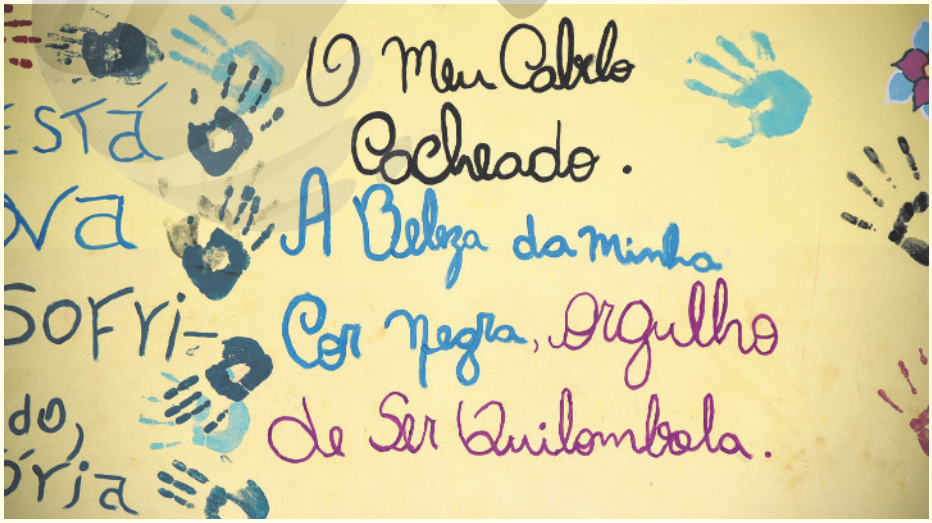
7. Bibliografia comentada XLI

8. Orientações específicas para este volume XLIII

8.1. Relação com as competências da BNCC XLIII

8.2. Relação com as habilidades da BNCC XLV

8.3. Estruturação das orientações específicas XLVIII



CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

Pintura feita por estudantes da Escola Estadual Quilombola Professora Tereza Conceição de Arruda, em Nossa Senhora do Livramento, Mato Grosso. Fotografia de 2020.

MODERNA

1. CONCEPÇÃO DA COLEÇÃO E SEUS PRESSUPOSTOS

"A vida só pode ser vivida olhando-se para frente,
mas só pode ser compreendida olhando-se para trás."
(Sören Kierkegaard)

Ao falar da concepção da coleção e de seus pressupostos teórico-metodológicos, precisamos explicitar alguns aspectos da construção do conhecimento histórico e do ofício do historiador. Evidentemente, um tema tão amplo como esse se desdobra em várias dimensões, algumas das quais serão destacadas adiante.

De início, queremos salientar que esta coleção tem como objetivo formar estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental matriculados nas escolas brasileiras, bem como ser um instrumento para que as professoras e os professores desse nível de ensino aprimorem suas atividades nas aulas de História. Esse objetivo traz compromissos atrelados a princípios éticos, democráticos, inclusivos e, sobretudo, à legislação que rege o funcionamento da educação no país.

1.1. Diálogo passado e presente

Estudar História é debruçar-se sobre toda e qualquer experiência humana, independentemente de condição social, renda, cor, gênero, orientação sexual, deficiência, crença, idade, modo de falar e todas as demais diferenças entre as pessoas que, eventualmente, poderiam ser tratadas de forma preconceituosa. Essa afirmação revela um compromisso do ensino de História em contribuir para a **formação cidadã dos jovens estudantes**.

Afirmar que toda vivência humana interessa ao conhecimento histórico também desfaz uma visão existente no senso comum de que o historiador estuda apenas o passado longínquo. É certo que os objetos do historiador estão temporalmente no passado. Também é certo que a maioria dos historiadores se dedica a estudar tempos e espaços às vezes distantes do mundo contemporâneo. Mas aprender a reconhecer mudanças e permanências do passado (distante ou recente) no presente e dialogar com os tempos atuais são características do ofício do historiador que procuramos valorizar nesta coleção.

No decorrer dos volumes, as conexões entre o passado e o tempo presente foram pensadas como uma forma de possibilitar a apreensão e a produção do conhecimento histórico, tornando os livros instrumentos eficazes para os estudantes em seus primeiros contatos com os temas de História abordados aqui. Sabemos que, em condições normais, os Anos Finais do Ensino Fundamental estão voltados a adolescentes e jovens cuja cognição evolui gradativamente. A coleção leva isso em conta, ao adequar a linguagem e o grau de dificuldade dos textos e das atividades propostas à faixa etária à qual se destina, do 6º ao 9º ano.

Não pretendemos formar pequenos historiadores. Mas, para garantir uma aprendizagem significativa, é preciso apropriar-se de alguns pressupostos do conhecimento histórico e do ofício do historiador que são, essencialmente, frutos de pesquisas, leituras, reflexões e atividades de ensino. No ofício do historiador, ensino e pesquisa são faces da mesma moeda. Por isso, quando falamos de historiadores, estamos nos dirigindo a todos os profissionais da História, especialmente às professoras e aos professores, que exercem o ofício de historiador voltados para a formação de estudantes com vistas à implantação de uma cidadania plena.

O ofício do historiador tem uma dimensão social relevante graças, sobretudo, ao magistério. A ação de milhares de professoras e professores de História no Brasil e no exterior é fundamental para formar gerações de cidadãos. Sabemos que esses profissionais contornam dificuldades de todo tipo no âmbito escolar, desde aquelas mais cotidianas até as mais complexas, como a necessidade de formação continuada. Ao elaborarmos esta coleção, pretendemos colaborar para diminuir algumas dessas dificuldades.

Os tempos da maturação de uma ideia, da elaboração de uma hipótese ou da construção do conhecimento histórico, capazes de integrar os estudantes em situações de aprendizagens significativas, podem ser mais longos do que, por exemplo, os tempos da realização de uma pesquisa específica em laboratório na área médica ou química. Esta coleção foi concebida com o objetivo de auxiliar professores e estudantes, respeitando seus tempos, oferecendo instrumentos e apresentando situações de estudos para a produção do conhecimento histórico.

Muitas vezes, os historiadores acumulam uma massa crítica de evidências ou procuram manter certo distanciamento temporal que lhes permite abordar um tema, evitando o "calor do momento" em que as experiências foram vividas. O historiador francês Marc Bloch nos ensina algo sobre essa dimensão de nosso ofício e as conexões

entre o passado e o presente. Em sua obra *Apologia da História ou o ofício de historiador*[1], ele formulou as noções de "História como problema" e como "ciência dos homens no tempo" – no caso, trata-se de qualquer tempo. Para Bloch, a História não deveria ser entendida como ciência do passado, e os historiadores deveriam perceber a importância do presente para a compreensão do passado, e vice-versa.

Bloch também sugere uma definição do tempo presente: ele seria um ponto minúsculo que foge incessantemente, palavras e atos que naufragam no reino da memória. O passado é reconstituído a partir das experiências cotidianas — qualquer pesquisa avança, normalmente, do mais conhecido ao mais obscuro, e isso nada tem a ver com a cronologia.

É importante frisar ao menos duas questões que interferem no trabalho do historiador e na formação cidadã a partir do conhecimento histórico, como colocado a seguir.

- Existe um número cada vez mais expressivo de profissionais que se ocupam da chamada "História imediata", "História do tempo presente" ou "História do passado recente". Fazem isso, entre outros motivos, impulsionados pelo aumento da velocidade das mudanças do mundo contemporâneo, especialmente em função das novas mídias e tecnologias. Entretanto, ao fazê-lo, todos têm em mente que não se pode explicar o tempo presente por meio de um apagamento do passado.
- Os questionamentos que os historiadores fazem a si mesmos ao consultar fontes e ao indagar o passado levam em consideração as questões do presente. É dele que emergem as angústias, as escolhas e os impulsos para o estudo do passado. Todos esses elementos estão enraizados no tempo. Isso porque o movimento da História não é dado apenas pela mudança, pela diferença e pela transformação. A permanência e a semelhança são também dimensões da experiência humana que os historiadores devem buscar explicar e com as quais têm o dever de lidar.

1.2. Novos objetos, novos objetivos

Os objetos e os objetivos dos historiadores são múltiplos. Tudo pode despertar interesse histórico e curiosidade pela pesquisa. No entanto, se tudo é história, a maneira de transformar essa imensidão de informações, objetos e objetivos em uma interpretação consistente (uma aula, um livro, um artigo, um audiovisual) pode diferir de uma pessoa para outra, de uma geração para outra, em função da variedade de concepções historiográficas, da filiação teórica e metodológica. Ainda mais porque os historiadores também mudam de concepções, filiações e interesses. E no interior de uma mesma geração é possível encontrar diferentes filiações simultâneas.

Os historiadores trabalham com documentos, desde o ato de escolhê-los, conferir-lhes sentido e interpretá-los segundo seus critérios e referências teóricas. Atualmente, entende-se por documento toda e qualquer evidência ou registro da experiência humana, qualquer fragmento pelo qual se possa ter acesso ao passado e que se presta ao exercício de "fazer História". Desde a superação (com recaídas, é verdade) do positivismo, os historiadores vêm aprendendo a lidar com registros não necessariamente escritos ou textuais. Os positivistas acreditavam que a verdade se concentrava em textos oficiais e escritos – e, em nome disso, chegaram mesmo a dividir a humanidade em seres históricos (que tinham domínio da escrita) e pré-históricos (que não desenvolveram essa habilidade).

As hierarquias civilizatórias foram construídas com base nessa divisão. Autores como Friedrich Hegel (1770-1831), mas não só ele, chegaram a dizer que os povos africanos ágrafos não tinham história, pois suas vidas eram monótonas séries de lutas e disputas pelo poder que se materializavam em chacinas étnicas e não apresentavam particularidades nem interessavam a ninguém, exceto aos próprios africanos. O longo afastamento dos povos ágrafos do campo tradicional da História abriu brechas inclusive para o surgimento de outras disciplinas – como a Antropologia, que, em sua origem, tomou os chamados "povos primitivos" como objetos privilegiados de seus estudos.

Essa visão foi transformada, mas parte dela ainda persiste. O século XX foi o século da ampliação do conceito de documento ou fonte histórica, bem como da ampliação dos interesses dos historiadores, das teorias e dos métodos historiográficos. Afinal, desde o século passado, os estudiosos tomaram consciência da diversificação da experiência humana e da possibilidade de torná-la objeto de seus estudos. Boa parte dessa diversificação relaciona-se ao uso de novas tecnologias que impactaram o cotidiano. Não apenas os registros escritos, mas também de outros tipos, foram incorporados ao rol de fontes utilizadas na construção do saber histórico. Fotografias, vídeos, filmes, músicas, *podcasts*, obras de arte

[1] BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MODERNA

em geral, mensagens eletrônicas, postagens em redes sociais, traçados viários, mobiliários, edificações, instrumentos de trabalho, documentos escritos que não sejam oficiais: tudo isso e muito mais são documentos para o historiador.

Todos os tipos de documento foram incorporados ao estudo da História tal como esta coleção propõe. Neste Manual do Professor, encontram-se sugestões de uso de documentos de tipologias e suportes variados, bem como orientações acerca de métodos, linguagens e recursos didáticos dos quais se pode lançar mão na elaboração de aulas e projetos escolares. Cada recurso foi pensado com base nos vínculos que se pudessem estabelecer com os conteúdos específicos, e o professor deve sentir-se à vontade para ampliar essas experiências e o uso dos materiais ao lidar com os diferentes conteúdos abordados na coleção.

1.3. História: campo de interpretações

Em que pesem os recursos mobilizados, a compreensão das características da escola, dos perfis dos estudantes e da formação cidadã, chamamos a atenção para uma peculiaridade do saber histórico, tanto o geral quanto o escolar: o passado não se resgata de forma definitiva, mas se apresenta como um campo de interpretações. Apesar de pesquisas contínuas e minuciosas e da multiplicidade de fontes ou documentos, os historiadores e os jovens estudantes jamais terão diante de si todos os registros que lhes permitam acesso irrestrito e completo ao passado e aos objetos de estudo sobre os quais eles se debruçam. Não existe um retrato que condense todo o passado nem uma coleção de dados que permita compor esse retrato.

Lidamos sempre com fragmentos e recortes. A reconstrução do passado é fragmentária, repleta de indagações sem respostas definitivas, hipóteses que precisam ser explicitadas mesmo sem comprovação derradeira, espaços para a imaginação histórica e para a composição de uma narrativa que, por vezes, se aproxima da literatura – ainda que um historiador não possa tomar as liberdades literárias de um autor de romances ou de poesias. Isso não significa que possamos relativizar o passado de forma arbitrária construindo, por exemplo, narrativas marcadas pelo viés de interesses político-partidários ou de congregações religiosas. Afinal, **respeitamos e defendemos a laicidade do ensino público**, tal como consta na Constituição Federal e nas normas infraconstitucionais, do mesmo modo que defendemos a **liberdade de cátedra e a autonomia do professor**. Ao respeitar esses princípios éticos e jurídicos, esta coleção contribui para a valorização da democracia e a promoção da qualidade do ensino escolar. Aqui, o rigor do método histórico está acima das exacerbações subjetivas e dos interesses pessoais.

Os objetivos e os desafios que descrevemos aqui podem dar a impressão de que estamos em meio a uma crise da História como área do conhecimento. Todavia, acreditamos precisamente no contrário. Pensamos que a disciplina histórica passa por um de seus momentos mais férteis, repleto de possibilidades teóricas, abordagens metodológicas diferenciadas, utilização de fontes diversas, acesso a temas instigantes para os quais quase ninguém dava importância tempos atrás.

O estudo do passado e seus vínculos com o presente está na ordem do dia na sociedade brasileira, e apropriar-se dos objetivos e métodos da História é um modo de nos situarmos nesse debate tão importante para a construção da cidadania ativa entre os jovens estudantes. Vivemos um momento de grande visibilidade da História, que se expressa, entre outros lugares sociais, nos meios de comunicação, no mundo artístico e na vida cotidiana, e cujo dinamismo talvez seja impulsionado pelo abandono de uma antiga ingenuidade que se traduzia na busca de uma verdade unívoca, absoluta e irrefutável, supostamente comum a todos os que participaram de um evento ou processo histórico. Essa visão simplista perdeu espaço entre os estudiosos. Hoje, o que move a produção do conhecimento histórico é a inserção dos processos no campo das possibilidades de estudos e pesquisas. Não reconstituímos o passado como se fosse uma parede de tijolos ou um quebra-cabeça em que cada peça se encaixa apenas em um único lugar. A construção do conhecimento histórico é o resultado de trabalhos contínuos, repletos de projetos não concretizados, ideias não realizadas, probabilidades que muitas vezes supomos, mas que não podemos confirmar plenamente. É por meio da historiografia, da interpretação incessante do processo histórico, que amarramos e damos sentido à imaginação e aos fatos, aos registros e às lacunas, às suposições e às confirmações.

Por tudo isso, a formação do professor-historiador nunca se encerra. Sempre haverá mais livros a ler, mais filmes a assistir, mais debates a travar, mais estudantes a formar. Sempre haverá novas maneiras de contribuir para que nossos estudantes possam "fazer História" a partir das relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

1.4. Criança e adolescente: uma breve visão histórica

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ocorrem transformações importantes na vida dos estudantes. É nessa faixa etária que eles transitam da infância para a adolescência e as atividades lúdicas convivem com a ampliação do pensamento abstrato.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instrumento legal que prevê proteção integral aos cidadãos nessa fase de suas vidas, é bastante claro ao considerar como criança "a pessoa até doze anos de idade incompletos", ao passo que adolescentes são aqueles "entre doze e dezoito anos de idade". Segundo esse estatuto, é "dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária"[2].

O ECA, promulgado em 1990, dispõe sobre os direitos de crianças e adolescentes e estabelece quem deve garanti-los, sendo a escola o lugar por excelência do exercício do direito à educação. Breves indicações sobre a história dos conceitos de criança e adolescente podem ser importantes para a compreensão dos nossos estudantes e da educação como direito, independentemente de classe, cor, gênero e outras distinções entre os indivíduos.

O historiador francês Philippe Ariès escreveu uma obra essencial sobre o assunto, intitulada *História social da infância e da família*[3]. Nessa obra, temos acesso a um amplo panorama, centrado principalmente na Europa Ocidental, da vida das crianças e de como a formação dessas crianças impacta a construção de suas identidades na fase adulta. Foi somente na Idade Média que as famílias passaram a adotar sobrenomes e, no século XVIII, começaram a se fazer registros sistemáticos das crianças. Não de todas, mas apenas daquelas que vinham de famílias mais ricas e frequentavam as escolas – o que ainda não era um direito universalizado.

Desde a Idade Média, distinguiam-se, de modo geral, determinadas fases da vida dos indivíduos: infância, puberdade, adolescência, juventude e velhice. A infância ia do nascimento até os 7 anos. Havia uma "segunda idade", que prosseguia até os 14 anos e era seguida pela adolescência, até os 21 anos. Daí até os 45 ou 50 vivia-se a juventude e, em seguida, até o fim da vida, entrava-se na velhice.

Meninos e meninas não viviam a infância da mesma forma. Por volta do século XIV, se as brincadeiras eram práticas comuns a ambos, também havia diferenças nos tratamentos entre os gêneros. Os meninos de famílias ricas ingressavam na vida escolar, enquanto as meninas permaneciam em casa, aprendendo a tecer e a cozinhar ou desenvolvendo outras habilidades que não faziam parte da educação escolar.

Em Portugal, a Igreja e o Estado definiam as fases da vida. Nos documentos religiosos, a infância durava até os 7 anos, supostamente porque daí em diante os seres humanos adquiriam razão e malícia, ingressando na puberdade, período em que tinham vontade própria[4]. O padre Raphael Bluteau, que escreveu o primeiro dicionário da língua portuguesa no século XVIII, apresentava uma divisão um pouco diferente: infância até os 7 ou 8 anos, puerícia ou puberdade entre 9 e 10 anos e adolescência a partir dos 15 anos até o final da fase do crescimento corporal[5].

Já para o Estado e para o mundo do trabalho, a infância ia até 12 ou 14 anos, quando os indivíduos passavam a ter responsabilidade penal[6]. Para crianças pobres ou escravizadas, em Portugal e em suas colônias, a vida adulta iniciava-se entre os 12 e os 14 anos, mas aos 7 as crianças desse grupo social já começavam a trabalhar[7]. Essa situação de crianças trabalhando desde os 7 anos perdurou durante todo o império no Brasil. Na república, foram criadas normas jurídicas proibindo a exploração do trabalho infantil. No entanto, sabemos que até os dias de hoje ainda faltam medidas concretas para fazer valer essa proteção a todas as crianças brasileiras, bem como para fazer valer o direito à educação na infância e na adolescência.

---

[2] BRASIL. *Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990*: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 maio 2022.

[3] ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. A primeira edição francesa é de 1973.

[4] SÁ, I. dos G. As crianças e as idades da vida. *In*: MONTEIRO, N. G. (org.). *História da vida privada em Portugal*: a Idade Moderna. Lisboa: Círculo de Leitores, 2011. p. 73-95.

[5] BLUTEAU, R. *Vocabulario portuguez & latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728.

[6] VAILATI, L. L. *A morte menina*: infância e morte infantil no Brasil dos oitocentos (Rio de Janeiro e São Paulo). São Paulo: Alameda, 2010.

[7] SÁ, *op. cit.*, p. 92.; VAILATI, *op. cit*.

Assim, a infância e a adolescência, tal como as conhecemos hoje e com as quais lidamos no dia a dia como professores, têm uma longa história marcada por transformações e permanências. Conhecer um pouco dessa história pode ajudar a redimensionar o papel da escola e dos educadores como responsáveis pela garantia do direito à educação. Afinal, parte da infância e da adolescência (em média, dos 6 aos 14 anos) devem, sobretudo, ser destinadas ao Ensino Fundamental, e não ao exercício de um trabalho remunerado.

1.4.1. Novas territorialidades e culturas juvenis

De modo geral, a **territorialidade** é uma estratégia que influencia e controla o uso social do espaço. Nas sociedades, existem territorialidades que se manifestam por meio de relações de trabalho, afinidades musicais, concepções políticas, formas de lazer, esportes (futebol, surfe, *skate* etc.). Cada uma dessas territorialidades expressa identidades que unem pessoas e, por vezes, provocam disputas de fronteiras com grupos considerados rivais.

Além do espaço físico, as novas territorialidades abrangem espaços culturais como o espaço dos *videogames* e das mídias digitais. Essas mídias estão presentes no cotidiano das **culturas juvenis**, levando em consideração que existe uma imensa diversidade de juventudes e, portanto, de culturas juvenis.

As culturas juvenis são particularmente sensíveis ao uso de novas tecnologias. No entanto, toda tecnologia é um meio que não determina seu fim. Desse modo, torna-se necessária uma atitude crítica, ética e responsável em relação aos usos dessas tecnologias digitais. Isso implica filtrar a multiplicidade dos conteúdos veiculados e não produzir e reproduzir *fake news* para injuriar, difamar ou caluniar pessoas.

Aprender a lidar, de forma responsável, com esse universo digital implica processar, transmitir e distribuir conteúdos confiáveis, possibilitando o acesso às ciências, às pluralidades culturais e ao mundo do trabalho. Com isso, exercemos nossa cidadania em prol da construção de uma sociedade mais justa e livre.



MESQUITAFMS/ISTOCK/GETTY IMAGES

Pré-adolescentes usando *smartphone* na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2022. As mídias digitais estão cada vez mais presentes na cultura juvenil, de modo que têm sido assimiladas com maior força em vários domínios da vida: o lazer, o estudo, a comunicação etc.

PROVA

1.5. História social

Esta coleção, de forma geral, foi concebida a partir da prevalência dos eventos de dimensão pública que afetaram a vida de um grande número de indivíduos e sociedades, no passado e no presente. Evidentemente, aspectos da vida privada ou da chamada "micro-história" são capazes de iluminar essa dimensão pública da história, e recorremos a fontes e métodos característicos dessas abordagens teóricas sempre que julgamos necessário. A coleção privilegia os protagonismos coletivos com base nos pressupostos da história social, sem perder de vista a importância das individualidades, das mentalidades, das conjunturas políticas e econômicas para a compreensão do processo histórico.

Aplicadas à realidade de nosso país, ainda marcada por desigualdades e questões sociais nunca resolvidas, a concepção na qual a coleção se baseou tem por princípio a valorização do protagonismo de sujeitos coletivos, como os trabalhadores, as mulheres, os povos indígenas, os escravizados e os descendentes de africanos no Brasil. Procuramos desconstruir personalismos e voluntarismos, evitar anacronismos e não permitir que nossas expectativas recaíssem como tarefas a serem cumpridas pelos sujeitos do passado. Buscamos compreender as atuações desses sujeitos em seus contextos e possibilidades, como convém à produção de uma historiografia comprometida com o rigor do método e com a formação de jovens que julgamos capazes de se apropriar desse conhecimento para se tornarem, eles próprios, sujeitos conscientes e ativos de suas histórias e dos processos sociais nos quais estão inseridos.

1.6. Aula, livro e ensino

O livro didático de História **não é uma coletânea de aulas prontas e acabadas**. Ele não substitui o trabalho dinâmico de professores e estudantes em sala de aula. Esse trabalho deve ser estimulado por relações de troca entre o que é estudado e o que é vivido, pela articulação com informações interdisciplinares e pela construção de novos conhecimentos. O livro didático subordina-se, portanto, ao processo vivo das aulas, presidido pelos docentes em interação com os estudantes.

A preparação de uma aula de História e sua efetivação são tarefas complexas. Elas comportam, portanto, variáveis que somente são dominadas pelo educador em sua relação singular com os educandos. Afinal, é na sala de aula que surgem as questões, as formas mais adequadas de lidar com o material de estudo e as iniciativas de debates e trabalhos. Nenhum livro pode dar conta dessa dinâmica tão ampla quanto ininterrupta. Por isso, consideramos o livro didático um dos elementos da aula. Sabemos que ele é um recurso importante à disposição de professores e estudantes, mas não é o único.

Entendemos ser urgente e necessária uma **desconstrução** da visão segundo a qual o livro didático encerra verdades inquestionáveis. O livro não é um repositório de todo o passado ou uma enciclopédia capaz de reunir dados e conhecimentos a serem memorizados pelos estudantes. Em vez disso, ele é parte de uma concepção teórico-metodológica para, em seguida, selecionar conteúdos a serem abordados a partir dessa concepção, não necessariamente em sequências temporais lineares. Seu objetivo maior é oferecer subsídios à análise dos processos históricos.

1.7. Cidadania, projeto de vida e livro didático

A abordagem da questão da cidadania na sociedade brasileira atual está fortemente marcada pelas consequências da trajetória que examinamos ao longo desta coleção. No Brasil, a construção da cidadania foi muitas vezes guiada por ações dos governantes, e nem sempre pelas mãos da sociedade. O resultado desse processo são as graves distorções que verificamos hoje em nossa democracia. Uma indagação basta para exemplificar o que estamos afirmando: de fato, todos somos iguais perante a lei?

Acreditamos, contudo, que a cidadania não seja algo que se transmite como dádiva. Cidadania requer atividade, energia, disposição e participação popular. Cidadania é luta por pertencimento social e protagonismo em prol do bem comum. Assim, acreditamos que o estudo da História pode contribuir para a construção da cidadania, da consciência e da ética. Sem consciência do que fomos, não transformaremos o que somos tendo em vista o que almejamos ser.

O exercício da cidadania está vinculado ao desenvolvimento de nosso **projeto de vida**, isto é, da forma como planejamos o futuro para pertencer à sociedade. Esse planejamento pode decorrer de um duplo movimento: em direção ao nosso próprio **eu** e ao **mundo** em que vivemos, permeado por atitudes de:

- **autoconhecimento** – pensar sobre nossa identidade (o que somos) e potencialidade (o que podemos ser), sobre nossa capacidade física e mental, sobre nossas ações e emoções. Corresponde a levar em conta a expressão inscrita no Oráculo de Delfos: "Conhece-te a ti mesmo", que era preconizada por Sócrates;
- **empatia** (do grego, *en* = "dentro de" + *patheia* = "sentimento") – desenvolver sintonia com o outro, possibilitando o diálogo com pessoas que têm diferentes visões de mundo e, no caso da escola, estudantes de diferentes perfis. É procurar o outro como um **objetivo** em si mesmo, e não uma **objeção**, um obstáculo em nosso caminho. Ser empático não é ser simpático ou cúmplice do outro. A empatia envolve escuta social e compreensão da alteridade (do latim, *alter* = "outro");
- **cooperação** (do latim, *cum* = "junto" + *operare* = "trabalhar") – cultivar ações de solidariedade a fim de contribuir com o outro, tendo em vista alcançar objetivos comuns. Além da empatia, cooperar envolve acolher o outro e agir com ele, em prol de uma sociedade mais justa, livre e democrática. No caso da escola, a cooperação deve estar presente em todas as atividades que exigem trabalhos com grupos pequenos ou grandes;
- **sociabilidade** (do latim, *sociabilis* = "que pode ser associado a") – cultivar o relacionamento social, tendo em vista um convívio harmonioso e pacífico com uma pluralidade de pessoas. É uma qualidade que se desenvolve com o respeito pelo outro, a polidez, a lealdade e a generosidade.

REPRODUÇÃO PROIBIDA

Por isso, há um esforço nesta coleção para que, ao entrar em contato com temas e conteúdos do repertório de História, o estudante aprenda a pensar historicamente, ampliando sua capacidade de agir na sociedade de forma autônoma, crítica, empática e cooperativa.

Ao longo de toda a coleção, há conteúdos (textos, imagens e atividades) que levam o estudante a refletir sobre temáticas como: o autoconhecimento; a promoção da igualdade social; a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; o repúdio ao racismo e ao machismo; e o combate a estereótipos ou preconceitos ligados à condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de religiosidade, de condição de deficiência ou de qualquer outra forma de discriminação.

ALEXANDRE BECK



Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2017. A cooperação, que envolve cultivar ações solidárias, é uma importante atitude a ser desenvolvida para o efetivo exercício da cidadania.

1.8. Interdisciplinaridade

> "[...] os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira."
>
> MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita:* repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 15.

A partir do século XV, sobretudo nas sociedades ocidentais, as ciências ganharam certa autonomia e se subdividiram em disciplinas cada vez mais específicas. Esse processo teve consequências. De um lado, seus resultados trouxeram ganhos em termos da especialização; de outro, levaram a uma perda progressiva das visões de conjunto e a certa pulverização do saber.

Tais perdas estimularam um movimento de busca pela interdisciplinaridade, por elos entre as diferentes disciplinas que, mantendo a identidade dos campos do conhecimento, estabelecem um diálogo permanente entre eles.

Nesta coleção, nos esforçamos para superar a simples justaposição de uma área do saber sobre as outras. Ao mesmo tempo, entendemos que a interdisciplinaridade pode ser uma prática que leve o docente a intervir na realidade social e a orientar seus alunos, agindo de forma autônoma e sensível para estimular aquilo que não ocorreria de modo espontâneo na sala de aula. A prática interdisciplinar deve ser observada como princípio pedagógico na medida em que necessitamos de uma visão ampla para a apreensão da realidade e a intervenção sobre ela.

O objetivo é fazer da interdisciplinaridade um recurso intrínseco da ação educativa, estimulando uma atitude aberta para lidar com problemas, processos e fenômenos da realidade que podem ser mais bem compreendidos quando considerados a partir de instrumentais oferecidos pelos diversos campos do saber. Portanto, a interdisciplinaridade **não visa à destruição das disciplinas**, mas à construção permanente de pontes ou relações entre elas.

Na escola, as pontes interdisciplinares dependem da cooperação entre professores de diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, que estão assinaladas nesta coleção: no Livro do Estudante, com o selo "Integrar com"; e, no Manual do Professor, nos elementos identificados como "Orientação didática", presentes nas orientações específicas de cada capítulo.



DANILLO SOUZA/ARQUIVO DA EDITORA

Na compreensão interdisciplinar, é como se cada campo do saber fornecesse uma peça para completar o quebra-cabeça do conhecimento.

MODERNA

2. ORGANIZAÇÃO DOS VOLUMES E PLANEJAMENTO ESCOLAR

Esta coleção de História, destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi elaborada com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das competências e das habilidades explicitadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para esse nível do ensino. Partindo desse propósito, foi organizada em quatro volumes, correspondentes, respectivamente, aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

2.1. Doze capítulos por volume

Para facilitar a organização de um **cronograma**, cada volume tem doze capítulos distribuídos em quatro unidades, ou seja, há três capítulos por unidade. Uma sugestão mais imediata seria abordar uma unidade por **bimestre**. No entanto, pode-se também trabalhar quatro capítulos por **trimestre** ou duas unidades (seis capítulos) por **semestre**. Cabe ao professor encontrar a melhor maneira de trabalhar os conteúdos de cada volume, levando sempre em conta as defasagens e as dificuldades de aprendizagem de seus estudantes. Ao lado dos conteúdos dos capítulos, elaboramos também projetos temáticos.

2.2. Como desenvolver os projetos temáticos

Os projetos temáticos foram elaborados para serem desenvolvidos ao longo do ano, o que demanda um planejamento em função das características de cada turma em que o professor escolha realizar essas atividades. Informações mais detalhadas sobre cada um dos objetos interdisciplinares dos projetos temáticos foram alocadas como orientações específicas. Todavia, julgamos importante propor aqui algumas sugestões quanto às etapas a serem percorridas ao longo do ano, respeitadas as propostas de produtos finais. Assim, as atividades de cada projeto temático poderiam ser distribuídas conforme o cronograma a seguir:

- **1º bimestre**: anúncio do projeto temático a ser desenvolvido ao longo do ano letivo; distribuição de tarefas pelos grupos e definição das primeiras pesquisas;
- **2º bimestre**: continuidade das pesquisas; definição de um calendário para discutir dúvidas e encaminhamentos;
- **3º bimestre**: continuidade das pesquisas; manutenção dos encontros para debate de dúvidas e encaminhamentos; apresentação de produtos parciais;
- **4º bimestre**: conclusão do projeto e apresentação do produto final reunindo os produtos parciais.

2.3. Os volumes e seus capítulos

Vejamos, resumidamente, os temas de cada um desses volumes, que privilegiam aspectos relevantes da História do Ocidente (América, Europa e África) e, especialmente, a História do Brasil.

6º ano (das origens da humanidade ao século XV)

O livro inicia recuperando e dando sequência a aspectos da aprendizagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, apresenta os procedimentos próprios da História, as noções de tempo, espaço, cultura, memória e cidadania.

As grandes temáticas deste volume dizem respeito a: origens da humanidade; primeiros povos americanos; Antiguidade na América, na África e no Oriente; construção da Antiguidade Clássica e suas contraposições com outras sociedades; Europa medieval, mundo islâmico e Império Bizantino.

Ao final, o livro desenvolve um projeto temático sobre escola, cidadania e pertencimento, em que os estudantes são convidados a pesquisar vários aspectos do universo escolar, como território social no qual compartilhamos conhecimentos, afetos, relações e projetos de vida.

Unidade 1: História e nossas origens

Capítulo 1: Saber histórico

Capítulo 2: Origens da humanidade

Capítulo 3: Primeiros povos da América

MODERNA

Unidade 2: América, Oriente Médio e África

Capítulo 4: América antiga
Capítulo 5: Mesopotâmia
Capítulo 6: Egito antigo e Reino de Cuxe

Unidade 3: Antiguidade Clássica

Capítulo 7: Grécia antiga: das origens às pólis
Capítulo 8: Roma: da monarquia à república
Capítulo 9: Império e cultura romana

Unidade 4: Sociedade e religião

Capítulo 10: Bizâncio e islamismo
Capítulo 11: Europa medieval
Capítulo 12: Cristandade medieval

Projeto temático: Escola, cidadania e pertencimento

7º ano (final do século XV até final do século XVIII)

O livro desenvolve as conexões entre Europa, América e África no contexto do mundo moderno, debatendo aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais desse período.

As grandes temáticas desse volume dizem respeito a: marcos da modernidade (monarquias nacionais, Humanismo e Renascimento, reformas religiosas, Grandes Navegações, absolutismo e mercantilismo); contatos e confrontos entre povos europeus, africanos e americanos (características dos povos africanos; conquista e colonização da América); formação e transformação do Brasil colonial (Estado e religião, sociedade açucareira, escravidão africana, conquistas e fronteiras, sociedade mineradora).

Ao final do livro, os estudantes desenvolverão um projeto temático pesquisando vários aspectos sobre o meio ambiente, destacando: água e abastecimento; lixo e reciclagem; áreas verdes e preservação; energia elétrica e consumo.

Unidade 1: Construção da modernidade

Capítulo 1: Absolutismo e mercantilismo
Capítulo 2: Renascimento e Reforma
Capítulo 3: Navegações e conexões

Unidade 2: Contatos e confrontos

Capítulo 4: Povos africanos
Capítulo 5: Conquista da América
Capítulo 6: Colonização espanhola na América

Unidade 3: Colonização do Brasil

Capítulo 7: Início da colonização
Capítulo 8: Estado e religião
Capítulo 9: Açúcar, engenho e guerras

Unidade 4: Expansão colonial no Brasil

Capítulo 10: Escravidão, comércio e resistência
Capítulo 11: Conquistas e fronteiras
Capítulo 12: Sociedade mineradora

Projeto temático: Meio ambiente

8º ano (século XIX)

O livro apresenta eventos relevantes para a formação do mundo contemporâneo.

As grandes temáticas desse volume dizem respeito a: aspectos políticos, sociais e econômicos que, no cenário europeu, contribuíram para a passagem do súdito ao cidadão (Revolução Inglesa, Iluminismo, Revolução Francesa e Era Napoleônica); processos que, no cenário americano, culminaram com as independências dos Estados Unidos, dos países da América espanhola e do Brasil; expansão das grandes potências, dos nacionalismos e imperialismos e dos processos de resistência a essas dominações na África e na Ásia; aspectos marcantes da trajetória histórica do Brasil Império.

Ao final do livro, os estudantes desenvolverão um projeto de pesquisa sobre saúde e educação, trabalhando temas como: atividade física; alimentação; descanso e concentração; emoção e autoestima.

Unidade 1: Revoluções: do súdito ao cidadão

Capítulo 1: Revolução Inglesa e Iluminismo
Capítulo 2: Revolução Industrial
Capítulo 3: Revolução Francesa e Era Napoleônica

Unidade 2: América independente

Capítulo 4: Independência dos Estados Unidos
Capítulo 5: Independências na América Latina
Capítulo 6: Independência do Brasil

Unidade 3: Brasil Império

Capítulo 7: Primeiro Reinado e regências
Capítulo 8: Segundo Reinado
Capítulo 9: Guerra e abolição

Unidade 4: Domínio das grandes potências

Capítulo 10: Europa no século XIX
Capítulo 11: Imperialismo na África e na Ásia
Capítulo 12: América no século XIX

Projeto temático: Saúde e educação

9º ano (final do século XIX até o século XXI)

O livro desenvolve, de forma intercalada, o estudo dos eventos marcantes do mundo ocidental e da história republicana brasileira das décadas finais do século XIX às primeiras décadas do século XXI.

As grandes temáticas deste volume são, por exemplo: Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa; nascimento da república no Brasil, sua vida política, econômica e cultural; protagonismos feminino e negro e revoltas sociais no Brasil; ascensão do totalitarismo; crise capitalista; Segunda Guerra Mundial; Era Vargas; impactos da Guerra Fria; crises dos socialismos; questão árabe-israelense; independências na África e na Ásia; democracia e populismo no

Brasil; tensões e ditadura civil-militar brasileira e ditaduras militares latino-americanas; construção da cidadania no Brasil contemporâneo; faces da globalização.

Ao final do livro, os estudantes desenvolverão um projeto de pesquisa sobre mídias digitais e cidadania, trabalhando temas como: conexão e isolamento; exposição e privacidade; informação e confusão.

Unidade 1: Primeira Guerra, revolução e república

Capítulo 1: Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa

Capítulo 2: Nascimento da república no Brasil

Capítulo 3: Primeira República: contestações e dinâmicas

Unidade 2: Totalitarismo, Segunda Guerra e getulismo

Capítulo 4: Crise capitalista e totalitarismo

Capítulo 5: Segunda Guerra Mundial

Capítulo 6: Era Vargas

Unidade 3: Guerra Fria, descolonização e democratização

Capítulo 7: Guerra Fria e crise do socialismo

Capítulo 8: África e Ásia

Capítulo 9: Período democrático no Brasil (1945-1964)

Unidade 4: Ditaduras, redemocratização e globalização

Capítulo 10: Ditaduras no Brasil e na América Latina

Capítulo 11: Construção da cidadania no Brasil

Capítulo 12: Faces da globalização

Projeto temático: Mídias digitais e cidadania

2.4. Articulação da coleção com a BNCC

A concepção da coleção e seus pressupostos estão devidamente articulados com os princípios norteadores da BNCC, sobretudo no que tange ao desenvolvimento das competências e das habilidades.

A BNCC define **competência**, de forma ampla, como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e procedimentais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Já as **habilidades** têm um caráter mais específico, caracterizando-se como um **saber fazer**, ou seja, práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais que desenvolvem competências. Observe que, na BNCC, as habilidades são sempre iniciadas por **verbos de ação**, como identificar, conhecer, descrever, discutir, associar, analisar, conceituar, comparar, explicar etc. No componente curricular de História, as habilidades estão distribuídas em objetos de conhecimento (conteúdo, conceitos e processos), que integram unidades temáticas.

Em todos os capítulos, os objetivos e suas justificativas estão articulados a competências e habilidades estabelecidas na BNCC. Ao longo dos volumes, os objetivos e suas justificativas foram explicitados nas orientações para o professor designadas "Objetivos do capítulo". Já as principais competências e todas as habilidades foram identificadas neste manual nos tópicos 8.1., "Relação com as competências da BNCC", e 8.2., "Relação com as habilidades da BNCC", além de serem identificadas ao longo do volume por meio dos boxes "Habilidade(s) da BNCC" e "Alerta ao professor", que compõem as orientações específicas de cada capítulo.

2.5. Estruturação dos capítulos

Cada um dos volumes da coleção foi organizado em **quatro unidades**. Os capítulos do livro, por sua vez, são constituídos por **boxes** e **seções** articulados entre si que buscam contemplar várias dimensões da aprendizagem. Os capítulos apresentam a estrutura interna a seguir.

- **Abertura de capítulo**: seção com texto introdutório, imagens e atividades. O professor pode utilizar a abertura do capítulo para promover debates, levantar questões e instigar a curiosidade dos estudantes.

MODERNA

- **Texto-base**: escrito em linguagem adequada à faixa etária dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim, há uma mudança gradual na linguagem em cada um dos volumes da coleção. Seu principal objetivo é organizar e promover conhecimentos históricos relevantes, incorporando tanto quanto possível as mudanças historiográficas, que exploram novos objetos e objetivos dos historiadores, suas hipóteses e seus debates.
- **Cartografia e iconografia**: reproduções de fontes históricas (mapas, fotografias, obras arquitetônicas, pinturas, objetos tridimensionais etc.), que complementam e explicitam aspectos do tema estudado. Essas imagens constituem, em sentido amplo, um rico conjunto de documentos a ser utilizado na produção de conhecimento histórico. As reproduções de imagens apresentam legendas explicativas e, em muitos casos, são acompanhadas de atividades que estimulam sua interpretação.
- **Glossário**: pequenos boxes que, de forma sucinta, trazem uma explicação sobre palavras e expressões pouco usuais para os estudantes. Sempre que julgar conveniente, o professor deverá complementar a explicação ou orientar os estudantes a pesquisarem, em outras fontes, os sentidos para palavras e expressões desconhecidas.
- **Para começar**: atividades que aparecem em todas as aberturas de capítulo, visando sondar conhecimentos prévios, estabelecer relações passado-presente e aproximar os assuntos estudados da vida dos estudantes.
- **Para pensar**: atividades distribuídas ao longo do capítulo que buscam contextualizar os conteúdos com as vivências dos estudantes e, desse modo, articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.
- **Observando o mapa**: atividades de leitura e interpretação de mapas. O objetivo é trabalhar o conceito de espaço e sua temporalidade, promovendo a interdisciplinaridade com Geografia.
- **Outras histórias**: seção com texto e atividades, muitas vezes acompanhada também de imagens. Esta seção procura complementar ou aprofundar assuntos abordados no capítulo.
- **Painel**: seção presente em diversos capítulos, apresenta temas novos ou aprofunda um assunto abordado no texto-base, privilegiando imagens que constituem, por exemplo, detalhamentos de pinturas, objetos e construções arquitetônicas.
- **Dica**: seção que, ao longo de cada capítulo, apresenta sugestões de filmes, livros e *sites* para ampliar e enriquecer a aprendizagem. Todas as sugestões são acompanhadas de pequenas resenhas.
- **Oficina de História**: seção de atividades para o estudante. Grande parte dessas atividades foi concebida para realização em grupos (pequenos ou grandes), visando promover práticas e vivências que possibilitem o desenvolvimento da empatia e da cooperação entre os estudantes, bem como de sua relação respeitosa com os docentes e a comunidade escolar. Esta seção está estruturada da seguinte maneira:
  a) **Conferir e refletir**: reúne atividades variadas que, de modo geral, visam organizar os conteúdos do capítulo e refletir sobre eles, bem como ampliar o repertório dos estudantes;
  b) **Interpretar texto e imagem**: apresenta atividades com fontes históricas variadas. Elas promovem, por exemplo, a interpretação e a produção de imagens e textos, a realização de debates e a construção de linhas do tempo e de mapas conceituais. O professor poderá utilizar esta seção para estimular a reflexão dos estudantes (individual e em grupo) sobre o processo de produção do conhecimento histórico e o ofício do historiador. Muitas vezes, essas atividades integram os conteúdos históricos com outros campos do saber, como Arte, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências etc.
- **Projetos temáticos**: ao final de cada volume, é apresentado um projeto temático que reforça a dimensão experimental e interdisciplinar do ensino-aprendizagem, mobilizando os estudantes para trabalhar com temas abrangentes das áreas do conhecimento, especialmente em Ciências Humanas e Linguagens. Os projetos temáticos de cada volume são:

  6º ano – Escola, cidadania e pertencimento;

  7º ano – Meio ambiente;

  8º ano – Saúde e educação;

  9º ano – Mídias digitais e cidadania.

Em um primeiro momento, os projetos propõem atividades para grupos pequenos. Posteriormente, os resultados dos projetos devem ser consolidados por grupos grandes (turmas de 45 estudantes ou mais).

Os projetos propõem atividades em grupo de reflexão e investigação que demandam, por exemplo: pesquisas e manejo de fontes variadas, seleção e interpretação de dados e informações, uso de diferentes linguagens (textos, imagens e sons), entrevistas com pessoas da comunidade, estudo do espaço social em que os estudantes estão inseridos, construção e apresentação de argumentos a partir dos conhecimentos desenvolvidos.

Os projetos podem e devem ser flexibilizados, levando em consideração a diversidade nacional e as necessidades pedagógicas de professores e estudantes.

3. PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO

Um estudo feito sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e que tentou projetar novos rumos para a Educação do século XXI sustenta que o ensino-aprendizagem é um processo contínuo, que tem o tempo de duração de uma vida e não é neutro. Nesse processo, e pensando aqui o caso do Ensino Fundamental, é conveniente ter em mente os quatro pilares da Educação, considerados princípios norteadores de nossas ações: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser[8].

Tudo isso deve ser considerado em nossas práticas pedagógicas, incluindo a formulação das avaliações. Desse modo, a avaliação é um processo amplo, que implica estimar o valor, a extensão e a intensidade do desempenho educacional. O objetivo da avaliação é acompanhar os resultados da ação educativa, tendo em vista sempre aprimorar a aprendizagem significativa dos estudantes.

Com isso, devemos deixar claro que a finalidade da avaliação não é instituir formas de punição para os estudantes. Ao contrário, ela deve contribuir para redimensionar a ação educativa.

Tendo em vista seus princípios mais amplos, a avaliação tem um caráter processual, formativo e participativo:

a) **processual**: atividades contínuas, bem dimensionadas e distribuídas ao longo dos programas de ensino-aprendizagem. Desse modo, a avaliação processual ocorre sem uma definição rigorosa que separe o momento de ensinar, aprender ou construir conhecimentos;
b) **formativo**: atividades voltadas à formação integral do estudante, isto é, que promovam o desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais;
c) **participativo**: atividades capazes de envolver os estudantes, tanto individualmente como em grupo, e incentivá-los a falar em público, argumentar, produzir textos e mídias, intervir no meio em que vivem exercendo a cidadania.

Tendo em vista seu momento e sua finalidade mais específicos, a avaliação pode ser classificada em dois gêneros principais:

a) **avaliação diagnóstica**: busca levantar conteúdos prévios do estudante, em termos de conhecimentos, valores e atitudes. Atende a um pressuposto didático básico que consiste em "partir daquilo que o estudante já sabe" a fim de planejar "o que pretendemos atingir". Esse tipo de avaliação serve, sobretudo, para identificar potencialidades e dificuldades da aprendizagem;
b) **avaliação de resultados**: busca ponderar o que o estudante atingiu durante determinado ponto da trajetória do ensino-aprendizagem. Esse tipo de avaliação serve, em primeiro lugar, para sinalizar problemas do ensino, permitindo repensar métodos e recursos utilizados pelo professor.

De modo geral, quanto maiores forem as dificuldades de aprendizagem maior será a necessidade de rever as estratégias de ensino. Isso implica redirecionar o trabalho em sala de aula, percebendo o que funciona, o que envolve e o que facilita a aprendizagem.

Outro aspecto importante é que a avaliação também deve ser apresentada aos pais ou responsáveis pelos estudantes. É fundamental que eles sejam informados sobre o desempenho escolar dos filhos em momentos de interação e diálogo entre a escola e a comunidade. Cultivar esse diálogo com o estudante e sua família ou responsáveis, discutindo o processo de avaliação, é valioso para a criação de um ambiente favorável à educação, em que a confiança e a cooperação sejam valores continuamente desenvolvidos.

3.1. Avaliação e atividades desta coleção

Em suas diferentes propostas, as atividades que integram esta coleção possibilitam avaliações processuais, formativas e participativas do ensino-aprendizagem de História.

3.1.1. Aspecto processual

As atividades dos volumes desta coleção foram dispostas em diferentes momentos da obra, por exemplo: nas aberturas dos capítulos ("Para começar"), ao longo dos textos e das imagens ("Para pensar", "Observando o mapa", "Outras histórias"), ao final do capítulo ("Oficina de História") e no fim de cada livro (projetos temáticos).

---

[8] DELORS, Jacques *et al. Educação*: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998. p. 89-120.

MODERNA

No início do capítulo ("Para começar"), geralmente propomos uma **avaliação diagnóstica**. No final de cada capítulo ("Oficina de História"), propomos uma **avaliação de resultados** diversificada para o estudante conferir, ampliar e interpretar conteúdos relacionados à ação educativa (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes). Além disso, nesta mesma seção, apresentamos atividades em formato semelhante ao utilizado em exames de larga escala (Enem, Saeb, Pisa, vestibulares etc.).

3.1.2. Aspectos formativo e participativo

As atividades foram elaboradas levando em consideração o rol de competências e habilidades da BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Isso significa que, ao lado dos conteúdos desenvolvidos no livro, essas atividades são **parte intrínseca** do projeto de formação dos estudantes. Assim, elas contribuem, por exemplo, para:

- valorizar a diversidade das culturas e seus modos de ser, saber e viver;
- reconhecer e compreender os conhecimentos historicamente construídos;
- promover a construção de argumentos, questionamentos, hipóteses, interpretação de fontes diversas, tanto da cultura material como da imaterial;
- exercitar a empatia, o diálogo, a cooperação, o respeito mútuo e a solidariedade;
- promover o exercício da cidadania de forma livre, ativa e responsável, estimulando a tomada de decisões com base em valores éticos, democráticos e inclusivos.

Cada um dos objetivos do conjunto de atividades presentes nos volumes ("Para começar", "Para pensar", "Observando o mapa", "Oficina de História", projetos temáticos) foi explicitado no tópico "Estruturação dos capítulos" deste manual. Cabe ao professor utilizar essas atividades à sua maneira, para dimensionar sua ação educativa e estimular o diálogo com os estudantes.

3.2. Avaliação qualitativa

Um aspecto relevante que merece ser ressaltado é que a avaliação **não** se reduz ao ato de "medir" ou "quantificar" o acúmulo de informações por parte dos estudantes. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor determina que o estudante seja avaliado de forma contínua e cumulativa, **prevalecendo os aspectos qualitativos** sobre os quantitativos e os **resultados de longo prazo** sobre os de eventuais provas finais (Art. 24, V, alínea a).

Segundo a BNCC do Ensino Fundamental, o compromisso com a educação integral implica também esse olhar inovador e inclusivo sobre questões centrais como a avaliação do aprendizado. Desse modo, mais do que medir o acúmulo de informações, o que se pretende é desenvolver no estudante "competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades"[9].

Na escola contemporânea, educar é compartilhar conhecimentos e afetos dentro de uma visão integral do estudante, voltada tanto para seus interesses e necessidades como para os desafios da sociedade contemporânea. Desse modo, a avaliação qualitativa requer o acompanhamento das atividades em sala de aula e extra-aula, seja quando realizadas de forma individual, seja coletivamente.

Além disso, a avaliação qualitativa implica considerar múltiplos aspectos: as formas variadas de reflexão, comunicação, criatividade e resiliência ao lado das atitudes de colaboração, empatia, solidariedade, participação e compromisso.

Se o professor desejar complementar a avaliação dos estudantes por meio de provas periódicas, sugerimos que as questões que levem a uma resposta única ou os testes de múltipla escolha sejam menos valorizados. O formato que induz à resposta única e rígida dificulta a percepção de eventuais problemas no aprendizado e não cria oportunidades para que os estudantes expressem plenamente suas capacidades.

Além das provas discursivas, é preciso dar espaço para outras atividades promissoras, individuais e coletivas, privilegiando **o protagonismo do estudante** na construção de sua aprendizagem. Entre essas atividades, esta coleção incluiu propostas como:

a) pesquisas sobre o local de atuação da escola;
b) interpretações de temas e fontes variadas;
c) leitura e interpretação de mapas e imagens;
d) debates sobre temas do contexto social dos estudantes;
e) realização de entrevistas com membros da comunidade;
f) elaboração de "painéis" temáticos;
g) realização de reportagens para um *blog* ou jornal, que pode ser criado na sala ou na escola;
h) produção de textos com críticas a livros, filmes, exposições ou visitas a museus e outras instituições.

Nessas atividades, sugerimos que o professor explicite para os estudantes os critérios com base nos quais eles serão avaliados, estabelecendo um cenário de expectativas e resultados pretendidos.

Por fim, é necessário dizer que as diversas formas de avaliação devem abranger não somente conteúdos específicos de História, mas também o desenvolvimento de **saberes interdisciplinares** voltados ao exercício da cidadania, ao mundo do trabalho, aos projetos de vida dos estudantes e à construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

[9] BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 14. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 22 abr. 2022.

MODERNA

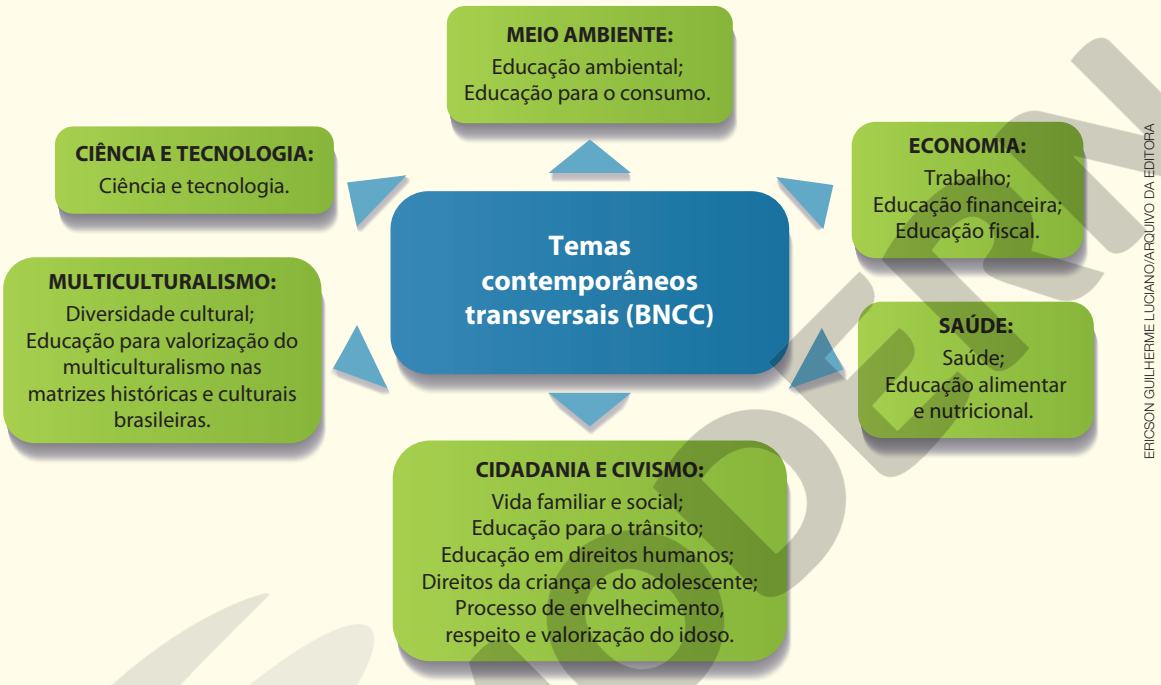
4. NOVAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Levando em consideração os fundamentos pedagógicos da BNCC, destacamos novas tendências educacionais vinculadas ao compromisso com a educação integral.

4.1. Temas contemporâneos transversais

Além de competências e habilidades, a BNCC propõe temáticas relevantes denominadas temas contemporâneos transversais (TCTs), que visam integrar diferentes saberes, adquiridos dentro e fora da escola, para que os estudantes compreendam melhor a sociedade em que vivem.

A legislação estabelece quinze TCTs que estão distribuídos em seis macroáreas, como ilustra o esquema a seguir.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

FONTE: BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC*: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2019. p. 12. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

A transversalidade desses temas contemporâneos implica que sua abordagem didático-pedagógica perpassa ou atravessa todos os componentes curriculares, áreas do conhecimento, etapas da Educação Básica e as vivências dos estudantes. Desse modo, a transversalidade é complementar à interdisciplinaridade.

Talvez seja mais difícil abordar alguns TCTs em determinado componente curricular do que em outro. Porém, dificuldades não significam impossibilidades, e foi com essa disposição de ânimo que procuramos articular os conteúdos desta coleção ao maior número possível de TCTs. O quadro a seguir ilustra vários momentos desse empenho no volume do 7º ano.

Unidade/projeto temático	Capítulo/título do projeto	Temas contemporâneos transversais
1. Construção da modernidade	2. Renascimento e Reforma	• Ciência e tecnologia
	3. Navegações e conexões	• Ciência e tecnologia
2. Contatos e confrontos	4. Povos africanos	• Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso • Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras

Continua na página XX

Continuação da página XIX

2. Contatos e confrontos	6. Colonização espanhola na América	• Educação alimentar e nutricional • Trabalho • Educação em direitos humanos • Educação ambiental
3. Colonização do Brasil	7. Início da colonização	• Educação ambiental
	8. Estado e religião	• Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras • Educação em direitos humanos
	9. Açúcar, engenho e guerras	• Educação alimentar e nutricional
4. Expansão colonial no Brasil	10. Escravidão, comércio e resistência	• Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
Projeto temático	Meio ambiente	• Educação ambiental

Os TCTs apresentados nesse quadro estão indicados nas orientações específicas de cada capítulo, nos boxes "Alerta ao professor" e nas orientações de resposta das atividades.

4.2. Raciocínio, argumentação e inferência

Uma das características fundamentais do gênero humano é ser um animal racional. Ser racional significa usar a razão, fazer raciocínios. Quando tomamos decisões, das mais simples às mais complicadas, raciocinamos. E raciocinar ou fazer inferências consiste em trabalhar mentalmente informações tendo em vista extrair consequências, respostas, soluções. Tais informações podem advir, por exemplo, da recepção ativa de uma leitura inferencial ou da formulação de hipóteses baseadas em uma pesquisa empírica. Segundo Cezar A. Mortari, o "resultado de um processo (bem-sucedido) de inferência é que você fica sabendo (ou, ao menos, acreditando em) algo que você não sabia antes"[10].

Alguns estudiosos atuais costumam estabelecer uma diferença entre raciocínio e argumento. O primeiro se refere a um **processo mental** no qual relacionamos ideias ou enunciados para alcançar a solução de um problema. O segundo é a **explicitação sistemática** de um raciocínio. Desse modo, argumentar significa exteriorizar ou expor, de forma organizada, um raciocínio. Uma das principais funções do argumento é **convencer**, ou seja, "vencer com", conquistando a adesão dos interlocutores, e **não** "vencer sozinho", impondo conclusões pelo domínio físico sobre o outro.

A Lógica é uma importante área do conhecimento que estuda os argumentos, procurando verificar se a conclusão daquilo que **não se sabia** é uma consequência racional daquilo que **já sabemos**. Quando construímos um argumento logicamente incorreto que tem uma aparência enganosa, estamos diante de uma **falácia**.

Existem dois grandes caminhos para argumentar:

- **dedução** – consiste em partir de enunciados gerais para extrair conclusões particulares. Um exemplo clássico de argumento dedutivo é: "Todos os homens são mortais" e "Sócrates é homem", logo "Sócrates é mortal";
- **indução** – consiste em partir de enunciados particulares para extrair conclusões gerais. Um exemplo de argumento indutivo é: "Os animais vertebrados se nutrem", "Os animais invertebrados se nutrem", logo "Todos os animais se nutrem". A indução é utilizada na pesquisa científica quando o estudioso obtém resultados particulares e, deles, extrai uma conclusão geral.

Quando construímos um argumento logicamente enganoso com uma aparência de validade, estamos diante de uma **falácia**. Além desse sentido estritamente lógico, a falácia é a qualidade do que é **falaz**, isto é, algo que provoca engano, ilusão, erro. De modo geral, falácia é um raciocínio falso, que no mundo contemporâneo presta serviço à desinformação. Vejamos alguns casos mais comuns de falácia:

- **falso dilema** – uso ilegítimo da conjunção "ou" insinuando que existem apenas duas alternativas possíveis. Exemplo: o lema do governo Médici, "Brasil, ame-o ou deixe-o". Observe que, além de amar ou deixar o Brasil, existem muitas outras opções, como amar e cuidar, amar e transformar, amar e educar etc.;

---

[10] MORTARI, Cezar A. *Introdução à Lógica*. São Paulo: Editora Unesp, 2001. p. 4.

- **apelo à ignorância** – conclusão de que algo é verdadeiro porque não há provas de que seja falso. Exemplo: como não foi provado que a vacina contra a covid-19 é eficaz para todas as pessoas, provavelmente não há necessidade de tomá-la. Observe que a falta de provas não constitui uma prova;
- **derrapagem (bola de neve)** – demonstração de que uma proposição é inaceitável fazendo derivar dela consequências absurdas, que extrapolam a proposição inicial. Exemplo: se não liberarmos o uso de armas de fogo para todos os cidadãos, não deveríamos aprovar o uso de qualquer instrumento que possa servir para autodefesa e, em última instância, deveríamos proibir qualquer tipo de defesa e legitimar a violência e a agressão. Observe que não é possível extrair da premissa inicial todas essas consequências a ponto de legitimar o absurdo da violência.



© ESTEVÃO RIBEIRO

Hector e Afonso, tirinha de Estevão Ribeiro, 2018. Na contemporaneidade, as notícias falsas (*fake news*) difundidas nas mídias digitais frequentemente se servem de falácias.

Esta coleção, em suas múltiplas atividades, procura exercitar no estudante a capacidade de argumentar e inferir. Ao avaliar os argumentos e as inferências dos estudantes, verifique se o conjunto dos enunciados percorre um caminho adequado que justifique as conclusões. Para além dos esquemas da Lógica formal, um bom argumento deve conjugar saber e sabor, rigor sem rigidez. Por isso, argumentar é uma ciência e também uma arte, que se expressa, por exemplo, na literatura, nos roteiros cinematográficos e nas narrativas históricas.

Desde a Antiguidade, filósofos e cientistas procuraram desenvolver métodos (do grego, *meta* = "por meio de" + *hodos* = "caminho") de pesquisa para resolver problemas. Assim, podemos destacar o exemplo de Aristóteles (c. 384 a.C.-322 a.C.), que criou e sistematizou a Lógica como área do conhecimento. Como vimos, a Lógica é utilizada para construir argumentos válidos que nos permitem relacionar **o que sabemos** com o que podemos **concluir**. Outro exemplo marcante foi o filósofo francês René Descartes (1596-1650), que elaborou, em seu livro *Discurso do método*, algumas regras para conduzir o pensamento na busca pelo conhecimento. Essas regras básicas são:

- **evidência** – não aceitar nada como verdadeiro desde que não seja absolutamente evidente por sua clareza e distinção. Evidente é aquilo do qual não posso duvidar;
- **análise** – dividir um problema em tantas partes quanto for necessário para melhor resolvê-lo;
- **síntese** – encaminhar o raciocínio dos problemas mais simples aos mais complexos;
- **comprovação** – realizar verificações completas e gerais para garantir que nenhum aspecto do problema tenha sido omitido.

Esses procedimentos, formulados por Descartes, tiveram ampla repercussão sobre os métodos de aprendizagem, lançando pilares das novas didáticas de sua época e períodos posteriores.

4.3. Pensamento computacional

Atualmente, o pensamento computacional alcançou repercussão entre educadores como **estratégia de raciocínio** para formular e resolver problemas, sendo várias vezes mencionado na BNCC. De início, é preciso destacar que a expressão "pensamento computacional" não se refere exclusivamente à execução de tarefas em um computador. Como salientou Jeannette Wing, uma das pioneiras dessa área, o pensamento computacional representa uma habilidade e uma atitude aplicável a todas as pessoas, e não apenas aos cientistas da computação.

Em sentido amplo, o pensamento computacional consiste em um tipo de argumentação que diz respeito à capacidade de formular, relacionar e resolver problemas por meio de um **método de processar informações**. Esse método pode ser executado por seres humanos, computadores e pela interação de ambos (humanos + computadores). Tal interação ocorre, por exemplo, em disputas de xadrez entre equipes formadas por pessoas (enxadristas) e computadores programados para esse jogo.

MODERNA

Em suma, o pensamento computacional envolve a capacidade de utilizar, de forma crítica e criativa, os fundamentos da Computação para identificar e resolver problemas em diversos campos, por meio de passos eficientes que possam ser executados por uma pessoa ou um computador (Cf. BRACKMANN, 2017, p. 29).

O termo "pensamento computacional" foi criado pelo educador e matemático sul-africano Seymour Papert (1928-2016) em 1980. A partir de 2006, esse termo foi difundido pela cientista da computação estadunidense Jeannette Wing, autora de um influente artigo sobre o tema.

Hoje, há certo consenso de que o pensamento computacional pressupõe "quatro pilares", conceituados da seguinte forma:

- **decomposição** – identificar um problema e dividi-lo em partes menores, mais simples, tendo em vista facilitar a solução;
- **reconhecimento de padrões** – identificar semelhanças entre diferentes problemas e entre suas soluções;
- **abstração** – concentrar-se nos elementos essenciais do problema, afastando os detalhes eventuais. A concentração exige a capacidade de filtrar e classificar os dados de um problema;
- **algoritmos** – criar uma sequência de passos necessários para resolver o problema de forma eficiente. Tais passos podem ser expressos, sobretudo, em linguagem verbal, linguagem matemática e linguagem de programação.

Devemos observar que esses quatro pilares não constituem sequências rígidas e lineares a serem percorridas uma após a outra. Na prática, essas etapas podem ocorrer de forma quase simultânea, sendo alimentadas por intuição, imaginação e raciocínio sistemático.

Esta coleção apresenta atividades de pensamento computacional, de forma implícita ou explícita, sobretudo na interpretação de fontes (textos, mapas, iconografia etc.), no uso de metodologias ativas e no desenvolvimento dos projetos temáticos.

4.4. Metodologias ativas e práticas de pesquisa

No processo contínuo e amplo que é a educação, a fase escolar é sem dúvida um momento formativo muito relevante. Novos desafios e ganhos vêm sendo enfrentados na escola e na condução da relação ensino-aprendizagem. Nas últimas décadas, o que se convencionou denominar "modelo tradicional de ensino" tem sido questionado pelas chamadas práticas pedagógicas problematizadoras, que pretendem estimular os estudantes a adotar uma postura ativa, cujo resultado mais evidente é a construção da autonomia.

Os estudos sobre as "metodologias ativas", centrais nessa perspectiva problematizadora do ensino em todos os níveis, não apresentam abordagem e direção únicas[11]. Seu princípio norteador é que, nos processos de ensino-aprendizagem, **os procedimentos são tão importantes quanto os próprios conteúdos**, daí a necessidade de um olhar mais atento para os procedimentos e as articulações entre teoria e prática.

Desse modo, os saberes não são algo que se transmite como uma "dádiva", em que encontramos, de um lado, o professor oferecendo o presente da sabedoria e, de outro, os estudantes recebendo-o passivamente. Afinal, os conhecimentos, as habilidades e os valores capazes de influenciar significativamente o educando devem ter o caráter de uma conquista pessoal e social que requeira uma postura participativa, colaborativa, criativa, crítica e propositiva.

Podemos afirmar que as metodologias ativas estão em diálogo com as transformações curriculares que advogam maior protagonismo dos estudantes para enfrentar os desafios contemporâneos que repercutem nas diversas dimensões da vida, inclusive no cotidiano. O pressuposto é que, quanto mais o estudante se envolve em desafios compatíveis à sua idade, mais cresce em autonomia, mais desenvolve suas aprendizagens.

Inspirados na obra de Paulo Freire, estudiosos definem a metodologia ativa como "uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação, em que o estudante tem uma postura ativa em relação a seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções aplicáveis à realidade"[12]. Ou, nas palavras de outros estudiosos, metodologias ativas são "estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem [...]"[13].

Aplicadas ao ensino de História, as metodologias ativas seriam mais um caminho para o desenvolvimento da consciência crítica, nas palavras de uma estudiosa[14]. Dentro dessa linha, cada vez mais reflexiva e questionadora, os livros didáticos de História no Ensino Fundamental estão se valendo das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) para, entre outras coisas, deixar de insistir em nomes, datas e fatos facilmente encontrados em "dispositivos de busca". Com isso, os professores puderam tornar suas aulas um lugar mais voltado à **atribuição de sentidos**, adotando a prática do questionamento constante da relação entre passado e presente a partir de informações que não só ele, mas todos os seus estudantes também podem pesquisar, registrar e interpretar.

Identifiquemos, a título de ilustração, algumas das metodologias ativas mais trabalhadas no ensino de História[15].

- **Pesquisa prévia** – identificação, seleção e registro de informações coletadas em fontes variadas e confiáveis, com destaque para o uso crítico, significativo, reflexivo e ético das TDICs. Quando falamos em pesquisa prévia, não se trata, obviamente, de **simples leitura ou cópia de conteúdos disponíveis em outros suportes para além do livro didático**, mas, sim, de um estímulo ao contato com informações direcionadas pelos docentes e para o estabelecimento de conexões entre diferentes fontes de informação encontradas pelos estudantes, com resultados tão diversos como relatórios, entrevistas, seminários, painéis digitais etc.

---

[11] PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira *et al*. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *Sanare – Revista de Políticas Públicas*, v. 15, n. 2, p. 146, 2016.

[12] GEMIGNANI, Elizabeth Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. *Revista Fronteira da Educação*, v. 1, n. 2, p. 6, 2012.

[13] BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 4.

[14] OLIVEIRA, Marina Garcia de. Metodologias ativas no ensino de História: um caminho para o desenvolvimento da consciência crítica. *In*: SILVA, Andreza R. L. da *et al*. *Metodologia ativa na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. p. 68-84.

[15] Seleção de metodologias ativas elaborada com base em: SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Currículo em ação*: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ensino Médio. v. 1. Caderno do Professor, 2022. p. 14-15.

- **Aula expositiva dialogada** – explicação do conteúdo pelo professor com a participação ativa dos estudantes, que devem ser instigados a apresentar questões e exemplos ligados ao tema exposto. Pode-se, inclusive, fazer uma pausa na explicação para a realização de atividades colaborativas com procedimentos para a resolução de problemas.
- **Mapa conceitual** – representação gráfica que organiza e relaciona os principais conceitos de um assunto. Geralmente, os conceitos são inseridos em quadros ou círculos, interligados por linhas com setas, sobre as quais são escritas frases ou palavras que interligam um conceito a outro.
- **Debate** – discussão produtiva entre estudantes sobre temas propostos. No debate, deve-se utilizar conhecimentos prévios e adquiridos para refletir sobre uma situação-problema ou questão. É uma ótima oportunidade para os estudantes desenvolverem a capacidade argumentativa.
- **Seminário** – trabalho colaborativo apresentado **oralmente** pelos estudantes para sintetizar um tema estudado e/ou pesquisado. Durante e após a apresentação, os colegas podem levantar questionamentos e desenvolver a argumentação. Pode-se também solicitar um breve relatório sobre o seminário apresentado.
- **Aula invertida** – estudo prévio de um conteúdo (leitura, vídeo, pesquisa etc.) indicado pelo professor que o estudante deve realizar em casa. Partindo desses estudos, o estudante deverá aprofundar seus conhecimentos realizando uma atividade em sala de aula sob a orientação do professor. Nesta coleção, existem várias dicas de filmes, textos e livros que podem ser utilizados na forma de aula invertida.
- **Painel digital** – o estudante pode articular imagens e textos para transmitir uma informação ou resolver um problema. Os painéis digitais podem ser feitos, por exemplo, em mídias sociais e aplicativos de apresentação de *slides* e editores de imagem.
- **Vídeos e *podcasts*** – o estudante pode gravar sons e/ou imagens produzindo uma reportagem, um documentário, uma entrevista etc.
- **Entrevistas** – confira roteiro para elaboração de entrevistas no tópico 5.4., "Fontes orais", deste manual.
- **Visitas guiadas** – confira roteiro para visitas guiadas no tópico 5.6., "Estudo do espaço social", deste manual.

Ao longo desta coleção, com complexidade crescente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, foram inseridas várias atividades desses tipos, incluindo noções introdutórias de práticas de pesquisa (revisão bibliográfica; análise documental; construção e uso de questionários; estudo de recepção; observação, tomada de nota e construção de relatórios; análise de mídias sociais).

Por fim, destacamos entre as metodologias ativas o desenvolvimento de projetos temáticos. Nesta coleção, cada volume traz um projeto dessa natureza: "Escola, cidadania e pertencimento", "Meio ambiente", "Saúde e educação", "Mídias digitais e cidadania".

Tanto individual como coletivamente, os resultados advindos das metodologias ativas transformam os estudantes em participantes ativos da construção das aulas, sendo que isso também tem desdobramentos sobre a prática do professor, que se vê no papel de **mediador efetivo** entre o grupo de estudantes e o conteúdo abordado de forma problematizadora.

O quadro a seguir exemplifica as principais metodologias ativas e práticas de pesquisa propostas neste volume da coleção.

Unidade/projeto temático	Capítulo/título do projeto	Metodologias ativas e práticas de pesquisa
2. Contatos e confrontos	5. Conquista da América	• Construção e uso de questionário • Entrevista • Tomada de nota, observação e produção de relatório
	6. Colonização espanhola na América	• Análise documental (sensibilização para análise do discurso)
3. Colonização do Brasil	7. Início da colonização	• Produção de *podcast*
	9. Açúcar, engenho e guerras	• Análise documental (sensibilização para análise do discurso)
4. Expansão colonial no Brasil	11. Conquistas e fronteiras	• Pesquisa de campo • Tomada de nota, observação e produção de relatório
Projeto temático	Meio ambiente	• Pesquisa prévia • Apresentação de seminário • Debate

As metodologias ativas e as práticas de pesquisa apresentadas nesse quadro estão indicadas nas orientações de resposta das atividades de cada capítulo.



DANILLO SOUZA/ARQUIVO DA EDITORA

As entrevistas guiadas pelos estudantes, com a elaboração de roteiros por parte deles, são um bom exemplo de prática em que eles se tornam participantes ativos e protagonistas do processo de aprendizagem, como prezam as metodologias ativas.

MODERNA

5. USOS DO LIVRO E POSSIBILIDADES DE TRABALHO

Desenvolvemos temas, abordagens e atividades interdisciplinares em diversos momentos desta coleção. Para cumprir esse intento, incorporamos temas que dialogam com outras disciplinas escolares ao longo do livro, sobretudo na seção "Oficina de História". Ali podem ser encontradas atividades que promovem **conexões** tanto com os componentes curriculares de Ciências Humanas quanto com os componentes de outras áreas do conhecimento. Esperamos que as atividades propostas na coleção contribuam para formar jovens autônomos, críticos, criativos e propositivos, capazes de argumentar com base em fontes confiáveis.

Para além das atividades propostas nos volumes, queremos enfatizar a necessidade de o professor ampliar o uso de recursos pedagógicos como mapas, imagens, literatura, fontes orais, filmes e estudos do espaço social. Nesse sentido, é preciso levar em conta as especificidades desses recursos, que vamos analisar a seguir.

5.1. Mapas

Os mapas são representações de um espaço construídas por meio de símbolos, escala e projeção cartográfica. Eles podem servir para orientação, conhecimento e comunicação de temas, fatos, fenômenos e conteúdos relacionados a um território, não se restringindo à cartografia tradicional. Os mapas podem também ser utilizados como fontes históricas. Ao interpretar essas representações, devemos considerar que todo mapa é feito com objetivos próprios e por meio de técnicas específicas.

Ao utilizar mapas históricos, podemos trabalhar com os estudantes aspectos como:

- características geográficas de uma região (extensão, delimitação, localização etc.);
- orientação espacial, escala, título e legenda;
- semelhanças e diferenças em um território ou uma região, ocorridas ao longo do tempo;
- correspondência entre as fronteiras e os agrupamentos étnicos, a valorização de territórios que constituem pontos estratégicos etc.

Esses aspectos não são aleatórios. Em História, espaço e tempo são dimensões fundamentais para a compreensão dos fenômenos. Assim, os mapas e sua linguagem são essenciais para a construção de um conhecimento crítico acerca do espaço. Mapas permitem localizar lugares e pessoas, traçar comparações a partir de características naturais e sociais neles representadas ou avaliar distâncias físicas e esforços para superá-las.

Entender a organização espacial para além daquilo que nos cerca é ampliar o saber e a imaginação. O território familiar aos estudantes não é o único passível de ser observado e apreendido – territórios distantes também são objetos de estudo, e os mapas são instrumentos importantes nesse processo.

O recurso aos mapas, por si só, já configura uma forma de **interdisciplinaridade**. Todavia, como já expusemos no início deste manual, documentos de todos os tipos são relevantes para a produção do conhecimento histórico, entre os quais se incluem as representações cartográficas ou mapas. Os historiadores vêm acumulando experiência no uso dos mapas como fontes ou como meio de apresentação dos resultados de seus estudos e de representação espacial da realidade.

Cabe ao professor problematizar todas as fontes históricas. Com os mapas não é diferente. Os mapas de hoje são representações da superfície do planeta ou de partes dela. Resultam de conhecimentos interdisciplinares e recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados, que incluem computadores e satélites. Mas sabemos que nem sempre foi assim. Os mapas também são históricos no sentido de que passaram por transformações na forma como são feitos e guardam permanências – como a intenção de sistematizar dados a partir de interesses políticos, econômicos, demográficos, militares etc. No passado mais distante, os mapas tinham usos semelhantes aos dos tempos atuais, mas com recursos técnicos próprios das épocas em que foram produzidos. Serviram para planejar ações como a dominação de um povo sobre outros, o transporte de mercadorias por mar e por terra, a arrecadação de impostos nas fronteiras de um país ou a concentração de recursos naturais em determinadas regiões, para mencionar alguns exemplos.

A elaboração e o uso dos mapas lidam, ao mesmo tempo, com as limitações técnicas e com as intenções políticas. A cartografia só pode ser compreendida no contexto em que é produzida, e sua finalidade depende de quem faz uso dela. Aqui, a finalidade é educacional e crítica, mas, se julgar conveniente, o professor pode deter-se em algum momento na própria história da cartografia ao planejar suas aulas.

MODERNA

Nesta coleção, utilizamos um amplo conjunto de mapas de interesse histórico-social. Elaboramos também atividades que exigem do estudante observação e interpretação de mapas com o objetivo de fomentar a alfabetização cartográfica. Além disso, o professor pode propor aos estudantes atividades visando à construção de mapas, até mesmo por meio de recursos digitais. É bom lembrar que as representações cartográficas estão presentes em nosso cotidiano (mapas meteorológicos, rodoviários, do metrô, da cidade etc.).

Outras indicações

Além dos mapas apresentados nesta coleção, sugerimos ao professor a utilização de atlas históricos em suas aulas. Recomendamos, a seguir, algumas fontes para o trabalho com mapas.

- OLIVEIRA, Fabiano Arndl Araújo Pykosz de. *Os mapas contam histórias*: reflexões, análises e perspectivas da utilização da cartografia histórica no ensino de História. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

O autor relata o desenvolvimento de um projeto de pesquisa sobre a utilização da cartografia no ensino de História. O trabalho evidencia a relação entre a História e a Geografia e examina a presença e as formas como os mapas históricos são utilizados nos livros didáticos de História.

- Portal de Mapas do IBGE. Disponível em: https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#homepage. Acesso em: 29 abr. 2022.

No portal, há cerca de 20 mil mapas sobre temas variados, como saneamento ambiental, alfabetização, terras indígenas etc.

5.1.1. Cartografia social

A cartografia social é um ramo da cartografia. Como o próprio nome sugere, a preocupação desse método de representação é a própria sociedade e os impactos das ações humanas sobre pessoas e espaços, expressados em formato de mapas. A diferença, nesse caso, é que tais mapas resultam do trabalho colaborativo de pessoas, comunidades ou coletivos em busca de seus direitos.

Apropriar-se de um método ou de um modo de representar a realidade é também uma forma de empoderamento e de estímulo ao uso desse aspecto da cultura juvenil em uma atividade destinada a promover mudanças sociais.

Sabemos que, até aproximadamente a metade do século XX, a elaboração de mapa era uma atribuição exclusiva de especialistas geralmente patrocinados por governos. Por isso, muitas vezes os dados que os governos não queriam divulgar não se transformavam em mapas ou outras formas de acesso disponíveis aos cidadãos. No entanto, essa situação vem mudando nas últimas décadas.

Assim, a cartografia social é um nome relativamente novo para se referir a uma prática desenvolvida há algum tempo por movimentos sociais, organizações sindicais ou grupos de pessoas com um interesse em comum. Tal cartografia cumpre funções de reinvindicação e de divulgação ao:

a) coletar dados que subsidiem reivindicações sociais;

b) comunicar esses dados por meio de mapas para conquistar a empatia da sociedade e sensibilizá-la em relação a uma causa.

Há ferramentas que se destinam justamente à realização de cartografias sociais. O trecho a seguir explica como funciona uma dessas ferramentas:

> "O uso de programas como o OpenStreetMap (OSM) [https://www.openstreetmap.org/], a maior base cartográfica colaborativa da atualidade, tem permitido a realização de mapeamentos por grupos organizados em torno de um objetivo comum. O OpenStreetMap apresenta-se como ótima solução para suprir dados ausentes nos grandes vazios cartográficos ainda existentes no Brasil, por possuir uma enorme rede de usuários, que colaboram com grande volume de dados e realizam a validação da sua qualidade [...].

MODERNA

O OSM é o projeto que disponibiliza uma base cartográfica colaborativa, com dados de diferentes partes do mundo, incluídos e validados por uma comunidade voluntária de mapeadores, de utilização livre (desde que citada a autoria) e que têm como característica comum possuir uma localização na superfície terrestre (dados geoespaciais).

O OSM baseia-se no mapeamento colaborativo do terreno (ou de outros ambientes, como o mar), que atende a diferentes fins, valorizando o conhecimento local de quem contribui.

Criado em 2004 pelo empreendedor britânico Steve Coast, o OSM teve como foco inicial o Reino Unido. Desde 2006, o *site* e serviços relacionados são geridos pela Fundação OpenStreetMap, abrangendo todo o mundo. Até junho de 2021, existiam mais de sete milhões de usuários cadastrados globalmente, com mais de sete bilhões de elementos já mapeados.

As contribuições podem ser realizadas por qualquer pessoa, bastando um cadastro prévio na página da plataforma."

SOUTO, Raquel Dezidério *et al*. Vazios cartográficos: os desafios da ausência de mapeamento oficial. *Ciência Hoje*. Disponível em: https://cienciahoje.org.br/artigo/vazios-cartograficos-os-desafios-da-ausencia-de-mapeamento-oficial/. Acesso em: 13 abr. 2022.

Leitura para o professor

O trecho a seguir traz uma discussão importante sobre o uso da cartografia social no ambiente escolar. Ainda que seja um instrumento mais utilizado no ensino da Geografia, a cartografia social pressupõe a reunião de dados, inclusive de caráter histórico, e pode ser adaptada à História do tempo presente ou do passado recente.

"No Brasil, o conceito de cartografia social surge no início da década de 1990, com o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. As primeiras iniciativas foram desenvolvidas em territórios da Amazônia Legal, e depois se estenderam para outras regiões brasileiras, especialmente na área rural; no entanto, já há experiências envolvendo comunidades urbanas. O mapeamento social geralmente envolve populações tradicionais extrativistas, ribeirinhos, agricultores familiares e indígenas, e são instrumentos utilizados para fazer valer os direitos desses grupos frente a grandes empreendimentos econômicos [...].

As informações contidas no mapa social retratam o cotidiano, suas referências, expõem seus processos de territorialização e sua identidade numa base cartográfica, pois por meio do mapeamento social as pessoas buscam visibilidade através dos interesses das comunidades na conquista de seus direitos. São mapeadas localidades, rios, lagos, cemitérios, casas, igarapés, grotas – independentemente de seu tamanho ou condição, os temas abordados são relevantes pelas próprias comunidades estudadas [...].

Um aspecto importante sobre a elaboração dos mapas é que são feitos pelas pessoas que ocupam um território, nos quais apresentam a forma como vivem, trabalham os espaços simbólicos e afetivos. A produção do mapa envolve toda a comunidade, a participação na construção do mapa é uma forma de fortalecer a mobilização de grupos que se apropriam de uma ferramenta, a cartografia, para uso de seus interesses.

O mapa sempre foi utilizado como ferramenta pelo homem para sua localização e comunicação, importantes para que o indivíduo entenda o seu território. A leitura do mapa requer que o leitor interprete e reflita sobre as informações representadas. A cartografia escolar encontrada no livro didático reflete contextos diferentes dos alunos [...]. É importante frisar que o mapa apresenta informações muito técnicas, distantes da realidade dos leitores [...].

Sobretudo, nas últimas décadas a cartografia vem se tornando uma linguagem visual fundamental, pois com a crescente demanda das tecnologias, destacando neste contexto o georreferenciamento, advindo da revolução na década de 1980 com a microinformática acompanhada com a internet. Através desta ação a cartografia propiciou uma popularização já que os mapas têm disponibilidade gratuita na rede com imagens de satélite [...].

O acesso à produção e acesso cartográfico propiciaram outras finalidades, a exemplo, [...] o da inclusão dos diferentes grupos sociais, o que antes era voltado para uma minoria, agora abrange um grupo maior de interessados neste trabalho, destacando os contextos dos indivíduos. Neste aspecto, a cartografia não serve apenas para localização, mas também para entender o espaço e o território, onde os grupos possam expressar seus direitos, entender que o mapa feito por outras pessoas não apresenta informações prontas e acabadas, mas que, por trás deste desenho, o ser humano pode autocartografar o seu território, identificando os pontos importantes para sua formação.

A cartografia social como um ramo da ciência cartográfica é um exemplo disso, pois, na medida em que o professor busca outros meios para entendimento do assunto, o aluno perceberá a aula atrativa e inovadora. Analisando que a cartografia não é de difícil interpretação como muitos pensam, em contrapartida possibilita que os educandos tenham facilidade de produzir o próprio mapa, abordando bem o tema e seus elementos necessários para construção."

CARVALHO, Josias Ivanildo Flores de *et al*. Cartografia social como linguagem no processo de ensino e aprendizagem em Geografia: uma experiência do Pibid-Geografia/UFPE. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/1147022/1148797/Resumo_Expandido_Expopibid_Grupo_2_Cartografia_Social_Geografia-1.pdf/6074eb86-bf62-44e2-b90f-3765c9850ae3. Acesso em: 13 abr. 2022.

MODERNA

5.2. Iconografia e leitura de imagens

Por muito tempo, as imagens foram utilizadas pelos historiadores como meras ilustrações ou elementos comprobatórios. No entanto, com as transformações na concepção de conhecimento histórico ocorridas no século XX, as imagens passaram a ser compreendidas como fontes de informações, que devem ser lidas e interpretadas. Atualmente, recursos iconográficos como fotografias, pinturas, esculturas, gravuras, desenhos e caricaturas são documentos históricos tão importantes quanto os registros escritos.

Lidar com fontes e linguagens diferenciadas – principalmente visuais – requer certas habilidades, as quais podem ser desenvolvidas pelo exercício do olhar, que envolve observar, identificar e compreender o significado das imagens.

Há um ponto em comum entre a documentação iconográfica e a escrita: ambas são, fundamentalmente, representações da realidade, ou seja, expressam versões dos eventos históricos ou apresentam detalhes sobre eles.

Ao trabalhar com recursos iconográficos como fontes históricas, procure:

- observar os detalhes da imagem, suas cores, personagens, paisagens, temas etc.;
- refletir sobre impressões e sentimentos que a imagem pode despertar nos estudantes;
- identificar o tipo de obra (fotografia, desenho, pintura, escultura, caricatura etc.), a data e o local de sua produção;
- pesquisar informações sobre o autor da obra (nacionalidade, idade, outros trabalhos etc.);
- investigar se a obra tinha um público-alvo, quem teve acesso a ela etc.;
- comparar a obra com outras que possam ajudar a compreendê-la;
- analisar o contexto de produção da imagem e como ela foi apropriada ao longo do tempo. Verifique, por exemplo, se as referências utilizadas na obra têm o mesmo significado no contexto de sua produção e no tempo presente.

Ao longo desta coleção, há diferentes propostas de atividades com iconografia, que é parte constitutiva dos capítulos. Isso não limita a possibilidade de o professor propor outras atividades, já que é ele quem melhor conhece seus estudantes e as potencialidades deles.

Leitura para o professor

O texto transcrito a seguir traz uma discussão importante sobre o uso das imagens em sala de aula (e não só as do livro didático) e a necessidade da formação continuada do professor para trabalhar com esse recurso.

> "O uso de imagens em sala de aula exige uma nova postura de professores e alunos, que não diz respeito à formação de historiadores, mas ao fato de proporcionar mais autonomia intelectual ante os diversos registros humanos [...].
>
> A condição de uso adequado das novas tecnologias e dos novos mediadores da aprendizagem como o uso coerente de imagens passa pela formação do professor. Segundo a Lei nº 9 394/96, a formação continuada dos professores é condição para o processo qualitativo, pois é o único meio de esses profissionais acompanharem os discursos, as novas propostas de ensino da disciplina, as novas interpretações e novas exigências do cotidiano escolar [...].
>
> Devem ser buscados mecanismos e ferramentas para o uso eficiente das fontes imagéticas, as quais, chegando aos docentes, despertem o olhar de interesse em conhecer e usar de forma privilegiada a linguagem imagética em sala de aula, sem a possibilidade de se perder em generalizações grosseiras. Além disso, o uso de imagens diz respeito a alguns cuidados, como por exemplo não priorizar a forma em detrimento da ideia, ou vice-versa, ou homogeneizar a cultura de uma época a partir de uma única imagem (BURKE, Peter. *Testemunha ocular*: História e imagem. Bauru: Edusc, 2004. p. 52). Deve-se lembrar que, no registro de uma imagem, há escolhas feitas pelo produtor, além de um contexto da concepção, o que obriga estar atento às ideologias implícitas, às invenções e criações do artista, às possíveis apropriações e adequações. Importa, assim, observar o público ao qual a obra se destinou e perceber os silêncios, ausências, vazios e lacunas deixados pelo produtor, dado que a imagem não é uma realidade total, embora traga porções, traços, aspectos, símbolos, representações e códigos registrados.
>
> O século XXI está mergulhado em uma cultura da imagem, consumida de forma indiscriminada, razão por que ela tanto pode servir como processo de massificação como pode servir como processo de construção e ressignificação. Como ferramenta privilegiada, a imagem cativa o olhar do aluno, que vive em uma sociedade cifrada em ícones e signos, os quais ele se acostumou a usar, geralmente de forma acrítica. O exercício de desvendar as mensagens intrínsecas presentes nas imagens pode significar não apenas um caminho para interpretar as representações do passado, mas o educar o olho para um excelente exercício de elucidação do presente.
>
> Essa problemática envolve a carência de orientações práticas e teóricas quanto ao uso do recurso imagético pelos professores que estão em sala de aula, mas fora do círculo acadêmico em que essas questões são debatidas. As imagens, como linguagem visual, são valiosíssimas na reconstrução da cultura material do passado, como por exemplo o cotidiano

MODERNA

de pessoas comuns. Para a adoção de tal meio de comunicação com o passado, são exigidos o desenvolvimento de habilidades e uma busca epistemológica por parte do docente. A mesma atenção vale para as imagens do presente, devendo-se ter a consciência de que a imagem do passado ou do presente é sempre uma representação da realidade, não ela propriamente.

Mesmo antes de proporcionar aos alunos condições de 'lerem' imagens, o professor precisa [...] educar seu próprio olhar para a imagem, daí a necessidade de um aprofundamento teórico sobre o tema. A imagem como texto visual é reveladora de cultura, por isso a necessidade de aprender a observar e interpretar culturas visuais, como afirma Panofsky (*apud* BURKE, 2004, p. 45) deve-se exercitar os três níveis de interpretação: seu significado natural (objetos), seu significado convencional (o que quer representar) e seu significado intrínseco (o que está subliminar). O que torna, no contexto da história cultural, o uso do suporte imagético um grande desafio.

A partir da análise de Peter Burke, em *Testemunha ocular: História e imagem*, é possível buscar os limites, perigos e as possibilidades de uso das imagens de uma forma mais produtiva, utilizando-as como um recurso precioso para despertar o olhar do aluno para a realidade do estudo proposto. Como fonte histórica privilegiada, as imagens não restituem o real. Elas reconstroem, voluntariamente ou involuntariamente, a apreensão do real. 'A imagem não explica a realidade. Convida a recriá-la e revivê-la', diz [Miriam M.] Leite (Texto visual e texto verbal. *In*: BIANCO, Bela; LEITE, Miriam M. (org.). *Desafios da imagem*. Campinas: Papirus, 1998. p. 34). [...]

O educador deve tornar-se não um consumidor de imagens, mas um especialista em ler imagens, em decodificá-las. Para isso, deve dispor de grande bagagem cultural e predisposição em continuar aprendendo sempre, consciente da obrigação de uma formação continuada, que extrapola os limites da formação acadêmica. Isso é fundamental para que possa acompanhar o dinamismo das ciências humanas, especialmente da ciência histórica, em tempos de democracia, globalização, alta tecnologia e história cultural, ou seja, tempos propícios para a inovação da produção histórica e implantação de pedagogias renovadas."

SANDRI, Sandra Mara D'Avila. Decifra-me ou devoro-te: limites e possibilidades do uso da iconografia – um estudo hermenêutico de imagens para a sala de aula. *Anais do II Congresso Internacional de História da Universidade Federal de Goiás – História e Mídia*, set. 2011. Disponível em: https://vdocuments.mx/decifra-me-ou-devoro-te-limites-e-possibilidades-60pdf-the-21st-century.html. Acesso em: 24 jan. 2022.

Outras indicações

- STRANGET, Carine Aparecida Barbosa Oliveira; NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. O uso de imagens no ensino de História: a Segunda Guerra Mundial em fotos. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, v. 8, n. 17, 2017. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4715. Acesso em: 24 jan. 2022.

  O artigo parte da premissa de que as imagens integram o cotidiano e ajudam a formar a memória. A partir disso, evidencia a efetividade do uso de imagens no componente de História como metodologia para o ensino de assuntos ligados à Segunda Guerra.

- *Estudos Históricos* (Dossiê Cultura Visual), v. 34, n. 72, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eh/i/2021.v34n72/. Acesso em: 21 jan. 2022.

  A publicação reúne artigos sobre história da fotografia, cinema, revistas em quadrinhos, fotografia colonial na África portuguesa, imagens do futebol, arquitetura e feminismo.

- *Revista Anos 90* (Dossiê A História e suas fontes), v. 15, n. 28, dez. 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/issue/view/721. Acesso em: 29 abr. 2022.

  Destacamos, neste dossiê, as reflexões contidas em dois artigos: PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula; CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?.

5.3. Literatura

A literatura, como todo registro da experiência humana, também pode ser utilizada como fonte histórica. Este é um dos campos da **história da cultura**. Ao serem utilizadas como fontes históricas, as obras literárias (como qualquer outra obra de arte) podem ser "desconstruídas" e analisadas em seu contexto de produção. Nas obras literárias, é possível observar aspectos como:

- modos de vida, costumes e cotidiano das sociedades representadas;
- papel das personagens e sua inserção social;
- ambientação;
- relações sociais, familiares e de poder.

Além do prazer e da dimensão informativa das obras literárias, sua análise pode resultar em um trabalho interdisciplinar proveitoso para professores e estudantes de História e Língua Portuguesa.

Ao trabalhar a literatura como fonte histórica, procure:

- identificar o tipo de texto (poema, crônica, carta, biografia, conto, romance etc.), bem como a data e o local de sua produção;
- pesquisar informações sobre o autor do texto (nacionalidade, idade, outros trabalhos etc.);
- identificar palavras, expressões, conceitos utilizados no texto literário e seus significados no passado e no presente;
- conhecer narradores, personagens e suas características;
- especificar o tempo em que ocorre o que está sendo relatado e o espaço onde acontecem as ações;
- compreender como as ações das personagens estão articuladas;
- refletir sobre impressões e sentimentos que o texto pode despertar nos estudantes;
- investigar se o texto literário tinha um público-alvo definido, quem teve acesso a ele etc.;
- comparar a obra com outras que possam ajudar a compreendê-la;
- analisar o contexto de produção da obra e como ela foi apropriada ao longo do tempo. Verifique, por exemplo, se as referências utilizadas na obra literária têm o mesmo significado no contexto de sua produção e no momento presente.



REPRODUÇÃO/EDITORA FRANCISCO ALVES

Capa da primeira edição do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (1914-1977). O livro, publicado em 1960, narra as dificuldades de sobrevivência dessa que é uma das grandes escritoras negras brasileiras. Esse livro serve como uma importante fonte histórica para analisar a condição das pessoas negras no país daquela época.

Leitura para o professor

A seguir, o texto selecionado traz indicações acerca do trabalho com a literatura de ficção aplicado à história da África, que podem ser sugestivas também para outras temáticas.

"Uma das muitas possibilidades é o trabalho que se pode fazer com a obra central da literatura e da civilização etíope, a *Glória dos reis* (*Kebra Nagast*), escrito em ge'ez, a língua clássica da Etiópia, é um texto cuja forma atual foi fixada em finais do século XIII, na altura da ascensão da chamada dinastia salomônica ao trono imperial nos planaltos do Tigré e Amhara. A comemoração de uma ideologia do poder inspirada na literatura bíblica, a *Glória dos reis* relata a origem de uma dinastia imperial que se entronca na linha real de David e Salomão, e faz dos etíopes os herdeiros do 'povo escolhido' do Deus hebraico, e da Igreja cristã monofisista a guardiã da arca da aliança (encerrada, segundo a tradição oficial, numa pequena capela junto da Igreja de Santa Maria do Sião, na antiga capital imperial de Aksun) e que fora tomada dos hebreus e doada aos etíopes pela vontade divina.

Alberto da Costa e Silva em seu livro *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses,* faz referência ao *Kebra Nagast*: '[...] Tradições do Antigo Testamento espalham-se provavelmente na Etiópia muito antes que a *Bíblia* ali fosse traduzida. Uma dessas tradições, que se desenvolveu no Oriente Médio, num intricado e rico ciclo de lendas, está na base do mito nacional etíope, cuja forma se imobilizou no *Kebra Nagast* ou *Glória dos Reis*. Esse livro tomou forma escrita em gueze no início do século XIV, mas a história que conta, da rainha de Sabá, devia ter voga desde tempos muito antigos na Etiópia'.

O *Kebra Nagast* narra a trajetória do filho da união de Salomão com Makeda, a 'rainha do Sul', cujo nome é Menelik I (Bayna Lehkem, 'Filho do Sábio', 'Filho de Salomão'), é considerado o primeiro Negusa Nagast ou 'rei dos reis' da Etiópia, pois quando retornou da terra do seu pai, juntamente com alguns nobres judeus e com a arca da aliança (símbolo da presença de Deus) levou para seu povo os costumes ordenados pelo Deus de seu pai e diante destes preceitos fundou o reino de Aksun, situado na capital da atual Etiópia. Beneficiário de uma dupla herança, israelita e etíope, ele é um importante símbolo de uma ideologia nacional. Historicamente, esta ideologia marcou a forte especificidade da civilização etíope (ou pelo menos das expressões político-religiosas do núcleo central 'semitizado').

Ao apresentar esta fonte em sala de aula, após a leitura pelos alunos é importante destacar alguns pontos pertinentes de discussões e entendimentos de acordo com o *Kebra Nagast*: 'Salomão o Rei voltou para seu palácio e reuniu seus conselheiros, seus oficiais e os antigos de seu reino, e disse a eles: Eu não consigo fazer meu filho permanecer aqui. E agora escutem o que direi a vocês. Vamos fazê-lo rei da Etiópia, junto com suas crianças [...]. E as crianças dos nobres de Israel, que foram comandados a partir com o filho do rei, formaram um conselho junto, dizendo: O que devemos fazer? Pois nós devemos deixar nosso país e nosso local de nascimento, e nossa família

MODELO

e o povo de nossa cidade. Vamos nos entristecer por conta de nossa senhora Zion (a arca da aliança, que simboliza a presença de Deus) pois eles estão nos fazendo deixá-la, pois nela eles nos comprometeram com Deus. [...] Então eu (Azariah) a colocarei (a arca da aliança) na habitação de Zion, e eu a guardarei na rouparia de Zion, e eu tomarei Zion, e então cavarei um buraco no chão e a colocarei lá, até que nós partamos e levemo-la conosco, mas não contarei nada ao rei até que já estejamos viajando'.

Primeiramente é possível expor que: a história da arca da aliança no *Kebra Nagast* aponta a justificativa para que os etíopes se sentissem um povo 'escolhido' e abençoado pela presença de Deus, podendo ser trabalhado nesta instância o conceito de 'civilização', com os alunos, assim como, mostrando-lhes que cada povo afirma ser o melhor, ser o 'escolhido por Deus' tendo todos as suas justificativas; podendo ser inserido também o conceito de 'tolerância' entre as diferentes nações, assim como trabalhar os conceitos e no que acreditamos nos dias atuais. Torna-se importante a partir de então frisar que o que se expõe aqui sobre esta fonte, são possibilidades de análises e que os professores e alunos ao trabalharem com esta fonte escolhem e direcionam suas análises individualmente, pois objetiva-se a divulgação e o apontamento de perspectivas e possibilidades e não traçar um 'manual a ser seguido'.

Percebendo-se, portanto, que a troca de olhares sobre o outro e sobre a própria identidade é um instrumento dinâmico, em constante ressignificação e com múltiplas variáveis. Com base no que afirmou Roger Chartier '[...] nenhum texto – mesmo aparentemente mais documental [...] – mantém uma relação transparente com a realidade que apreende. O texto, literário ou documental, não pode nunca se anular como texto, ou seja, como um sistema construído consoante categorias, esquemas de percepção e de apreciação, regras de funcionamento, que remetem para as suas próprias condições de produção'. Desta forma esta fonte também pode ser utilizada em contrapartida a outras fontes, para desmistificar ideias expostas, assim como falsos e estranhos relatos sobre a Etiópia, de acordo com alguns dos relatos europeus sobre os africanos desde a Antiguidade [...].

O pensamento histórico passa por (re)adequações, surgindo uma espécie de história científica. Levar estas teorias para dentro da sala de aula e apresentá-las engrandece a visão e as análises que os alunos podem fazer da fonte primária, o texto literário, neste caso do *Kebra Nagast* [...].

Uma das principais gerações de pensadores desse grupo [que defende que a África possui uma história] foi a dos intelectuais liderados pelos africanos Joseph Ki-Zerbo e Cheikh Anta Diop. [...] Essa história que Ki-Zerbo propõe 'não seria uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens esquecidas ou perdidas'. Através destas palavras pode-se ter uma ideia do que se constituiria o ensino de história da África na atualidade, o mesmo seria um despertar para a exclusão realizada pelo Ocidente, de forma que fosse possível elaborar uma história com o olhar destes povos, caminhos estes percorridos através de suas fontes, de acordo com a sua diversificação, cabendo a pesquisadores e estudantes atuais buscar métodos de melhor abordar tais aspectos [...].

Levar a literatura africana antiga como o *Kebra Nagast* e apresentar aos alunos as teorias relativas a concepções sobre a existência de uma história da África (esta no mínimo intitulada como o berço da humanidade) fornece uma análise crítica e de imediata desmistificação dos conceitos 'aprendidos' com respeito à história da África."

LIMA, Stéphanie M. Zumba de; SOUZA NETO, José Maria Gomes de. A literatura, fonte primária para o ensino de história da África. *Anais do XIII Encontro Estadual de História*: entre o nacional e o regional [Paraíba], 2008. Disponível em: http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2004%20-%20St%C3%A9phanie%20Monick%20Zumba%20de%20Lima%20TC.PDF. Acesso em: 24 jan. 2022.

Outras indicações

- CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo A. M. *A história contada*: capítulos de história social da literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

  Nesta obra, a literatura e o mundo dos literatos brasileiros foram considerados caminhos possíveis para a recuperação da história do Brasil a partir do período imperial.

- *Revista Hydra* (Dossiê História e Literatura), v. 2, 2017. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/hydra/issue/view/653. Acesso em: 24 jan. 2022.

  Destacamos o artigo de Denilson Botelho, "Um encontro inusitado: História e Literatura nas páginas do *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro na Primeira República", no qual o autor apresenta uma reflexão sobre o uso da literatura como fonte para o trabalho do historiador, a partir do exemplo da obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, publicada originalmente como folhetim na imprensa do Rio de Janeiro no início do século XX.

- CORREIA, Janaína dos Santos. O uso da fonte literária no ensino de História: diálogo com o romance *Úrsula* (final do século XIX). *História & Ensino*, v. 18, n. 2, jul./dez. 2012.

  Neste artigo, discute-se a importância do uso da literatura como fonte histórica, partindo, em específico, da utilização do romance *Úrsula*, escrito por Maria Firmina dos Reis e publicado em 1859.

5.4. Fontes orais

O trabalho com fontes orais pode levar a bons resultados, envolvendo os estudantes em atividades diferentes daquelas normalmente apresentadas em sala de aula. Todos conhecemos histórias interessantes que nos foram contadas em família ou entre amigos. Essa experiência pode ser estimulada e instrumentalizada para ampliar a construção do conhecimento histórico. A sugestão é a elaboração de entrevistas e a coleta de depoimentos.

Para trabalhar esse tipo de fonte com os estudantes, apresentamos as orientações a seguir.

1. Definição do tema: promova debates para escolher um tema que desperte o interesse dos estudantes. Ele deve estar relacionado a algum assunto abordado em sala de aula.

2. Objetivo do estudo: é importante estabelecer o objetivo do estudo, que deve estar ligado ao tema escolhido. Entrevistas e depoimentos podem ajudar a entender a relação que determinado grupo social mantém com uma manifestação cultural, um regime político, uma tecnologia etc.

3. Seleção dos interlocutores: é preciso ficar atento à idade e à disponibilidade do depoente/entrevistado, bem como ao seu grau de envolvimento com o tema escolhido.

4. Elaboração de roteiros:

a) identificação do interlocutor: nome, idade, gênero, nacionalidade, lugar onde mora, escolaridade;

b) investigação do tema: formular perguntas relacionadas ao tema escolhido e ao objetivo da pesquisa. Procurar elaborar perguntas precisas e evitar as questões muito longas, que podem confundir o entrevistado/depoente. Além disso, é importante fazer uma pergunta de cada vez, das mais simples até as mais complexas.

5. Realização do trabalho: programar um horário e um local com seu entrevistado/depoente.

6. Registro das entrevistas: podem ser gravadas ou anotadas, de acordo com os recursos disponíveis e mediante a permissão do entrevistado/depoente.

7. Posturas e atitudes: evitar fazer comentários às respostas de seu interlocutor e expressar sua opinião pessoal durante a realização do trabalho. Além disso, devem-se observar nos entrevistados/depoentes postura, gestos, feições, tons de voz etc. Esses sinais também devem ser anotados, pois podem trazer informações preciosas para a compreensão do tema.

8. Conclusão: após a realização do trabalho, é importante analisar os depoimentos/entrevistas levando em consideração as orientações do item anterior, que versa sobre posturas e atitudes. Procurar relacionar essas análises aos objetivos do estudo, verificando se eles foram alcançados.

9. Apresentação: as conclusões podem ser apresentadas em um texto escrito ou em um seminário, conforme decidido pelo professor e pelos estudantes.

Leitura para o professor

O texto a seguir traz informações úteis sobre a postura a ser adotada durante uma entrevista e pode auxiliar na orientação dos estudantes em projetos de história oral.

> "Uma entrevista de história oral constitui uma reflexão e recuperação do passado levada a efeito ao longo de uma conversa. Uma conversa comum, entretanto, não é gravada e tampouco acompanhada de anotações. Se um aluno assiste a uma aula, é de esperar que tome nota e que, portanto, não fique olhando para o professor durante todo o tempo. Numa conversa, ao contrário, não é costume tomar nota daquilo que o outro fala, e é possível que o recurso frequente a anotações durante uma entrevista produza no entrevistado um certo retraimento: ele pode se sentir inibido ao ver que aquilo que diz adquire peso semelhante ao de uma aula. Ou, então, pode achar que aquilo sobre o que se está tomando nota é especialmente importante para o pesquisador e que, portanto, é necessário falar mais a respeito. Tomar nota durante uma entrevista pode ter um efeito parecido com o de sua gravação: o fato de chamar a atenção do entrevistado para a responsabilidade do depoimento.
>
> Pode-se dizer que uma situação de entrevista reúne os hábitos da conversa, por um lado, e da aula, por outro. Da conversa, em virtude do que já dissemos acerca das vantagens de um relacionamento mais informal com o entrevistado; da aula, porque dela fazem parte tipos de registro e de fixação, como a gravação e as anotações. É bastante difícil para um único entrevistador desenvolver todas as funções exigidas pela conjunção de ambas as modalidades de interação: manter o olhar dirigido ao entrevistado, acompanhando seu discurso com sinais de compreensão e interesse; ouvir o que diz; consultar o roteiro; articular perguntas a partir de 'ganchos' fornecidos pelo próprio entrevistado; verificar o funcionamento do gravador; tomar nota de palavras, nomes próprios e de questões a serem aprofundadas depois que o entrevistado concluir seu raciocínio; localizar, em meio aos fichamentos e ao material de apoio à entrevista (documentos, fotografias etc.), aspectos a serem explorados com mais vagar, e assim por diante.

MODERNA

Digamos que fazer uma entrevista é praticar no limite máximo nosso poder de concentração em mais de uma coisa ao mesmo tempo: utilizamos os olhos, os ouvidos, a fala, as mãos – para escrever e manusear o equipamento de gravação – e, essencialmente, a cabeça. E tudo deve funcionar harmonicamente, de modo que o entrevistado não fique ansioso ou de alguma forma ofuscado pela perturbação do pesquisador."

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2013. p. 115-116.

Outras indicações

- *Projeto História*, v. 15, jul./dez. 1997. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/issue/view/786. Acesso em: 29 abr. 2022.

Este número especial da revista *Projeto História* reúne os trabalhos apresentados no evento "Ética e história oral", promovido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nos artigos reunidos, autores estrangeiros e brasileiros abordam a questão da individualidade coletiva e do cinema-documentário, ao lado de depoimentos de historiadores e cineastas sobre a forma como realizam seus trabalhos.

- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2005.

Apresenta textos sobre coleta de dados quantitativos e qualitativos, com explicações sobre questionários, entrevistas dirigidas, entrevistas não diretivas e história de vida.

- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

Trata das lembranças de idosos entrevistados pela autora. Com base nessas memórias relatadas, a obra apresenta um estudo sobre a vida social, a transformação da cidade, a vida familiar e o trabalho, entre outros assuntos.

- BERNARDO, Terezinha. *Memória em branco e negro*: olhares sobre São Paulo. São Paulo: Educ/Editora Unesp, 1998.

A ideia do livro é trabalhar com a memória urbano-industrial do início do século XX a partir de depoimentos em história oral de dois grupos distintos: italianos e africanos.

- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. *Guia prático de história oral*. São Paulo: Contexto, 2011.

A obra apresenta caminhos, sugestões e métodos para a condução do trabalho com entrevistas, bem como bibliografia e modelos de projetos.

5.5. Filmes

Os filmes de ficção são objetos de pesquisas históricas e, ao mesmo tempo, fontes históricas. Este é um dos campos da **história da cultura**. Trabalhamos com a hipótese e o postulado de Marc Ferro:

> "A hipótese é que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é história. Já o postulado é que aquilo que não se realizou, as crenças, as intenções e o imaginário do homem, é tanto história quanto a história."

FERRO, Marc. *História*: novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p. 203.

Antes de recomendar um filme, é fundamental que o professor conheça a obra indicada. Recomendamos também que o professor consulte a classificação indicativa dos filmes, que pode ser obtida no *site* do Ministério da Justiça (disponível em: http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/jsps/ConsultarObraForm.jsp; acesso em: 29 abr. 2022).

Lembramos que, nesta coleção, há indicações que possibilitam a análise e a interpretação de filmes. Ao analisar um filme, em primeiro lugar, convém considerar que o autor ou o diretor fazem um recorte da realidade, observando-a sob determinado ângulo e fazendo seleções.

Para trabalhar esse tipo de fonte com os estudantes, apresentamos as seguintes orientações:

- observar os detalhes do filme, suas cores, personagens, paisagens, seus temas etc.;
- identificar o tipo de filme, se ele se apresenta como um documentário ou uma obra ficcional;
- elaborar uma ficha técnica com os dados básicos do filme: título, ano de produção, diretor, atores principais, época em que se desenvolve a ação, local das filmagens, livro em que o roteiro se baseou (se for o caso) etc.;

- pesquisar informações sobre o diretor do filme (nacionalidade, idade, formação, interesses, outros trabalhos etc.);
- analisar os elementos mais significativos em relação a aspectos como cenário (ruas, casas, edificações variadas, cidades, paisagens, instrumentos etc.), personagens (vestuário, alimentação, costumes, modo de falar etc.) e temporalidade (o que é presente/passado/futuro na obra);
- compreender como as ações das personagens estão articuladas;
- relacionar aspectos mostrados pelo filme com outros conteúdos históricos apresentados e discutidos em sala de aula;
- investigar se o filme tinha um público-alvo, quem teve acesso a ele etc.;
- analisar o contexto de produção do filme e como ele foi apropriado ao longo do tempo. Verificar, por exemplo, se as referências utilizadas no filme têm o mesmo significado no contexto de sua produção e no momento presente.

As orientações anteriores podem ser enriquecidas por indagações do tipo:

1. Que conflitos são narrados e sob qual perspectiva?

2. Qual é o peso da presença de "heróis" protagonistas? Que valores eles expressam?

3. Há um caráter de denúncia ou compromisso com a versão de uma personagem ou grupo social?

Leitura para o professor

O texto a seguir, escrito por um especialista em comunicação, alerta-nos para as possibilidades – adequadas ou não – do uso do audiovisual na sala de aula.

"Usos inadequados em sala de aula

a. Vídeo tapa-buraco: colocar vídeo quando há um problema inesperado, como ausência do professor. Usar esse expediente eventualmente pode ser útil, mas, se for feito com frequência, desvaloriza o uso do vídeo e o associa – na cabeça do aluno – a não ter aula.

b. Videoenrolação: exibir um vídeo sem muita ligação com a matéria. O aluno percebe que o vídeo é usado como forma de camuflar a aula. Pode concordar na hora, mas discorda do seu mau uso.

c. Videodeslumbramento: o professor que acaba de descobrir o uso do vídeo costuma empolgar-se e passar vídeo em todas as aulas, esquecendo outras dinâmicas mais pertinentes. O uso exagerado do vídeo diminui a sua eficácia e empobrece as aulas.

d. Videoperfeição: existem professores que questionam todos os vídeos possíveis, porque possuem defeitos de informação ou estéticos. Os vídeos que apresentam conceitos problemáticos podem ser usados para descobri-los junto com os alunos e questioná-los.

e. Só vídeo: não é satisfatório didaticamente exibir o vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto de aula, sem voltar e mostrar alguns momentos mais importantes.

Propostas de utilização

a. Começar por vídeos mais simples, mais fáceis, e exibir depois vídeos mais complexos e difíceis, tanto do ponto de vista temático quanto técnico. Pode-se partir de vídeos ligados à televisão, vídeos próximos à sensibilidade dos alunos, vídeos mais atraentes, e deixar para depois a exibição de vídeos mais artísticos, mais elaborados.

b. Vídeo como sensibilização. É, do nosso ponto de vista, o uso mais importante na escola. Um bom vídeo é interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria.

c. Vídeo como ilustração. O vídeo muitas vezes ajuda a mostrar o que se fala em aula, a compor cenários desconhecidos dos alunos. Por exemplo, um vídeo que exemplifica como eram os romanos na época de Júlio César ou Nero, mesmo que não seja totalmente fiel, ajuda a situar os alunos no tempo histórico. Um vídeo traz para a sala de aula realidades distantes dos alunos, como, por exemplo, a Amazônia, a África ou a Europa. A vida aproxima-se da escola através do vídeo.

d. Vídeo como simulação. É uma ilustração mais sofisticada. O vídeo pode simular experiências de química que seriam perigosas em laboratório ou que exigiriam muito tempo e recursos. Um vídeo pode mostrar o crescimento acelerado de uma planta, de uma árvore – da semente até a maturidade – em poucos segundos.

e. Vídeo como conteúdo de ensino. Vídeo que mostra determinado assunto, de forma direta ou indireta. De forma direta, quando informa sobre um tema específico orientando a sua interpretação. De forma indireta, quando mostra um tema permitindo abordagens múltiplas, interdisciplinares.

f. Vídeo como produção.

- Como documentação: registro de eventos, de aulas, de estudos do meio, de experiências, de entrevistas, de depoimentos. Isso facilita o trabalho do professor, dos alunos e dos futuros alunos. O professor deve poder documentar o que é mais importante para o seu trabalho, ter o seu próprio material de vídeo, assim como tem os seus livros e suas apostilas para preparar as suas aulas. O professor estará atento para gravar o material audiovisual mais utilizado, para não depender sempre do empréstimo ou aluguel dos mesmos programas.

MODERNA

- Como intervenção: interferir, modificar um determinado programa, um material audiovisual, acrescentando uma nova trilha sonora, ou editando o material de forma compacta ou introduzindo novas cenas com novos significados. O professor precisa perder o medo, o excessivo "respeito" ao vídeo. Assim como ele interfere num texto escrito, modificando-o, acrescentando novos dados, novas interpretações e contextos mais próximos do aluno, assim ele poderá fazê-lo com o vídeo.
- Como expressão: como nova forma de comunicação adaptada à sensibilidade principalmente das crianças e dos jovens. As crianças adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar o máximo possível a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes, tanto para as crianças como para os adultos. Os alunos podem ser incentivados a produzir dentro de uma determinada matéria ou dentro de um trabalho interdisciplinar. E também produzir programas informativos, feitos por eles mesmos e colocá-los em lugares visíveis dentro da escola e em horários em que muitas crianças possam assistir."

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. *Comunicação e Educação,* São Paulo, n. 2, p. 29-31, jan./abr. 1995.

Outras indicações

- KEMP, Philip. *Tudo sobre cinema*. São Paulo: Sextante, 2011.

  Apresenta um panorama completo sobre a história do cinema e dos movimentos cinematográficos.
- SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire (org.). *Ver história*: o ensino vai aos filmes. São Paulo: Hucitec, 2011.

  Reúne análises acerca de filmes variados, tanto relacionados à história do Brasil quanto à de outros tempos e espaços.
- CAPELATO, Maria Helena *et al. História e cinema*: dimensões históricas do audiovisual. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2011.

  Analisa filmes, bem como a obra de outros historiadores que utilizam cinema como fonte em suas pesquisas e políticas culturais cinematográficas em diferentes tempos.
- FERREIRA, Valter da Silva. Cinema e ensino de História: trajetórias e problematizações. *Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, nov. 2020. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1605577002_ARQUIVO_ff5c8017080afa3d2862401ea75c3f12.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

  Discute as possibilidades e os limites da utilização de filmes nas aulas de História, a partir da consideração do cinema como linguagem e artefato cultural ao longo do século XX.

5.6. Estudo do espaço social

Os espaços sociais podem ser utilizados, de forma contextualizada, em pesquisas de campo. Entre eles, estão, por exemplo, o local de atuação do professor, patrimônios históricos materiais e imateriais e espaços construídos e vivenciados pelos estudantes. Por isso, lugares como escola, cidade, museus, mercados, empresas, centros de pesquisa, ruas, praças, parques etc. podem ser investigados e interpretados.

Em geral, as atividades extraclasse oferecem aos estudantes oportunidades de sociabilidade e aprendizado diferentes das que eles vivenciam em sala de aula. No entanto, essas atividades exigem do professor uma preparação criteriosa, para que sejam realizadas com segurança e não se transformem em simples passeios. Isso requer uma série de providências, como:

- levantar materiais de consulta e informações básicas sobre o local a ser visitado;
- priorizar algumas questões a serem pesquisadas;
- solicitar a ajuda de pais e/ou funcionários da escola no monitoramento dos estudantes durante a visita;
- programar o melhor trajeto e horário de visita.

Ao trabalhar o espaço como fonte, o professor e os estudantes podem se inspirar no roteiro a seguir. Trata-se de uma sugestão que pode e deve ser flexibilizada, levando em conta a diversidade nacional e as necessidades pedagógicas do professor.

Roteiro (com enfoque em visitações)

1. Para onde vamos? Nome e endereço do local a ser analisado.
2. Por que esse local será visitado? É importante visitar um local relacionado a assuntos abordados em sala de aula.
3. O que sabemos sobre esse espaço? (Conhecimentos prévios.) Antes da visita, o professor deve conversar com os estudantes para verificar o que eles sabem sobre o local a ser visitado e quais são suas expectativas sobre a visita.
4. O que devemos fazer antes da visita? Elabore uma ficha com perguntas relacionadas ao tema escolhido e ao objetivo da visita.
5. O que devemos fazer durante a visita? Durante a visita, os estudantes devem preencher suas fichas. Além disso, eles podem enriquecer sua análise observando aspectos como:
   - perfil dos moradores;
   - formas de interação das pessoas com o espaço;
   - maior ou menor presença de residências, indústrias, comércio, serviços e agricultura;
   - áreas verdes em contraste com as áreas edificadas;
   - tipos de materiais utilizados nas construções;
   - sistema viário e meios de transporte disponíveis;
   - nomes dos logradouros;
   - estilos arquitetônicos e tamanho das construções, seu uso público ou privado, entre outras evidências.
6. O que devemos fazer depois da visita? Após a visita, é interessante que estudantes e professores reflitam sobre as diferentes impressões e sentimentos que eles tiveram ao realizar esse trabalho.
7. Como apresentar esse trabalho? O trabalho de estudo do espaço social pode ser apresentado de diferentes maneiras. Entre elas, estão a produção de textos, seminários, murais, *blogs*, postagens em redes sociais etc.

Leitura para o professor

A seguir, trazemos excertos de um texto escrito por uma pesquisadora que avaliou a experiência de realizar estudos do meio.

"Ensinar História é estimular os alunos a refletirem e fazerem descobertas valorizando o saber do aluno. A História não existe apenas nos livros, ela é real; por meio de relatos de pais, avós, o aluno pesquisa, seleciona e produz um texto informativo. Essa nova maneira de ensinar História muda o foco: dos grandes homens e seus feitos para as pessoas comuns e seu cotidiano. Entram em cena os costumes da vida real que diminuem também a distância com relação ao passado: os alunos deixam de ver a História fragmentada e passam a vê-la como um todo do qual fazem parte.

A pesquisa é um meio para se retomar todo o processo histórico, e a escola deve ser sinônimo de atuação, de crescimento, reconhecimento e de alunos felizes descobrindo o valor de sua própria história como indivíduos atuantes no mundo em que vivem [...].

A reconstrução da história de um local é trabalho amplo, desencadeia um conjunto de forças no imaginário individual e coletivo de todos. A História não existe apenas nos livros, ela é real e viva. A escola pode convidar os avós para conversar com os colegas de seus netos sobre sua infância. Esses encontros possibilitarão um passado construído no relatar do dia a dia desses velhos, como viviam na cidade, as brincadeiras de rua numa época em que a rua ainda era local de crianças brincarem.

A preservação da memória, a reconstrução do passado, leva as pessoas a terem um novo olhar diante do velho, do antigo, das marcas do passado, o novo e o velho juntos. Olhar a cidade com outro olhar [...].

O estudo do meio coloca a realidade dentro da sala de aula e tira os alunos da escola. Não é preciso viajar: numa volta ao bairro, ao arquivo da cidade, ou até mesmo em volta da escola, aprende-se muito. É importante para esse estudo o trabalho em equipe dos professores e os saberes dos alunos, por exemplo, sobre as marcas do passado ainda presentes nas paisagens de seu cotidiano. O estudo do meio por intermédio do trabalho de campo como prática pedagógica torna mais próximo o conhecimento que os alunos estão adquirindo. O estudo com o atlas municipal aproximou a realidade. Os trabalhos de campo devem privilegiar locais significativos que permitirão ao professor retomar assuntos estudados. É importante levar os alunos a se apropriarem do lugar, observando as alterações provocadas pela passagem do tempo."

HÖFLING, Maria Arlete Zülzke. As páginas de história. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 60, p. 181-187, ago. 2003.

MODERNA

Outras indicações

Resultados dos trabalhos coletivos de pesquisadores, moradores, educadores, estudantes de História e professores do Ensino Fundamental e Médio, estas obras e *sites* refletem sobre os espaços como lugares de memória, sobretudo temas e lugares das cidades que não tiveram um olhar mais atencioso por parte dos órgãos de preservação do patrimônio histórico. A consulta a esses trabalhos pode ser sugestiva para a elaboração de roteiros, reflexões e projetos envolvendo professores e estudantes.

- ALMEIDA, Patricia Freire de (org.). *Territórios de Ururay*: patrimônio cultural. São Paulo: Movimento Cultural Penha, 2016.
- REIS, Philippe Arthur dos (org.). *Passeando pelas ruas*: reflexões sobre o patrimônio paulistano. São Paulo: Passeando pelas Ruas, 2017.
- ROCHA, Fábio Dantas; ZANELLI, Fernanda Fragoso. *Guia dos itinerários da experiência negra*: um passeio histórico por São Paulo. São Paulo: Crônicas Urbanas/Redes e Ruas, 2017.
- PASSADOS Presentes: memória da escravidão no Brasil. Disponível em: http://passadospresentes.com.br/site/Site/index.php. Acesso em: 29 abr. 2022.
- SANTA Afro Catarina: Programa de Educação Patrimonial sobre a Presença de Africanos e Afrodescendentes em Santa Catarina. Disponível em: https://santaafrocatarina.sites.ufsc.br/santaafrocatarina/. Acesso em: 29 abr. 2022.

JEORGIA MELO/AGÊNCIA BELÉM



Estudantes visitam o Espaço Cultural Casa das Onze Janelas, em Belém, Pará. Fotografia de 2021. As visitas guiadas contribuem para um estudo mais significativo do espaço social.

Estudantes visitam mural criado por Poty Lazzarotto na Praça 19 de Dezembro, em Curitiba, Paraná. Fotografia de 2017. Há uma grande variedade de espaços sociais que podem ser estudados: patrimônios históricos, praças, mercados, feiras públicas e até mesmo os arredores da escola.

VALDECIR GALOR/SMCS



MODERNA

6. PROTAGONISTAS DA HISTÓRIA

Apresentamos, a seguir, algumas considerações com o objetivo de orientar o professor a respeito das perspectivas para o trabalho com a história e a cultura africana, dos descendentes de africanos no Brasil e dos povos originários.

6.1. África e afrodescendentes

A Lei nº 10639, que entrou em vigor em 9 de janeiro de 2003, alterou as diretrizes e bases da educação no Brasil, tornando obrigatória no currículo escolar a abordagem de temas de história e cultura africana e afro-brasileira.

> "§ 1º – O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
>
> § 2º – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras."
>
> BRASIL. *Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

Antes da promulgação da Lei nº 10639 já havia, tanto nas escolas como nos livros didáticos brasileiros, estudos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira. Muitos desses temas, contudo, eram frequentemente tratados sob a marca da negatividade e se limitavam quase sempre à escravidão africana no Brasil e em outros países americanos, ao colonialismo do século XIX e às independências dos países africanos no século XX. Além disso, pode-se dizer que, muitas vezes, tais temas costumavam ser abordados por meio de um viés eurocêntrico.

Nesse contexto, a promulgação da Lei nº 10639 veio assinalar uma mudança de perspectiva em relação a esses temas. À primeira vista, pode parecer que instituir conteúdos obrigatórios por meio de uma legislação seja um procedimento um tanto arbitrário. Mas as leis também têm sua história. E o processo que levou à promulgação da Lei nº 10639 decorreu de pressões democráticas de vários segmentos da sociedade, particularmente dos movimentos negros no Brasil, que, legitimamente, exigem um tratamento de sua história e cultura à altura da importância dos negros para a construção da nação brasileira.

Evidentemente, a mera existência da lei não resolve todas as questões relacionadas a esse assunto. Sabemos dos abismos que separam o país legal do país real. Por isso, são muitos os esforços que precisam ser feitos no cotidiano para que se possa construir a igualdade no que se refere à apropriação da própria história pelos brasileiros.

Encontros, seminários e debates sobre os temas da história e da cultura da África e dos afrodescendentes têm propiciado o surgimento de vozes e argumentos elucidativos. Nesse sentido, destacamos as palavras de Rosa M. Rocha, que elencou alguns princípios norteadores para a avaliação da postura de autores, editores, professores, estudantes e da sociedade em geral quando se trata de discutir a questão racial em sala de aula.

> "[...] 1. a questão racial deve ser um conteúdo multidisciplinar, debatido durante todo o ano letivo;
>
> 2. deve-se reconhecer e valorizar as contribuições reais do povo negro à nação brasileira;
>
> 3. estabelecer uma conexão entre as situações de diversidade com a vida cotidiana nas salas de aula;
>
> 4. combater as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro;
>
> 5. incorporar a história dos negros, a cultura, a situação de sua marginalização e seus reflexos como conteúdo do currículo escolar;
>
> 6. extinguir o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, com repúdio às atitudes preconceituosas e discriminatórias;
>
> 7. dar maior atenção à expressão verbal escolar cotidiana;
>
> 8. construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados."
>
> ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Princípios norteadores quanto ao trato da questão racial no cotidiano escolar. *In*: *Almanaque pedagógico afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Mazza, 2006. p. 15-16.

MODERNA

Os princípios apontados por Rosa M. Rocha podem orientar os agentes da escola envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, no qual o livro didático é um dos instrumentos.

Nesta coleção de História destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, houve um esforço para incorporar um tratamento adequado de valorização da diversidade cultural brasileira, de recusa do etnocentrismo e de repúdio ao racismo e aos preconceitos de toda ordem. Para além da crítica ao que condenamos, procuramos enfatizar uma visão positiva de vários aspectos das culturas africanas e afro-brasileiras.

A abordagem da temática sobre a África e os afrodescendentes percorre todos os volumes, fazendo-se presente nos textos, na iconografia, nas atividades e articulando-se com os demais conteúdos trabalhados ao longo desta coleção.

Leitura para o professor

O texto a seguir, escrito pelo antropólogo Kabengele Munanga, reflete sobre a importância de ensinar a história da África e dos afrodescendentes para resgatar o que foi muitas vezes preterido ou silenciado pela historiografia oficial.

Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?

"Sem construir a sua identidade 'racial' ou étnica, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências.

É a partir daqui que colocamos a questão da importância de ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira. É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia.

Chegou-se até a negar que o continente africano tinha uma história antes das invasões coloniais. Evidentemente, o tráfico negreiro e em consequência a escravidão e depois a ocupação colonial foram acontecimentos de grande envergadura que mudaram a história original da África, mas isto não quer dizer que essa história não existiu antes ou começou a existir apenas a partir do tráfico ou a partir da Conferência de Berlim. Como a história de todos os povos, a da África tem passado, presente e continuidade. Mais do que isso: sendo a África o berço da humanidade, é a partir dela que a história da humanidade começa e nela se desenvolveram as grandes civilizações que marcaram a história da humanidade, como a civilização egípcia.

Por que essa história foi negada e quem a negou? Não foram os africanos, vítimas da negação. Foram os ocidentais, por questões ideológicas e políticas que acabaram alienando a personalidade coletiva do africano. [...]

Reconhecer que a África tem história é o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra que na historiografia dos países beneficiados pelo tráfico negreiro foi também ora negada, ora distorcida, ora falsificada. Como é que os negros da diáspora poderiam ter uma história e uma identidade se o continente de onde foram oriundos não as tinham?

A abolição da escravatura no Brasil e em outros países das chamadas Américas foi primeiramente um ato jurídico pelo qual os próprios escravizados, com a solidariedade dos abolicionistas, lutaram em defesa de sua liberdade e dignidade humanas.

Por que o Brasil levou tanto tempo para resgatar a memória da escravidão?

A abolição da escravatura no Brasil em 1888 (40 anos depois da França e 24 anos depois dos Estados Unidos) não foi uma ruptura, pela sua incapacidade em transformar as profundas desigualdades econômicas e sociais, pois não se organizou uma resposta ao racismo que se seguiu para manter o *status quo*. Nessa manutenção, a relação mestre/escravo se metamorfoseou na relação branco/negro, ambas hierarquizadas.

A data de 13 de maio é, sem dúvida, uma data histórica importante, pois milhares de pessoas morreram para conseguir essa abolição jurídica, que não se concretizou em abolição material, o que faz dela uma data ambígua. Por isso o Movimento Negro investe hoje na data de 20 de novembro, que tem a ver com o processo de mudança. [...]

Na versão oficial da abolição, coloca-se o acento sobre o abolicionismo, mas se apaga ao mesmo tempo o que veio antes e depois. Nesse sentido, a abolição está inscrita, mas esvaziada de sentido. A Lei Áurea de 13 de maio de 1888 é apresentada como grandeza da nação, mas a realidade social dos negros depois desta lei fica desconhecida.

O discurso abolicionista tem um conteúdo paternalista. Nele, os negros são considerados como crianças grandes ainda incapazes de discernir seus direitos e deveres na sociedade livre. A educação fica ainda dominada pelo eurocentrismo sem questionar o universalismo abstrato nele contido.

A questão do negro tal como colocada hoje se apoia sobre uma constatação: o tráfico e a escravidão ocupam uma posição marginal na história nacional. No entanto, a história e a cultura dos escravizados são constitutivas da história coletiva como o são o tráfico e a escravidão. Ora, a história nacional não integra ou pouco integra os relatos de sofrimento, de resistência, de silêncio e de participação. [...]

A memória da escravidão no Brasil é ora esquecida ou negada, ora descrita negativamente como uma simples mercadoria ou uma força animal de trabalho sem habilidades cognitivas. A construção da memória da escravidão começa

MODERNA

por justificativas ideológicas. Estas apresentam a escravidão como um gesto civilizador para integrar o africano na 'civilização humana'. [...]

Os assuntos controversos como a violência, o trabalho forçado e a pobreza foram evitados na literatura da historiografia oficial. Quando o discurso sobre a construção da identidade nacional se desencadeia claramente depois da independência do país, colocou-se a questão de conhecer o passado para compreender o presente e projetar o futuro. Ora, nessa construção do passado, a memória dos descendentes de africanos foi apagada ou representada negativamente até o fim do século XIX. Quando se começa, a partir do século XX, a construir essa memória identitária, seus contornos são definidos pelas ideologias de mestiçagem e de democracia racial num país sem conflitos raciais. Mas, apesar da mestiçagem, o pilar da nação é baseado somente sobre os elementos da cultura europeia. Neste sentido as leis 10 639/03 e 11 645/08 se configuram como uma correção do esquecimento da memória positiva da escravidão na história do Brasil. [...]

O longo exercício ao qual me detive é simplesmente para mostrar que a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade, além de outros constitutivos como a cultura, os comportamentos coletivos, a geografia dos corpos, a língua, a territorialidade etc. Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram. A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses."

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 62, p. 25; 28-29; 31 dez. 2015.

6.2. Povos indígenas

Ao longo de quase todo o século XX, as relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas foram marcadas por políticas que visavam assimilar e integrar aqueles povos culturalmente diferentes à sociedade nacional. Apesar do viés protecionista, essa política negava aos indígenas seu direito à diferença e à identidade cultural.

Com a promulgação da atual Constituição Federal (1988), operou-se uma transformação nas relações jurídicas entre o Estado e esses povos, que conquistaram o direito de permanecer como indígenas. Nesse sentido, declara a Constituição:

"Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º – São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º – As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º – O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º – As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º – É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, *ad referendum* do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º – São nulos e extintos [...] os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União [...].

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses [...]."

BRASIL. *Constituição Federal (1988)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

As normas constitucionais repercutiram em outras esferas da vida social. No âmbito da educação, a Lei nº 11 645, de 10 de março de 2008, tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena, com conteúdos que devem ser ministrados em todo currículo escolar.

"§ 1º – O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil."

BRASIL. *Lei nº 11 645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

Assim como no caso dos descendentes de africanos no Brasil, a mera instituição de leis não resolve todas as questões que o assunto demanda. Sabemos que, frequentemente, os povos indígenas enfrentam um cotidiano de adversidades e discriminações. Além disso, não raro, vivenciam situações de violência extrema por parte de grupos que pretendem ocupar suas terras à força.

Em face de tal situação, esta coleção didática para os Anos Finais do Ensino Fundamental procura oferecer ao professor sugestões de trabalho, textos e imagens sobre a história e a cultura dos povos indígenas. Ao inserirmos esses conteúdos, temos como objetivo valorizar a diversidade cultural dos povos indígenas e combater o preconceito etnocêntrico. O pressuposto de nossa mensagem é que a espécie humana engrandece sua identidade quando promove o respeito e a valorização da pluralidade cultural.

MODERNA

Leitura para o professor

O texto a seguir, escrito por um dos principais estudiosos da história indígena no Brasil, explica as formas pelas quais a historiografia lidou com a temática e as dificuldades enfrentadas para estudar o assunto nos últimos tempos – dificuldades estas que se expressam também nos conteúdos dos livros didáticos.

"[...] [Em 1972], a historiadora norte-americana Karen Spalding chamou a atenção dos historiadores para um rico filão praticamente inexplorado pelos estudiosos da América espanhola: o 'índio colonial'. Longe da figura obstinadamente conservadora, presa às amarras da tradição milenar, e mais longe ainda do mero sobrevivente de uma cultura destroçada e empobrecida pela transformação pós-conquista, este novo 'índio colonial' passava a desempenhar um papel ativo e criativo diante dos desafios postos pelo avanço dos espanhóis. Mesmo possuindo um horizonte cosmológico arraigado de longa data, as comunidades nativas e suas lideranças políticas e espirituais dialogavam abertamente com os novos tempos, seja para assimilar ou para rejeitar algumas das suas características [...].

Os estudos sobre a América portuguesa apresentam um contraste radical com esse quadro. A ausência quase total de fontes textuais e iconográficas produzidas por escritores e artistas índios por si só impõe uma séria restrição aos historiadores. No entanto, o maior obstáculo impedindo o ingresso mais pleno de atores indígenas no palco da historiografia brasileira parece residir na resistência dos historiadores ao tema, considerado, desde há muito, como alçada exclusiva dos antropólogos [...].

Parecem prevalecer entre os historiadores brasileiros ainda hoje duas noções fundamentais que foram estabelecidas pelos pioneiros da historiografia nacional. A primeira diz respeito à exclusão dos índios enquanto legítimos atores históricos: são, antes, do domínio da Antropologia, mesmo porque a grande maioria dos historiadores considera que não possui as ferramentas analíticas para se chegar nesses povos ágrafos que, portanto, se mostram pouco visíveis enquanto sujeitos históricos. A segunda noção é mais problemática ainda, por tratar os povos indígenas como populações em vias de desaparecimento. Aliás, é uma abordagem minimamente compreensível, diante do triste registro de guerras, epidemias, massacres e assassinatos atingindo populações nativas ao longo dos últimos 500 anos.

Por estes motivos, pelo menos até a década de 1980, a história dos índios no Brasil resumia-se basicamente à crônica de sua extinção [...].

[...] Este quadro vem mudando graças ao esforço crescente – sobretudo de antropólogos porém também de alguns historiadores, arqueólogos e linguistas – que tem surgido em anos recentes em elaborar aquilo que podemos chamar de uma 'nova história indígena' [...]. As questões postuladas a partir do final dos anos 1970 introduziram duas inovações importantes, uma prática e outra, teórica. Surgiu, de fato, uma nova vertente de estudos que buscava unir as preocupações teóricas referentes à relação História/Antropologia com as demandas cada vez mais militantes de um emergente movimento indígena, que encontrava apoio em largos setores progressistas que renasciam numa frente ampla que encontrava cada vez mais espaço frente a uma ditadura que lentamente se desmaterializava.

A reconfiguração da noção dos direitos indígenas enquanto direitos históricos – sobretudo territoriais – estimulou importantes estudos que buscavam nos documentos coloniais os fundamentos históricos e jurídicos das demandas atuais dos índios ou, pelo menos, dos seus defensores [...].

A utilização inovadora de documentos históricos e de teoria social, enriquecida por novas leituras de mito, ritual e narrativas orais como formas alternativas de discurso histórico, apresentava um roteiro bastante atraente para explorações em histórias nativas, colocadas de forma instigante no plural. Ainda estamos colhendo os frutos deste esforço coletivo, porém é possível aferir alguns de seus pontos mais fortes e algumas de suas limitações no número cada vez maior de publicações sobre a história indígena.

A geração de historiadores que vivenciou este mesmo período de mobilização política e de reorientação teórica continuou a deixar de lado a temática indígena [...]. A principal tendência da historiografia brasileira na década de 1980 foi o progressivo abandono de marcos teóricos generalizantes, sobretudo de inspiração marxista, e a crescente profissionalização do quadro de historiadores nas universidades, que fundamentavam seus trabalhos cada vez mais numa base mais sólida de pesquisa empírica. Os estudos coloniais, de tradição antiga, tiveram uma espécie de renascimento neste período, com a exploração de arquivos antes inexplorados [...] e com um novo aproveitamento dos ricos acervos portugueses, com certo destaque para os processos do Santo Ofício. O resultado foi uma verdadeira explosão de estudos sobre os escravos e a escravidão, sobre os cristãos novos e a Inquisição, sobre as mulheres, sobre os pobres, sobre os 'desclassificados', enfim sobre um vasto elenco de novas personagens que passaram a desfilar no palco da história brasileira, junto com novas perspectivas sobre a história social, demográfica, econômica e cultural. Mas se alguns esquecidos da história começaram a saltar do silêncio dos arquivos para uma vida mais agitada nas novas monografias, os índios permaneceram basicamente esquecidos pelos historiadores [...]."

MONTEIRO, John M. *Tupis, tapuias e historiadores*: estudos de história indígena e do indigenismo. Campinas, 2001. Tese de Livre-Docência – IFCH/Unicamp. p. 1-7.

Outras indicações

Títulos de periódicos editados mais recentemente sobre as temáticas abordadas aqui podem ser consultados gratuitamente na Scientific Electronic Library Online, base de dados conhecida pela abreviatura Scielo (disponível em: https://scielo.org/; acesso em: 29 abr. 2022). Nela, encontram-se textos editados em países de língua portuguesa e espanhola (além de alguns em inglês e francês). Os periódicos científicos brasileiros podem ser consultados diretamente no *site*: https://www.scielo.br/?lng=pt; acesso em: 29 abr. 2022.

EM OBRA

7. BIBLIOGRAFIA COMENTADA

ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

Reflexão histórica sobre a definição de infância e família ao longo do tempo, desde o final da Idade Média até a época moderna.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

Apresenta práticas pedagógicas destinadas ao Ensino Básico e ao Ensino Superior, a fim de valorizar o protagonismo dos estudantes.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Apontamentos teóricos do historiador francês sobre a escrita da História e o papel social dos historiadores.

BLUTEAU, R. *Vocabulario portuguez & latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728.

Primeiro dicionário da língua portuguesa, editado no começo do século XVIII, traz as definições das palavras em uso naquele momento.

BRACKMANN, Christian Puhlmann. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica*. 2017. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

Estudo sobre a dificuldade das escolas em acompanhar a implantação dos computadores e a necessidade de adotar o pensamento computacional no cotidiano escolar.

BRASIL. *Constituição Federal (1988)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

Lei fundamental da República Federativa do Brasil, em vigor desde 1988, foi reformada diversas vezes desde sua promulgação.

BRASIL. *Lei nº 8 069, de 13 de julho de 1990*: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 maio 2022.

Estabelece formas de proteção integral à criança (até 12 anos incompletos) e ao adolescente (entre 12 e 18 anos de idade).

BRASIL. *Lei nº 10 639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro-brasileira.

BRASIL. *Lei nº 11 645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro-brasileira e indígena.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 22 abr. 2022.

Documento que estabelece o currículo das escolas brasileiras para todas as áreas e para todos os componentes curriculares.

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC*: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2019. p. 12. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

O documento define quais temas da contemporaneidade devem ser objetos de estudo transversal em sala de aula nas escolas brasileiras.

MODERNA

CARVALHO, Josias Ivanildo Flores de *et al. Cartografia social como linguagem no processo de ensino e aprendizagem em Geografia*: uma experiência do Pibid-Geografia/UFPE. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/1147022/1148797/Resumo_Expandido_Expopibid_Grupo_2_Cartografia_Social_Geografia-1.pdf/6074eb86-bf62-44e2-b90f-3765c9850ae3. Acesso em: 13 abr. 2022.

Relato de experiência com o uso da cartografia social como linguagem no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, com o objetivo de desenvolver um novo modo de observar seu meio.

DELORS, Jacques *et al. Educação*: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998.

Desenvolve temas relacionados à educação desde o Ensino Básico até o Ensino Superior, tais como comunidade e mundialização, democracia, desenvolvimento econômico e humano.

GEMIGNANI, Elizabeth Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. *Revista Fronteira da Educação*, v. 1, n. 2, p. 1-27, 2012.

Proposta de mudanças na formação de professores e nos currículos para abranger interdisciplinaridade, inovação, trabalho em grupo, educação para o desenvolvimento sustentável, regional e globalizado.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (dir.). *História*: novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

Reúne textos de diversos autores sobre a renovação dos interesses da História para além dos temas tradicionais.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

Discute a fragmentação do conhecimento em diferentes campos e as noções de sujeito, autonomia e consciência.

MORTARI, Cezar A. *Introdução à Lógica*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

Aborda a Lógica e suas transformações, passando de um conhecimento sobre a argumentação para uma disciplina de caráter matemático, envolvendo saberes de Filosofia, Robótica e Engenharia, entre outros.

OLIVEIRA, Marina Garcia de. Metodologias ativas no ensino de História: um caminho para o desenvolvimento da consciência crítica. *In*: SILVA, Andreza R. L. da *et al. Metodologia ativa na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. p. 68-84.

Reflexão sobre a implantação de metodologias ativas e do protagonismo dos estudantes no ensino de História nos anos do Ensino Fundamental.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *Sanare – Revista de Políticas Públicas*, v. 15, n. 2, 2016.

Aborda as novas compreensões de ensino e propostas alternativas para sua operacionalização, entre elas as metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

SÁ, I. dos G. As crianças e as idades da vida. *In*: MONTEIRO, N. G. (org.). *História da vida privada em Portugal*: a Idade Moderna. Lisboa: Círculo de Leitores, 2011. p. 73-95.

Capítulo que traça uma história da definição do conceito de "criança" em Portugal na Idade Moderna, a partir de documentos civis e eclesiásticos.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Currículo em ação*: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ensino Médio. v. 1. Caderno do Professor, 2022.

Diretrizes para a aplicação da Base Nacional Comum Curricular no estado de São Paulo.

SOUTO, Raquel Dezidério *et al.* Vazios cartográficos: os desafios da ausência de mapeamento oficial. *Ciência Hoje*. Disponível em: https://cienciahoje.org.br/artigo/vazios-cartograficos-os-desafios-da-ausencia-de-mapeamento-oficial/. Acesso em: 13 abr. 2022.

Define "vazios cartográficos" e como eles podem ser conhecidos a partir de trabalhos de mapeamentos colaborativos.

VAILATI, L. L. *A morte menina*: infância e morte infantil no Brasil dos oitocentos (Rio de Janeiro e São Paulo). São Paulo: Alameda, 2010.

A morte também tem uma história que se transforma e mantêm tradições, como exemplifica este livro sobre a morte de crianças no século XIX.

8. ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA ESTE VOLUME

8.1. Relação com as competências da BNCC

Nos quadros a seguir, apresentamos a correspondência entre os conteúdos deste volume da coleção e as Competências Gerais da Educação Básica (CG), Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental (CECH) e Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental (CEH) preconizadas pela BNCC.

COMPETÊNCIAS GERAIS		
Código utilizado nesta coleção	**Descrição da competência**	**Capítulos**
CG1	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.	1; 2; 4; 6; 7; 9; 10; 11; 12.
CG2	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.	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.
CG3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	1; 2; 3; 4; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 12.
CG4	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.	1; 4; 6; 7; 8.
CG5	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.	7.
CG6	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.	2; 6; 12.
CG7	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.	1; 4; 6; 7; 10.
CG8	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.	2; 6.
CG9	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.	1; 2; 4; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 12.
CG10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	2; 5; 7; 8; 11.

MODERNA

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS		
Código utilizado nesta coleção	**Descrição da competência**	**Capítulos**
CECH1	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.	1; 2; 4; 5; 6; 8; 9; 10; 12.
CECH2	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.	1; 2; 6; 7; 8; 9; 10; 12.
CECH3	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.	6; 7.
CECH4	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.	1; 2; 4; 8; 9; 10; 11.
CECH5	Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.
CECH6	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.	1; 2; 4; 6; 7; 10.
CECH7	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.	1; 2; 3; 4; 7; 8; 9; 10; 11; 12.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA		
Código utilizado nesta coleção	**Descrição da competência**	**Capítulos**
CEH1	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.	1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.
CEH2	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.	1; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 12.
CEH3	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.	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 9; 10.
CEH4	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.	1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 11; 12.

Continua na página XLV

MODERNA

Continuação da página XLIV

CEH5	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.	2; 3; 4; 5; 6; 7; 9; 10; 11; 12.
CEH6	Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.	4; 5.
CEH7	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.	7.

8.2. Relação com as habilidades da BNCC

Da mesma forma que com as competências, este volume da coleção também desenvolve o trabalho com as habilidades preconizadas pela BNCC, que podem ser identificadas no quadro a seguir.

7º ANO		
Capítulo	**Objetos de conhecimento**	**Habilidades**
1. Absolutismo e mercantilismo	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	**EF07HI01** - Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.
	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.	**EF07HI07** - Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.
	A emergência do capitalismo.	**EF07HI17** - Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.
2. Renascimento e Reforma	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo. Renascimentos artísticos e culturais.	**EF07HI04** - Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.
	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.	**EF07HI05** - Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
3. Navegações e conexões	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	**EF07HI02** - Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	As descobertas científicas e a expansão marítima.	**EF07HI06** - Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	**EF07HI13** - Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
		EF07HI14 - Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

Continua na página XLVI

Continuação da página XLV

4. Povos africanos	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	**EF07HI02** - Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.	**EF07HI03** - Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	**EF07HI14** - Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
5. Conquista da América	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	**EF07HI02** - Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.	**EF07HI03** - Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	**EF07HI08** - Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.
		EF07HI09 - Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	**EF07HI13** - Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
		EF07HI14 - Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
6. Colonização espanhola na América	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	**EF07HI08** - Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.
		EF07HI09 - Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	**EF07HI10** - Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	**EF07HI14** - Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
7. Início da colonização	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	**EF07HI09** - Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	**EF07HI10** - Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	**EF07HI14** - Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

Continua na página XLVII

MODERNA

Continuação da página XLVI

8. Estado e religião	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.	**EF07HI05** - Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	**EF07HI09** - Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	**EF07HI11** - Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
		EF07HI12 - Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
9. Açúcar, engenho e guerras	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	**EF07HI09** - Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	**EF07HI10** - Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
		EF07HI11 - Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
		EF07HI12 - Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	**EF07HI14** - Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
10. Escravidão, comércio e resistência	A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	**EF07HI10** - Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
		EF07HI12 - Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	**EF07HI14** - Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
	As lógicas internas das sociedades africanas. As formas de organização das sociedades ameríndias. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.	**EF07HI15** - Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.
		EF07HI16 - Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
11. Conquistas e fronteiras	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	**EF07HI09** - Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	**EF07HI10** - Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
		EF07HI11 - Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
		EF07HI12 - Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	**EF07HI14** - Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

Continua na página XLVIII

Continuação da página XLVII

12. Sociedade mineradora	A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	**EF07HI10** - Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
		EF07HI12 - Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	**EF07HI13** - Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
		EF07HI14 - Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

8.3. Estruturação das orientações específicas

As orientações específicas deste volume estão organizadas em torno dos seguintes itens:

- **Habilidades da BNCC** – indica os códigos das habilidades da BNCC desenvolvidas ao longo de cada capítulo.
- **Objetivos do capítulo** – informa os principais objetivos de aprendizagem de cada capítulo e suas justificativas.
- **Orientação didática** – fornece informações complementares e apresenta sugestões de como trabalhar alguns conteúdos em sala de aula.
- **Alerta ao professor** – destaca pontos específicos do Livro do Estudante nos quais são trabalhadas algumas habilidades e competências previstas nos tópicos 8.1., "Relação com as competências da BNCC", e 8.2., "Relação com as habilidades da BNCC", presentes neste manual, além de indicar temas contemporâneos transversais quando contemplados.
- **Texto de aprofundamento** – reproduz textos que visam aprofundar ou enriquecer informações do Livro do Estudante.
- **Atividade complementar** – propõe outras atividades que podem ser utilizadas para reforçar ou ampliar os estudos.
- **Outras indicações** – recomenda *sites*, livros, filmes, museus e centros culturais relacionados aos conteúdos do Livro do Estudante.

Além disso, o Manual do Professor oferece **orientações de resposta para as atividades do Livro do Estudante**. Essas sugestões podem e devem ser flexibilizadas e complementadas sempre que o professor considerar necessário.

MODERNA

Gilberto Cotrim

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Bacharel em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas. Professor de História em escolas particulares. Advogado inscrito na OAB São Paulo. Autor de livros didáticos.

Jaime Rodrigues

Doutor em História na área de História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas. Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor de História na Universidade Federal de São Paulo. Ex-professor em escolas públicas e particulares.



Componente curricular: HISTÓRIA

1ª edição

São Paulo, 2022

MODERNA

MODERNA

Coordenação editorial: Cesar Brumini Dellore, Leonardo Canuto de Barros
Edição de texto: Tuanny F. A. Lanzellotti, Magna Reimberg Teobaldo, Tathiane Gerbovic, Flávia Maíra de Araújo Gonçalves, Caren Inoue, Andrea de Marco Leite de Barros
Gerência de *design* e produção gráfica: Patricia Costa
Coordenação de produção: Denis Torquato
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Tatiane Porusselli, Juliana Medeiros de Albuquerque
Capa: Douglas Rodrigues José, Tatiane Porusselli, Apis Design, Fábio Luna
Foto: Pessoas em rua do centro histórico de Paraty (RJ). Fotografia de 2020. © CAIO MUNIZ/Shutterstock
Coordenação de arte: Mônica Maldonado
Edição de arte: Jéssica Diniz
Editoração eletrônica: Setup Editoração Eletrônica
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Ana Cortazzo, Dirce Y. Yamamoto, Ana P. Felippe, Marina Oliveira, Palavra Certa, Sandra G. Cortés, Tatiana Malheiro
Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Morais
Pesquisa iconográfica: Aline Reis Chiarelli, Etoile Shaw
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinaro, Vânia Maia
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Fabio Roldan, José Wagner Lima Braga, Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

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

Cotrim, Gilberto
Expedições da história : 7º ano / Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: História.
ISBN 978-85-16-13407-5

1. História (Ensino fundamental) I. Rodrigues, Jaime. II. Título.

22-114906 CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Atendimento: Tel. (11) 3240-6966
www.moderna.com.br
2022
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

A imagem da capa mostra pessoas em rua do centro histórico de Paraty (RJ). A cidade, que atualmente tem o turismo como principal atividade econômica, possui um conjunto arquitetônico que remonta ao período colonial. No século XVIII, no auge da mineração, Paraty representava um elemento de ligação entre as capitanias do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e de São Paulo.

MODERNA

APRESENTAÇÃO

Esta coleção é clara e concisa. Foi escrita para que você se torne o centro do processo de ensino-aprendizagem. Saber e fazer História é essencial para a vida democrática.

Com o auxílio da professora ou do professor de História, esperamos que você leia, interprete e amplie os conteúdos desta coleção. Para isso, você vai participar de atividades que estimulam o pensamento crítico, criativo e propositivo. Também vai melhorar sua capacidade de argumentar, resolver problemas e cooperar com os outros.

O ensino de História é útil e amplo para compreender o nosso dia a dia. Por isso, você vai refletir sobre temas de sua vida cotidiana, das artes, da economia, da política, do meio ambiente, da saúde etc.

Você verá que estudar História não é decorar listas de nomes ou fatos sem sentido. Estudar História é fortalecer nossa cidadania. É ter consciência do que fomos para transformar o que somos.

Tenha um ótimo ano de estudo!

Os autores

MODERNA

3

CONHECENDO OS RECURSOS DO LIVRO

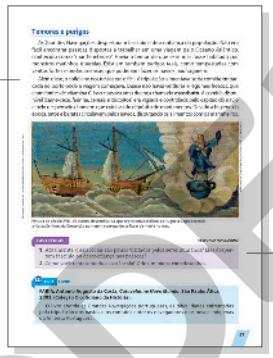
Seu livro está dividido em doze capítulos, distribuídos em quatro unidades. A seguir, conheça as partes que o compõem.

Abertura de capítulo
Apresenta imagens, um breve texto e questões que estimulam sua curiosidade sobre os temas tratados.

Para começar
Atividades que aparecem nas aberturas de capítulo cujo objetivo é aproximar os assuntos estudados de sua vida cotidiana, conhecer o que você já sabe sobre o assunto e estabelecer relações entre passado e presente.



Texto-base
Apresenta os conteúdos em linguagem clara e concisa, buscando despertar seu gosto pela leitura e pela interpretação de temas históricos.



Para pensar
Atividades que, ao longo do capítulo, exploram suas vivências pessoais e sociais, o contexto em que você vive e propiciam reflexão, pesquisa, argumentação e debate.

Painel
Seção que, por meio de imagens, apresenta temas novos ou curiosos e aprofunda um assunto do capítulo. Traz, por exemplo, mostras de arte, infográficos ou detalhamentos de construções arquitetônicas e análises de pinturas.

Outras histórias
Seção com textos e atividades que enriquecem ou aprofundam os assuntos abordados no capítulo.

Glossário
Apresenta o significado de algumas palavras utilizadas no texto, com o objetivo de ampliar seu vocabulário.





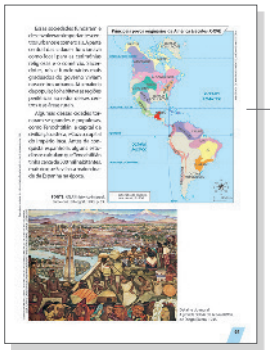
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



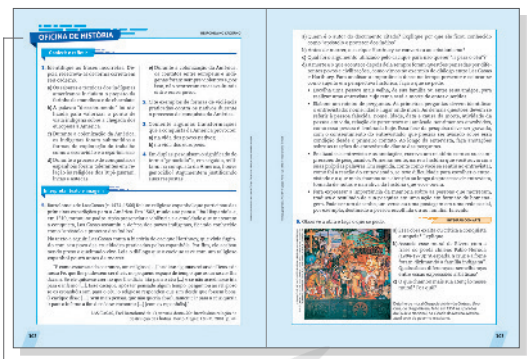
Dica
Apresenta sugestões de filmes, livros e *sites* para ampliar e enriquecer a aprendizagem.

Observando o mapa
Atividades de leitura e interpretação de mapas cujo objetivo é facilitar a compreensão de processos históricos e desenvolver a alfabetização cartográfica.



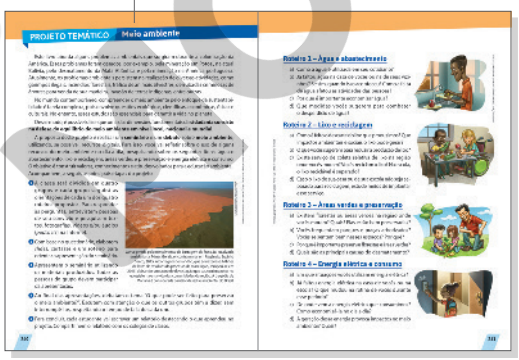


Cartografia e iconografia
Seleção de ampla variedade de representações, que vão desde mapas até cenas do cotidiano, obras arquitetônicas, pinturas, esculturas etc. Observar e interpretar essas imagens é fundamental para compreender os conteúdos.



Projeto temático
Ao final de cada volume, um conjunto de atividades, como pesquisas, entrevistas, seminários, debates, entre outras, trabalha temas contemporâneos ligados a suas vivências individuais e sociais.

Oficina de História
A seção apresenta dois grupos de atividades:
Conferir e refletir: atividades que promovem a verificação e a reflexão dos conteúdos estudados;
Interpretar texto e imagem: atividades que estimulam a interpretação de documentos variados.



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

5

SUMÁRIO

UNIDADE 1 Construção da modernidade 8

Capítulo 1: Absolutismo e mercantilismo 8
Modernidade 10
Fortalecimento dos reinos 11
Absolutismo monárquico 17
Outras histórias: A imagem da rainha 21
Mercantilismo 22
Oficina de História 24

Capítulo 2: Renascimento e Reforma 26
Humanismos e Renascimentos 28
Painel: *Escola de Atenas* 34
Reforma Protestante 39
Reforma Luterana 43
Reforma Calvinista 45
Reforma Anglicana 46
Reforma Católica 47
Difusão das reformas religiosas 48
Outras histórias: Inquisição espanhola 49
Oficina de História 50

Capítulo 3: Navegações e conexões 52
Expansão marítima 54
Painel: Inovações técnicas das Grandes Navegações 56
Portugal e as navegações 58
Outras histórias: *Rinoceronte de Dürer* 60
Espanha e as navegações 62
Navegações francesas, inglesas e holandesas 64
Navegações árabes e chinesas 65
Oficina de História 66

UNIDADE 2 Contatos e confrontos 68

Capítulo 4: Povos africanos 68
A diversidade da África 70
Civilizações ao sul do Saara 72
Outras histórias: Viagens e memórias 76
Outras histórias: Bantos 80
Painel: Tecidos africanos 82
Oficina de História 84

Capítulo 5: Conquista da América 86
Novo Mundo 88
População indígena 90
Conquista ou descobrimento? 97
Painel: Trocas alimentares entre América e Europa 101
Oficina de História 102

Capítulo 6: Colonização espanhola na América 104
Conquista da América 106
Administração colonial 109
Outras histórias: Erva-mate 113
Formas de trabalho 114
Outras histórias: Mineração e danos ambientais 117
Oficina de História 118

UNIDADE 3 Colonização do Brasil 120

Capítulo 7: Início da colonização 120
Primeiros tempos 122
Escambo, escravidão e riquezas 126

MODERNA

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

6

Mata Atlântica: patrimônio verde 128
Painel: Espécies da Mata Atlântica **130**
Oficina de História **134**

Capítulo 8: Estado e religião **136**
A decisão de colonizar 138
Capitanias hereditárias 139
Governo-geral 142
Igreja Católica e vida colonial 146
Outras histórias: Círio de Nazaré **150**
Religiosidades coloniais 151
Estado e tolerância religiosa 153
Oficina de História **154**

Capítulo 9: Açúcar, engenho e guerras **156**
Açúcar e colonização 158
Disputas colonialistas 163
Holandeses em Pernambuco 166
Painel: *Batalha dos Guararapes* **170**
Outras histórias: Legados do Brasil holandês **171**
Fim da União Ibérica 172
Oficina de História **174**

UNIDADE 4 Expansão colonial no Brasil 176

Capítulo 10: Escravidão, comércio e resistência **176**
Conceitos de escravidão 178
Escravidão na África 179
Tornar-se escravizado 180
Sujeitos e impactos 184
Painel: Baianas do acarajé **187**
Cotidiano dos escravizados 188
Formas de resistência 190
Quilombos 192
Outras histórias: Aqualtune, uma líder quilombola **195**
Oficina de História **196**

Capítulo 11: Conquistas e fronteiras **198**
Expansão territorial e povoamento 200
Expedições militares 203
Bandeirismo 204
Jesuítas na América 207
Pecuária 210
Fronteiras e tratados internacionais 212
Brasil: a formação do país 215
Outras histórias: Kaingang, as riquezas de nossas terras **216**
Oficina de História **218**

Capítulo 12: Sociedade mineradora **220**
Produção de ouro 222
Painel: Goiás Velho **225**
Controle e exploração das minas 226
Chica da Silva, vida e contexto 230
Sociedade mineradora 231
Outras histórias: Queijo artesanal de Minas **232**
Escravidão e sobrevivência nas minas 235
Outras histórias: Irmandades negras **236**
Queda na produção de ouro 237
Oficina de História **238**

Projeto temático: Meio ambiente **240**
Bibliografia comentada **242**

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

MODERNA

7

Habilidades da BNCC

- **EF07HI01**
- **EF07HI07**
- **EF07HI17**

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, o absolutismo e o mercantilismo, e de assuntos correlatos, como o significado de "modernidade"; os processos de formação e consolidação das monarquias portuguesa, espanhola, francesa e inglesa; o conceito de absolutismo e seus principais teóricos; características do mercantilismo; razões pelas quais ocorreu a passagem do capitalismo comercial para o industrial.

- **Debater** a noção de modernidade, investigando as transformações ocorridas nos primeiros séculos da Idade Moderna.
- **Explicar** o processo de formação dos Estados nacionais modernos por meio dos exemplos de Portugal, Espanha, França e Inglaterra.
- **Conceituar** o absolutismo, destacando seus teóricos mais influentes.
- **Especificar** as características do absolutismo por meio dos casos da França e da Inglaterra.
- **Definir** o mercantilismo e apresentar suas principais características.

UNIDADE 1 Construção da modernidade

CAPÍTULO 1

Absolutismo e mercantilismo

Quase todas as pessoas vivem em um Estado nacional. Atualmente, existem 193 Estados que integram a Organização das Nações Unidas (ONU). Cada um deles possui governo próprio, fronteiras definidas, língua oficial e um conjunto de leis. Porém, nem sempre foi assim. Na Europa, por exemplo, antes do século XI, não existiam Estados nacionais.

A seguir, vamos estudar a formação dos Estados nacionais europeus e seus desdobramentos. Um desses desdobramentos foi o absolutismo.

PARA COMEÇAR — **RESPONDA ORALMENTE**

Pense nos sentidos da palavra "absoluto". Com base nisso, o que você acha que significa governar de forma absoluta? Comente.

BERNSTEIN/SHUTTERSTOCK



Fachada do Palácio das Nações, sede da ONU, em Genebra, Suíça, com as bandeiras dos países-membros no gramado em frente. Fotografia de 2020. Cada Estado nacional participante dessa organização tem autonomia e soberania sobre um território.

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

Alerta ao professor

Nesta abertura de capítulo, o boxe "Para começar" contribui para o desenvolvimento da competência **CG2**.



NATALIA PETRE/ALAMY/FOTOARENA

Galeria dos Espelhos do Palácio de Versalhes, situado na cidade de Versalhes, nas imediações de Paris, França. Fotografia de 2020. Esse palácio foi construído entre 1661 e 1674 pelo rei Luís XIV, representante do absolutismo, para sediar a monarquia francesa. A suntuosidade de Versalhes contrastava com a miséria da maior parte da população.



GEORGE BRICE/ALAMY/FOTOARENA

Réplica da embarcação capitaneada pelo corsário inglês Francis Drake, próximo ao porto de Brixham, Reino Unido. Fotografia de 2015. Importante corsário do século XVI, Drake ajudou a ampliar o poder e as riquezas da Inglaterra durante o reinado da rainha Elizabeth I.

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

Para começar

Depois de ouvir as respostas dos estudantes, explique que a palavra "absoluto" significa "total, pleno, sem limites". Dessa palavra originou-se o termo "absolutismo", expressão criada no século XVIII para criticar o excesso de poder dos reis e os privilégios de grupos sociais ligados à monarquia durante a Idade Moderna.

ODERNA

Alerta ao professor

O texto "Modernidade" contribui para o desenvolvimento da competência **CEH2**, bem como da habilidade **EF07HI01**, ao explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão com base em uma concepção europeia.

Orientação didática

Alguns eventos mencionados neste capítulo ocorreram na Idade Média, como a formação de Portugal, mas seus impactos reverberaram no período moderno. Nesse sentido, vale discutir quais são os critérios que separam as continuidades e rupturas históricas. Esse exercício evidencia as dificuldades do ofício do historiador e do estabelecimento de uma periodização.

Modernidade

Nos dias atuais, a palavra "moderno" é utilizada para se referir a algo novo ou recente. Mas observe que nem tudo que é considerado novidade é, de fato, algo novo. Às vezes, por exemplo, é lançado um produto que retoma um *design* antigo. Nesse sentido, há um provérbio latino que diz *"non nova, sed nove"* (em português, "não coisas novas, mas de maneira nova").

O processo histórico, em todas as épocas, é marcado por continuidades e mudanças, permanências e rupturas. Isso também ocorreu com a chamada Idade Moderna que, apesar do nome, preservou diversos elementos culturais dos períodos anteriores e a eles acrescentou suas inovações.

Mas, afinal, o que significa Idade Moderna? Segundo a periodização tradicional, Idade Moderna é o momento da história europeia que vai do século XV ao século XVIII. E o que podemos entender por "modernidade"? Esse termo pode ser utilizado para se referir a eventos variados que ocorreram desde o século XV até os dias atuais.



MICHEL HENNIN - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Caricatura publicada em 1789 que representa uma permanência do período medieval até o final da Idade Moderna: clero e nobreza com privilégios, sendo "sustentados" pelo terceiro estamento (burguesia e povo).

Transformações na Idade Moderna

A modernidade europeia foi um processo longo caracterizado pelo desenvolvimento do capitalismo, que impulsionou a disputa por mercados, a concorrência entre produtores e a busca permanente por lucros. Nesse período, a burguesia obteve mais importância social. Com a burguesia, ganharam força o espírito de competição, o individualismo e a ambição sistemática pela conquista material. A seguir, indicamos alguns marcos desse período.

- **Renascimento** – renovações nas artes, ciências e tecnologias, impulsionadas pelo humanismo.
- **Reformas religiosas** – rupturas na cristandade que abalaram a autoridade da Igreja Católica e deram origem a novas Igrejas cristãs.
- **Estado moderno** – fortalecimento do poder dos reis. Esse processo de centralização política contribuiu para o surgimento dos Estados nacionais.
- **Grandes Navegações** – a expansão marítima e a conquista da América ampliaram os limites do mundo conhecido pelos europeus.

Neste capítulo, vamos estudar a formação das monarquias nacionais e o absolutismo, com destaque para os casos de Portugal, Espanha, França e Inglaterra. Nos próximos capítulos, trataremos do humanismo, do Renascimento, das reformas religiosas e das Grandes Navegações.

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

Fortalecimento dos reinos

Durante o período medieval, havia na Europa uma fragmentação do poder político. No início dos tempos modernos, porém, essa situação começou a mudar: alguns reis europeus ampliaram seu poder e fundaram monarquias que deram origem a **Estados nacionais**. Com essa centralização política, desenvolveu-se a noção de **soberania**, que consiste no poder que o governante tem de fazer valer suas decisões dentro do seu território. Nas monarquias nacionais, os reis tornaram-se soberanos e os habitantes tornaram-se súditos.

Em geral, os Estados nacionais dispunham de:

- **tropas permanentes** – forças militares próprias, como o Exército e a Marinha;
- **servidores do governo** – funcionários que trabalhavam nos vários setores da administração e diplomatas que defendiam os interesses do governo diante de Estados estrangeiros;
- **leis e tributos** – eram vigentes em todo o reino, mas não eram aplicados a todos igualmente. Os membros da nobreza e do clero, por exemplo, tinham privilégios como o não pagamento de tributos. Além disso, as leis costumavam ser mais duras com o povo e mais amenas com os nobres;
- **unificação de pesos, medidas e moeda** – a uniformização de pesos, medidas e moedas facilitou o comércio dentro dos Estados nacionais;
- **fronteiras definidas** – demarcação do território onde o governo do Estado exercia sua soberania;
- **idioma oficial** – língua adotada por um reino para facilitar a comunicação internamente e para construir uma identidade cultural.

O processo de centralização e fortalecimento do poder dos reis foi marcado por conflitos e negociações. Enquanto alguns grupos sociais (a nobreza e o clero) temiam que os reis interferissem muito em seus domínios, outros (como a burguesia) acreditavam que um governo centralizado poderia melhorar seus negócios com a adoção, por exemplo, de medidas em benefício do comércio.

A centralização política ocorreu em momentos diferentes nos reinos europeus. Em Portugal, por exemplo, teve início no século XII; na Espanha, na Inglaterra e na França, esse processo se intensificou a partir do século XV; e, na Alemanha e na Itália, a centralização política se consolidou apenas no século XIX.



QUENTIN METSYS - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

O agiota e sua mulher, pintura de Quentin Metsys, 1514. No período medieval, cada feudo tinha uma moeda própria; o processo de unificação das moedas dentro de um mesmo Estado facilitou as transações comerciais.

PARA PENSAR **RESPONDA ORALMENTE**

Você sabe quais países adotam a monarquia como forma de governo atualmente? Dê exemplos.

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

Alerta ao professor

O texto "Fortalecimento dos reinos" e seus subitens favorecem o desenvolvimento da habilidade **EF07HI07,** ao descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política, com destaque para Portugal, Espanha, França e Inglaterra.

Orientação didática

A expressão "servidores do governo" é sinônima de burocracia, ou seja, do conjunto de servidores públicos. Se julgar conveniente, promova uma discussão sobre o quanto a palavra "burocracia" é estigmatizada, sendo por vezes considerada como abuso do Estado, excesso de exigências de documentos e obrigações impostas aos cidadãos ou, então, como sinônimo de funcionários públicos que trabalham pouco. Procure lembrar aos estudantes que professores e médicos de escolas e hospitais públicos, por exemplo, são parte do conjunto de funcionários do Estado chamado de burocracia.

Para pensar

Depois de ouvir os estudantes, comente que há cerca de 44 monarquias no mundo atual. Essas monarquias podem adotar sistemas políticos diferentes, como o constitucionalismo e o absolutismo. Entre as monarquias constitucionais, destacamos as do Reino Unido, da Bélgica, da Noruega, do Japão e da Espanha. Entre as monarquias absolutistas, destacamos as instituídas na Arábia Saudita, em Omã e no Catar.

Orientação didática

Durante o período moderno, difundiu-se um mito que associava a independência de Portugal ao milagre de Ourique. Segundo esse mito, Afonso Henriques havia adormecido sobre o Livro Sagrado quando, em sonho, um ancião o visitou para anunciar que Jesus Cristo daria a vitória aos portugueses nos campos de Ourique e que haveria um sinal disso pela manhã.

Na manhã seguinte, Afonso Henriques ouviu um som estrondoso e viu um forte clarão no céu que desenhava a imagem de Cristo pregado à cruz. Cristo teria, então, garantido a vitória ao povo português e apenas exigido, em retorno, que Afonso Henriques criasse um reino cuja missão seria defender a fé cristã e levar a Verdade aos povos de todo o mundo.

Cabe observar como essa narrativa foi fundamental em vários momentos da história moderna de Portugal, sendo argumento, por exemplo, para a expansão marítima, o genocídio dos povos da América e as lutas de portugueses que defendiam a dinastia dos Bragança em oposição ao domínio dos Filipes durante a chamada União Ibérica. O milagre de Ourique consagraria, portanto, o destino profético e a missão dos portugueses pelo mundo como representantes legítimos da fé católica.

Reinos ibéricos

Desde a época do Império Romano e da formação dos reinos germânicos, a **Península** Ibérica (onde hoje se situam Portugal e Espanha) recebeu forte influência cristã. Porém, em virtude da ocupação de boa parte da região por muçulmanos vindos do norte da África entre os séculos VIII e XV, muitos cristãos se deslocaram para o norte da península e ali formaram reinos como Leão, Castela, Navarra e Aragão.

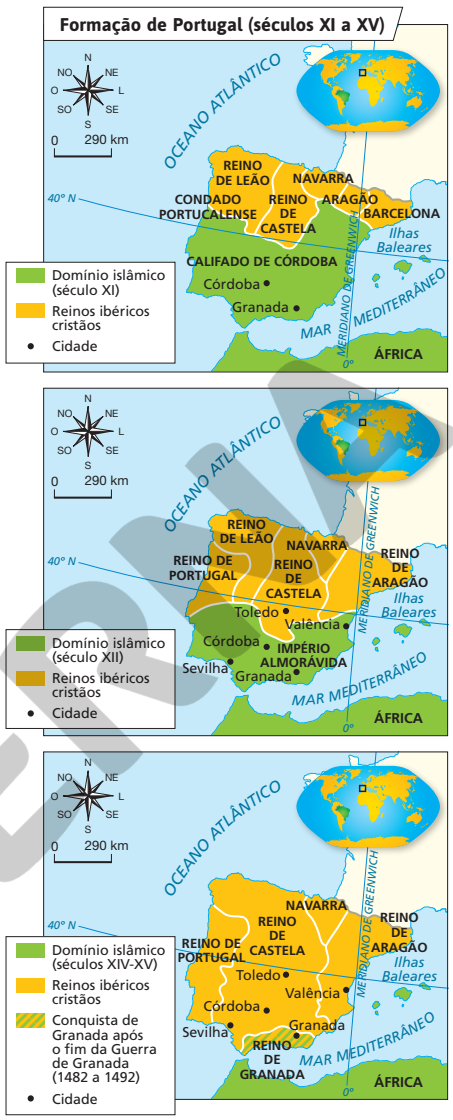
Nesse período de mais de 700 anos, cristãos e muçulmanos viveram épocas de luta e de paz, o que possibilitou trocas culturais entre eles. Ainda hoje é possível notar as marcas desse intercâmbio nas sociedades portuguesa e espanhola. A influência muçulmana pode ser identificada, por exemplo, na alimentação, no modo de vestir, na arquitetura, na música e nas palavras de origem árabe que fazem parte dos idiomas português e espanhol.

Formação de Portugal

Na Europa, Portugal foi **pioneiro** na formação de um Estado centralizado, e esse processo esteve relacionado às lutas entre cristãos e muçulmanos pelo controle da Península Ibérica. Para os cristãos, essas lutas foram chamadas de Reconquista.

Durante esse processo, os reinos de Leão e Castela contaram com a ajuda de nobres cristãos, como dom Henrique de Borgonha, de origem francesa. Em troca do apoio oferecido por Henrique e seus comandados a esses reinos, ele recebeu as terras do **Condado** Portucalense em 1096. Assim, Henrique tornou-se vassalo (nobre com dever de obediência e fidelidade) do rei de Leão e de Castela.

Formação de Portugal (séculos XI a XV)



FONTES: ALBUQUERQUE, Manoel M. de *et al. Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 101-102; KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial*: de los orígenes a la Revolución Francesa. Madri: Istmo, 1982. p. 192.

MAPAS: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

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

Glossário

Península: porção de terra cercada de água por todos os lados, exceto um, pelo qual se liga ao continente.

Condado: território, na Idade Média, administrado por um conde.

Outras indicações

- LIMA, Luís Filipe Silvério. Imagens e figuras de um rei sonhador: representações do milagre de Ourique e do juramento de Afonso Henriques no século XVII. *História*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 311-339, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/his/a/M5xNNVDGMhdvfpBFrsZtZbP/?lang=pt. Acesso em: 14 mar. 2022.

Artigo que analisa representações iconográficas do milagre do Ourique, lenda relacionada à independência de Portugal.

Posteriormente, Henrique transmitiu o Condado Portucalense a seu filho Afonso Henriques. Afonso e seus aliados lutaram pela independência do condado em relação ao Reino de Leão. A independência ocorreu em 1139 e Afonso Henriques tornou-se o primeiro rei de Portugal.

Com a independência de Portugal, a família Borgonha formou uma **dinastia**, ampliou seu território e governou por mais de 200 anos. Durante esse período, soldados portugueses continuaram a lutar contra os muçulmanos na Península Ibérica.

A formação do território português, do modo como ele existe atualmente, se completou em 1249, com a conquista do Algarve (sul do território), então sob o domínio dos muçulmanos. Terminadas as guerras, no século XIII, os reis e funcionários do governo organizaram, mais efetivamente, a estrutura administrativa do Estado português.

Revolução de Avis

Em 1383, dom Fernando I, último rei da dinastia de Borgonha, morreu sem deixar herdeiros homens. A partir desse momento, Portugal poderia ser anexado ao Reino de Castela. No entanto, diversos grupos de nobres e burgueses do país queriam evitar isso. Eles pretendiam manter a independência portuguesa sob o comando de um rei que apoiasse seus interesses políticos e econômicos. Para isso, esses grupos passaram a apoiar a ascensão de dom João, irmão "**bastardo**" do rei falecido.

Após um período de conflitos, que durou de 1383 a 1385, dom João assumiu o trono de Portugal e garantiu a independência do reino, dando início à dinastia de Avis. Ela recebeu esse nome porque o novo rei era mestre da **Ordem de Cavalaria** de Avis. Por esse motivo, a luta contra a união entre os reinos de Portugal e Castela ficou conhecida como Revolução de Avis.

Glossário

Dinastia: série de monarcas ou soberanos de uma mesma família que se sucedem no trono.

Bastardo: filho nascido fora do casamento oficial.

Ordem de Cavalaria: instituição militar e religiosa surgida na Idade Média que reunia apenas nobres, com o objetivo de combater hereges – pessoas ou grupos que seguiam uma religião diferente da católica.



BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

Iluminura representando a Batalha de Aljubarrota, de 14 de agosto de 1385, em que João, mestre de Avis, derrotou João I de Castela, consolidando-se rei de Portugal, século XV.

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

O discurso desenvolvido pela nova dinastia, para além da afirmação de sua legitimidade, objetivava promover o rei a um soberano de fato no Reino Português. E o rei como verdadeiro soberano seria o rei capaz de unir todos os segmentos sociais, justamente por sobrepor-se a eles, formando uma unidade reconhecível por todos, que viria a constituir a nação portuguesa. Tal discurso implicava portanto a apresentação do rei como aquele que reunia as qualidades necessárias para a promoção dessa unidade. Qualidades baseadas em virtudes que a um só tempo permitiam a proteção aos humildes, o controle dos mercadores, o afastamento dos inimigos e uma 'ação civilizadora' [...] que colocaria os senhores sob o domínio da realeza.

A afirmação da identidade nacional e a construção de uma imagem da realeza carismática e aliada ao 'povo' na dinastia de Avis foi o que a historiadora Vânia Fróes (1993) denominou 'discurso do paço'. Discurso no sentido mais amplo da palavra, incluindo festas, teatro e literatura. [...]

O discurso produzido ao longo da primeira fase da dinastia de Avis, sobretudo aquele das crônicas oficiais do reino, tinha a dupla função de anunciar uma nova era em Portugal, legitimando o reinado de dom João e afirmando sua diferença em relação ao reinado anterior, mas também a de reafirmar uma determinada continuidade na história do povo português e conferir um caráter singular a esse povo."

COSER, Miriam Cabral. A dinastia de Avis e a construção da memória do reino português: uma análise das crônicas oficiais. *Cadernos de Ciências Humanas*: Especiaria, Ilhéus, v. 10, n. 18, p. 703-727, jul./dez. 2007.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um fragmento do texto escrito por Miriam Cabral Coser sobre a relação entre a Revolução de Avis e a construção de uma identidade nacional em Portugal.

Dinastia de Avis e identidade nacional

"A preocupação com a produção de uma memória do Reino Português antecede a dinastia de Avis [...]. Entretanto, a decisão de dom Duarte de financiar um cronista oficial do reino transforma essa preocupação num projeto cuidadosamente desenvolvido, dentro de um movimento mais amplo de legitimação e glorificação da dinastia de Avis.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a formação do Estado espanhol.

A unificação de Aragão e Castela

"Em 1479, ano em que foi firmado o Tratado de Alcáçovas com o rei de Portugal e em que morreu João II de Aragão, deixando Fernando como soberano de Aragão, Sicília e Sardenha, já se pode falar de uma união política entre Castela e Aragão. Apesar disso, cada um desses reinos mantinha suas instituições, as cortes se reuniam com independência, as moedas eram distintas, cada um tinha suas próprias leis e entre ambos os reinos as alfândegas cobravam direitos a quem cruzava a fronteira, porque, legalmente, castelhanos eram estrangeiros em Aragão e vice-versa. A única instituição comum era a Inquisição. Para isso, a união de Castela e Aragão se baseava na união pessoal de seus reis, que tinham poderes idênticos. Ambos os soberanos empreenderam a conquista do reino de Granada (2 de janeiro de 1492) e, com o objetivo de assegurar seus reinos frente ao avanço turco, a conquista de Melilha (em 1497). Falecida Isabel em 1504, Fernando continuou essa política com a conquista de Orã em 1509 e Bugia em 1510 [ambas são cidades ao norte da atual Argélia]. Suas complicadas relações políticas com a França levariam Fernando a conquistar Navarra em 1512 e, curiosamente, o rei de Aragão incorporaria Castela a esse reino."

DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Debate, 1992. p. 111. [Tradução dos autores].

Dinastia de Avis

A dinastia de Avis permaneceu no poder entre 1385 e 1580. Nesse período, os reis reforçaram seu poder, centralizando a arrecadação de impostos, estimulando a construção naval e distribuindo lotes de terras chamados de sesmarias. Tudo isso favoreceu a expansão comercial e marítima portuguesa. Foi durante a dinastia de Avis que os portugueses chegaram às terras que mais tarde foram chamadas de Brasil.

Formação da Espanha

A formação da Espanha está relacionada às Guerras de Reconquista e ao casamento do príncipe Fernando e da princesa Isabel em 1469. Ele era membro da família real de Aragão e ela fazia parte da família real de Castela. Alguns anos depois do casamento, em 1479, Fernando e Isabel unificaram seus reinos, dando início a um processo de centralização política. Eles governaram juntos de 1479 até 1504, quando Isabel faleceu. Fernando permaneceu no trono até 1516.

Os exércitos desses soberanos venceram diversas batalhas contra os muçulmanos. Entre os marcos dessas vitórias podemos citar a conquista de Granada, em 1492. O Reino de Granada, localizado no extremo sul da Península Ibérica, era o último território sob domínio muçulmano. Posteriormente, durante o governo de Fernando, o Reino de Navarra também foi conquistado, completando a formação do Reino da Espanha.

Com a formação do Estado nacional, a monarquia espanhola pôde financiar as viagens de Colombo à América e começar o processo de expansão colonial. A Coroa da Espanha tornou-se dona de um grande império mundial, que atingiu sua maior extensão durante o governo de Carlos I de Habsburgo, que viveu entre 1500 e 1558. Carlos, além de rei da Espanha, foi ao mesmo tempo príncipe dos Países Baixos e imperador do Sacro Império Romano-Germânico.



GIANNI DAGLI ORTI/SHUTTERSTOCK - MUSEU CONDÉ, CHANTILLY

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

Iluminura representando o rei Fernando II de Aragão (1452-1516) e a rainha Isabel I de Castela (1451-1504) com sua filha Joana (1479-1555), conhecida posteriormente como Joana, a Louca, século XVI.

Formação da França

Por volta do século X, a dinastia dos Capeto iniciou um processo de unificação dos feudos na região da atual França. Entre os reis capetíngios que contribuíram para a centralização política da região, podemos destacar Filipe Augusto, que governou entre 1180 e 1223, Luís IX, que governou entre 1226 e 1270, e Filipe IV, o Belo, que governou entre 1285 e 1314.

As principais medidas tomadas por esses reis foram: conquista de territórios; unificação da moeda; criação de um exército nacional; fortalecimento dos tribunais reais; e ampliação dos tributos, que passaram a ser cobrados também dos membros da Igreja Católica.

Foi, porém, durante a Guerra dos Cem Anos (1337-1453), entre França e Inglaterra, que cresceu o sentimento nacional francês. Durante os 116 anos desse conflito, o poder da nobreza feudal se enfraqueceu, aumentando a centralização do poder do rei.

O fim da Guerra dos Cem Anos marcou a consolidação do Estado monárquico francês. No século XVII, a centralização do poder na França atingiu seu ponto máximo com o reinado de Luís XIV (1643-1715). Ele se tornou o símbolo do **absolutismo**, assunto que estudaremos mais adiante neste capítulo.



CHARLES-PHILIPPE LARIVIÈRE - MUSEU NACIONAL DO PALÁCIO DE VERSALHES

Batalha de Castillon, 17 de julho de 1453, pintura de Charles-Philippe Larivière, 1838. A batalha entre ingleses e franceses, ocorrida durante a Guerra dos Cem Anos, foi uma das primeiras em que o uso de canhões foi decisivo para garantir a vitória dos franceses.

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

Até 1380, os ingleses somam uma série de vitórias que se traduzem para a França na perda de uma parte do seu território. A partir de 1380, Carlos V e o seu condestável Bertrand du Guesclin reconquistam grande parte dessas terras perdidas. Mas os franceses são novamente derrotados por várias vezes durante o reinado de Carlos VI, reinado também assinalado por numerosas guerras civis, que obrigam à assinatura do Tratado de Troyes, em 1420, entregando praticamente a França aos ingleses.

Joana d'Arc (1412-431), que desde a idade de treze anos ouvira as vozes celestes de São Miguel, Santa Catarina e Santa Margarida confiando-lhe a missão de salvar a França, desperta o patriotismo francês, liberta Orleans e faz sagrar Carlos VII, rei da França, em 1429. Mas, traída pelos seus, é entregue aos ingleses. Citada perante um tribunal vendido à Inglaterra, declarada herética, feiticeira e relapsa, Joana d'Arc é condenada à fogueira e queimada em Rouen, em 1431.

Em 1435, pela Paz de Arras, Carlos VII termina com as lutas intestinas que minam o reino e liberta a França dos ingleses, graças a um reagrupamento eficaz das forças militares francesas. Em 1453, só a cidade de Calais está ainda ocupada pelos ingleses."

HERMAN, Jacques. *Guia de história universal*. Lisboa: Edições 70, 1981. p. 104.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a Guerra dos Cem Anos, entre a França e a Inglaterra.

A Guerra dos Cem Anos

"Entre 1337 e 1453, a chamada Guerra dos Cem Anos opõe o reino de França ao reino de Inglaterra, essencialmente por motivos dinásticos e de sucessão. Esta longa guerra por episódios atinge a população, especialmente através dos impostos cobrados pelos senhores para as suas necessidades militares e da pilhagem dos campos pelas tropas.

Orientação didática

Até a atualidade, o governo britânico busca vincular as origens de seu sistema político ao chamado **Parlamento Modelo** (*Model Parliament*), convocado pelo rei Eduardo I em 1295. Esse Parlamento foi composto por arcebispos e bispos, mas também por membros do baixo clero, sete condes, 42 barões, além de dois cavaleiros para cada condado e dois burgueses para cada cidade. A convocação ocorreu porque o rei necessitava de apoio financeiro para batalhas na Escócia e na França. Essa não foi a primeira convocação de um Parlamento, tampouco seria a última. No entanto, tal momento é considerado importante para a organização do sistema político inglês pelo modo como camadas distintas da sociedade foram envolvidas, o que colaborou para práticas subsequentes de eleições para os membros comuns. A organização do Parlamento nesses moldes, bem como a promulgação de vários estatutos entre 1275 e 1290, foi entendida como uma estratégia de Eduardo I para fortalecer a sua autoridade real contando com o apoio dos súditos.

Formação da Inglaterra

No século XI, Guilherme, duque da Normandia (região da atual França), conquistou a Inglaterra, assumiu o trono, mudou a capital para Londres e proibiu as guerras entre a nobreza. Com ele, teve início um processo de centralização política. Posteriormente, reis da dinastia Plantageneta, fundada por Henrique II (1154-1189), adotaram medidas que impulsionaram a formação do Estado nacional inglês.

Durante essa dinastia, em 1215, foi assinada a **Magna Carta** (Constituição), documento que limitava o poder real. A partir de 1265, o **Parlamento** inglês (na época chamado de Grande Conselho) passou a ter duas casas: a **Câmara dos Lordes** (representantes da alta nobreza e do alto clero) e a **Câmara dos Comuns** (representantes da pequena nobreza e da burguesia). A Magna Carta e o Parlamento (instituído efetivamente em 1295) estão na origem da monarquia inglesa, que continua a existir até os dias de hoje.

No século XV, duas poderosas famílias da nobreza, os Lancaster e os York, disputaram o trono inglês. Esse conflito teve fim quando Henrique Tudor assumiu o trono, em 1485. Henrique tinha laços de parentesco tanto com os Lancaster quanto com os York e tornou-se rei da Inglaterra, com o título de Henrique VII, dando início ao **absolutismo inglês**.



STEFANO BALDINI/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - NATIONAL PORTRAIT GALLERY, LONDRES

Henrique VII, pintura de autor desconhecido, 1505.



BY KIND PERMISSION OF THE EARL OF LEICESTER AND THE TRUSTEES OF THE HOLKHAM ESTATE/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - HOLKHAM HALL, NORFOLK

Alto-relevo de mármore representando o rei João Sem-Terra assinando a Magna Carta, em 1215, obra de Francis Legatt Chantrey, 1834-1840. Os ingleses foram pioneiros na criação deste documento jurídico tão importante: a Magna Carta (Constituição).

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

Alerta ao professor

O texto "Absolutismo monárquico" e seus subitens favorecem o desenvolvimento da habilidade **EF07HI07**, ao descrever os processos de consolidação das monarquias com vistas à compreensão das razões da centralização política, com destaque para os teóricos defensores do absolutismo e os casos francês e inglês.

Absolutismo monárquico

Ao longo da Idade Moderna, o fortalecimento do poder de alguns reis europeus foi chamado de **absolutismo**. Essa expressão foi criada no século XVIII por intelectuais que criticavam o poder dos reis e os privilégios da nobreza e do clero.

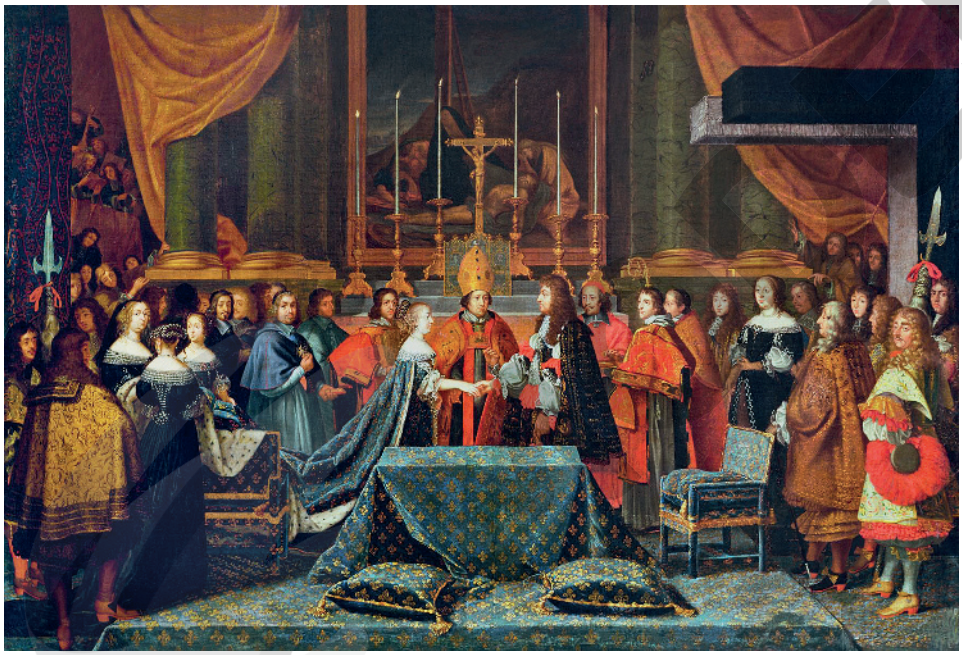
No absolutismo, o poder político estava concentrado na pessoa do rei. No entanto, devemos considerar que o rei não governava sozinho, nem exercia sua vontade de forma ilimitada. Ele era auxiliado pela burocracia do Estado, constituída por um grupo de pessoas nomeadas pelo rei (os ministros) para cuidar das finanças, elaborar leis, trabalhar nos tribunais, comandar os exércitos profissionais etc. Mas o rei tinha sempre a última palavra.

Entre os séculos XV e XVIII, o absolutismo monárquico assumiu diferentes formas e predominou em momentos variados em países como França, Inglaterra, Espanha e Portugal.



HYACINTHE RIGAUD - MUSEU NACIONAL DO PALÁCIO DE VERSALHES

Luís XIV em trajes reais, pintura de François Hyacinthe Rigaud, 1701. Atualmente, essa pintura é considerada uma das principais representações iconográficas do absolutismo monárquico.



JACQUES LAUMOSNIER - MUSEU DE TESSÉ, LE MANS

Casamento de Luís XIV com Maria Teresa da Áustria, pintura de Jacques Laumosnier, século XVII.

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

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a relação entre centralismo e poder local nas monarquias absolutistas.

Centralismo e poder local nas monarquias absolutistas

"O que as monarquias do século XVII pretendiam não era tanto a centralização, mas o fortalecimento das suas dinastias, a imposição do princípio de autoridade sobre os seus súditos [...], especialmente em matéria fiscal e na reputação na cena internacional, reputação essa considerada impossível sem um exército vitorioso e temível. Para poderem alcançar estes objetivos, os grandes estadistas da época puseram em marcha ambiciosos programas de disciplina social, reforma política e fomento econômico, programas esses que os impeliram a intervir na área provincial e local [...].

A conduta de colaboração ou de resistência das classes dirigentes locais e provinciais [...] foi tão importante como a ação dos governos. [...].

O grande paradoxo do absolutismo nasce pois do seguinte: uma crescente concentração de poderes num centro cada vez mais reduzido e, ao mesmo tempo, uma dependência deste centro em relação às forças periféricas. Esta ambivalência foi sublinhada com maior frequência [...] na França de Richelieu e de Luís XIV [...]."

PUJOL, Xavier Gil. Centralismo e localismo? Sobre as relações políticas e culturais entre capital e territórios nas monarquias europeias dos séculos XVI e XVII. *Penélope*, Lisboa, n. 6, p. 122-130, 1991.

Atividade complementar

Analise a pintura *Luís XIV em trajes reais*, de François Hyacinthe Rigaud, e indique quais elementos da pintura permitem afirmar que o personagem representado é um rei. Pense nos objetos do cenário, nas vestimentas e na pose do personagem.

Resposta: Na obra, observamos Luís XIV e alguns símbolos do poder real, como o cetro (na mão direita), a coroa (abaixo do cetro) e o trono (ao fundo). Luís XIV foi representado em pose solene, vestindo roupas suntuosas e um manto. Além disso, o rei está em um ambiente que possui cortina, tapete e uma coluna, o que reforça a ideia de sofisticação e poder.

Em defesa do absolutismo

O fortalecimento do poder real e a centralização do Estado foram defendidos por alguns pensadores. Entre eles, destacamos: Nicolau Maquiavel, Thomas Hobbes e Jacques Bossuet.

- **Nicolau Maquiavel** (1469-1527) – diplomata nascido em Florença, na Itália, considerado o precursor da teoria política do Estado moderno por sua obra *O príncipe*, de 1513. Defendeu a construção de um Estado forte, independente da Igreja e dirigido de modo absoluto por um príncipe. Expondo suas ideias com grande franqueza, Maquiavel rompeu com a religiosidade medieval, separando a moral individual (das pessoas) da moral pública (dos Estados). Para ele, o resultado das ações do soberano é o que conta, e não os meios por ele usados para alcançar seus objetivos. Com base nos escritos de Maquiavel, há pessoas que defendem que **os fins justificam os meios** quando se trata da política do Estado.
- **Thomas Hobbes** (1588-1679) – filósofo inglês que publicou, em 1651, o livro *Leviatã*, no qual compara o Estado a um monstro chamado **Leviatã**. Para Hobbes, sem a instituição do poder político, os seres humanos viveriam em um estado de guerra permanente que só terminaria com um pacto chamado **contrato social**. Pelo contrato social, cada indivíduo abriria mão de parte de sua liberdade em favor de um governo poderoso e com poder absoluto, capaz de garantir a ordem, a direção e a segurança no convívio social. Marcado por certo pessimismo, o pensamento hobbesiano tinha o pressuposto de que "o homem é lobo do próprio homem".
- **Jacques Bossuet** (1627-1704) – bispo francês defensor da monarquia absolutista e cristã. Dizia que o poder do rei era absoluto porque tinha **direito divino**. Predestinado por Deus a governar, o rei estava acima de todos os súditos, não precisando explicar suas atitudes a ninguém – somente Deus poderia julgar o monarca. Bossuet foi autor da frase "Um rei, uma fé, uma lei", que se tornou lema das monarquias absolutistas.

GUSTAVE DORÉ - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS



A destruição do Leviatã, na visão do ilustrador Paul Gustave Doré (1832-1883), xilogravura de 1866. A representação relaciona o Estado à figura de um monstro, tal como na acepção de Hobbes.

Glossário

Leviatã: monstro citado na *Bíblia* que, às vezes, é identificado como um dragão ou uma serpente gigante.

PARA PENSAR **RESPONDA NO CADERNO**

1. Pesquise o significado de "maquiavélico" e crie frases utilizando esse termo.
2. Nos dias atuais, o que justificaria o poder dos governantes? Debata essa questão com os colegas e, depois, escreva um texto sobre o assunto.

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

Alerta ao professor

O boxe "Para pensar" contribui para o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG2** e **CECH2**.

Para pensar

1. A palavra "maquiavélico" é utilizada para se referir a pessoas sem escrúpulos, calculistas, falsas ou maldosas, destacando o significado negativo da expressão. Esse sentido aparece atualmente em discursos eruditos, no debate político e no cotidiano, com a finalidade de desqualificar um adversário. Explique que autores importantes, como Jean-Jacques Rousseau, procuraram restituir o prestígio de Maquiavel. Em *Do contrato social*, Rousseau afirmou que o florentino, enquanto fingia dar lições aos príncipes, deu lições ao povo. Por isso, especialistas como o professor Newton Bignotto destacam que Maquiavel nunca foi maquiavélico. A má reputação do autor decorreria de uma interpretação parcial de sua obra, que foi proibida pela Igreja Católica e criticada por diversos pensadores. Observando o sentido pejorativo da palavra "maquiavélico", os estudantes podem construir frases como: "Fulano é maquiavélico", "Não podemos ser maquiavélicos se queremos conviver pacificamente" etc. Explique que, para se referir ao pensamento de Maquiavel sem incorrer em preconceitos, alguns estudiosos preferem a palavra "maquiaveliano" a "maquiavélico".

2. No Brasil atual, o poder dos governantes é justificado pelo voto nas eleições. Nesse sentido, é bom lembrar que o Brasil adota dois sistemas eleitorais. Pelo sistema majoritário, é eleito o candidato mais votado para cada vaga (como nos casos de presidente, governadores, prefeitos e senadores). Pelo sistema proporcional, são eleitos os vereadores e deputados (estaduais e federais). O sistema proporcional privilegia o partido, e não exatamente o candidato.

Orientação didática

O absolutismo monárquico foi uma forma de governar que teve suas bases discutidas por diferentes teóricos, tanto de opiniões contrárias como favoráveis a esse modelo político. No capítulo, são apresentados os principais teóricos que justificaram o Estado absolutista. Os termos "Antigo Regime" e "absolutismo monárquico" foram criados posteriormente, no século XVIII, para se referir de forma crítica às sociedades estamentais que se desenvolveram na Europa a partir da época medieval.

Absolutismo francês

O auge do absolutismo francês ocorreu no reinado de Luís XIV, que durou 72 anos (1643-1715). Luís XIV adotou o Sol como seu símbolo e, por isso, foi chamado de Rei Sol. Atribui-se a esse monarca a frase "O Estado sou eu", uma espécie de síntese das ideias do absolutismo.

Durante o governo de Luís XIV, o ministro de Estado Jean-Baptiste Colbert foi responsável por medidas que dinamizaram a economia francesa. Sob sua orientação, houve estímulos à produção manufatureira e ao comércio naval, à organização da marinha e das finanças públicas, bem como à construção de estradas, portos e canais. Desse modo, o rei conquistou o apoio da burguesia e ampliou o poder colonial do império francês.

Além disso, Luís XIV patrocinou artistas e ordenou a construção de monumentos e palácios. A expressão máxima dessas obras foi o **Palácio de Versalhes** (apresentado no início do capítulo), onde o rei chegou a reunir cerca de 6 mil pessoas que faziam parte da corte, muitas delas vivendo luxuosamente à custa do Estado.

No Palácio de Versalhes, os nobres aprimoraram e seguiram severas regras de etiqueta. Essas regras determinavam formas adequadas de falar, comer, cumprimentar e se vestir. A etiqueta não servia apenas para demonstrar boa educação ou refinamento da nobreza, mas, sobretudo, para afirmar uma posição na hierarquia social.

Luís XIV escreveu um livro de memórias para instruir seu filho, o príncipe Luís XV. A seguir, leia trechos desse texto, que refletem as ideias absolutistas:

"Todo poder, toda autoridade estão nas mãos do rei e não pode haver outra no reino que aquela por ele estabelecida [...].

Sua vontade [de Deus] é que todo aquele que nasceu súdito obedeça sem discernimento. [...] É somente à cabeça que compete deliberar e resolver, e todas as funções dos outros membros consistem apenas na execução das ordens que lhes são dadas."

LUÍS XIV. Memórias. *In*: ISAAC, Jules; ALBA, André. *Tempos modernos*. São Paulo: Mestre Jou, 1968. p. 165.

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



FRANÇOIS MAROT - MUSEU NACIONAL DO PALÁCIO DE VERSALHES

Instituição da Ordem Militar de Saint-Louis, 10 de maio de 1695, pintura de François Marot, 1710. Essa ordem foi criada por Luís XIV.

PARA PENSAR RESPONDA ORALMENTE

Atualmente, a etiqueta é utilizada para hierarquizar as pessoas? Além da etiqueta, existem outros instrumentos de diferenciação social? Cite exemplos.

19

Outras indicações

- BURKE, Peter. *A fabricação do rei*: a construção da imagem pública de Luís XIV. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

  O autor busca explicar o funcionamento da máquina de propaganda de Luís XIV e a construção da imagem do rei.

- Palácio de Versalhes: *tour* virtual. Disponível em: https://artsandculture.google.com/partner/palace-of-versailles?hl=pt-br. Acesso em: 14 mar. 2022.

  Página com passeio virtual, objetos, pinturas e textos sobre o Palácio de Versalhes, na França.

Orientação didática

Convide os estudantes a refletir sobre a questão da etiqueta social nos dias de hoje, a partir de perguntas como: o que é etiqueta social? Para que ela serve? Quem a define e quem a adota? Perceba como eles se relacionam com essa questão, tida por muitas pessoas como própria de determinados grupos sociais, em geral, os mais privilegiados economicamente. Contudo, ressalte a adoção da etiqueta em diversas circunstâncias da vida, como na escola, com modos de falar e de se comportar variando de acordo com o interlocutor (diretores, professores, funcionários e colegas) ou em seus locais de moradia (no momento das refeições, na maneira de tratar os mais velhos etc.). Incentive-os a perceber que qualquer pessoa está submetida a regras de etiqueta e códigos de conduta social.

Para pensar

Depois de ouvir as respostas dos estudantes, é possível dizer que as regras de etiqueta ainda são utilizadas para diferenciar pessoas. Com frequência, as pessoas são julgadas, por exemplo, pelas roupas que vestem, pelas músicas que ouvem, pela forma de falar e se comportar. Além da etiqueta, critérios como renda, idade, gênero e raça também são utilizados para diferenciar pessoas. Comente que atualmente as diferenciações sociais que hierarquizam setores da população estão sendo combatidas. Em sociedades democráticas, deve-se acolher e valorizar a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, exercitando-se a empatia, o diálogo e a cooperação.

Alerta ao professor

O boxe "Para pensar" favorece o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG9**, **CECH1**, **CECH2**, **CECH4** e **CEH1**.

Orientação didática

A partir da discussão sobre a figura de Elizabeth I, incentive o debate sobre os diferentes papéis das mulheres na Idade Moderna. Ressalte que os modos de viver e os direitos da maioria das mulheres do século XVI não se assemelhavam aos de Elizabeth, detentora de privilégios. De modo geral, as mulheres sofriam uma série de limitações em seus direitos políticos e sociais.

Contudo, isso não quer dizer que não houvesse mulheres agindo por conta própria ou que comandassem famílias ou negócios. Por toda a Europa, muitas mulheres assumiam o controle em diversas situações de suas vidas. Assim, por exemplo, no norte da Península Ibérica, havia mulheres que comandavam mosteiros, ao passo que na França as mulheres camponesas tinham direito de opinar sobre os homens com quem quisessem se casar.

Absolutismo inglês

O absolutismo inglês teve início com Henrique VII (1485-1509), fundador da dinastia Tudor. Depois dele, a Inglaterra foi governada por Henrique VIII (1509-1547), Eduardo VI (1547-1553), Maria I (1553-1558) e Elizabeth I (1558-1603).

O rei Henrique VIII criou a Igreja Anglicana (subordinada ao rei), rompendo com a Igreja Católica. Em seu governo, o poder da monarquia foi ampliado e a estabilidade política do reino foi mantida. No reinado de sua sucessora, Elizabeth I, a monarquia fortaleceu-se ainda mais.

Elizabeth I, que era filha de Henrique VIII e Ana Bolena, assumiu o trono aos 25 anos e governou a Inglaterra por quase meio século. Ela teve habilidade política para manter boas relações com o Parlamento e controlar disputas religiosas entre católicos e protestantes. Seu reinado foi considerado o auge do absolutismo inglês.

Durante o período elizabetano, a Inglaterra se tornou uma potência marítima e comercial. Com a autorização da rainha, **corsários** ingleses saqueavam navios estrangeiros e, depois, entregavam parte de suas riquezas ao governo. Em reação a esses ataques, a Espanha tentou invadir a Inglaterra usando uma grande frota naval (a **Invencível Armada**). Porém, a armada espanhola foi derrotada pelas forças inglesas, o que aumentou a popularidade da rainha.

Além da prosperidade econômica, ocorreu um florescimento das artes no reinado de Elizabeth I. O grande destaque foi o escritor e dramaturgo renascentista William Shakespeare (1564-1616), que estudaremos no próximo capítulo.

Ao longo de sua vida, Elizabeth recebeu diversas propostas de casamento, mas permaneceu solteira, ganhando a fama de "Rainha Virgem". Ela morreu em 1603 sem deixar descendentes diretos. Assim, seu primo Jaime, que era da família real da Escócia, assumiu o trono inglês (1603-1625).

Glossário

Corsário: navegador que agia sob as ordens de um soberano, praticando ataques e saques aos navios e territórios de um rei inimigo. O objetivo era atingir o poderio comercial e colonial do adversário.

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



RAFAEL VALLS GALLERY/ BRIDGEMAN IMAGES/AGB PHOTO - COLEÇÃO PARTICULAR

Pintura flamenga de autoria desconhecida representando a partida dos navios de guerra ingleses da cidade de Calais, na França, para investida contra a armada espanhola, c. 1604-1609. Do lado direito da tela, mais ao centro, é possível ver a rainha Elizabeth I observando a cena, montada em um cavalo.

OUTRAS HISTÓRIAS

A imagem da rainha

A rainha Elizabeth I tinha um enorme conjunto de vestidos sofisticados e ornamentados com ricas joias. Sua paixão por vestidos estava ligada à preservação de sua imagem soberana. Nesse sentido, ela buscou controlar os retratos reais que circulavam pela Inglaterra e pelo estrangeiro.

Em suas aparições públicas, Elizabeth I se exibia de forma deslumbrante com o objetivo de construir uma imagem gloriosa do poder real.

Até hoje, Elizabeth I é associada à autoridade feminina, à grandiosidade real e ao orgulho nacional.



GALERIA DE ARTE WALKER, LIVERPOOL

Retrato da rainha Elizabeth I, pintura atribuída a Nicholas Hilliard, c. 1574. O quadro também ficou conhecido como *O retrato do pelicano* por causa do pingente em formato do animal que aparece no peito da rainha. À época, acreditava-se que a fêmea do pelicano alimentava os filhotes com seu sangue, em autossacrifício (na joia, a ave aparece bicando o próprio corpo); essa imagem faria uma alusão à rainha, mãe abnegada da nação inglesa.

RESPONDA NO CADERNO

Atividades

1. De acordo com o texto, Elizabeth I preocupava-se com sua aparência apenas por vaidade pessoal? Explique expondo o objetivo da rainha.
2. Atualmente, os governantes se preocupam com a construção de sua imagem pública? Comente a questão com os colegas e, depois, escreva um texto sobre o assunto.

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

Alerta ao professor

A seção "Outras histórias" contribui para o desenvolvimento das competências **CG1**, **CECH2** e **CEH1**.

Outras histórias

1. Além da vaidade, a rainha Elizabeth I preocupava-se com sua aparência com o objetivo de construir uma imagem imponente e gloriosa do poder real.

2. Depois de ouvir os estudantes, comente que até hoje os governantes se preocupam com a construção de sua imagem pública. Muitos deles contratam profissionais especializados em consultoria de imagem e assessoria de imprensa. Em geral, as vestimentas, as posturas do corpo, os cortes de cabelo, os pronunciamentos dos políticos não são escolhas aleatórias, mas intencionais, que têm objetivos específicos relacionados à manutenção e ao exercício do poder.

Outras indicações

- ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

O autor analisa a corte de Luís XIV por meio de seus símbolos de *status* e prestígio, tais como habitação e etiqueta. Essa obra mostra que a análise da sociedade de corte é importante para a compreensão das sociedades atuais.

- HESPANHA, António Manoel. A mobilidade social na sociedade de Antigo Regime. *Tempo*, Niterói, ano 9, v. 11, n. 21, jun. 2006.

Neste artigo, o autor problematiza a mobilidade social no Antigo Regime, que, embora não fosse corriqueira na época moderna, era possível em alguns casos devido a poderes extraordinários, como o do rei.

Orientação didática

Explique aos estudantes que a pintura *América*, atribuída a José Teófilo de Jesus, possui elementos que simbolizam práticas econômicas do mercantilismo, como a exploração de matérias-primas das colônias e a extração de metais preciosos, que contribuíam para a balança comercial favorável e o metalismo.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um trecho do verbete sobre mercantilismo do *Dicionário de conceitos históricos*.

Mercantilismo

"O estudo das práticas mercantilistas deve, assim, considerar que são práticas e teorias econômicas elaboradas em um momento em que o capitalismo ainda não existia, logo não é possível interpretá-las à luz de concepções capitalistas. Tal distinção pode ser mais bem entendida se professores trabalharem o mercantilismo ao lado não apenas do estudo do estado absolutista, mas também da cultura barroca, na qual é possível visualizar os diferentes significados que a riqueza tinha para essa sociedade, facilitando, assim, a compreensão do pensamento econômico.

Outra importante questão a considerarmos ao estudar o mercantilismo é termos o cuidado de não generalizar as práticas de um único país, a França, por exemplo, para toda a Europa Ocidental. A Holanda é um bom exemplo de um particularismo que precisa ser observado. A organização política e econômica da Holanda, que na Idade Moderna integrava as Províncias Unidas, foi um caso à parte, e hoje é motivo de controvérsias entre historiadores. Alguns consideram que sua economia era mercantilista, apesar de suas características peculiares, pois não havia Estado absoluto nem intervenção do Estado na economia. Mas o direcionamento dessa economia para o comércio se aproximaria do modelo mercantilista. Outros estudiosos, por sua vez, afirmam que a economia holandesa no século XVII já dava indícios de liberalismo.

Mas, deixando de lado a controvérsia, qual seria a importância de estudarmos o mercantilismo hoje? Como conjunto de práticas econômicas, ele está na origem mesma da colonização promovida pelos países ibéricos, direcionando as economias desses países para a formação de colônias e a exploração comercial. Precisamos levar sempre em conta as dificuldades inerentes a esse conceito, tanto por se tratar de uma abordagem que requer um bom entendimento dos princípios da economia (para se trabalhar com os alunos a balança comercial favorável e o protecionismo, por exemplo) quanto pelas sutilezas

Mercantilismo

O termo **mercantilismo** refere-se às práticas econômicas de boa parte das monarquias europeias desde o século XV até o século XVIII. Essas práticas variavam conforme o país, mas tinham em comum o objetivo de fazer com que o Estado controlasse a economia, fortalecendo as atividades comerciais ou mercantis (daí o nome "mercantilismo"). Entre suas principais características, podemos citar:

- **metalismo** – a riqueza de um Estado podia ser medida pela quantidade de metais preciosos que ele possuía, especialmente ouro e prata. Assim, acumular esses metais era um dos objetivos dos Estados mercantilistas;
- **balança comercial favorável** – um dos meios utilizados para acumular riquezas era manter uma balança comercial favorável. Em outras palavras, era preciso exportar mais do que importar, de preferência vendendo produtos mais caros e em quantidade maior do que aqueles comprados de outros países;
- **protecionismo** – os governos adotavam medidas para proteger seu mercado interno e o de suas colônias. Assim, incentivavam a produção de **manufaturados** que levassem vantagem na concorrência com artigos estrangeiros e dificultavam a entrada de produtos feitos em outros países;
- **intervenção estatal** – as autoridades de cada Estado agiam em vários setores da economia: estimulavam os produtores de manufaturas, controlavam os preços e a quantidade de mercadorias comercializadas e definiam as taxas que produtores e comerciantes pagariam sempre que comprassem ou vendessem artigos no exterior.

Glossário

Manufaturados: refere-se a "produtos manufaturados", aqueles que resultam de trabalho mecânico, feitos em locais denominados manufaturas, por trabalhadores que são supervisionados pelos donos do negócio ou por seus encarregados.



JOSÉ TEÓFILO DE JESUS - MUSEU DE ARTE DA BAHIA, SALVADOR

América, pintura de 1810 atribuída ao artista baiano José Teófilo de Jesus (1758-1847). Nessa representação do continente, há vários elementos que simbolizam as peculiaridades do Novo Mundo, como a indígena, a fauna e flora nativas e bens de interesse comercial para as metrópoles europeias, como a cana-de-açúcar e os metais preciosos.

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

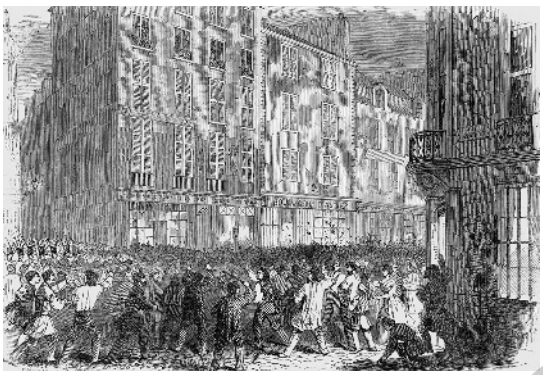
A riqueza acumulada servia a todos?

Vimos que um dos objetivos do mercantilismo era acumular riquezas nos cofres dos Estados. Mas será que toda a população desses Estados tinha uma vida confortável?

Não era bem isso o que acontecia. Parte dos europeus passou fome entre os séculos XVI e XIX. Apesar disso, a população do continente aumentou de 84 milhões, em 1500, para 111 milhões em 1600.

Além do mais, muitas famílias deixaram de trabalhar no campo e foram viver nas cidades, em busca de melhores oportunidades. Assim, como poucas pessoas permaneceram nas áreas rurais, a produção de alimentos não cresceu tanto quanto o número de bocas famintas.

Na Inglaterra e na França do século XVII ao século XIX, a fome provocou saques a padarias e a outros locais onde se vendiam farinha e pão. Quando as colheitas se perdiam, a fome também se espalhava pelos campos.



ANTIQUA PRINT GALLERY/ALAMY/FOTOARENA - BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

Gravura representando o saque a uma padaria na Rua do Faubourg St. Antoine, em Paris, publicada no periódico *The Illustrated London News*, em 10 de outubro de 1846.

Do mercantilismo ao capitalismo industrial

No mercantilismo, o comércio tornou-se uma das principais fontes de acumulação de riqueza. Isso significa que a maior parte do lucro estava nas mãos dos intermediários – comerciantes que compravam e vendiam mercadorias –, e não nas mãos daqueles que produziam mercadorias, em setores como a agricultura e o artesanato. Por isso, muitos estudiosos consideram o mercantilismo uma forma de **capitalismo comercial**.

A partir do século XVIII, teve início um novo sistema econômico conhecido como **capitalismo industrial**. Esse processo surgiu na Inglaterra, com a Revolução Industrial. Entre os motivos do pioneirismo inglês está o fato de a Inglaterra ter acumulado grande **capital** em função de seu poder naval e comercial. Boa parte do capital acumulado foi investido em transformações técnicas que levaram à criação de máquinas e à implantação de fábricas.

Com a difusão da Revolução Industrial, os empresários do ramo industrial tornaram-se figuras centrais da economia, superando, muitas vezes, os comerciantes. Além disso, o trabalho assalariado foi substituindo outras formas de trabalho como a servidão.

Glossário

Capital: todo bem econômico que se transforma em riqueza. O capital pode se expressar em dinheiro, que é o meio de troca utilizado para compra e venda de bens, serviços, força de trabalho etc. O domínio dos donos do capital em uma sociedade é chamado de capitalismo.

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

distintas entre a mentalidade barroca da época e a mentalidade burguesa à qual nós pertencemos. Por outro lado, o professor deve ainda ter bastante cuidado para não considerar o mercantilismo uma corrente filosófica [...]."

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 284-285.

Orientação didática

Com base no texto "A riqueza acumulada servia a todos?", é possível propor um debate sobre a realidade brasileira, tendo como pergunta instigadora: no Brasil atual, como é feita a distribuição de renda? Espera-se que os estudantes percebam que o Brasil ainda é um país extremamente desigual, apesar de alguns esforços para realizar uma distribuição mais equitativa da renda nacional, por meio de programas de assistência social e de repasses de verbas da União aos estados e municípios mais necessitados.

Alerta ao professor

O texto "Do mercantilismo ao capitalismo industrial" contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI17**, pois discute as razões da passagem do mercantilismo (ou capitalismo comercial) para o capitalismo (ou capitalismo industrial).

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- **CG1** (atividade 7);
- **CG2** (atividade 2);
- **CG3** (atividades 6 e 8);
- **CG4** (atividade 3);
- **CG7** (atividades 2, 5 e 7);
- **CG9** (atividade 7);
- **CECH1** (atividade 6);
- **CECH2** (atividade 7);
- **CECH5** (atividade 3);
- **CECH6** (atividade 7);
- **CECH7** (atividade 3);
- **CEH1** (atividades 2 e 7);
- **CEH3** (atividades 7 e 8);
- **CEH4** (atividade 7);
- **EF07HI01** (atividades 1 e 3);
- **EF07HI07** (atividades 1, 3, 4, 5, 6 e 8).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Estão incorretas as frases **a** e **d**, que podem ser corrigidas da seguinte maneira:

a) A Idade Moderna foi um período marcado por acontecimentos como o Renascimento, as reformas religiosas, o surgimento do Estado moderno e as Grandes Navegações.

d) Portugal e Espanha foram os países pioneiros da expansão marítima europeia que levou à conquista da América.

2. Um país soberano é aquele que tem soberania, ou seja, o poder de fazer valer sua autoridade dentro de seu território, atuando com autonomia e independência em relação aos demais Estados, sem sofrer interferências de terceiros. Nesse sentido, o Brasil é reconhecido internacionalmente como um país soberano. Ressalte que o conceito de soberania começou a ser construído no século XVI, por filósofos e teóricos políticos como Jean Bodin, no contexto da formação e consolidação dos Estados modernos. Esse conceito permanece em construção nos dias atuais.

3. A ordem cronológica dos acontecimentos é a seguinte: independência do Condado Portucalense (1139); assinatura da Magna Carta (1215); início da Guerra dos Cem Anos (1337); fim da Revolução de Avis (1385); fim da Guerra dos Cem Anos (1453); unificação dos reinos de Aragão e Castela (1479); e conquista de Granada (1492).

a) Em Portugal: independência do Condado Portucalense (1139) e o fim da Revolução de Avis (1385); na Espanha: unificação dos reinos de Aragão e Castela (1479) e a conquista de Granada (1492); na Inglaterra e na França: início e fim da Guerra dos Cem Anos (1337-1453); e na Inglaterra: assinatura da Magna Carta (1215).

b) Portugal foi o primeiro país onde se consolidou um Estado nacional.

4. a) II; **b)** I; e **c)** III.

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Levando em conta as transformações que marcaram o início da modernidade europeia, identifique as frases incorretas. Depois, reescreva-as de forma correta no caderno.

a) A Idade Moderna foi um período marcado por acontecimentos como a invenção da escrita, a sedentarização e o surgimento da agricultura.

b) O Estado nacional é uma construção histórica, e não um produto da natureza.

c) As Guerras de Reconquista contribuíram para a formação de Portugal e da Espanha.

d) A França e a Inglaterra foram os países pioneiros da expansão marítima europeia que levou à conquista da América.

e) Os Estados modernos valorizaram os idiomas nacionais.

2. O Brasil é um país soberano. O que significa a expressão "soberano"? Explique com suas palavras.

3. Construa uma linha do tempo sobre a formação dos Estados nacionais europeus. Para isso, identifique as datas dos seguintes acontecimentos e organize-os em ordem cronológica. Não é necessário utilizar escala. Depois, responda às questões.

- Fim da Revolução de Avis.
- Início da Guerra dos Cem Anos.
- Fim da Guerra dos Cem Anos.
- Unificação dos reinos de Aragão e Castela.
- Independência do Condado Portucalense.
- Conquista de Granada.
- Assinatura da Magna Carta.

a) Quais desses acontecimentos marcaram a centralização política em Portugal, Espanha, França e Inglaterra?

b) Dentre esses países, qual foi o primeiro a se consolidar como Estado nacional?

4. Leia as afirmações e associe suas ideias aos pensadores.

a) Em estado de natureza, as pessoas vivem uma guerra de todos contra todos. Por isso, é necessário um poder absoluto para garantir a ordem e a segurança na vida social.

b) O sucesso da ação de um governante deve ser medido por seu resultado, e não pelos meios utilizados para alcançá-lo.

c) O poder absoluto dos reis é justificado pela vontade de Deus.

I. Nicolau Maquiavel. **II.** Thomas Hobbes. **III.** Jacques Bossuet.

5. No caderno, dê continuidade ao texto a seguir.

Com Luís XIV, o Rei Sol, o absolutismo monárquico atingiu seu ponto máximo na França. É dele a famosa frase "O Estado sou eu", com a qual ele queria dizer que...

MODERNA

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

Interpretar texto e imagem

INTEGRAR COM LÍNGUA PORTUGUESA

6. Leia o trecho de um texto sobre a história de Portugal e responda às questões.

> "[...] Com d. Dinis (1279-1325), o português foi adotado como língua da chancelaria régia, [...] passo decisivo para a 'oficialização' da língua escrita [...]. O português [...] tendo por base o latim [...] e incorporando vocábulos de origem árabe, cotou-se, pois, como um elemento fundamental para afirmar e enraizar uma identidade e uma tradição cultural próprias [...]."
>
> RAMOS, Rui (coord.). *História de Portugal*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2009. p. 132.

a) De acordo com o texto, quando o idioma português se tornou língua oficial do Estado?

b) A língua portuguesa recebeu a influência de quais línguas?

c) Além da língua, que elementos fazem parte da identidade cultural de um povo?

7. Em grupo, interpretem e debatam a frase de John Acton reproduzida a seguir. Argumentem a favor ou contra a ideia expressa na frase, justificando suas posições.

> "Todo poder tende a corromper e o poder absoluto corrompe absolutamente."
>
> ACTON, John D. (lorde Acton). *Carta ao arcebispo Mandell Creighton*, 5 abr. 1887. [Tradução dos autores]. Disponível em: https://history.hanover.edu/courses/excerpts/165acton.html. Acesso em: 13 mar. 2022.

INTEGRAR COM ARTE

8. Em grupo, observem o retrato da rainha inglesa Elizabeth I e respondam às questões.



GALERIA NACIONAL DE RETRATOS, LONDRES, INGLATERRA

Pintura inglesa de autoria desconhecida representando a rainha Elizabeth I durante sua coroação, em 1558, usando trajes reais, 1600.

a) Que elementos permitem identificar que a mulher representada é uma rainha?

b) Que título você daria a essa pintura?

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

5. Resposta pessoal, em parte. Após ouvir as respostas dos estudantes, comente que a frase de Luís XIV está relacionada à concentração de poder nas mãos do rei, cuja figura às vezes se confundia com o próprio Estado.

Interpretar texto e imagem

6. Atividade interdisciplinar com Língua Portuguesa, que aborda as influências e dimensões culturais da língua.

a) De acordo com o texto, o português se tornou idioma oficial do Estado português durante o reinado de dom Dinis (1279-1325).

b) A língua portuguesa recebeu influências do latim e do árabe. Explique que o português falado no Brasil recebeu ainda as influências de línguas africanas e indígenas. Além disso, ressalte que toda a língua é dinâmica, sendo transformada em cada tempo e espaço.

c) Espera-se que os estudantes reconheçam que muitos elementos fazem parte da identidade cultural de um povo, como a literatura, os hábitos alimentares, as formas de se vestir, os tipos de moradia, as formas de organização social, as festas, entre outros.

7. A frase do lorde John Acton é uma crítica ao exercício do poder, pois afirma que uma pessoa que detém qualquer tipo de poder tende a abusar dele. Para Acton, esse abuso seria ainda maior no absolutismo, que é caracterizado pelo acúmulo de poder nas mãos do rei. Proponha aos estudantes que reflitam e discutam se a frase de Acton ainda pode ser considerada válida nos dias atuais. É importante que eles argumentem com base em exemplos de suas vivências, incluindo as informações de que dispõem sobre o cenário político nacional.

8. Atividade interdisciplinar com Arte.

a) Entre os elementos que permitem identificar que a mulher representada é uma rainha estão os símbolos de poder como a coroa, o manto e o cetro.

b) Resposta pessoal. Esta atividade visa estimular a criatividade dos estudantes sobre o assunto. Os títulos criados podem fazer referência ao poder centralizado e absoluto exercido pela rainha.

Habilidades da BNCC

- EF07HI04
- EF07HI05

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, o renascimento cultural e as reformas religiosas, e de assuntos correlatos, como as principais características e significados do humanismo e do renascimento; autores e obras renascentistas nas artes plásticas, literatura e ciências naturais; o contexto histórico de desenvolvimento do protestantismo na Europa; a formação das Igrejas Luterana, Calvinista e Anglicana; a Contrarreforma; e a expansão do protestantismo por diversas regiões do mundo, incluindo a América.

- **Contextualizar** os movimentos humanista e renascentista, identificando suas principais características.
- **Estudar** os desdobramentos do Renascimento no campo das artes plásticas, da literatura e das ciências.
- **Conhecer** aspectos do Renascimento italiano, com destaque para os trabalhos de Leonardo da Vinci, Michelangelo Buonarroti e Rafael Sanzio.
- **Contextualizar** a Reforma Protestante e suas relações com as críticas ao clero católico, o surgimento de uma ética burguesa, a consolidação dos Estados nacionais e a invenção da imprensa.
- **Analisar** a formação das Igrejas Luterana, Calvinista e Anglicana.
- **Compreender** as reações da Igreja Católica ao movimento protestante.

UNIDADE 1 Construção da modernidade

CAPÍTULO 2

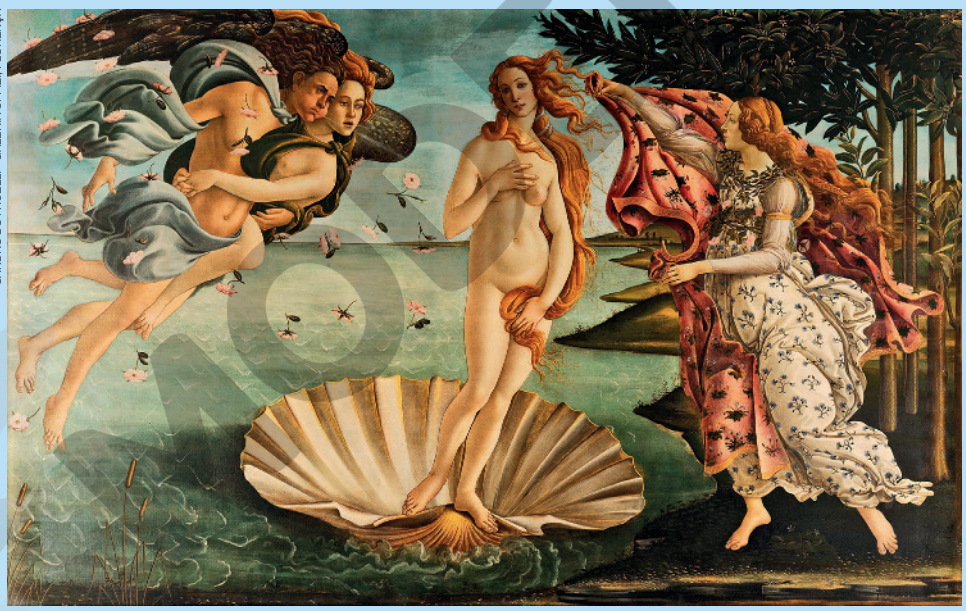
Renascimento e Reforma

A partir do século XV, houve na Europa Ocidental transformações relevantes nas mentalidades. Vamos destacar dois movimentos que ocorreram mais ou menos no mesmo período: o Renascimento e a Reforma.

O Renascimento representou uma renovação nas artes e nas ciências, e as reformas religiosas levaram ao surgimento de novas Igrejas cristãs.

PARA COMEÇAR **RESPONDA ORALMENTE**

Em sua interpretação, o que significam "renascer" e "renascimento"? Troque ideias com os colegas.



SANDRO BOTTICELLI - GALERIA UFFIZI, FLORENÇA

O nascimento de Vênus, pintura de Sandro Botticelli, século XV. Essa pintura é considerada uma das obras-primas do Renascimento.

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

Para começar

As palavras "renascer" e "renascimento" se referem ao ato de nascer de novo, conquistar uma nova vida. Em termos históricos, essas palavras são utilizadas para denominar um movimento artístico-cultural que ocorreu na Europa, sobretudo entre os séculos XV e XVI, o chamado Renascimento. De certo modo, os renascentistas recuperaram ou "fizeram renascer" elementos da cultura greco-romana.



Igreja-castelo de Schlosskirche, na cidade de Wittenberg, atual Alemanha. Fotografia de 2020. Em 1517, Martinho Lutero (1483-1546) afixou nas portas dessa igreja uma carta com suas 95 teses criticando a Igreja Católica. Atualmente, o local é considerado patrimônio mundial da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Texto de aprofundamento

Leia a seguir texto do historiador Peter Burke sobre o "mito" em torno da ideia de Renascimento.

O Renascimento

"Esta imagem do Renascimento – com R maiúsculo – remonta a meados do século XIX [...] acima de tudo, ao acadêmico suíço Jacob Burckhardt. Foi Burckhardt quem [...] definiu o período em termos de dois conceitos: 'individualismo' e 'modernidade'. 'Na Idade Média', segundo Burckhardt, [...] 'o homem estava consciente de si próprio apenas como membro de uma raça, povo, partido, família, ou corporação – apenas através de uma qualquer categoria geral'. No entanto, na Itália do Renascimento, '[...] o homem tornou-se um indivíduo espiritual e reconheceu-se a si mesmo como tal'. [...].

Esta ideia de Renascimento é um mito. [...] Quando os historiadores se referem a 'mitos', habitualmente falam de afirmações sobre o passado de algum modo enganadoras ou cuja falsidade se pode provar. No caso da descrição do Renascimento por parte de Burckhardt, estes historiadores opõem-se aos vincados contrastes que ele estabelece entre o Renascimento e a Idade Média, entre a Itália e o resto da Europa. Consideram que são contrastes exagerados uma vez que ignoram as muitas inovações produzidas na Idade Média, a sobrevivência de atitudes tradicionais no século XVI e mesmo mais tarde, e o interesse italiano pela pintura e pela música de outros países, em especial dos Países Baixos."

BURKE, Peter. *O Renascimento*. Lisboa: Texto & Grafia, 2008. p. 9-10.

Outras indicações

- *O nascimento de Vênus*, de Sandro Botticelli. Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/the-birth-of-venus/MQEeq50LABEBVg. Acesso em: 15 mar. 2022.

Na página, é possível observar a tela em alta definição e assistir a um vídeo que analisa essa obra-prima do Renascimento. Além dos recursos visuais, há um texto descritivo, ambos disponíveis com tradução automática para o português.

Texto de aprofundamento

A seguir, leia um texto escrito pelo educador alemão Frederick Mayer sobre a influência das ideias educacionais de importantes humanistas como Erasmo de Roterdã.

Erasmo e os humanistas

"Os humanistas muito em prol da popularização do saber. As universidades tornaram-se, então, centros nervosos sociais e políticos, bem como agências de ativa reforma religiosa. Infelizmente, os humanistas preocupavam-se em demasia com a exatidão do saber. Veneravam autoridades gregas e latinas quase no mesmo grau em que os teólogos veneravam os trabalhos dos Padres da Igreja.

Ao mesmo tempo, o saber e a erudição tornaram-se mais cosmopolitas. Desidério Erasmo (1466?-1536) viajou por muitas terras; frequentemente admitia que era um cidadão da Europa e não de uma nação específica. Durante sua vida, ensinou em Cambridge e viveu em Paris, Veneza e Basileia. Os sábios o seguiam em toda parte, e suas cartas e livros tinham amplo público.

Erasmo acreditava que o homem é o centro do universo. Tinha grande fé em Deus, mas, odiando a superstição, estava em constante guerra contra os teólogos. Achava que a hipocrisia governa a maior parte da humanidade e que o educador tem de precaver-se contra a ostentação.

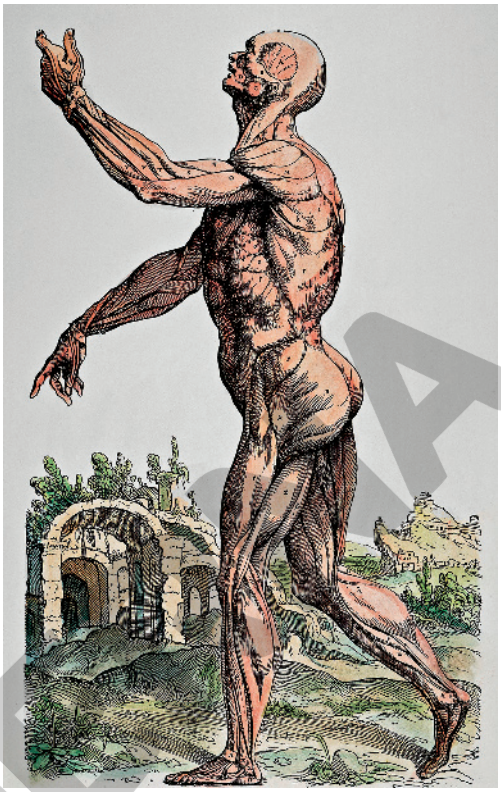
Humanismos e Renascimentos

Entre os séculos XV e XVI, desenvolveu-se na Europa Ocidental um movimento intelectual conhecido como Humanismo. Foram conhecidos como humanistas vários profissionais cultos, como escritores, artistas, professores universitários e médicos. Geralmente, os humanistas estavam ligados à burguesia.

O Humanismo expandiu-se pelos centros urbanos da Europa Ocidental e, em grande medida, deu origem ao Renascimento. Em cada região, esse humanismo renascentista teve características próprias. Por causa dessa diversidade, os historiadores costumam falar em Renascimentos e Humanismos, no plural.

O Renascimento ocorreu principalmente nos séculos XV e XVI. Porém, o termo "Renascimento" se difundiu entre os historiadores europeus apenas no século XIX.

Apesar de admirarem elementos da cultura greco-romana, os renascentistas não queriam que a Antiguidade pudesse "nascer de novo", isto é, não queriam um simples retorno à Antiguidade. Afinal, não é possível fazer uma cultura renascer fora de seu contexto histórico. Além disso, quase todos os renascentistas estavam influenciados pelos princípios cristãos, mesmo que desejassem renová-los.



GRANGER/SHUTTERSTOCK - COLEÇÃO PARTICULAR

Xilogravura representando os músculos do corpo humano que está na obra *Da organização do corpo humano,* escrita pelo humanista belga Andreas Vesalius (1514-1564) e publicada em 1543. A obra apresenta parte das pesquisas sistemáticas sobre a anatomia humana feitas por Vesalius, considerado fundador dos estudos modernos na área.

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

Visão humanista

Os humanistas se incomodavam com os excessos da religião guiando todas as esferas da vida. Muitos deles criticavam, por exemplo, a visão dualista de que somos compostos de duas partes: espírito e corpo. Nesse dualismo, o espírito era considerado a parte superior e melhor, e o corpo era a parte inferior e pior. Por isso, o espírito deveria governar o corpo. Os humanistas procuravam recompor a integridade do ser humano, relacionando corpo e espírito com igual dignidade.

Alerta ao professor

O texto "Humanismos e Renascimentos", incluindo seus subitens e o boxe "Para pensar", contribui para o desenvolvimento das competências **CG3**, **CECH4** e **CECH5**, bem como da habilidade **EF07HI04**, ao identificar as principais características e significados dos Humanismos e Renascimentos na Europa.

De modo geral, os humanistas defendiam um modo de ver o mundo com base nas seguintes características:

- **antropocentrismo** – o papel do ser humano na escolha dos rumos da própria vida era enaltecido. Alguns humanistas, como Pico Della Mirandola (1463-1494), argumentavam que Deus criou o homem dando-lhe liberdade para construir a si mesmo. Isso entrava em choque com a cultura **teocêntrica** (centrada em Deus) que predominava desde a Idade Média. Assim, se antes a humildade cristã recomendava "desconfie sempre de si mesmo", os humanistas cultivavam outra atitude: "confie em si e amplie suas potencialidades";
- **conhecimento racional** – a pesquisa experimental, o estudo da natureza e os cálculos matemáticos eram valorizados. Isso se chocava com a supervalorização da fé (verdades reveladas pela religião) em todos os campos do conhecimento. Assim, se antes predominava o princípio do "crer para compreender", os humanistas buscavam "compreender para crer";
- **valorização da Antiguidade Clássica** – os humanistas resgataram saberes e artes greco-romanos em diversos campos, como na filosofia, literatura, escultura, arquitetura, objetos de decoração etc.;
- **individualidade** – a curiosidade intelectual, a vontade de fazer ciência, o desejo de aventura e a expansão da criatividade foram estimulados. Expressando admiração pelo ser humano, Shakespeare (1564-1616) escreveu: "Que obra de arte é o homem: tão nobre no raciocínio, tão infinito em capacidade". Essa valorização do indivíduo se opunha ao coletivismo da cristandade, ou seja, à ideia de que os seres humanos pertenciam a um mesmo rebanho de Deus, ao qual deviam submissão, obediência e mansidão.

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

VALERIOME/SHUTTERSTOCK



Ruínas do Coliseu, construído pelos romanos no século I d.C., em Roma, Itália. Fotografia de 2019. A arquitetura dessa e de outras construções romanas foi estudada pelos renascentistas.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Você admira alguma cultura do passado? Qual? Explique por que você a admira.

29

[...] [De acordo com Erasmo] Como poderiam os estudantes progredir? Em primeiro lugar, suas capacidades inatas tinham de ser estimuladas; nesse aspecto, a natureza devia ser o guia. Em segundo lugar, a direção tinha de ser consistente; isso podia ser mais bem determinado pelo amor do professor ao aluno. Em terceiro lugar, o estudante tinha de praticar o que aprendia. Segundo Erasmo, sabedoria é conhecimento aplicado.

A meta da educação, no sistema proposto por Erasmo, é o julgamento independente. Isso combina honestidade com conhecimento real. Não podemos confiar nos antigos; ao contrário, temos de aprender a andar com nossos próprios pés e a lidar inteligentemente com os problemas de nossa época.

Erasmo fez uma importante contribuição ao estudo da motivação. Se um professor usasse de força e coação, motivaria seus alunos de uma maneira negativa. Esse professor tornar-se-ia uma influência positiva se desse um exemplo de saber. É fácil usar a vara como instrumento de disciplina: contudo, é muito mais importante usar a inspiração moral, de modo que o estudante possa querer aprender."

MAYER, Frederick. *História do pensamento educacional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. p. 231-233.

Para pensar

Resposta pessoal. Espera-se que o estudante questione os motivos que o levam a admirar determinadas culturas e não outras. Com base nas respostas, discuta as idealizações históricas feitas até os dias de hoje, lembrando os estudantes de que, muitas vezes, nossa visão sobre o passado revela muito dos valores do presente.

Orientação didática

A pintura do Renascimento pode ser interpretada como uma reação de grupos sociais emergentes (comerciantes e banqueiros, por exemplo). Tendo enriquecido, esses grupos passaram a incentivar o trabalho de artistas e a encomendar obras nas quais desejavam se ver representados como as figuras centrais da sociedade.

Os Médici foram uma importante família burguesa de Florença. Concentraram grande poder político para além da sua região de origem, que governaram por séculos. Alguns papas foram membros dessa família, cuja fortuna teve início no comércio de tecidos, "especialmente sedas e panos, que mandavam fabricar em Florença, e especiarias, amêndoas, cavalos e alúmen [uma pedra de uso medicinal], cuja produção dominavam" (DELUMEAU, Jean. *A civilização do Renascimento*. Lisboa: Estampa, 1994. v. 1. p. 225).

Renascimento italiano

O Renascimento surgiu na Península Itálica, com destaque para as cidades de Florença, Bolonha, Gênova, Veneza e Roma, a partir do século XIV. Contribuíram para isso a presença, nessa região, de obras de arte da Roma antiga, bem como a circulação de textos da Antiguidade Clássica, como os de Aristóteles, Platão e Sêneca. Esses textos chegaram à Península Itálica com os bizantinos e os muçulmanos, povos com quem os italianos mantinham relações comerciais e culturais.

Além disso, o Renascimento italiano foi estimulado por ricos comerciantes e banqueiros chamados de **mecenas**, que, em busca de prestígio, financiavam artistas, intelectuais e cientistas. A atividade dos mecenas recebe o nome de **mecenato**. Uma das famílias que se destacou no mecenato foi a dos Médici, em Florença, no século XV.

Da Península Itálica, o Renascimento difundiu-se por outras regiões da Europa. Assim, surgiram movimentos renascentistas em lugares como Portugal, Espanha, França, Inglaterra, Holanda e Alemanha.



A. DAGLI ORTTI/DEA/GETTY IMAGES - PALÁCIO PITTI, FLORENÇA

Afresco do século XVII pintado por Ottavio Vannini representando Lourenço de Médici junto aos artistas que patrocinava. Lourenço de Médici (1449-1492) foi um dos principais mecenas do Renascimento.

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

Europa: Renascimento e Humanismo



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

FONTE: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Madri: Editorial Debate, 1992. p. 68.

DICA LIVRO

CRUZ, Xosé A. Neira. *O arminho dorme*. São Paulo: Edições SM, 2009. (Coleção Comboio de corda).

Livro que mistura ficção e realidade ao tratar da família Médici, na Florença do século XV. Na história, a jovem Bianca de Médici se apaixona por Giulio, um rapaz que não concorda com o domínio dos Médici sobre a cidade.

Orientação didática

No volume referente ao 6º ano, foram estudados aspectos da arte gótica e bizantina. Esses conteúdos podem ser recordados neste momento, como forma de realizar um contraponto com as obras renascentistas, sobretudo em relação às técnicas de pintura.

O estudo da perspectiva nas pinturas e na arquitetura renascentista pode ser uma maneira interessante de integrar as habilidades desenvolvidas pelo estudante em História e em Matemática.

Para analisar a técnica da perspectiva, sugerimos a observação da obra *Entrega das chaves a São Pedro*, produzida em 1481-1482 por Pietro Perugino sob encomenda do papa Sisto IV para a Capela Sistina, em Roma. O afresco foi composto a partir de um ponto fixo centralizado, a chamada perspectiva linear, em torno do qual o restante da obra se desdobra. Linhas horizontais e diagonais, em sequência, criam a aparência de profundidade ao convergirem em um ponto fixo marcado na entrada do edifício, no plano de fundo. A paisagem se completa com um plano aéreo nas colinas, criando a ilusão de um espaço quase infinito.

Artes plásticas

As obras renascentistas apresentam algumas características em comum, sobretudo nas artes plásticas. Os artistas renascentistas, por exemplo, representavam temas da mitologia clássica e da religiosidade cristã, paisagens e cenas do cotidiano. Além disso, eles se destacaram pelo interesse no mundo à sua volta e no estudo da natureza.

Os artistas renascentistas preocuparam-se também em realizar obras duradouras. Era a busca da perenidade, isto é, daquilo que permanece por longo tempo. Para isso, desenvolveram novos materiais, como a **tinta a óleo**, que, quando seca, é mais resistente às mudanças de temperatura e umidade.

Além disso, os pintores renascentistas desenvolveram a técnica da **perspectiva** para conferir uma aparência **tridimensional** aos personagens e aos objetos representados. A perspectiva dá ao observador a ideia de que as figuras representadas têm altura, largura e profundidade, parecendo mais reais aos olhos humanos.

Durante o Renascimento, muitos artistas passaram a assinar suas próprias obras para marcar que elas eram uma **criação autoral e individual**. Além disso, pintaram autorretratos ou se representaram como um dos personagens da obra. O autorretrato era uma maneira de o artista estudar feições humanas e aperfeiçoar sua técnica. Os pintores alemães Albrecht Dürer (1471-1528) e Hans Holbein (c. 1497--1543) fizeram vários retratos e autorretratos que são considerados obras-primas nesse gênero de pintura.



TICIANO - GALERIA NACIONAL, LONDRES

Baco e Ariadne, pintura de Ticiano, c. 1520. Ticiano (c. 1490--1576) foi um pintor italiano que produziu quadros dos mais diferentes gêneros (paisagens, retratos etc.) e temas (religiosos ou mitológicos). Ele trabalhou para os governantes de Veneza.



ALBRECHT DÜRER - ANTIGA PINACOTECA, MUNIQUE

Detalhe de *Autorretrato*, pintura a óleo de Albrecht Dürer, 1500.

Glossário

Tridimensional: aquilo que tem ou é representado pelas três dimensões (altura, largura e profundidade).

PARA PENSAR — **RESPONDA ORALMENTE**

1. Você tem uma assinatura para representar seu nome? Caso não tenha, que tal criar uma agora?
2. Que características suas você considera importantes? Como você se representaria em um autorretrato?

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

Para pensar

1. Resposta pessoal. O professor pode incentivar os estudantes a realizar essa atividade mostrando tipos diferentes de assinatura. Além disso, comente que eles vão assinar muitos documentos ao longo de suas vidas, assim, desenvolver uma assinatura será útil no dia a dia.

2. Resposta pessoal. Para auxiliar os estudantes a desenvolver essa atividade, comente que existem características físicas (relacionadas a altura, cor do cabelo, formato do rosto etc.) e psicológicas (relacionadas a personalidade, tais como descontração, flexibilidade, timidez etc.). Nos autorretratos, os artistas buscam expor as características que eles pretendem expressar publicamente.

Alerta ao professor

O boxe "Para pensar" favorece o desenvolvimento das competências **CG8** e **CECH1**.

Orientação didática

O boxe "Para pensar" é uma oportunidade para aprofundar reflexões sobre a percepção dos estudantes a respeito de suas características pessoais. A partir disso, proponha a eles questões como: será que existe alguém perfeito, alguém que só possua características consideradas positivas? Ou o contrário, alguém que só possua características negativas? Quais características seriam positivas e negativas? Qual seria o benefício de reconhecer nossas qualidades e nossos defeitos? Destaque para os estudantes que aquilo que consideramos muitas vezes "positivo", "negativo", "defeito" e "qualidade" depende do contexto histórico em que vivemos. Algo considerado valoroso em uma determinada cultura pode ser desonroso em outra.

Depois, comente que todas as pessoas possuem qualidades e defeitos. Assim, uma pessoa pode ser, ao mesmo tempo, corajosa, inteligente, egoísta etc. Ou, ainda, ser corajosa em algumas situações e em outras apresentar um medo aparentemente injustificado. É importante que o professor destaque que muitas de nossas características são moldáveis e adquiridas com a aprendizagem e o hábito.

Outras indicações

- SEVCENKO, Nicolau. *O Renascimento*. São Paulo: Atual, 1994.

A obra é composta de capítulos temáticos em que o historiador aborda as artes plásticas, a literatura e o teatro, além de traçar um amplo panorama do Renascimento na Itália e em outras regiões da Europa.

- QUEIROZ, Tereza Aline P. de. *O Renascimento*. São Paulo: Edusp, 1995. (Coleção Acadêmica).

A historiadora faz uma análise aprofundada do Renascimento, incluindo um balanço historiográfico acerca do assunto.

- *A vida de Leonardo da Vinci* (Itália). Direção de Renato Castellani, 1971. 325 min.

Minissérie biográfica filmada nos locais onde Leonardo da Vinci circulou em vida. A produção foi baseada em uma cuidadosa pesquisa histórica sobre a vida e a obra do artista renascentista, sendo premiada com um Globo de Ouro.

A importância dos artistas italianos

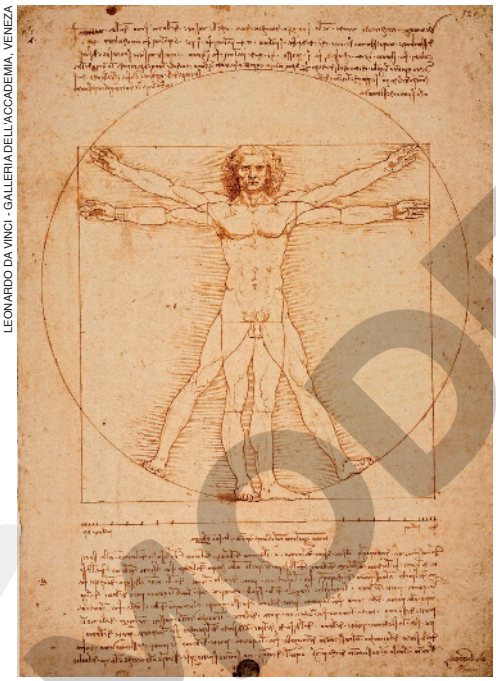
Os artistas italianos ocuparam lugar de destaque no Renascimento. De acordo com o historiador Nicolau Sevcenko (1952-2014), a obra dos grandes pintores italianos serviu de base para o estilo renascentista e teve enorme influência na arte ocidental até o início do século XX. Entre os principais artistas italianos, destacam-se:

- **Leonardo da Vinci** (1452-1519) foi considerado um grande humanista. Sua obra se estende a diversos campos: anatomia, engenharia, mecânica, física, escultura, pintura etc. Pintou poucas telas e **afrescos**, mas suas criações são consideradas obras-primas, como *A última ceia*, *Mona Lisa* (ou *Gioconda*) e *A virgem dos rochedos*;

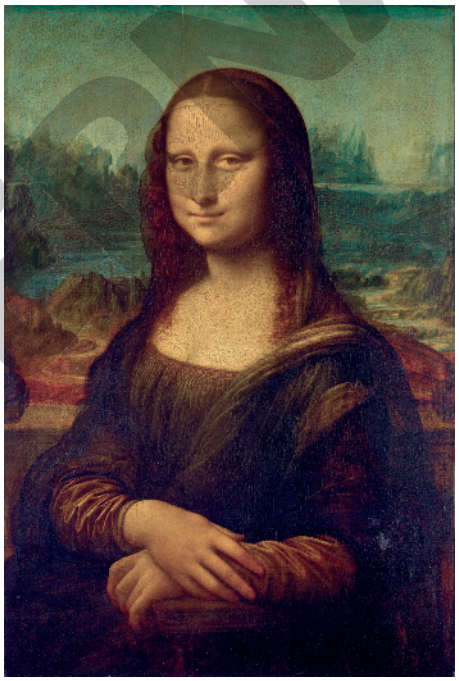
Glossário

Afresco: tipo de pintura feita em paredes, tetos ou muros, em geral numa base de gesso ou de argamassa. Neles são utilizadas tintas à base de água. Os afrescos têm grande durabilidade.

LEONARDO DA VINCI - GALLERIA DELL'ACCADEMIA, VENEZA



O homem vitruviano, gravura de Leonardo da Vinci, 1490. Para fazer esse desenho, Da Vinci calculou as proporções do corpo humano de acordo com Vitrúvio, arquiteto romano do século I a.C. O famoso desenho de Da Vinci, feito a caneta e tinta sobre papel, está preservado na Galleria dell'Accademia, em Veneza, e ilustra sua atenção às proporções.



A *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, foi produzida entre 1503 e 1505 e, hoje em dia, é uma das principais atrações do Museu do Louvre, em Paris, onde está exposta. Foi o próprio Da Vinci quem levou o quadro para a França, em 1516, quando foi trabalhar na corte do rei Francisco I, que comprou o retrato. Ao pintar a *Mona Lisa*, Da Vinci utilizou a técnica da perspectiva.

LEONARDO DA VINCI - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

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

- **Michelangelo Buonarroti** (1475-1564) foi pintor, escultor e arquiteto. Pintou afrescos na Capela Sistina, em Roma (mais tarde integrada ao Vaticano). Como escultor, produziu obras-primas, como *Moisés*, *Pietà* e *Davi*. Como arquiteto, projetou a cúpula da Basílica de São Pedro, também no Vaticano;



BOOCYS/SHUTTERSTOCK - BASÍLICA DE SÃO PEDRO, CIDADE DO VATICANO

Pietà (que significa, em português, piedade), escultura de Michelangelo Buonarroti,1499. Essa obra representa Maria com Jesus morto em seus braços.

- **Rafael Sanzio** (1483-1520) foi outro mestre da pintura influenciado por Leonardo da Vinci e Michelangelo. Esse artista produziu afrescos para decorar o Palácio Apostólico, projetou partes da Basílica de São Pedro (a partir de 1514) e pintou representações da Virgem Maria com o Menino Jesus. A seguir, na seção "Painel", destacamos uma das mais importantes pinturas de Rafael, chamada *Escola de Atenas*.



ANGELO CHIARIELLO/SHUTTERSTOCK

Turistas visitam a Basílica de São Pedro, no Vaticano. Fotografia de 2020. Essa construção é considerada uma das mais importantes do cristianismo católico e foi projetada por diversos arquitetos renascentistas, como Michelangelo Buonarroti e Donato Bramante (1444-1516).

DICA **INTERNET**

Capela Sistina

Disponível em: https://www.vatican.va/various/cappelle/sistina_vr/index.html. Acesso em: 15 mar. 2022.

No *site* é possível fazer um passeio virtual pela Capela Sistina, no Vaticano. Basta mover o *mouse* pela página e visualizar os afrescos nas paredes e no teto.

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

Outras indicações

- *Agonia e êxtase* (Estados Unidos/Itália). Direção de Carol Reed, 1965. 138 min.

O filme traz os conflitos entre Michelangelo Buonarroti e o papa Júlio II durante a concepção do teto da Capela Sistina. Na trama, Michelangelo a princípio não aceita trabalhar na obra por se considerar um escultor e não um pintor. Apesar disso, ele decide realizá-la para não contrariar o desejo do papa, mas sente-se frustrado durante o processo.

Orientação didática

A Capela Sistina, localizada no Vaticano, é um dos grandes ícones do Renascimento italiano. Seu nome faz referência ao papa Sisto IV, que contratou a restauração da capela entre os anos de 1477 e 1480. Os afrescos que estão no local foram iniciados durante essa reforma e representam eventos narrados no Antigo e no Novo Testamento. A obra mais marcante é o teto concebido por Michelangelo Buonarroti a pedido do papa Júlio II, entre 1508 e 1512.

Orientação didática

O afresco *Escola de Atenas*, de Rafael Sanzio, demonstra a coexistência entre a filosofia grega e a cultura cristã europeia. Nesse sentido, a representação das figuras de Platão e Aristóteles é fundamental.

As ideias de Platão inspiraram uma corrente filosófica chamada Patrística, que foi fundada nos primórdios do cristianismo pelos primeiros padres da Igreja Católica. Aristóteles, por sua vez, foi amplamente apropriado como autoridade por autores da Escolástica, uma filosofia desenvolvida nas universidades medievais que tinha como objetivo reconciliar o pensamento greco-romano e a teologia cristã. Abelardo, Francisco Suárez e Tomás de Aquino são exemplos de grandes pensadores escolásticos que buscaram tal reconciliação.

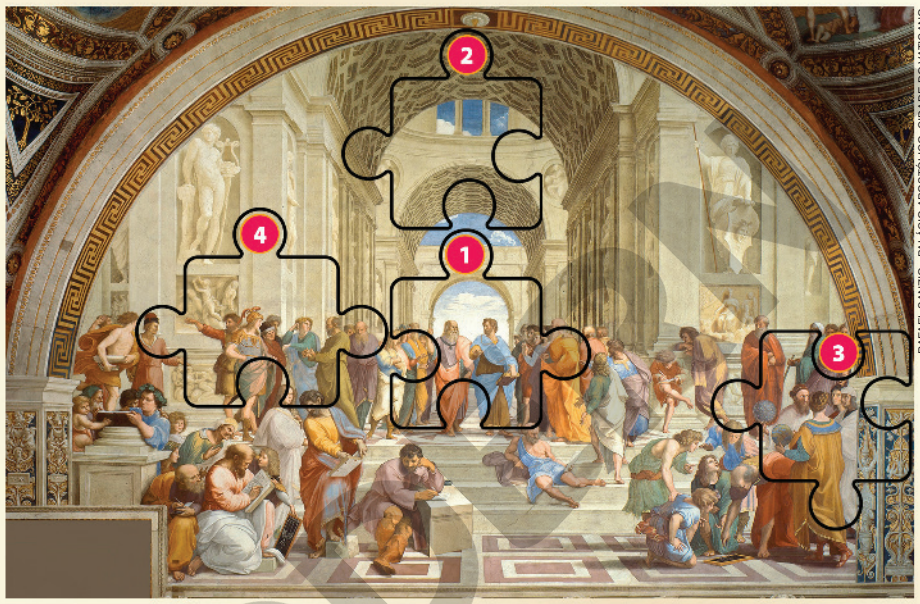
Uma obra como a de Rafael, encomendada por um papa e produzida em um dos cômodos do Vaticano (a *Stanza della Segnatura*), não é, portanto, casual. Esse afresco denota uma transição histórica mais lenta entre o mundo medieval e o moderno. Assim, a despeito das inúmeras figuras clássicas representadas em *Escola de Atenas*, é preciso considerar o aspecto teológico fundamental dessa encomenda, em um período no qual o laico e o religioso, a ciência e a fé não estavam separados em definitivo.

PAINEL

Escola de Atenas

Rafael Sanzio pintou o afresco *Escola de Atenas* (1509-1511) para decorar uma sala do Palácio do Vaticano. Cada parede dessa sala foi pintada com um tema relacionado às seguintes áreas do conhecimento: Teologia, Poesia, Direito e Filosofia.

Nesse afresco, Rafael representou pensadores que viveram em épocas diferentes em um mesmo espaço. É provável que ele estivesse sugerindo que as formas de pensar mudaram ao longo do tempo, pois cada filósofo representa uma época da história da Filosofia.



RAFAEL SANZIO - PALÁCIO APOSTÓLICO, CIDADE DO VATICANO

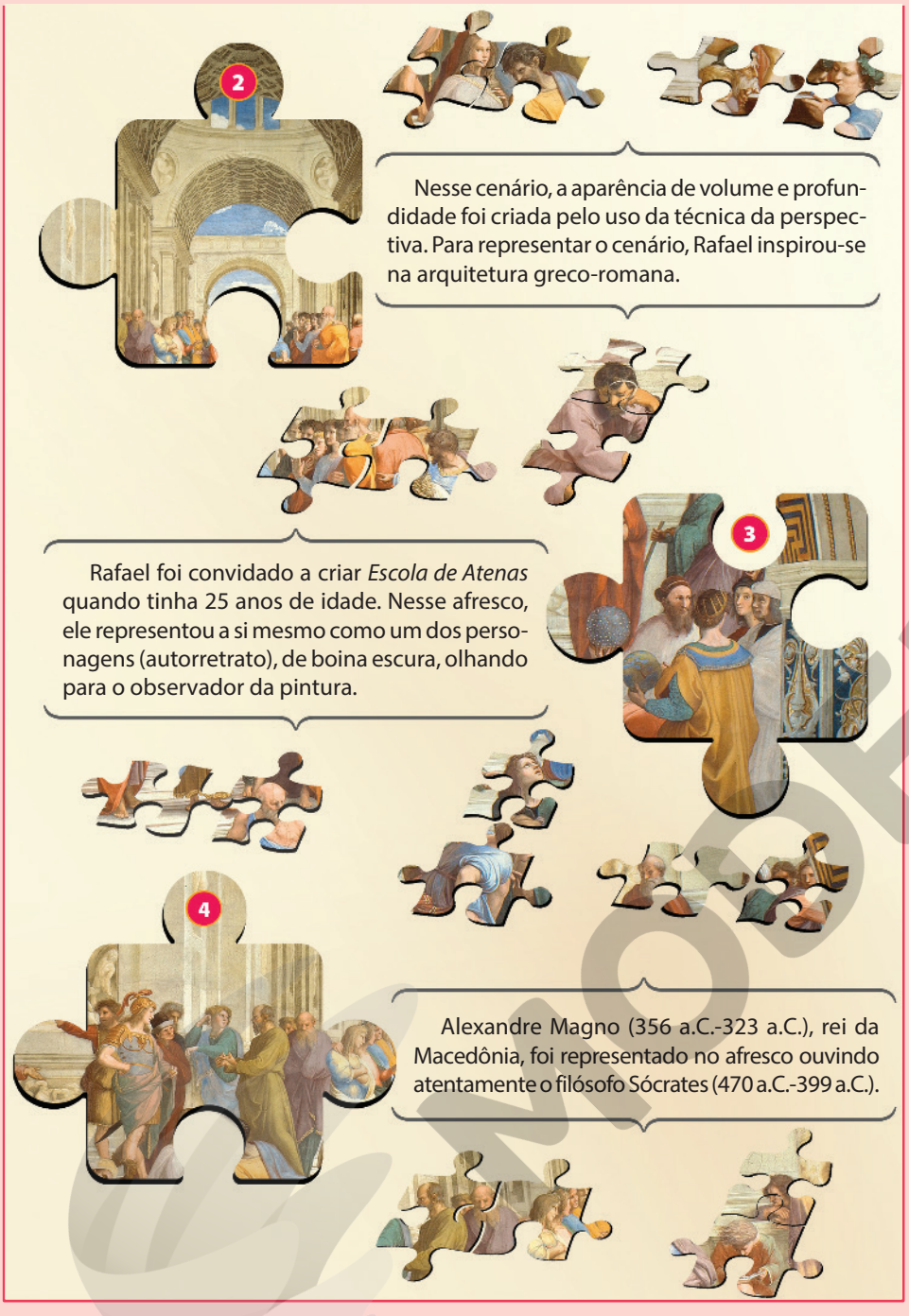
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Escola de Atenas, afresco de Rafael Sanzio, 1509-1511. Palácio Apostólico, Vaticano.



O foco da obra está em dois personagens principais: os filósofos gregos Platão (c. 428 a.C.-347 a.C.) e Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.). Platão foi representado apontando o dedo para cima. Aristóteles é aquele que tem a palma da mão voltada para baixo. A representação refere-se às ideias centrais desses filósofos: Platão é considerado defensor do pensamento abstrato e teórico (mundo das ideias) e Aristóteles é considerado defensor da Filosofia natural e prática (mundo concreto).

34



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA

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

Alerta ao professor

A seção "Painel" intitulada "*Escola de Atenas*" contribui para o desenvolvimento da competência **CG3**.

MODERNA

Texto de aprofundamento

A seguir, leia um texto sobre a expansão do Renascimento pelo norte da Europa.

Renascentismo setentrional

"Na própria época renascentista, escritores e artistas debatiam entre si a respeito das transformações em curso. Aos poucos, seus ideais se disseminaram pelo resto da Europa. No final do século XV, os franceses invadiram a Itália e ficaram encantados com a arte e os costumes italianos. Diplomatas italianos difundiram sua nova noção de valores por toda a Europa. Assim, quando começou a declinar na Itália, em meados do século XVI, a cultura renascentista estava florescendo mais ao norte.

O aperfeiçoamento dos tipos móveis por Gutenberg em torno de 1450 [...] foi crucial para a disseminação do pensamento renascentista. Graças ao novo método de impressão e à proliferação dos livros, as ideias do Renascimento italiano puderam circular cada vez mais.

Europeus do norte passaram a patrocinar escritores e pintores italianos, atraídos por seus talentos. Henrique VII convidou eruditos italianos para que se instalassem na Inglaterra a fim de ensinar literatura clássica. E não demorou para que os pensadores humanistas passassem a criticar em seus textos tanto a Igreja como a sociedade.

Por exemplo, em 1516, Thomas More, que era conselheiro de Henrique VIII, escreveu uma obra de ficção intitulada *Utopia*, na qual imaginava uma sociedade ideal, governada pela razão, onde a propriedade era comum, as mulheres podiam se divorciar ou ser sacerdotisas e todos os indivíduos eram iguais e prósperos.

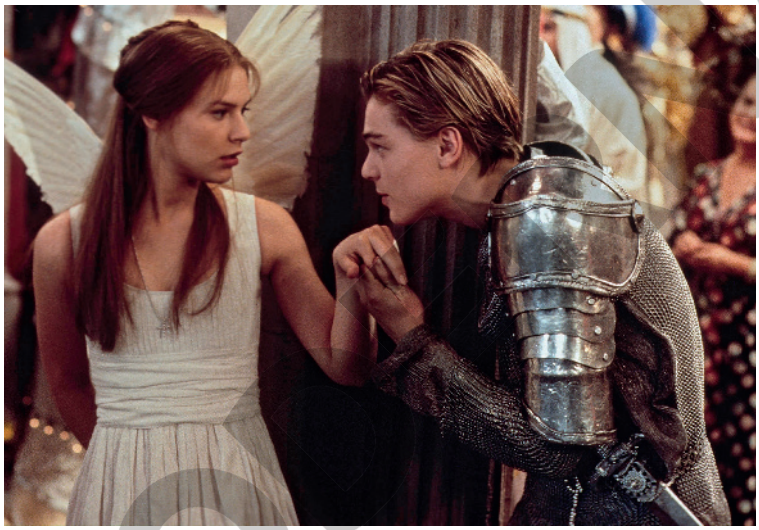
Expansão do Renascimento

Da Península Itálica, o movimento renascentista expandiu-se por várias regiões da Europa e, durante esse processo, foi adquirindo novas características e especificidades.

A seguir, vamos conhecer três grandes escritores renascentistas: o inglês William Shakespeare, o espanhol Miguel de Cervantes e o português Luís Vaz de Camões, que produziram obras de alcance universal, em sintonia com os ideais do Humanismo.

- **William Shakespeare** (1564-1616) ficou famoso por peças de teatro como *Romeu e Julieta* (1595), *Hamlet* (1601), *Otelo* (c. 1603) e *Macbeth* (c. 1607). *Romeu e Julieta* é uma história de amor entre dois jovens que são impedidos de vivê-lo por causa da rivalidade entre suas famílias.

MERRICK MORTON/20TH CENTURY FOX/KOBAL/SHUTTERSTOCK



Cena do filme *Romeu + Julieta* (Estados Unidos), dirigido por Baz Luhrmann, 1996. O filme é uma recriação moderna da obra de Shakespeare, considerado um dos maiores dramaturgos de língua inglesa de toda a história. As obras de Shakespeare são continuamente representadas e interpretadas em diferentes países do mundo.

DICA LIVRO

SHAKESPEARE, William. *A megera domada*. Tradução e adaptação de Flavio de Souza. São Paulo: FTD, 2018.

Comédia escrita por Shakespeare no século XVI, adaptada nesse livro para o público jovem, narra a história de Catarina, uma moça geniosa e mal-humorada, e seu marido, Petrúquio, que tem uma maneira muito peculiar de "domar" sua esposa.

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

- **Miguel de Cervantes** (1547-1616) se destacou pela obra *Dom Quixote de la Mancha* (1605), que satiriza os ideais da cavalaria medieval. Seus protagonistas são Dom Quixote e Sancho Pança. Dom Quixote é um sonhador fascinado por histórias em que heroicos cavaleiros defendem injustiçados e desamparados. Sancho Pança é mais realista e preso a valores materiais.



MAÎTRE DES CORTÈGES – COLEÇÃO PARTICULAR

Dom Quixote e Sancho Pança, gravura do artista francês denominado Maître des Cortèges, século XVII.

- **Luís Vaz de Camões** (1524-1580) ficou conhecido por sua obra *Os lusíadas* (1572), que narra de forma heroica a história de Portugal, desde sua origem até a época das Grandes Navegações, no século XV. A palavra "lusíadas" significa "portugueses" e deriva de Lusitânia, nome dado pelos antigos romanos para a região de Portugal.



JORGE COLAÇO - PALÁCIO HOTEL DO BUÇACO, MEALHADA

Representação elaborada por Jorge Colaço em 1907, em azulejos, de um episódio de *Os lusíadas*. Trata-se do Gigante Adamastor, um monstro mítico que representaria as forças da natureza e os medos que os portugueses enfrentaram para realizar a expansão marítima.

Um pouco menos controverso foi o inglês Thomas Elyot, que sugeriu maneiras pelas quais os homens de distinção e privilégio social poderiam dedicar seus esforços ao serviço público.

Erasmo de Roterdã, amigo de Thomas More, viajara por toda a Europa e tinha conhecimento aprofundado dos clássicos. Seu livro *Elogio da Loucura*, publicado em 1509, zomba da tendência humana a ignorar a razão e fustiga a corrupção e os abusos da Igreja. Na década de 1530, o francês François Rabelais escreveu *Gargântua e Pantagruel*, com história de aventura a respeito de dois gigantes que caçoavam da Igreja, das universidades e de outras instituições.

Nos séculos XV e XVI, artistas holandeses, alemães e franceses empenharam-se em mesclar as novas técnicas italianas com suas próprias tradições artísticas, pintando retratos realistas e cenas da vida no campo. Pintores flamengos criaram cenas da *Bíblia* e da vida cotidiana com detalhes aguçados e realistas. Jan van Eyck introduziu a pintura a óleo, obtendo cores mais luminosas. Os franceses se destacaram na arquitetura erguendo elegantes castelos no Vale do Loire, ao sul de Paris. [...]

Assim como se pode dizer que artistas como Michelangelo e Leonardo da Vinci transcenderam sua época, o mesmo vale para William Shakespeare. Todavia, antes de tudo ele foi um homem do Renascimento inglês, sendo inegáveis as tendências humanistas e clássicas em peças como *Júlio César, Antônio e Cleópatra*. [...]"

DANIELS, Patricia S.; HYSLOP, Stephen G.; BRINCKLEY, Douglas. *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Abril/National Geographic, 2004. p. 166-167.

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

Alerta ao professor

O texto "Ciências" favorece o desenvolvimento da competência **CEH4**. Já o boxe "Para pensar" contribui para o desenvolvimento da competência **CG2**. Além disso, ambos trabalham aspectos do tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**, ao abordarem o contexto de desenvolvimento do método científico experimental e as relações entre os processos de memorização e entendimento.

Para pensar

Tema para reflexão. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, explique que memorizar e entender são processos complementares e essenciais para o desenvolvimento do conhecimento. A princípio, o ato de **memorizar** está relacionado à capacidade de reter informações. Já o ato de **entender** está relacionado à capacidade de compreender o sentido de algo, de perceber intenções e significados. Ressalte que tanto a memorização quanto o entendimento são processos fundamentais para a produção e socialização do conhecimento científico, inclusive na área de Ciências Humanas.

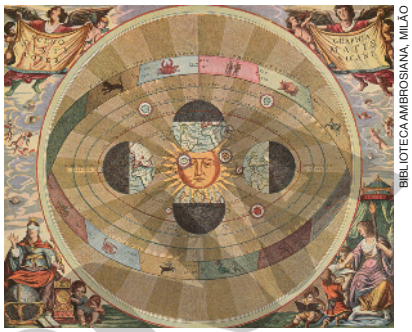
Orientação didática

Cada vez mais, as teorias pedagógicas, entre elas as teses de David Ausubel, enfatizam que a **aprendizagem deve ser significativa** e que somente a memorização mecânica não propicia uma formação adequada às novas demandas sociais. A formação de estudantes críticos, conscientes e criativos é construída por meio de atividades contínuas que contemplem diversas habilidades cognitivas. É fundamental que o estudante compreenda, portanto, que o aprendizado não está limitado à transmissão mecânica de conhecimento. Ele envolve uma troca significativa de conteúdos entre educador e educando.

Ciências

No Renascimento, muitos cientistas dedicaram-se a observar fenômenos naturais, fazer experimentos, propor hipóteses, testá-las e reavaliá-las. O próprio Leonardo da Vinci defendia que repetir ensinamentos do passado sem uma verificação pessoal significava apenas valorizar a memória, e não o entendimento verdadeiro dos fenômenos do mundo. A seguir, vamos conhecer cientistas daquela época que contribuíram para o desenvolvimento da astronomia.

O astrônomo e sacerdote polonês **Nicolau Copérnico** (1473-1543) propôs a teoria **heliocêntrica**, segundo a qual a Terra e outros planetas se movem em torno do Sol. Essa teoria contrariava a interpretação bíblica da época, segundo a qual o Sol se movia em torno da Terra (teoria geocêntrica). Copérnico evitou divulgar suas ideias porque temia a reação das autoridades católicas. Seu livro *Da revolução de esferas celestes* foi publicado no ano de sua morte, provocando indignação entre os religiosos.



BIBLIOTECA AMBROSIANA, MILÃO

Representação da teoria heliocêntrica, idealizada por Nicolau Copérnico, publicada na obra *Atlas celestial ou harmonia do universo*, de 1660.

Posteriormente, analisando a teoria de Copérnico, cientistas como o alemão **Johannes Kepler** (1571-1630) e o italiano **Galileu Galilei** (1564-1642) passaram a defendê-la. Por isso, Galileu foi acusado de heresia pelas autoridades católicas. No entanto, para livrar-se das acusações e da pena de morte, ele negou publicamente suas convicções.

Atualmente, a religião não tem mais a influência que exerceu no passado sobre as pesquisas científicas. Mesmo assim, algumas pesquisas geram polêmicas no campo religioso. É o caso, por exemplo, daquelas feitas com células-tronco, que podem ajudar no tratamento de pessoas afetadas por doenças cardíacas, leucemia, trombose etc. No Brasil, as pesquisas com células-tronco foram autorizadas pela Justiça em 2008, mas esse assunto continua dividindo opiniões.



ROBERTO SERRA/IGUANA PRESS/GETTY IMAGES

Grande esfera do século XVI representando a teoria geocêntrica, à qual Galileu se opunha. Fotografia de 2021. A representação está no Museu Galileu, Florença, Itália. Galileu Galilei foi um dos maiores astrônomos da história. Em 1992, o papa João Paulo II reconheceu que a Igreja Católica errou ao condená-lo.

PARA PENSAR RESPONDA ORALMENTE

Em sua opinião, existe diferença entre memorizar e entender um assunto? Responda utilizando argumentos consistentes.

38

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

Orientação didática

O processo inquisitorial (1633) movido contra Galileu Galilei baseava-se "na visão cosmológica aristotélica, com mediação da construção ontológica de Tomás de Aquino. Essa construção consistia em um complexo desenvolvimento de argumentos com chave explicativa para todas as coisas e fenômenos e exibia a presunção de que se havia chegado a um termo ideal, a uma convergência entre a busca do saber e o entendimento da ordem natural estabelecida por Deus. Essa visão oficial da Igreja Católica se opunha a todas as novas descobertas científicas que contrariassem a ordem universal nela sugerida" (BAIARDI, Amílcar *et al*. Processos cavilosos, sentença vingativa e abjura humilhante: o caso Galileu. *Cadernos de História da Ciência* – Instituto Butantan, v. 8, n. 2, p. 191, jul./dez. 2012).

Reforma Protestante

Atualmente, os cristãos representam cerca de 30% da população mundial, porém não formam um grupo homogêneo. Existem vários ramos do cristianismo, sendo mais numerosos os formados por católicos, ortodoxos e protestantes.

Os **católicos** são seguidores da Igreja Católica Romana, que tem suas origens no século I d.C., sediada em Roma, no atual Estado do Vaticano. Chefiada pelo papa, essa Igreja é a maior instituição cristã do mundo, reunindo cerca de 1,3 bilhões de fiéis.



JNBIOTEC/SHUTTERSTOCK

Santuário Nacional de Nossa Senhora da Conceição Aparecida, no município de Aparecida, São Paulo. Fotografia de 2019. Segundo o Censo demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 123 milhões de católicos vivem no Brasil.

Os **ortodoxos** surgiram no século XI com a separação entre a Igreja Católica do Ocidente (com sede em Roma) e a Igreja Católica do Oriente (com sede em Constantinopla). Atualmente, a Igreja Ortodoxa possui cerca de 250 milhões de seguidores em diferentes países, sobretudo da Europa Oriental e da Ásia – como Romênia e Rússia.

Os **protestantes** surgiram no século XVI, após cristãos da Europa Ocidental romperem com a Igreja Católica Romana.

A seguir, vamos conhecer os principais motivos que provocaram essa ruptura do cristianismo ocidental, a chamada **Reforma Protestante**.

PARA PENSAR **RESPONDA NO CADERNO**

Quais são os significados das palavras "reformar" e "protestar"? Crie frases utilizando essas palavras.



EDVAL DOMINGUES/ISTOCK/GETTY IMAGES

Catedral Ortodoxa Antioquina, na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2021. Segundo o Censo de 2010, cerca de 131 mil cristãos ortodoxos vivem no Brasil.

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

Alerta ao professor

O texto "Reforma Protestante" e seus subitens, bem como os textos "Reforma Luterana", "Reforma Calvinista", "Reforma Anglicana" e "Reforma Católica", apresentados em sequência, contribuem para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI05**, ao caracterizar as reformas religiosas no século XVI e seus desdobramentos. Já o boxe "Para pensar" favorece o desenvolvimento da competência **CG2**.

Para pensar

Consultando dicionários, os estudantes poderão encontrar alguns dos seguintes significados: (a) **reformar**: reconstruir, corrigir, retificar, melhorar, aprimorar; (b) **protestar**: rebelar-se, insurgir-se, assegurar, afirmar.

Depois de ouvir as respostas, explique que a expressão "Reforma Protestante" identifica um movimento religioso ocorrido no século XVI, cujos membros se rebelaram contra a Igreja Católica, propondo mudanças que abalavam a estrutura de poder dessa instituição.

Ressalte que movimentos de contestação ao catolicismo aconteceram desde o século XII na Europa. Alguns precursores podem ser mencionados, como os cátaros (século XII), John Wycliffe (século XIV) na Inglaterra e Jan Huss (século XV) na atual República Tcheca.

Outras indicações

- *Cosmos: uma odisseia do espaço-tempo* (Estados Unidos). Direção de Brannon Braga, Bill Pope e Ann Druyan, 2014. Cada um dos 13 episódios tem cerca de 44 min.

A série documental é narrada pelo físico Neil de Grasse Tyson e discute o processo de formação do universo e do planeta Terra. Além disso, há uma discussão sobre diversas expectativas em relação ao futuro.

- *Galileu: a batalha pelo céu* (Estados Unidos). Direção de Peter Jones, 2002. 120 min.

Série documental que narra as modernas descobertas de Galileu Galilei e suas dificuldades com a Igreja Católica. A produção foi baseada no livro de Dava Sobel sobre a filha de Galileu (*Galileo's daughter*), Maria Celeste, uma noviça enclausurada que deixou correspondências importantes para a compreensão da história da ciência no século XVII.

Alerta ao professor

Os textos "Crítica ao clero" e "Ética da burguesia" contribuem para o desenvolvimento das competências **CG6** e **CEH4**.

Texto de aprofundamento

A seguir, leia um texto sobre a venda de indulgências, prática que provocou várias críticas à Igreja Católica.

Vendendo entrada para o céu

"Na Europa, a todo-poderosa Igreja Católica encontrava-se em perigo. Ela havia tolerado muitos acessos suspeitos e obscuros que permitiam que os ricos e os desonrosos, ao pagarem uma taxa prescrita, esperassem poder entrar seguramente nos céus. Acreditava-se que os santos mantinham sob vigilância um quarto cheio de misericórdias e indulgências do qual podiam distribuir uma porção àqueles pecadores ricos que, no último momento, desejassem a salvação e pudessem pagar por ela. Algumas indulgências e concessões, dadas em troca de dinheiro ou de serviços prestados, baseavam-se num perfeito fundamento espiritual. Assim, em 1095, durante as cruzadas para resgatar Jerusalém dos infiéis, o papa Urbano II prometeu perdoar os pecados dos cruzados que atravessassem os mares 'por pura devoção, e não com o objetivo de obter honra e dinheiro'.

Crítica ao clero

Durante a modernidade, o clero católico foi alvo de diversas críticas, entre as quais destacamos:

- **vida luxuosa**: a Igreja Católica acumulou grande riqueza e poder, o que proporcionou uma vida luxuosa, sobretudo para o papa e os membros do alto clero. A riqueza ostentada pelo clero contrastava com a miséria da maioria dos fiéis e com alguns valores católicos, como a simplicidade e a humildade;
- **comércio de falsas relíquias**: vários sacerdotes enganavam os fiéis vendendo-lhes objetos falsificados como se fossem relíquias sagradas, por exemplo: "espinhos da coroa de Cristo", "pedaços de madeira da cruz em que Jesus morreu", "pedaços do tecido do manto sagrado" etc.;
- **venda de indulgências**: a Igreja vendia indulgências, isto é, o perdão dos pecados em troca de dinheiro ou artigos de luxo. Desse modo, os fiéis poderiam comprar sua "entrada para o reino do céu";
- **despreparo intelectual**: apesar de a Igreja Católica afirmar que os sacerdotes eram intermediários entre Deus e os fiéis, muitos deles não tinham boa formação religiosa nem escolar.



SEPIA TIMES/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

Relicário italiano do século XIV decorado com imagens de Cristo e de santos católicos. Nos relicários eram guardados objetos utilizados para a veneração de santos, as relíquias. A adoração de imagens de santos era uma prática condenada pelos críticos da Igreja Católica.

Ética da burguesia

A Igreja Católica recomendava aos comerciantes a prática de preços justos, evitando os lucros desenfreados. Além disso, a Igreja condenava a **usura**, que é a prática de cobrar **juros** sobre empréstimos. Isso porque alguns teólogos católicos consideravam que o "tempo" pertencia a Deus e, por isso, não se podia cobrar juros sobre o tempo em que o dinheiro permanecia emprestado.

Glossário

Juros: diferença no valor entre a quantia emprestada e a quantia cobrada por aquele que empresta dinheiro. Nessa situação, quem toma o dinheiro emprestado (o devedor) paga uma determinada quantia a mais pelo empréstimo ao credor (aquele que empresta o dinheiro).

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

A atitude da Igreja Católica de condenar a cobrança de juros e controlar os preços das mercadorias incomodava os burgueses, que se preocupavam basicamente em expandir seus negócios e aumentar seus lucros. Por isso, muitos burgueses passaram a apoiar uma nova ética que valorizasse suas práticas econômicas ao invés de criticá-las.



QUENTIN METSYS - COLEÇÃO DO PALÁCIO DORIA PAMPHILI, ROMA

Os usurários, pintura de Quentin Metsys, 1520. A pintura representa como sombrios e gananciosos os profissionais que cobravam juros sobre empréstimos.

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

Estados nacionais

Com a consolidação dos Estados nacionais, alguns príncipes e reis passaram a encarar o papa e outras autoridades católicas como "estrangeiros" que interferiam em assuntos de seu país. Isso aconteceu, por exemplo, em regiões da Europa que atualmente correspondem a Alemanha, Dinamarca, Noruega, Suécia, Suíça, Holanda, Inglaterra e Escócia.

Na época, a Igreja Católica divulgava suas doutrinas em latim, possuía grandes propriedades de terras e enviava o dinheiro que recebia dos fiéis para sua sede em Roma. Entretanto, os novos monarcas tinham interesse em ampliar seus territórios, exercer sua autoridade, impedir que recursos saíssem de seus reinos e fortalecer a **língua nacional** de seu Estado. Assim, a ruptura com a Igreja Católica e as mudanças nas doutrinas religiosas favoreceriam os interesses de alguns monarcas.

O dinheiro doado para a construção de catedrais era reconhecido como um passaporte sagrado que poderia ser apresentado ao entrar na porta eterna do céu. Quando a imponente igreja de Speyer, na Alemanha, estava sendo reconstruída em 1451, pelo menos 50 sacerdotes sentavam-se tranquilamente e, após ouvirem as confissões, davam seu perdão aos peregrinos que doassem dinheiro. Um quarto de século depois, o papa permitiu que se vendessem indulgências pelo bem das pessoas já mortas e que viviam no purgatório. Em suma, os ricos podiam comprar o perdão dos pecados cometidos por parentes falecidos que, na época de sua morte, podiam não ter sentido necessidade alguma de perdão. Aos pobres, por serem pobres, era praticamente negada tal concessão."

BLAINEY, Geofrey. *Uma breve história do mundo*. São Paulo: Fundamento Educacional, 2007. p. 184-185.

MODERNA

Alerta ao professor

O texto "Interpretações da *Bíblia*" favorece o desenvolvimento da competência **CEH5**.

Outras indicações

- HILL, Christopher. *A Bíblia inglesa e as revoluções do século XVII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

No livro é abordado o impacto da tradução da *Bíblia* para o inglês nas transformações religiosas, políticas, econômicas e sociais do século XVII.

- *Bíblia de Gutenberg*. Disponível em: https://www.loc.gov/item/2021666734. Acesso em: 15 mar. 2022.

No *site* está disponível para consulta a *Bíblia* tipografada por Gutenberg na década de 1450.

Orientação didática

No século XVI, pessoas que lessem a *Bíblia* e dela tirassem conclusões que não fossem as permitidas e autorizadas pela Igreja Católica sofriam perseguições, sobretudo pela Inquisição. Esse foi o caso do moleiro Menocchio, que na Itália seiscentista lia as *Escrituras Sagradas* e fazia interpretações próprias que misturava com antigas tradições da cultura oral da região onde ele vivia (ao norte da atual Itália), tendo sido, por isso, perseguido por inquisidores. Essa história pode ser trabalhada em sala de aula pelo professor a partir de trechos da obra *O queijo e os vermes*, de Carlo Ginzburg (São Paulo: Companhia de Bolso, 2006).

Interpretações da *Bíblia*

Durante o período medieval, a *Bíblia* (livro sagrado do cristianismo) era escrita em latim e interpretada, principalmente, por sacerdotes católicos. Além disso, existiam poucos exemplares da *Bíblia*, que eram copiados à mão e custavam caro.

A partir do século XV, isso foi mudando devido a dois fatores principais: a invenção da imprensa e as traduções da *Bíblia*, que passaram a ser escritas também nos idiomas nacionais dos Estados.

A imprensa que utilizava tipos móveis de metal foi inventada pelo alemão **Johann Gutenberg** (1398-1468). Essa invenção facilitou a reprodução gráfica, aumentando a produção de livros e barateando seus preços.

Alguns reformadores, que estudaremos a seguir, traduziram a *Bíblia* para as línguas nacionais. Desse modo, não era mais necessário saber latim para entender os textos sagrados.

Com essas inovações, a *Bíblia* chegou a um número maior de leitores, que fizeram novas interpretações, às vezes diferentes dos ensinamentos dos sacerdotes católicos.



ISMAR INGBER/PULSAR IMAGENS

Capa da *Bíblia*. Atualmente, calcula-se que a *Bíblia* seja o livro mais vendido do mundo, com mais de 5 bilhões de cópias.



BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - SOCIEDADE BÍBLICA BRITÂNICA, LONDRES

Reprodução de página da *Bíblia* luterana, publicada pela primeira vez em 1522. Os protestantes providenciaram traduções da *Bíblia* do latim para as línguas nacionais, facilitando a divulgação de seu conteúdo.

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

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um fragmento do texto do historiador inglês Christopher Hill sobre a importância das novas interpretações bíblicas, sobretudo, dos livros proféticos.

Interpretações da *Bíblia*

"A erudição protestante desmascarou muitas superstições católicas e popularizou a *Bíblia* nas línguas vernáculas. Da mesma forma, o estudo pelos protestantes dos livros proféticos da *Bíblia* visava dar base racional à ciência da profecia. [...] A invenção da imprensa, proporcionando um registro permanente das profecias, talvez tenha contribuído para a denúncia de suas ambiguidades e falácias. A sensação de liberdade que podia vir da

Reforma Luterana

No século XVI, o monge Martinho Lutero (1483-1546) iniciou um movimento de ruptura com a Igreja Católica. Lutero nasceu na cidade de Eisleben (atual Alemanha) e faleceu nessa mesma cidade. Aos 22 anos, entrou para a ordem dos agostinianos, um grupo religioso católico inspirado pelas ideias de Santo Agostinho (354-430).

Em seus estudos, Lutero encontrou na *Bíblia* frases que lhe pareceram fundamentais:

"O justo viverá da fé."

Bíblia sagrada. São Paulo: Escala, 2014. Romanos 1:17.

"Concluímos [...] que o homem é justificado pela fé, sem as obras da Lei."

Idem. Romanos 3:28.

Interpretando essas frases, Lutero argumentava que homens e mulheres, corrompidos pelo pecado original, só poderiam se salvar pela fé em Deus. Assim, o único instrumento de salvação seria a fé, e não as obras.

Em 1527, Lutero publicou um manifesto (95 teses) condenando as práticas da Igreja Católica. Entre os princípios da doutrina luterana, destacam-se:

- o direito dos fiéis ao livre exame das Escrituras Sagradas (*Bíblia*);
- a fé cristã como único caminho para a salvação eterna;
- a *Bíblia* como a única fonte para a fé;
- o batismo e a eucaristia como os dois únicos sacramentos;
- não aceitação do culto aos santos católicos, da adoração de imagens e da autoridade universal do papa.



MOVIESTORE COLLECTION LTD/ALAMY/FOTOARENA

Cena do filme *Lutero*, dirigido por Eric Till, 2003. Nessa cena, o personagem de Lutero fixa suas 95 teses na Igreja de Wittenberg, atual Alemanha.

confiança em tais predições era ilusória. Pois a *Bíblia*, se fosse compreendida de maneira adequada, realmente libertaria os homens do destino e da predestinação. Entendendo-se os propósitos de Deus e cooperando com eles, acreditava-se que seria possível escapar das forças cegas que pareciam reger o mundo, e até mesmo do próprio tempo; os homens assim alcançariam a liberdade."

HILL, Christopher. *O mundo de ponta-cabeça*: ideias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 104.

Orientação didática

Explique aos estudantes que, para os cristãos, o pecado original é aquele que nasce com toda pessoa. Foi Santo Agostinho, religioso que viveu entre os séculos IV e V, quem desenvolveu essa doutrina para explicar a imperfeição humana, o sofrimento e a expulsão da humanidade do paraíso.

Além disso, ressalte que a tradução da *Bíblia* para o alemão, língua utilizada pela população local, tinha muito mais abrangência do que a *Bíblia* em latim, idioma dominado por uma restrita camada social, em geral sacerdotes e nobres.

Outras indicações

- *Lutero: 500 anos da Reforma*. Disponível em: http://bndigital.bn.gov.br/exposicoes/lutero-500-anos-da-reforma/?tipo=todos-objetos. Acesso em: 15 mar. 2022.

Exposição virtual da Biblioteca Nacional com textos, imagens e documentos digitalizados relacionados à Reforma Protestante. Destacamos as 95 teses de Lutero e a galeria de imagens sobre ele.

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

Alerta ao professor

O boxe "Para pensar" contribui para o desenvolvimento das competências **CG6**, **CG9**, **CG10**, **CECH1**, **CECH6**, **CEH1** e **CEH3**.

Para pensar

1. O estudante deve responder se já viu ou tomou conhecimento de algum ato de protesto pelos meios de comunicação. Deve relatar qual seria o objetivo desse ato de protesto e comentar sua posição sobre o episódio.

2. O estudante deve relatar alguma situação, compatível com sua faixa etária, contra a qual gostaria de protestar e explicar os motivos de seu protesto.

As questões do boxe "Para pensar" podem ser realizadas oralmente em sala de aula. O objetivo é levar os estudantes a refletir sobre temas do mundo atual que ensejam debates e protestos.

Reação católica

Os líderes católicos reagiram à doutrina luterana e decidiram expulsar Lutero da Igreja Católica. Fugindo de perseguições, Lutero refugiou-se no castelo de um príncipe, onde traduziu a *Bíblia* para o alemão.

As ideias de Lutero ganharam seguidores entre camponeses, trabalhadores urbanos, burgueses e nobres do norte da Europa. Em 1529, nobres alemães luteranos **protestaram** contra as medidas da Igreja Católica que impediam cada Estado de escolher a própria religião. A partir daí, o nome protestante passou a designar os cristãos não católicos seguidores das novas igrejas que surgiram nesse período.

PARA PENSAR — RESPONDA ORALMENTE

1. Você já assistiu a algum ato de protesto? Comente.
2. Contra o que você protestaria hoje? Por quê?

WILLIAM AVILA/SHUTTERSTOCK



Igreja luterana na cidade de Timbó, Santa Catarina. Segundo o Censo de 2010, cerca de 1 milhão de luteranos vivem no Brasil. Fotografia de 2022.

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

44

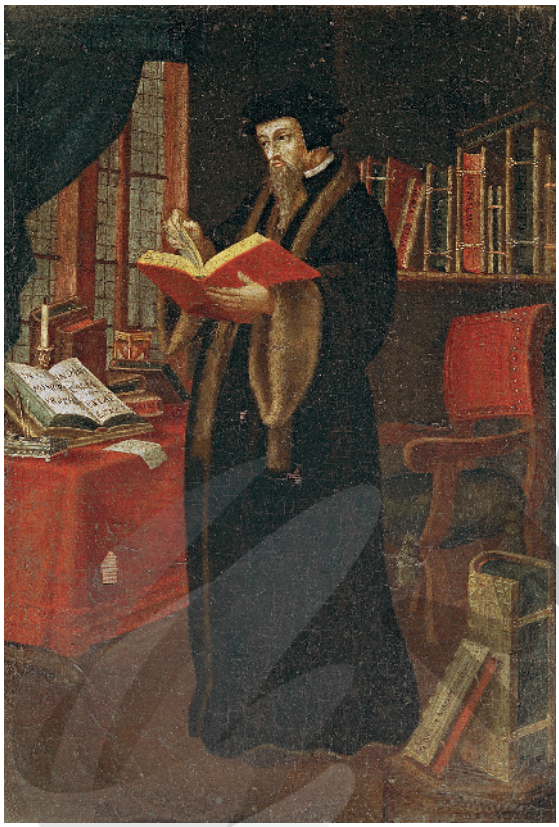
Reforma Calvinista

João Calvino (1509-1564) nasceu em Noyon, na França. Era católico e estudou teologia e direito. Durante a juventude, recebeu a influência dos reformadores protestantes de sua época, como Lutero. Mas, posteriormente, criou seu próprio movimento reformista, chamado de **calvinismo**.

Calvino pregava que somente a fé traz a salvação e defendia a existência de uma **predestinação** ao céu. Explicava que algumas pessoas eram eleitas por Deus para serem salvas e ninguém poderia interferir no plano divino. Em razão de sua doutrina, Calvino foi perseguido pelas autoridades católicas francesas e fugiu para a Suíça, onde se tornou líder do governo da cidade de Genebra, de 1541 a 1560.

Em Genebra, o governo calvinista exigiu dos habitantes um comportamento moral rigoroso, incluindo a proibição do jogo, do culto às imagens de santos, das danças, do uso de roupas luxuosas e de joias. Assim, os calvinistas pregavam que os cristãos deveriam trabalhar muito, evitar gastos desnecessários e orar a Deus. O trabalho intenso, recompensado com o sucesso econômico, era interpretado como um sinal da salvação predestinada.

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



BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - BIBLIOTECA DA SOCIEDADE DE HISTÓRIA DO PROTESTANTISMO FRANCÊS, PARIS

Pintura francesa de autoria desconhecida representando João Calvino, século XVI.

O calvinismo espalhou-se por regiões da França, Inglaterra e Escócia, dando origem a outras correntes religiosas que ficaram conhecidas, respectivamente, como huguenotes, puritanos e presbiterianos.

No livro *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, o sociólogo **Max Weber** (1864-1920) argumentou que os ideais calvinistas favoreciam os interesses da burguesia e do capitalismo, pois estimulavam o trabalho e o acúmulo de riquezas, além de defenderem o lucro.

Weber é considerado um dos fundadores da Sociologia. Seu trabalho destacou-se por analisar dimensões do capitalismo na modernidade, como a preocupação com a **eficiência dos resultados**, baseada em cálculos e planejamentos para a redução de riscos.

Outras indicações

- SKINNER, Quentin. *As fundações do pensamento político moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

No livro são analisados os textos de Dante, Maquiavel, Lutero, Calvino e Bodin, procurando identificar os fundamentos da política moderna.

- MONTEIRO, Rodrigo Bentes. As Reformas Religiosas na Europa Moderna: notas para um debate historiográfico. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p. 130-150, jan./jun. 2007.

Artigo que permite ampliar os conhecimentos sobre as principais discussões historiográficas em torno das reformas religiosas.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir apresenta alguns outros fatores que contribuíram para o surgimento da Igreja Anglicana.

Reforma Anglicana

"[...] o senso comum tende a pensar que a Igreja Anglicana surgiu apenas porque o rei Henrique VIII queria se casar novamente, o que não é verdade. Havia uma insatisfação dos ingleses em prestar contas ao papa em Roma. Um exemplo disso era o pagamento das *annate*, tributo que os ingleses pagavam a Roma e que, ironicamente, desde o século XIV, era revertido à França para financiar a guerra contra os próprios ingleses. Além disso, o luteranismo se espalhou pela Inglaterra graças à literatura clandestina proveniente da Alemanha, cujas ideias de Lutero eram traduzidas para o inglês sem levar o seu nome, [...] juntamente com a tradução da *Bíblia* para o inglês por William Tyndale. Até hoje a Igreja Anglicana é subordinada ao rei da Inglaterra e seu principal documento, oriundo do Ato de Supremacia, são os 39 artigos de religião [...].

O sucesso de Henrique VIII em obter apoio do clero, da burguesia e de boa parte da população para romper com Roma se deu, em boa parte, graças ao fato de novas ideias penetrarem no reino por escrito. Muitas vezes se disseminavam as ideias sem dizer que seu autor era Lutero ou um luterano. Somente depois que a ideia tinha tido aceitação é que se descobria que ela vinha da movimentação religiosa que estava acontecendo na região central do continente. Com isso, vemos o papel fundamental que a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg [...] desenvolveu para o sucesso da Reforma Protestante."

RAMOS NETO, João Oliveira. *Fé subversiva*: uma análise do conflito sociopolítico da ideologia anabatista com as demais propostas da Reforma Protestante na Europa Central entre os anos de 1525 a 1555. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História (FH), Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia, 2016. p. 16-17.

Reforma Anglicana

No século XVI também ocorreu uma reforma religiosa na Inglaterra, conduzida pelo rei Henrique VIII (1509-1547). Dessa reforma surgiu a **Igreja Anglicana**.

Um dos principais motivos da ruptura entre o rei inglês e a Igreja Católica foi a disputa pelo poder. O monarca pretendia limitar a influência da Igreja Católica, que também era proprietária de muitas terras na Inglaterra. Além disso, Henrique VIII queria anular seu casamento com Catarina de Aragão (1485-1536). O rei alegava que Catarina não conseguia ter um filho homem para sucedê-lo no trono. Assim, solicitou ao papa a anulação de seu matrimônio para poder se casar com Ana Bolena (c. 1501-1536). Mas o pedido do rei foi **negado** pelo papa.



Gravura do ilustrador inglês William Hogarth representando Ana Bolena e Henrique VIII, 1778.

THE ROYAL COLLECTION TRUST, REINO UNIDO
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Rompimento com a Igreja Católica

Diante da recusa do papa, Henrique VIII rompeu com a Igreja Católica e casou-se novamente com a aprovação do Parlamento inglês. Posteriormente, o mesmo Parlamento aprovou uma lei (o Ato de Supremacia) que tornava Henrique VIII o chefe supremo de uma nova Igreja na Inglaterra, denominada Igreja Anglicana. Em seguida, o rei confiscou os bens da Igreja Católica.

O papa Paulo III (1468-1549) reagiu, excomungando o rei inglês. Porém, não conseguiu impedir a criação da Igreja Anglicana, que não era muito diferente da Católica em termos de doutrina e de culto.

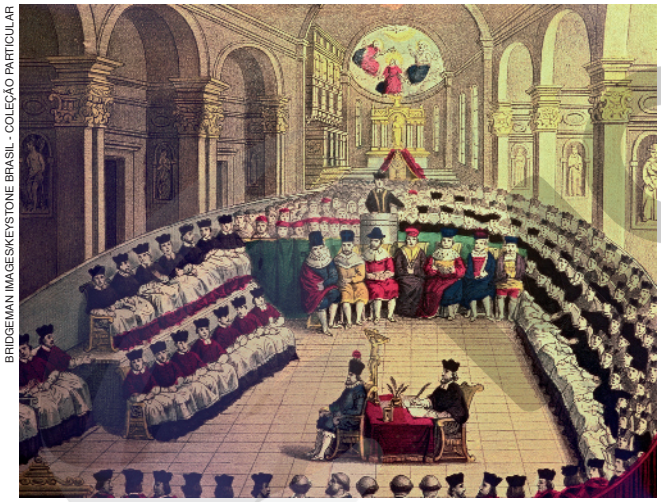
Desse modo, o anglicanismo tornou-se a religião oficial do Estado. Houve perseguições aos fiéis e às autoridades católicas. Porém, muitos católicos continuaram a viver no reino, embora não pudessem praticar livremente sua religião.

Reforma Católica

A reação da Igreja Católica ao protestantismo ficou conhecida como **Contrarreforma** ou **Reforma Católica** e incluiu medidas como:

- **repressão aos protestantes**: na França, por exemplo, ocorreu o episódio conhecido como a Noite de São Bartolomeu (1572), quando milhares de huguenotes foram massacrados pelos católicos;
- **criação da Ordem dos Jesuítas**: o militar e religioso espanhol Inácio de Loyola fundou a Companhia de Jesus (1534), também chamada de Ordem dos Jesuítas. Os jesuítas consideravam-se "soldados da Igreja" com a missão principal de combater o protestantismo e expandir o catolicismo na Europa e em outras partes do mundo. Para cumprir sua missão, os jesuítas criaram escolas religiosas e catequizaram povos dos continentes americano, asiático e africano;
- **convocação do Concílio de Trento** (1545-1563): o papa Paulo III convocou um concílio, reunido na cidade de Trento, na Península Itálica. O objetivo era promover uma reforma no catolicismo e fazer frente às críticas que a Igreja Católica enfrentava. Depois de anos de trabalho, os membros do concílio reafirmaram pontos básicos da doutrina católica, como os **sete sacramentos**, a autoridade do papa e as fontes da fé cristã católica, sendo a *Bíblia* a principal fonte da doutrina religiosa e sua interpretação correta atribuída ao clero católico;
- **volta da Inquisição**: os inquisidores tinham o objetivo de julgar e punir pessoas acusadas de crimes contra a fé católica, recebendo do papa autorização para utilizar até mesmo a tortura como forma de obter a confissão dos acusados. Além disso, a Igreja Católica elaborou, em 1559, o *Index librorum prohibitorum*, uma lista de livros proibidos aos católicos. Dessa lista constavam, por exemplo, obras de Galileu Galilei, Nicolau Copérnico e todas as obras de autores protestantes.

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



BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR

Gravura italiana de autoria desconhecida representando o Concílio de Trento, século XVIII.

Glossário

Concílio: reunião de autoridades da Igreja (por exemplo, bispos), presidida ou sancionada pelo papa, para discutir e decidir questões ligadas à fé, à doutrina ou aos costumes eclesiásticos.

Sete sacramentos: batismo, crisma, eucaristia, matrimônio, penitência, ordem e extrema-unção.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a relação entre a fundação da Companhia de Jesus e a Contrarreforma.

A Companhia de Jesus

"A Companhia de Jesus foi fundada em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja Católica contra a Reforma Protestante, podendo ser considerada um dos principais instrumentos da Contrarreforma nessa luta. Seu objetivo era tentar sustar o grande avanço protestante da época, e para isso utilizou-se de duas estratégias: por meio da educação dos homens e dos índios; e por intermédio da ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas. [...] Para atingir seus objetivos, os jesuítas – soldados de Cristo –, deveriam passar por uma reciclagem intelectual e científica para combater os vícios e os pecados e purificá-los contra o mal."

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR, n. 31, p. 172, 2008.

Orientação didática

No que se refere à Contrarreforma, vale comentar que Nicolau Copérnico e Galileu Galilei, cientistas que tentaram explicar o universo por meio da ciência, sofreram perseguições por parte das autoridades da Igreja Católica.

Posteriormente, as autoridades católicas procuraram rever certos posicionamentos. Nesse sentido, em 1822, o livro de Copérnico foi retirado do *Index librorum prohibitorum* (a lista de obras proibidas pela Igreja Católica).

Em 1978, o papa João Paulo II nomeou uma comissão para estudar a reabilitação de Galileu Galilei. O cientista foi oficialmente reabilitado em 1992. Se desde o século XV as autoridades católicas defendiam que o inferno era um castigo eterno aos pecadores, o papa Francisco I revisou essa afirmação em 2015, dizendo que a Igreja "não condena para sempre".

Alerta ao professor

O boxe "Observando o mapa" favorece o desenvolvimento da competência **CECH7**.

Observando o mapa

Catolicismo: Portugal, Espanha, Itália, França, Irlanda e Países Baixos; **luteranismo**: Alemanha, Dinamarca e Suécia; **calvinismo**: Escócia e Suíça; **anglicanismo**: Inglaterra.

Orientação didática

Tanto católicos como protestantes demonstraram, por vezes, intolerância uns contra os outros e também em relação a festas populares como o Carnaval. A alegria, a fantasia e o deboche carnavalescos eram condenados pelos religiosos. Essa festa era rotulada de **pagã**, isto é, associada a celebrações anteriores ao cristianismo.

As atitudes de intolerância e ódio de certas autoridades religiosas chocam-se com a caridade, que é uma das virtudes mais valorizadas no cristianismo. Segundo os ensinamentos pregados pelas religiões cristãs, quem pratica caridade não pode provocar dor ao outro, mas sim amá-lo e respeitá-lo. No entanto, em nome do cristianismo, muitas pessoas cometeram atos de violência, tais como guerras religiosas e perseguições a hereges e judeus. Do mesmo modo, praticantes de outras religiões também se envolveram em conflitos com grupos considerados "inimigos".

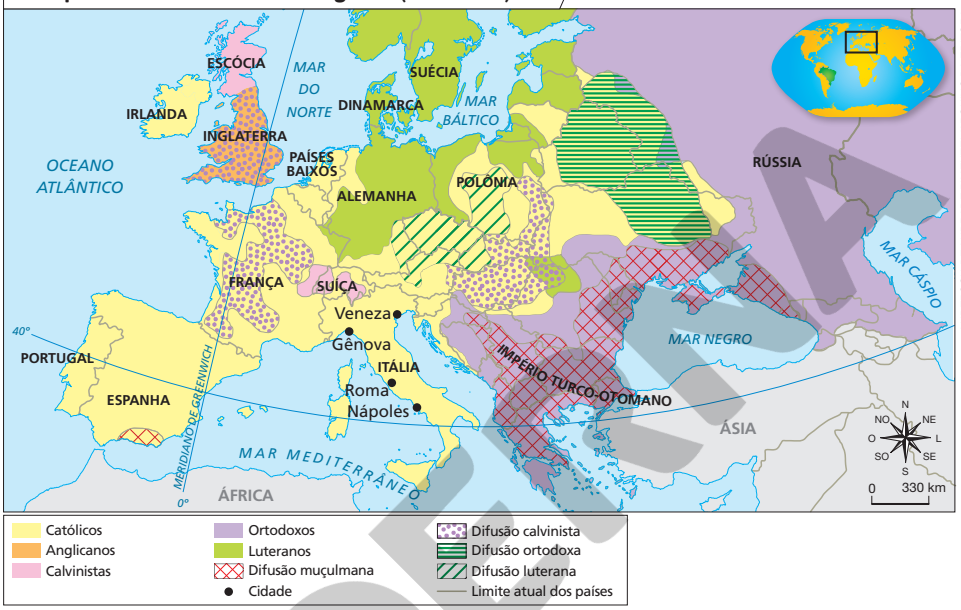
Atualmente, a intolerância religiosa continua provocando diversos conflitos no mundo. Para construirmos uma sociedade mais democrática e menos violenta, devemos desenvolver atitudes de diálogo, respeito e tolerância ao outro. Esse tema permite desenvolver as seguintes competências da BNCC: **CG1**, **CG8**, **CG9**, **CECH1**, **CECH4** e **CEH1**.

Difusão das reformas religiosas

O protestantismo se difundiu rapidamente pelo continente europeu, conquistando vários seguidores. Em aproximadamente 50 anos, cerca de 40% dos europeus ocidentais se tornaram protestantes.

Observe o alcance do protestantismo no mapa a seguir.

Europa: difusão das reformas religiosas (século XVI)



FONTES: ATLAS da história do mundo. São Paulo: Folha de S.Paulo/Times Books, 1985. p. 179; KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial*: de los orígenes a la Revolución Francesa. Madri: Istmo, 1982. p. 256.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

OBSERVANDO O MAPA — **RESPONDA NO CADERNO**

Identifique e escreva o nome dos países que hoje correspondem às regiões em que o catolicismo, o luteranismo, o calvinismo e o anglicanismo predominaram no século XVI.

No atual Brasil, o protestantismo ganhou novos ramos com as **Igrejas evangélicas**, que se baseiam nos poderes do Espírito Santo para fazer milagres, como curar doenças, promover a prosperidade e expulsar o mal da vida dos fiéis.

Segundo levantamento estatístico realizado em 2020 pelo Instituto Datafolha, cerca de 31% dos brasileiros se declaram evangélicos, enquanto por volta de 50% da população se declara católica.

OUTRAS HISTÓRIAS

Inquisição espanhola

Em 1478, o papa Sisto IV (1414-1484) permitiu a fundação da Inquisição espanhola, a pedido dos reis Fernando e Isabel. Nomeados pelos reis, os inquisidores passaram a julgar as heresias. A grande diferença com relação à Inquisição medieval era justamente o poder que os reis teriam, a partir do final do século XV, na nomeação dos inquisidores, misturando a ação do Estado com as práticas religiosas.

A primeira cidade espanhola a ter um tribunal da Inquisição foi Sevilha, lugar onde tradicionalmente havia grandes comunidades de católicos, judeus e muçulmanos. A tolerância deixou de existir e passou a vigorar uma forte repressão a todos os que não fossem católicos.

Mais tarde, durante a colonização da América pelos espanhóis, foram criados tribunais na Cidade do México e em Lima (no Peru) em meados do século XVI, e em Cartagena (em Nova Granada, atual Colômbia) no começo do século XVIII.

Até sua extinção, em 1834, a Inquisição espanhola condenou cerca de 300 mil pessoas a diversas penas.



REAL ACADEMIA DE BELAS ARTES DE SÃO FERNANDO, MADRI

Cena da Inquisição (também conhecida como *Tribunal da Inquisição*), pintura de Francisco Goya, 1808-1812.

RESPONDA NO CADERNO

Atividade

A Inquisição espanhola durou quantos anos? Nesse período, a Inquisição também atingiu as colônias da Espanha na América? Explique.

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

Alerta ao professor

A seção "Outras histórias" favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI05**, ao caracterizar a ação da Inquisição espanhola na América no contexto de reações da Igreja Católica aos movimentos de ruptura da cristandade.

Outras histórias

A Inquisição espanhola foi criada em 1478 e extinta em 1834, com duração de 356 anos. Nesse período, condenou cerca de 300 mil pessoas a diversas penas, e sua atuação também se deu nas colônias espanholas da América. Foram criados tribunais na Cidade do México e em Lima (no Peru), em meados do século XVI, e em Cartagena (em Nova Granada, atual Colômbia), no começo do século XVIII.

Outras indicações

- SANTOS, João Henrique dos; FOLLADOR, Kellen Jacobsen. Algumas considerações sobre o quadro *Auto-da-fé* ou *Tribunal da Inquisição*, de Francisco José de Goya y Lucientes. *I Encontro de História da Arte*, Unicamp, 2005. Disponível em: https://www.unicamp.br/chaa/rhaa/atas/atas-IEHA-v2-097-105-santos-follador.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

No artigo é feita uma contextualização das práticas da Inquisição a partir da análise de uma pintura de Goya.

Alerta ao professor

Esta seção contribui para o desenvolvimento das seguintes competências da BNCC:

- **CG1** (atividades 1, 2 e 4);
- **CG2** (atividade 5);
- **CG3** (atividades 4 e 5);
- **CECH2** (atividade 4);
- **CECH5** (atividade 4);
- **CEH1** (atividade 4);
- **CEH3** (atividades 3, 4 e 5).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Estão incorretas as frases **b**, **c** e **e**, que poderiam ser corrigidas da seguinte forma:

b) Muitos renascentistas questionavam a influência excessiva da Igreja Católica e valorizavam a cultura greco-romana.

c) O Renascimento foi um movimento cultural que nasceu na Península Itálica e, depois, expandiu-se para diversas regiões da Europa, como Portugal, Espanha, França, Inglaterra, Holanda e Alemanha.

e) Ao desenvolverem suas pesquisas, muitos cientistas do Renascimento foram perseguidos pela Igreja Católica.

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

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Identifique as frases incorretas sobre o Renascimento. Depois, reescreva-as de forma correta.

a) O Humanismo e o Renascimento compartilharam características como antropocentrismo, racionalismo, individualismo e valorização da cultura clássica.

b) Os renascentistas romperam definitivamente com a Igreja Católica para aderir ao paganismo greco-romano.

c) O Renascimento foi um movimento cultural que ficou restrito à Península Itálica.

d) O movimento renascentista está relacionado a uma mudança de mentalidade e de valores que contribuíram para o desenvolvimento da ciência.

e) Ao desenvolverem suas pesquisas, os cientistas do Renascimento receberam total apoio da Igreja Católica.

2. Relacione os itens dos quadros aos itens numerados em algarismo romano.

a) Johann Gutenberg (1398-1468).

b) Ordem dos Jesuítas.

c) Igreja Anglicana.

d) Martinho Lutero (1483-1546).

e) João Calvino (1509-1564).

I. No século XV, desenvolveu uma tipografia que aumentou a produção de livros, entre os quais a *Bíblia*.

II. Foi fundada na Inglaterra pelo rei Henrique VIII com um culto e uma doutrina semelhantes aos da Igreja Católica.

III. Pregava que somente a fé trazia a salvação e defendia a existência de uma predestinação ao céu.

IV. Tinha como principal missão combater o protestantismo e expandir o catolicismo.

V. Em 1517, publicou um manifesto com 95 teses contra as práticas da Igreja Católica, sendo considerado o iniciador da Reforma Protestante.

Interpretar texto e imagem

3. Leia o texto a seguir, escrito por Leonardo da Vinci (1452-1519), e faça o que se pede.

"Aqueles que se entregam à prática sem ciência são como o navegador que embarca em um navio sem leme nem bússola. Sempre a prática deve fundamentar-se em boa teoria. Antes de fazer de um caso [particular] uma regra geral, experimente-o duas ou três vezes e verifique se as experiências produzem os mesmos efeitos."

DA VINCI, Leonardo. Carnets. *In*: FEITOSA, Elisa Geralda *et al. Filosofia*: alguns de seus caminhos no Ocidente. São Paulo: Baraúna, 2014. p. 275.

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

MODERNA

Interpretar texto e imagem

3. a) A primeira frase estabelece uma comparação entre a prática científica e a navegação, defendendo que ambas necessitariam de instrumentos específicos para existir: a ciência necessita da experimentação; a navegação, de leme e bússola.

b) Um caso particular pode ser considerado uma regra geral somente após a realização de diversos experimentos para comprovar a recorrência dos mesmos efeitos ou resultados.

c) Os cientistas do Renascimento valorizavam a observação de fenômenos naturais, a experimentação, a investigação e o levantamento de hipóteses. Assim, Da Vinci está alinhado a essa mentalidade renascentista, pois valoriza a realização de experiências para a confirmação de hipóteses científicas.

a) Qual é a comparação estabelecida na primeira frase? Explique-a.

b) Segundo o texto, como um caso particular pode ser considerado uma regra geral?

c) Relacione o texto com as novas práticas adotadas pelos cientistas do Renascimento.

4. A seguir, você lerá um texto do escritor, teólogo e filósofo holandês Erasmo de Roterdã, que viveu de 1469 a 1536. Em sua obra *Elogio da Loucura*, quem fala em seu nome é a Loucura, o que lhe permite criticar os costumes e as pessoas da época, colocando-se em uma posição inatacável.

"[...] as armas dos papas não consistem todas naquelas doces bênçãos de que fala São Paulo (95) e das quais são eles tão avaros. Consistem elas em interdições, suspensões, gravames, anátemas, pinturas vingadoras e naquele terribilíssimo castigo pelo qual um beatíssimo padre pode mandar à vontade qualquer alma para o inferno. Os nossos Santíssimos Pais de Cristo e o seus vigários gerais nunca empregam com maior zelo esse espantoso castigo do que no caso daqueles que, à instigação do demônio, tentam diminuir ou danificar o patrimônio de São Pedro. Dizia este bom apóstolo ao seu Mestre: — Deixamos tudo para te seguir. — Entendeis que imenso sacrifício fez o pobre pescador! Ele conseguiu a fortuna em razão dessa renúncia; é por esse motivo que Sua Santidade glorificada [o papa] possui terras, cidades, domínios [...]. E é sobretudo para defender e conservar essa rica aquisição que os pontífices romanos costumam condenar as almas. É verdade que nem ao menos poupam os corpos, e, inflamados pelo zelo de Jesus Cristo, [...] sem piedade, empregam o ferro e o fogo para sustentar as suas razões."

ROTERDÃ, Erasmo de. *Elogio da Loucura*. p. 56. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2257. Acesso em: 16 maio 2022.

a) Qual é a crítica à ideia de salvação presente no texto?

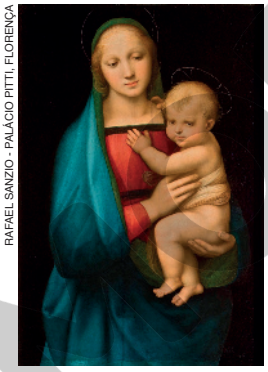
b) Dê sua opinião sobre o enriquecimento material de diversas Igrejas atualmente.

5. Observe as obras a seguir e responda às questões.



DUCCIO DI BUONINSEGNA - GALERIA UFFIZI, FLORENÇA

Madonna Rucellai, pintura de Duccio di Buoninsegna, c. 1285.



RAFAEL SANZIO - PALÁCIO PITTI, FLORENÇA

Madonna del Granduca, pintura de Rafael Sanzio, c. 1504.

a) Quem é o autor de cada obra? Quando elas foram produzidas?

b) Qual dessas obras pode ser considerada renascentista? Que características do Renascimento artístico ela apresenta?

c) De que obra você mais gosta? Por quê?

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

4. a) O texto critica a associação entre a ideia de salvação e o dinheiro.

b) Resposta pessoal. O professor pode estimular o debate em grupo sobre a questão. Contudo, é importante que o debate ocorra em um ambiente de respeito e tolerância às diferentes visões acerca do assunto.

5. a) A obra *Madonna Rucellai* foi produzida em cerca de 1285 pelo artista Duccio di Buoninsegna. Já a *Madonna del Granduca* foi produzida em aproximadamente 1504 pelo artista Rafael Sanzio.

b) A obra de Rafael Sanzio é um exemplo típico da pintura renascentista. Nela observamos a utilização da perspectiva, o que confere à imagem volume e profundidade. Além disso, infere-se que o artista tinha conhecimentos de anatomia humana e dominava técnicas de luz e sombra. Essa sofisticação técnica na pintura é característica do Renascimento.

c) Resposta pessoal, a ser justificada pelos estudantes. O objetivo é levá-los a refletir sobre seus próprios gostos artísticos e também a respeitar as preferências dos colegas.

Habilidades da BNCC

- EF07HI02
- EF07HI06
- EF07HI13
- EF07HI14

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, as Grandes Navegações, e de assuntos correlatos, como os diversos interesses envolvidos na expansão marítima europeia; as complexas conexões e interações entre sociedades da Europa, Ásia, África e América, pelos oceanos Atlântico, Índico e Pacífico, em diversos campos (alimentação, ciência, tecnologia, política, arte, religião etc.); o pioneirismo ibérico, as disputas e as lógicas mercantis europeias de domínio de colônias em diversos continentes; e as navegações árabes e chinesas.

- **Compreender** os interesses econômicos, religiosos e científicos que motivaram as Grandes Navegações.
- **Relacionar** a expansão marítima às descobertas científicas, aos novos instrumentos de navegação e ao desenvolvimento da cartografia.
- **Identificar** as condições e os desdobramentos do pioneirismo ibérico na expansão marítima europeia.
- **Analisar** as disputas entre os Estados europeus por colônias na África, Ásia e América.
- **Abordar** as navegações realizadas por árabes e chineses que ocorreram ao mesmo tempo que a expansão marítima europeia.

UNIDADE 1 Construção da modernidade

CAPÍTULO 3

Navegações e conexões

Na Europa do século XV, navegadores de Portugal e Espanha foram os **pioneiros** das grandes viagens marítimas. Navegando pelo Oceano Atlântico, entraram em contato com povos e terras que desconheciam, e expandiram seu comércio e sua cultura. Do outro lado, os povos da América, África e Ásia também transmitiram suas culturas aos europeus. Essas conexões geraram contatos e confrontos que marcaram a Idade Moderna.

PARA COMEÇAR — **RESPONDA ORALMENTE**

Nos dias atuais, contatos entre grupos ou povos diferentes costumam gerar confrontos? Reflita sobre os motivos que levam a esses conflitos e exponha seus argumentos.

Glossário

Pioneiro: aquele que é o primeiro, que está na liderança.



HERITAGE IMAGES/GETTY IMAGES - MUSEU VICTORIA & ALBERT, LONDRES

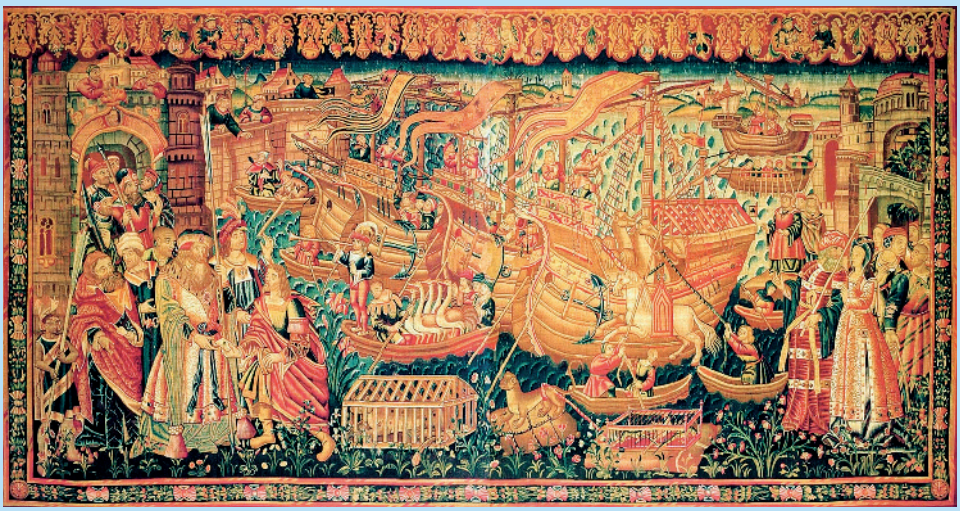
Pizarro captura o Inca do Peru, pintura de John Everett Millais, 1846.

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

52

Alerta ao professor

A abertura deste capítulo, incluindo o boxe "Para começar", contribui para o desenvolvimento das competências **CECH5** e **CEH5**.



ACERVO MUSEOLÓGICO DA CAIXA GERAL DE DEPÓSITOS, LISBOA

Tapeçaria do século XVI encomendada pelo rei dom Manuel II para celebrar a chegada de Vasco da Gama à Índia.



THÉODORE DE BRY - BIBLIOTECA JOHN CARTER BROWN/UNIVERSIDADE BROWN, PROVIDENCE

Batalha naval entre portugueses e franceses nos territórios Potiguara, gravura de Théodore de Bry, 1592. A obra mostra uma batalha entre duas nações europeias para assegurar o domínio de terras do Novo Mundo.

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

Para começar

Tema para reflexão e debate, que visa ao exercício da argumentação ao solicitar que os estudantes fundamentem suas respostas. Depois de ouvir as respostas, comente que atualmente existem contatos tanto pacíficos como violentos entre diferentes grupos ou povos. Geralmente, os contatos pacíficos ocorrem quando as partes assumem atitudes de diálogo, empatia e cooperação. Já os contatos violentos, com frequência, decorrem de preconceitos, estereótipos e temores em relação ao outro, bem como de interesses econômicos e políticos tendo em vista a dominação, e não o convívio. Aponte que, no presente, os contatos entre diferentes culturas costumam ter ao mesmo tempo aspectos pacíficos e violentos, assim como ocorria no passado. Para combater os aspectos violentos, é importante exercitar atitudes de acolhimento e respeito à diversidade humana, valorizando uma cultura da paz.

Alerta ao professor

O texto "Expansão marítima" favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI14**, ao comentar as dinâmicas comerciais entre sociedades europeias, africanas e asiáticas.

Orientação didática

O apogeu do Renascimento e o das Grandes Navegações, que levaram à conquista e à exploração da América, ocorreram no mesmo período. De acordo com a historiadora Janice Theodoro da Silva, é comum estudarmos o Renascimento e a chegada dos europeus à América como capítulos separados na história. Mas, segundo ela, esses acontecimentos se interligam. Assim, tanto a vinda dos europeus para a América como a construção de vilas e cidades coloniais fazem parte da obra renascentista.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir o texto da historiadora Janice Theodoro da Silva sobre as relações entre as Grandes Navegações e o Renascimento.

Visão de mundo renascentista

"[...] a suposição de que a Terra era redonda e a necessidade de comprovação dessa hipótese por meio [*sic*] de uma viagem são um projeto tipicamente renascentista. [...] Ao descobrir outras culturas, o homem do Renascimento hierarquizou-as: da civilização à barbárie. Nesse sentido, o humanista constitui-se a partir de uma vontade de domínio e poder sobre todos os povos do mundo. Desenhar um mapa, construir o império, destruir outras culturas, impor a fé cristã, assinar obras de arte eram atitudes renascentistas. [...] O colonizador, como se fosse um escultor, talhou a América na forma que havia imaginado. Destruía pirâmides para construir igrejas, derrubava habitações para obter o desenho da praça ou o traçado desejado para as ruas, jogava pedras nos canais para que os cavalos pudessem circular melhor. Reconstitui-as [em] tudo o que era possível para que o núcleo urbano lembrasse a Europa [...]."

SILVA, Janice Theodoro da. *Descobrimentos e Renascimento*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 56-58; 63-64.

Expansão marítima

Desde a Idade Média, mercadores das cidades italianas de Gênova e Veneza dominaram o lucrativo comércio com a Ásia e a África feito pelo Mar Mediterrâneo. Nesse comércio eram negociados artigos de luxo (tapetes, tecidos de seda, objetos de porcelana) e especiarias (cravo, pimenta, noz-moscada, canela, gengibre).

No século XV, as especiarias eram utilizadas pelos europeus como temperos, remédios e perfumes. Esses temperos serviam para melhorar o sabor, o aroma e a conservação dos alimentos. Especiaria significava "substância ativa, valiosa e rara", daí a sua importância.

As especiarias e os artigos de luxo eram comprados pelos comerciantes italianos nos portos de cidades como Constantinopla, Trípoli, Alexandria e Túnis. Esses produtos eram levados pelo Mar Mediterrâneo até a Europa Ocidental, onde eram revendidos a altos preços.

Para romper o domínio dos italianos sobre esse comércio lucrativo, portugueses e espanhóis começaram a buscar outros caminhos para o Oriente pelo Oceano Atlântico e pelo Oceano Índico, realizando um conjunto de viagens marítimas de longa distância, que ficaram conhecidas como **Grandes Navegações** ou **expansão marítima**.



DMITRICH/SHUTTERSTOCK

Especiarias consumidas até os dias de hoje, como pimentas, gengibre, canela e noz-moscada.



PAOLO ANTONIO BARBIERI - PINACOTECA COMUNAL, SPOLETO

A loja de especiarias, pintura de Paolo Antonio Barbieri, 1637.

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

Riquezas, fé e conhecimentos

Diversos grupos sociais interessaram-se pela expansão marítima, pois ela possibilitava acumular riquezas, difundir a fé cristã e buscar novos conhecimentos.

O acúmulo de riquezas era desejado, sobretudo, por reis e burgueses que queriam lucrar com o comércio de produtos vindos da África e da Ásia. Como vimos, as rotas comerciais do Mar Mediterrâneo eram dominadas pelos genoveses e venezianos. Por isso, rotas alternativas foram buscadas nos oceanos Atlântico e Índico.

A difusão da fé cristã interessava, principalmente, à Igreja Católica, que pretendia conquistar mais seguidores. Esse interesse intensificou-se a partir da Contrarreforma, que estudamos no capítulo anterior.

Já a busca por novos conhecimentos estava ligada à mentalidade renascentista e humanista de boa parte dos europeus dessa época. Como vimos no capítulo anterior, essa mentalidade estava associada à curiosidade científica, ao desejo de aventura e à vontade de investigar o mundo.

Comércio europeu (século XIV)



FONTE: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial*: de los orígenes a la Revolución Francesa. Madri: Istmo, 1982. p. 188.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

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

Atividades complementares

Observe o mapa "Comércio europeu (século XIV)" e responda às questões a seguir.

1. Que regiões foram representadas no mapa?

Resposta: A Europa, parte do Oriente Médio e o norte da África, ou seja, as regiões em torno do Mar Mediterrâneo.

2. Cite cinco cidades comerciais destacadas no mapa.

Resposta: O estudante poderá mencionar, por exemplo: Lisboa, Milão, Barcelona, Alexandria e Jerusalém.

3. Cite cinco feiras importantes para o comércio europeu.

Resposta: O estudante poderá citar as feiras de Frankfurt, Praga, Colônia, Riga e Kiev, entre outras.

MODERNA

55

Alerta ao professor

A seção "Painel" trabalha aspectos do tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**, ao identificar inovações técnicas de diversas origens que possibilitaram a expansão marítima europeia nos séculos XV e XVI.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir aborda aspectos da vida cotidiana nos navios, sobretudo os naufrágios – risco muito frequente na navegação marítima do século XVI.

Os relatos de naufrágio e outras histórias

"Portugal lançava suas naus ao mar, com vistas para o mundo: África, América e, sobretudo, o Oriente. Estamos em meados do século XVI. Mesma época em que surge em língua portuguesa um gênero narrativo que ganha imediato prestígio e se espalha por toda a Europa, com grande sucesso. Trata-se dos relatos de naufrágio [...].

As causas dos naufrágios eram bem conhecidas: embarcações velhas ou em mau estado, sobrecarga, arranjo desequilibrado das caixas no convés, falta de material de reposição, como cordas, velas e pregos. A explicação mística, porém, prevalecia: a culpa pelos pecados e o merecido castigo que chegava com o infortúnio do mar [...].

Todos os relatos conhecidos narram acontecimentos da rota do Oriente, à exceção de um deles, o do naufrágio da nau Santo Antônio, ocorrido em 1565, em que viajava Jorge d'Albuquerque Coelho. Esse, além de ser um dos mais bem elaborados, do ponto de vista literário, é raro, pois narra um capítulo da história colonial brasileira. [...] uma descrição sobre a capitania de Pernambuco e a atuação da família dos Albuquerque Coelho na guerra contra os índios Caetés.

Outros relatos do período fazem referência ao Brasil. Caso da nau São Paulo que saíra em direção à Índia, em 1560, mas [...] é obrigada a arribar ao porto da Bahia [...]. O narrador, um boticário que ia para Goa, descreve a aventura com travo popular, humor ácido, povoado de ditados, citações e revelando também uma extraordinária capacidade de observação de costumes. [...]

[...] [Há razões que] justificam a trajetória bem-sucedida do sucesso dos folhetos: o fato de revelarem um sentimento de crise e de um estado de ânimo pessimista que tomava conta da Europa [...].

Outros motivos, no entanto, concorrem para a popularidade dos relatos de naufrágio, dentre eles, um, de natureza técnica e material: a moda do texto impresso. Mesmo em um tempo em que a imprensa era recente, os livros, caros, e a população letrada, muito reduzida, o sucesso desses livrinhos confirmava que o mundo havia entrado de forma irreversível na era da escrita. [...]

PAINEL

INTEGRAR COM GEOGRAFIA

Inovações técnicas das Grandes Navegações

Várias inovações técnicas ajudaram a desenvolver a navegação dos europeus nos séculos XV e XVI. Eram inovações relacionadas principalmente aos tipos de embarcações e às formas de se orientar nos mares e nos oceanos. Confira a seguir algumas delas.

- **Caravela portuguesa** – navio com dois ou três mastros e velas em formato triangular, que podiam ser ajustadas para navegar a favor do vento ou contra sua direção. Essa embarcação passou a ser muito usada pelos portugueses a partir de 1441.
- **Cartografia** – prática de produção e estudo de mapas que foi aprimorada com as viagens marítimas. A partir do século XV, cartógrafos europeus fizeram os primeiros registros das terras onde os navegadores chegavam. Esses mapas eram guardados em segredo pelos navegadores e seus patrocinadores. No entanto, certas informações circulavam porque havia espionagem de navegadores a serviço de um Estado que passavam a trabalhar para outro.
- **Bússola** – instrumento de orientação que se tornou essencial para os navegadores nas longas viagens marítimas. Sua invenção é atribuída aos antigos chineses, mas foram os árabes que levaram a bússola para a Europa.
- **Astrolábio** – instrumento de orientação que permite conhecer a localização de um navio pela posição dos astros. Esse instrumento foi inventado na Grécia antiga e divulgado na Europa Ocidental pelos árabes, que dominaram a Península Ibérica.



GETTY IMAGES - REAL SOCIEDADE GEOGRÁFICA, LONDRES

América ou Nova Índia, mapa produzido pelo cartógrafo flamengo Michael Mercator, publicado em atlas de 1595.



ORONOZ/ALBUM/FOTOARENA – COLEÇÃO PARTICULAR

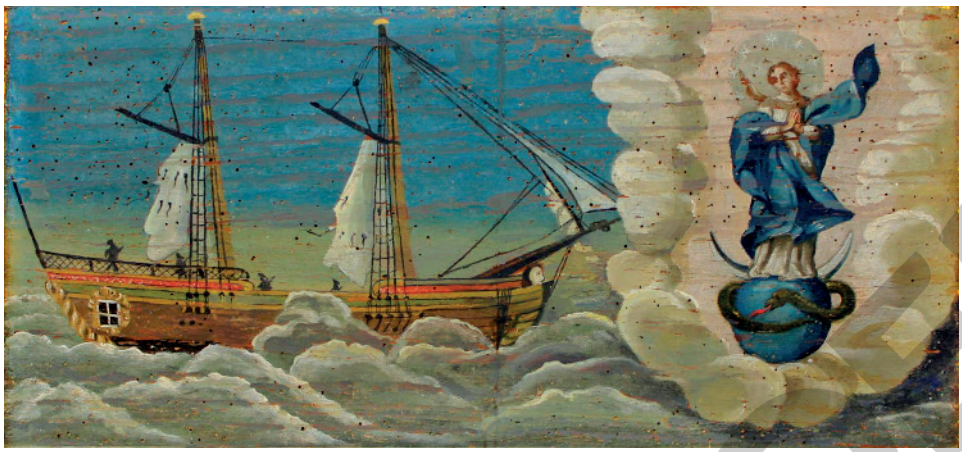
Astrolábio árabe produzido entre os séculos XI e XII.

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

Temores e perigos

As Grandes Navegações despertaram fascínio e desconfiança da população. Não era fácil encontrar pessoas dispostas a trabalhar em uma viagem pelo Oceano Atlântico, conhecido como "mar tenebroso". Havia o temor de que esse mar fosse habitado por monstros marinhos e sereias. Existiam também perigos reais, como tempestades com ventos fortes e ondas imensas, que poderiam fazer os navios naufragarem.

Além disso, o cotidiano nos navios era difícil. A tripulação alimentava-se da comida embarcada no porto onde a viagem começava. Quase não havia verduras e legumes frescos, que eram fontes de vitamina C. Isso causava uma doença chamada **escorbuto**. A comida disponível (carne-seca, farinha, cereais e biscoitos) era vigiada e controlada pelo capitão do navio e pelo despenseiro, homem que cuidava do depósito de mantimentos. Devido à higiene da época, ratos e baratas circulavam pelos navios, disputando os alimentos com os marinheiros.



IGREJA DE NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO, FERRAGUDO

Pintura do século XVIII, de autoria desconhecida, que representa católicos portugueses agradecendo à Nossa Senhora da Conceição por terem conseguido se livrar da morte no mar.

PARA PENSAR

RESPONDA NO CADERNO

1. Atualmente, quais locais são pouco visitados pelos seres humanos? Eles despertam fascínio ou desconfiança nas pessoas?

2. Como você representaria esses locais? Crie um mapa com desenhos.

DICA LIVRO

FARIA, Antonio Augusto da Costa. *Caravelas no Novo Mundo*. São Paulo: Ática, 2003. (Coleção O cotidiano da História).

O livro aborda as Grandes Navegações portuguesas, as dificuldades enfrentadas pela tripulação dos navios e os contatos entre os navegadores e os povos indígenas da América Portuguesa.

Os narradores descrevem um quadro fantástico: o mar coberto de barris e caixas, mercadorias caras, tapetes, tecidos, brocados; mirra e benjoim, riquezas que eram antes tão amadas por seus donos e que, no momento do perigo, são um estorvo, dificultando o equilíbrio dos navios [...].

São também descritas cenas que aconteciam no interior dos navios: os homens trabalhando, crianças e mulheres chorando, outros se confessando em voz alta, padres organizando rezas e ladainhas [...]."

MADEIRA, Angélica. Navegar é preciso, contar também. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, v. 6, p. 66-71, 2005.

Alerta ao professor

O boxe "Para pensar" contribui para o desenvolvimento das competências **CG2** e **CECH5**.

Para pensar

1. Atualmente, os seres humanos têm acesso e conhecimento limitados sobre o espaço sideral, o fundo dos oceanos e as camadas mais profundas do planeta Terra. Até mesmo algumas regiões da superfície terrestre não foram completamente estudadas até hoje, como é o caso da Floresta Amazônica. Em geral, esses locais, por serem pouco conhecidos, despertam tanto fascínio como temores e desconfiança. Incentive a reflexão sobre como o desconhecido inspira a imaginação e comente que locais pouco explorados são representados de diferentes maneiras em filmes, pinturas, livros etc. Em muitas representações, esses locais são habitados por seres dotados de inteligência e linguagem, com forma humanoide, possuindo objetivos violentos ou pacíficos.

2. Resposta pessoal. A atividade contribui para o exercício da imaginação e da criatividade dos estudantes.

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

MODERNA

Alerta ao professor

O texto "Portugal e as navegações" favorece o desenvolvimento das habilidades **EF07HI02** e **EF07HI13**, pois identifica no contexto das navegações as conexões e interações entre as sociedades da Europa, da África e da Ásia, bem como caracteriza a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

Portugal e as navegações

Financiados pelo Estado, os navegadores portugueses foram os primeiros a realizar viagens marítimas de longa distância pelo Oceano Atlântico nos tempos modernos. Segundo historiadores, o pioneirismo português foi impulsionado por aspectos como:

- a **experiência com navegação** – desde o século XIII os portugueses participavam do comércio marítimo europeu, e Lisboa foi se transformando em um dos portos mais movimentados da Europa;
- a **posição geográfica** – a localização de Portugal garantia livre acesso ao Oceano Atlântico, bons ventos e correntes marítimas favoráveis à navegação;
- a **centralização política** – na época, Portugal já era um Estado independente e unificado, com um governo capaz de financiar um projeto complexo e caro como a expansão marítima;
- o **interesse de diversos grupos sociais** – a expansão marítima tornou-se um projeto que despertou o interesse de comerciantes, nobres, membros da Igreja Católica e trabalhadores em Portugal. A expansão era uma oportunidade para acumular riquezas, adquirir prestígio, difundir a fé católica, buscar novos conhecimentos e melhorar de vida.

A DAGLI ORTI/DEA/GETTY IMAGES – BIBLIOTECA NACIONAL MARCIANA, VENEZA



Gravura de autoria desconhecida representando pessoas capturadas no continente africano para serem escravizadas, século XVII. Parte dos comerciantes interessados na expansão marítima portuguesa enriqueceu com o comércio de africanos escravizados.

Expansão portuguesa

Em 1415, os portugueses conquistaram e saquearam Ceuta, um importante centro comercial dominado pelos muçulmanos no norte da África. Essa conquista é considerada o início da expansão marítima portuguesa.

Prosseguindo com a expansão, os navegadores portugueses tiveram de superar várias dificuldades para alcançar o Oriente contornando a África. Entre elas, destacamos a travessia do **Cabo Bojador**, região onde muitas embarcações afundavam, e do **Cabo das Tormentas**, que foi rebatizado pelo rei dom João II (1455-1495) de **Cabo da Boa Esperança** por ter criado a possibilidade de se chegar às Índias.

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

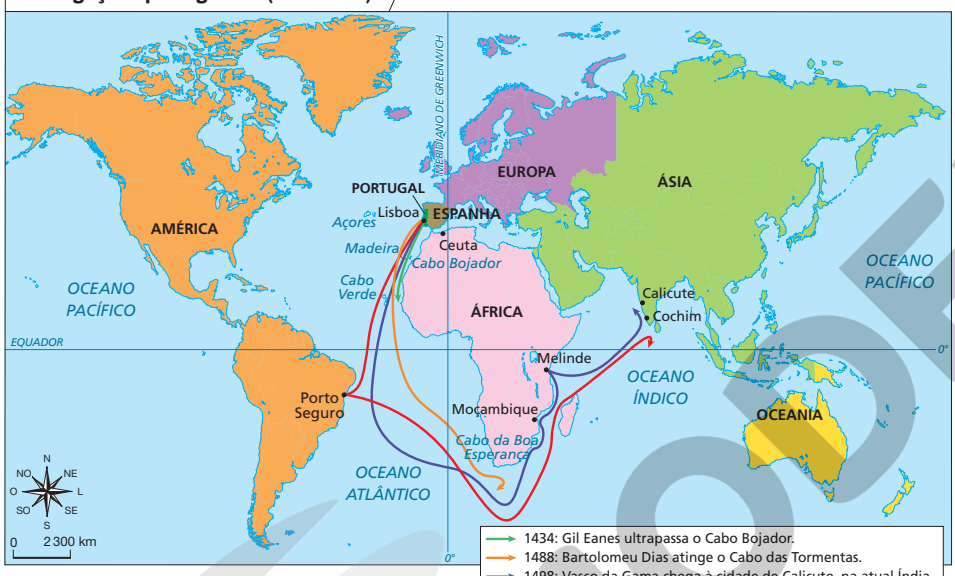
Os navegadores portugueses levaram mais de oitenta anos para conseguir contornar a costa da África. Durante esse processo, os portugueses criaram **feitorias** para o comércio de ouro, sal, ferro, marfim, tecidos, pessoas escravizadas etc. Esse comércio enriqueceu a burguesia e a Coroa portuguesas, financiando a continuidade da expansão.

Em 1498, uma frota portuguesa liderada por Vasco da Gama (1469-1524) chegou à cidade de Calicute, na atual Índia. Essa viagem foi muito comemorada pelos portugueses, e Vasco da Gama retornou a Lisboa levando um carregamento que valia 60 vezes mais do que o custo da expedição. Assim, dois grandes objetivos foram alcançados: **encontrar** um novo caminho para o Oriente e **romper** com o monopólio comercial dos genoveses e venezianos.

Glossário

Feitoria: armazém fortificado no litoral onde se guardavam e negociavam mercadorias com os nativos.

Navegações portuguesas (século XV)



FONTE: ALBUQUERQUE, Manoel M. de *et al. Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 112-113.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

OBSERVANDO O MAPA — **RESPONDA NO CADERNO**

A respeito das navegações portuguesas, responda:

a) Quais continentes cada navegador alcançou?

b) Quais navegadores atravessaram a linha do Equador e o meridiano de Greenwich?

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

Observando o mapa

a) Gil Eanes ultrapassou o Cabo Bojador, localizado no norte da África (1434); Bartolomeu Dias atingiu o Cabo das Tormentas (atual Cabo da Boa Esperança), localizado na atual África do Sul (1488); Vasco da Gama chegou à atual Índia, na Ásia (1498); Pedro Álvares Cabral atingiu a região que corresponde hoje ao Brasil, na América, e depois dirigiu-se à atual Índia, na Ásia (1500).

b) Bartolomeu Dias atravessou a linha do Equador e o meridiano de Greenwich em 1488. Posteriormente, Vasco da Gama (em 1498) e Pedro Álvares Cabral (em 1500) também atravessaram a linha do Equador e o meridiano de Greenwich.

Outras indicações

• *Museu de Marinha*, Lisboa, Portugal. Disponível em: https://ccm.marinha.pt/pt/museu/exposicoes/exposicaopermanente. Acesso em: 3 fev. 2022.

Página com fotografias, textos e vídeos sobre as navegações portuguesas.

Alerta ao professor

A seção "Outras histórias" intitulada *"Rinoceronte de Dürer"* contribui para o desenvolvimento das competências **CG2** e **CG3**, bem como da habilidade **EF07HI02**, ao identificar as conexões e interações entre as sociedades da Europa e da Ásia no contexto das navegações.

Orientação didática

Em suas expedições, os navegantes encontravam muitos animais tidos como exóticos. As tentativas de compreender esses novos seres estavam marcadas por referências da Antiguidade Clássica sobre monstros e criaturas maravilhosas. Além disso, o imaginário cristão construiu visões ambíguas sobre a América, concebendo-a ora como paraíso, ora como inferno. No período moderno, essas impressões sobre a América foram registradas por expedicionários como Américo Vespúcio, André Thevet, Jean de Léry, Hans Staden e Anthony Knivet.

Outras indicações

- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Visões do paraíso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

No livro escrito pelo historiador brasileiro Sérgio Buarque de Holanda é abordada a construção do imaginário europeu sobre a América e a associação feita ao paraíso.

OUTRAS HISTÓRIAS

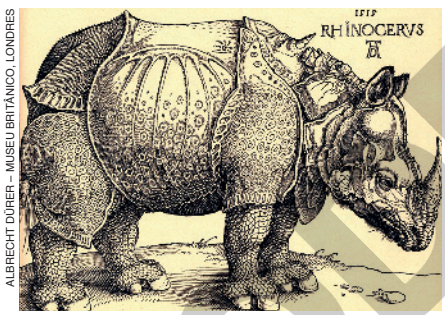
Rinoceronte de Dürer

Em 1515, o rei português dom Manuel I (1469-1521) recebeu um presente especial: um rinoceronte indiano. O animal foi transportado da Índia para Portugal em uma viagem que durou 120 dias. Transportar um rinoceronte vivo com cerca de 1,5 tonelada não deve ter sido fácil.

Quando o rinoceronte chegou a Lisboa, muita gente que nunca tinha visto esse animal ficou curiosa e quis conhecê-lo. Depois disso, circularam pela Europa relatos e desenhos do rinoceronte. Com base nessas descrições, o artista alemão Albrecht Dürer (1471-1528) criou uma xilogravura que ficou conhecida como *Rinoceronte de Dürer*.

Além da representação do animal, a xilogravura traz um texto informando que: "[Em maio de 1515] foi trazido da Índia para o grande e poderoso rei Manuel de Portugal, em Lisboa, um animal vivo chamado rinoceronte. Sua forma é representada aqui. Tem a cor de uma tartaruga manchada e é coberto de grossas escamas. É do tamanho de um elefante, mas com pernas mais curtas e quase invulnerável [...]".

Essa xilogravura pode ser vista como símbolo de um momento histórico importante, quando os europeus ampliaram seus conhecimentos e entraram em contato com povos de outros continentes. O contato com outras culturas influenciou a maneira de ver e pensar o mundo e a si mesmos.



ALBRECHT DÜRER – MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

Detalhe de *Rinoceronte de Dürer*, xilogravura de Albrecht Dürer, 1515.



CGTOOLBOX/ISTOCK/GETTY IMAGES

O nome científico do rinoceronte indiano é *Rhinoceros unicornis*. Fotografia de 2020. Essa espécie pode chegar a 2 metros de altura e pesar entre 1,5 e 3 toneladas. É encontrado em países como Índia e Nepal, mas corre risco de extinção, principalmente em razão da caça ilegal.

RESPONDA NO CADERNO

Atividade

Albrecht Dürer representou o rinoceronte sem tê-lo visto, com base em relatos. Identifique semelhanças e diferenças entre a xilogravura e a fotografia do rinoceronte indiano. Em sua opinião, Dürer conseguiu representar bem o animal?

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

Outras histórias

Os estudantes podem observar que existem muitas semelhanças entre as duas imagens: em suas formas, estruturas, chifre e pele grossa. No entanto, há também diferenças: na xilogravura, a pele do animal assemelha-se a uma armadura metálica e suas patas parecem ter escamas. Se achar conveniente, comente que essa espécie de rinoceronte está ameaçada de extinção em razão, entre outros fatores, da destruição de seu hábitat e da caça ilegal. Espera-se que eles percebam que há mais semelhanças do que diferenças entre as duas imagens, portanto o artista conseguiu representar bem o animal, mesmo sem tê-lo visto pessoalmente.

Chegada ao Brasil

Em 1500, o governo português enviou uma esquadra à Índia com a intenção de estabelecer comércio com os povos do Oriente. Em 9 de março daquele ano, treze navios partiram de Lisboa com destino a Calicute. Mais de mil tripulantes estavam a bordo, incluindo navegadores experientes. O comando dessa esquadra foi entregue ao nobre português Pedro Álvares Cabral (1467-1520). No decorrer da viagem, os navios da esquadra se afastaram da costa africana, indo em direção às terras americanas. As razões desse afastamento têm sido motivo de debate entre os historiadores: a mudança de rumo foi intencional ou ocorreu por acaso?

Na tarde de 22 de abril de 1500, os portugueses avistaram as terras do atual estado da Bahia, próximo a Porto Seguro. O lugar era habitado por indígenas e recebeu o nome de Vera Cruz, mas durante anos os europeus chamaram esse território de Terra de Santa Cruz, Terra dos Papagaios ou Brasil.

O nome **Brasil** estava associado à árvore **pau-brasil** e começou a ser usado nas primeiras décadas do século XVI. Os comerciantes dessa madeira foram chamados "brasileiros", mas essa expressão passou a designar, com o tempo, os colonos nascidos no Brasil.

As áreas do continente americano dominadas por Portugal também são chamadas de América Portuguesa.

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

PANORAMIC IMAGES/ALAMY/FOTOARENA



Detalhe do monumento *Padrão dos descobrimentos*, do escultor Leopoldo de Almeida, em Lisboa, Portugal. Fotografia de 2020. Sua forma é a de uma caravela estilizada: em cada lado do monumento há estátuas de portugueses ligados ao período da expansão marítima, como cartógrafos e navegadores.

DICA FILME

***Caramuru, a invenção do Brasil* (Brasil). Direção de Guel Arraes, 2001. 100 min.**

A chegada dos portugueses ao território que hoje compreende o Brasil é o tema dessa comédia que mistura ficção e realidade.

DICA LIVRO

AMADO, Janaína; FIGUEIREDO, Luiz Carlos. *A formação do império português (1415-1580)*. São Paulo: Atual, 1999. (Coleção Discutindo a História).

No livro são apresentadas as viagens marítimas como parte fundamental da formação do Império Português e as disputas pelas rotas com outros comerciantes europeus.

Orientação didática

Os historiadores trabalham com duas hipóteses a respeito da intencionalidade ou não na chegada de Pedro Álvares Cabral ao território que hoje pertence ao Brasil. A primeira hipótese se relaciona à ideia de que o navegador teria aportado no Brasil em 1500 sem estudos prévios. Na verdade, ele estaria em uma rota para as Índias.

A segunda hipótese indica que havia uma investigação prévia para essa navegação, pois Cabral organizou uma expedição com muitas naus e tripulantes. Cabe observar, todavia, que a intencionalidade na organização da expedição não significa uma clareza quanto às terras nas quais iriam aportar. Tendo em vista a precariedade dos mapas do período, essa intenção relaciona-se apenas a uma ideia geral de que haveria novas terras e não a um conhecimento preciso sobre o local.

Alerta ao professor

O texto "Espanha e as navegações" contribui para o desenvolvimento das habilidades **EF07HI02** e **EF07HI13**, pois identifica no contexto das navegações as conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo e da Europa, bem como caracteriza a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

Atividade complementar

A partir do século XV, portugueses e espanhóis conquistaram parte da África e da América, onde impuseram diversos elementos de sua cultura, como seus idiomas. Atualmente, estima-se que em todo o mundo cerca de 260 milhões de pessoas falem a língua portuguesa. Já o idioma espanhol é falado por mais de 500 milhões de pessoas, sendo a segunda língua mais falada no Ocidente. Em sua opinião, é importante aprender outros idiomas além do português? Por quê?

Resposta: Refletir sobre o fato de que o idioma é um dos grandes legados históricos, pois a língua é uma espécie de chão por onde caminha a cultura. Atualmente, o ensino de língua estrangeira é obrigatório no Brasil. É importante destacar que a aprendizagem de línguas estrangeiras contribui para o ingresso no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania em um mundo globalizado.

Espanha e as navegações

No final do século XV, o governo espanhol financiou o projeto de navegação do genovês Cristóvão Colombo (1451-1506). Esse navegador pretendia chegar à Índia percorrendo uma rota diferente da que foi usada pelos portugueses.

Com base na ideia de que a Terra era redonda, como muitos estudiosos defendiam, Colombo elaborou um plano para atingir o Oriente navegando rumo ao oeste, isto é, em direção ao Ocidente.

Com três navios – Santa Maria, Pinta e Niña – concedidos pelos reis espanhóis, Colombo e sua tripulação partiram do porto espanhol de Palos em 3 de agosto de 1492. Em 12 de outubro, chegaram a terras que pensavam ser as Índias e, por isso, chamaram seus habitantes de índios. Mas o lugar em que aportaram era uma ilha no Mar do Caribe, chamada pelos nativos de Guanahani, à qual os espanhóis deram o nome de São Salvador.

Colombo retornou à Espanha e, nos anos seguintes, comandou mais três viagens pelo Oceano Atlântico, sempre acreditando que havia chegado à Índia. Morreu sem saber que chegara a outro continente. Somente com as viagens de outros navegadores, sobretudo do florentino Américo Vespúcio (1454-1512), é que o engano foi esclarecido. O continente passou a ser chamado de América em homenagem a esse navegador.

As áreas do continente americano que, posteriormente, foram dominadas pela Espanha também podem ser chamadas de América Espanhola.



FINE ART IMAGES/HERITAGE IMAGES/GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

Colombo e rainha Isabel, pintura de Anton Romako, século XIX. A obra mostra a rainha doando suas joias para financiar a expedição marítima de Cristóvão Colombo.

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

Atividade complementar

Leia algumas impressões de Cristóvão Colombo após o primeiro contato dos navegadores espanhóis com os nativos da América e, depois, responda à questão.

"[...] vieram nadando até os barcos [...] onde estávamos, trazendo papagaios e fio de algodão em novelos e lanças e muitas outras coisas, que trocamos por coisas que tínhamos conosco, como miçangas e guizos. [...] Andavam nus como a mãe lhes deu à luz [...]. Todos, sem exceção, são de boa estatura, e fazem gesto bonito, elegantes. [...] Devem ser bons serviçais e habilidosos, pois noto que repetem logo o que a gente diz e creio que depressa se fariam cristãos; me pareceu que não tinham nenhuma religião."

COLOMBO, Cristóvão. *Diários da descoberta da América*: as quatro viagens e o testamento. Porto Alegre: L&PM, 1984. p. 44-45.

Continua

Outros navegantes

Depois de Cristóvão Colombo, outros navegadores a serviço dos reis espanhóis exploraram novas terras. Entre eles:

- Vicente Yañes Pinzón (1462-1514) e seus comandados chegaram à foz do Rio Amazonas em 1500;
- Vasco Nuñez de Balboa (1475-1519) e seus comandados alcançaram o Oceano Pacífico, em 1513, após atravessarem a pé o **istmo** do Panamá;
- Fernão de Magalhães (1480-1521) comandou, em 1519, a primeira viagem de circum-navegação da Terra, mas ele morreu durante o trajeto. A viagem foi completada em 1522 sob a liderança de Sebastião d'el Cano (1476-1526).

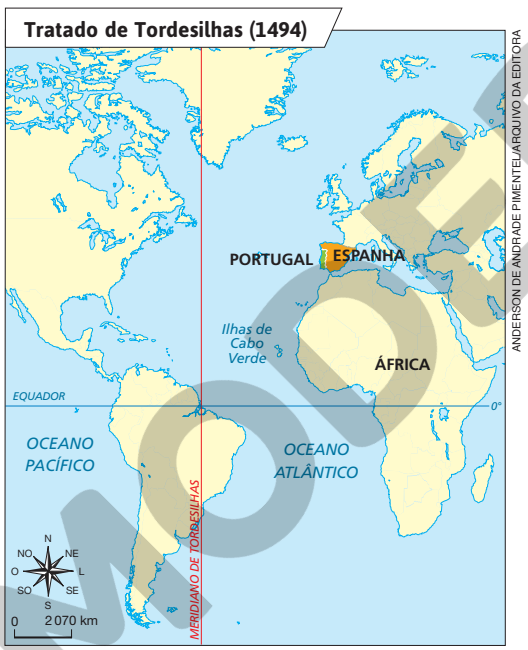
Glossário

Istmo: estreita faixa de terra situada entre dois mares, que une duas áreas maiores de terra.

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

Disputas pelas novas terras

Os governantes de Portugal e Espanha quase entraram em conflito para assegurar a posse das novas terras. Por fim, assinaram um acordo na cidade espanhola de Tordesilhas, em 1494. Por esse acordo, conhecido como **Tratado de Tordesilhas**, traçou-se uma linha vertical imaginária que passava 370 léguas a oeste de Cabo Verde. As terras a oeste da linha pertenceriam à Espanha, enquanto as terras a leste seriam de Portugal.



FONTE: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial*: de los orígenes a la Revolución Francesa. Madri: Istmo, 1982. p. 236.

OBSERVANDO O MAPA

RESPONDA ORALMENTE

A maior parte da atual costa brasileira estava localizada a leste ou a oeste do meridiano de Tordesilhas?

Continuação

Qual foi a impressão que Colombo teve a respeito da religiosidade dos nativos? O que ele escreveu sobre o assunto?

Resposta: De acordo com o texto, Colombo pensava que os indígenas não tinham religião e que, por isso, podiam ser convertidos ao cristianismo ou "salvos" pela conversão.

Observando o mapa

A maior parte da atual costa brasileira está localizada a leste do meridiano de Tordesilhas.

Alerta ao professor

O boxe "Observando o mapa" contribui para o desenvolvimento das competências **CECH7** e **CEH5**.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir o texto do especialista em cartografia histórica Jorge Pimentel Cintra sobre o Tratado de Tordesilhas.

Considerações sobre o Tratado de Tordesilhas

"O Tratado de Tordesilhas [...] pretendia especificar minuciosamente a divisão das terras entre Portugal e Espanha. [...]

[...] Assim, na teoria tudo parecia resolvido, mas na prática os problemas logo apareceram devido a dificuldades interpretativas e técnicas. [...]

As dificuldades técnicas residem no valor da légua e na impossibilidade de medir longitudes com precisão. [...]

Com essa indefinição da linha divisória, o Tratado foi pouco eficaz do ponto de vista demarcatório e prevaleceu mesmo a ocupação efetiva do território. [...]

Assim, o Tratado de Tordesilhas serviu para que Portugal e Espanha não entrassem em conflitos armados e pouco valeu perante outras nações, como era de esperar. Ocupações ocorreram em toda a América e foi essa ocupação de fato, com uso ou não da força, que definiu a posse dos territórios, por parte da Inglaterra, França, Holanda, além das tentativas de alemães."

CINTRA, Jorge Pimentel. O mapa das cortes e as fronteiras do Brasil. *Boletim Ciências Geodésicas*, Curitiba, v. 18, n. 3, p. 422-423; 426, jul./set., 2012.

Alerta ao professor

O texto "Navegações francesas, inglesas e holandesas" contribui para o desenvolvimento das habilidades **EF07HI02** e **EF07HI13**, pois identifica no contexto das navegações as conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia, bem como caracteriza a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

Navegações francesas, inglesas e holandesas

Reis de outros Estados, como França e Inglaterra, não concordaram com o Tratado de Tordesilhas. Tendo seus interesses contrariados por esse tratado, o rei francês Francisco I (1515-1547) teria dito: "Onde está o testamento de Adão, dividindo o mundo entre Portugal e Espanha?".

Assim, franceses, ingleses e holandeses também investiram nas navegações marítimas e colonizaram regiões da América (Haiti e Estados Unidos, por exemplo), concorrendo com os portugueses e os espanhóis a partir do final do século XVI. Eles buscaram um novo caminho para o Oriente pelo norte do Oceano Atlântico. Isso porque os espanhóis e os portugueses já dominavam as rotas pelo sul do oceano. Embora um novo caminho não tenha sido encontrado, essas navegações possibilitaram a exploração e a ocupação da América do Norte.



MARCUS GHEERAERTS - MUSEU NACIONAL MARÍTIMO, LONDRES

Retrato do navegante inglês *sir* Francis Drake (1540-1596), pintado por Marcus Gheeraerts, 1591. A Coroa inglesa apoiou as navegações marítimas em nome do reino e favoreceu quem se destacava, como *sir* Drake, que empreendeu uma viagem de circum-navegação.

Mais tarde, no século XVII, holandeses e franceses se envolveram no comércio com os africanos, principalmente na África Ocidental. O objetivo dos europeus era comprar seres humanos para trabalharem como escravizados em suas colônias na América.

Também nessa época, parte dos territórios controlados pelos portugueses no Oriente foi entregue aos ingleses em troca de acordos de proteção militar. Bombaim, por exemplo, que estava sob domínio luso desde 1534, foi dada como dote da princesa Catarina de Bragança (1638-1705) ao se casar com o rei Carlos II (1630-1685) da Inglaterra, em 1661. Bombaim é hoje uma das maiores cidades indianas.



JAN ABRAHAMSZ BEERSTRAATEN - RIJKSMUSEUM, AMSTERDÃ

A Batalha de Terheide, pintura de Jan Abrahamsz Beerstraaten, c. 1653. A obra mostra uma cena da batalha naval entre ingleses e holandeses no século XVII. França, Inglaterra e Holanda disputavam territórios com Portugal e Espanha e também entre si.

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

Outras indicações

As navegações realizadas pelas civilizações da Ásia são um tema com pouca bibliografia em língua portuguesa. A seguir, indicamos alguns estudos que abordam a questão.

- DUARTE, Paulo Afonso Brardo. O Oceano Esquecido: as incursões chinesas no Pacífico Sul. *Intellector*, v. 12, n. 23, p. 111-138, 2015.
- GONÇALVES, Ricardo Mário. A presença chinesa no Oceano Índico Ocidental no século XV: as viagens de Cheng-Ho. *Revista de História*, v. 34, n. 70, p. 331-341, 1967.

Continua

Navegações árabes e chinesas

No século XV, os navegadores árabes dominaram importantes rotas comerciais no Oceano Índico. Essas rotas ligavam a Índia à Península Arábica e à África Oriental. Assim, quando chegaram à Índia em 1498, os portugueses disputaram com os árabes um espaço nesse comércio.

Entre os séculos XII e XV, os chineses vivenciaram um período de apogeu na navegação e intensificaram o comércio marítimo com povos asiáticos, africanos e árabes.

Um dos grandes navegadores chineses foi **Zheng He** (1371-1435). Ele liderou sete expedições nos oceanos Pacífico e Índico entre 1405 e 1433, alcançando a Península Arábica e a África Oriental. Seu objetivo era estabelecer relações diplomáticas, fazer comércio e cobrar tributos de regiões vizinhas.

Apesar de terem desenvolvido uma sofisticada tecnologia de navegação, os chineses passaram a se concentrar no desenvolvimento de seu mercado interno em meados do século XV. Com isso, a expansão marítima chinesa foi interrompida e seu comércio exterior sofreu restrições.



NATANAEL GOMES ALVES/ ARQUIVO DA EDITORA

Representação artística de navios utilizados em viagens de longa distância no século XV. A embarcação maior foi comandada pelo navegador chinês Zheng He. A menor é uma das caravelas lideradas pelo português Vasco da Gama.

Navegações de Zheng He (século XV)



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

FONTE: FAIRBANK, John King; GOLDMAN, Merle. *China*: uma nova história. 3. ed. Porto Alegre: L&PM, 2008. p. 138.

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

Alerta ao professor

O texto "Navegações árabes e chinesas" favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI06**, ao comparar as navegações nos oceanos Atlântico e Pacífico entre os séculos XIV e XVI.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir o texto sobre as navegações marítimas chinesas comandadas por Zheng He.

As navegações de Zheng He

"As sete viagens de Zheng He, entre 1405 e 1433, foram bastante importantes [...]. Nas primeiras viagens visitaram a Índia e muitos portos no caminho. A quarta [viagem] ultrapassou a Índia e foi até Hormuz. As três últimas viagens percorreram portos na costa oriental da África até o sul, em Malindi (perto de Mombasa), onde a porcelana e as moedas de cobre dos Song os tinham precedido. Embarcações destacadas da esquadra fizeram trajetos menores especiais, um deles até Meca. [...] Ele [Zheng He] fez algum comércio, mas preocupou-se, sobretudo, em estabelecer extensivas relações diplomáticas com cerca de trinta países. Embora raramente fosse agressivo, ele chegou a travar algumas batalhas.

[...] Quando essas viagens cessaram, por volta de 1433, nunca mais se deu continuação a elas. Em vez disso, seus registros foram destruídos pelo vice-presidente do Ministério da Guerra por volta de 1479, e o comércio marítimo chinês foi severamente restringido até 1567."

FAIRBANK, John King; GOLDMAN, Merle. *China*: uma nova história. 3. ed. Porto Alegre: L&PM, 2008. p. 140.

Continuação

• PINTO, Paulo Jorge de Sousa. Malaca, Manila e Batávia. Os chineses ultramarinos no contexto dos impérios europeus na Ásia do Sueste (séculos XVI-XVII). *In*: LOBATO, Manuel; MANSO, Maria de Deus (coord.). *Mestiçagens e identidades intercontinentais nos espaços lusófonos*. Braga: Núcleo de Investigação em Ciências Políticas e Relações Internacionais, 2013. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14170/1/Malaca_Manila_Bat%C3%A1via.pdf. Acesso em: 4 fev. 2022.

Alerta ao professor

Esta seção contribui para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidade da BNCC:

- **CG2** (atividades 2 e 4);
- **CG3** (atividades 3 e 4);
- **CECH7** (atividade 2);
- **CEH3** (atividades 3 e 4);
- **EF07HI02** (atividade 1).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. a) Entre as principais inovações que contribuíram para as Grandes Navegações estão a caravela portuguesa, o aprimoramento da cartografia, a bússola e o astrolábio. Até hoje são utilizadas a bússola e as cartas de navegação como meios de orientação e os navios como meio de transporte.

b) A invenção da bússola é atribuída aos chineses, mas foram os árabes que a levaram para a Europa. Já o astrolábio foi criado pelos gregos antigos, mas também apresentado aos europeus pelos árabes.

Interpretar texto e imagem

2. Atividade interdisciplinar com Geografia que desenvolve metodologia ativa e pensamento computacional, ao promover a leitura de mapas por meio da abstração e decomposição de seus elementos, bem como o reconhecimento de padrões. As perguntas desta atividade exploram três elementos: **título do mapa** (item **a**); **localização e uso da rosa dos ventos** (item **d**); e **leitura de dados do mapa,** que, nesse caso, indicam capitais, cidades principais e escala (item **f**). Esses elementos podem ser utilizados para interpretar diferentes mapas políticos por meio do reconhecimento desse padrão e do estabelecimento de uma sequência de passos.

a) O mapa representa características políticas da Península Ibérica.

b) "Península" é uma porção de terras cercada de água por todos os lados, menos por um, que se liga ao continente.

c) Portugal e Espanha.

d) A Espanha está a leste de Portugal e é banhada pelo Mar Mediterrâneo ao sul. A leste de Portugal encontra-se o Oceano Atlântico.

e) Estreito de Gibraltar.

f) As capitais de Portugal e Espanha são, respectivamente, Lisboa e Madri. A escala utilizada neste mapa é de 210 quilômetros para cada centímetro. Como a distância entre Lisboa e Madri no mapa é de 2 centímetros, infere-se que a distância entre as duas capitais é de cerca de 420 quilômetros.

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. A partir do século XV, diversas inovações tecnológicas contribuíram para o desenvolvimento das Grandes Navegações. Reúna-se com um colega e façam as atividades a seguir sobre esse assunto.

a) Citem algumas dessas inovações. Entre as inovações citadas, quais são utilizadas até hoje?

b) A quem é atribuída a invenção da bússola e do astrolábio? Que povo apresentou esses instrumentos aos europeus?

Interpretar texto e imagem

INTEGRAR COM GEOGRAFIA

2. A cartografia teve um grande desenvolvimento durante as Grandes Navegações. Com base nessa informação, analise o mapa e faça o que se pede.



FONTE: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 43.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ ARQUIVO DA EDITORA

a) Qual é o tema desse mapa?

b) Pesquise o significado da palavra "península".

c) Quais são os dois principais países situados na Península Ibérica?

d) Com base na rosa dos ventos do mapa, responda:

- a Espanha está a leste ou a oeste de Portugal?
- o Mar Mediterrâneo banha o sul de Portugal ou o sul da Espanha?
- qual oceano está a leste de Portugal?

e) Qual é o nome do estreito que liga o Mar Mediterrâneo ao Oceano Atlântico?

f) Observando o mapa, responda às questões.

- Quais são os nomes da capital de Portugal e da capital da Espanha?
- Qual é a escala utilizada no mapa?
- Com base na escala, qual é a distância em linha reta entre as capitais de Portugal e da Espanha?

66

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

MODELO

INTEGRAR COM LÍNGUA PORTUGUESA

3. Leia a seguir versos do poema "Mar português", escrito pelo poeta Fernando Pessoa (1888-1935).

"Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!
Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena."

PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1969. p. 82.

a) O poema se refere à conquista marítima portuguesa. Destaque dois versos que mostram as dificuldades dessa conquista.

b) Segundo o poeta, "valeu a pena" enfrentar os desafios da conquista marítima? Comente.

INTEGRAR COM ARTE

4. Observe a imagem e responda às questões.



THÉODORE DE BRY - BIBLIOTECA JOHN CARTER BROWN/UNIVERSIDADE BROWN, PROVIDENCE

Cristóvão Colombo a caminho das ilhas de Cuba, Hispaniola e Jamaica, gravura de Théodore de Bry, 1594.

a) O que Colombo está segurando na mão esquerda? O que isso simbolizaria?

b) Durante a expansão marítima, os navios costumavam ter uma tripulação numerosa, mas, no navio representado, Colombo aparece sozinho. Que explicação você daria para isso?

c) Que criaturas foram representadas no mar? Elas faziam parte do imaginário europeu na época dessa expansão?

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

MODERNA

3. Atividade interdisciplinar com Língua Portuguesa que promove a leitura inferencial para interpretar um poema.

a) Os estudantes poderão destacar, por exemplo, que mães choraram e noivas não se casaram com os marinheiros e que, poeticamente, os sacrifícios do povo português tornaram as águas do mar salgadas.

b) De acordo com o poema, apesar de todos os desafios, a expansão marítima "valeu a pena".

4. Atividade interdisciplinar com Arte.

a) Um estandarte com a imagem de Jesus Cristo crucificado, simbolizando a missão cristã de Colombo.

b) A gravura procura transmitir a ideia de que Colombo foi o único responsável por levar a Espanha à América.

c) Monstros e criaturas marinhas. Nos séculos XV e XVI, essas criaturas faziam parte do imaginário de muitos europeus que temiam o mar.

Habilidades da BNCC

- EF07HI02
- EF07HI03
- EF07HI14

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, povos africanos, e de assuntos correlatos, como a diversidade geográfica e cultural existente na África; a variedade de fontes históricas sobre as sociedades do continente; os processos e as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas específicos das sociedades africanas antes da chegada dos europeus; e as complexas interações entre africanos, americanos e europeus, com destaque para o tráfico transatlântico.

- **Combater** preconceitos sobre o continente africano, valorizando sua diversidade geográfica e cultural.
- **Identificar** a variedade de fontes utilizadas para o estudo da história africana.
- **Conhecer** algumas civilizações que se desenvolveram ao sul do Saara, como os reinos de Gana, do Mali, de Ifé, do Daomé e do Congo.
- **Introduzir** a temática do tráfico transatlântico de africanos escravizados.

UNIDADE 2 Contatos e confrontos

CAPÍTULO 4

Povos africanos

Milhões de africanos foram forçados a trabalhar no Brasil entre os séculos XVI e XIX. A maioria desses africanos era proveniente de povos que se desenvolveram ao sul do deserto do Saara. Esse processo tornou o Brasil o país que tem a maior população negra fora da África.

A cultura brasileira é profundamente marcada por saberes e técnicas africanos. Por isso, estudar culturas da África contribui para compreender nossa própria cultura.

PARA COMEÇAR RESPONDA ORALMENTE

Quando você pensa na África, que imagens vêm à sua mente? Por que esses pensamentos acontecem?

BONANDBON/SHUTTERSTOCK



Ensaio do bloco Ilê Aiyê em rua de Salvador, Bahia. Fotografia de 2019. Fundado em 1974, o Ilê Aiyê foi o primeiro bloco afro do país e tem como objetivo valorizar e expandir a cultura afro-brasileira.

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



ERICA CATARINA PONTES/SHUTTERSTOCK

Apresentação do bloco Ilú Obá De Min no carnaval de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2018. O bloco afro-paulistano, cujo nome em iorubá significa "mãos femininas que tocam tambor para Xangô" – um dos orixás cultuados nas religiões de origem africana –, foi criado em 2004.



GILSON BORBA/NURPHOTO/GETTY IMAGES

Devotos de religiões afro-brasileiras fazem oferenda de flores no Dia de Iemanjá, em praia de Vitória, Espírito Santo. Fotografia de 2020.

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

Para começar

Resposta pessoal. O objetivo da atividade é levantar os conhecimentos prévios dos estudantes e combater preconceitos e estereótipos a respeito das sociedades africanas. Entre esses estereótipos, está a ideia de que a África se resume a um continente coberto de florestas e savanas e marcado apenas por graves problemas sociais. É importante problematizar e desmistificar tais ideias, mostrando que a África é um extenso continente onde vivem povos de diversas culturas e onde há diversas paisagens naturais.

Orientação didática

A respeito do continente africano, o professor pode comentar também que:

- na África foram encontrados os mais antigos registros da existência de seres humanos. Ali se desenvolveram importantes civilizações antigas, como os egípcios e os cuxitas;
- a partir do século XV, a África foi intensamente explorada por potências europeias, que escravizaram milhões de africanos e extraíram diversos recursos naturais do continente;
- a África é o segundo continente mais populoso do mundo, com cerca de 1,3 bilhão de habitantes. Porém, também é o continente mais pobre, tendo produzido apenas cerca de 2,7% do PIB mundial em 2010;
- a atual África apresenta duas regiões bem distintas: a África setentrional e a subsaariana. Os países setentrionais têm características semelhantes às nações do Oriente Médio, com prevalência de populações árabes, religião islâmica e clima desértico. Já a África subsaariana é bem mais extensa, reunindo a maior parte da população do continente, que é majoritariamente negra.

Alerta ao professor

O texto "Superando preconceitos" contribui para o desenvolvimento das competências **CECH1** e **CEH4**.

A diversidade da África

Atualmente, a África é formada por 54 países, onde vivem cerca de 1,3 bilhão de pessoas, que falam mais de 2 000 línguas diferentes. A África é o segundo continente mais populoso do mundo, atrás apenas da Ásia. Tanto hoje como no passado, esse continente sempre se caracterizou pela diversidade de paisagens, sociedades e culturas. Ao descrever o território africano, o historiador Alberto da Costa e Silva afirmou:

"A África é um continente enorme, com uma grande diversidade geográfica. Nela há de tudo: altas montanhas – algumas, como Kilimanjaro, com os picos permanentemente cobertos de neve; grandes desertos, como o Saara; florestas que parecem sem fim, como a do Congo; grandes extensões de matas baixas e estepes [...]. Cerca de metade do continente é formada, porém, por savanas, uma paisagem na qual o **relvado** é interrompido por árvores baixas afastadas umas das outras."

SILVA, Alberto da Costa e. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008. p. 11-12.

YASUYOSHI CHIBA/AFP



Fauna na Savana do Santuário Kimana, no Quênia. Ao fundo, o Monte Kilimanjaro. Fotografia de 2021.

Glossário

Relvado: terreno coberto de relva, que é um tipo de vegetação rala e rasteira.

Estereotipado: algo ou alguém que carrega um estereótipo, uma ideia preconcebida, fruto de prejulgamento ou generalizações.

Superando preconceitos

A partir do século XV, foram difundidos muitos preconceitos sobre a África que repercutem até os dias atuais. Desde o século XX, pesquisas históricas vêm contribuindo para superar essas ideias, ampliando a compreensão da cultura africana.

Algumas ideias **estereotipadas** afirmavam que o continente africano seria um lugar desolado, onde existiriam somente florestas tropicais e desertos áridos, habitados por animais selvagens e povos primitivos.

De acordo com essas ideias, os povos africanos seriam atrasados, não teriam história nem cultura. Nada mais incorreto que isso: como todos os grupos humanos, as sociedades africanas desenvolveram suas culturas. No Egito antigo, por exemplo, nasceu um dos primeiros sistemas de escrita conhecidos. Muito antes da chegada dos europeus àquele continente, os africanos ergueram grandes reinos, poderosos impérios e imensas cidades, com uma agitada vida urbana. Também já realizavam trocas culturais e econômicas entre si e com povos da Europa, do Oriente Médio e da Ásia.

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

Outras indicações

- SILVA, Alberto da Costa e (org.). *Imagens da África*: da Antiguidade ao século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

O livro reúne textos de mais de oitenta autores sobre o continente africano e suas sociedades.

- *Homenagem ao ator Sotigui Kouyaté no Arte do Artista* (Brasil). TV Brasil, 26 min. Disponível em: https://tvbrasil.ebc.com.br/artedoartista/episodio/homenagem-ao-ator-satigui-kouyate-no-arte-do-artista. Acesso em: 13 maio 2022.

Conversa com o griô/*djéli* Toumani Kouyaté, de Burkina Faso, sobre a arte de contar histórias tradicionais da África Ocidental. Ele presta uma homenagem ao grande mestre griô/*djéli* Sotigui Kouyaté.

Fontes da história da África

Para estudar a história africana, pesquisadores podem utilizar fontes escritas e não escritas. A seguir, conheça algumas delas:

- **fontes escritas** – textos de viajantes que passaram pelo continente, como Ibn Batuta (1304-1369), que escreveu *Presente oferecido aos observadores* (mais conhecido como *Viagens de Ibn Batuta*), e Leão Africano (1494-1554), cuja obra intitula-se *Descrição da África e das coisas notáveis que ali existem*;
- **fontes não escritas** – obras de arte, construções, vestimentas, tradições orais, costumes etc. Exemplos de fontes como essas podem ser observados nas imagens deste capítulo.

Entre as fontes não escritas, destacam-se as histórias contadas pelos **griôs** ou ***djélis***, pessoas originárias da África Ocidental e responsáveis pela transmissão das tradições orais por várias gerações. Eles se especializaram em recitar as histórias de diversos povos africanos em longas narrativas faladas ou cantadas, que podem ser acompanhadas por instrumentos de corda ou percussão.

O conhecimento transmitido oralmente é fundamental para estudar a história dos povos da África, uma vez que muitas informações não foram registradas em papel, permanecendo apenas na memória das pessoas. Essas memórias permitem, por exemplo, conhecer os conflitos sociais, as tradições das famílias dominantes, a vida cotidiana das pequenas famílias e comunidades.

Até os dias atuais, os griôs ou *djélis* continuam guardando e transmitindo histórias de vários povos africanos. Suas narrativas são transmitidas por rádios e também gravadas por pesquisadores interessados na preservação da memória.

PARA PENSAR **RESPONDA ORALMENTE**

Você escuta histórias contadas por pessoas mais velhas? O que aprende com essas histórias?

DICA **LIVROS**

KOUROUMA, Ahmadou. *Homens da África*. São Paulo: Edições SM, 2009.

O autor descreve os traços culturais da África por meio de quatro personagens: o griô ou *djéli* (contador de histórias), o caçador, o príncipe e o ferreiro.

PIRES LIMA, Heloisa; GNEKA, Georges; LEMOS, Mário. *A semente que veio da África*. São Paulo: Salamandra, 2005.

O livro reúne relatos sobre a importância de uma árvore – chamada de embondeiro, baobá ou adansônia – para diferentes povos africanos, em especial os da Costa do Marfim e de Moçambique.



VICENTE COSTA/BAOBAZINHO

Artista Juliana Correia contando histórias a um grupo de pessoas, no Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2022.

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

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre os preconceitos que existiam em relação às fontes não escritas e à história da África.

Qual é a importância da história africana?

Muitos povos desenvolveram formas de escrita, como a escrita cuneiforme mesopotâmica, os hieróglifos egípcios e o alfabeto fenício. Mas outros viveram processos diferentes e não utilizaram registros escritos. Nesses casos, os vestígios arqueológicos e as tradições orais transmitidas de uma geração para outra são as principais fontes de conhecimento sobre a história desses povos.

No entanto, até meados do século XX, alguns estudiosos julgavam que povos que não desenvolveram escrita não tinham história. Atualmente, entende-se que essa visão é preconceituosa e eurocêntrica, pois considera a formação das sociedades europeias como modelo de desenvolvimento.

Assim, estudar a história da África pode ser uma maneira de combater e superar essas visões preconceituosas que perpetuam formas de dominação cultural.

A partir da segunda metade do século XX, os historiadores expandiram seus campos de estudo e passaram a utilizar diversos tipos de fontes. Surgiram então muitas produções sobre a história da África, que analisavam as tradições orais, a música, a dança, os rituais religiosos, as festas, a culinária, os objetos da cultura material etc.

Ao realizar esse trabalho, os historiadores se aproximaram de outras áreas de conhecimento, como a Arqueologia e a Antropologia, que já desenvolviam pesquisas utilizando fontes não escritas.

Texto elaborado pelos autores.

Alerta ao professor

O boxe "Para pensar" contribui para o desenvolvimento das competências **CG9**, **CECH1** e **CECH4**.

Para pensar

Resposta pessoal. Esta atividade trabalha o tema contemporâneo transversal **Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso**, ao abordar o papel das pessoas mais velhas na transmissão intergeracional de conhecimentos e valores. Depois de ouvir as respostas, comente que as pessoas mais velhas podem transmitir visões de mundo diferentes e relatar modos de viver que as gerações mais recentes desconhecem. Ressalte que o diálogo entre pessoas de diferentes gerações contribui para a ampliação do conhecimento.

Alerta ao professor

O texto "Civilizações ao sul do Saara" contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03**, pois aborda aspectos e processos específicos de importantes reinos africanos antes da chegada dos europeus ao continente. O boxe "Observando o mapa" favorece o desenvolvimento da competência **CECH7**.

Observando o mapa

Esta é uma atividade interdisciplinar com Geografia. Reino do Mali: rios Gâmbia, Senegal e Níger.

Outras indicações

• HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena, 2003.

Esta é uma obra autobiográfica em que Amadou relata sua vida desde a primeira infância até a juventude. Hampâté Bâ dedicou-se à coleta de narrativas e tornou-se um mestre da transmissão oral e especialista no estudo das sociedades africanas das savanas.

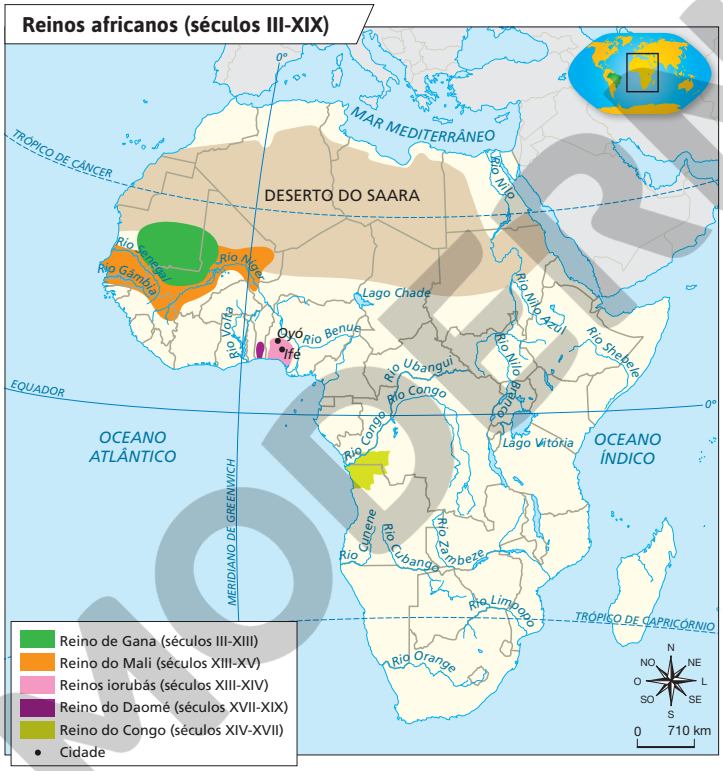
Civilizações ao sul do Saara

O Deserto do Saara ocupa uma longa faixa ao norte do continente africano. Como outros desertos, o Saara não é um lugar fácil de ser habitado. Ali há pouca água e os solos são arenosos. Isso dificulta a prática da agricultura e da pecuária. Porém, no deserto, existem regiões conhecidas como **oásis**, que têm água e solos férteis.

Os muçulmanos que viviam e circulavam em oásis nas regiões desérticas da Arábia e do norte da África mantinham relações comerciais e culturais com os povos da África Equatorial, situada ao sul do Saara. A partir do século XI, em função das conquistas militares e da conversão religiosa, a presença dos árabes muçulmanos se consolidou na região. Grande parte dos habitantes da África Equatorial foi **islamizada**, ou seja, convertida à religião islâmica.

Os árabes chamavam a África Equatorial de "terra dos negros", região onde se desenvolveram várias civilizações. A seguir, vamos estudar as dinâmicas do funcionamento de algumas sociedades africanas.

Reinos africanos (séculos III-XIX)



FONTES: KI-ZERBO, Joseph. *História da África negra*. Lisboa: Publicações Europa-América, s/d. p. 137; NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *A matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 111; SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006. p. 15 e 39.

OBSERVANDO O MAPA RESPONDA NO CADERNO

INTEGRAR COM GEOGRAFIA

Que reino africano representado no mapa é percorrido pelo maior número de rios?

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

72

Reino de Gana

O Reino de Gana foi um dos primeiros Estados formados ao sul do Saara. Localizado na região das nascentes dos rios Senegal e Níger, esse reino conquistou grande poder político e econômico entre os séculos IV e XII. Havia diversas atividades econômicas, mas o ouro era a principal fonte da riqueza de Gana. Por isso, esse reino ficou conhecido como "terra do ouro".

A maioria da população ganense dedicava-se à agricultura, ao comércio e ao artesanato (marcenaria, cestaria, tecelagem, metalurgia etc.). Por meio da metalurgia, eram fabricados objetos como armas, utensílios agrícolas, máscaras e adornos.

No comércio, era comum os ganenses trocarem ouro por diversos produtos. Entre eles, destaca-se o **sal**, que era raro e muito apreciado. As trocas comerciais eram feitas com povos vizinhos e com comerciantes que cruzavam o Deserto do Saara.

A sociedade era organizada com base em uma rígida hierarquia. O chefe do governo era o rei, também chamado **gana**, que significa "senhor da guerra". O poder dos reis apoiava-se em exércitos que chegaram a ter 200 mil soldados equipados com armas de ferro e bronze.

Os reis ganenses eram considerados autoridades políticas, militares e religiosas, intermediários entre os humanos e os deuses. Entre os membros da elite, podemos citar: os sacerdotes das religiões politeístas tradicionais, os nobres e os altos funcionários do governo.

A partir do século XI, a influência muçulmana se intensificou na região. Isso pode ser observado pela construção de mesquitas e pela conversão de muitos ganenses ao islamismo. No século XII, o Reino de Gana se desestruturou após ser conquistado por tropas do Reino do Mali.



EDUCATION IMAGES/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

Anéis e braceletes tradicionais de ouro, feitos por artesãos do povo **axânti**. Fotografia de 2012.

Glossário

Axânti: povo que construiu um reino poderoso entre os séculos XVIII e XIX na região onde atualmente se situa Gana. Hoje, os axântis se destacam no comércio e no artesanato de ouro e marfim.



HOMOCOSMICOS/ISTOCK/GETTY IMAGES

Construções tradicionais axântis em Ejisu, Gana, que utilizam terra, madeira e palha como materiais e, por isso, têm de ser constantemente reconstruídas. Fotografia de 2018. Construções feitas com essa técnica foram reconhecidas como patrimônio cultural da humanidade pela Unesco em 1980.

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

Alerta ao professor

O texto "Reino de Gana" favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03** ao abordar aspectos da população, da economia e da organização da sociedade ganense antes da chegada dos europeus ao continente africano.

Outras indicações

- MACEDO, José Rivair (org.). *Desvendando a história da África*. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

O livro reúne trabalhos sobre a história de diferentes sociedades africanas.

Alerta ao professor

O texto "Reino do Mali" favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03**, na medida em que identifica características e processos específicos de uma sociedade africana antes da chegada dos europeus, destacando suas formas de organização social, seus saberes e suas técnicas.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto do estudioso brasileiro Alberto da Costa e Silva que traz informações sobre cidades malinesas, sua antiguidade e importância.

Fontes não escritas de cidades que pertenceram ao Império do Mali

"Tombuctu despontou como cidade no século XII, a partir provavelmente de um acampamento de tuaregues [povos nômades do Saara] [...]. Jenné (ou Djenné) vinha de muito antes. Desde pelo menos o século IX.

A arqueologia revelou, a três quilômetros da atual Jenné, em Zoboro ou Jenné-Jeno ('antiga Jenné', em songai), restos de uma cidade que teria origem no século III a.C. Desde o início, seus habitantes conheciam o ferro. Criavam bois. E há evidências de que já praticavam uma agricultura de vazante, no século I de nossa era, de quando datam os sinais de arroz [...] ali encontrados [...]. O comércio deve ter sido, desde o início, atividade importante em Jenné-Jeno e nas outras cidades e aldeias da região – só no raio de um quilômetro havia 25 delas –, pois iam buscar a boa distância o minério de ferro de que careciam. E no mercadejo do arroz, do peixe seco e do óleo de peixe [...] assentou-se o desenvolvimento da área [...]."

SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança*: a África antes dos portugueses. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. p. 241.

Reino do Mali

O Reino do Mali desenvolveu-se às margens dos rios Níger e Senegal, onde vestígios indicam a existência de uma sociedade organizada desde o século III. As águas desses rios fertilizavam o solo e também eram usadas como via de transporte. O solo fértil favorecia a produção agrícola que alimentava a população do reino.

No século XIII, esse reino se fortaleceu sob a liderança de Sundiata Keita (1217-1255), que se converteu ao islamismo. Nessa época, o Reino do Mali iniciou a conquista de territórios vizinhos. O Mali tornou-se um império influente na região e sua expansão prosseguiu até o século XIV, sobre áreas do Reino de Gana e dos atuais Senegal e Gâmbia.

Uma das mais importantes cidades do mundo muçulmano na época, Tombuctu, pertencia ao Império do Mali. Nessa cidade, foi construída a Universidade de Sankore, criada por volta do século XII e frequentada por milhares de estudantes.



PICTURES FROM HISTORY/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

Manuscrito do século XV encontrado em uma biblioteca islâmica em Tombuctu, Mali.

Até hoje há várias bibliotecas em Tombuctu. Em algumas delas, é possível encontrar mais de 20 mil manuscritos antigos e livros ilustrados com ouro, que tratam de temas como medicina, gramática do árabe, poesia, religião e tratados jurídicos. Atualmente, o centro dessa cidade é considerado patrimônio da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).



SEBASTIEN RIEUSSEC/AFP

Visitantes observam manuscritos que remontam à história e à cultura malinesas do século XI na biblioteca Al Imam Essaouti, em Tombuctu, Mali. Fotografia de 2015.

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

74

Além de Tombuctu, destacavam-se outras cidades malinesas, como Djenné. Na cidade de Djenné, foi construída uma mesquita que é considerada a maior construção em **adobe** do mundo.

Entre as principais atividades econômicas do Mali, estavam a produção de tecidos, cestas, barcos, objetos de ferro e ouro. Praticavam-se ainda o cultivo de cereais, a pesca fluvial e a criação de bois, camelos e cabras.

O Mali manteve-se como um império poderoso até o século XV. A partir desse período, o reino sofreu invasões de grupos vindos do atual Marrocos e enfrentou rebeliões dos povos que havia conquistado.

O povo do Mali também era chamado de **mandinga**, nome pelo qual ficaram conhecidos homens e mulheres escravizados e enviados dessa região para o Brasil. Hoje, os territórios do antigo Império Malinês correspondem ao Mali e a Burkina Faso, entre outros países.

Glossário

Adobe: tijolos feitos de argila e palha secos ao sol.



OVERSNAP/GETTY IMAGES

Mesquita de Djenné, Mali. Fotografia de 2019. A construção data do final do século XIII, embora pareça recém-inaugurada. Essa impressão se deve ao fato de que, todos os anos, no período da seca, os moradores da cidade se reúnem e fazem a manutenção do edifício de adobe, reforçando os laços sociais nessa comunidade muçulmana.

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

Texto de aprofundamento

Os manuscritos de Tombuctu, produzidos entre 1200 e 1600, durante o período de maior atividade na Universidade de Sankore, foram preservados e hoje passam por um processo de digitalização. Sobre esse material, leia a seguir o comentário da pesquisadora Bruna Baldini de Miranda, da USP.

A importância dos manuscritos de Tombuctu

"[...] os manuscritos têm o papel de reavivar a memória coletiva e fazer lembrar que o presente, sempre que necessário e conveniente, muda suas conclusões a respeito de tempos pretéritos. Exemplos clássicos seriam a Espanha Islâmica e a existência de um passado cultural escrito na África, uma vez que se acreditava que [esse passado] tivesse sido estritamente oral. Já a Espanha Islâmica se configura como um verdadeiro tabu quando consideramos aspectos históricos determinantes entre Ocidente e Oriente, aspectos esses raramente tangenciados na atualidade: um passado intelectual árabe construído sobre os territórios ibérico e africano. [...] Evidentemente o simples fato de esses manuscritos existirem corrobora uma verdade inconveniente: a construção do conhecimento no Ocidente simplesmente ignorou a existência de outras formas de saber. Tão concentrado estava o Ocidente em perpetuar a própria memória [...], como se esse mesmo Ocidente não tivesse se formado em raízes e bases do Oriente."

MIRANDA, Bruna Baldini de. Manuscritos do Timbuktu: a escrita enquanto técnica perene. *Humanidades Digitais*, São Paulo, 28 mar. 2013. Disponível em: https://humanidadesdigitais.org/2013/03/28/manuscritos-do-timbuktu-a-escrita-enquanto-tecnica-perene/. Acesso em: 4 fev. 2022.

Alerta ao professor

A seção "Outras histórias" contribui para o desenvolvimento das competências **CEH3** e **CEH5**.

Outras histórias

Ibn Batuta ressaltou a convivência e a mistura entre o islã e as religiões tradicionais, admirou o alto nível de segurança e o sistema de aplicação da justiça no Mali. Percebeu também a importância do comércio de escravos. Já Leão Africano destacou a riqueza do *mansa* do Mali e a grande infantaria armada de arcos e trezentos cavaleiros. Também ficou muito impressionado com o valor que as pessoas da cidade davam ao conhecimento, onde livros manuscritos valiam tanto quanto o sal, que valia tanto quanto o ouro.

OUTRAS HISTÓRIAS

Viagens e memórias

Leia, a seguir, um texto da historiadora Marina de Mello e Souza sobre dois viajantes que relataram suas impressões sobre o Mali.

"Muito do que sabemos sobre o Império do Mali foi contado por Ibn Batuta, nascido em Tânger, mas que passou a maior parte da vida circulando entre o Oriente e a África. Esteve no Mali em torno de 1350, depois de ter viajado por todo o Norte da África, pela costa oriental, onde visitou as cidades suaílis, pela Arábia, Pérsia e Turquia. Na **África saelina** ele percebeu a convivência e mistura entre o islã e as religiões tradicionais, e admirou o alto nível de segurança e o sistema de aplicação da justiça no Mali. [...] Parece que já nessa época [a compra e venda de] escravos começavam a ser tão importantes quanto o ouro [...].

Outro viajante que deixou relatos sobre a região do delta interior do Níger foi Leão Africano, nascido em Granada, capturado por piratas a caminho de Fez em 1518 e dado de presente como escravo ao papa Leão X. A este, que o estimulou a escrever suas memórias, relatou suas viagens, publicadas em Roma em 1525. Leão Africano descreveu a riqueza do *mansa* [imperador] do Mali, que quando ele esteve em Tombuctu possuía enorme quantidade de ouro, grande infantaria armada de arcos e trezentos cavaleiros. Ficou muito impressionado como as pessoas da cidade davam valor ao conhecimento, e disse que lá os livros manuscritos valiam tanto quanto o sal, que valia tanto quanto o ouro."

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006. p. 34.



FINE ART IMAGES/HERITAGE IMAGES/GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

Ibn Batuta no Egito, gravura de Paul Dumouza para ilustrar a obra *As grandes viagens e os grandes viajantes*, de Júlio Verne, publicada em 1878. Ibn Batuta, viajante e erudito marroquino, nasceu em Tânger em 1304 e morreu no Marrocos entre 1368 e 1369.

Glossário

África saelina: o mesmo que Sahel, área situada na transição entre o Saara e as áreas mais úmidas ao sul do continente.

Atividade

RESPONDA NO CADERNO

Que características do Império do Mali foram apresentadas por Ibn Batuta e Leão Africano?

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

Outras indicações

- Casa das Áfricas. Disponível em: http://www.casadasafricas.org.br. Acesso em: 4 fev. 2022.
  Instituição destinada aos estudos das sociedades africanas. No *site* é possível acessar textos e imagens.

Reinos de Ifé e do Daomé

Nas regiões das atuais Nigéria, Benin e Togo, viviam povos como os iorubás e os jejes.

Os iorubás fundaram diversos reinos que se fortaleceram entre os séculos XIII e XIV. Um deles foi o **Reino de Ifé**, que era governado por um soberano intitulado **oni**. O poder do oni era sobretudo político e religioso. Os demais reinos iorubás eram governados por chefes chamados **obás**. Segundo a historiadora Marina de Mello e Souza:

"Todos os *obás* dos reinos iorubás diziam que seus antepassados haviam saído de Ifé, sendo membros de uma mesma família real. O *oni* [...] tinha **ascendência** espiritual sobre quase todos os reinos iorubás [...] e era ele quem distribuía os símbolos reais."

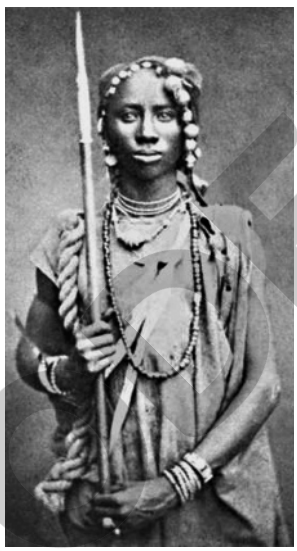
SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006. p. 37.

Glossário

Ascendência: significa, no texto, poder que alguém tem sobre outra pessoa.

Os jejes formaram o **Reino do Daomé**. Esse reino desenvolveu-se entre os séculos XVII e XIX e possuía um exército poderoso, sendo parte dele formado por mulheres. Viajantes europeus que estiveram na região associaram essas mulheres guerreiras às lendárias amazonas da Antiguidade. Os daometanos as chamavam de *ahosi*, palavra que significa "esposas do rei", pois eram mulheres treinadas militarmente para serem guardiãs do rei do Daomé.

As mulheres guerreiras do Daomé eram nascidas no próprio reino ou capturadas em conflitos com os povos vizinhos. Como as guerras eram constantes nesse período, as forças militares masculinas e femininas aumentaram bastante nesse reino.



PICTURES FROM HISTORY/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

Guerreira *ahosi*, do Daomé, c. 1890. Essas mulheres treinavam combates corpo a corpo, com lanças, facões e armas de fogo. No final do século XIX, causaram inúmeras baixas ao exército francês durante a guerra franco-daometana.

Tráfico de escravizados

Uma das principais fontes de riqueza do Daomé era o tráfico de pessoas escravizadas. A escravidão marcou a história de vários Estados africanos, principalmente depois da conquista europeia.

Entre os séculos XVI e XIX, milhares de iorubás e jejes foram escravizados e trazidos para o Brasil, Cuba e outras partes da América, enriquecendo os reis do Daomé e os traficantes europeus.

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

Texto de aprofundamento

O texto a seguir trata das mulheres guerreiras de Daomé e favorece a discussão sobre o papel feminino nas sociedades africanas estudadas.

Mulheres guerreiras do Daomé

"África não é só famosa por suas rainhas, mas também por suas guerreiras. [...]. O continente tem uma história de luta das mulheres que eram combatentes assim como os homens.

As guerreiras do Daomé, também conhecidas como as guerreiras Mino, são um exemplo disso. Foram soldadas valentes e disciplinadas. [...]. Este exército de mulheres foi criado no início do século XVII, e por quase 200 anos dominou e prevaleceu invicto. As Amazonas do Daomé são um dos poucos exércitos de mulheres documentados da história moderna.

[...] Elas eram educadas e treinadas para a luta. Não podiam ter filhos ou se casar e suas habilidades físicas vieram para superar os guerreiros homens. [...].

Algumas fontes indicam que o número de guerreiras Mino chegou a quatro mil, e [outras] dizem que elas chegaram a seis mil mulheres guerreiras. Durante dois séculos, essas tropas foram poderosas na África Ocidental até que [desapareceram] em 15 de janeiro de 1894. O reino do Daomé perdeu a batalha contra a França e tornou-se uma colônia, agora Benin."

QUIROZ, Sandra. As guerreiras africanas do Daomé estão nas ruas do Senegal. *Geledés*, São Paulo, 9. fev. 2015. Disponível em: https://www.geledes.org.br/guerreiras-africanas-daome-estao-nas-ruas-senegal/. Acesso em: 4 fev. 2022.

Alerta ao professor

O texto "Reinos de Ifé e do Daomé" contribui para o desenvolvimento das competências **CECH5** e **CEH5**, bem como das habilidades **EF07HI02**, **EF07HI03** e **EF07HI14**, pois identifica aspectos e processos específicos dessas sociedades africanas antes da chegada dos europeus e identifica também conexões e interações entre o Reino do Daomé e sociedades americanas e europeias, no contexto das Grandes Navegações e do capitalismo mercantil.

Alerta ao professor

O texto "Reino do Congo" contribui para o desenvolvimento das competências **CECH5** e **CEH5**, bem como das habilidades **EF07HI02**, **EF07HI03** e **EF07HI14**, pois identifica aspectos e processos específicos dessa sociedade africana antes da chegada dos europeus, além de apresentar conexões e interações entre o Reino do Congo, Portugal e Holanda, no contexto das Grandes Navegações e do capitalismo mercantil.

Orientação didática

Não se sabe ao certo a data de fundação de M'banza Congo, mas sabemos que ela já existia antes da chegada dos portugueses e que a cidade era a capital do Reino do Congo, governado pela mesma dinastia desde o final do século XIV. O centro histórico da cidade, situada ao norte de Angola, foi declarado patrimônio mundial da humanidade pela Unesco em julho de 2017. A área tombada inclui ruínas que foram escavadas por arqueólogos, abrangendo o espaço do antigo palácio real, a missão católica, casas e o cemitério dos reis do Congo.

Reino do Congo

Em meados do século XIII, um dos **povos bantos** (bacongos) formou o Reino do Congo. Esse reino desenvolveu-se nos territórios dos atuais Estados do Congo, da República Democrática do Congo e de Angola.

As atividades econômicas mais importantes do reino eram a agricultura, a criação de animais, o comércio e o artesanato. No Reino do Congo, as trocas comerciais eram facilitadas pelo uso de conchas, que serviam como dinheiro para aquisição de produtos agrícolas, gado e objetos de uso cotidiano.

Na monarquia congolesa, o rei era chamado **manicongo** ("senhor do Congo") e concentrava os poderes político e econômico. Ele atribuía poderes a funcionários de destaque, como o chefe de palácio, chefes das províncias, coletores de impostos, juiz supremo e sacerdote principal.

A capital do reino era M'banza Congo, uma cidade grande, cercada por muralhas e que existia antes da chegada dos portugueses. Historiadores consideram que M'banza Congo (situada na atual Angola) era uma cidade tão grande quanto as maiores cidades da Europa no mesmo período. Atualmente seus vestígios são considerados patrimônio cultural da humanidade pela Unesco.

Na capital, o rei e sua corte viviam em belas construções que se destacavam das demais por sua arquitetura imponente e pela decoração sofisticada. Além da elite, vivia na cidade uma numerosa população que se dedicava às mais variadas atividades e que pagava impostos ao manicongo por meio de alimentos, tecidos de ráfia, sal e cobre.

M'banza Congo era o ponto de encontro de rotas comerciais que ligavam diversas aldeias do reino. A população dessas aldeias estava submetida ao governo central, a quem devia fidelidade e, em troca, recebia proteções terrena e espiritual.



HISTORICAL PICTURE ARCHIVE/CORBIS/GETTY IMAGES - BIBLIOTECA PÚBLICA DE NOVA YORK

Representação de João I (Nzinga-a-Nkuwu), manicongo do Reino do Congo entre 1470 e 1506. Gravura de Pierre Duflos, século XIX.

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

78

Congoleses e portugueses

Em 1483, os portugueses chegaram ao Reino do Congo. Depois dos primeiros contatos, portugueses e congoleses estabeleceram relações amistosas e parcerias comerciais.

Consolidando a aliança com os portugueses, o rei congolês Nzinga-a-Nkuwu (1440-1506) abandonou sua religião tradicional e converteu-se ao cristianismo em 1491. Rebatizou a cidade de M'banza Congo com o nome de São Salvador do Congo e adotou para si o nome de dom João I. Em 1506, o trono do Congo foi ocupado por seu filho Mbemba-a-Nzinga, rebatizado de Afonso I.

Afonso I (1456-1543) continuou o projeto de criar um reino cristão no Congo. Enviou seu filho Henrique para estudar em Portugal. Em 1518, o papa Leão X nomeou dom Henrique bispo de Útica, cidade na região da atual Tunísia. No entanto, a conversão ao cristianismo ficou limitada à família real e aos nobres. A maioria da população congolesa manteve a religião que praticava anteriormente, politeísta e com a presença de elementos da natureza.

O Reino do Congo sobreviveu até as primeiras décadas do século XVII, quando foi destruído pelas disputas entre portugueses e holandeses pelo tráfico de pessoas escravizadas.



MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK

Crucifixo do Reino do Congo, c. séculos XVI-XVII. Crucifixos e outros símbolos cristãos foram trazidos para o Congo pelos missionários europeus depois da conversão de parte da elite local ao cristianismo no final do século XV.



M.I PHOTOGRAPHY/ALAMY/FOTOARENA

Ruínas da Catedral de São Salvador do Congo, em M'banza Congo, Angola. Fotografia de 2019.

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

Texto de aprofundamento

O Reino do Congo e as áreas vizinhas foram descritos no final do século XVI por Filippo Pigafetta e Duarte Lopes. Leia a seguir um fragmento do texto desses cronistas.

O Reino do Congo pelo olhar dos europeus

"O reino divide-se em seis províncias: Bamba, Sogno, Sundi, Pango, Batia e Pemba. A província de Bamba, a mais extensa e rica, é governada por dom Sebastião Mani Bamba, primo do rei dom Álvaro, que faleceu recentemente; está situada na costa do Rio Ambrize, em direção ao sul, até o Rio Coanza; nela há muitos senhores dependentes [...]. Todos esses senhores exercem sua autoridade sobre as partes litorâneas do reino. No interior, para o lado de Angola, ouvimos falar dos Ambundo [...]. Observai que a palavra *mani* quer dizer 'senhor' e a segunda parte do nome indica a região ou senhoria. Assim, por exemplo, Mani Bamba quer dizer 'senhor da região de Bamba' e Mani Corimba, 'senhor de Corimba' [...]. Bamba, como dissemos, é a principal província do Congo; ela é a chave do reino, seu escudo e espada, sua defesa, seu bastião contra o inimigo [...]. Seus habitantes são corajosos e estão sempre dispostos a tomar armas e a repelir os inimigos que lhes vêm de Angola [...]. Em caso de necessidade, pode-se reunir um exército de quatrocentos mil homens."

LOPES, Duarte; PIGAFETTA, Filippo. Relação do Reino de Congo e das terras circunvizinhas. *Apud*: NIANE, D. T. *História geral da África*: África do século XII ao século XVI. Brasília: Unesco, 2010. v. 4, p. 649.

DERIVA

Alerta ao professor

A seção "Outras histórias" contribui para o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG2**, **CECH5** e **CEH5**, bem como das habilidades **EF07HI02** e **EF07HI03**, na medida em que identifica características e processos específicos dos bantos antes da chegada dos europeus e a complexidade das interações entre América, Europa e África.

Outras histórias

1. Resposta pessoal, em parte. As principais semelhanças estão em palavras do vocabulário, mas talvez os estudantes tenham percebido diferenças na entonação das palavras ou na estrutura das frases.

2. Não, mesmo com o acordo ortográfico assinado por diversos países de língua portuguesa, continuam existindo diferenças no significado de várias palavras. No caso do português falado no Brasil, trata-se do resultado do contato mais intenso e direto com povos indígenas e africanos e seus respectivos idiomas.

3. Incentive os estudantes a levantar hipóteses e, depois, destaque que a língua é uma das bases da cultura de um povo e, por isso, constitui uma rica fonte para pesquisas históricas. Analisando uma língua, é possível perceber, por exemplo, o valor que uma sociedade dá a certas coisas e como ela constrói relações de poder.

OUTRAS HISTÓRIAS

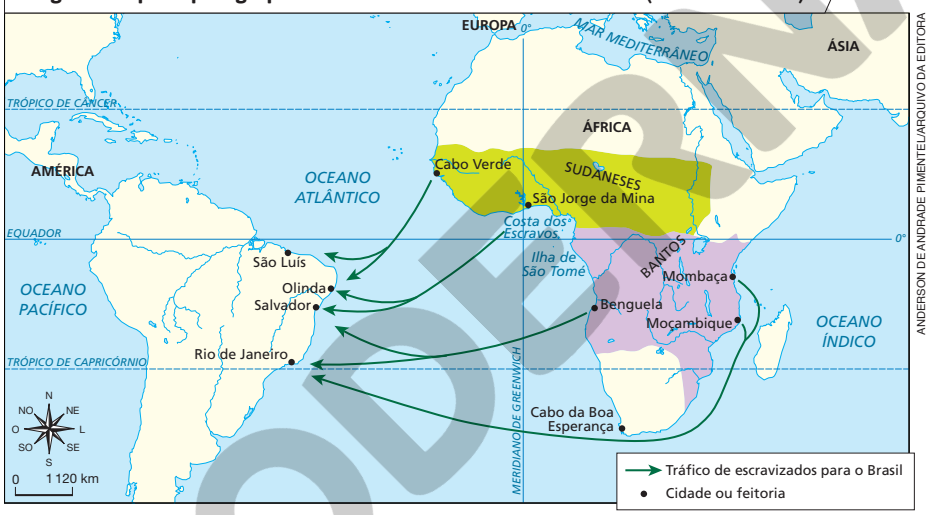
Bantos

A palavra "banto", que significa "pessoas" ou "povo", é também o nome dado a um conjunto de cerca de 400 idiomas do mesmo tronco linguístico, composto de línguas como o quimbundo, o quicongo e o umbundu. Atualmente, elas são faladas por mais de 300 milhões de pessoas em países como Gabão, Congo, Angola, entre outros.

As pessoas que vivem nesses países podem compreender palavras usadas por habitantes de países vizinhos. Algo semelhante ocorre com os brasileiros, que conseguem entender diversas palavras faladas por argentinos, paraguaios e bolivianos.

A maioria dos africanos escravizados que vieram para o Brasil eram bantos. Várias palavras da língua portuguesa são de origem banta, como: axé, batucada, banguela, caçula, carimbo, encafifar, fubá, gangorra, lenga-lenga, moleque, quilombo e quitute.

Origem dos principais grupos de africanos escravizados no Brasil (séculos XVI-XIX)



FONTE: CAMPOS, Flavio de; DOLHNIKOFF, Miriam. *Atlas da história do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1994. p. 9.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

RESPONDA NO CADERNO

Atividades

1. Você já ouviu pessoas falando espanhol? Conseguiu compreender o que elas diziam? Dê exemplos de palavras semelhantes e diferentes entre o idioma português e o espanhol.
2. O português que falamos hoje é idêntico ao que é falado em Portugal? Por quê?
3. Por que o estudo das línguas pode ser útil para quem estuda a história dos povos?

Culturas africanas no Brasil

Entre os séculos XVI e XIX, milhões de africanos foram forçados a vir para o Brasil. Eles enfrentaram dificuldades e vários tipos de violência.

Apesar de tudo, não abandonaram seu modo de viver, mas o transformaram. Por isso, a presença cultural dos africanos permanece viva no cotidiano dos brasileiros.

Essa presença é vigorosa em áreas como literatura, música, artes, dança, ciência, alimentação, religião, vestuário e conhecimentos técnicos. Espalhadas por todas as regiões do país, as culturas africanas fazem parte do modo de ser, de pensar e de viver dos brasileiros.



LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

Apresentação de jongo em Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. Fotografia de 2019. O jongo é uma manifestação artística afro-brasileira, que envolve música e dança, praticada por escravizados nas fazendas de café e até hoje presente em comunidades rurais do Sudeste. Foi declarado patrimônio imaterial brasileiro.



LUIZ SOUZA/FOTOARENA - GALPÃO DAS ARTES NO JARDIM BOTÂNICO, RIO DE JANEIRO

Escultura criada por Valentim da Fonseca e Silva (c. 1745-1813) ou Mestre Valentim. Filho de um português e de uma escravizada, ele foi um dos principais artistas do Brasil entre o fim do século XVIII e início do século XIX.

PARA PENSAR RESPONDA ORALMENTE

O que você sabe sobre a influência dos africanos no Brasil? Converse sobre esse assunto com os colegas e o professor.

DICA INTERNET

Museu Afro Brasil
Disponível em: http://www.museuafrobrasil.org.br/. Acesso em: 3 fev. 2022.

Conheça o *site* do Museu Afro Brasil, situado na cidade de São Paulo e dedicado à cultura africana e afro-brasileira.

DICA FILME

Série *Nova África* (Brasil). Direção: Henry Daniel Ajl e Luiz Carlos Azenha. 2009.

Série exibida pela televisão entre 2009 e 2010. Os 32 episódios mostram o cotidiano da população de diferentes países da África na atualidade. Você pode assistir aos episódios no *link*: https://tvbrasil.ebc.com.br/novaafrica. Acesso em: 3 fev. 2022.

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

- **música**: Pixinguinha é considerado um dos maiores nomes da música popular brasileira e um dos criadores do gênero musical choro. Elizeth Cardoso é uma das maiores cantoras e intérpretes do Brasil. Ambos os artistas são afrodescendentes;
- **alimentação**: pratos típicos da culinária nacional são criações de afrodescendentes, tais como a feijoada e o acarajé;
- **linguagem**: palavras como "cafuné", "dengo" e "moleque" foram criadas a partir de línguas africanas;
- **mineração e metalurgia**: saberes e técnicas de extração de ouro e fundição de ferro foram trazidos por africanos escravizados, sobretudo bantos e populações da Costa da Mina;
- **agricultura e botânica**: saberes e técnicas envolvidos no cultivo da cana-de-açúcar e do café também foram trazidos por africanos escravizados, que já conheciam e cultivavam essas plantas muito antes de sua introdução no Brasil;
- **tecelagem e estamparias**: saberes e técnicas africanos de confecção e pintura de tecidos foram aplicados no Brasil para a produção de redes de dormir, velas de embarcações e sacos para embalar produtos agrícolas.

Alerta ao professor

O texto "Culturas africanas no Brasil" e o boxe "Para pensar" favorecem o desenvolvimento das competências **CG3** e **CEH5**, bem como da habilidade **EF07HI02**, na medida em que identificam as complexas conexões e interações entre a sociedade brasileira e as africanas do sul do Saara.

Para pensar

Resposta pessoal. Esta atividade desenvolve o tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**, ao solicitar que os estudantes identifiquem a presença das culturas africanas na formação da cultura brasileira. O professor pode comentar que os africanos influenciaram profundamente a construção do Brasil. Assim, é possível sugerir que os estudantes montem um quadro organizando as influências por categorias ou áreas, como:

- **população**: no Brasil, de acordo com dados do IBGE de 2019, 9,4% da população se autodeclara preta e 46,8% da população se autodeclara parda (mestiça);
- **literatura**: um dos maiores escritores brasileiros de todos os tempos é Machado de Assis, que tem ascendência negra;

Alerta ao professor

A seção "Painel" contribui para o desenvolvimento da competência **CG3**, bem como da habilidade **EF07HI03,** pois identifica saberes e técnicas desenvolvidos por sociedades africanas antes da chegada dos europeus.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a história dos axântis (ou ashanti) e os tecidos *kente*.

O tecido *kente* dos ashanti

"O mais famoso tecido produzido pelos ashanti é o chamado *kente*, um termo que advém da palavra *fante kenten*, que significa "cesta". Historicamente, o tecido *kente* era um símbolo da realeza. Durante séculos era a figura do rei (*ashantehene*) quem controlava a sua produção e utilização, até este adquirir, ao longo do tempo, um uso mais generalizado. Viajantes que estiveram no reino ashanti observaram que havia uma diferenciação hierárquica entre membros da corte, através do tipo de roupa e de tecido, bem como o hábito de enterrar os chefes utilizando esses panos, tradição, aliás, ainda viva nos dias de hoje. Além de sua utilização como vestimenta, o tecido *kente* também aparece em muitas outras importantes formas de regalia entre os ashanti, incluindo tambores, escudos e guarda-sóis. Os variados motivos geométricos presentes nesses tecidos são produzidos tanto em algodão quanto em seda. Alguns padrões são feitos exclusivamente para homenagear pessoas socialmente importantes, como governantes, reis, rainhas, artistas e suas famílias, entre outros. Outros padrões se referem a plantas, animais ou objetos cotidianos, bem como a temas como riqueza, paz e bem-estar. E, finalmente, outros motivos são baseados em algum evento ou ocasião particular. No que diz respeito às cores, a azul, a verde, a amarela, a vermelha e a magenta são típicas

PAINEL

Tecidos africanos

A tecelagem no continente africano começou a ser desenvolvida há mais de mil anos. As sociedades africanas produziram belos tecidos usando diversos tipos de instrumentos e matérias-primas. A seguir, conheça um pouco das técnicas artesanais de produção dos tecidos no continente africano e observe alguns exemplares.



PIUS UTOMI EKPEI/AFP

Mulheres vestindo roupas feitas com a técnica *adire* em um festival em Abeokuta, Nigéria. Fotografia de 2019.

Adire

Os iorubás decoram seus tecidos com uma técnica chamada *adire*. No *adire*, uma substância impermeabilizante (geralmente amido) é usada para desenhar sobre o tecido. Assim, durante o banho de tintura, as partes desenhadas ficam protegidas e permanecem na cor original.

Adinkra

Em Gana, o povo axânti decora tecidos com uma técnica de impressão que utiliza carimbos chamada *adinkra*. Cada figura na padronagem do tecido tem um significado na cultura axânti. A região próxima à cidade de Ntonso, em Gana, é considerada um dos principais centros de produção de tecidos com essa técnica.

Além de estampados em tecidos e adereços, os símbolos utilizados na técnica *adinkra* são esculpidos em madeira ou moldados em peças de ferro.



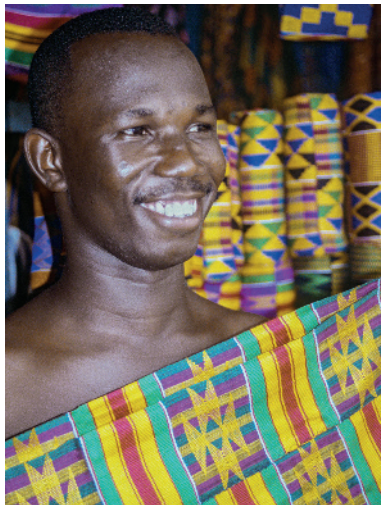
EDUCATION IMAGES/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

Um artesão carimba tecido com a técnica *adinkra* na cidade de Ntonso, região axânti, em Gana. Fotografia de 2012.

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

MODERNA

82



CHARLES O. CECIL/ALAMY/FOTOARENA

Vendedor mostrando tecido *kente* em Accra, Gana. Fotografia de 2020.

Kente

Os axântis também fabricam tecidos chamados *kente*, feitos de fios de algodão e seda que formam figuras geométricas com intensos contrastes de cor.

Os tecidos *kente* eram originalmente reservados à realeza axânti, sendo usados apenas em ocasiões especiais. Atualmente, esses tecidos se popularizaram e são utilizados em desfiles de moda pelo mundo. São um dos símbolos da identidade de Gana.

Bogolanfini

No Mali, os bambaras desenham sobre tecidos usando pigmentos amarelos e banhos de argila. Essa técnica, conhecida como *bogolanfini*, é um símbolo da cultura do Mali.

Com a modernização dessa técnica, atualmente, os tecidos *bogolanfini* são produzidos em quantidades maiores e exportados para diversas regiões do mundo, sendo usados na moda, na arte e na decoração.



J MARSHALL – TRIBALEYE IMAGES/ALAMY/FOTOARENA

Tecido de algodão tingido com argila (método *bogolanfini*) representando a Mesquita de Djenné exposto na feira de Beledougou, Mali. Fotografia de 2021. Esses tecidos abastecem o mercado interno e são exportados para outros países.

dos tecidos usados pelos homens. Já as mulheres usam tecidos menores, mas com um padrão geométrico que se assemelha ao masculino. O tecido *kente* ficou conhecido em outras partes do mundo através da figura do presidente Kwame Nkrumah, que governou Gana entre 1957 e 1966 e contribuiu para tornar o tecido símbolo da identidade panafricana. Atualmente, releituras contemporâneas utilizando esse tipo de pano podem ser encontradas numa infinidade de modelos de chapéus, bolsas, roupas, dentre outros artigos."

BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva. *O tecido* kente *dos ashanti*. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2012. p. 2. Disponível em: http://www.museuafrobrasil.org.br/docs/default-source/publica%C3%A7%C3%B5es/o-tecido-kente-dos-ashanti.pdf?sfvrsn=0. Acesso em: 4 fev. 2022.

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

Alerta ao professor

Esta seção contribui para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- **CG1** (atividade 4);
- **CG3** (atividades 3 e 5);
- **CG2** (atividades 2 e 4);
- **CG4** (atividade 5);
- **CG7** (atividades 2 e 4);
- **CECH1** (atividade 3);
- **CECH4** (atividade 2);
- **CECH6** (atividades 2 e 4);
- **CEH1** (atividade 1);
- **CEH3** (atividades 2, 3, 4 e 5);
- **CEH4** (atividade 3);
- **CEH6** (atividades 2 e 3);
- **EF07HI02** (atividade 5);
- **EF07HI03** (atividades 1, 3 e 5).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. a) V; **b)** IV; **c)** I; **d)** III; e **e)** II.

Interpretar texto e imagem

2. Atividade interdisciplinar com Língua Portuguesa que busca promover a leitura inferencial para interpretar uma metáfora ("A escrita é a fotografia do saber").

a) Metáfora é uma figura de linguagem que utiliza uma palavra por outra e estabelece certa semelhança entre seus significados. A metáfora utilizada no texto compara a escrita com a fotografia: "A escrita é a fotografia do saber".

b) Os povos africanos, ao longo de sua história, desenvolveram variadas formas de saber que foram expressas em suas obras culturais. No entanto, nem todos esses povos desenvolveram registros escritos. Muitos autores ocidentais julgaram preconceituosamente que a ausência de escrita era indício de uma "deficiência", um "atraso", um saber "primitivo".

c) Resposta pessoal, em parte. O objetivo é fazer os estudantes perceberem que a escrita é apenas uma das formas de registro e transmissão do saber, que pode ocorrer também por meio da oralidade, dos gestos, da arte, da dança, da culinária e dos costumes em geral. A existência de uma civilização, enfim, não depende apenas do advento e/ou do desenvolvimento da escrita. É interessante ressaltar que a relação entre o desenvolvimento da escrita e a noção de civilização foi construída e utilizada por intelectuais europeus, sobretudo a partir do século XIX. No entanto, esse entendimento é cada vez mais problematizado e flexibilizado.

3. Atividade interdisciplinar com Arte, que promove leitura e interpretação de um texto historiográfico e uma ação protagonizada pelo estudante.

a) A descoberta das esculturas de Ifé foi importante porque os nigerianos perceberam que seus antepassados não eram "atrasados", como se costumava afirmar. A descoberta despertou neles um novo tipo de nacionalismo, aumentando sua autoconfiança e orgulho.

Continua

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Em seu caderno, relacione as frases com uma das sociedades africanas.

I. Fundado pelos iorubás, era governado por um rei chamado *oni*, que detinha poder político e religioso.

II. Formado por um povo banto no século XIII, sua capital era M'banza Congo, que passou a se chamar São Salvador do Congo após a conversão do rei ao cristianismo.

III. Formado pelos jejes entre os séculos XVII e XIX, possuía um poderoso exército, composto de guerreiros homens e mulheres.

IV. Tombuctu era um de seus centros comerciais e culturais, onde havia uma importante universidade e várias bibliotecas.

V. Tornou-se poderoso entre os séculos VI e XII, chegando a ter um exército de 200 mil soldados. Ficou conhecido como "terra do ouro".

a) Reino de Gana. **c)** Reino de Ifé. **e)** Reino do Congo.

b) Reino do Mali. **d)** Reino do Daomé.

Interpretar texto e imagem

INTEGRAR COM LÍNGUA PORTUGUESA

2. Em grupo, leia a frase do escritor malinês Tierno Bokar Salif Tall (1875-1940): "A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si".

a) Ao fazer distinção entre escrita e saber, o autor utilizou uma **metáfora**. Pesquisem o que é "metáfora" e expliquem como ela foi utilizada na frase.

b) Vários historiadores antigos afirmavam que a invenção da escrita marcava o início da História. Antes da escrita, havia a Pré-história. Tendo em vista o contexto africano, escrevam sobre a importância de destacar que escrita e saber são coisas distintas.

c) A frase aplica-se aos povos africanos anteriores à conquista europeia? Justifiquem.

INTEGRAR COM ARTE

3. Em 1938, foram descobertas treze cabeças de latão no palácio real em Ifé, atual Nigéria. Essa descoberta provocou uma revisão na História da Arte, explicada pelo professor de arte nigeriano Babatunde Lawal:

"Dar-se conta de que seus antepassados não eram tão atrasados como se costuma retratar foi uma dupla fonte de alegria para [muitos nigerianos]. A descoberta despertou neles um novo tipo de nacionalismo, e eles começaram a andar com confiança, orgulhosos de seu passado."

LAWAL, Babatunde. *Apud*: MACGREGOR, Neil. *A história do mundo em 100 objetos*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013. p. 457.



WERNER FORMAN ARCHIVE/SHUTTERSTOCK – MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

Cabeça de Ifé, encontrada na Nigéria, c. séculos XII-XIV.

84

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

MODERNA

a) Segundo o texto, qual foi a importância da descoberta das esculturas de Ifé?

b) Escolha um objeto pessoal que tenha valor para você. Escreva uma história explicando o significado desse objeto em sua vida. Depois, compartilhe sua história com os colegas e ouça as experiências deles.

4. Leia o texto do historiador Alberto da Costa e Silva e responda às questões.

"Nos filmes, nas histórias em quadrinhos, nos seriados de TV, nos romances, a África é sempre um continente misterioso e mágico, onde são possíveis todas as aventuras. A imagem que nos transmitem diariamente os jornais e os noticiários de rádio e televisão é outra: a de uma parte do mundo assolada por secas, fomes, epidemias, guerras e tiranos.

Uma visão não desmente a outra, e ambas são incompletas. Se uma região da África foi atacada por nuvens de gafanhotos [...], e nela há fome, nas outras a colheita se fez normalmente, os celeiros estão repletos e há abundância de comida. Se em determinado lugar há uma feroz luta armada, noutros as crianças vão regularmente à escola, de roupa limpa e sapatos lustrados. E a vida familiar transcorre normalmente, sem faltar alegria."

SILVA, Alberto da Costa e. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008. p. 11.

a) De acordo com o texto, quais visões sobre a África são veiculadas nos meios de comunicação?

b) Em sua interpretação, por que essas visões são incompletas? Elabore hipóteses.

INTEGRAR COM ARTE

5. No Reino do Benin, por volta dos séculos XVI-XVII, foram criadas placas de latão que revelam um grande talento artístico e um conhecimento técnico sofisticado de fundição de metais. Embora africanos e europeus trocassem diversos produtos entre si, essas placas não podiam ser vendidas. Elas eram utilizadas na decoração do palácio do rei do Benin.

Em geral, essas placas exaltam o governante e sua corte (**imagem 1**), mas também existem algumas representações de povos estrangeiros, como os portugueses (**imagem 2**). Observe as imagens e responda às questões.

1



MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK

Placa de latão representando o rei do Benin em trajes de batalha com seus assistentes, c. séculos XVI-XVII.

2



WERNER FORMAN ARCHIVE/ SHUTTERSTOCK – MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

Placa de latão do Palácio de Obá, em Benin, mostra soldado português, c. século XVI.

a) Em sua interpretação, que personagem representa o rei na imagem 1? Argumente.

b) Que elementos da imagem 2 identificam o soldado português?

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

MODERNA

Continuação

a) A África é comumente representada como um continente misterioso e mágico nos filmes, nas histórias em quadrinhos, nos seriados de TV e nos romances, em que todas as aventuras são possíveis. Já a imagem que nos transmitem diariamente os jornais e os noticiários de rádio e televisão é outra: a de uma parte do mundo assolada por secas, fome, epidemias, guerras e tiranos.

b) Incentive os estudantes a perceber que o continente africano é múltiplo e nele existem diferentes realidades sociais.

5. Atividade interdisciplinar com Arte, que promove a leitura inferencial de imagens.

a) A figura do rei pode ser identificada por sua posição central na imagem, sendo protegido e servido pelos outros personagens.

b) O soldado português pode ser identificado pelo vestuário e armamento (capacete, botas etc.).

b) Resposta pessoal. Esta atividade visa exercitar nos estudantes a empatia e a comunicação, ao solicitar que eles expliquem o significado do objeto que escolheram e ouçam as justificativas de escolha dos colegas. Debata com eles sobre a importância das fontes não escritas para a construção do conhecimento histórico. Além disso, estimule-os a reconhecer e valorizar os objetos que fazem parte de sua própria história.

4. Atividade que promove leitura e interpretação de um texto, bem como uma reflexão sobre representações da África. Esta atividade está associada à sondagem de conhecimentos prévios proposta no boxe "Para começar", na abertura do capítulo. Verifique, por exemplo, se as imagens que os estudantes tinham acerca da África se modificaram após o contato com processos, formas de organização, saberes e técnicas das sociedades que viviam naquele continente.

Habilidades da BNCC

- EF07HI02
- EF07HI03
- EF07HI08
- EF07HI09
- EF07HI13
- EF07HI14

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, a conquista da América, e de assuntos correlatos, como as noções de "Novo Mundo" e "Velho Mundo"; as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas dos Tupi-guarani, maias, incas e astecas; a diferença entre conquista e descobrimento; as formas de conquista empreendidas pelos europeus para dominar os povos originários da América; o impacto da conquista na Europa; e as trocas alimentares entre europeus e ameríndios.

- **Refletir** sobre a noção de "Novo Mundo" e "Velho Mundo".
- **Estudar** o modo de vida de alguns povos originários da América (Tupi, incas, maias e astecas).
- **Problematizar** as noções de descobrimento e conquista.
- **Abordar** as formas de conquista empreendidas pelos europeus (guerras, imposição religiosa e trabalho compulsório).
- **Conhecer** alguns exemplos de trocas culturais entre europeus e indígenas.

UNIDADE 2 Contatos e confrontos

CAPÍTULO 5

Conquista da América

A chegada dos europeus à América provocou impacto tanto para os povos indígenas como para os europeus. Foi um choque cultural que gerou contatos e confrontos entre duas sociedades diferentes. As consequências desse encontro repercutem até nossos dias, por exemplo, com a permanência da luta indígena pela posse de suas terras.

Diversos povos indígenas protestam contra as comemorações do "descobrimento" da América e afirmam: o continente americano não foi descoberto, mas, sim, invadido.

PARA COMEÇAR RESPONDA ORALMENTE

Imagine como foram os primeiros encontros entre indígenas e europeus. O que será que eles sentiram ou pensaram uns sobre os outros? Troque ideias com os colegas.

BESIDES THE OBVIOUS/SHUTTERSTOCK



Praça das Três Culturas, na Cidade do México, México. Fotografia de 2021. A praça recebe esse nome porque contém vestígios de pirâmides astecas, um edifício moderno e o Templo de Santiago, erguido em 1521 pelos espanhóis.

86

Para começar

Os primeiros encontros foram desde amistosos até belicosos, conforme a situação e o lugar em que ocorreram, o que ficará claro no decorrer do capítulo. Pensando apenas no lado dos indígenas, a conquista do continente pelos europeus teve várias consequências, como a perda de suas terras, a mudança forçada em seus modos de vida e, em muitos casos, a escravidão.



KARLA ACOSTA/SHUTTERSTOCK

Indígena quíchua tece uma colcha utilizando lã de alpaca em Arequipa, Peru. Fotografia de 2019.



SERGIO LIMA/AFP

Manifestação dos povos indígenas na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, Distrito Federal, contra alteração na política de demarcação de terras indígenas no Brasil. Fotografia de 2021.

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

Orientação didática

De acordo com a antropóloga Manuela Carneiro, os interesses dos europeus em relação aos indígenas variaram ao longo do tempo. Por exemplo: entre os séculos XVI e XIX, preponderou o interesse de explorar a **mão de obra** dos povos nativos, submetendo-os a formas de trabalho compulsório. A partir de meados do século XIX, a principal questão passou a ser a conquista das **terras indígenas** que poderiam ser utilizadas para diversos fins, como a construção de cidades, a agricultura, a criação de animais, a exploração de recursos naturais etc. Nos séculos XX e XXI, além da terra, os **recursos do subsolo** das áreas indígenas também se tornaram alvo de disputas.

Orientação didática

Em relação à fotografia de manifestação dos povos indígenas em Brasília, explique que, em 2021, as comunidades indígenas lutavam pelo reconhecimento jurídico de seu direito originário às terras que ocupavam, mesmo antes da promulgação da Constituição de 1988. Em contrapartida, alguns grupos ligados a proprietários rurais defendiam que a Constituição de 1988 deveria ser considerada um **marco temporal** para se estabelecer o que era ou não terra indígena. Em outras palavras, pelo estabelecimento desse possível marco temporal, os indígenas só teriam direito à demarcação das terras comprovadamente ocupadas por eles desde 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir texto sobre as cartas escritas por Vespúcio, a repercussão que tiveram na época em que foram publicadas e as dúvidas a respeito de sua autenticidade.

As cartas de Vespúcio

"O que se sabe das viagens de Vespúcio é pouco mais do que ele mesmo diz em suas cartas [...]. São duas as cartas cuja publicação, entre 1503 e 1506, trouxe ao florentino renome imediato e fez que muitos o considerassem o principal descobridor do continente: a *Mundus Novus* [...] e a chamada *Lettera al Soderini* [...].

As proezas de Vespúcio, desde cedo, encontraram ouvidos descrentes, como os do navegador Sebastião Caboto, que já em 1505 falava ironicamente da viagem de 1497, 'que Américo diz ter feito' [...]. Las Casas, por volta de 1570, já o via como um usurpador da glória alheia, tachando de mentirosa a afirmação da *Lettera* de que teria tocado a América do Sul antes de Colombo.

Historiadores eminentes interessaram-se pelo problema da autenticidade das cartas de Vespúcio [...]. A maioria dos especialistas de nossos dias tende [...] a adotar a opinião do *scholar* [estudioso] italiano Alberto Magnaghi [...]. Considera serem hábeis falsificações históricas as cartas publicadas no século XVI, a *Mundus Novus* e a *Lettera* [...]. Responsáveis pela fraude, teriam sido os editores que, aproveitando-se da avidez do público de então por notícias sobre os espetaculares descobrimentos que se estavam fazendo, ampliaram dados e inventaram pormenores, sobre uma base de informações existentes em cartas originais de Vespúcio, hoje perdidas [...]."

GOES FILHO, Synesio Sampaio. *Navegantes, bandeirantes, diplomatas*: um ensaio sobre a formação das fronteiras do Brasil. Brasília: Funag, 2015. p. 80-84.

Novo Mundo

Com as Grandes Navegações, a expressão "Novo Mundo" foi utilizada para se referir à América. Em contraste, "Velho Mundo" passou a denominar as áreas banhadas pelo Mar Mediterrâneo, incluindo a Europa.

A expressão "Novo Mundo" popularizou-se graças às cartas do navegador florentino **Américo Vespúcio** (1454-1512). Essas cartas, publicadas em 1503, fizeram um sucesso enorme e ajudaram a divulgar a "descoberta" de um novo continente. Depois disso, foi publicado pela primeira vez na Europa um mapa-múndi que mostrava a América. O novo continente recebeu o nome de América para homenagear Américo Vespúcio.

Em suas cartas, Vespúcio descreveu o "Novo Mundo" como uma terra de natureza exuberante repleta de animais selvagens e homens e mulheres nus. Influenciado por ideias renascentistas e cristãs, o navegador comparou o continente americano ao paraíso. Segundo Vespúcio, os habitantes da América viviam muitos anos, da mesma maneira que os antigos homens descritos na *Bíblia*, na parte do Velho Testamento.



GRANGER/SHUTTERSTOCK – COLEÇÃO PARTICULAR

Américo Vespúcio em gravura de John Ogilby, século XVII.



THE PICTURE ART COLLECTION/ALAMY FOTOARENA - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Cosmografia universal, planisfério do cartógrafo alemão Martin Waldseemüller, 1507. Esse mapa foi o primeiro a incluir o nome "América".

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

O "Novo Mundo" era, ao mesmo tempo, estranho e familiar aos europeus. Acreditava-se que nele haveria monstros e animais peçonhentos dignos do inferno. Mas também havia liberdade, inocência e fartura dignas do paraíso. O bem e o mal, o paraíso e o inferno foram projetados sobre a América e seus habitantes.

A ideia da América como um "Novo Mundo" deve ser entendida em seu contexto. Isso porque a América era uma novidade para os europeus, que tinham acabado de "descobrir" esse continente. Mas não era uma terra nova para os indígenas, que viviam aqui há milhares de anos.

Depois do contato entre europeus e indígenas, houve permanências e rupturas nos saberes e nas práticas desses povos, o que marcou profundamente a formação do mundo moderno.



GRANGER/SHUTTERSTOCK – COLEÇÃO PARTICULAR

Representação alegórica da chegada de Américo Vespúcio à América, em gravura de Andrianus Collaert colorizada por Johannes Stradanus, c. 1585. Na imagem, notam-se elementos do imaginário europeu sobre o continente americano.



GRANGER/SHUTTERSTOCK – COLEÇÃO PARTICULAR

Encontro de Américo Vespúcio com nativos em gravura colorizada de Théodore de Bry, c. 1590. Essa representação permite refletir sobre as diferentes formas da resistência indígena à colonização europeia.

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

Apenas os mercadores estavam habituados a pensar através de números. Era difícil construir ideias a partir dos símbolos matemáticos: (>) maior, (<) menor, (=) igual. As contas de divisão e multiplicação interessavam a poucos, que eram considerados sábios. E o relógio era tido como ornamento a ser colocado em lugar central da cidade para que todos pudessem admirá-lo.

Hoje, não sabemos pensar sem esses símbolos. Experimentemos contar um caso sem usar relações numéricas (um tio é mais rico do que outro, uma casa maior que outra etc.) e sem provar que seus argumentos são verdadeiros ou falsos. É tal a ansiedade do homem contemporâneo que sempre olhamos com certo desprezo para aqueles seres emotivos e românticos como Romeu e Julieta.

O casal de namorados Romeu e Julieta, contemporâneo dos descobridores da América, não ponderava sobre os riscos do amor. Seguros do sentimento que os unia, desafiaram a rivalidade entre duas famílias importantes de Verona: Capuletos e Montecchios. Nada podia sobrepujar o amor, sentimento suficientemente nobre para desqualificar outros motivos.

Esse era o perfil do descobridor. Um homem que se pensava herói, capaz de realizar conquistas fabulosas, desafiar a morte e conviver com o imprevisível. Estava certo de que seu destino já havia sido traçado por Deus."

THEODORO, Janice. *Descobrimentos e Renascimento*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 14-15.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto da historiadora Janice Theodoro que, em linhas gerais, procurou traçar o perfil do homem na época das Grandes Navegações.

O perfil do descobridor

"O homem da época dos descobrimentos (séculos XIV e XV) pensava de maneira muito diferente da nossa. Os fenômenos da natureza, a vida, a morte, a vitória ou a derrota em uma batalha, a peste etc. eram explicados pela vontade divina. Ou seja, o descobridor se baseava frequentemente em argumentos irracionais para explicar o seu destino.

Alerta ao professor

O tópico "População indígena" favorece o desenvolvimento das competências **CG9**, **CECH1**, **CECH5**, **CEH1**, bem como das habilidades **EF07HI03** e **EF07HI08**, ao destacar as formas de organização social, os saberes e as técnicas dos Tupi-guarani, maias, astecas e incas.

Outras indicações

• STEWARD, Julian H. A população nativa da América do Sul. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, n. 10, p. 303-315, 2000.

Artigo sobre aspectos demográficos da América do Sul antes da chegada dos europeus. Esse artigo foi originalmente publicado em 1949, no quinto volume da obra *Handbook of South American Indians*.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir trechos de um artigo de Francisco Noelli que trata do lugar de origem e da dispersão dos Tupi pelo território antes da chegada dos europeus.

Origem e dispersão Tupi

"Por Tupi designa-se um tronco linguístico que engloba aproximadamente 41 línguas que se expandiram, há vários milênios, pelo leste da América do Sul (Brasil, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai). Por Tupi são designados também os povos falantes dessas línguas. Das 41 línguas, as mais citadas desde a chegada dos europeus foram o guarani e o tupinambá [...]. A expressão Tupi-guarani [...] define uma das sete famílias linguísticas do tronco Tupi [...]. Conforme estudos arqueológicos, foi possível verificar que os Tupi mantinham a posse de seus domínios por longos períodos, expandindo-se para novos territórios sem abandonar os antigos [...]. O termo adequado para definir estes deslocamentos, portanto, é expansão, significando distensão, alargamento, alastramento, com o sentido de ir conquistando novas áreas sem abandonar as anteriores [...].

[...] a solução para os problemas do centro de origem e das rotas de expansão dos Tupi ainda não está definida [...].

Pesquisas [...] demonstraram como a presença europeia alterou a territorialidade amazônica, influenciando a mobilidade e o remanejamento espacial de vários povos. Estas pesquisas também mostram a extinção de muitos povos que poderiam ser falantes de línguas Tupi. Assim como as pesquisas históricas, as arqueológicas com perspectivas regionais também poderão vir a demonstrar as alterações da distribuição espacial das populações pré-históricas, fornecendo elementos para explicar os seus processos de expansão e, quando for o caso, colapso [...]."

NOELLI, Francisco S. As hipóteses sobre o centro de origem e rotas de expansão dos Tupi. *Revista de Antropologia*, v. 39, n. 2, p. 9-31, 1996.

População indígena

Quantas pessoas viviam na América no final do século XV, pouco antes da chegada dos europeus? Não há uma resposta exata para essa pergunta. O que existem são **várias estimativas** feitas pelos pesquisadores do assunto, que apontam entre 50 e 100 milhões de pessoas, distribuídas de forma desigual pelo continente.

Estimativas da população indígena para a América (final do século XV)

P. Chaunu	W. Denevan	H. J. Spinden
80 a 100 milhões[1]	57,3 milhões[2]	50 a 75 milhões[3]

FONTES: [1]CHAUNU, Pierre. *Conquista e exploração dos novos mundos (século XVI)*. São Paulo: Pioneira, 1984. p. 406; [2]SCHWARTZ, S. B.; LOCKHART, J. *A América Latina na época colonial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 57; [3]STEWARD, J. H. A população nativa da América do Sul. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo*, São Paulo, n. 10, p. 303, 2000.

Estudaremos, neste capítulo, alguns aspectos das sociedades Tupi, maia, inca e asteca.

Tupi-guarani

Por volta de 1500, quando os portugueses chegaram ao atual território brasileiro, as terras eram habitadas por povos indígenas que podem ser divididos em quatro grupos de línguas principais: Tupi-guarani, Jê, Caraíba e Aruaque. Apesar das diferenças, pode-se dizer que esses povos viviam em **aldeias autônomas** e tinham profundo conhecimento sobre a flora e a fauna locais. Calcula-se que cerca de 60% das drogas medicinais de origem vegetal do mundo atual foram criadas com base no conhecimento dos povos ameríndios.

Os Tupi-guarani formavam uma população de, aproximadamente,1 milhão de pessoas. Estavam divididos em dezenas de grupos, com certa rivalidade: Tupinambá, Tupiniquim, Guarani, Caeté, Potiguar etc. De norte a sul, ocupavam trechos do litoral e partes do interior do território.

As áreas mais populosas do Brasil atual ficam no antigo território Tupi-guarani. Ali, surgiram cidades como Rio de Janeiro, Vitória, Salvador, Aracaju, Maceió, Recife, João Pessoa, Natal, Fortaleza e muitas outras. No entanto, a população indígena tornou-se minoria. Em consequência do impacto da conquista europeia, calcula-se que essa população foi reduzida para menos de 200 mil indivíduos no final do século XVI.

Território Tupi-guarani (século XVI)



FONTE: ALBUQUERQUE, Manoel M. de *et al.* *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 12.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Os Tupi-guarani viviam perto de rios e do mar, por isso eram pescadores habilidosos e desenvolveram embarcações, como a canoa e a jangada. Tinham uma alimentação variada, pois comiam frutas, peixes, mariscos, animais de caça, mel, caranguejos e ovos.

Além da caça e da coleta, os Tupi-guarani praticavam a agricultura de mandioca, milho, algodão, tabaco, batata-doce, feijão, amendoim, abóbora, pimenta, abacaxi, mamão, erva-mate e guaraná, entre outras culturas.

Na preparação do solo, usavam um sistema chamado **coivara**. Os homens derrubavam árvores com machados de pedra e limpavam o terreno com **queimadas**. As mulheres dedicavam-se ao plantio e à colheita.

Graças a suas técnicas agrícolas, os Tupi-guarani produziam alimentos suficientes para estocar. Nos séculos XV e XVI, enquanto muitas sociedades europeias enfrentavam o drama da fome, os povos originários da América desfrutavam de certa abundância de alimentos.



RÔMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO – MUSEU DO CEARÁ, FORTALEZA

Vasilha de cerâmica Tupi-guarani pré-histórica, utilizada para armazenar e servir líquidos.



BRUNO CONCHA/AGÊNCIA DE NOTÍCIAS/PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR

Escavação em sítio arqueológico Tupi-guarani onde foi encontrada uma urna funerária, possivelmente de um sepultamento pré-colonial, em Salvador, Bahia. Fotografia de 2020.

Grafia dos nomes dos povos indígenas

Nos livros desta coleção, os nomes dos povos indígenas do Brasil foram escritos de acordo com a Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais, aprovada na Primeira Reunião Brasileira de Antropologia, em 1953.

- Com inicial maiúscula, quando usados como substantivo, e opcional, quando usados como adjetivo.
- Sem flexão de número ou de gênero.

Não estendemos esse padrão para os demais povos indígenas americanos e povos africanos.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Na região onde você mora, existem locais que receberam nomes de origem indígena? Pense em nomes de ruas, praças e cidades. Se necessário, pesquise e, depois, compartilhe essas informações com os colegas.

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

Para pensar

Resposta pessoal. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que por todo o Brasil existem exemplos de ruas, cidades, locais públicos e privados que fazem referência a nomes indígenas. Isso revela a influência histórica dessas populações para a construção de nosso país. É interessante lembrar que isso não acontece apenas no Brasil. Outros países como Estados Unidos, México, Chile, Argentina e Peru também fazem referência aos povos nativos da América em diversas situações e locais. Se considerar conveniente, peça à turma que analise um mapa político do Brasil e identifique cidades que apresentam nomes indígenas. A seguir, alguns exemplos: Araçatuba e Araraquara (em São Paulo); Corumbá e Ponta Porã (em Mato Grosso do Sul); Cachoeiro de Itapemirim (Espírito Santo); Campo dos Goytacazes (Rio de Janeiro) etc.

Outras indicações

Sobre a influência das línguas indígenas no português do Brasil, sugerimos as leituras a seguir.

- FRANZIN, Adriana. Palavras indígenas nomeiam a maior parte das plantas e animais do Brasil. *EBC*, 30 out. 2015. Disponível em: https://memoria.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2015/10/palavras-indigenas-nomeiam-maior-parte-das-plantas-e-animais-do-brasil.
- *Dicionário Ilustrado Tupi-Guarani*. Disponível em: https://www.dicionariotupiguarani.com.br/.
- *Enciclopédia das Línguas do Brasil*. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerArtigo.lab?id=1.

Acessos em: 7 fev. 2022.

Alerta ao professor

O texto "Farinha de mandioca" contribui para o desenvolvimento das competências **CG3** e **CEH5**, bem como das habilidades **EF07HI03** e **EF07HI14**, pois apresenta os saberes indígenas relacionados ao cultivo da mandioca e à produção de farinha, que passou a ser comercializada na África, na Ásia e na Europa.

Farinha de mandioca

A mandioca (*Manihot esculenta*) é uma planta nativa da América, provavelmente da Amazônia brasileira. Era cultivada pelos Tupi-guarani muito tempo antes da conquista europeia. Existem duas grandes variedades de mandioca: a **mansa** e a **brava**. Essas duas variedades são bem parecidas. A diferença entre elas está na concentração de uma substância tóxica chamada **ácido cianídrico**.

Pouco ácido cianídrico

A mandioca-mansa, também chamada mandioca de mesa, aipim ou macaxeira, apresenta quantidades baixas de ácido cianídrico. De modo geral, ela pode ser consumida após um curto período de cozimento e seu sabor é levemente adocicado. Pode ser usada em saladas, purês, assados, entre outros.

Muito ácido cianídrico

A mandioca-brava, também chamada mandioca amarga ou industrial, apresenta alta concentração de ácido cianídrico. Para retirar esse veneno, as mulheres Tupi-guarani ralavam a raiz da mandioca e a espremiam em um **tipiti**, que é um trançado de palha em forma de cilindro. Depois de espremida no tipiti, a mandioca ralada era cozida lentamente no fogo. Por fim, a planta podia ser usada para fazer polvilho, tapioca, tucupi ou farinha.



ANDRE DIB/PULSAR IMAGENS

Massa de mandioca ralada e escorrida sendo retirada do tipiti em Barreirinhas, Maranhão. Fotografia de 2017.



ALBERT ECKHOUT – MUSEU NACIONAL DA DINAMARCA, COPENHAGUE

Mandioca, pintura de Albert Eckhout, 1654.



CADU DE CASTRO/PULSAR IMAGENS

A farinha de mandioca difundiu-se dos Tupi-guarani para outros povos. Na imagem, vemos um grupo que peneira e torra mandioca-brava durante produção de farinha de mandioca na comunidade quilombola Mangabeira, em Mocajuba, Pará. Fotografia de 2020.

DICA LIVRO

MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de índio*: um guia de pesquisa. São Paulo: Callis, 2010.

Organizado pelo escritor indígena Daniel Munduruku, o livro traz informações sobre as várias comunidades indígenas do Brasil.

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

92

Por ser um alimento nutritivo e muito durável, a **farinha de mandioca** foi utilizada pelos portugueses para alimentar a tripulação dos navios nas longas travessias marítimas pelo Atlântico. Eles também levaram a mandioca para a África e a Ásia, onde ela foi incorporada à alimentação de diversos povos.

Atualmente, a mandioca é produzida em mais de cem países na América, na Ásia e na África, alimentando cerca de 800 milhões de pessoas. Os saberes e sabores indígenas fazem parte da culinária brasileira e se espalharam pelo mundo.

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

CADU DE CASTRO/PULSAR IMAGENS



A farinha de mandioca tornou-se conhecida de vários povos indígenas. Na imagem, indígena da etnia Macuxi prepara beiju com farinha de mandioca, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em Normandia, Roraima. Fotografia de 2021.

SERGIO RANALLI/PULSAR IMAGENS



Mandioca-mansa à venda no Mercado do Porto, em Cuiabá, Mato Grosso. Fotografia de 2019.

DICA **INTERNET**

Índio Educa

Disponível em: https://www.indioeduca.org. Acesso em: 3 fev. 2022.

O *site* traz conteúdo didático sobre história, tradições e lutas de diversos povos indígenas brasileiros; o material todo é produzido por indígenas.

Povos indígenas do Brasil Mirim

Disponível em: https://mirim.org. Acesso em: 3 fev. 2022.

O portal apresenta informações importantes para contextualizar o modo de vida dos povos indígenas brasileiros no presente.

RESPONDA ORALMENTE

PARA PENSAR

Você consome comidas feitas à base de mandioca? Quais? Converse com os colegas sobre o assunto.

93

Para pensar

Resposta pessoal. O objetivo desta atividade é aproximar os conteúdos das vivências dos estudantes. No Brasil, a mandioca é utilizada como ingrediente de farinhas, tapiocas, croquetes, pudins, bolos, nhoques, escondidinhos, biscoitos, caldinhos etc. Ressalte que é uma planta nativa da América, cultivada pelos Tupi-guarani e que integra a cultura alimentar brasileira até os dias atuais.

Outras indicações

• RODRIGUES, Jaime. De farinha, bendito seja Deus, estamos por agora muito bem: uma história da mandioca em perspectiva atlântica. *Revista Brasileira de História*, v. 37, n. 75, p. 69-95, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbh/a/ZCM7CZ5hBFdC6GQyG7h4sqv/?lang=pt. Acesso em: 7 fev. 2022.

O artigo faz um inventário de referências à mandioca, com base na crônica colonial, na literatura de viagem e na correspondência administrativa, buscando analisar as formas do conhecimento indígena envolvidas no plantio da mandioca e na produção da farinha.

CADERNA

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a invenção do número zero por diferentes povos do passado, como os maias.

Invenção do número zero

"[...] por volta dos séculos IV e III a.C., os maias [...] deduziram uma representação para o nada. O sistema de numeração deles era composto por pontos e traços, que indicavam unidades e dezenas. Tinham duas notações para o zero. A primeira era uma elipse fechada que lembrava um olho. Servia para compor os números. A segunda notação, simbólica, remetia a um dos calendários dos maias. O conceito do vazio era tão significativo entre eles que havia uma divindade específica para o zero: era o deus Zero, o deus da Morte. 'Os maias foram os inventores desse número no continente americano. A partir deles, outros grupos, como os astecas, conheceram o princípio do zero', diz o historiador Leandro Karnal. E os geniais gregos, o que pensavam a respeito do zero? Nada. [...] 'Conceber o conceito do zero exigiu uma abstração muito grande', diz o historiador da matemática Ubiratan D'Ambrosio. Quando o homem aprendeu a calcular, há cerca de 5 000 anos, fazia associações simples a partir de situações concretas: para cada ovelha, uma pedrinha. Duas ovelhas, duas pedrinhas, e assim por diante. 'Se sobrassem pedras, o pastor sabia que provavelmente alguma ovelha tinha sido atacada por um lobo ou se desgarrado das demais', diz o matemático Irineu Bicudo. [...] Os babilônios, que viveram na Mesopotâmia (onde hoje é o Iraque) por volta do ano 2500 a.C., foram os primeiros a chegar a uma noção de zero [...]. Outros povos antigos, como os egípcios e os gregos, não usavam esse sistema – continuavam a atribuir a cada número um sinal diferente, fechando os olhos para a possibilidade matemática do zero."

VOMERO, Maria Fernanda. A importância do número zero. *Superinteressante*, 31 out. 2016. Disponível em: https://super.abril.com.br/ciencia/a-importancia-do-numero-zero/. Acesso em: 7 fev. 2022.

Maias, incas e astecas

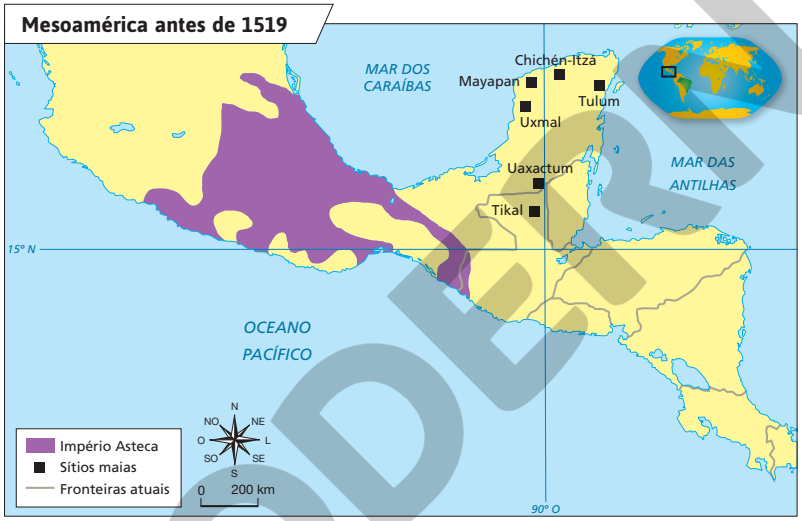
Além dos povos Tupi-guarani, vamos destacar alguns saberes e algumas técnicas de três outros povos americanos: os maias, os astecas e os incas.

No mapa a seguir, você pode observar que os maias e os astecas viviam em uma área chamada **Mesoamérica**, que corresponde atualmente a Guatemala, Belize, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Costa Rica, Panamá e parte sul do México.

Os incas viviam nas regiões **andinas** da América do Sul, entre a Cordilheira dos Andes e o litoral do Oceano Pacífico, desde as atuais cidades de Quito, no Equador, até os arredores de Santiago, capital do Chile.

Dessas três civilizações, os maias tiveram seu apogeu entre 300 e 900 e, a partir daí, entraram em declínio. Por isso, não foram propriamente conquistados, no século XVI, pelos europeus. Já os astecas e os incas foram alvos da conquista espanhola da América.

Mesoamérica antes de 1519



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ ARQUIVO DA EDITORA

FONTE: BETHELL, Leslie (org.). *América Latina colonial*. São Paulo: Edusp, 1998. p. 56. (História da América Latina, v. 1).

Nessas três civilizações americanas, predominava a economia agrícola. Um dos principais alimentos cultivados por maias e astecas era o **milho**. Os incas cultivavam, sobretudo, a **batata**. Para escolher a melhor época de plantar e colher, esses povos usaram seus conhecimentos matemáticos e astronômicos e criaram calendários próprios. Os maias, por exemplo, tinham um sistema numérico, desenvolveram o conceito do número **zero** e um símbolo para identificá-lo.

Maias, astecas e incas produziram saberes em diversos campos, como engenharia, arquitetura, matemática, astronomia, escrita, tecelagem, cerâmica, carpintaria, esculturas, pinturas e tantas outras artes e ofícios. A religião estava presente nas várias dimensões da vida social e, por vezes, incluía cerimônias com sacrifícios humanos.

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

MODERNA

Essas sociedades fundaram e desenvolveram importantes centros urbanos e comerciais. A parte central das cidades funcionava como local para as cerimônias religiosas e o comércio. Sacerdotes, reis e funcionários mais graduados do governo viviam nos centros urbanos. Já a maioria da população habitava as regiões periféricas ao redor desses centros e as áreas rurais.

Algumas dessas cidades tornaram-se grandes e populosas, como Tenochtitlán, a capital da civilização asteca, e Cuzco, capital do Império Inca. Antes da conquista espanhola, alguns estudiosos calculam que Tenochtitlán tinha cerca de 500 mil habitantes, mais do que Sevilha, a maior cidade da Espanha na época.

Principais povos originários da América (séculos X-XVI)



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

FONTE: ATLAS histórico integral. Barcelona: Biblograf, 1993. p. 39.



Detalhe do mural *A grande cidade de Tenochtitlán*, de Diego Rivera, 1945.

© BANCO DE MEXICO DIEGO RIVERA & FRIDA KAHLO MUSEUMS TRUST, MEXICO, D.F./AUTVIS, BRASIL, 2021. FOTO: G. DAGLI ORTI/DEAALBUM/FOTOARENA – PALACIO NACIONAL, CIDADE DO MÉXICO

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

Outras indicações

- Mapa de Tenochtitlán. Biblioteca Digital Mundial. Disponível em: https://www.loc.gov/resource/gdcwdl.wdl_00503/?r=-0.143,-0.049,1.236,0.76,0. Acesso em: 7 fev. 2022.

Neste *site*, encontra-se reproduzido um mapa da Cidade do México feito por volta de 1550. Embora boa parte das construções da cidade de Tenochtitlán tenha sido demolida pelos espanhóis, o arruamento manteve-se praticamente intacto.

- LEÓN-PORTILLA, Miguel. *A conquista da América Latina vista pelos índios*: relatos astecas, maias e incas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Trata-se de uma coletânea de documentos comentados que aborda, basicamente, a apresentação dos fatos (analisados pelo autor); testemunhos da conquista dados por astecas, maias e quíchuas; e a exposição da opinião de cada um desses povos sobre a invasão de seus territórios e a consequente destruição de suas culturas pelos europeus.

Alerta ao professor

O texto "Chocolate" favorece o desenvolvimento das competências **CG3** e **CEH5**, bem como das habilidades **EF07HI03** e **EF07HI14**, pois apresenta os saberes indígenas relacionados ao cultivo de cacau e à produção de chocolate, que passou a ser comercializado na África, na Ásia e na Europa.

Chocolate

Antes de os europeus conquistarem a América, o **cacau** já era cultivado pelos maias e astecas. O cacaueiro tem origem na América Central e na América do Sul. Seu nome científico é *Theobroma cacao*, que em grego quer dizer "alimento dos deuses".

Maias e astecas torravam e moíam as sementes do cacau para produzir uma bebida conhecida como **chocolate**. O chocolate preparado por eles podia incluir água, mel, pimenta e baunilha, entre outros ingredientes. Usada em cerimônias, a bebida tinha efeito estimulante ou medicinal, dependendo do preparo.

Em 1585, os espanhóis levaram um grande carregamento de cacau para a Europa. Aos poucos, o chocolate passou a ser muito apreciado pelas elites europeias, que o bebiam preparado com leite e açúcar. Virou moda, por exemplo, as aristocratas europeias tomarem uma caneca de chocolate durante o lanche.

Entre 1830 e 1900, a produção mundial de cacau aumentou de 10 mil para 115 mil toneladas. Em 2019, foram produzidas cerca de 5,6 milhões de toneladas de cacau no mundo inteiro. Os maiores produtores desse fruto são Costa do Marfim, Gana, Indonésia, Nigéria, Equador, Camarões e Brasil. Aqui, o cacau é cultivado principalmente no Pará, na Bahia e no Espírito Santo.

Atualmente, o cacau é um produto valorizado no comércio internacional, sendo consumido em bebidas, barras e como ingrediente de vários doces.



MUSEU DE ARTE DO BROOKLYN, NOVA YORK

Escultura asteca de homem segurando fruto do cacau, c. 1440-1521.



RAFAEL MARTINS/AFP

Trabalhadores extraem sementes de frutos de cacau em fazenda de Itajuípe, Bahia. Fotografia de 2019.

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

Conquista ou descobrimento?

Durante muito tempo, a chegada dos europeus à América foi chamada de **descobrimento**. Os historiadores, porém, criticam o uso desse termo, pois ele considera apenas o ponto de vista do colonizador. A América não era um espaço vazio ou escondido da humanidade. Há milhares de anos o continente americano tem sido habitado por diversas sociedades. Assim, para os indígenas, a chegada dos europeus à América no século XVI representou mais precisamente uma invasão ou conquista.

A discussão sobre os termos **descobrimento** ou **conquista** é antiga. Em 1556, o rei da Espanha, Felipe II, proibiu o uso da palavra "conquista" e incentivou o emprego do termo "descobrimento". O objetivo dessa troca de palavras era valorizar as realizações dos europeus e esconder a violência utilizada na conquista da América.

Após a chegada dos europeus ao continente americano, milhões de indígenas morreram ou tiveram seus modos de vida destruídos. Os primeiros cinquenta anos da conquista foram devastadores. Alguns estudiosos calculam que cerca de 50% da população indígena tenha morrido nesse período.

A seguir, vamos estudar algumas **faces da conquista** da América e seus **impactos** nas sociedades indígenas (ameríndias) e europeias.

PARA PENSAR **RESPONDA ORALMENTE**

Você já viu uma palavra ser trocada por outra para atenuar uma situação? Cite exemplos cotidianos em que uma palavra ou expressão é utilizada para "disfarçar" ou "amenizar" uma situação.



JULIAN MORENO/AFP

Estátua do conquistador espanhol Sebastián de Belalcázar derrubada na cidade de Popayan, Colômbia, após protestos de grupos indígenas. Fotografia de 2020. Estátuas e monumentos de figuras vinculadas à colonização dos territórios do Novo Mundo e à escravidão dos povos originários são alvo de protestos no mundo contemporâneo.

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

Alerta ao professor

O texto "Conquista ou descobrimento?" contribui para o desenvolvimento das competências **CEH4** e **CEH6**.

Para pensar

Resposta pessoal. Depois de ouvir os estudantes, comente que a escolha de palavras pode estar relacionada a uma disputa de narrativas sobre determinado acontecimento. Além disso, ressalte que substituir uma palavra por outra com o objetivo de suavizar ou minimizar seu sentido constitui uma figura de linguagem chamada "eufemismo". Os eufemismos podem fortalecer ou enfraquecer o poder persuasivo de uma argumentação, dependendo da intenção de seu enunciador. De qualquer maneira, essa figura de linguagem deve ser usada com cautela, para evitar interpretações equivocadas sobre o que está sendo narrado.

Alerta ao professor

Os textos "Guerras e doenças" e "Imposição religiosa" favorecem o desenvolvimento das competências **CG2**, **CG9**, **CECH1**, **CEH1** e **CEH4**, bem como da habilidade **EF07HI09**, pois analisam os diferentes impactos da conquista europeia na América e identificam formas de resistência das populações indígenas.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir texto que trata da disseminação da varíola entre as populações indígenas.

A varíola

"Em sua marcha galopante, a varíola acompanhou o ciclo das Grandes Navegações e alcançou o Novo Mundo a bordo de caravelas e galeões. A perda da população nativa após o descobrimento aconteceu em um curto espaço de tempo. Se não existem dúvidas a respeito deste decréscimo, sobram discussões sobre seus números. Diferentes autores defendem uma diminuição de 25% até [...] 96% no número de habitantes americanos de 1492 a 1650. A despeito de não ser possível responsabilizar apenas a varíola por este tenebroso quadro, sem dúvida ela exerceu um papel importante, corroborado por relatos de sucessivas tragédias em todo o continente. A América do Sul foi integralmente contaminada até 1588 [...] [com a varíola atingindo] os nativos de ambos os lados dos Andes: 30% a 50% dos indígenas morriam logo nos primeiros dias após o contágio. As temerosas bexigas provavelmente chegaram ao Brasil a partir de 1555, trazidas ao Rio de Janeiro pelos calvinistas franceses que haviam ali fundado um pequeno núcleo populacional [...]."

GURGEL, Cristina Brandt Friedrich Martin; ROSA, Camila Andrade Pereira da. História da medicina: a varíola no Brasil colonial (séculos XVI e XVII). *Revista de Patologia Tropical*, v. 41, n. 4, p. 390, 2012.

Guerras e doenças

Os conquistadores europeus tinham equipamentos militares mais eficientes do que os dos povos americanos. Utilizavam cavalos, armas de aço (como espadas, lanças, punhais e escudos) e de fogo (como mosquete, arcabuz e canhão). Essas armas eram desconhecidas pelos indígenas, que utilizavam arcos, flechas envenenadas, pedras, lanças, machados e atiradeiras.

Segundo historiadores, as doenças trazidas pelos europeus se transformaram em **epidemias** que mataram mais do que as armas. Milhares de indígenas morreram por não terem resistência contra a varíola, o sarampo, o tifo e a coqueluche. Sem imunização contra essas doenças, uma simples gripe foi capaz de matar populações inteiras da América.

As epidemias provocavam também impacto psicológico, pois muitas vezes os indígenas imaginavam que essas doenças fossem castigos dos deuses e, assim, ficavam apáticos e aflitos diante dos invasores.



GRANGER/SHUTTERSTOCK – BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Litografia colorida de ilustração do *Códice Lienzo de Tlaxcala*, século XVI. Na imagem, o espanhol Nuño de Guzmán e seus aliados atacam nativos em Michoacán, região do atual México.



GRANGER/SHUTTERSTOCK – BIBLIOTECA MEDICEA LAURENZIANA, FLORENÇA

Gravura do livro *História geral das coisas da Nova Espanha*, também conhecido como *Códice Florentino*, do século XVI, mostra nativos que contraíram varíola, transmitida por colonizadores espanhóis.

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

Imposição religiosa

Após chegar às terras do Novo Mundo, os conquistadores fincaram a cruz cristã na América. Esse ato simbolizava a posse da terra em nome dos reis europeus e marcava o início de uma dominação religiosa sobre os povos originários. Os espanhóis, por exemplo, construíram igrejas católicas sobre os antigos templos indígenas e obrigaram os nativos a associar suas antigas divindades ao deus cristão e aos personagens da *Bíblia*.

A conversão dos indígenas ao cristianismo foi chamada de ação evangelizadora. Essa tarefa incluía batizar os indígenas e ensinar-lhes o catolicismo (catequese). Para tornar esse esforço mais eficiente, a partir de 1550, os religiosos católicos reuniram os nativos da América em locais denominados **aldeamentos** ou **missões**.

Os principais aldeamentos foram fundados e dirigidos por jesuítas, que eram sacerdotes da Companhia de Jesus. Nos aldeamentos, além de aprender a doutrina católica, os costumes e a língua dos europeus, os nativos eram obrigados a trabalhar para a Coroa e para os colonos.

Vários grupos não aceitaram viver nos aldeamentos. Eles promoveram fugas individuais e coletivas e resistiram ao trabalho que os colonizadores e os missionários lhes impunham.



ROBERT KNOPES/EDUCATION IMAGES/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

Ao fundo, Catedral Metropolitana da Cidade do México, construída sobre as ruínas do Templo Maior (em primeiro plano), antigo templo asteca. Fotografia de 2019.

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

Orientação didática

A obra *História geral das coisas da Nova Espanha*, o chamado *Códice Florentino*, foi produzida pelo Frei Bernardino de Sahagún em 1577. O trabalho de Sahagún possui caráter marcadamente enciclopédico e apresenta diversos aspectos da cultura, da religião e da organização social dos povos indígenas localizados na região central do atual México. O documento foi produzido em nauatle e espanhol, com base em questionários respondidos por anciãos que residiam na localidade (e que, portanto, possuíam grande conhecimento histórico-memorialístico sobre aquelas civilizações) e por estudantes do Colégio de Santa Cruz em Tlatelolco. A obra tem cerca de 2 500 ilustrações realizadas pelos estudantes de Sahagún e é um importante documento acerca daquela tradição artística local já influenciada por uma estética renascentista que se desenvolvia no período.

A obra completa pode ser encontrada no *site* da Biblioteca Digital Mundial (disponível em: https://www.loc.gov/item/2021667837; acesso em: 31 maio 2022).

Texto de aprofundamento

Leia a seguir texto de John Manuel Monteiro sobre o papel dos jesuítas nos primeiros tempos da colonização portuguesa na América.

Jesuítas e a política indigenista

"A frota de Tomé de Souza [primeiro governador-geral do Brasil, a partir de 1549] trouxe entre seus passageiros alguns jesuítas que haviam de representar a pedra fundamental da política indigenista. Apesar de sua relativa autonomia, pois respondiam antes ao general da ordem em Roma do que ao rei de Portugal, e apesar do enorme poder econômico que acumulariam subsequentemente, nestes primeiros anos os jesuítas serviram aos interesses da Coroa como instrumentos da política de desenvolvimento da Colônia. Oferecendo um contraponto à dizimação deliberada praticada pela maioria dos colonos, os jesuítas buscaram controlar e preservar os índios através de um processo de transformação que visava regimentar o índio enquanto trabalhador produtivo. Com o estabelecimento de aldeamentos, os jesuítas acenavam com um método alternativo de conquista e assimilação dos povos nativos [...]. Este projeto malogrou, tendo graves implicações para a formação de uma relação amargamente conflituosa entre jesuítas e colonos na região [da capitania de São Vicente]."

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra*: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 36.

Alerta ao professor

O texto "Europa depois da conquista" favorece o desenvolvimento das competências **CG2**, **CECH5**, **CEH1** e **CEH5**, bem como da habilidade **EF07HI13**, pois caracteriza a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio do mundo atlântico. Já a seção "Painel" contribui para o desenvolvimento da competência **CEH5**, bem como da habilidade **EF07HI02**, ao identificar trocas alimentares entre as sociedades do Novo Mundo e da Europa.

Conflitos internos e escravidão

Havia rivalidades entre os povos indígenas da América, e os conquistadores europeus souberam tirar proveito desses conflitos. Incas e astecas, por exemplo, exploravam povos vizinhos, o que gerava ressentimento dessas populações. Os europeus se aproveitaram desses choques internos e estabeleceram alianças com alguns grupos indígenas.

Além disso, os europeus submeteram os nativos a formas de **trabalho forçado** como a escravidão e o *repartimiento*, que estudaremos no próximo capítulo. Populações inteiras foram retiradas à força do lugar onde viviam e foram obrigadas a trabalhar para os conquistadores. Esses **deslocamentos forçados** provocaram mudanças na forma de alimentação e no ritmo de trabalho dos povos indígenas, afetando suas estruturas produtivas e seus modos de viver.

Europa depois da conquista

A conquista da América aprofundou transformações que estavam ocorrendo na vida europeia desde o século XV. O contato com terras e povos até então desconhecidos pelos europeus teve repercussão nas artes e nas ciências da Europa.

A burguesia comercial, formada por grandes comerciantes e banqueiros, obteve altos lucros com a conquista e a colonização da América, sobretudo por meio da exploração de riquezas minerais (ouro, prata) e agrícolas (cana-de-açúcar). A economia europeia, antes concentrada no Mar Mediterrâneo, deslocou-se para portos do Oceano Atlântico como Lisboa (em Portugal) e Sevilha (na Espanha), que mantinham comércio direto com as colônias americanas.

Os países que participaram da expansão marítima, nos séculos XV e XVI, tornaram-se poderosos. Portugal e Espanha destacaram-se pelo pioneirismo. Posteriormente, sobressaíram a França, a Inglaterra e a Holanda. Disputando mercados, lucros e riquezas, os comerciantes desses países entraram num período de grande enriquecimento, concorrência e rivalidade.



ALONSO SÁNCHEZ COELLO – MUSEU DA AMÉRICA, MADRI

Vista de Sevilha, pintura de Alonso Sánchez Coello, 1576-1600. O artista mostrou a movimentação no Porto de Sevilha com navios voltando do continente americano.

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

Outras indicações

- SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola*: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Mari – Grupo de Educação Indígena/USP, 1995. Disponível em: http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf. Acesso em: 2 set. 2021.

A obra reúne textos de 22 autores que tratam de mais de 200 povos indígenas que habitam o Brasil.

PAINEL

Trocas alimentares entre América e Europa



EBER EVANGELISTA/ARQUIVO DA EDITORA

Representação artística das trocas entre metrópoles e colônias.

A conquista e a exploração da América impulsionaram certas áreas da ciência e da tecnologia. Para as longas viagens marítimas, novos conhecimentos foram desenvolvidos. Caravelas, mapas, bússolas, astrolábios e outros equipamentos náuticos são resultado desse processo, como estudamos no capítulo 3. Além disso, também houve trocas culturais entre europeus e indígenas americanos. A seguir, confira alguns exemplos dessas trocas no campo da alimentação.

	Animais	Plantas
Alguns animais e plantas **originários da América** levados para outros continentes pelos europeus	Peru, porquinho-da-índia.	Abacate, abacaxi, abóbora, amendoim, batata, batata-doce, baunilha, cacau, caju, feijão, goiaba, girassol, mandioca, milho, pimentas, tomate.
Alguns animais e plantas de outros continentes **introduzidos na América** pelos europeus	Carneiro, cavalo, galinha, ovelha, porco, vaca.	Alface, alho, banana, cebola, café, cana-de-açúcar, cevada, laranja, limão, maçã, pera, pêssego, repolho, trigo.

FONTE: NEVES, Eduardo G. *In*: SILVA, Aracy L. da; GRUPIONE, Luis Donisete B. (org.). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995. p. 197.

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

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto do antropólogo estadunidense Sidney W. Mintz sobre trocas culturais na alimentação.

Difusão cultural de alimentos

"A difusão do milho, da batata, do tomate e da pimenta-do-reino, da mandioca e do pimentão, do amendoim e da castanha, tanto no Novo quanto no Velho Mundo, não precisou de transporte aéreo, de cientistas de aventais brancos, do McDonald's, nem de engenharia genética – nem tampouco de propaganda, e muito menos de antropólogos – e começou a acontecer há quinhentos anos. O milho, o tomate e o pimentão, no Mediterrâneo; a introdução do cultivo da batata pela Europa Central, da Irlanda à Sibéria; o rápido sucesso da pimenta-do-reino em Szechwan, África Ocidental e Índia; em seguida, a popularização de chá, café, açúcar e chocolate pela Europa (só o último sendo nativo do Novo Mundo) são algumas lembranças da transformação revolucionária dos hábitos alimentares, para o leste e para o oeste, há cinco séculos.

A comida foi então um capítulo vital na história do capitalismo, muito antes dos dias de hoje: como alimentar pessoas, e como fazer dinheiro alimentando-as. No Brasil, no Caribe e mais tarde por toda parte, o capitalismo tinha como alvo a satisfação de antigos desejos por novos meios, e, assim, ajudou a fazer o mundo global, muito antes de nossos dias. Durante dois séculos, a cana-de-açúcar baniu implacavelmente o mel, o **açúcar de bordo**, a **alfarroba** e todos os outros adoçantes, exceto para produção de especialidades enfrentando seu principal desafio, açúcar de beterraba, apenas em meados do século XIX. As plantações de cana-de-açúcar, junto com as fazendas de café, as destilarias de rum e as lavouras de tabaco, instigadas pelo chá da China, dissolveram as fronteiras entre o alimento e a droga, estimulando apetites dos novos proletários, e facilitando o sucesso do capitalismo nas terras do coração da Europa."

MINTZ, Sidney W. Comida e antropologia: uma breve revisão. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 16, n. 47, out. 2001.

Açúcar de bordo: açúcar extraído da seiva da árvore de bordo.

Alfarroba: açúcar extraído da planta alfarrobeira.

Alerta ao professor

Esta seção contribui para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- **CG3** (atividade 5);
- **CG9** (atividades 4 e 5);
- **CG10** (atividade 5);
- **CECH1** (atividade 5);
- **CEH2** (atividade 5);
- **CEH3** (atividades 4 e 5);
- **CEH4** (atividades 4 e 5);
- **EF07HI08** (atividades 1, 2, 3, 4, 5 e 6);
- **EF07HI09** (atividades 1, 2, 3, 4, 5 e 6).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Estão incorretas as frases **b**, **d** e **e**, que poderiam ser corrigidas da seguinte forma:

b) A palavra "descobrimento" foi utilizada para valorizar o ponto de vista dos europeus que chegaram à América.

d) Durante o processo de conquista, os espanhóis foram intolerantes em relação às religiões dos Tupi-guarani, incas e astecas.

e) De modo geral, o processo de colonização foi violento, no entanto, também ocorreram trocas culturais entre europeus e indígenas. Comente que a frase do Livro do Estudante é um tipo de falácia denominado generalização, em que uma amostra limitada de casos é usada para fundamentar uma conclusão tendenciosa.

2. Durante a conquista, ocorreram diferentes formas de violência contra as populações indígenas, entre as quais destacamos: as guerras, a escravidão, o abuso sexual contra mulheres, a tomada de territórios, a destruição de templos religiosos e de objetos da cultura material (esculturas, pinturas, cerâmicas etc.). Além disso, os conquistadores impuseram seu idioma e seus costumes aos indígenas. A violência se manifestava tanto do ponto de vista físico quanto do ponto de vista simbólico.

3. a) Os povos nativos passaram por mudanças radicais, enfrentando formas de trabalho forçado, epidemias e a expulsão de suas terras. Ao lado da violência, também ocorreram trocas culturais como o contato com novos tipos de plantas (banana, laranja, limão), animais (galinha, porco, vaca), instrumentos (machado de ferro) e técnicas.

b) Os povos europeus também passaram por mudanças profundas, o que impactou seu conhecimento científico e seu imaginário. A partir do contato com os indígenas, eles conheceram novas plantas (batata, cacau, milho) e novos animais (peru, cobaia). Além disso, calcula-se que cerca de 60% das drogas medicinais de origem vegetal do mundo atual se devem ao conhecimento dos povos indígenas.

4. O termo "genocídio" é utilizado para se referir ao ato de se exterminar deliberadamente uma comunidade, um povo, um grupo étnico ou religioso. Desse modo, é possível dizer que houve genocídio dos povos indígenas da América realizado por europeus.

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Identifique as frases incorretas. Depois, reescreva-as de forma correta em seu caderno.

a) Os saberes e técnicas dos indígenas americanos incluíam o preparo da farinha de mandioca e do chocolate.

b) A palavra "descobrimento" foi utilizada para valorizar o ponto de vista indígena sobre a chegada dos europeus à América.

c) Durante a colonização da América, os indígenas foram submetidos a formas de exploração do trabalho como a escravidão e o *repartimiento*.

d) Durante o processo de conquista, os espanhóis foram tolerantes em relação às religiões dos Tupi-guarani, incas e astecas.

e) Durante a colonização da América, os contatos entre europeus e indígenas foram sempre violentos e, por isso, não ocorreram trocas culturais entre esses povos.

2. Cite exemplos de formas de violência praticadas contra os nativos durante o processo de conquista da América.

3. Comente algumas transformações que a conquista da América provocou:

a) na vida dos povos nativos;

b) na vida dos europeus.

4. Em duplas, pesquisem o significado do termo "genocídio" e, em seguida, reflitam: na conquista da América, houve genocídio? Argumentem justificando suas respostas.

Interpretar texto e imagem

5. Bartolomeu de Las Casas (c. 1474-1566) foi um religioso espanhol que participou das primeiras expedições para a América. Em 1502, mudou-se para a Ilha Hispaniola e, em 1510, tornou-se padre. Após presenciar a violência e a crueldade que marcaram a conquista, Las Casas assumiu a defesa dos povos indígenas, ficando conhecido como "apóstolo e protetor dos índios".

No texto a seguir, Las Casas conta a história do cacique Harthuey, que vivia fugindo com seu povo das crueldades praticadas pelos espanhóis. Por fim, ele acabou sendo preso e queimado vivo. Leia o diálogo que o cacique teve com um religioso espanhol pouco antes de morrer.

"E como estava atado ao tronco, um religioso [...] lhe disse algumas coisas de Deus e de nossa Fé, que lhe pudessem ser úteis, no pequeno espaço de tempo que os carrascos lhe davam. Se ele quisesse crer no que lhe dizia, iria para o céu [...] e se não acreditasse iria para o inferno [...]. Esse cacique, após ter pensado algum tempo, perguntou ao religioso se os espanhóis iam para o céu; o religioso respondeu que sim desde que fossem bons. O cacique disse [...], sem mais pensar, que não queria absolutamente ir para o céu; queria ir para o inferno a fim de não se encontrar [...] [com os espanhóis]."

LAS CASAS, Frei Bartolomé de. *O paraíso destruído*: brevíssima relação da destruição das Índias. Porto Alegre: L&PM, 2001. p. 44.

102

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

MODERNA

a) Quem é o autor do documento citado? Explique por que ele ficou conhecido como "apóstolo e protetor dos índios".

b) Antes de morrer, o cacique Harthuey se converteu ao cristianismo?

c) Qual foi o argumento utilizado pelo cacique para não querer "ir para o céu"?

d) A morte e o que acontece depois dela sempre foram questões pensadas por diferentes povos e civilizações, como vimos no exemplo do diálogo entre Las Casas e Harthuey. Para analisar a importância disso no tempo presente e colocar-se como sujeito em perspectiva histórica, faça o que se pede.

- Escolha uma pessoa mais velha, de sua família ou entre seus amigos, para realizar uma entrevista cujo tema será a morte de entes queridos.
- Elabore um roteiro de perguntas. As primeiras perguntas devem identificar o entrevistado: nome, idade, lugar onde mora. As demais questões devem se referir à pessoa falecida: nome, idade, data e causa da morte, atividade da pessoa em vida, relação de parentesco ou amizade, sentimentos envolvidos, como essa pessoa é lembrada hoje. Essa fase da pesquisa deve ser gravada, com o consentimento do entrevistado, que precisa ser avisado sobre essa condição desde o primeiro contato. Ao longo da entrevista, faça anotações sobre as reações do entrevistado diante das perguntas.
- Realizadas a entrevista e as anotações, escreva um relatório com as suas impressões de pesquisador. Primeiramente, narre a história que você ouviu com suas próprias palavras. Em seguida, conte como você se sentiu ao entrevistar, como foi a reação do entrevistado, se teve dificuldade para escolher o entrevistado e o que mais chamou sua atenção ao longo do processo de entrevista, tomada de notas e narrativa da história que você ouviu.
- Para expressar a importância da memória sobre as pessoas que morreram, traduza o resultado de sua pesquisa em uma ação em formato de homenagem. Pode ser um desenho, um verso ou uma postagem em uma rede social, por exemplo, destinado à pessoa escolhida ou ao familiar falecido.

6. Observe a obra e faça o que se pede.

INTEGRAR COM ARTE



© BANCO DE MÉXICO DIEGO RIVERA & FRIDA KAHLO MUSEUMS TRUST, MÉXICO, D.F./AUTVIS, BRASIL, 2021. FOTO: IMAGES & STORIES/ ALAMY/FOTOARENA - PALÁCIO NACIONAL, CIDADE DO MÉXICO

Detalhe do mural *Chegada de Hernán Cortez a Vera Cruz*, de Diego Rivera, feito em 1951 nas paredes do Palácio Nacional, na Cidade do México, México, atual sede do governo mexicano.

a) Essa obra exalta ou critica a conquista europeia? Explique.

b) Associe esse mural de Rivera com a frase do poeta chileno Pablo Neruda (1904-1973): "A espada, a cruz e a fome foram dizimando a família indígena". Quais são as diferenças e semelhanças entre essas expressões artísticas?

c) O que chamou mais sua atenção nesse mural? Por quê?

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

Interpretar texto e imagem

5. a) O documento é de autoria de Bartolomeu de Las Casas. O religioso ficou conhecido como "apóstolo e protetor dos índios" devido a suas denúncias contra a crueldade da conquista na América. Parte de seus escritos a esse respeito foi produzida em meio aos debates com o pensador Juan Ginés de Sepúlveda.

b) Não, a despeito da tentativa do religioso em convertê-lo, o cacique Harthuey não se converteu ao cristianismo antes de morrer.

c) O cacique perguntou ao religioso se os espanhóis iriam para o céu e, ao ouvir a resposta afirmativa, argumentou que não queria absolutamente ir para um lugar onde os espanhóis estivessem, por isso preferia o inferno.

d) Esta atividade desenvolve como práticas de pesquisa a entrevista e a observação, tomada de nota e construção de relatório. Comente que rememorar as pessoas que morreram é uma atitude frequente em diversas sociedades humanas. A atividade pode ser realizada individualmente ou em duplas, a depender do tempo estipulado pelo professor para seu desenvolvimento ou conforme o tamanho das turmas. Oriente os estudantes na elaboração do roteiro da entrevista. Para isso, sugerimos perguntas que poderão ser adaptadas durante a atividade. Enfatize a necessidade de tratar o assunto com delicadeza. Uma entrevista requer sensibilidade do entrevistador e anotações escritas acerca das reações do entrevistado (riso, choro, expressões de contrariedade). Se a escolha for pela realização da atividade em dupla, os estudantes devem elaborar juntos o roteiro, o contato com o entrevistado, a análise e a homenagem no formato escolhido por eles.

Toda pesquisa requer algum tipo de interação entre o pesquisador e o objeto (neste caso, o estudante-entrevistador e as memórias da pessoa entrevistada). E toda interação envolve sentimentos. Por isso, insistimos em uma orientação aos estudantes que leve isso em conta e que preveja uma condução da entrevista com atenção e cortesia.

A apresentação dos resultados pode ser feita em forma de seminário, com tempo definido para cada estudante ou dupla. A adaptação do resultado ao tempo de apresentação é uma parte importante do processo da pesquisa.

6. Atividade interdisciplinar com Arte.

a) A obra é uma crítica à violência da conquista e uma denúncia contra a ganância dos colonizadores.

b) Tanto o mural de Diego Rivera quanto a frase de Pablo Neruda criticam os impactos da colonização. Os dois artistas destacam, em seus trabalhos, a violência da força física (a espada), a imposição religiosa (a cruz) e a miséria (a fome) que vitimaram os povos indígenas. O mural é uma expressão das artes plásticas e a frase de Neruda é uma expressão da literatura.

c) Os estudantes podem destacar os personagens e suas ações conforme analisado no primeiro item da atividade. O personagem do burro entristecido (cena no canto direito da pintura), a aparência cruel e deformada de alguns espanhóis (exemplo: o personagem central do lado esquerdo tem o rosto esverdeado, bem como o personagem ao lado da cruz).

Habilidades da BNCC

- EF07HI08
- EF07HI09
- EF07HI10
- EF07HI14

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, a colonização espanhola na América, e de assuntos correlatos, como os processos de conquista europeia e de resistência das sociedades originárias americanas; as formas de organização social, econômica e política das colônias espanholas; as formas de trabalho impostas aos indígenas; e os impactos dessa colonização para o meio ambiente e as populações ameríndias.

- **Analisar** o processo de colonização na América espanhola, destacando aspectos políticos, econômicos e sociais.
- **Estudar** os impactos da conquista europeia e as formas de resistência dos povos indígenas.
- **Identificar** as diferentes formas de trabalho impostas pelos europeus aos indígenas na América espanhola.
- **Refletir** sobre os danos ambientais decorrentes da exploração econômica, principalmente da mineração.

UNIDADE 2 Contatos e confrontos

CAPÍTULO 6

Colonização espanhola na América

Ao desembarcar na América, os espanhóis se lançaram à conquista de duas civilizações: a asteca e a inca. Após a conquista, eles começaram a ocupar, explorar e administrar os territórios dominados. Era a colonização espanhola, que tentou reproduzir na América tudo o que se encaixava no padrão cultural europeu.

PARA COMEÇAR **RESPONDA ORALMENTE**

Em sua interpretação, quais são as diferenças entre conquistar e colonizar? Explique o significado dessas palavras.



BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – COLEÇÃO PARTICULAR

A conquista de Tenochtitlán (capital do Império Asteca, atual Cidade do México), pintura espanhola do século XVII. Em primeiro plano, montado no cavalo, está representado o conquistador espanhol Hernán Cortez.

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

104

Para começar

Nesse contexto, "conquistar" significa tomar posse, dominar pelas armas, submeter pessoas. Já "colonizar" significa ocupar, explorar e administrar um território conquistado. Muitas vezes, esses dois processos ocorrem de forma simultânea.



MATTHIAS KESTEL/ISTOCK/GETTY IMAGES

Trabalhadores em mina de prata em Potosí, Bolívia. Fotografia de 2019. A extração de minério nessa região foi iniciada com os espanhóis no século XVI e se mantém até hoje.



DAVE STAMBOULIS/ALAMY/FOTOARENA

Detalhes da fachada da Igreja de San Lorenzo de Carangas, cuja construção foi iniciada em 1548 pelos espanhóis, em Potosí, Bolívia. Fotografia de 2019.

Outras indicações

- *1492*: *a conquista do paraíso* (França/Espanha/Reino Unido/Estados Unidos). Direção de Ridley Scott, 1992. 154 min.

Filme sobre o navegador genovês Cristóvão Colombo e sua chegada à América em 1492. A narrativa se concentra nos preparativos para a viagem e em uma representação heroica de Colombo, algo que é questionado durante o filme por meio da construção de outros personagens e da relação dos conquistadores com os povos ameríndios.

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

ERNA

Alerta ao professor

O texto "Conquista da América", incluindo o boxe "Para pensar" que o acompanha, favorece o desenvolvimento das competências **CG2**, **CG6**, **CG7**, **CECH2**, **CECH5**, **CEH1** e **CEH5**, bem como das habilidades **EF07HI08** e **EF07HI09**, ao tratar das formas de organização das sociedades americanas durante a colonização dos territórios conquistados e ao descrever os impactos da conquista europeia da América para as populações autóctones, além de identificar formas de resistência dos indígenas.

Para pensar

Resposta pessoal. Tema para reflexão e debate. Muitas pessoas acreditam que as sociedades contemporâneas valorizam mais o "ter" do que o "ser". Isso estaria relacionado à supervalorização dos aspectos econômicos. Atualmente, uma pessoa é considerada bem-sucedida quando, acima de tudo, tem um grande patrimônio econômico. Na maioria dos casos, pessoas que têm mais condição financeira usufruem de melhor acesso a educação, tratamentos de saúde, moradia e uma enorme gama de bens de consumo (roupas, celulares, computadores, internet). Comente que, apesar das particularidades do momento atual, em outras épocas e sociedades também é comum observar a maior valorização do "ter" do que do "ser".

Conquista da América

Os espanhóis começaram a conquista da América pelas ilhas do Caribe, que incluem os atuais Haiti, República Dominicana, Cuba, Porto Rico e Jamaica. Nessas ilhas, viviam povos indígenas como os aruaques (entre eles, os tainos) e os caraíbas.

Os primeiros conquistadores que exploraram as ilhas da América Central em nome da **Coroa** espanhola foram Cristóvão Colombo (a partir de 1492), Rodrigo de Bastidas (a partir de 1493) e Vasco Núñez de Balboa (a partir de 1501). Eles, assim como outros conquistadores, entraram em guerra com os povos locais para garantir o poder dos espanhóis nas terras americanas.

Durante a colonização, os europeus forçaram os indígenas a trabalhar na extração de metais preciosos, na criação de animais, na agricultura e na construção de cidades, como Santo Domingo (atual capital da República Dominicana), San Juan (atual capital de Porto Rico) e Havana (atual capital de Cuba). Santo Domingo, fundada em 1496, foi a capital da primeira colônia espanhola no Novo Mundo.

Na América Central, os colonizadores rapidamente encontraram pepitas de ouro nas margens e nos leitos dos rios (**ouro de aluvião**). Mas a quantidade era pequena diante da ambição dos conquistadores. Não demorou para que as reservas se esgotassem e a população indígena fosse dizimada, principalmente devido a doenças e à intensa exploração de seu trabalho.

GRANGER/SHUTTERSTOCK – COLEÇÃO PARTICULAR



Desembarque de Colombo na Ilha de Hispaniola (atual Ilha de São Domingos), gravura colorizada de Théodore de Bry, 1594. Note as joias e os objetos de ouro que os nativos trazem e os espanhóis ao fundo fincando uma cruz na terra, como símbolo da fé cristã.

Glossário

Coroa: o Estado monárquico, a monarquia.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Um dos principais objetivos dos conquistadores era enriquecer economicamente. Em sua opinião, o que é mais valorizado hoje: ser (crescer como pessoa) ou ter (possuir bens)? Reflita e argumente justificando sua resposta.

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

Orientação didática

Sem imunização contra doenças trazidas pelos europeus, milhares de indígenas morreram, por exemplo, de varíola, sarampo e coqueluche. No entanto, constitui anacronismo imaginar que esse ataque por doenças contagiosas foi planejado pelos europeus, pois não havia, nos séculos XV e XVI, conhecimentos científicos sobre microrganismos causadores de doenças e, tampouco, sobre guerra epidemiológica. A seguir, no "Texto de aprofundamento" intitulado "Guerras e alianças", veremos que também constitui anacronismo imaginar que os grupos indígenas do início do século XVI sabiam das formas de dominação impostas pelos conquistadores europeus nas décadas posteriores.

Conquista dos astecas

Em 1519, uma expedição colonizadora liderada pelo espanhol Hernán Cortez (1485-1547) chegou às terras do atual México. Cortez fora informado sobre a riqueza do Império Asteca, que possuía quantidades enormes de ouro. Entusiasmado com a notícia, ele decidiu atacar os astecas.

Cortez dispunha de aproximadamente seiscentos soldados, dez canhões de bronze, quatro canhões leves, treze mosquetes, dezesseis cavalos e onze embarcações. Era uma força relativamente pequena diante da superioridade numérica dos soldados astecas. Por isso, os espanhóis estabeleceram **alianças** com indígenas tlaxcaltecas, que se opunham ao poder asteca. Assim, Cortez e seus homens, acompanhados de um exército tlaxcalteca, marcharam para Tenochtitlán, a capital do império.

Em Tenochtitlán, o imperador Montezuma (1466-1520) ficou surpreso com as notícias que lhe deram sobre as forças dos adversários (armas de fogo, espadas de aço, cavalos). Talvez por isso decidiu receber os espanhóis com presentes e chegou a hospedá-los em seu palácio. Provavelmente, procurou ser diplomático para evitar uma guerra. Quem seriam aqueles estrangeiros inesperados? O fato é que nunca saberemos ao certo as razões que levaram o imperador asteca a tomar essa decisão.

O contato amistoso durou pouco. Combinando habilidade e violência, Cortez aprisionou Montezuma em seu próprio palácio e procurou tomar Tenochtitlán.

Os habitantes da cidade resistiram por meses, mas foram atingidos por uma epidemia de varíola. As doenças, a superioridade das armas e as alianças com povos inimigos dos astecas contribuíram para a vitória dos espanhóis em 1521.

O rei espanhol recompensou Hernán Cortez por comandar essa vitória, nomeando-o governador e capitão-geral da **Nova Espanha**, novo nome atribuído ao antigo território dos astecas.

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



BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

Entrada de Cortez no México, gravura de Kurz e Allison, 1892. Na gravura, o imperador asteca Montezuma recebe Hernán Cortez.



MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK

Par de brincos de ouro em formato de cabeça de águia produzido por astecas ou mixtecas (povo que vivia no sul do atual México, em grande parte dominado pelos astecas), c. séculos XV-XVI. A maioria dos objetos de ouro e prata feitos pelos nativos foi derretida pelos conquistadores espanhóis e transformada em barras.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto que analisa a complexidade das guerras e alianças entre castelhanos, mexicas e tlaxcaltecas durante a colonização.

Guerras e alianças

"Um anacronismo muito comum consiste em pensar que os grupos indígenas da primeira metade do século XVI sabiam, assim como nós, que olhamos retrospectivamente, o que ocorreria nas décadas posteriores, isto é, a progressiva diminuição de sua participação na organização política e a crescente exploração tributária e de mão de obra pelos castelhanos. Como seguramente não sabiam, a gama de variáveis levada em conta para tomarem suas decisões frente à nova ordem que se instaurava era outra, e dela não faziam parte uma aliança pan-indígena para combater os minoritários castelhanos [...]. [...]

Considerar essas forças políticas e agentes ameríndios para explicar a conquista de México-Tenochtitlán ou dos territórios da Nova Espanha não significa desconsiderar ou minimizar as atrocidades cometidas pelos castelhanos ou, muito menos, despolitizar a análise desse processo. Ao contrário, significa construir modelos de análise mais complexos, incorporando os povos indígenas como grupos identitariamente distintos entre si, com divisões e hierarquias sociais internas, com instituições próprias e como sujeitos de escolhas e alianças políticas."

SANTOS, Eduardo Natalino dos. As conquistas de México-Tenochtitlán e da Nova Espanha: guerras e alianças entre castelhanos, mexicas e tlaxcaltecas. *História Unisinos*, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 231, maio/ago. 2014.

Outras indicações

- JOSÉ, Maria Emília Granduque. A imagem de Malinche pelas crônicas da conquista espanhola do México (século XVI). *Dimensões*, Vitória, n. 29, p. 333-350, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/index.php/dimensoes/article/view/5411. Acesso em: 9 fev. 2022.

A autora analisa as diferentes imagens construídas em crônicas do século XVI sobre a indígena Malinche, que atuou como intérprete de Hernán Cortez e foi responsável por auxiliar nas traduções das conversas entre os povos locais e os conquistadores espanhóis no caminho até Tenochtitlán. A compreensão dos idiomas utilizados pelos indígenas foi fundamental para os empreendimentos colonizadores de Hernán Cortez. A trajetória de Malinche aparece nas diversas crônicas do período, entre elas *Historia verdadera de la conquista de Nueva España* (1568), de Bernal Díaz del Castillo, e *Historia general de las cosas de Nueva España* (1575), escrita por frei Bernardino de Sahagún.

Conquista dos incas

Os espanhóis também receberam notícias de que havia muito ouro na região da Cordilheira dos Andes, em um território dominado pelo Império Inca. Sabendo disso, o espanhol Francisco Pizarro (c. 1476-1541) organizou uma expedição para conquistar o centro político desse império.

Pizarro contava com aproximadamente duzentos soldados, munições e cerca de trinta cavalos. Porém, essa expedição enfrentou vários problemas como a resistência dos indígenas e a dificuldade de acesso a povoados que estavam localizados a mais de 3 mil metros de altitude.

Na época da conquista, o Império Inca atravessava uma grave crise política. Essa crise começou em 1527, quando o imperador Huayna Cápac (c. 1464-1527) morreu. Seus filhos Atahualpa (c. 1500-1533) e Huáscar (c. 1491-1532) passaram a disputar o trono, dividindo o império em duas partes, uma com sede em Quito e outra em Cuzco. Nessa luta, Atahualpa derrotou Huáscar, mas se tornou líder de um império enfraquecido.

Em 1532, Pizarro solicitou um encontro pessoal com o imperador Atahualpa, que estava na cidade de Cajamarca (norte do atual Peru) com um exército de cerca de 30 mil homens. Confiante em seu exército, Atahualpa não se sentiu ameaçado pelas tropas espanholas e, por isso, aceitou encontrar-se com Pizarro.

O primeiro encontro entre eles foi amistoso. Porém, logo depois, Pizarro e seus homens armaram uma emboscada e capturaram o imperador. Para libertar Atahualpa, os incas deram um enorme tesouro em ouro e prata para os espanhóis. Contudo, mesmo recebendo o tesouro, Pizarro decidiu matar o imperador.

A morte de Atahualpa provocou forte abatimento moral em suas tropas. Para alguns historiadores, a finalidade da execução de Atahualpa, como também a do imperador asteca Montezuma, era derrubar com um único golpe a figura suprema do império e a autoconfiança dos indígenas que tentavam resistir.

Em 1533, Pizarro comandou o ataque vitorioso à cidade de Cuzco. Posteriormente, em 1535, fundou Lima, capital colonial espanhola e atual capital do Peru.

Durante as guerras de conquista, houve povos que se aliaram aos conquistadores para destruir o Império Inca e povos que resistiram intensamente à dominação espanhola. As batalhas entre o líder inca **Túpac Amaru** (1545-1572) e os espanhóis, por exemplo, foram os últimos focos de resistência à colonização. Túpac Amaru foi preso e decapitado pelos espanhóis em 1572.



PETER HORREE/ALAMY/FOTOARENA – MUSEU DA AMÉRICA, MADRI

Placa de ouro em formato de pássaro do Império Inca, c. 1400-1533.

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

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre o mito de Inkarrí, que foi provavelmente criado por sociedades dos Andes logo após a conquista espanhola dos incas.

O retorno do Inca

"Muitos mitos sobre os incas que são compartilhados amplamente ao longo dos Andes na atualidade se articulam em torno do tema milenar do retorno do Inca. O personagem central nesses mitos é Inkarrí, um nome baseado na combinação das palavras 'Inca' e 'rei'.

O mito de Inkarrí é milenar no sentido de que profetiza um momento futuro no qual o mundo andino sofrerá uma transformação em meio a um cataclismo que supõe a destruição da esfera de domínio espanhol, que está vigente desde a invasão europeia no século XVI, e a restauração do Inca como governante supremo. O tom milenar se ajusta perfeitamente com a noção ancestral andina de *pachacuti*, a revolução, a transformação profunda do tempo e do espaço. Um certo número de versões do mito do Inkarrí foi coletado desde os anos 50 do século XX pelo grande antropólogo peruano José María Arguedas, na cidade peruana meridional de Puquio. [...]

A origem do mito Inkarrí, tal como era contado em Puquio e em muitas outras cidades, aldeias e assentamentos dos Andes, parece remontar a acontecimentos ocorridos durante aproximadamente os quarenta anos que sucederam imediatamente à conquista espanhola. Um acontecimento fundamental foi a decapitação do último governante inca, Atahualpa, por Francisco Pizarro, pouco depois da derrota dos exércitos incas em Cajamarca. O outro principal acontecimento traumático foi a decapitação também de um líder nativo pelas autoridades espanholas; nesse caso a vítima foi Túpac Amaru, que havia chefiado uma revolta contra os espanhóis entre 1560 e 1570. Túpac Amaru foi executado na Praça de Cuzco, por ordem de Francisco Toledo, em 1572.

Em ambos os casos de decapitação de um Inca – o segundo episódio, de um neoinca – difundiu-se por todo o país a notícia de que a cabeça fora roubada e enterrada. Em alguns relatos, conta-se que a cabeça fora levada a Lima; em outros, que fora levada a Cuzco. Nas duas tradições, acreditava-se que, quando a cabeça havia sido depositada no chão, o corpo começara a crescer de novo. Quando o corpo se completar, o Inca retornará e o mundo sofrerá um novo *pachacuti*."

URTON, Gary. *Mitos incas*. Madri: Akal, 2003. p. 73-75. [Tradução dos autores].

Administração colonial

Inicialmente, a Coroa espanhola tinha o objetivo de tomar posse das terras americanas com rapidez, sem gastar muito. Para isso, concedeu o direito de ocupar e explorar essas terras a particulares, chamados ***adelantados***. Homens como Hernán Cortez e Francisco Pizarro foram *adelantados*. Eles recebiam o direito de controlar a administração, a justiça e a economia. Em troca, eram obrigados a enviar para a Coroa espanhola um quinto de toda a riqueza que extraíam ou produziam.

A fiscalização dos ganhos obtidos pelos *adelantados* era feita pela **Casa de Contratação**, instituição da Coroa espanhola criada em 1503, com sede em Sevilha. A Casa estabeleceu que, na Espanha, somente os portos de Sevilha e, depois, de Cádiz seriam utilizados para controlar a chegada e a saída de navios em viagem para a América. Por sua vez, na América, tanto para sair quanto para entrar, as embarcações deveriam utilizar somente os portos de Havana (Cuba), Vera Cruz (México), Portobelo (Panamá) e Cartagena (Colômbia).

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



BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

Gravura de John Ogilby representando o Porto de Cartagena, Colômbia, 1671.
Esse foi um importante porto no Novo Mundo para a Coroa espanhola.

PARA PENSAR **RESPONDA NO CADERNO**

A palavra "porto" tem a mesma origem latina da palavra "porta", que é lugar de entrada e saída. Pesquise quais são os principais portos do Brasil.

Para pensar

De acordo com o *Boletim informativo aquaviário* (2018), produzido pela Agência Nacional de Transportes Aquaviários (Antaq), os dez principais portos brasileiros são: Santos (SP), Itaguaí (RJ), Paranaguá (PR), Rio Grande (RS), Suape (PE), Itaqui (MA), Vila do Conde (PA), São Francisco do Sul (SC), Santarém (PA) e Vitória (ES).

Alerta ao professor

O texto "Administração colonial" e seus subitens contribuem para o desenvolvimento das competências **CECH5** e **CEH1**, bem como das habilidades **EF07HI08** e **EF07HI14**, pois descrevem as formas de organização político-sociais e as dinâmicas comerciais das sociedades da América espanhola, analisando suas interações com sociedades da Europa. Já o boxe "Para pensar" favorece o desenvolvimento das competências **CG1**, **CECH2**, **CEH1**, **CEH2** e **CEH5**.

Orientação didática

Em linhas gerais, a Casa de Contratação (*Real Casa de la Contratación de Indias)* era responsável pelo fluxo econômico e pela navegação no ultramar, atentando para as atividades comerciais e a arrecadação de impostos. A instituição também respondia por um conhecimento técnico sobre navegação, contando com cargos como o de *piloto mayor*, que deveria preparar e averiguar os resultados das expedições, além de cartógrafos e cronistas responsáveis pelo registro de informações sobre o Novo Mundo.

Outras indicações

Recomendamos as seguintes leituras sobre o processo de colonização da América espanhola:

- ELLIOTT, John. A Espanha e a América nos séculos XVI e XVII. *In*: BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina*: América Latina colonial. São Paulo: Edusp, 1998. v. 1.
- ROMERO, José Luis. *América Latina*: a cidade e as ideias. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.
- VIANA, Larissa; SANTOS, Lincoln Marques dos. *História da América I*. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2010. Disponível em: https://canal.cecierj.edu.br/recurso/5918. Acesso em: 9 fev. 2022.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto do historiador Rodrigo Ceballos sobre as formas de organização política adotadas pela Coroa espanhola na América.

Modos de governar a América espanhola

"Em 1503, para controlar o rápido crescimento do volume de negócios com a América espanhola foi criada a Casa de Contratação de Sevilha – responsável pela organização e controle do tráfego de homens, navios e mercadorias e centralização de todo o comércio americano nas mãos de Castela. Entretanto, em 1524 a especificidade da estrutura monárquica espanhola levou a uma divisão das funções sobre o monopólio nas Índias Ocidentais. O Conselho das Índias veio, então, a fornecer o mecanismo formal para que os negócios continuassem sob tutela do monarca e que sua vontade fosse transmitida à América através de leis, decretos e instituições. O Conselho das Índias era responsável pela produção de recomendações sobre as medidas a tomar nas possessões americanas, cabendo ao rei consultá-las.

Os vice-reis de Nova Espanha e Peru eram os representantes maiores do monarca em território americano. Escolhidos pelo rei entre os fidalgos de sangue nobre do reino, levavam consigo os títulos de governador, capitão-geral e presidente da audiência. Entretanto, neste último caso, por não serem letrados não tinham direito ao voto na solução de sentenças judiciais.

Por sua vez, as audiências – vinculadas diretamente ao Conselho das Índias – eram responsáveis pela adequada observância das leis na América e serviam como tribunais de justiça e órgãos de governo. Também tiveram importante papel administrativo podendo substituir um vice-rei em períodos de ausência [...]. Estes corpos de justiça estavam espalhados pelos dois vice-reinos, tendo também a responsabilidade de fiscalizar o tesouro real. [...]

Presença da Coroa

Aos poucos, a Coroa espanhola ampliou o controle sobre as colônias e diminuiu o poder dos *adelantados*. Para isso, em 1524, criou o **Conselho das Índias**, que assessorava o rei nas questões da administração colonial. O Conselho tinha a função de nomear funcionários, criar normas e aplicar leis nas colônias espanholas.

A monarquia espanhola passou a administrar diretamente suas colônias. Com esse objetivo, foram criados os **vice-reinos** da Nova Espanha (1535), do Peru (1543), de Nova Granada (1717) e do Rio da Prata (1776). Os vice-reis atuavam como representantes do rei da Espanha na América. A atuação dos vice-reis era fiscalizada por outros altos funcionários enviados pelo rei.

Para combater invasões de estrangeiros e ataques de povos indígenas resistentes à conquista, foram criadas as **capitanias-gerais**. Entre elas, destacam-se as capitanias-gerais do Chile, da Guatemala, de Cuba e da Venezuela. Os capitães-gerais eram comandantes militares subordinados aos vice-reis, mas, em muitos casos, mantinham uma relação direta com a Coroa espanhola.

Também foram criados tribunais judiciários chamados **audiências**, formados por magistrados nomeados pelo rei. Aos poucos, as audiências passaram a ter também funções administrativas.

Nas cidades mais importantes foram criadas as câmaras municipais, chamadas de ***cabildos*** ou ***ayuntamientos***. Esses órgãos dedicavam-se, principalmente, à administração e segurança locais, sendo controlados por espanhóis e ***criollos*** (descendentes de espanhóis nascidos na América).

América espanhola (séculos XVII e XVIII)



FONTE: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Madri: Debate, 1992. p. 282.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Seguindo a escala hierárquica das funções administrativas, os governadores, *corregidores* e *alcaldes mayores* (este cargo existente apenas na Nova Espanha) estavam subordinados às audiências e ao vice-rei. Muitos eram moradores da própria região e deviam ser escolhidos pelo próprio monarca ou vice-rei. Sua função era administrar as províncias mais distantes das capitais dos vice-reinos habitadas por peninsulares (espanhóis radicados na América), *criollos* (descendentes de espanhóis nascidos na América) e índios tributários da Coroa.

Finalmente, os moradores das cidades tinham o direito a *vecindad* e de participação em seu conselho, o *cabildo* (*ayuntamiento*). A responsabilidade deste órgão era fiscalizar a vida dos habitantes e as propriedades públicas, tendo como presidente

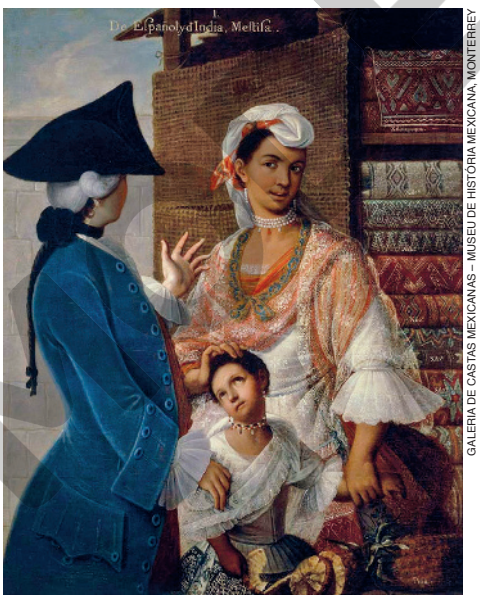
Sociedade

Na América espanhola, havia uma divisão social em função da origem de cada indivíduo. Conheça alguns grupos que se formaram:

- ***chapetones*** – colonizadores nascidos na Espanha que ocupavam os principais cargos na administração pública, na Igreja e no exército. Além disso, possuíam estabelecimentos comerciais e grandes propriedades de terra;
- ***criollos*** – colonos descendentes de espanhóis nascidos na América. Alguns tornaram-se importantes proprietários de terras e comerciantes bem-sucedidos. Mesmo conquistando poder econômico, não tinham os mesmos direitos políticos que os *chapetones*;
- **mestiços** – filhos de espanhóis ou de *criollos* com mulheres indígenas. Formavam um conjunto de pessoas livres que podiam trabalhar como comerciantes, artesãos e capatazes nas fazendas;
- **indígenas** – povos originários da América que constituíam a maior parte da população. Embora as relações entre indígenas e colonizadores variassem muito, o que predominava era a exploração de seu trabalho nas fazendas, nas minas e nas obras públicas;
- **negros** – africanos e seus descendentes. Formavam uma população pouco numerosa no início da colonização da América espanhola. Foram escravizados principalmente nas ilhas do Caribe e no vice-reino de Nova Granada.

PARA PENSAR **RESPONDA ORALMENTE**

Vimos que, na América espanhola, havia uma divisão social das pessoas com base em suas origens. Atualmente, no Brasil, a Constituição Federal estabelece que "Todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza". Na vida prática, existe discriminação em nossa sociedade? Justifique indicando exemplos.



GALERIA DE CASTAS MEXICANAS – MUSEU DE HISTÓRIA MEXICANA, MONTERREY

Espanhol com índia mestiça, pintura de Miguel Cabrera, 1763. A filha dessa união é uma mestiça. Trata-se de um exemplo da "pintura de castas", gênero artístico que reforçava as diferenças sociais na América espanhola por meio de um discurso visual.

Alerta ao professor

O boxe "Para pensar" favorece o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG7**, **CECH1**, **CECH2** e **CEH1**.

Para pensar

Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que o trecho mencionado pertence ao *caput* do artigo 5º da Constituição Federal e representa uma grande conquista para os cidadãos brasileiros. No entanto, na prática, ainda existem inúmeros casos de discriminação em nossa sociedade, decorrentes, por exemplo, de questões de gênero e sexualidade, classe social, raça e etnia, capacitismo, etarismo, gordofobia, misoginia etc. Incentive os estudantes a pesquisar sobre essas e outras formas de discriminação e a pensar em formas de combatê-las em sua vida cotidiana, até mesmo no ambiente escolar.

o *corregidor*. Quando este não estava presente, um *vecino* com o título de *alcalde* poderia presidir as reuniões e ser o juiz das decisões. Os *regidores* eram os conselheiros e representantes da cidade nas funções cerimoniais, responsáveis pelo seu abastecimento e administração.

O *cabildo* possuía uma autoridade institucional capaz de estender seus pedidos e reclamações aos governadores, audiências, vice-reis e ao Conselho das Índias. [...]

Com tantas formas de exercício de poder permeando desde a mais alta esfera de funcionários reais até o morador da mais longínqua cidade das capitais do Império hispano-americano, são vários os exemplos na historiografia sobre a prática jurídica do 'observar, mas não obedecer' às ordens régias."

CEBALLOS, R. À margem do Império: autoridades, negociações e conflitos – Modos de governar na América espanhola (séculos XVI e XVII). *Sæculum – Revista de História*, n. 21, p. 161-162, 2009.

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

Orientação didática

A cidade de Potosí foi considerada patrimônio mundial pela Unesco em 1987 por causa de seu complexo industrial que remonta ao século XVI, tendo sido preservados: a cidade colonial, onde se localiza a Casa da Moeda; a Igreja de São Lorenzo; e o bairro no qual viviam os trabalhadores mineiros. Em 2014, porém, Potosí foi inscrita na lista de patrimônio mundial em perigo pela própria Unesco, uma vez que a exploração de minério segue acontecendo na montanha de Cerro Rico.

Economia e trabalho

A busca por ouro e prata foi um dos principais motivos que impulsionaram a colonização espanhola na América. Nas ilhas do Caribe, os conquistadores acabaram rapidamente com o ouro que haviam encontrado. Mas, em 1545, os espanhóis descobriram grandes quantidades de prata em **Potosí** (atual Bolívia) e, no ano seguinte, em **Zacatecas** (atual México).

No século XVII, a maior parte da prata extraída no mundo vinha das minas de Potosí. Calcula-se que, em 1573, cerca de 120 mil pessoas habitavam Potosí. Para se ter uma comparação, a importante cidade de Sevilha, na Espanha, tinha 90 mil habitantes na mesma época.

SAIKOP/SHUTTERSTOCK



Vista da cidade de Potosí, Bolívia. Fotografia de 2015. Potosí começou a ser construída pelos espanhóis em 1546 e ainda hoje preserva muitas características de seu passado colonial.

Ao explorar essas minas, os espanhóis usaram técnicas de metalurgia, fizeram obras hidráulicas e outras construções. As minas eram administradas por nobres espanhóis, que pagavam os custos com mão de obra e equipamentos utilizados na extração, bem como os impostos cobrados pela Coroa espanhola.

Além da exploração de metais, os espanhóis implantaram outras atividades econômicas, como agricultura, criação de animais e oficinas de tecelagem. As principais plantas cultivadas foram o milho, o cacau, a batata, o tabaco e a cana-de-açúcar. Criavam animais como mulas, cavalos e bois. Com os bois, produziam couro e charque, que é uma carne salgada e seca ao sol. As mulas e os cavalos foram utilizados como animais de transporte.

As atividades econômicas coloniais visavam produzir artigos tanto para o mercado externo como para o mercado interno. Assim, grandes quantidades de ouro, prata, açúcar e cacau foram exportadas para a Europa. E, ao mesmo tempo, eram produzidos e utilizados nas colônias variados gêneros alimentícios, tecidos, animais para o transporte de carga, metais para cunhar moedas etc.

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

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

OUTRAS HISTÓRIAS

INTEGRAR COM CIÊNCIAS

Erva-mate

A **erva-mate** é uma árvore e suas folhas são usadas para preparar chimarrão, tereré e chá. Os quíchuas, povo que vivia sob o domínio do Império Inca, foram provavelmente os primeiros a usar essa erva. Ela também era um dos principais alimentos dos Guarani, que viviam entre os rios Paraná, Uruguai e Paraguai. Os Guarani produziam e trocavam erva-mate com outros povos originários da América do Sul.

Ao conquistarem o Peru, os espanhóis passaram a consumir a chamada "erva do Paraguai" e a levaram para a Europa. O contato mais direto dos conquistadores com os Guarani reforçou o hábito de tomar essas bebidas e estimulou a produção da erva-mate nas missões jesuíticas estabelecidas na região do Guairá a partir de 1610. Os jesuítas tiveram o monopólio do cultivo da erva até 1768, ano em que foram expulsos da América espanhola.

Os portugueses instalados em São Paulo atacaram as missões do Guairá na primeira metade do século XVII e, nesse processo, também conheceram e passaram a consumir o mate, que se tornou popular no sul da América portuguesa.

Para produzir o chá da erva-mate, cortavam-se os galhos do arbusto. Depois, fazia-se uma fogueira, e uma fileira de trabalhadores mantinha os galhos sobre o fogo até tostá-los (no caso do chimarrão e do tereré, a erva não passa pelo processo de tostadura). Em seguida, a erva era colocada sobre uma armação e acendia-se outra fogueira, com madeira verde, para terminar o processo de secagem. Secas, as folhas eram retiradas dos galhos e transformadas em pó. Todo o processo dependia dos conhecimentos e da mão de obra indígena e de madeira para ser queimada – portanto, com um custo para o meio ambiente, especialmente depois que a produção foi ampliada pelos jesuítas.

CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS



Agricultor em plantação de erva-mate em Ponta Porã, Mato Grosso do Sul. Fotografia de 2018.

SOFIA COLOMBINI/FABIO COLOMBINI



Chá de erva-mate sendo preparado. Observe que, para essa bebida, a erva foi tostada.

GERSON GERLOFF/PULSAR IMAGENS



Cacique da etnia Guarani tomando chimarrão na aldeia Tekoá Koenju, em São Miguel das Missões, Rio Grande do Sul. Fotografia de 2016. O chimarrão (feito com a água quente) e o tereré (feito com a água fria) são duas outras formas de consumir a erva-mate.

Atividade

RESPONDA NO CADERNO

O chá feito com erva-mate é rico em cafeína, substância considerada estimulante. Pesquise outras bebidas que contêm cafeína e os problemas de saúde provocados pelo consumo excessivo dessa substância.

Alerta ao professor

A seção "Outras histórias" contribui para o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG3**, **CECH3**, **CECH5**, **CEH1** e **CEH5**, bem como da habilidade **EF07HI14**, pois descreve as dinâmicas comerciais das sociedades americanas em relação à erva-mate e analisa as interações dessas sociedades com espanhóis e portugueses. Além disso, esta seção trabalha aspectos do tema contemporâneo transversal **Educação alimentar e nutricional**, ao solicitar que os estudantes pesquisem outras bebidas que contêm cafeína e os problemas de saúde que o consumo excessivo dessa substância pode causar.

Outras histórias

Atividade interdisciplinar com Ciências.

Podem ser citadas bebidas como café, chá-verde, chá-preto, guaraná, além de refrigerantes e bebidas energéticas que também utilizam ingredientes com cafeína em suas fórmulas.

Há inúmeras pesquisas indicando as quantidades diárias recomendadas para o consumo de cafeína, uma vez que, por se tratar de uma substância estimulante, o consumo em excesso pode causar dores de estômago, ansiedade, insônia, tremores etc., além de riscos específicos para mulheres grávidas e crianças.

Alerta ao professor

O texto "Formas de trabalho" contribui para o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG6**, **CG7**, **CECH2**, **CECH5**, **CEH1** e **CEH5**, bem como da habilidade **EF07HI09**, pois analisa os impactos da conquista espanhola na América para as populações ameríndias, particularmente em relação ao trabalho.

Orientação didática

Durante a colonização, foram discutidas questões morais sobre os direitos dos povos indígenas e o tratamento que lhes era dado pelos colonizadores europeus. Na publicação *Brevíssima relação da destruição das Índias: o paraíso destruído,* o frei Bartolomeu de Las Casas descreve o modo como os indígenas eram tratados pelos espanhóis. Em um discurso marcadamente teológico, o frei demonstra que os colonos não estavam cumprindo o acordo com a Coroa espanhola de evangelizar os indígenas em troca de sua mão de obra.

Atividade complementar

Em grupo, analisem a pintura de William Clark. A cena de trabalho representada parece pacífica ou violenta? Justifique.

Resposta: A pintura representa homens e mulheres escravizados trabalhando em uma plantação de cana. Esses escravizados possuem vestimentas e chapéus simples e suas feições não estão registradas em detalhe. Há também um homem branco a cavalo vestindo roupas formais típicas do século XIX. Espera-se que os estudantes percebam o cenário idealizado da composição de Clark, visto que os personagens aparecem de maneira ordenada em um trabalho realizado de maneira calma. Não há menção à violência. Essa representação tinha o objetivo de produzir uma narrativa pacífica e positiva da escravidão no Caribe.

Formas de trabalho

Durante o processo de colonização, os espanhóis utilizaram diferentes formas de exploração do trabalho. A seguir, vamos estudar quatro delas: a **escravidão**, a ***encomienda***, o ***repartimiento*** e a ***peonaje***.

Escravidão

A escravidão transformava indígenas e negros em mercadorias, que tinham um dono e podiam ser comprados e vendidos. Os escravizados perdiam contato com seu povo e eram obrigados a trabalhar para seu dono pelo resto de suas vidas ou até serem libertados.

A **escravização de indígenas** ocorreu sobretudo no início da colonização, nas ilhas do Caribe. Em 1542, a Coroa espanhola proibiu a escravização de nativos devido, em parte, a pressões da Igreja Católica. A Igreja denunciou os maus-tratos sofridos pelos indígenas e pretendia convertê-los ao cristianismo. Apesar da proibição, a escravidão era admitida se os indígenas resistissem ao domínio espanhol e à conversão religiosa.

A **escravização de africanos**, por sua vez, continuou a existir na América espanhola, principalmente nas fazendas de Santo Domingo, Cuba e Nova Granada (correspondente aos atuais Equador, Panamá, Colômbia e Venezuela). Foi chamada de ***plantation*** a grande fazenda que tinha as seguintes características: a) utilizava mão de obra escrava; b) produzia um gênero agrícola tropical (cana-de-açúcar, tabaco etc.); c) destinava sua produção à exportação.



WILLIAM CLARK – BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

Escravos trabalhando numa plantation *em Antígua*, pintura de William Clark, 1823. Antígua foi uma colônia espanhola até 1632.

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

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um trecho da obra de Bartolomeu de Las Casas sobre a exploração dos povos indígenas.

Os dois tipos de extermínio dos povos indígenas

"Aqueles que foram de Espanha para esses países (e se têm na conta de cristãos) usaram de duas maneiras gerais e principais para extirpar da face da terra aquelas míseras nações. Uma foi a guerra injusta, cruel, tirânica e sangrenta. Outra foi matar todos aqueles que podiam ainda respirar ou suspirar e pensar em recobrar a liberdade ou subtrair-se aos tormentos que suportam, como fazem todos os senhores naturais e os homens valorosos

Encomienda: tributos em produtos e trabalho

A ***encomienda*** era um sistema pelo qual o colono fazia um acordo com a Coroa espanhola para explorar o trabalho dos indígenas. Nesse acordo, o colono (chamado "*encomendero*") recebia o **direito de cobrar tributos** de uma comunidade indígena na forma de produtos e de trabalhos na agricultura, na pecuária ou nas minas. Em contrapartida, o *encomendero* tinha o dever de alimentar os indígenas e promover o ensino da religião católica.

A *encomienda* era diferente da escravidão, pois preservava um pouco da liberdade dos indígenas. Nesse sistema, os nativos poderiam manter relação com sua aldeia de origem, deviam trabalhar por tempo determinado e não seriam comprados e vendidos como mercadorias.

Porém, muitos *encomenderos* usufruíram de seus direitos sem cumprir seus deveres. Na prática, milhares de indígenas foram forçados a trabalhar por tempo indeterminado e morreram por maus-tratos. Além disso, com o tempo, os *encomenderos* se tornaram tão poderosos que representavam uma ameaça ao poder da Coroa espanhola nas colônias americanas. Tudo isso contribuiu para que ocorressem mudanças nas formas de exploração do trabalho indígena.



BIBLIOTECA REAL DA DINAMARCA, COPENHAGUE

O encomendero, ilustração retirada da obra *Nova crônica e bom governo*, de Felipe Guamán Poma de Ayala, cronista de ascendência inca, 1615. Na imagem, é possível perceber que o *encomendero*, transportado em um carro puxado por pessoas, abusava do trabalho dos indígenas.

Na luta pela defesa dos povos indígenas, destacou-se o frei dominicano espanhol Bartolomeu de Las Casas (c. 1474-1566). Ele argumentava que a evangelização dos indígenas deveria seguir os princípios fundamentais do cristianismo. Isso significa levar a mensagem cristã de forma pacífica, dialogando com as culturas indígenas para transformá-las pelo convencimento, e não pela violência física.



BIBLIOTECA DO PALÁCIO DA PAZ, HAIA

Gravura publicada em livro de Bartolomeu de Las Casas,1552. A gravura representa indígenas – entre eles, mulheres e crianças –, sob o sistema de *encomienda*, sendo maltratados por seus opressores espanhóis.

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

e fortes; pois comumente na guerra não deixam viver senão as crianças e as mulheres: e depois oprimem-nos com a mais horrível e áspera servidão a que jamais se tenham submetido homens ou animais. A essas duas espécies de tirania diabólica podem ser reduzidas e levadas, como subalternas do mesmo gênero, todas as outras inumeráveis e infinitas maneiras que se adotam para extirpar essas gentes [...], e quando os índios acreditaram encontrar algum acolhimento favorável entre esses bárbaros, viram-se tratados pior que animais e como se fossem menos ainda que o excremento das ruas; e assim morreram, sem fé e sem sacramentos, tantos milhões de pessoas."

LAS CASAS, Frei Bartolomé de. *Brevíssima relação da destruição das Índias*: o paraíso destruído. Porto Alegre: LP&M, 1984. p. 29-30.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir analisa a atuação de Las Casas em defesa dos indígenas.

A defesa dos indígenas

"'[...] [A] submissão involuntária da Igreja [Católica à Coroa espanhola] chega a um ponto culminante quando ela resolve pegar para si a causa indígena, denunciando os atos de crueldade e quase escravidão pelo qual os povos nativos eram submetidos pelos espanhóis nas *encomiendas*.

Mas por que, com seu histórico de torturas, teria a Igreja adotado uma causa humanitária como esta?

Possivelmente porque se deu preferência ao envio, para as colônias, de um tipo de frade chamado de 'reformado' ou 'observante', que mostrava entusiasmo pela missão de pregação, havia feito votos de pobreza e não tinha pretensões senhoriais [...]. Eram padres que não viam os indígenas como ferramentas de trabalho para interesses econômicos.

É neste perfil que se encaixa o padre Antônio de Montesinos, [...] que daria início a esta luta eclesiástica pela causa indígena, além de inspirar o então *encomendero* Bartolomé de Las Casas a eventualmente abrir mão de suas posses e se juntar à causa [...].

É importante notar, no entanto, que Montesinos, Las Casas, e todos como eles, eram, sobretudo, membros do clero e [...] tinham por objetivo principal não só a libertação indígena contra o sistema abusivo de *16 encomiendas*, mas também a conversão destes povos nativos à fé cristã.

CARVALHO, Maria Alice M. C. Las Casas e a escravidão na América Espanhola. *Epígrafe*, v. 10, n. 1, p. 442-444, 2021.

Para pensar

Esta atividade trabalha aspectos dos temas contemporâneos transversais **Trabalho** e **Educação em direitos humanos**, ao solicitar que os estudantes pesquisem casos e formas de combater o trabalho análogo à escravidão no Brasil contemporâneo. Comente que, de acordo com a legislação brasileira, o trabalho análogo à escravidão se refere à situação em que uma pessoa está submetida a trabalhos forçados, condições degradantes, jornadas exaustivas e servidão por dívidas. De acordo com o art. 149 do Código Penal, reduzir uma pessoa à condição análoga à escravidão é crime, com pena de reclusão de dois a oito anos e multa, além da pena correspondente à violência. Os estudantes podem realizar suas pesquisas em *sites* como o *Escravo, nem pensar!*, programa educacional da associação Repórter Brasil, voltada para a denúncia de violações de direitos trabalhistas e ambientais (disponível em: https://escravonempensar.org.br/; acesso em: 5 maio 2022).

Texto de aprofundamento

Leia a seguir uma análise sobre os limites da defesa dos indígenas pela Igreja Católica na América espanhola.

A defesa dos indígenas e a contradição de Las Casas

"Ao transacionar de um *encomendero* para um reformista, Las Casas logo começou uma campanha contra os antigos companheiros colonizadores apelando para a Coroa, ferramenta que ele usaria constantemente ao longo de sua vida.

Considerando-se representantes do rei no Novo Mundo, os colonizadores defendiam as *encomiendas* por serem, segundo eles, a melhor forma de conter o instinto animalesco dos índios, enquanto Las Casas e seus companheiros reformistas consideravam que estes [os colonizadores] na verdade realizavam apenas as próprias vontades e passavam por cima da soberania absoluta da Coroa no território americano, usando do nome do rei para justificar atos de tortura para com os indígenas.

Os reformistas defendiam como alternativa o fim das *encomiendas* e o 'uso' dos indígenas pela Coroa espanhola, julgando que esta saberia tratá-los de uma maneira menos cruel e permitiria uma conversão humanizada dos nativos. É importante notar como a total independência dos povos e a devolução de seu território nunca foi uma pauta considerada por estes autodeclarados defensores dos índios. [...] Las Casas também não demonstrava nenhum descontentamento com a exploração das terras e de suas riquezas pela Coroa, muito pelo contrário. Ele chegou a usar como argumento ao rei, em favor do fim das *encomiendas*, o grande benefício econômico que se daria se o trabalho indígena fosse usufruído de forma direta pela Coroa.

Repartimiento: pagamento pelo trabalho forçado

O ***repartimiento*** era uma forma de trabalho forçado na qual cada comunidade indígena tinha que ceder aos espanhóis, por certo período, uma parcela de sua população masculina. Esses homens eram **pagos** por seu trabalho, mas recebiam **salários menores** do que os trabalhadores livres.

O *repartimiento* era administrado por um funcionário real. Com esse sistema, a Coroa tinha maior controle sobre o trabalho indígena. O *repartimiento* foi chamado ***mita*** no Peru e ***cuatequil*** no México, pois era uma adaptação de formas de trabalho já utilizadas pelos incas e astecas para dominar outros povos vizinhos.

De acordo com o pesquisador Charles Gibson, a principal forma de trabalho utilizada pelos espanhóis nas minas de Potosí era a ***mita***. Para a região de Potosí, foram recrutados milhares de trabalhadores que, juntamente com suas famílias, atingiram imensas proporções na história da colonização espanhola.

Peonaje: trabalho livre assalariado

Importantes proprietários de terra adotaram formas de trabalho livre, como a ***peonaje***, palavra que deriva de *"peón"* (peão, trabalhador não qualificado). Nesse sistema, o trabalhador tinha acesso à terra e se comprometia a fazer as tarefas combinadas em troca de empréstimos financeiros, pois o salário era baixíssimo.

Com o tempo, os indígenas que trabalhavam nas *haciendas* (grandes propriedades ou fazendas) tornavam-se praticamente servos, pois só podiam deixar a terra quando pagassem as dívidas que tinham contraído com seus patrões. Os patrões cobravam dos indígenas uma parte do que produziam e lhes emprestavam dinheiro a juros altos. Famílias inteiras de nativos ficavam, assim, presas às fazendas.

PARA PENSAR — **RESPONDA NO CADERNO**

Vimos diferentes formas de exploração do trabalho praticadas na América espanhola. Atualmente, no Brasil, existem leis trabalhistas que protegem os direitos dos trabalhadores. Mesmo com essas leis, ainda existem casos de trabalhadores em situação análoga à escravidão em alguns lugares do país. Pesquise sobre esses casos e formas de combatê-los.



Ilustração de adestramento de cavalos feito por indígenas em Trujillo, Peru, retirada da obra *Códice Trujillo del Perú*, elaborada pelo bispo Baltasar Jaime Martínez Compañón, 1775-1800.

BIBLIOTECA DO PALÁCIO REAL, MADRI
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MODERNA

116

OUTRAS HISTÓRIAS

INTEGRAR COM MATEMÁTICA

Mineração e danos ambientais

A mineração em larga escala começou a ser feita em Potosí no século XVI. A região foi ocupada sem planejamento, a partir da chegada de milhares de aventureiros dispostos a explorar a mina de prata de **Cerro Rico**, a maior do mundo, descoberta em 1545 pelos conquistadores espanhóis.

No início da exploração, os espanhóis usaram as técnicas de mineração e introduziram algumas ferramentas que antes não eram utilizadas, retirando cerca de 80 toneladas de prata em 1529. A produção aumentou para 220 toneladas em meados do século XVI, quando a exploração da mão de obra (a *mita*) tornou-se mais intensa e quando os espanhóis começaram a usar mercúrio na extração da prata.

Na mineração, há uma grande necessidade de água para separar a terra dos minerais. Em Potosí havia pouca água e, para resolver esse problema, foi construído um sistema de represas e canais entre 1573 e 1621. A contaminação da água pelo mercúrio e outros metais e a erosão da terra provocaram graves danos ambientais em Potosí. Esses danos perduram até os dias atuais.

Atividade

RESPONDA NO CADERNO

Observe o quadro a seguir.

Exportação de ouro e prata americanos para a Espanha (1503-1600)

Períodos	Prata (em kg)	Ouro (em kg)
1503-1510	0	4965
1511-1520	0	9153
1521-1530	148	4889
1531-1540	86193	14466
1541-1550	177573	24957
1551-1560	303121	42620
1561-1570	942858	11530
1571-1580	1118592	9429
1581-1590	2103027	12101
1591-1600	2707626	19451

FONTE: VILAR, Pierre. Ouro e moeda na história (1450-1920). *In*: VAINFAS, Ronaldo. *Economia e sociedade na América espanhola*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 70.

a) Ao longo de todo o século XVI, quantos quilogramas de ouro e prata americanos foram enviados para a Espanha?

b) Entre quais períodos a exportação de prata americana aumentou mais de 500 vezes?

c) Em que período foram descobertas grandes quantidades de prata em Potosí (na atual Bolívia) e Zacatecas (no atual México)? Essas descobertas provocaram aumento na exportação do metal?

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

MODERNA

Alerta ao professor

A seção "Outras histórias" favorece o desenvolvimento das competências **CG2**, **CG7**, **CECH3**, **CECH6**, **CEH2** e **CEH3**. Além disso, trabalha aspectos do tema contemporâneo transversal **Educação ambiental**, pois trata dos impactos da mineração sobre o meio ambiente.

Outras histórias

Atividade interdisciplinar com Matemática que trabalha com dados numéricos, visando à sua leitura e interpretação.

a) Foram enviados 7439138 quilogramas de prata e 153561 quilogramas de ouro.

b) O aumento expressivo ocorreu entre os períodos de 1521-1530 e 1531-1540.

c) Em 1545, os espanhóis descobriram grandes quantidades de prata em Potosí e, em 1546, na cidade de Zacatecas. Segundo a tabela, há um crescimento considerável na exportação de prata justamente a partir dos anos de 1541-1550.

Orientação didática

A exploração das minas de Potosí provocou impacto ambiental, pois o minério da prata contém também outros metais como zinco, chumbo e mercúrio. Esses outros metais são lançados no meio ambiente, gerando toneladas de rejeitos que contaminam ecossistemas e assoreiam rios.

Las Casas e seus companheiros não pareciam também perceber a violência que a conversão à religião e aos costumes católicos infligia aos nativos, por mais pacífica que se tentasse fazê-la. Em relação a um episódio trágico, em que um grupo de índios cometeu suicídio em massa para que não fossem convertidos, o reformista explicou que isso aconteceu por causa do impacto das atrocidades feitas pelos colonizadores [...].

Esta alienação para o fato de que a violência vem em outras formas além da física (aculturação, exploração de terras etc.), bem como sua vontade de 'mediar' o interesse dos indígenas com os da Coroa, se tornam peça-chave para entender a contradição existente em Las Casas na sua luta pelos povos do Novo Mundo."

CARVALHO, Maria Alice M. C. Las Casas e a escravidão na América Espanhola. *Epígrafe*, v. 10, n. 1, p. 444-445, 2021.

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- **CG2** (atividade 4);
- **CG3** (atividades 4 e 5);
- **CG4** (atividade 4);
- **CG8** (atividade 5);
- **CG9** (atividade 5);
- **CECH1** (atividade 5);
- **CECH2** (atividades 4 e 5);
- **CECH5** (atividade 1);
- **CEH2** (atividades 1, 2 e 3);
- **CEH4** (atividade 4);
- **EF07HI09** (atividades 1, 2 e 3);
- **EF07HI10** (atividade 4);
- **EF07HI14** (atividades 2 e 3).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Os acontecimentos citados devem ficar na seguinte ordem cronológica:

- 1492 – Chegada de Cristóvão Colombo ao continente americano.
- 1496 – Fundação da cidade de Santo Domingo, capital da primeira colônia espanhola na América.
- 1520 – Conquista espanhola, sob a liderança de Hernán Cortez, da cidade de Tenochtitlán, capital do Império Asteca.
- 1533 – Conquista espanhola, sob a liderança de Francisco Pizarro, da cidade de Cuzco, capital do Império Inca.
- 1572 – Prisão e decapitação do líder inca Túpac Amaru, que liderava a resistência contra a dominação espanhola.

Muitos indígenas resistiram ao avanço da colonização. Os astecas lutaram durante meses contra os espanhóis, mas foram atingidos por uma epidemia de varíola. A doença favoreceu a vitória dos espanhóis. Os incas também lutaram contra o avanço da conquista, sendo que um dos últimos focos de resistência foi liderado por Túpac Amaru.

2. Atividade de raciocínio conceitual, que promove a capacidade de classificação por meio da identificação de um aspecto comum a elementos heterogêneos. O conjunto refere-se aos principais grupos sociais da América espanhola: *chapetones*, *criollos*, mestiços, indígenas e negros. Destoam, portanto, as palavras *cabildos* (mesmo que câmaras municipais) e *repartimiento* (forma de exploração do trabalho indígena). Espera-se que o texto produzido pelos estudantes apresente os grupos sociais e identifique as relações que eles mantinham entre si.

3. Atividade de raciocínio conceitual, que promove a capacidade de descrição de aspectos relevantes ligados a conceitos provenientes de determinado contexto histórico, no caso, as principais formas de trabalho desenvolvidas na América espanhola. A relação correta é: **a)** III; **b)** I; **c)** IV; e **d)** II.

4. a) Os *adelantados* tinham o direito de ocupar e explorar as terras no Novo Mundo, podendo controlar a administração, a justiça e a economia. Eles tinham a obrigação de enviar à Coroa espanhola um quinto de toda a riqueza que extraíam ou produziam. A atuação dos *adelantados* era fiscalizada pela Casa de Contratação.

Continua

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Em duplas, construam uma linha do tempo sobre a conquista espanhola da América. Para isso, identifiquem as datas dos acontecimentos a seguir e organizem-nos em ordem cronológica.

- Conquista espanhola, sob a liderança de Hernán Cortez, da cidade de Tenochtitlán, capital do Império Asteca.
- Prisão e decapitação do líder inca Túpac Amaru, que liderava a resistência contra a dominação espanhola.
- Chegada de Cristóvão Colombo ao continente americano.
- Fundação da cidade de Santo Domingo, capital da primeira colônia espanhola na América.
- Conquista espanhola, sob a liderança de Francisco Pizarro, da cidade de Cuzco, capital do Império Inca.

Depois, respondam: os indígenas resistiram à conquista espanhola? Citem exemplos da resistência indígena.

2. Leia as palavras do quadro abaixo e identifique quais delas destoam do conjunto. Depois, utilize as palavras que pertencem ao conjunto para escrever, no caderno, um texto sobre a colonização espanhola da América.

Chapetones *Cabildos* *Criollos*
Mestiços *Repartimiento*
Indígenas Negros

3. Em seu caderno, relacione as formas de exploração do trabalho listadas a seguir com suas explicações e características.

I. Escravidão.
II. *Encomienda*.
III. *Repartimiento*.
IV. *Peonaje*.

a) Parte da população indígena era obrigada a trabalhar para os espanhóis em troca de baixos salários. Incas e astecas utilizavam uma forma de exploração do trabalho semelhante para dominar povos indígenas vizinhos.

b) Indígenas e negros eram transformados em propriedades de seus donos, por isso podiam ser negociados como se fossem mercadorias.

c) Indígenas passaram a viver como se fossem servos, pois eram considerados livres, mas presos às terras de seus patrões. Em troca de seu trabalho, essas pessoas recebiam baixos salários e, por isso, eram obrigadas a fazer empréstimos que não conseguiam pagar.

d) As populações indígenas eram obrigadas a pagar tributos na forma de produtos ou trabalho para os colonos espanhóis. Em contrapartida, o colono tinha a obrigação de alimentar e evangelizar os indígenas.

4. Os *adelantados* eram pessoas a quem a Coroa espanhola concedia o direito de conquistar e governar territórios na América em troca do pagamento de tributos. Eles tinham amplos poderes militares e civis vitalícios, o que abriu espaço para abusos e violências. Parecia que os *adelantados* agiam com base no seguinte lema: "Deus está no céu, o rei está longe, e eu mando aqui".

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

MODERNA

118

a) Quais poderes os *adelantados* tinham no início da colonização? E quais obrigações? Qual órgão os fiscalizava?

b) A Coroa espanhola manteve os *adelantados* à frente da administração da América ao longo de toda a colonização? Que outros órgãos e cargos foram criados?

c) Crie um desenho crítico sobre a colonização da América espanhola inspirando-se na frase: "Deus está no céu, o rei está longe, e eu mando aqui".

Interpretar texto e imagem

5. O Dia dos Mortos é uma celebração tradicional latino-americana em homenagem aos antepassados. Essa celebração teve origem em rituais realizados por povos indígenas que viviam no atual México e na América Central, como os astecas e os maias. Após a conquista espanhola, muitos nativos foram convertidos ao catolicismo, e a comemoração passou a ocorrer nos mesmos dias das celebrações católicas do Dia de Todos os Santos e do Dia de Finados (1º e 2 de novembro). Leia a seguir um texto sobre o significado dessa festividade, registrada como patrimônio imaterial da humanidade pela Unesco.

"Com a certeza de que os mortos seriam insultados pelo luto ou pela tristeza, o Dia dos Mortos celebra a vida dos falecidos com comida, bebida, festas e atividades que os mortos apreciavam em vida. O Dia dos Mortos reconhece a morte como uma parte natural da experiência humana, uma continuação do nascimento, da infância [...]. No Dia dos Mortos, os mortos também são parte da comunidade, despertados de seu sono eterno para compartilhar celebrações com seus entes queridos.

O símbolo mais comum do Dia dos Mortos são provavelmente as *calacas* [esqueletos] e *calaveras* [crânios], que aparecem em todos os lugares durante a festividade: em doces cristalizados, como máscaras de desfile, como bonecas. *Calacas* e *calaveras* são quase sempre retratadas desfrutando a vida, muitas vezes em roupas extravagantes e situações divertidas."

DIA dos Mortos: festividade mexicana em honra aos mortos. *National Geographic*, Washington DC, 17 out. 2012. [Tradução dos autores]. Disponível em: https://kids.nationalgeographic.com/celebrations/article/day-of-the-dead. Acesso em: 8 fev. 2022.



EVE OREA/SHUTTERSTOCK

Comemoração do Dia dos Mortos na Cidade do México, México. Fotografia de 2021.

a) Qual é a origem da festa do Dia dos Mortos? Quando ela é comemorada?

b) De acordo com o texto, como a vida dos falecidos é celebrada no Dia dos Mortos?

c) No Dia dos Mortos, esqueletos e caveiras estão por toda parte e até pessoas se fantasiam utilizando maquiagem com esse tema. Por que os antepassados são homenageados dessa forma? Argumente.

d) Você e sua família prestam algum tipo de homenagem aos seus antepassados? Contam histórias sobre eles? Como você se lembra deles?

e) Luto e tristeza ou festa e alegria? Por que culturas diferentes celebram os mortos de forma tão diversa? Reflita e argumente.

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

MODERNA

Continuação

b) Não, aos poucos a Coroa espanhola foi ampliando seu controle direto nas colônias. Para isso, foram criados: o Conselho das Índias, os vice-reinos, as capitanias-gerais, as audiências e os *cabildos* ou *ayuntamientos*.

c) Produção pessoal. Atividade que promove o posicionamento crítico ao promover associações entre a linguagem verbal (a frase) e visual (o desenho). Espera-se que o estudante compreenda que os *adelantados* agiam livremente sem considerar suas obrigações com a Coroa ou a Igreja, sobretudo aquelas relativas à evangelização dos indígenas, aspecto tido como central para o projeto colonizador espanhol.

Interpretar texto e imagem

5. Esta atividade apresenta noções introdutórias de análise documental (sensibilização para a análise de discurso), pois questiona a origem social do Dia dos Mortos; destaca como essas culturas indígenas celebram o Dia dos Mortos; e relaciona o tema do texto com as concepções de seus intérpretes.

a) O Dia dos Mortos tem origem em homenagens que os indígenas do atual México e da América Central prestavam aos seus antepassados. Essa celebração é feita, dentro do calendário católico, no Dia de Todos os Santos e no Dia de Finados, que ocorrem em 1º e 2 de novembro.

b) A vida dos falecidos é celebrada por meio de uma festa, com comidas, bebidas e atividades que os mortos apreciavam em vida, e não por meio do luto e da tristeza.

c) Resposta pessoal. Comentar com os estudantes que as pessoas homenageiam seus ancestrais no Dia dos Mortos, mas também estão conscientes de que a morte é apenas uma parte da vida, e as caveiras e os esqueletos as fazem lembrar-se disso.

d) Respostas pessoais. Atividade de contextualização, que promove o ensino-aprendizagem significativo aproximando os conteúdos das vivências dos estudantes. O estudante poderá notar possíveis semelhanças e diferenças entre o modo como sua família presta homenagem aos seus antepassados e a maneira como isso ocorre no Dia dos Mortos, compreendendo, portanto, a diversidade dessas cerimônias e da experiência do luto.

e) Na cultura dos povos indígenas mencionados no texto, considerava-se um insulto aos mortos lembrá-los com luto ou tristeza. Em vez disso, os mortos eram celebrados com festas e alegrias. Já em boa parte da cultura ocidental, os mortos representam a perda de um ente querido e, por isso, as celebrações remetem a sentimentos de tristeza, pêsames e luto.

Habilidades da BNCC

- **EF07HI09**
- **EF07HI10**
- **EF07HI14**

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, o início da colonização da América portuguesa, e de assuntos correlatos, como o comércio de pau-brasil, a exploração do trabalho indígena e as relações entre o passado e o presente quanto à temática do desmatamento, com enfoque no caso da Mata Atlântica.

- **Estudar** as principais características do início da colonização do Brasil.
- **Identificar** as motivações das primeiras expedições portuguesas.
- **Compreender** o processo de extração do pau-brasil e seu impacto ambiental.
- **Perceber** as transformações no modo de viver dos indígenas após a chegada dos europeus.
- **Estabelecer** relações entre o passado e o presente sobre a temática do desmatamento.

UNIDADE 3 Colonização do Brasil

CAPÍTULO 7

Início da colonização

Atualmente, existem no Brasil seis grandes biomas: Amazônia, Cerrado, Mata Atlântica, Caatinga, Pantanal e Pampa. A Amazônia é considerada um dos maiores biomas do mundo, ocupando áreas do território do Brasil, do Peru, da Colômbia, da Venezuela, da Bolívia, do Equador, do Suriname, da Guiana e da Guiana Francesa.

Estudaremos neste capítulo que alguns de nossos problemas ambientais, como o desmatamento, começaram há muito tempo, ainda no início da colonização da América.

PARA COMEÇAR — **RESPONDA ORALMENTE**

Pense nos espaços ocupados por sua escola, seu bairro e sua cidade. Nesses espaços existem árvores? A presença de árvores melhora sua qualidade de vida? Reflita e debata o assunto com os colegas.

RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS



Vista aérea do Parque Estadual da Serra do Mar, em Cubatão, São Paulo. Fotografia de 2021. O parque representa a maior porção contínua de Mata Atlântica preservada no Brasil.

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



REISEGRAF/ISTOCK/GETTY IMAGES

O tucano é considerado uma ave endêmica da América do Sul e da América Central, ou seja, só pode ser encontrado nessas regiões do planeta. Fotografia de 2019.



ANDRE DIB/PULSAR IMAGENS

Desmatamento e queimada em área de Floresta Amazônica em Maués, Amazonas. Fotografia de 2020.

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

Alerta ao professor

O boxe "Para começar" contribui para o desenvolvimento das competências **CG7**, **CG10** e **CECH6**.

Para começar

Resposta pessoal, em parte. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que a presença de áreas verdes melhora a qualidade de vida das pessoas. Isso ocorre porque essas áreas: a) absorvem mais a água das chuvas, ajudando a diminuir enchentes; b) evitam oscilações bruscas de temperatura; c) previnem as chamadas ilhas de calor; d) retêm dióxido de carbono (um dos gases do efeito estufa); e) proporcionam espaços de lazer. Não é por acaso que, em grandes centros urbanos, áreas mais arborizadas e próximas a parques são, de modo geral, mais valorizadas.

Alerta ao professor

Os textos "Primeiros tempos" e "Comércio de pau-brasil", incluindo o boxe "Para pensar" que acompanha este último, favorecem o desenvolvimento das competências **CG7**, **CECH3**, **CECH5**, **CECH6**, **CEH1** e **CEH5**, bem como da habilidade **EF07HI14**, pois analisam as dinâmicas comerciais e as interações entre as sociedades da América, Europa, África e Ásia, no início da colonização do território que corresponde ao atual Brasil.

Primeiros tempos

Já aprendemos que, no final do século XV, os navegadores de Portugal encontraram um novo caminho para chegar às Índias. A partir daí, o comércio com a Ásia e a África se tornou bem vantajoso para os portugueses.

Nesse período, os portugueses também chegaram às terras que futuramente seriam chamadas de Brasil. Essas terras representariam uma grande conquista para a Coroa portuguesa e uma importante fonte de riquezas.

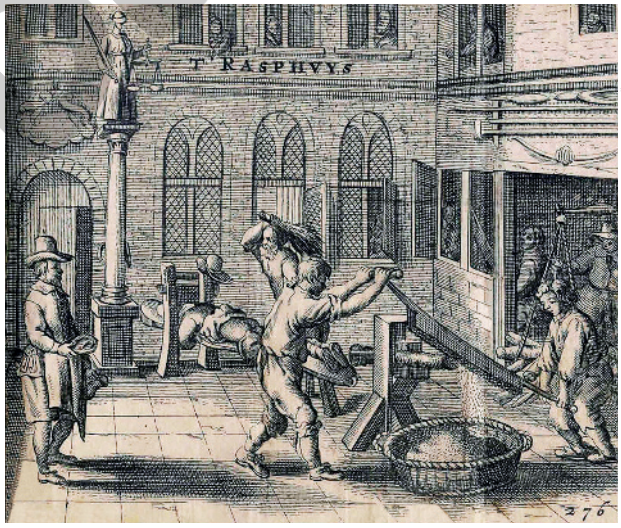
Porém, naquele momento, a exploração da América era menos lucrativa do que o comércio de produtos africanos e asiáticos. Assim, entre 1500 e 1530, o governo português enviou para a América expedições destinadas, principalmente, ao reconhecimento das terras e à garantia de sua posse.

Em uma dessas expedições pela América do Sul, os portugueses encontraram plantas, como o pau-brasil, que tinham valor comercial para os europeus. Além disso, a costa brasileira foi utilizada como possível lugar de parada para navios de comércio que iam para o Oriente. No litoral, esses navios recebiam reparos e eram reabastecidos de água e de alimentos, depois seguiam viagem.

De acordo com alguns historiadores, foi a partir de 1530 que a colonização portuguesa na América ganhou mais vigor.

Comércio de pau-brasil

Até 1530, o comércio de pau-brasil foi a principal atividade econômica realizada pelos portugueses na América. A madeira dessa árvore, já conhecida pelos europeus, podia ser utilizada na construção de casas e navios e, sobretudo, na produção de um **corante** avermelhado para tingir tecidos.



JIMLOP COLLECTION/ALAMY/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Prisioneiros obrigados a trabalhar raspando a madeira de pau-brasil na Holanda, em gravura de Melchior Fokkens, 1662. O pó resultante da raspagem era utilizado na fabricação da tinta vermelha.

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

122

Durante o início da colonização, a maioria dos navios enviados ao Brasil era abastecida de enormes quantidades de pau-brasil. Depois, os carregamentos dessa madeira eram levados a Portugal e, de lá, partiam para Amsterdã (na atual Holanda), onde se extraía dela um corante avermelhado (brasilina), utilizado para tingir tecidos.

Graças a seu valor econômico, não demorou para que o governo de Portugal decretasse que a exploração do pau-brasil era **monopólio** da Coroa. Com isso, ninguém poderia extrair essas árvores sem permissão do governo e sem pagar impostos. Mas o monopólio do pau-brasil não foi totalmente respeitado. Comerciantes ingleses, espanhóis, franceses e mesmo portugueses contrabandeavam a madeira.

A primeira concessão da Coroa para a exploração do pau-brasil foi dada ao comerciante português Fernão de Noronha (c.1470-1540), em 1501. Seus navios foram os primeiros a chegar à ilha que mais tarde recebeu seu nome. Posteriormente, a partir de 1513, o governo autorizou que seus súditos fizessem a livre exploração de pau-brasil desde que fossem pagos os tributos à Coroa portuguesa.

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

PAULA MONTENEGRO STOCK/SHUTTERSTOCK



Vista do Porto de Santo Antônio, em Fernando de Noronha, Brasil. Fotografia de 2019. A primeira concessão para explorar o pau-brasil foi obtida por Fernão (ou Fernando) de Noronha. Atualmente, o arquipélago que recebeu seu nome faz parte do estado de Pernambuco.

PARA PENSAR

RESPONDA NO CADERNO

1. Você já ouviu falar em desenvolvimento sustentável? Pesquise o assunto e compartilhe com os colegas o que você descobrir.
2. Você conhece outra árvore cuja madeira é muito utilizada no cotidiano das grandes cidades? Faça uma breve pesquisa e compartilhe o resultado com os colegas.

Para pensar

1. Resposta pessoal. Ajude os estudantes a compreender que desenvolvimento sustentável, de modo geral, é aquele que promove atividades econômicas sem agredir o meio ambiente, ou seja, explora os recursos naturais sem colocar em risco suas fontes. Sobre esse assunto, sugerimos a leitura do texto "O que é desenvolvimento sustentável?", produzido pela WWF Brasil (disponível em: https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/questoes_ambientais/desenvolvimento_sustentavel/; acesso em: 1º jun. 2022), e a página que apresenta os objetivos da ONU para o desenvolvimento sustentável no Brasil (disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs; acesso em: 1º jun. 2022).

2. Resposta pessoal, em parte. São exploradas economicamente árvores como mogno, cedro, cerejeira, eucalipto e ipê. Entre essas árvores, estão ameaçadas de extinção o ipê-peroba, a cerejeira, o cedro-rosa, o cedro-vermelho e o mogno, segundo página do Sistema Nacional de Informações Florestais do governo federal (disponível em: https://snif.florestal.gov.br/pt-br/especies-florestais; acesso em: 10 fev. 2022).

Orientação didática

O projeto de um grupo de pesquisadores ligados à Universidade de São Paulo, intitulado "*Caesalpinia echinata Lam* (pau-brasil): da semente à madeira, um modelo para estudos de plantas arbóreas tropicais brasileiras", apresentou informações importantes sobre a exploração do pau-brasil ao longo do tempo.

Eles estudaram a quantidade de pau-brasil retirado das matas brasileiras entre os séculos XVI e XIX. Estimam que foram cerca de 470 mil árvores adultas, ou seja, com aproximadamente 15 metros de altura. Árvores menores não teriam sido derrubadas com a mesma intensidade, pois o trabalho não compensava a quantidade de corante extraído.

A equipe interdisciplinar também concluiu que a extração do pau-brasil foi uma atividade econômica importante não apenas no século XVI, período inicial da colonização, mas também no período posterior. Em números absolutos, em meados do século XVIII, ocorreu o período de extração mais intensa da madeira.

Já no final do século XIX, o desenvolvimento de corantes artificiais (anilinas) trouxe mudanças na forma de exploração do pau-brasil. Esses corantes industriais custavam mais barato, mas o pau-brasil não deixou de ser utilizado, por exemplo, na fabricação de instrumentos musicais.

Atualmente, o pau-brasil ainda ocorre na natureza, mas em quantidades muito inferiores. Em alguns estados, como Sergipe e Espírito Santo, a extinção foi completa nas matas naturais. Nesses estados, a árvore só existe em áreas de reflorestamento.

Árvore símbolo

No início da colonização, havia grandes quantidades de pau-brasil nas regiões de Mata Atlântica, próximas do litoral. No entanto, devido ao caráter predatório da exploração, o pau-brasil começou a desaparecer.

A exploração dessa madeira marcou a história do Brasil até mesmo no aspecto simbólico. Em tupi, a árvore é chamada de *ibirapitanga*, que significa "madeira vermelha" e, em português, é chamada de pau-brasil, expressão que deriva de "brasa", pois a cor avermelhada da madeira lembrava o fogo. O nome dado à árvore deu origem ao nome de nosso país.

Durante o período colonial, a Coroa portuguesa passou a regulamentar a derrubada do pau-brasil, com o objetivo de impedir o contrabando de sua madeira por espanhóis, franceses e ingleses. Essa regulamentação deu origem à expressão "madeira de lei", pois sua exploração dependia de autorização legal do governo de Portugal.

Posteriormente, na segunda metade do século XX, algumas medidas foram tomadas para preservar essa espécie vegetal, e o pau-brasil passou a ser considerado um dos símbolos do país. No entanto, o pau-brasil está, desde 1992, na lista de espécies da flora brasileira ameaçadas de extinção.



J M BARRES/AGEFOTOSTOCK/ALAMY/FOTOARENA

Árvore pau-brasil no Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2016. O pau-brasil era abundante no litoral entre os atuais estados do Rio Grande do Norte e do Rio de Janeiro. A altura média dessa árvore é de 8 a 12 metros.

PARA PENSAR RESPONDA NO CADERNO

Existem plantas ou animais que são considerados símbolos da região onde você mora? Quais? Pesquise.

Trabalho indígena

Para extrair tanta madeira, os europeus precisavam do trabalho dos indígenas. Eram os nativos que localizavam o pau-brasil, derrubavam as árvores, cortavam as toras e carregavam as madeiras até os navios ou **feitorias**.

Glossário

Feitoria: local ao longo da costa que foi construído para armazenar produtos e defender o território.

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

Para pensar

Resposta pessoal. Depois de ouvir as respostas, solicite aos estudantes que pensem sobre os motivos que levaram à transformação desses animais ou plantas em símbolos locais. Entre esses motivos podem estar: importância econômica, uso em rituais religiosos, fonte de alimento em determinado período histórico etc.

Esse trabalho era complexo, pois a madeira do pau-brasil é pesada e compacta, sendo difícil de cortar e de transportar. Em troca de seu trabalho, os indígenas recebiam dos portugueses objetos como tecidos, espelhos e pentes. Além disso, também recebiam objetos de ferro como facas, anzóis, tesouras, machados e foices. As trocas de produtos entre europeus e indígenas eram chamadas **escambo**.

Segundo o historiador Warren Dean, os instrumentos que os europeus deram aos indígenas promoveram outro modo de exploração dos recursos naturais. Ele calcula que as novas ferramentas de ferro:

"[...] encurtavam em cerca de oito vezes o tempo gasto para derrubar árvores e esculpir canoas [...]. [Não] é difícil imaginar o quanto isso foi destrutivo para a floresta."

DEAN, Warren. *A ferro e fogo*: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 65.

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

BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS



Terra Brasilis, um dos mapas do *Atlas Miller*, publicado em 1519, de autoria dos cartógrafos portugueses Lopo Homem, Pedro Reinel e Jorge Reinel, com ilustrações de António de Holanda.

OBSERVANDO O MAPA

RESPONDA NO CADERNO

1. Quando o mapa foi publicado? Quem são seus autores?
2. Utilizando elementos do mapa, explique os interesses que estão representados.

Orientação didática

Problematize com os estudantes o significado da palavra "brasileiro". Sabe-se que nosso país recebeu esse nome em razão do pau-brasil. No entanto, por que os nascidos no Brasil não são chamados de "brasilianos" ou "brasilienses"? Com base nesse questionamento, explique à turma que o sufixo "-eiro" é comumente utilizado para se referir a tipos de trabalho, como "marceneiro", "açougueiro", "sapateiro", "enfermeiro", entre outros. O termo "brasileiro" foi empregado, portanto, para designar aqueles que trabalhavam com a extração de pau-brasil e, posteriormente, atribuído a todos os nascidos em terras brasileiras.

Observando o mapa

O boxe trabalha com o contexto histórico em que o mapa *Terra Brasilis* foi produzido e apresenta os interesses daqueles que o confeccionaram, o que contribui para o desenvolvimento da alfabetização cartográfica.

1. O mapa foi publicado em 1519, no *Atlas Miller*. Seus autores foram os cartógrafos portugueses Lopo Homem, Pedro Reinel e Jorge Reinel, com ilustrações de António de Holanda.

2. O mapa representa o interesse português em explorar o pau-brasil nas terras brasileiras utilizando a mão de obra indígena. No mapa, os indígenas foram representados trabalhando no corte e no transporte de pau-brasil; há, ainda, a representação de vários navios portugueses se aproximando da costa brasileira.

Alerta ao professor

O texto "Escambo, escravidão e riquezas" contribui para o desenvolvimento da competência **CECH5**, bem como das habilidades **EF07HI09** e **EF07HI14**, pois analisa os impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e as interações comerciais entre as sociedades americanas e europeias, com destaque para as práticas do escambo e da escravidão de indígenas.

Escambo, escravidão e riquezas

Os contatos entre os europeus e os indígenas nem sempre foram marcados pela violência e pela exploração do trabalho. Também houve casos de negociações e alianças.

Inicialmente, os portugueses conseguiram fazer negócios com os Tupi, trocando pau-brasil por objetos europeus de pouco valor. Caso semelhante ocorreu entre os espanhóis e os Guarani em relação à erva-mate e entre os ingleses e os iroqueses (povo indígena da América do Norte) em relação às peles de animais. Posteriormente, ficou difícil fazer trocas como essas, e os colonos passaram a fornecer ferramentas, armas e cavalos aos nativos.

Alguns nativos usaram essas armas nas guerras contra povos rivais com o objetivo de aprisionar os vencidos e entregá-los aos colonos para serem escravizados. Assim, o escambo deixou de ser uma simples troca de produtos por recursos naturais, como era nos primeiros anos da colonização, e passou a incluir também a troca de produtos por seres humanos.



JOHANN MORITZ RUGENDAS - INSTITUTO MOREIRA SALLES, RIO DE JANEIRO

Encontro dos indígenas com viajantes europeus, gravura de Johann Moritz Rugendas, 1825, publicada no livro *Viagem pitoresca através do Brasil*.

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

Alguns historiadores defendem, contudo, que o **escambo** não foi inventado pelos europeus, pois outros povos, inclusive na América, já faziam trocas entre si antes da conquista europeia. Outros entendem que essas trocas foram introduzidas pelos portugueses e estavam ligadas às práticas econômicas na Europa da época. De qualquer modo, os indígenas foram explorados para produzir riquezas que ficavam nas mãos dos comerciantes e governos europeus. Atualmente, o escambo é conhecido como **permuta**. São exemplos de locais de permutas as feiras ou os *sites* de troca de objetos usados.



JEAN-BAPTISTE DEBRET – FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Soldados índios de Curitiba escoltando selvagens prisioneiros, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1834-1839, publicada no livro *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*.

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



MARCELL RONCON/FUTURA PRESS

Feira de troca de livros na Biblioteca Mário de Andrade, em São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2017. Atualmente, a permuta de mercadorias está vinculada ao consumo sustentável.

DICA LIVRO

SCATAMACCHIA, Maria Cristina M. *O encontro entre culturas*: europeus e indígenas no Brasil. São Paulo: Atual, 2008. (Coleção A vida no tempo).

A obra trata do choque cultural entre os Tupi-guarani e os portugueses no século XVI por meio de crônicas da época.

tempo em nossa historiografia, já não se sustentam. Inúmeras pesquisas não deixam dúvida sobre o fato de que as ações e as escolhas indígenas deram limites e possibilidades aos processos de conquista e colonização das diferentes regiões do Brasil [...].

[...] Desconstruíam o caráter heroico dos nossos colonizadores, porém mantinham a perspectiva anterior de supervalorização de seu desempenho, na medida em que consideravam os índios como vítimas incapazes de agir diante da violência de um sistema no qual não tinham outra alternativa a não ser a fuga, a morte pela rebeldia ou a submissão aos dominadores. [...]

Ainda muito presentes no senso comum da população brasileira, essas ideias, além de extremamente danosas à autoestima dos índios, reforçam entre os não indígenas sentimentos preconceituosos e discriminatórios que resultam em atitudes de intolerância e violência contra eles. Desconstruí-las é tarefa essencial dos historiadores. É o que tem sido feito nas últimas décadas, com resultados ainda bastante acanhados em face das imensas dificuldades em desconstruir concepções tão profundamente arraigadas."

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*, v. 37, n. 75, p. 17-38, 2017.

Texto de aprofundamento

Para aprofundar as reflexões sobre o protagonismo indígena na história do Brasil, sugerimos a leitura do trecho a seguir.

Protagonismo indígena

"Os índios sempre estiveram na história do Brasil, porém, *grosso modo*, como força de trabalho ou como rebeldes que acabavam vencidos, dominados, escravizados, aculturados ou mortos. Suas ações não eram, absolutamente, consideradas relevantes para a compreensão dos rumos da história. Essas concepções, predominantes por tanto

Alerta ao professor

O texto "Mata Atlântica: patrimônio verde" e seus subitens, incluindo o boxe "Observando o mapa", favorecem o desenvolvimento das competências **CG7**, **CECH2**, **CECH3**, **CECH6**, **CECH7** e **CEH1**. Além disso, trabalham o tema contemporâneo transversal **Educação ambiental**, ao abordarem o desmatamento da Mata Atlântica, as populações humanas que vivem em suas áreas de proteção e a importância da consciência ambiental e do desenvolvimento sustentável.

Outras indicações

- *Redescobrindo a Mata Atlântica* (Brasil). Direção de Leonardo Merçon, 2014. 20 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TjYAwYJJoy4. Acesso em: 10 fev. 2022.

Documentário que apresenta a visão de pesquisadores, professores e estudantes sobre a importância da Mata Atlântica.

Mata Atlântica: patrimônio verde

A Mata Atlântica é um conjunto de formações vegetais que se estende pelo Brasil, pela Argentina e pelo Paraguai. No Brasil, essas formações vegetais abrangiam originalmente dezessete estados, onde hoje vive mais da metade da população do país.

Áreas imensas da Mata Atlântica foram desmatadas, sobretudo, para extração de pau-brasil. Em razão da exploração intensa, o pau-brasil tornou-se uma madeira rara. Possivelmente, os conquistadores agiram assim por acreditar que, nas terras conquistadas, tudo era inesgotável. Mas, desde o século XVII, percebeu-se que a abundância não duraria para sempre. Naquela época, já se notava a escassez de outras árvores da Mata Atlântica.

A devastação das florestas brasileiras continuou ao longo do tempo. Houve a derrubada de árvores para a plantação da cana-de-açúcar e do café, para a criação de pasto, para a construção de vilas e cidades etc.



MARCOS AMEND/PULSAR IMAGENS

Bando de macacos muriqui-do-norte fotografado em Caratinga, Minas Gerais. Fotografia de 2019. Essa espécie é endêmica da Mata Atlântica e está ameaçada de extinção.



EDSON GRANDISOLI/PULSAR IMAGENS

Vista aérea de trecho de Mata Atlântica remanescente em área desmatada para a agricultura e a pecuária em Bragança Paulista, São Paulo. Fotografia de 2017.

DICA **INTERNET**

Fundação SOS Mata Atlântica

Disponível em: https://www.sosma.org.br/. Acesso em: 10 fev. 2022.

O portal reúne diversas informações sobre a Fundação SOS Mata Atlântica, organização que atua na promoção de políticas públicas para a preservação da Mata Atlântica. No *link* http://mapas.sosma.org.br (acesso em: 31 mar. 2022) é possível consultar um gerador de mapas.

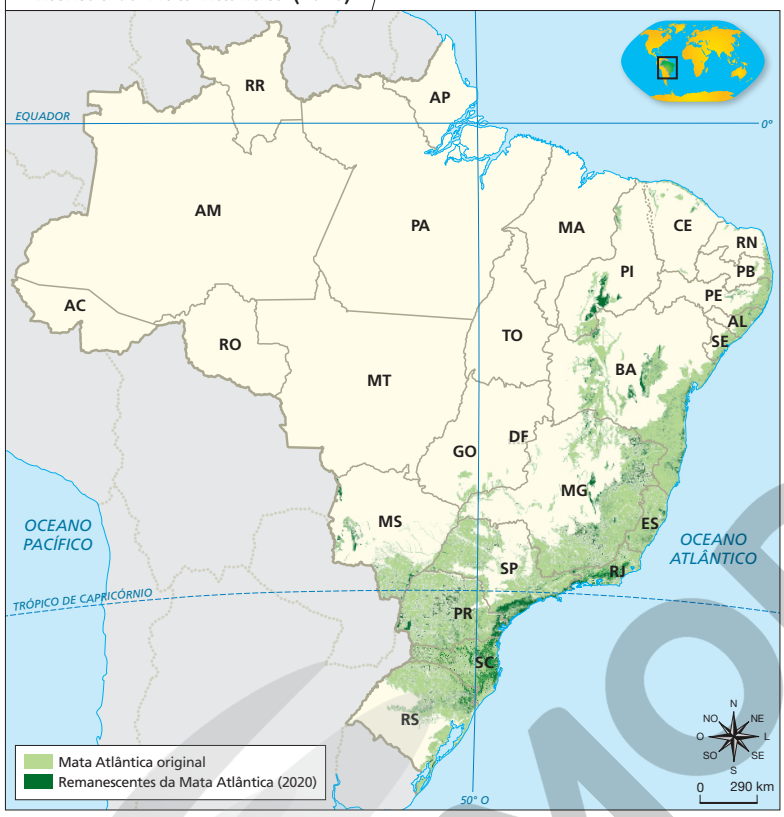
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Calcula-se que, em 1500, a Mata Atlântica era uma floresta densa que abrangia cerca de 1,3 milhão de quilômetros quadrados. Atualmente, restam aproximadamente 12,4% da floresta original e muitos animais e plantas que vivem nela estão ameaçados de extinção.

Apesar disso, a Mata Atlântica ainda tem uma das mais ricas biodiversidades do mundo, cuja preservação depende da conscientização ambiental de pessoas, comunidades, empresas e governos.

A seguir, observe no mapa as extensões original e remanescente da Mata Atlântica.

Extensão da Mata Atlântica (2020)



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

FONTE: FUNDAÇÃO SOS MATA ATLÂNTICA. *Atlas dos remanescentes florestais da Mata Atlântica*: período 2019/2020. São Paulo: Fundação SOS Mata Atlântica, 2021. p. 71.

OBSERVANDO O MAPA RESPONDA NO CADERNO

INTEGRAR COM GEOGRAFIA

A Mata Atlântica original abrangia quais estados brasileiros atuais? Analise quais desses estados não são banhados pelo Oceano Atlântico.

129

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

Observando o mapa

Atividade interdisciplinar com Geografia. A Mata Atlântica original abrangia os atuais estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí. Entre esses estados, apenas Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Goiás não são banhados pelo Oceano Atlântico. Ressalte que a colonização portuguesa no Brasil teve início nas regiões litorâneas, muitas das quais eram áreas de Mata Atlântica.

MODERNA

Alerta ao professor

A seção "Painel", interdisciplinar com Ciências e intitulada "Espécies da Mata Atlântica", contribui para o desenvolvimento das competências **CG2** e **CECH3**. A seção também trabalha aspectos do tema contemporâneo transversal **Educação ambiental**, ao apresentar espécies animais e vegetais que vivem na Mata Atlântica.

Outras indicações

- Animais em extinção: como o brasileiro escreveu e pode mudar essa história. *EBC*. Disponível em: http://memoria.ebc.com.br/animaisemextincao. Acesso em: 10 fev. 2022.

O *site* reúne exemplos de animais ameaçados de extinção, organizados por bioma. Apresenta textos, imagens e mapas sobre essa questão.

PAINEL

INTEGRAR COM CIÊNCIAS

Espécies da Mata Atlântica

Atualmente, a Mata Atlântica é considerada patrimônio nacional dos brasileiros e muitas de suas áreas foram declaradas patrimônio natural mundial pela Unesco. A seguir, vamos conhecer algumas espécies vegetais e animais que vivem na Mata Atlântica.

- **Palmeira-juçara** – está ameaçada de extinção principalmente por causa da extração intensa de seu palmito. Para ajudar a preservar a palmeira-juçara e gerar uma fonte sustentável de renda, muitas comunidades têm extraído apenas seus frutos para fazer uma polpa parecida com a do açaí.

FABIO COLOMBINI



FICHA TÉCNICA

- Nome científico: *Euterpe edulis*.
- Nomes populares: juçara, palmito, palmiteiro-doce, palmito-branco, palmito-vermelho, ripa, ripeira, açaí-do-sul.
- Altura média: até 20 metros.

Frutos da palmeira-juçara. Fotografia de 2021.

- **Pintor-verdadeiro** – ave encontrada exclusivamente no Nordeste brasileiro. Essa espécie é perseguida por caçadores e criadores de aves. Está ameaçada de extinção principalmente em razão da degradação de seu hábitat e do comércio ilegal de animais silvestres.

JSDEOLIV/ISTOCK/GETTY IMAGES



FICHA TÉCNICA

- Nome científico: *Tangara fastuosa*.
- Nomes populares: saíra-pintor, pintor, sete-cores-do-nordeste.
- Altura média: alcança 13,5 centímetros.
- Alimentação: frutos, sementes e insetos.

Pintor-verdadeiro. Fotografia de 2017.

FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA

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

CÓPIA

130

- **Mico-leão-dourado** – primata encontrado no Sudeste brasileiro. Essa espécie quase entrou em extinção, mas diversas ações têm ajudado a recuperar sua população, que ainda está ameaçada. O mico-leão-dourado virou símbolo da luta pela conservação da biodiversidade.

FICHA TÉCNICA

- Nome científico: *Leontopithecus rosalia*.
- Nomes populares: saium-piranga, mico-leão.
- Altura média: entre 20 e 30 centímetros.
- Alimentação: sobretudo frutos, insetos e pequenos vertebrados.



Mico-leão-dourado. Fotografia de 2021.

CAVAN IMAGES/ISTOCK/GETTY IMAGES

- **Cajueiro** – nativo do Nordeste brasileiro, atualmente é cultivado em diversas regiões do país. Dele são extraídos alimentos, madeira e óleos industriais. O fruto do cajueiro é a castanha, que é sustentada por um pseudofruto conhecido como caju.

FICHA TÉCNICA

- Nome científico: *Anacardium occidentale*.
- Nomes populares: acajaíba, caju-banana, caju-da-praia.
- Altura média: entre 5 e 10 metros.
- Fruto: castanha.
- Pseudofruto: caju.



Cajueiro de Pirangi, na cidade de Parnamirim, Rio Grande do Norte. Fotografia de 2019. Ele é considerado o maior cajueiro do mundo.

FEDERICO FERMEGLIA/ALAMY/FOTOARENA

FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA

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

Atividade complementar

Leia a canção *Matança*, do compositor baiano José Carlos Augusto Jatobá, para responder às questões.

Matança

"[...] De nada vale tanto esforço do meu canto
Pra nosso espanto tanta mata haja vão matar
Tal mata Atlântica e a próxima Amazônica
Parece até mentira que o jacarandá
Antes de virar poltrona porta armário
Morar no dicionário vida-eterna milenar
Quem hoje é vivo corre perigo [...]"

MATANÇA. Intérpretes: Xangai e Geraldo Azevedo. Compositor: José Carlos Augusto Jatobá. *In*: *Cantoria 1*. Intérpretes: Elomar, Xangai, Geraldo Azevedo e Vital Farias. São Paulo: Kuarup, 1984. 1 CD, faixa 12.

1. Qual é a situação relatada na letra da canção?

Resposta: A canção relata o desmatamento desordenado, citando várias árvores que existem no Brasil. Vale notar que a atividade trabalha aspectos do tema contemporâneo transversal **Educação ambiental**, pois apresenta uma música que denuncia o desmatamento desordenado das florestas brasileiras.

2. É possível protestar contra a situação relatada na canção? Como?

Resposta: Os estudantes podem elaborar cartazes, faixas, enviar mensagens por *e-mail* ou redes sociais na internet, entre outras iniciativas. Comente com a turma que o desmatamento leva a um desequilíbrio ambiental que causa secas, inundações, mudanças climáticas bruscas, desaparecimento de espécies vegetais, extinção de animais, alterações no regime dos ventos e impactos para as populações locais. Essa forma de utilizar os recursos naturais traz problemas à sobrevivência humana, uma vez que esses recursos se esgotam.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre as populações tradicionais que vivem atualmente na Mata Atlântica.

Populações da Mata Atlântica na atualidade

"A Mata Atlântica [...] abriga grande diversidade cultural, constituída por povos indígenas, como os Guaranis, e culturas tradicionais não indígenas como os caiçaras, os quilombolas, os roceiros e os caboclos ribeirinhos. Essas populações tradicionais têm uma relação profunda com o ambiente em que vivem, porque dele são diretamente dependentes. A maioria vive da pesca artesanal, da agricultura de subsistência, do artesanato e do extrativismo, como a coleta de caranguejos no mangue, ostras no mar e espécies vegetais, como as plantas medicinais.

Apesar de eventualmente praticarem ações agressivas ao meio ambiente, possuem, em geral, um modo de vida baseado no conhecimento que conservam através da tradição que permite muitas vezes uma relação harmoniosa com a natureza. Não por acaso, muitos vivem nas regiões mais preservadas da Mata Atlântica. Mas o grande patrimônio cultural dessas populações não garantiu, ao longo do tempo, a posse de suas terras. Marginalizadas e encurraladas pelo processo de desenvolvimento econômico do país, muitas vezes foram expulsas de seu território original ou expurgadas de grande parte dele. Sem terra suficiente para garantir sua subsistência e devido ao contato com outras culturas, algumas dessas populações acabam perdendo seu modo de vida tradicional, adotando práticas pouco sustentáveis ou simplesmente engrossando as periferias das grandes cidades.

Nos últimos anos, porém, as populações tradicionais têm desempenhado um novo papel no cenário sociopolítico, sobretudo na área de conservação ambiental, em virtude do conhecimento acumulado sobre a biodiversidade, das práticas de manejo e também da defesa de seus modos de vida. Há um crescimento do número de projetos de desenvolvimento sustentável executados por essas comunidades, muitos deles em unidades de conservação de uso sustentável como as Reservas Extrativistas, Reservas de Desenvolvimento Sustentável e Áreas de Proteção Ambiental, que desde a regulamentação do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (Snuc) permitem compatibilizar a conservação e as práticas sustentáveis dessas populações."

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Mata Atlântica*: patrimônio nacional dos brasileiros. Brasília: MMA, 2010. p. 92-94.

Populações em áreas de proteção

Em regiões preservadas da Mata Atlântica vivem indígenas, caiçaras, quilombolas, roceiros e caboclos ribeirinhos. Essas populações dependem da proteção dos recursos naturais para sobreviver e preservar seus modos de vida. Por isso, eles apoiam o desenvolvimento sustentável.

Os **caiçaras**, descendentes de ameríndios, africanos e europeus, praticam a pesca, a agricultura familiar e o extrativismo. Já os **quilombolas**, descendentes, em sua maioria, dos africanos escravizados no Brasil, praticam atividades agrícolas e extrativistas com mão de obra familiar. E também alguns **imigrantes** europeus, geralmente associados à devastação da Mata Atlântica, construíram comunidades que têm ajudado a afastar desmatadores e caçadores.

MARCOS AMEND/PULSAR IMAGENS



Pescador na comunidade caiçara de Guaraqueçaba, Paraná, que tem promovido o turismo ecológico. Fotografia de 2017.



CADU DE CASTRO/PULSAR IMAGENS

Colheita de açaí na comunidade quilombola de Mangabeira, na Ilha de Ingapijó, Pará. Fotografia de 2020. O trabalho sustentável de quilombolas não está presente apenas na Mata Atlântica, mas também na Amazônia e em outros biomas do país.

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

Consciência ambiental

Conhecer as origens do desmatamento na Mata Atlântica ajuda a promover a consciência ambiental. Além disso, precisamos cada vez mais apoiar os movimentos que lutam pelo desenvolvimento sustentável, pois os recursos naturais são limitados e sua ausência prejudica a vida no planeta.

Sustentabilidade significa promover o equilíbrio entre proteção ambiental, produção econômica e bem-estar da população. Desde 1988, a Constituição Federal brasileira apresenta um capítulo sobre o meio ambiente. Conheça um trecho desse capítulo da Constituição:

"Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações."

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 31 mar. 2022.

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

LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS



Palmeira-juçara cortada ilegalmente para extração de palmito, em Juquitiba, São Paulo. Fotografia de 2020.

REPRODUÇÃO/SECRETARIA DE INFRAESTRUTURA E MEIO AMBIENTE (SIMA) DO ESTADO DE SÃO PAULO

O selo Madeira Legal é concedido pela Secretaria do Meio Ambiente para as pessoas jurídicas com sede ou filial no estado de São Paulo e que comercializam de forma responsável produtos e subprodutos florestais de origem nativa da flora brasileira. Para receber o certificado, as empresas passam por vistorias que verificam, por exemplo, se elas adquirem e comercializam produtos de origem florestal com licenças regularizadas.

Texto de aprofundamento

Para refletir sobre as origens da noção de sustentabilidade, leia o trecho a seguir.

Sustentabilidade

"A noção de sustentabilidade tem duas origens. A primeira, na Biologia, por meio da Ecologia. Refere-se à capacidade de recuperação e reprodução dos ecossistemas (resiliência) em face de agressões antrópicas (uso abusivo dos recursos naturais, desflorestamento, fogo etc.) ou naturais (terremoto, *tsunami*, fogo etc.). A segunda, na Economia, como adjetivo do desenvolvimento, em face da percepção crescente ao longo do século XX de que o padrão de produção e consumo em expansão no mundo, sobretudo no último quarto desse século, não tem possibilidade de perdurar. Ergue-se, assim, a noção de sustentabilidade sobre a percepção da finitude dos recursos naturais e sua gradativa e perigosa depleção."

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Trajetória da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico. *Estudos Avançados*, v. 26, n. 74, p. 51, 2012.

Alerta ao professor

Esta seção contribui para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- **CG1** (atividades 2, 4 e 5);
- **CG2** (atividade 1);
- **CG4** (atividades 2 e 5);
- **CG5** (atividade 2);
- **CG7** (atividades 1, 4 e 5);
- **CECH2** (atividades 1, 4 e 5);
- **CECH5** (atividade 5);
- **CECH6** (atividades 1, 2, 4 e 5);
- **CEH3** (atividades 3, 4 e 5);
- **CEH4** (atividade 3);
- **CEH7** (atividade 2);
- **EF07HI09** (atividade 3);
- **EF07HI10** (atividade 3);
- **EF07HI14** (atividade 3).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Atividade interdisciplinar com Ciências que leva o estudante a desenvolver uma pesquisa-ação sobre problemas ambientais, abordando o tema contemporâneo transversal **Educação ambiental**. É possível que a região onde os estudantes vivem tenha poucas áreas verdes (parques, praças, árvores) ou seja atingida por diferentes tipos de poluição (sonora, visual, hídrica, do solo etc.). As medidas para resolver esses problemas costumam depender de legislações, fiscalização, políticas públicas e atitudes da coletividade, buscando alcançar melhorias no equilíbrio ecológico e na qualidade de vida da comunidade.

2. Atividade interdisciplinar com Ciências que desenvolve como metodologia ativa a pesquisa para produção e socialização de *podcast* sobre árvores nativas do Brasil. O objetivo é promover a consciência dos estudantes sobre a importância da biodiversidade brasileira. Sugerimos que eles pesquisem no *site* do Instituto Brasileiro de Florestas (disponível em: https://www.ibflorestas.org.br/lista-de-especies-nativas; acesso em: 10 fev. 2022) e, se possível, no livro *Árvores brasileiras: manual de identificação e cultivo de plantas arbóreas nativas do Brasil*, de Harri Lorenzi (Nova Odessa: Instituto Plantarum, 2013). Para a produção do *podcast*, proponha a cada grupo que: a) elabore um roteiro com base em suas pesquisas; b) realize ensaios; c) grave a locução em local sem ruídos; d) edite a gravação inserindo efeitos sonoros e músicas; e) publique o resultado em uma mídia social acessível para a comunidade escolar.

Interpretar texto e imagem

3. Atividade de pensamento computacional que promove a leitura e a interpretação de documento histórico escrito no século XVI. Ao responder a questões, o estudante desenvolve os processos de abstração, decomposição e reconhecimento de padrões de leitura.

a) O autor do texto é o cronista francês e missionário calvinista Jean de Léry (1534-1611). Em 1556, ele veio para a França Antártica, uma colônia francesa estabelecida por Nicolas Durand de Villegagnon no atual estado do Rio de Janeiro.

b) O texto foi publicado no século XVI e faz parte da obra *Viagem à terra do Brasil*.

c) O tema central do texto é o estranhamento do indígena Tupinambá ao observar a intensa exploração

Continua

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

INTEGRAR COM CIÊNCIAS

Conferir e refletir

1. Debata com os colegas as seguintes questões: a região onde vocês vivem apresenta problemas ambientais? O que vocês poderiam fazer para ajudar a resolvê-los?

2. Neste capítulo, vimos que as origens do desmatamento no Brasil estão ligadas ao início da colonização, com a extração de pau-brasil da Mata Atlântica. Forme um grupo e pesquisem uma árvore nativa do Brasil. Procurem as informações a seguir.

- Nomes científico e popular.
- Em que regiões do país essa árvore é mais comum?
- Tamanho médio (altura e diâmetro).
- Essa árvore é utilizada pelos seres humanos? Como?
- É uma espécie em extinção? Por quê?

Em seguida, com a supervisão do professor, narrem essas informações no formato de *podcast* e o publiquem em uma mídia social.

Interpretar texto e imagem

3. No século XVI, o cronista francês Jean de Léry (1534-1611) viveu no Brasil e registrou suas experiências. Leia, a seguir, parte do diálogo dele com um Tupinambá.

"Os nossos tupinambás muito se admiram dos franceses e outros estrangeiros se darem ao trabalho de ir buscar o seu [pau-brasil] [...]. Uma vez um velho perguntou-me: Por que vindes vós outros, *mairs* e *perôs* (franceses e portugueses), buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra? Respondi que tínhamos muita, mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos [...], mas dela extraíamos tinta para tingir [...].

Retrucou o velho imediatamente: e porventura precisais de muito? — Sim [...], pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados. [...]

Mas os selvagens são grandes discursadores [...] por isso perguntou-me de novo: E quando morrem para quem fica o que deixam? — Para seus filhos se os têm, respondi; na falta destes para os irmãos ou parentes mais próximos. — Na verdade, continuou o velho [...], agora vejo que vós outros [...] sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos [...] e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! [...] Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que depois de nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá [...]."

LÉRY, Jean de. *Viagem à terra do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1980. p. 169-170.

a) Pesquise informações sobre o autor.

b) Quando o texto foi publicado pela primeira vez? Ele faz parte de qual obra?

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

MODERNA

134

c) Qual é o tema central do discurso indígena?

d) Por que o indígena chama os europeus de "grandes loucos"?

4. No início do século XXI, uma comissão internacional de estudiosos elaborou a *Carta da Terra*. Esse documento apresenta princípios e valores ecológicos que orientam pessoas e povos a buscar o desenvolvimento sustentável. A seguir, leia trecho da *Carta da Terra* e faça o que se pede.

"Estamos diante de um momento crítico na história da Terra [...]. À medida que o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro reserva, ao mesmo tempo, grande perigo e grande esperança. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio de uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos nos juntar para gerar uma sociedade sustentável global fundada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz.

Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida e com as futuras gerações."

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Carta da Terra*. Disponível em: https://antigo.mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de-educação-ambiental/documentos-referenciais/item/8071-carta-da-terra.html. Acesso em: 31 mar. 2022.

a) Quem elaborou a *Carta da Terra*? A quem ela se destina? Pesquise.

b) Em sua interpretação, por que o texto cita que "somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum"?

c) Reflita sobre a questão a seguir e debata com os colegas: você acredita que suas escolhas podem afetar o futuro do mundo? Argumente.

5. Observe as imagens a seguir e faça as atividades.

BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES



Representação de escambo de pau-brasil entre indígenas e traficantes franceses. Detalhe do mapa de Jean Rotz na obra *Livro de hidrografia*, 1542.

MARIO FRIEDLANDER/PULSAR IMAGENS



Área desmatada na Floresta Amazônica, em Brasnorte, Mato Grosso. Fotografia de 2021.

a) Descreva, brevemente, cada uma das imagens. O que elas têm em comum?

b) Com base nos textos deste capítulo e na interpretação dessas imagens, elabore uma redação sobre o seguinte tema: "O desmatamento no Brasil: problema histórico".

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

em todos os continentes. Em 1999, foi escrita uma segunda versão da *Carta*. Em 2000, o documento foi ratificado. Essa declaração internacional destina-se a todos os povos do globo, servindo para orientar a conduta de indivíduos, organizações, empresas, governos e instituições transnacionais.

b) De acordo com o texto, "somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum" porque todas as pessoas e formas de vida compartilham o mesmo planeta. Assim, as ações de um país, empresa ou pessoa têm impacto global. O futuro de todos depende de construirmos uma sociedade global fundada na proteção ecológica, na erradicação da pobreza, no desenvolvimento econômico equitativo e no respeito aos direitos humanos, à democracia e à paz.

c) Depois de ouvir as respostas dos estudantes, destaque que nossas escolhas fazem parte do processo de construção de um futuro mais justo, livre e solidário. Dessa forma, ressalte a importância do consumo responsável (oportunidade para desenvolver o tema contemporâneo transversal **Educação para o consumo**) e da escolha de representantes políticos engajados em questões ambientais.

5. a) A primeira imagem foi produzida no século XVI e é uma representação de escambo de pau-brasil entre indígenas e traficantes franceses. Já a fotografia do século XXI mostra uma área desmatada da Floresta Amazônica em Brasnorte, Mato Grosso. Ao redor, é possível ver partes da floresta que ainda estão preservadas.

b) Produção pessoal. Atividade que visa desenvolver a argumentação ao promover a produção de uma redação para estabelecer relações entre o passado e o presente do problema do desmatamento no Brasil, ajudando os estudantes a perceber que essa questão é histórica e de longa duração.

Continuação

do pau-brasil pelos conquistadores europeus. Ele demonstra esse estranhamento fazendo uma série de perguntas intrigantes para o europeu.

d) O indígena chama os europeus de "grandes loucos" porque ele não vê sentido em um modo de vida marcado pelo acúmulo de riquezas, pela busca pelo lucro, pela concorrência e pela exploração do trabalho.

4. a) Em 1995, uma comissão internacional composta de 60 representantes de diversas áreas do conhecimento organizou uma consulta mundial para a elaboração da *Carta da Terra*. Essa consulta durou dois anos. Em 1997, o primeiro esboço desse documento foi redigido por um grupo coordenado pela ONU e pela Cruz Verde Internacional. Entre 1998 e 1999, houve um amplo debate sobre essa versão do documento, envolvendo mais de 100 mil pessoas de 46 países

Habilidades da BNCC

- EF07HI05
- EF07HI09
- EF07HI11
- EF07HI12

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, aspectos do Estado e da religião na América portuguesa, e de assuntos correlatos, como o início da colonização; o sistema de capitanias hereditárias e sesmarias; a formação dos primeiros povoados; a presença feminina na administração colonial; a implantação do governo-geral; a resistência indígena na Confederação dos Tamoios; o poder das câmaras municipais; a estrutura e as práticas da Igreja Católica na colônia e suas relações com a Coroa portuguesa; as religiosidades afro-brasileira e indígena; e a tolerância religiosa no Brasil contemporâneo.

- **Analisar** as relações entre Estado e Igreja Católica durante o período colonial brasileiro.
- **Identificar** as características gerais dos sistemas de administração colonial, como capitanias hereditárias e governos-gerais.
- **Compreender** estruturas e práticas da Igreja Católica no Brasil colonial.
- **Discutir** a importância da liberdade e da diversidade religiosa, propondo aproximações com a realidade brasileira atual.

UNIDADE 3 Colonização do Brasil

CAPÍTULO 8

Estado e religião

A Constituição Federal brasileira de 1988 garante **liberdade de crença religiosa**. Isso significa que as pessoas podem ser católicas, protestantes, espíritas, umbandistas, candomblecistas etc. Podem, até mesmo, não seguir nenhuma religião, pois a Constituição também garante a liberdade de pensamento. Além disso, a Constituição Federal estabelece a separação entre Estado e religião. Por isso, o Brasil é um **Estado laico**, ou seja, não possui uma religião oficial. Mas isso nem sempre foi assim.

PARA COMEÇAR — **RESPONDA ORALMENTE**

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o cristianismo tem o maior número de seguidores no Brasil, fazendo parte desse grupo as várias correntes cristãs: católica, protestantes etc. Em sua interpretação, quais são as razões históricas da presença dominante do cristianismo no Brasil? Explique.

PAULO NISHIZAWA/SHUTTERSTOCK



Ruínas da Igreja de São Miguel das Missões, no Rio Grande do Sul, construída nos séculos XVII e XVIII por jesuítas e indígenas que se estabeleceram na região. Fotografia de 2018. Desde 1983, as ruínas e o sítio arqueológico são considerados patrimônio mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

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

Para começar

A principal razão para a predominância do cristianismo no Brasil consiste no fato de que, durante o período colonial, o catolicismo foi difundido no país por sacerdotes europeus. Naquele tempo, a religião do rei era imposta aos súditos e havia uma conexão jurídica (padroado) entre Estado e religião. O regime do padroado foi mantido mesmo após a independência do Brasil (1822), durante o governo monárquico. Somente com a proclamação da república (1889), religião e Estado foram desvinculados. No entanto, desde então, a população brasileira permaneceu majoritariamente cristã e vertentes protestantes do cristianismo ganharam força no país.



RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS

Pátio do Colégio, na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2018. Parte dessa construção foi erguida na década de 1950, tendo como modelo o conjunto arquitetônico edificado pelos jesuítas em 1554 no local, então chamado Vila de Piratininga. Estudiosos consideram que a cidade de São Paulo começou a se desenvolver nesse ponto.



JOILSON CESAR/AG. HAACK/FUTURA PRESS

Festa do Nosso Senhor do Bonfim, em Salvador, Bahia. Fotografia de 2020. A celebração, que une o catolicismo e a tradição afro-brasileira, foi reconhecida como patrimônio imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

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

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um trecho da Constituição Federal brasileira de 1988 que garante a liberdade religiosa.

Constituição Federal (1988)

"Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais

Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

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

[...] VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII – é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei [...]."

BRASIL. *Constituição Federal (1988)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

Orientação didática

Ao longo do capítulo, será trabalhada a relação intrínseca entre Estado e Igreja Católica durante a colonização do Brasil. Essa relação influenciou a administração colonial e os espaços ocupados pelos membros da Igreja. Também identificaremos a existência de certa pluralidade religiosa colonial, que se expressava por meio de práticas populares do catolicismo e de religiões indígenas e africanas. Com isso, espera-se que o estudante identifique os paralelos com a realidade atual, estabelecendo as diferenças em relação a um Estado laico e democrático de direito, assim como as permanências religiosas, geográficas e políticas no Brasil contemporâneo.

Alerta ao professor

O texto "A decisão de colonizar" contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**, ao abordar a colonização nas terras que se tornariam o Brasil e seus impactos para os povos originários.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre o sistema das capitanias hereditárias adotado pela Coroa portuguesa no Brasil colonial.

O regime das capitanias

"Foi a partir de 1530 que a Coroa portuguesa se empenhou em garantir a posse do território brasileiro, estruturando um sistema administrativo à situação do reino na época e implementando uma modalidade econômica rentável dentro dos interesses mercantis.

Era necessário combater dois problemas que se acentuavam, naquele momento, nas terras brasileiras: a presença de franceses no litoral, o que ameaçava a soberania lusa; e a necessidade de uma compensação econômica para suprir as demandas cada vez mais insustentáveis do comércio oriental.

D. João III, o colonizador, adotou no Brasil o sistema de capitanias. Tratava-se de uma forma de promover a ocupação da terra sem onerar a Coroa, uma vez que todos os gastos ficavam a cargo do donatário.

A primeira pessoa que teve a liberdade de distribuir terras no Brasil, inclusive sesmarias, foi Martim Afonso de Souza. A sesmaria era uma subdivisão da capitania com o objetivo de que essa terra fosse aproveitada. [...]

A terra continuava a ser patrimônio do Estado português. Os donatários possuíam o direito de usufruir a propriedade, mas não tinham direitos como donos. Estavam, então, submetidos à monarquia absoluta e fortemente centralizada. Os capitães-donatários detinham apenas 20% da sua capitania e eram obrigados a distribuir os 80% restantes a título de sesmarias, não conservando nenhum direito sobre as mesmas."

DINIZ, Mônica. Sesmarias e posse de terras: política fundiária para assegurar a colonização brasileira. *Revista Histórica*, São Paulo, Arquivo Público do Estado de São Paulo, n. 2, jun. 2005. Disponível em: http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao02/materia03/. Acesso em: 9 fev. 2022.

A decisão de colonizar

Os reinos de Portugal e de Espanha dividiram as terras da América por meio do Tratado de Tordesilhas (1494). Como se sabe, os indígenas não foram consultados sobre o assunto.

Franceses, holandeses e ingleses não aceitaram esse tratado e, por isso, disputaram a posse dos territórios americanos. A disputa ficou mais intensa depois que os espanhóis descobriram ouro e prata em suas colônias.

Temendo perder sua colônia, a Coroa portuguesa decidiu enviar **expedições militares** para a América, mas elas não conseguiram impedir todos os ataques inimigos. Além do risco de perder a colônia, os portugueses enfrentavam outro problema: o lucro do comércio com o Oriente estava cada vez menor. Com isso, as terras da América foram vistas como uma alternativa de bons negócios.

Em 1530, o rei dom João III (1502-1557) decidiu enviar para o Brasil uma **expedição colonizadora** comandada por Martim Afonso de Souza (1500-1564), iniciando efetivamente a colonização. O que eles fizeram? Combateram os estrangeiros, procuraram metais preciosos e, em 1532, fundaram São Vicente, a primeira vila da colônia. Em São Vicente, cultivaram cana-de-açúcar e instalaram um engenho.

Não foi fácil para os portugueses mapearem o litoral da colônia. Mais complicado ainda foi avançar para o interior, principalmente em razão da resistência dos povos nativos. Os indígenas não consentiram em entregar as terras onde viviam sem resistir e lutar.



JOSÉ WASTH RODRIGUES – MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

Martim Afonso de Souza, pintura de José Wasth Rodrigues, 1932.

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

Capitanias hereditárias

Com o avanço da colonização do Brasil, o Reino de Portugal decidiu dividir o território em 15 grandes lotes de terra. Esses lotes foram entregues a 12 capitães donatários, que tinham a tarefa de investir nessas terras, protegê-las e torná-las produtivas.

O donatário era considerado a autoridade máxima da capitania. Com a morte dele, os direitos eram transmitidos a seu herdeiro. Por isso, essas terras eram chamadas **capitanias hereditárias**.

Observe no mapa as capitanias hereditárias e o nome dos donatários que as receberam em 1534.



FONTE: ALBUQUERQUE, Manoel M. de *et al. Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 16.

OBSERVANDO O MAPA **RESPONDA NO CADERNO**

INTEGRAR COM GEOGRAFIA

Quais nomes dados às capitanias hereditárias foram atribuídos a cidades e estados brasileiros atuais? Pesquise em um mapa político atual do Brasil.

O acordo jurídico entre os donatários e o rei de Portugal era estabelecido em dois documentos básicos:

- **carta de doação:** concedia ao donatário a **posse da capitania**. A posse consistia no direito de ocupar, em nome do rei, a área demarcada da capitania. Porém, o donatário não podia vendê-la, porque não era proprietário dela;
- **carta foral:** determinava os direitos e os deveres dos donatários. Confira alguns deles no quadro a seguir.

Direitos	Deveres
• Atuar como juiz e administrador. • Ter uma sesmaria (porção de terra). • Criar vilas e conceder sesmarias. • Fazer a "guerra justa", escravizando indígenas. • Receber 5% dos lucros da venda do pau-brasil.	• Entregar ao rei de Portugal 10% dos lucros obtidos sobre os produtos da terra e 20% dos lucros sobre metais e pedras preciosas. • Reconhecer que o monopólio do pau-brasil pertencia à Coroa portuguesa. • Proteger o território com força militar. • Expandir a fé cristã.

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

Observando o mapa

Atividade interdisciplinar com Geografia.

Maranhão, Ceará, Pernambuco, Bahia e Espírito Santo são nomes de estados brasileiros atuais. Já Rio Grande (RS), Ilha de Itamaracá (PE), Ilhéus (BA), Porto Seguro (BA), São Tomé (RN e PR), São Vicente (RN e SP), Santo Amaro (BA) e Santana (BA e AP) nomeiam cidades atuais. Para realizar esta atividade, pode-se sugerir aos estudantes que acessem a página Cidades no portal do IBGE (disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/; acesso em: 9 fev. 2022).

Alerta ao professor

O texto "Capitanias hereditárias" e o boxe "Observando o mapa" que o acompanha favorecem o desenvolvimento das competências **CECH7** e **CEH1** e da habilidade **EF07HI11**, ao abordar a divisão do território brasileiro em capitanias hereditárias por meio de mapa histórico.

Outras indicações

- *Podcast*: Jorge Cintra. *Revista Pesquisa Fapesp*, 23 dez. 2016. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/podcast-jorge-cintra/. Acesso em: 9 fev. 2022.

Jorge Cintra, especialista em cartografia histórica e professor da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP), discute suas pesquisas sobre a reconstrução do mapa das capitanias hereditárias, contestando o desenho clássico proposto por Francisco Adolfo de Varnhagen.

Resultados das capitanias

A maioria das capitanias não alcançou os resultados econômicos esperados pelo governo português e pelos donatários. Entre as capitanias que prosperaram com a produção de açúcar estavam Pernambuco, Bahia e São Vicente.

Administrar uma capitania envolveu problemas como falta de recursos e de experiência dos donatários, dificuldade na comunicação e no transporte e resistência dos povos indígenas. Alguns donatários, inclusive, nem vieram tomar posse das terras.

Apesar dos problemas, as capitanias estimularam a formação dos primeiros povoados da colônia como: São Vicente (1532) e Santos (1545), no atual estado de São Paulo; Porto Seguro (1535) e Ilhéus (1536), no atual estado da Bahia; e Olinda (1535), no atual estado de Pernambuco. Além disso, garantiram a posse do território do Brasil pelos portugueses.



RUBENS CHAVES/FOLHAPRESS

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

Ruínas do Engenho de São Jorge dos Erasmos, em Santos, São Paulo. Fotografia de 2019. Estudiosos de diversas áreas pesquisam o local, onde há vestígios do início da colonização.

DICA **FILME**

***Brevíssima história das gentes de Santos* (Brasil). Direção de André Klotzel, 1996. 14 min.** Disponível em: https://www.portacurtas.com.br/filme/?name=brevissima_historia_das_gentes_de_santos. Acesso em: 7 fev. 2022.

O curta-metragem conta a história de várias gerações de moradores da cidade de Santos, em São Paulo, que está na origem da colonização do Brasil.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir o texto das pesquisadoras Julia Knapp Baseggio e Lisa Fernanda Meyer da Silva sobre as mulheres brancas no Brasil colonial.

As mulheres brancas no Brasil colonial

"As mulheres brancas chegaram ao Brasil colonial muito depois do início da sua colonização. Inicialmente vinham com seus maridos que eram designados a chefes e donos de engenhos e grandes lavouras. Na colônia, as mulheres brancas viviam uma realidade muito diferente que a do mundo europeu, e foram as responsáveis por trazerem e criarem hábitos europeus aqui, do outro lado do oceano.

As mulheres muitas vezes tinham uma vida restrita a cuidar dos seus filhos, junto com suas amas escravas. A educação era precária e os costumes eram os que restavam depois de terem deixado a Europa. Aqui encontravam necessidades e dificuldades tanto na vida excluída da sociedade como também na higiene e na alimentação [...].

Esta é a imagem que temos de mulheres nobres no Brasil colônia: bem-vestidas, espartilhos apertados, e com um sorriso no rosto. Porém, a realidade era muito diferente do que costumam retratar: as condições das mulheres brancas também eram péssimas [...].

Se, por um lado, a vida das mulheres brancas casadas era difícil, a das mulheres brancas e solteiras também não era nada favorável. Adotavam práticas de exclusão social exigidas pela família, ou quando engravidavam fora de um casamento eram expulsas e deixadas na rua [...].

Em um primeiro momento, as mulheres brancas passaram a ter responsabilidades cobradas da família, do marido, da sociedade e uma cobrança fundamental da Igreja: a maternidade. Ao aceitar o papel imposto pela religião, as mulheres passaram a ser vistas de maneira importante, por serem as geradoras dos futuros herdeiros daquela colônia. Isso as trouxe também a uma inclusão na sociedade e as privou do abandono. [...]

A Igreja teve um papel fundamental na restrição à sexualidade das mulheres, estas agora deveriam ser recatadas, e isto era uma regra. A fé cristã associava qualquer exposição corporal à prostituição e as mulheres aos olhos da fé, do povo e de Deus deveriam ser as propagadoras dos bons costumes católicos, servindo apenas a Deus e ao seu homem."

BASEGGIO, Julia Knapp; SILVA, Lisa Fernanda Meyer da. As condições femininas no Brasil colonial. *Revista Maiêutica*, Indaial, v. 3, n. 1, p. 24-26, 2015.

Mulheres na administração

No Brasil Colônia, a política, a economia e a religião eram dominadas por homens. A condição de vida da maioria das mulheres era precária: eram menos valorizadas do que os homens, não tinham os mesmos direitos e ainda podiam sofrer com a violência masculina. Muitas mulheres da elite tinham um cotidiano restrito ao ambiente doméstico.

Apesar das dificuldades, houve casos de mulheres que administraram mercearias, lojas, quitandas etc. Além disso, estima-se que quase metade das famílias nos centros urbanos era chefiada por mulheres no Brasil Colônia.

Também houve senhoras que se tornaram donatárias de capitanias. Entre elas, estavam Ana Pimentel e Brites Mendes de Albuquerque, que viveram no século XVI.

Ana Pimentel assumiu a administração da capitania de São Vicente em 1534, quando seu marido, Martim Afonso de Souza, deixou o Brasil e foi para Portugal ocupar o cargo de capitão-mor da armada da Índia. Como donatária, Ana Pimentel organizou o cultivo de laranja, arroz e trigo e introduziu a criação de gado em suas terras.

Brites Mendes de Albuquerque assumiu o governo da capitania de Pernambuco em 1554, após a morte de seu marido, Duarte Coelho Pereira. Nesse período, viviam cerca de mil colonos e mil escravizados em Pernambuco, que era a capitania mais próspera do Brasil, com dezenas de engenhos.

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



JEAN-BAPTISTE DEBRET – MUSEUS CASTRO MAYA, RIO DE JANEIRO

Uma senhora de algumas posses em sua casa, pintura de Jean-Baptiste Debret, 1823. A imagem que se cristalizou no imaginário da época foi a da mulher "do lar", responsável pelos cuidados da casa e pela administração dos escravizados domésticos.

Alerta ao professor

O texto "Mulheres na administração" contribui para o desenvolvimento da competência **CECH1**.

Alerta ao professor

Os textos "Governo-geral" e "Primeiros governadores-gerais" favorecem o desenvolvimento da competência **CEH2**, bem como da habilidade **EF07HI12**, ao identificar aspectos da distribuição territorial das populações que viviam no Brasil colonial, considerando, sobretudo, a diversidade indígena e europeia.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto dos historiadores Mary del Priore e Renato Venâncio sobre as estruturas do governo-geral.

Poder e poderes

"[...] quando se fundou o governo-geral e Tomé de Souza foi enviado para cá, apenas três, das doze capitanias distribuídas, haviam sobrevivido. Chegado em 1549, o primeiro governador-geral ergueu a primeira vila com foros de cidade, São Salvador, e deu início a violento combate contra os Tupinambá, 'matando e castigando parte deles', para dar exemplo, como registra um documento do período. Trouxe consigo os padres jesuítas e o plano para a instalação urgente de uma estrutura político-administrativa que evitasse o naufrágio completo da colonização: o governo-geral. Na bagagem, Souza trazia ainda um regimento – instruções para pessoas e instituições – cujas preocupações incidiam sobre questões militares e de povoamento: assentamento de colonos, distribuição de gado bovino, criação de órgãos locais de administração, as câmaras. Em 1588, outro regimento foi aprovado. Nele, novas diretrizes apontavam para uma maior presença do Estado português na colônia: defesa da costa, exploração de salitre para defesa da armada, prospecção de 'minas de metais', proteção contra ataques e reafirmação da escravização de indígenas por 'guerra justa', assim como instalação da Relação – ou seja, tribunal de instância superior, na Bahia –, na verdade só instituída em 1609.

Ao longo do tempo, governadores e depois vice-reis trariam, cada qual, seus regimentos e instruções, ao sabor das diversas conjunturas. Não houve consistência nas diretrizes administrativas, até meados do século XVIII. A fragilidade do sistema retarda a instalação de um governo centralizador, tal como se desejava no reino, comprometendo, simultaneamente, os interesses fiscais, políticos e estratégicos da metrópole. Apesar disso, começava a formação de quadros burocráticos: formação, contudo, marcada pela precariedade. Num relatório datado de 1550, o corregedor Pero Borges faz menção à proliferação de funcionários metropolitanos, muitos deles degredados de 'orelhas cortadas', outros tantos 'muito pobres e ignorantes'. O oitavo governador do Brasil, d. Diogo Botelho, por exemplo, encontrou um tal descalabro na figura de funcionários, que lesavam o fisco e exerciam tranquilo contrabando, que efetuou várias demissões na capitania de Pernambuco. A incompetência judicial que,

Governo-geral

Em vista do fracasso econômico da maioria das capitanias, a Coroa portuguesa decidiu ampliar o controle sobre sua colônia na América. Para isso, centralizou o poder político criando um **governo-geral** no Brasil, que existiu de 1548 a 1714. Assim, o governo-geral coexistiu com o sistema de capitanias hereditárias, que durou até 1759.

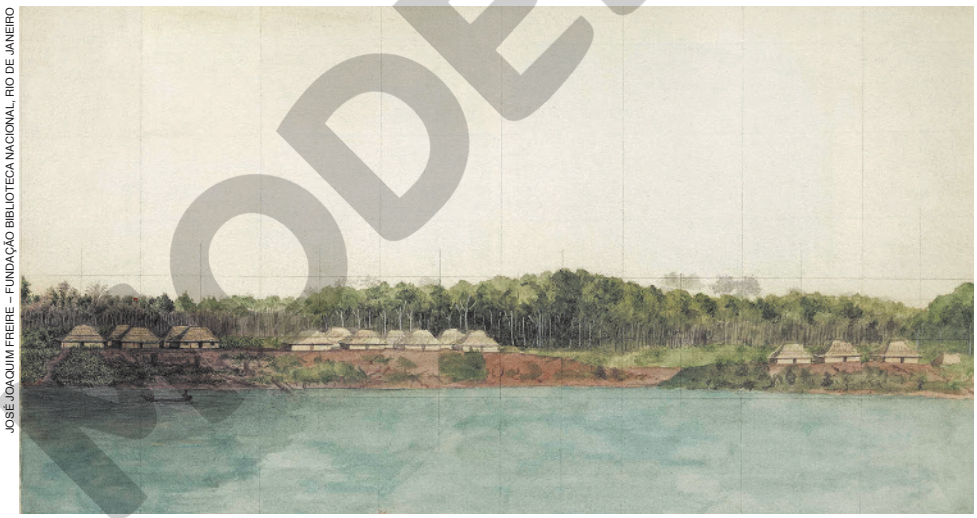
Os governadores-gerais enviados para o Brasil deviam incentivar a colonização das terras. Para isso, eles concentravam em suas mãos os poderes militar, administrativo, judiciário e eclesiástico. Foram encarregados de ajudar os donatários, defender a colônia dos ataques estrangeiros, incentivar a busca por metais preciosos, nomear padres para as igrejas e lutar contra os indígenas que resistissem à conquista.

Para exercer suas funções, os governadores-gerais contavam com auxiliares, como:

- **ouvidor-mor**, responsável pela justiça;
- **provedor-mor**, que cuidava de assuntos financeiros;
- **capitão-mor**, responsável pela defesa da colônia.

Os governadores-gerais e seus funcionários também enfrentaram problemas, como as gigantescas distâncias e a dificuldade de comunicação entre as capitanias. Em documentos dessa época, os colonos relatam que era mais fácil receber notícias de Portugal do que de regiões do Brasil.

JOSÉ JOAQUIM FREIRE – FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO



Prospecto da nova povoação de Nossa Senhora da Conceição, situada na margem oriental do Rio Branco, na distância de 82 léguas de sua foz, aquarela de José Joaquim Freire, século XVIII. Esse povoado estava localizado no atual estado de Roraima. Apesar de as povoações às margens de rios poderem contar com o transporte fluvial, era pequeno o fluxo de embarcações, o que dificultava a comunicação.

142

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

MODERNA

Primeiros governadores-gerais

Os três primeiros governadores-gerais do Brasil foram Tomé de Souza, Duarte da Costa e Mem de Sá. Conheça alguns acontecimentos de seus governos.

Tomé de Souza governou de 1549 a 1553 e veio para o Brasil com mais de mil pessoas, incluindo os altos funcionários e os primeiros jesuítas, chefiados pelo padre **Manuel da Nóbrega** (1517-1570). Seu governo incentivou a produção açucareira e a pecuária. Também fundou a cidade de Salvador (1549), que se tornou a primeira capital do Brasil. Salvador só deixou de ser a capital colonial em 1763 e continua a ser uma das mais importantes cidades do país até os nossos dias.



MANOEL VICTOR FILHO - COLEÇÃO PARTICULAR

Tomé de Souza, pintura de Manoel Victor Filho, década de 1960.

Duarte da Costa governou de 1553 a 1558 e veio acompanhado de colonos e jesuítas. Um desses jesuítas foi o padre **José de Anchieta** (1534-1597), que participou da fundação do Colégio de São Paulo em 1554. Mais tarde, em torno desse local, desenvolveu-se a cidade de São Paulo. Durante o governo de Duarte da Costa, os franceses aliaram-se aos Tupinambá e invadiram a Baía de Guanabara, no atual estado do Rio de Janeiro, onde fundaram um povoamento chamado **França Antártica** em 1555.

Mem de Sá ficou no cargo por 14 anos, de 1558 a 1572. Durante seu governo, os franceses foram expulsos da Baía de Guanabara e ocorreram intensos combates contra os indígenas que resistiram à colonização. Nessas lutas, Mem de Sá contou com a ajuda de seu sobrinho Estácio de Sá, que é considerado um dos fundadores da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro.

A partir de 1621, o Reino Português adotou outra divisão administrativa para a colônia brasileira. Além do Estado do Brasil, cuja sede era Salvador, criou o Estado do Maranhão, cuja capital era São Luís. Posteriormente, em 1751, o Estado do Maranhão passou a se chamar Estado do Grão-Pará e Maranhão, com sede em Belém.

DICA LIVRO

NUNES, Antonieta D´Aguiar. *Salvador*: a primeira capital do Brasil. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Nossa capital).

O livro traz uma breve história da cidade de Salvador e dos personagens que dela fizeram parte: indígenas, jesuítas, africanos etc.



HELISSA GRUNDEMANN/SHUTTERSTOCK

Praça da Sé, em Salvador, Bahia. Fotografia de 2019. Localizada no centro histórico da cidade, a praça abriga construções do período colonial.

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

então, se instalava iria somar-se à distância física entre o centro de decisões administrativas, Lisboa, e as cidades litorâneas. E entre essas e as vilas do interior. Mal se instalara, a máquina do governo começava a emperrar. O braço da lei não atingia as áreas remotas. As próprias leis eram 'profusas e confusas'. Os magistrados, corruptos. A voracidade de meirinhos, escrivães e juízes prevaricadores era insaciável. A administração judiciária concentrava-se em algumas cidades, deixando o resto da colônia nas mãos da justiça privada e do mandonismo local. Nasciam, assim, outros poderes além do que era exercido pelos representantes da Coroa."

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. *O livro de ouro da história do Brasil*. São Paulo: Ediouro, 2001. p. 51-52.

Outras indicações

- *Em nome d'El Rey*: 250 anos do governo Morgado de Matheus em São Paulo (1765-2015). Disponível em: http://200.144.6.120/exposicao_morgado/. Acesso em: 9 fev. 2022.

Organizada pelo Arquivo Público do Estado de São Paulo, a exposição virtual sobre o funcionamento do governo colonial apresenta diversos documentos, como inventários, cartas de sesmarias, mapas de população e ofícios. Além disso, no *site* estão disponíveis materiais de apoio, por exemplo, fontes transcritas para uso em sala de aula e vídeos com entrevistas a respeito das fontes documentais tratadas. A análise do material pelos estudantes pode ser um modo de aproximá-los das documentações históricas utilizadas na produção historiográfica sobre o período colonial, demonstrando como se realiza o trabalho do historiador.

Alerta ao professor

O texto "Confederação dos Tamoios" contribui para o desenvolvimento da competência CG9 e da habilidade **EF07HI09**, na medida em que aborda as formas de resistência dos indígenas em relação aos colonizadores portugueses.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir o texto dos antropólogos Beatriz Perrone-Moisés e Renato Sztutman sobre a construção da Confederação dos Tamoios como mito fundador do Brasil.

A Confederação dos Tamoios

"Costa brasílica, 23 de abril de 1563. Os padres jesuítas Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, tendo partido de São Vicente, núcleo colonial português, chegavam a Iperoig, núcleo de aldeias Tupi situado nas imediações do que hoje é a cidade de Ubatuba, estado de São Paulo. Vinham em missão diplomática ao encontro de Caoquira, um dos chefes que integravam uma coalização de diversos grupos Tupi – espalhados por um vasto território compreendido entre Bertioga e Cabo Frio – unidos em guerra contra os portugueses. Ficaram conhecidos como tamoios, eram aliados dos franceses e inimigos dos Tupiniquim de São Vicente e dos Temiminó de Niterói, estes aliados dos portugueses. Representavam uma séria ameaça ao projeto colonial lusitano e, inclusive, colocavam em risco a sobrevivência de São Paulo de Piratininga, situada no planalto. O objetivo de Nóbrega e Anchieta era negociar a paz com Caoquira e os seus, pondo fim à assim chamada Guerra dos Tamoios. A missão dos jesuítas culminou, em Iperoig, num assim chamado acordo de paz, celebrado em setembro daquele ano, o qual não pôs fim à guerra, contudo: outros tantos tamoios, sobretudo aqueles da região da Guanabara, mais ao norte, prosseguiram com ações hostis até serem violentamente vencidos. [...]

Não seria exagerado afirmar que este episódio atua na historiografia nacional como um mito fundador. A Guerra dos Tamoios foi cantada pelo poeta romântico Gonçalves de Magalhães no momento mesmo – meados do século XIX – em que o Brasil Imperial buscava para si uma identidade nacional. Como sugere Puntoni, em sua análise do contexto do romantismo oitocentista em que foi escrito o poema 'A Confederação dos Tamoyos', o nascimento da nação brasileira era atribuído ao sacrifício 'heroico' dos índios. [...]. Tal como os troianos fizeram despertar um sentimento grego, os Tupi inimigos faziam despertar um patriotismo 'brasileiro.'"

PERRONE-MOISÉS, Beatriz; SZTUTMAN, Renato. Notícias de uma certa Confederação Tamoio. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 401-402, 2010.

Confederação dos Tamoios

No sudeste do Brasil, povos indígenas se uniram para combater os colonizadores portugueses. Participaram dessa união os Tupinambá, os Carijó, os Guayaná e os Tupiniquim. A aliança foi chamada de **Confederação dos Tamoios**. Na língua Tupi, *tamoio* significa "nativos, os mais velhos do lugar".

Durante o governo de Mem de Sá, os tamoios lutaram contra a invasão de suas terras e a escravidão imposta pelos colonizadores. Apesar de vencerem algumas batalhas, os indígenas foram afetados por uma epidemia de varíola e estavam em desvantagem militar.

O governo de Mem de Sá foi considerado um dos mais violentos do Brasil Colônia em relação aos povos indígenas. Nesse contexto, a Confederação dos Tamoios foi o primeiro grande movimento de resistência contando com o apoio dos franceses que estavam no Brasil. Ao final, os portugueses venceram a resistência dos nativos. Calcula-se que essa rebelião terminou com cerca de 2 mil indígenas mortos e 4 mil escravizados.



LEEMAGE/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

Cerco a Igarassu, gravura de Théodore de Bry, século XVI. A gravura mostra portugueses atacando um assentamento indígena (na parte superior) enquanto indígenas revidam o ataque.

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

Câmaras municipais

As câmaras municipais eram importantes órgãos de governo de vilas e cidades do Brasil Colônia. A primeira delas foi instalada na Vila de São Vicente.

As atuais câmaras municipais têm como principal função elaborar as leis do município e fiscalizar as atividades do prefeito. No período colonial, as câmaras tinham funções mais amplas, como cuidar da defesa militar, dos transportes, da limpeza, da cobrança dos impostos e do cumprimento das leis. Além disso, as câmaras podiam autorizar lutas contra os indígenas que resistiam à dominação, administravam a construção de novos povoados e definiam preços dos produtos.



MAURICIO SIMONETTI/PULSAR IMAGENS

Antiga cadeia e câmara municipal de Itanhaém, São Paulo. Fotografia de 2018. A construção foi erguida no século XVI e hoje abriga o Museu Conceição de Itanhaém.

Algumas câmaras concentraram muito poder, conseguindo se contrapor ao poder central. Inclusive, em muitas localidades elas eram o único órgão de governo que existia.

Em geral, as câmaras eram controladas pelos grandes proprietários da região, que exerciam o cargo de **vereadores** e eram conhecidos como **homens-bons**. Esse termo não quer dizer que eles eram bondosos, mas, sim, que se distinguiam dos demais grupos sociais. Na época, era considerado homem-bom quem tivesse:

- **"sangue puro"** – expressão que os cristãos usavam à época para se referir àqueles que não possuíam parentes judeus, muçulmanos ou negros;
- **boa linhagem** – significava pertencer a uma família rica e com alguma condição de nobreza;
- **atividades de prestígio** – significava não exercer trabalhos considerados rústicos.

Portanto, as exigências para ser um homem-bom impediam que a maioria da população tivesse acesso ao poder político. Essas exigências **discriminavam** as pessoas por gênero, religião, cor, riqueza e ocupação profissional.

RESPONDA ORALMENTE

PARA PENSAR

Em sua avaliação, existe discriminação social hoje em dia? O que mudou e o que permaneceu em relação ao passado? O que podemos fazer para combater o preconceito social?

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

Alerta ao professor

O texto "Câmaras municipais" e o boxe "Para pensar" favorecem o desenvolvimento da competência **CG9**.

Para pensar

O objetivo da atividade é estimular a reflexão sobre as semelhanças e as diferenças entre o Brasil colonial e o contemporâneo. Como vimos no Brasil colonial, não podiam se tornar homens-bons mulheres, negros e pessoas que tivessem parentes muçulmanos, judeus ou negros. Atualmente, esses grupos conquistaram o direito de participar da vida política, podendo votar e ser votados. Porém, persistem outras formas de discriminação social contra mulheres, negros, judeus e muçulmanos, como machismo, racismo e antissemitismo. Comente que hoje praticar ato de discriminação por raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional é considerado crime previsto na Lei nº 9459/1997 (disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm; acesso em: 10 fev. 2022). Os preconceitos persistentes em nossa sociedade podem ser combatidos, por exemplo, pelo exercício da empatia e da cooperação no convívio com o outro, respeitando e acolhendo a diversidade, sem discriminação de nenhuma natureza; pelo conhecimento da história e da cultura de diferentes grupos sociais; pela problematização de padrões de "normalidade" predominantes; e pela denúncia de formas de violência baseadas em estereótipos ou discriminações raciais, regionais, sociais, étnicas, sexuais, de gênero etc. Na escola, esses preconceitos muitas vezes embasam a prática da intimidação sistemática (*bullying*), que deve ser combatida por meio do diálogo com alvos, autores e espectadores, adotando um tom de apoio, e não apenas de acusação, para a resolução do conflito e construção de um ambiente cooperativo.

Outras indicações

• GOUVÊA, Maria de Fátima Silva. Redes de poder na América Portuguesa: o caso dos homens-bons do Rio de Janeiro, ca. 1790-1822. *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 36, 1998.

No artigo, é abordado o papel das câmaras municipais na colonização do Brasil.

Alerta ao professor

Os textos "Igreja Católica e vida colonial" e "Estrutura da Igreja Católica" favorecem o desenvolvimento da competência **CEH1**.

Orientação didática

Evangelização e educação estavam fortemente relacionadas no projeto colonizador português. Foi por meio da atuação das ordens religiosas que surgiram as primeiras escolas elementares e secundárias e os primeiros seminários. Tal educação visava doutrinar, sobretudo, os indígenas que habitavam o Novo Mundo, ensinando-lhes valores e virtudes cristãos e difundindo aspectos da cultura europeia. O modelo para realizar essa missão foi desenvolvido na *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, conhecida como *Ratio Studiorum*, utilizada pelos jesuítas em seu método pedagógico.

A Ratio Studiorum, publicada em 1599, é composta de 467 regras de um programa de ensino que visava instruir jesuítas e leigos que pretendiam se tornar professores. Essas regras estabeleciam a natureza, a extensão e as obrigações da atividade docente, recomendando aliar o ensino tradicional de Aristóteles e da teologia de Tomás de Aquino a saberes humanísticos desenvolvidos no início da Idade Moderna na Europa. Sobre esse assunto, sugerimos a leitura do artigo "A *Ratio Studiorum* e o desenvolvimento de uma cultura escolar na Europa moderna", escrito por Margarida Miranda, da Universidade de Coimbra (disponível em: https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas63/26_MMiranda.pdf; acesso em: 14 fev. 2022).

Igreja Católica e vida colonial

A Igreja Católica teve um papel muito importante na colonização do Brasil. Na época, o catolicismo era a religião oficial do Reino de Portugal. Isso significava que as pessoas submetidas à vontade do rei, isto é, os súditos desse reino, deveriam, obrigatoriamente, ser católicos. Do contrário, poderiam sofrer perseguições.

Além disso, havia um acordo entre a Igreja Católica e o Reino de Portugal. Esse acordo, chamado **padroado**, determinava os deveres e os direitos da Coroa em relação à Igreja. Na Espanha e na América espanhola também havia um acordo semelhante, que era chamado, em espanhol, *patronato*.

Conheça os principais pontos desse acordo.

Deveres da Coroa	Direitos da Coroa
• Promover a expansão do catolicismo em todas as terras conquistadas pelos portugueses. • Construir templos e cuidar de sua conservação. • Remunerar os sacerdotes pelo seu trabalho religioso.	• Nomear bispos e indicar a criação de dioceses (região administrada pelo bispo). • Recolher o **dízimo** (a décima parte dos ganhos) pago pelos fiéis da Igreja Católica.



RENATO FERREIRA DE SOUZA/CC BY-SA 4.0/WIKIMEDIA FOUNDATION, INC.

Capela de São Miguel, que ficava no centro de um aldeamento cuja área corresponde hoje ao bairro de São Miguel Paulista, na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2016. No século XVII, em São Paulo, só os nativos que viviam nos aldeamentos passaram a ser chamados "índios". Os que continuavam a viver em suas aldeias eram chamados "negros da terra".

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

Estrutura da Igreja Católica

Os sacerdotes da Igreja Católica dividiam-se em **clero secular** (sacerdotes que viviam fora dos mosteiros e conventos) e **clero regular** (sacerdotes que pertenciam às ordens religiosas).

Os franciscanos, os beneditinos, os carmelitas e os jesuítas pertenciam a ordens religiosas que vieram da Europa para as Américas portuguesa (Brasil) e espanhola com a tarefa de evangelizar e educar indígenas e colonos dentro da doutrina católica.

Ao longo do tempo, essas ordens espalharam-se pelo território, e escolas religiosas foram fundadas nas principais vilas e cidades. As ordens também acumularam grande patrimônio econômico, formado por engenhos, fazendas de gado, imóveis urbanos etc.

Muitos indígenas foram dizimados no litoral e, por isso, os movimentos missionários avançaram para o interior da colônia a fim de catequizar novos nativos. Em relação aos negros escravizados que trabalhavam nos engenhos, praticamente nenhuma autoridade católica lutou contra sua escravização.



JOHANN MORITZ RUGENDAS – COLEÇÃO PARTICULAR

Aldeia de tapuias, gravura de Johann Moritz Rugendas, 1835. Observe na litografia a presença do religioso católico em meio aos indígenas.

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

Outras indicações

Sugerimos as seguintes obras a respeito do tema da evangelização, educação e leitura na época colonial.

- MENARDI, Ana Paula Seco. *A educação na literatura de viagem e na literatura jesuítica*: séculos XVI e XVII. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.
- STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Volume I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.
- VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. *In*: SOUZA, Laura de Mello e; NOVAIS, Fernando A. (org.). *História da vida privada no Brasil*. Volume I: cotidiano e vida privada na América Portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 331-445.

Para pensar

Resposta pessoal, em parte. Comente que, no caso do Brasil, entre os séculos XVI e XIX, o catolicismo era a religião oficial do Estado e vigorava o regime de padroado. Além disso, a Igreja Católica tinha papel central na realização de festividades e na criação e manutenção de escolas, hospitais e centros de caridade. Atualmente, o Brasil é um Estado laico, que deve assegurar a liberdade religiosa e a organização, a manutenção e o desenvolvimento de ações e serviços de educação e saúde, incluindo escolas e hospitais públicos.

Apesar das diferenças entre o passado e o presente, as religiões, sobretudo cristãs, continuam exercendo forte influência na política, no cotidiano, na educação, na saúde e na assistência social. O tema da persistente influência religiosa na política brasileira é abordado no artigo "Coisas que se misturam: religião e política", do historiador José Alves de Freitas Neto, publicado no *Jornal da Unicamp* em 6 dez. 2017 (disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/jose-alves-de-freitas-neto/coisas-que-se-misturam-religiao-e-politica; acesso em: 10 fev. 2022).

A presença da Igreja Católica

Em vários momentos, ocorreram conflitos entre sacerdotes católicos, colonos e autoridades da Coroa. Existiam conflitos sobre a forma de administrar o trabalho dos indígenas e de controlar suas terras. No entanto, de modo geral, a Igreja Católica e o Estado português atuavam em sintonia.

Havia uma divisão das tarefas entre o Estado e a Igreja. Cabia ao Estado administrar a colônia e decidir, por exemplo, as formas de ocupação, povoamento, produção econômica etc. Os sacerdotes da Igreja tinham a tarefa de ensinar a obediência a Deus e ao rei.

As atividades religiosas faziam parte do cotidiano da população. Nas igrejas ocorriam cerimônias que marcavam a vida das pessoas desde o nascimento até a morte, como batismo, casamento e missas rezadas pelos falecidos. Além disso, a Igreja Católica organizava os momentos festivos da comunidade, como quermesses, procissões e celebrações de Páscoa, *Corpus Christi,* Natal etc.

Durante as missas, o **sermão** do padre servia também para divulgar informações sobre a vida na comunidade. Por tudo isso, a paróquia tornou-se quase uma unidade administrativa do governo local, sendo responsável pela emissão de uma série de registros públicos, como certidões de nascimento, casamento e óbito.

PARA PENSAR RESPONDA ORALMENTE

Em sua opinião, as religiões atuais são tão influentes quanto foram no passado? Debata esse tema com os colegas.

Glossário

Sermão: discurso religioso feito pelo padre; pregação.

JULIO RICCO/ISTOCK/GETTY IMAGES



Ruínas da Missão Jesuítica de Santíssima Trindade do Paraná, Paraguai. Fotografia de 2018. Os jesuítas criaram missões e atuaram nas Américas portuguesa e espanhola com o intuito de evangelizar os indígenas e propagar a fé cristã.

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

Orientação didática

A Inquisição, tanto a portuguesa quanto a espanhola, organizava cerimônias públicas para punir infiéis e hereges. Essas cerimônias eram chamadas "autos de fé" e podiam contar com a presença de diversos grupos sociais, desde o rei e os nobres até os mais pobres. O objetivo das cerimônias era demonstrar o poder da Igreja Católica perante todas as camadas da sociedade e a relação intrínseca entre Estado e Igreja.

Nos autos de fé, os condenados e penitentes eram conduzidos vestindo sambenitos e descalços. Os sambenitos eram vestimentas longas com uma cruz ao centro, símbolo que poderia variar de acordo com o "crime" a ser punido.

O planejamento de um auto de fé levava semanas e os cortejos ocorriam normalmente aos domingos e durante todo o dia. As execuções dos condenados pela Inquisição eram realizadas pelo poder civil, e não por membros da Igreja Católica. Além disso, em diversas ocasiões, um auto de fé poderia ser convocado para apresentar os penitentes perdoados, demonstrando a misericórdia da instituição, algo que reforçava o poder absoluto dos inquisidores.

Inquisição colonial

A Inquisição católica funcionou de formas diferentes na América espanhola e na América portuguesa.

Os espanhóis **criaram** tribunais da Inquisição na América, sendo o primeiro deles estabelecido em Lima, no Peru, em 1570. Posteriormente, outros dois tribunais foram instalados: no México (1571) e em Nova Granada (1610).



CCI/SHUTTERSTOCK – COLEÇÃO PARTICULAR

Procissão de auto de fé das pessoas consideradas culpadas pelo Tribunal do Santo Ofício, em Lisboa, em gravura de autoria desconhecida, séculos XVII-XVIII. Nos autos de fé, pessoas consideradas culpadas pela Inquisição eram punidas publicamente.

Já os portugueses não criaram tribunais da Inquisição no Brasil. Eles enviaram representantes da Inquisição portuguesa para a América. A atuação desses representantes era chamada de **visitação**. As últimas visitações ocorreram em Pernambuco e na Bahia (1591 e 1618), no sul da colônia (1605 e 1627) e no Grão-Pará (1769).

Em diversas regiões do Brasil, a Inquisição portuguesa montou uma rede de denunciantes, que, com a ajuda de sacerdotes, enviava os suspeitos para responderem a processos no **Tribunal do Santo Ofício** de Lisboa. As penas variavam conforme a gravidade da acusação. Os acusados podiam ser punidos com doutrinação (missas, peregrinações), perda dos bens, **degredo** ou morte.

Os principais alvos das Inquisições espanhola e portuguesa foram os judeus, **cristãos-novos**, protestantes e indígenas que insistiam em manter suas crenças originais. Além disso, foram perseguidos homossexuais e pessoas acusadas de heresia, isto é, de praticar atos que ofendiam a doutrina católica.

Glossário

Tribunal do Santo Ofício: sinônimo de Tribunal da Inquisição.

Degredo: afastamento forçado do sujeito de sua moradia; exílio.

Cristãos-novos: judeus (e seus descendentes) que, em 1497, foram obrigados a se converter ao catolicismo em Portugal. Na Espanha aconteceu um processo semelhante: os judeus convertidos à força ao catolicismo eram conhecidos como *marranos*.



HISTÓRIA/SHUTTERSTOCK – COLEÇÃO PARTICULAR

Execução de condenados pela Inquisição em Portugal representada em gravura de autor desconhecido, 1760. Os acusados no Brasil eram levados para Portugal e julgados pelo Tribunal do Santo Ofício de Lisboa.

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

Alerta ao professor

O texto "Inquisição colonial" contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI05**, pois associa a reinstauração da Inquisição decorrente da Contrarreforma católica às visitações que perseguiram pessoas consideradas hereges na América portuguesa.

Texto de aprofundamento

A perseguição por meio da Inquisição contra pessoas cujo comportamento era considerado "desviante" é um tema que pode suscitar debate mais amplo sobre tolerância e convívio com as diferenças. Para auxiliá-lo nesse debate, leia a seguir o texto jornalístico que aborda a importância da discussão de questões ligadas à sexualidade e à homofobia nos livros didáticos e nas escolas.

A diversidade sexual no ambiente escolar

[...] os livros didáticos, a cada ano, introduzem em seu conteúdo discussões da atualidade. É assim com o racismo, a questão indígena, a desigualdade de gênero ou os direitos das pessoas com deficiência. O mesmo movimento, entretanto, não ocorreu ainda com o tema da diversidade sexual. Apesar de o debate sobre homofobia ter se fortalecido na sociedade, análise de uma amostra de 67 livros, escolhidos entre os 98 mais distribuídos pelo Ministério da Educação às escolas públicas brasileiras, apontou que nenhuma obra trata do assunto. [...]

A conclusão é do estudo *Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?*, realizado entre 2007 e 2008 pelo Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero (Anis) com financiamento do Programa Nacional de DST e AIDS do Ministério da Saúde [...]. Na avaliação da doutora em psicologia Tatiana Lionço, que coordenou a pesquisa, o dado mais preocupante é a ausência do debate. 'Verificamos o silêncio sobre a diversidade sexual e a naturalização da heterossexualidade, mas não há homofobia', explica.

[...] Um dos mitos que precisa ser derrubado, segundo Lula Ramires, mestre em educação pela Universidade de São Paulo [...], é o de que falar de diversidade sexual influencia a criança e o jovem. 'Como se alguém pudesse se tornar *gay* ou lésbica por sugestão de terceiros', ironiza. Segundo ele, uma medida que pode ajudar a introduzir o tema na sala de aula é a qualificação dos docentes."

MARIZ, Renata. Homofobia latente. *Correio Braziliense*, 30 abr. 2009. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/41458/noticia.htm?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 fev. 2022.

Alerta ao professor

A seção "Outras histórias" intitulada "Círio de Nazaré" favorece o desenvolvimento das competências **CG3**, **CG9**, **CECH1**, **CECH4**, **CEH1** e **CEH2**.

Outras histórias

1. Não, o Círio de Nazaré é celebrado por pessoas de diferentes crenças religiosas, apesar de ter origem na devoção à Nossa Senhora de Nazaré, um dos nomes atribuídos à mãe de Jesus Cristo. Ressalte que, atualmente, essa celebração mescla eventos populares e oficiais da Igreja Católica, assim como ganhou histórias e símbolos de origens africana e indígena.

2. Respostas pessoais. São diversas as festividades que ocorrem em todo o Brasil. O estudante pode citar celebrações como a Lavagem do Bonfim, o Carnaval, a Festa Junina, a Festa do Divino e o Festival Folclórico de Parintins. Além disso, podem ser mencionadas celebrações relacionadas aos processos de imigração, como a *Oktoberfest*, o Ano-Novo Chinês, a Festa de Nossa Senhora Achiropita etc.

OUTRAS HISTÓRIAS

Círio de Nazaré

No século XVII, os jesuítas introduziram no Brasil o culto à Nossa Senhora de Nazaré, que no catolicismo é um dos nomes dados à mãe de Jesus Cristo. Atualmente, a maior manifestação desse culto no país é o **Círio de Nazaré**, uma celebração que reúne uma diversidade de pessoas com diferentes crenças, sendo realizada anualmente no Pará há mais de dois séculos. O Círio foi declarado patrimônio imaterial da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

A palavra **círio** vem do latim *cereus*, que significa "vela de cera". É uma referência às velas de cera que os fiéis utilizam para homenagear Nossa Senhora de Nazaré. Durante a celebração, autoridades e fiéis conduzem a imagem da santa nas diversas procissões que compõem o Círio. A procissão principal já chegou a reunir mais de 2 milhões de pessoas.

Além das tradições religiosas, aos poucos o Círio de Nazaré foi incorporando festas, feiras, comidas e apresentações artísticas. O almoço do Círio, por exemplo, tem dois pratos tradicionais: a maniçoba e o pato no tucupi, ambos de origem indígena. Além do almoço, também se tornou tradicional a feira de brinquedos feitos de miriti, uma palmeira da região amazônica.

Em muitas dessas tradições, o aspecto religioso se confundiu com o não religioso, e a devoção à santa ganhou histórias e símbolos de origem africana e indígena.



OTAVIO HENRIQUES/ISTOCK/GETTY IMAGES

Procissão principal do Círio de Nazaré realizada em Barcarena, no Pará, com destaque para a imagem de Nossa Senhora de Nazaré. Fotografia de 2021.



OSWALDO FORTE/FOTOARENA

Barquinhos de miriti vendidos durante feira de brinquedos de Abaetetuba, Pará, que acontece há mais de um século durante o Círio de Nazaré. Fotografia de 2021.

RESPONDA NO CADERNO

Atividades

1. O Círio de Nazaré é celebrado apenas por seguidores do catolicismo? Explique.
2. Existem festas tradicionais em sua região? Quais? Você participa delas?

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

Religiosidades coloniais

Já estudamos que a Igreja Católica tinha uma presença marcante em vários aspectos da vida social no Brasil Colônia. No entanto, parte da população também praticava religiões diferentes do catolicismo oficial. Com isso, surgiram religiosidades populares que misturavam crenças católicas com crenças de origem indígena e africana.

Religiões africanas

A religião é um aspecto fundamental das culturas africanas que não foi apagado pela violência da escravidão. Após viagens longas e cruéis, escravizados de diferentes povos conviveram entre si e recriaram seus modos de vida. Aqui, mesclaram suas crenças e criaram religiões afro-brasileiras como o tambor de mina maranhense, o xangô pernambucano, o candomblé baiano e o batuque gaúcho.

O **candomblé**, por exemplo, possui um conjunto de divindades chamadas **orixás**. Entre os orixás, destacam-se Ogum (ligado à metalurgia e à agricultura), Oxum (ligada à água doce e à beleza) e Iemanjá (ligada à maternidade e à água). Para essa religião, os orixás têm comportamentos semelhantes aos dos seres humanos, podendo oscilar entre a bondade e a raiva.



CARL DE SOUZA/AFP

Candomblecistas fazem oferendas durante a Festa de Iemanjá em praia do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2022.

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

Alerta ao professor

Os textos "Religiosidades coloniais" e "Religiões africanas" contribuem para o desenvolvimento das competências **CG3**, **CG9**, **CECH1**, **CECH4**, **CEH1** e **CEH2**. Além disso, trabalham aspectos do tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**, ao abordarem a presença das religiosidades africanas e indígenas no Brasil desde o período colonial.

Orientação didática

A inclusão de conteúdos sobre as religiões afro-brasileiras e indígenas tem o objetivo de trabalhar a percepção das diferenças e, com base nessa percepção, promover valores e atitudes de liberdade, responsabilidade, tolerância, respeito e acolhimento das diferenças. Assim, ainda que o grupo não apresente uma gama muito diversificada de religiões, é preciso lidar com as diferenças sem preconceitos nem escalas valorativas. Professar determinada religião é uma opção e deve ser exercida com liberdade, respeito e responsabilidade.

Alerta ao professor

O texto "Religiões indígenas" favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**, pois identifica a resistência indígena organizada em torno da santidade, que mesclava aspectos das religiosidades indígena e católica.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir o texto da historiadora e educadora Antônia Aparecida Quintão sobre as possíveis origens da devoção dos negros à Nossa Senhora do Rosário e a outros santos negros desde meados do século XVI.

Histórias de identidade religiosa negra

"Para [o historiador Caio César] Boschi, 'Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santo Elesbão, Santa Efigênia eram invocações dos negros, não apenas pela afinidade epidérmica ou pela origem geográfica, mas também pela identidade com suas agruras. Os santos dos brancos, supunha-se, não saberiam compreender os dissabores e os sofrimentos dos negros'.

Muitas são as teorias sobre a razão da tão grande popularidade de Nossa Senhora do Rosário entre os negros. O culto de Nossa Senhora do Rosário fora criado por São Domingos de Gusmão, mas estava fora de moda, sendo restabelecido justamente na época em que os dominicanos enviaram seus primeiros missionários para a África, o que explica a sua introdução e generalização progressiva no grupo de negros escravizados.

Outra hipótese para a popularidade do culto [...] [à] Nossa Senhora do Rosário entre os negros apresentada por José Ramos Tinhorão estaria na ligação estabelecida com seu orixá Ifá, através do qual era possível consultar o destino atirando [...] as nozes de uma palmeira chamada *okpê-lifá*, justificando o autor que, durante a Idade Média, as contas dos rosários não eram constituídas por esferas polidas e iguais, mas por pequenas rosas esculpidas em madeira. Por constituir obra artesanal, essas contas em formato de rosas, o que explica o nome rosário, não representavam reprodução exata umas das outras, quer na forma, quer no tamanho, o que devia conferir aos rosários e terços um aspecto algo tosco pela irregularidade das peças alinhadas [...]."

QUINTÃO, Antônia Aparecida. *Professora, existem santos negros?* Histórias de identidade religiosa negra. Brasília: Ministério da Educação; São Paulo: Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro (Universidade de São Paulo), 2007. v. 8. p. 15-16.

Religiões afro-brasileiras no passado e no futuro

No Brasil Colônia, as religiões afro-brasileiras foram perseguidas pelo Estado e pela Igreja Católica, que consideravam suas cerimônias manifestações de pecado, idolatria e feitiçaria. Apesar de reprimidas, essas religiões conseguiram preservar suas tradições.

Atualmente, as religiões afro-brasileiras reúnem milhares de seguidores de diferentes grupos sociais. Além disso, seus ritos e divindades inspiraram escritores, como Jorge Amado; pintores, como Djanira; e escultores, como Mestre Didi.



DJANIRA DA MOTTA E SILVA - PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

Três orixás, pintura de Djanira da Motta e Silva, 1966. Na obra, observam-se elementos da religiosidade afro-brasileira.



ACERVO MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND, SÃO PAULO

Sasara Ati Aso Ailo, escultura do Mestre Didi, 1960, feita em couro pintado, com palha da costa, búzios e miçangas sobre nervura de palmeira.

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

Religiões indígenas

Na época colonial, os indígenas que conseguiram evitar o contato com os portugueses mantiveram suas religiões. Já os que conviveram com os colonos criaram novas expressões religiosas. As mais comuns foram as santidades.

Santidade foi o nome dado pelos jesuítas a uma cerimônia tradicional dos Tupi que combinava aspectos da crença indígena – por exemplo, no paraíso terrestre – com elementos do catolicismo – como a celebração de santos e de Maria, rezas utilizando o terço católico, nomes da hierarquia católica ("papa", "bispo", "missionário") etc.

Na celebração dos cultos da santidade, um caraíba (sacerdote Tupi) conduzia o transe dos indígenas e os instruía a fazer a guerra contra seus inimigos ou a migrar para outras terras.

O movimento de rebeldia mais conhecido ligado à santidade Tupi ocorreu em Jaguaripe, na Bahia, na década de 1580. Para os colonos portugueses, "santidade Tupi" virou sinônimo de "ajuntamento de indígenas rebeldes".

Estado e tolerância religiosa

A separação entre religião e Estado é uma característica de muitas sociedades contemporâneas. Essa separação dá origem ao **Estado laico**. No entanto, Estado laico **não** significa nação de ateus. No Brasil, por exemplo, as pesquisas demonstram que a maioria da população (mais de 90%) acredita em Deus e se identifica com alguma religião.

Após a independência do Brasil (1822), nossa primeira Constituição (1824) declarava que o catolicismo era a religião do império. Posteriormente, com a proclamação da república (1889), o Brasil tornou-se um Estado laico, isto é, a administração pública foi proibida de apoiar ou discriminar qualquer religião ou crença.

Nos Estados laicos não é adotada uma religião oficial, a tolerância religiosa deve ser garantida, e os cidadãos são livres para praticar sua religião e devem respeitar as crenças diferentes da sua.

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



RICARDO BORGES/FOLHAPRESS

Caminhada realizada na cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, quando católicos, evangélicos, muçulmanos, candomblecistas, judeus e adeptos de outras crenças se uniram em defesa da tolerância religiosa. Fotografia de 2019.

PARA PENSAR — **RESPONDA ORALMENTE**

1. Cite exemplos de tolerância e de intolerância religiosa nos dias atuais. Podem ser exemplos retirados de seu dia a dia ou de notícias com que você tenha se deparado em *sites*, revistas, jornais ou TV.
2. Como a intolerância pode ser combatida? Converse com os colegas e formule algumas sugestões.

Orientação didática

Dizer que um Estado é laico significa afirmar que as instituições estatais devem atuar de forma independente ou desvinculada de qualquer religião. Em outras palavras, o Estado, enquanto pessoa jurídica de direito público, prescinde do vínculo oficial com uma religião específica para exercer a administração pública. Porém, o fato de o Estado ser laico não implica que o conjunto de seus cidadãos seja ateu ou teísta. Por isso, a Constituição Federal, no artigo 5º, inciso VI, estipula ser inviolável a liberdade de consciência e de crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e garantindo, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

Alerta ao professor

O texto "Estado e tolerância religiosa", incluindo o boxe "Para pensar" que o acompanha, trabalha aspectos do tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**, ao valorizar a tolerância religiosa e solicitar aos estudantes que reflitam sobre formas de promovê-la.

Para pensar

1. Resposta pessoal. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, explique que a Constituição Federal brasileira, no art. 5º, estabelece a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença, bem como o livre exercício de crenças religiosas. As ações dos governos federal, estaduais e municipais não devem favorecer qualquer religião, sendo a intolerância religiosa considerada crime de ódio, com pena de até cinco anos de prisão e multa, conforme estabelece a Lei nº 9459/1997.

2. Resposta pessoal, em parte. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que a intolerância religiosa pode ser combatida por meio do conhecimento e do diálogo pautados por informações confiáveis, pela superação de preconceitos e pelo respeito à diferença. Além disso, comente que o Disque 100 do governo federal é um mecanismo importante para investigar casos de intolerância religiosa. Em 2018, o Disque 100 registrou 506 denúncias por intolerância religiosa, das quais quase 30% se dirigiram a religiões de matriz africana, segundo relatório *Disque Direitos Humanos* (disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/disque-100/Disque_Direitos_Humanos.pdf/view; acesso em: 14 fev. de 2022). Isso demonstra que construir uma sociedade livre de intolerância religiosa é uma tarefa contínua que deve envolver indivíduos, organizações, empresas e governos.

Alerta ao professor

Esta seção contribui para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidade da BNCC:

- **CG2** (atividade 6);
- **CG3** (atividade 6);
- **CG4** (atividade 6);
- **CG10** (atividade 4);
- **CECH2** (atividade 4);
- **CECH5** (atividades 1, 2 e 3);
- **CEH1** (atividade 4);
- **CEH4** (atividades 5 e 6);
- **EF07HI09** (atividade 5).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. O início da colonização efetiva do Brasil pela Coroa portuguesa ocorreu por diversas razões, destacando-se o temor de perder os territórios americanos para estrangeiros que não aceitaram os termos do Tratado de Tordesilhas e a busca por bons negócios que pudessem ser uma alternativa ao comércio cada vez menos lucrativo com o Oriente.

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

3. Esta atividade visa à construção de representações cartográficas para comunicar temas ligados às vivências da comunidade dos estudantes, enfocando os centros de poder locais. Cartógrafos como Fernand Joly apontam que o mapa temático tem como característica representar qualquer tema além da mera representação do terreno. Antes da elaboração dos mapas, oriente os estudantes a realizar tarefas como: a) coleta de dados por meio de pesquisas e visitas virtuais ou presenciais; b) análise e interpretação das informações coletadas; c) destaque dos elementos de natureza social. Se considerar conveniente, solicite aos estudantes que construam seus mapas utilizando ferramentas digitais.

4. Atividade que promove pesquisas e entrevistas sobre a câmara municipal do município onde os estudantes vivem. Pode-se incluir, para a realização da atividade, uma visita guiada à câmara municipal e a construção de um questionário para as entrevistas.

a) O número de vereadores varia de acordo com o número de habitantes de cada município. É possível encontrar o número de habitantes do município na página Cidades do portal do IBGE (disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/; acesso em: 10 fev. 2022). A informação sobre quantos vereadores cada cidade pode possuir encontra-se na página da *Agência Senado* (disponível em: https://www.senado.gov.br/noticias/agencia/quadros/qd_007.html; acesso em: 10 fev. 2022). O mandato dos vereadores é de quatro anos e suas principais funções são: sugerir projetos de leis, resoluções, decretos e emendas; legislar na aprovação ou rejeição desses projetos; fiscalizar o Poder Executivo municipal e representar a população, sendo porta-voz das demandas sociais, não apenas ligadas aos seus partidos políticos, mas também aos movimentos sociais organizados e às comunidades locais.

b) O professor pode encontrar um roteiro básico para a realização de entrevistas no tópico 5.4., "Fontes orais", deste manual.

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Que motivos impulsionaram a Coroa portuguesa a colonizar efetivamente o Brasil? Cite, pelo menos, dois exemplos.

2. Em seu caderno, relacione as palavras a seguir com suas definições.

I. Capitania hereditária.

II. Padroado.

III. Câmara municipal.

IV. Governo-geral.

a) Forma de centralização do poder instituída pela Coroa portuguesa para administrar a colonização do Brasil.

b) Órgão de governo das vilas e cidades do Brasil colonial que tinha funções como cuidar da defesa militar, da cobrança de impostos e do cumprimento das leis.

c) Grande lote de terra entregue a um capitão donatário, que detinha sua posse e transmitia aos seus herdeiros os direitos sobre ele.

d) Acordo estabelecido entre a Igreja Católica e o Reino de Portugal em que eram determinados os deveres da Coroa de construir templos religiosos e remunerar sacerdotes e, em contrapartida, os direitos de nomear bispos e receber dízimos.

3. Em grupos, elaborem um mapa temático representando os principais centros de poder de sua cidade. Pensem em centros de poder político, econômico e cultural. Ao construir os mapas, criem um título, elaborem legendas e indiquem a localização e as funções dos centros de poder. Após coletarem dados, vocês podem identificar, por exemplo:

- órgãos do poder Executivo (prefeitura, polícia), Legislativo (câmara municipal) e Judiciário (fórum);
- empresas que concentram as principais atividades econômicas da região (comércio, serviços, indústria, agricultura);
- órgãos difusores de cultura (museus, cinemas, teatros, bibliotecas, rádios, jornais, emissoras de televisão etc.);
- centros alternativos ao poder oficial (pontos de encontro da população, praças, feiras de trocas etc.).

Apresentem aos outros grupos o mapa temático que vocês elaboraram. Que semelhanças e diferenças vocês observam entre os mapas?

4. Em dupla, elaborem uma pesquisa sobre a câmara municipal do município em que vocês vivem.

a) Pesquisem informações para responder às seguintes questões:

- quantos vereadores compõem a câmara municipal do município?
- de quanto tempo é o mandato dos vereadores?
- que tipo de trabalho os vereadores realizam?
- quais projetos de lei foram aprovados recentemente?

154

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

MODERNA

Continua

b) Entrevistem pessoas de seu convívio e perguntem:
- como você avalia o trabalho dos vereadores?
- que projeto você gostaria que fosse votado na câmara do município?

c) Apresentem os resultados da pesquisa aos colegas.

Interpretar texto e imagem

5. Leia o texto a seguir sobre a introdução do catolicismo no Brasil colonial e, depois, responda às questões.

"No Brasil, desde os primeiros momentos da atividade missionária, muitos jesuítas demonstraram seu espanto com a nudez, o canibalismo e a estranha religiosidade indígena, por vezes associada à feitiçaria, mas não deixaram de registrar a decadência moral do clero secular encontrado no além-mar. Escrevendo de Pernambuco em 1551, Nóbrega comparava os costumes dos religiosos àqueles dos demais pecadores da colônia: [...] Antônio Vieira, quando chegou ao Maranhão, em 1653, só encontrou dois padres, 'pouco instruídos e sem zelo religioso'. [...] A falta de preparo e a insuficiência de padres no Brasil deveram-se, em grande parte, à fragilidade da estrutura eclesiástica montada pela Coroa portuguesa."

CAPITANIAS hereditárias. *In*: VAINFAS, Ronaldo (dir.). *Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 93.

a) Que aspectos da cultura indígena espantaram os missionários?
b) Quais críticas Antônio Vieira fez ao clero secular da colônia?
c) Como era a estrutura eclesiástica colonial? Ela era sólida ou frágil?

INTEGRAR COM ARTE

6. Analise a obra a seguir do pintor Benedito Calixto e, depois, responda às questões.



BENEDITO CALIXTO – MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

Fundação de São Vicente, pintura de Benedito Calixto, 1900.

a) Que acontecimento histórico foi representado na pintura?
b) Descreva a paisagem e os personagens representados.
c) Em sua interpretação, a cena apresenta algum confronto entre os personagens?

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

b) Antônio Vieira criticou a pouca instrução e a falta de zelo religioso dos dois únicos padres que encontrou quando chegou ao Maranhão, em 1653.

c) Segundo o texto, a estrutura eclesiástica colonial era frágil, o que seria indicado, por exemplo, pela escassez de padres e pela falta de preparo desses missionários.

6. Atividade interdisciplinar com Arte, que desenvolve princípios de análise do discurso e inferência, ao promover a interpretação de uma pintura criada em 1900 sobre um acontecimento do século XVI (a fundação de São Vicente).

a) A pintura representa a fundação de São Vicente, a primeira vila do Brasil. Essa vila foi fundada em 1532 por Martim Afonso de Souza e nela foi cultivada cana-de-açúcar e instalado um engenho.

b) Na imagem, observamos ao fundo morros e caravelas no mar. Já na praia, em primeiro plano, observamos militares portugueses do lado esquerdo e um grupo de indígenas do lado direito. Em segundo plano, há um grupo de homens conversando, com a figura central de Martim Afonso de Souza. A paisagem é composta também de uma vegetação exuberante e algumas cabanas.

c) A representação mostra Martim Afonso de Souza conversando com lideranças indígenas (Tibiriçá e Caiubi) e não há nenhum confronto direto entre os portugueses e os nativos. Apesar disso, os militares europeus portam espadas e lanças e alguns indígenas com arcos e flechas olham desconfiados para os portugueses. Os demais personagens mostrados estão agrupados e tranquilos, representando uma possível convivência entre portugueses e indígenas.

Para refletir sobre a ausência de tensões na pintura de Benedito Calixto, pode-se apontar aos estudantes que a obra foi produzida durante as celebrações do IV Centenário do Descobrimento, em 1900. Nesse sentido, a pintura nos diz mais sobre o seu momento de produção do que sobre o contexto histórico que representa.

Continuação

c) Para apresentar o resultado do trabalho, as duplas podem produzir painéis impressos ou digitais utilizando algumas informações coletadas nas pesquisas e entrevistas e selecionando imagens para acompanhá-las.

Interpretar texto e imagem

5. a) Segundo o texto, muitos missionários jesuítas se espantaram com a nudez, o canibalismo e a religiosidade dos indígenas que viviam no Brasil. Explique que o canibalismo para alguns povos Tupi-guarani era considerado parte de um ritual antropofágico, que consistia em sacrificar e comer a carne de guerreiros inimigos capturados com o objetivo de assumir aquilo que era visto como suas qualidades, por exemplo, a coragem.

Habilidades da BNCC

- EF07HI09
- EF07HI10
- EF07HI11
- EF07HI12
- EF07HI14

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, a produção açucareira no Brasil colonial e a ocupação holandesa, e de assuntos correlatos, como a estrutura e implantação dos engenhos; a escravização de indígenas e africanos; o mercado interno e as *plantations*; os impactos da União Ibérica e da ocupação holandesa; e a presença de indígenas, mulheres e negros nas lutas contra os holandeses.

- **Reconhecer** os motivos que contribuíram para o início da produção açucareira no Brasil colonial.
- **Identificar** as estruturas que formavam o engenho de açúcar.
- **Conhecer** as principais formas de trabalho presentes na América portuguesa, com destaque para a escravização de indígenas e africanos.
- **Compreender** as dinâmicas mercantis do Brasil colonial, ressaltando a importância das *plantations* e do mercado interno.
- **Analisar** as causas e as consequências da União Ibérica e do governo instalado pelos holandeses em Pernambuco.
- **Destacar** o papel dos indígenas, das mulheres e dos negros nas guerras contra os holandeses no Brasil colonial.

UNIDADE 3 Colonização do Brasil

CAPÍTULO 9

Açúcar, engenho e guerras

A cana-de-açúcar é cultivada no Brasil há quase 500 anos. Hoje, nosso país é o maior produtor do mundo. Desde os tempos da colonização até os dias atuais, a produção açucareira passou por transformações modernizadoras.

A colheita, que era manual, tornou-se mecanizada. A cana, da qual se extraía açúcar e se obtinha aguardente, agora também serve para produzir etanol (álcool), que é um biocombustível.

No período colonial, a principal mão de obra utilizada na produção canavieira era a escrava. Atualmente, os trabalhadores são livres e recebem remuneração.

PARA COMEÇAR — **RESPONDA ORALMENTE**

Que alimentos você consome que contêm açúcar? O consumo exagerado de açúcar pode causar problemas à saúde? Quais? Discuta essas questões com os colegas.



MUSEU DO LOUVRE, PARIS

Engenho, pintura de Frans Post, século XVII. No quadro, notamos africanos escravizados trabalhando na produção de açúcar.

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

Para começar

Este boxe contribui para o desenvolvimento dos temas contemporâneos transversais **Saúde** e **Educação alimentar e nutricional**. Provavelmente, os estudantes responderão que consomem alimentos que contêm açúcares, como sacarose e frutose. Esses açúcares são encontrados no mel, em frutas, cereais, pães, refrigerantes etc. Além disso, a sacarose, conhecida como açúcar de mesa, é usada para fazer doces, bolos e adoçar bebidas. Oriente que, em casa, eles verifiquem a embalagem de alguns dos produtos que consomem e identifiquem os ingredientes informados pelo fabricante.

Comente que o consumo exagerado de açúcar pode causar problemas de saúde, sobretudo quando as pessoas não têm uma alimentação balanceada e não praticam exercícios físicos regularmente. Embora os açúcares sejam importantes fontes de carboidratos, indispensáveis para a produção de energia, "o consumo excessivo de açúcar aumenta o risco de cárie dental, de obesidade e de várias outras doenças crônicas" (BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Guia alimentar para a população brasileira*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. p. 35).



GERSON GERLOFF/PULSAR IMAGENS

Trabalhador rural conduzindo carro de boi carregado de cana-de-açúcar em Silveira Martins, Rio Grande do Sul. Fotografia de 2021.



THOMAZ VITA NETO/PULSAR IMAGENS

Colheita mecanizada de cana-de-açúcar em Mirassol, São Paulo. Fotografia de 2021.

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

cortadores. Entre esses profissionais, os cortadores são os menos valorizados, recebendo baixa remuneração para longas e exaustivas jornadas de trabalho.

2. Que produtos são fabricados a partir da cana-de-açúcar?

Resposta: Entre os produtos fabricados a partir da cana estão o açúcar, a aguardente, o caldo de cana, o melaço e o etanol, utilizado principalmente como combustível para os automóveis. Além disso, o bagaço da cana tem sido usado como biocombustível (biomassa) para a geração de energia elétrica.

3. Qual é a importância econômica da produção de cana-de-açúcar no Brasil atual?

Resposta: O Brasil é hoje o maior produtor mundial de cana-de-açúcar. Segundo dados da Companhia Nacional de Abastecimento (Conab), entre 2020 e 2021, a produção brasileira foi estimada em 654,5 milhões de toneladas. Nesse período, o setor ocupou posição de destaque na pauta de exportação do país, com participação de 9,9%.

4. Quais são as principais diferenças entre o cultivo da cana-de-açúcar no período colonial e nos dias de hoje?

Resposta: Entre as principais diferenças, podemos citar a mecanização da produção, o emprego de trabalhadores livres e assalariados e o crescente uso de tecnologias de ponta, como pesquisas genéticas e produção de biomassa.

Atividade complementar

Em grupos, leiam o texto de abertura deste capítulo e respondam às questões. Se necessário, pesquisem.

1. Como a cana-de-açúcar é cultivada atualmente? Pensem em aspectos como mão de obra, instrumentos, técnicas etc.

Resposta: No Brasil atual, o cultivo de cana envolve o uso de máquinas (mecanização), pesticidas e pesquisas genéticas. Ao mesmo tempo, persiste o uso de técnicas antigas, como a queimada, para facilitar a colheita. Calcula-se que hoje existam cerca de 1,4 milhão de pessoas trabalhando diretamente com cana-de-açúcar no Brasil. São trabalhadores de usinas e lavouras, como técnicos, engenheiros, cientistas, administradores e

Alerta ao professor

O texto "Açúcar e colonização" contribui para o desenvolvimento das competências **CG1**, **CEH1** e **CEH5**, bem como da habilidade **EF07HI14**, ao abordar a produção açucareira no Brasil durante a colonização portuguesa e a participação de holandeses no refino, no transporte e na venda para a Europa, mostrando como se deu sua produção e comercialização.

Outras indicações

- Museu da Cana. Disponível em: https://www.museudacana.org.br/. Acesso em: 10 fev. 2022.

No *site* do Museu da Cana, instalado no antigo Engenho Central e localizado na região de Sertãozinho, no estado de São Paulo, é possível conhecer o acervo da instituição.

Açúcar e colonização

Durante a expedição colonizadora de Martim Afonso de Souza, foi instalado o primeiro engenho de cana-de-açúcar do Brasil na vila de São Vicente (1532). Depois disso, muitos outros engenhos foram construídos no litoral brasileiro. A produção açucareira superou a extração de pau-brasil, que continuou a ser explorado intensamente até o século XVII.

Conheça alguns motivos que contribuíram para o desenvolvimento da produção de açúcar no Nordeste:

- **condições naturais favoráveis** ao cultivo de cana, como clima quente, quantidade adequada de chuvas e solo de **massapê**;
- **experiência portuguesa bem-sucedida** com o cultivo de cana na Ilha da Madeira e no Arquipélago dos Açores;
- **perspectiva de obter lucros** com a produção de açúcar, que era considerado um artigo de luxo no mercado europeu.



MARY EVANS PICTURE LIBRARY/IMAGEPLUS - BIBLIOTECA NACIONAL DOS PAÍSES BAIXOS, HAIA

Porto de Recife, Pernambuco, em gravura de Carel Allard, 1698. A maior parte da produção açucareira do Brasil era escoada por esse porto.

Os portugueses dominavam a produção de açúcar no Brasil e os holandeses controlavam a distribuição comercial (transporte, refino e venda na Europa). Distribuir o açúcar dava mais lucro, portanto o negócio era mais vantajoso para os holandeses.

Glossário

Massapê: solo argiloso e fértil, de cor escura.

Engenhos

Durante o período colonial, a maioria das pessoas vivia no campo e trabalhava em propriedades rurais dedicadas à agricultura e à pecuária. Entre essas propriedades, destacavam-se os **engenhos**, que eram importantes núcleos econômicos, sociais, administrativos e culturais.

Os engenhos eram grandes propriedades de terra onde se plantava cana e se produziam açúcar e aguardente. Vários engenhos também tinham áreas para a plantação de alimentos, a criação de animais e a extração de madeira e de outros recursos naturais. Tudo isso dava lucro, poder e prestígio a seus donos, que eram chamados de **senhores de engenho**. A autoridade desses senhores geralmente ia além de suas propriedades, estendendo-se às vilas e aos povoados vizinhos. De modo geral, a mulher do senhor de engenho cuidava da educação dos filhos e das tarefas domésticas.

158

Outras indicações

- ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1982.

Livro do jesuíta italiano André João Antonil que trata da produção do açúcar, do funcionamento dos engenhos, da relação entre senhores e escravizados, entre outros temas.

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

Nos engenhos existiam diversas instalações, entre as quais, destacamos:

1. **casa-grande** – casarão onde viviam o senhor de engenho e sua família, além dos empregados de confiança, que cuidavam das tarefas da casa e da segurança. O engenho era administrado a partir da casa-grande;
2. **senzala** – habitação construída para os escravizados. Era um alojamento bem rústico e precário;
3. **capela** – espaço onde um padre realizava as cerimônias religiosas. Servia também como local de reunião da comunidade aos domingos e para eventos como batizados, casamentos e funerais;
4. **casa do engenho** – local formado pela moenda, onde se moía a cana-de-açúcar e se extraía seu caldo, e pelas fornalhas, que serviam para ferver e purificar o caldo em tachos de cobre, transformando-o em melaço;
5. **casa de purgar** – local onde o melaço era resfriado, condensado (endurecido) e branqueado;
6. **galpões** – armazéns onde os blocos de açúcar eram quebrados e moídos.



EBER EVANGELISTA/ARQUIVO DA EDITORA

Representação artística de instalações de um engenho do século XVII.

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

brasileiros: a energia eólica, a hidráulica, a tração humana e a tração animal.

[...] Das quatro formas de energia, a preferida foi a hidráulica, por ser a mais econômica e eficaz. Mas, para utilizá-la, os engenhos deviam localizar-se nas proximidades de um curso-d'água; desviando-o parcialmente, construía-se um açude cujas comportas, quando abertas, movimentavam rodas que, por meio de engrenagens, transmitiam o movimento às moendas.

Os primeiros senhores de engenho tiveram o privilégio de escolher o sítio onde se instalariam e, com certeza, optaram pelas rodas hidráulicas. Além de fornecer a energia, os cursos-d'água serviam como vias de transporte do açúcar até os portos de onde este seria levado para a Europa. [...] Quando o engenho ficava distante de cursos-d'água, tinha-se de usar a força animal, quase sempre de bois e cavalos.

Outro fator determinante da localização dos primeiros engenhos foi a proximidade de matas de onde se extraía lenha para alimentar as fornalhas. A falta de outro combustível trouxe como resultado um progressivo desmatamento. Essas circunstâncias só seriam modificadas no início do século XIX, com a utilização do bagaço de cana como combustível e com a introdução dos mecanismos a vapor. No entanto, em pleno século XX, muitos engenhos ainda persistiam no uso da energia hidráulica e de tração animal."

GOMES, Geraldo. A arquitetura dos engenhos. *In*: PIRES, Fernando Tasso Fragoso; GOMES, Geraldo. *Antigos engenhos de açúcar no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994. p. 32-33.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a escolha da localização dos engenhos na América portuguesa e o impacto dessa escolha no tipo de energia empregado para fazê-los funcionar.

A localização estratégica dos engenhos

"Na análise da arquitetura dos antigos engenhos considera-se não só a forma de cada edifício ao longo do tempo, como também a sua disposição relativa ao conjunto e a situação deste no espaço geográfico. O tipo de energia utilizada para mover as moendas determinou em muitos casos a escolha do sítio para instalação dos primeiros engenhos. Sabe-se que quatro tipos de energia foram empregados nos engenhos

Alerta ao professor

O texto "Formas de trabalho" favorece o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG9**, **CECH1**, **CEH1** e **CEH5**, bem como da habilidade **EF07HI14**, pois descreve aspectos das dinâmicas do comércio de africanos escravizados na América portuguesa.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a preferência do colonizador pelo trabalho escravo africano.

Por que os colonizadores portugueses escravizaram os africanos?

Há diversas razões para explicar o aumento da escravidão de africanos na América em comparação com a escravidão dos indígenas a partir da primeira metade do século XVII. Vamos conhecer algumas dessas razões.

Para o historiador Sérgio Buarque de Holanda, os homens indígenas não se adaptavam ao trabalho na lavoura, pois, na cultura deles, esse era um trabalho de mulheres. Assim, o colonizador teve dificuldade para obrigá-los a cultivar a terra.

Ainda de acordo com o historiador, o contato entre brancos e indígenas nas aldeias, nos aldeamentos e nos engenhos transmitiu várias doenças europeias aos nativos. As epidemias matavam milhares de indivíduos. Por isso, muitos senhores evitavam investir dinheiro na compra de trabalhadores indígenas como escravizados.

O mesmo autor lembra que, além das epidemias, as fugas, a proteção dos jesuítas e as leis que garantiam a liberdade dos indígenas tornaram a escravização deles menos lucrativa para os colonos. Em várias situações, a Igreja e a Coroa ficaram contra a escravização dos nativos, mas não contra a dos africanos, porque entendiam que os indígenas não tinham religião e podiam se transformar em bons cristãos. Muitos africanos vinham de culturas que sabiam fazer a metalurgia e a criação de gado, atividades úteis na colônia americana.

Formas de trabalho

No Brasil colonial, havia trabalhadores livres e escravizados. Os livres podiam trabalhar como barqueiros, vaqueiros, pescadores, padres, funcionários do rei, médicos, advogados, engenheiros etc. Os escravizados, por sua vez, eram obrigados a realizar tarefas exaustivas e não remuneradas.

Nos engenhos, por exemplo, podiam ser livres os feitores, os mestres de açúcar e os purgadores. Já os escravizados, que eram a maioria, trabalhavam nos canaviais, nas moendas, nas fornalhas etc.

No início da colonização, durante o século XVI, a maioria dos escravizados que trabalhavam nos engenhos era **indígena**. Mas, no século seguinte, os africanos escravizados tornaram-se mais numerosos. Isso se explica por alguns motivos:

- a diminuição da população indígena, por causa das epidemias e das guerras de extermínio;
- a decisão da Coroa portuguesa de ampliar o comércio de africanos escravizados, pois esse negócio era muito lucrativo para os traficantes de escravizados e para a Coroa, que cobrava tributos sobre a atividade;
- a determinação da Coroa portuguesa, a partir de 1570, de que somente os indígenas capturados em **guerra justa** seriam escravizados.

Glossário

Guerra justa: guerra realizada contra indígenas que resistiam à colonização portuguesa ou que criavam obstáculos para o desenvolvimento da catequese; por isso, era autorizada pela Coroa.



AGOSTINO BRUNIAS – MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND

Índios atravessando um riacho, pintura de Agostino Brunias, século XVIII. A tela mostra a mão de obra de indígenas escravizados.

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

Orientação didática

Ao falar de trabalho escravo no período colonial, comente que essa realidade ainda existe em diversos países do mundo, inclusive no Brasil. No entanto, no Brasil atual, submeter uma pessoa a formas de trabalho análogas à escravidão constitui **crime**, conforme descrito no art. 149 do Código Penal Brasileiro.

"Art. 149. Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto:

Pena – reclusão, de dois a oito anos, e multa, além da pena correspondente à violência."

BRASIL. *Lei nº 10 803, de 11 de dezembro de 2003*. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccIVIL_03/LEIS/2003/L10.803.htm#art149. Acesso em: 10 fev. 2022.

Trabalho escravo africano

A partir do século XVII, a principal mão de obra utilizada na produção de açúcar era de africanos escravizados. Nessa época, o comércio de africanos escravizados chegou a dar tanto lucro para a Coroa portuguesa quanto o próprio açúcar.

Nos engenhos, os escravizados eram obrigados a trabalhar cerca de 12 a 14 horas por dia. Eles acordavam com um toque de sino, lavavam-se e rezavam rapidamente. Depois, recebiam as ordens do dia.

Sempre havia muito trabalho a fazer: limpar o terreno, coletar lenha, pescar, plantar, colher, transportar, cuidar dos canaviais e de tudo o que havia na propriedade, como estradas, construções e animais.

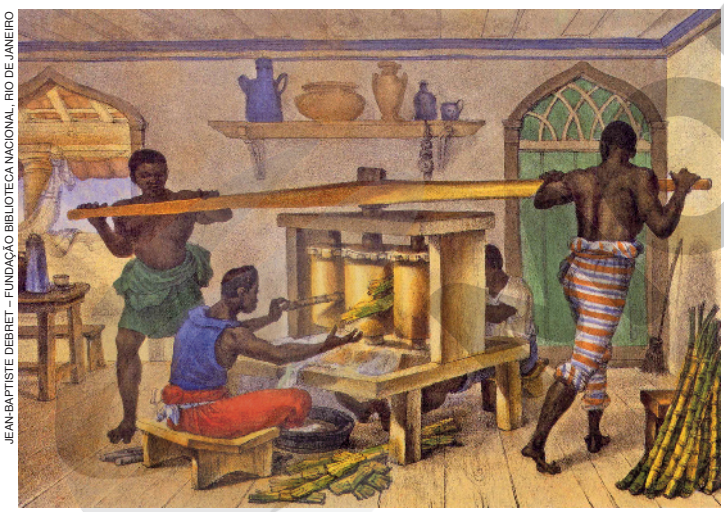
Cada escravizado tinha que cultivar uma área determinada. No tempo da colheita, tinham de cortar certa quantidade de cana-de-açúcar e amarrar tudo em feixes. Os homens trabalhavam, sobretudo, nas tarefas ligadas à cana-de-açúcar. As mulheres, em geral, cuidavam do **roçado de subsistência**, dos animais, dos afazeres da casa-grande e cumpriam, até mesmo, o papel de **amas de leite**.

No começo do século XVIII, o jesuíta Antonil escreveu: "Os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho, porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho [...]" (ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1982. p. 89).

Glossário

Roçado de subsistência: pequena plantação destinada ao consumo da família.

Ama de leite: mulher que amamenta filho de outra mulher quando esta não pode amamentar ou não quer exercer essa tarefa.



JEAN-BAPTISTE DEBRET – FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Pequena moenda de cana portátil, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1834-1839. A obra representa escravizados trabalhando em pequena moenda de açúcar movida a tração humana.

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

Destacamos ainda a interpretação de Fernando Novais. Para esse historiador, escravizar africanos pode ser compreendido como um elemento do sistema colonial português. Os lucros com o comércio dos indígenas capturados ficavam na própria colônia, nas mãos dos colonos. Mas o comércio de africanos enchia os bolsos dos traficantes negreiros e da Coroa, que cobrava impostos sobre essa atividade. Por isso, a escravidão dos africanos foi incentivada, enquanto a dos indígenas foi até mesmo proibida em certos lugares e períodos.

Talvez você esteja se perguntando por que os reis e os donatários não enviaram portugueses e portuguesas para trabalhar nas terras da colônia. Afinal, essas pessoas tinham experiência no trabalho rural. O historiador Caio Prado Jr. discutiu essa questão e afirmou que existiam muitas diferenças entre as populações europeias. Na Inglaterra, por exemplo, muita gente não tinha emprego e acabou se tornando colono ou trabalhador forçado na América do Norte. Em Portugal e na Espanha, a situação era outra: até os séculos XV e XVI, faltava gente para povoar e cultivar as terras. Por isso, não havia tantos trabalhadores disponíveis para ocupar e cultivar os imensos territórios conquistados na América. Assim, os portugueses escravizaram os nativos e os africanos.

Texto elaborado pelos autores.

Atividade complementar

Pesquisem notícias recentes de jornais e revistas que envolvam denúncias sobre trabalhos análogos à escravidão.

Resposta: Comente que, frequentemente, empresas são denunciadas por manterem seus funcionários em condições precárias, expostos a longas jornadas de trabalho e com baixíssima ou nenhuma remuneração. Após a pesquisa, os estudantes deverão compartilhar suas descobertas com os colegas. Nesse debate, é importante que eles sejam orientados a pensar em possíveis soluções para o problema, ressaltando a importância da fiscalização e do cumprimento da lei para quem for flagrado submetendo pessoas a essas formas de trabalho.

Alerta ao professor

O texto "Mercado interno colonial" favorece o desenvolvimento das competências **CG2**, **CECH2**, **CECH7** e **CEH5**, bem como da habilidade **EF07HI11**, pois analisa a ocupação do território da América portuguesa em função do desenvolvimento do mercado interno colonial, por meio de mapas históricos.

Outras indicações

Para subsidiar o debate sobre mercado interno e a economia colonial entre os séculos XVII e XVIII, sugerimos os seguintes trabalhos:

- FARIAS, Sheila Castro. Colônia sem pacto. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, n. 34, jul. 2008.

Artigo que revisa as teses clássicas de Caio Prado Jr. sobre a colonização.

- FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

Obra clássica que mescla análise econômica e histórica, abrangendo desde a ocupação do território brasileiro pelos portugueses até a crise da cafeicultura e a industrialização.

- PRADO JR., Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*: Colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Obra que analisa as relações entre metrópole e colônia no processo histórico que originou o Brasil.

Mercado interno colonial

As grandes propriedades de terras (latifúndios) foram uma das bases da colonização portuguesa até o início da exploração de metais preciosos, no século XVIII. Os latifúndios concentravam-se nas mãos de poucas pessoas.

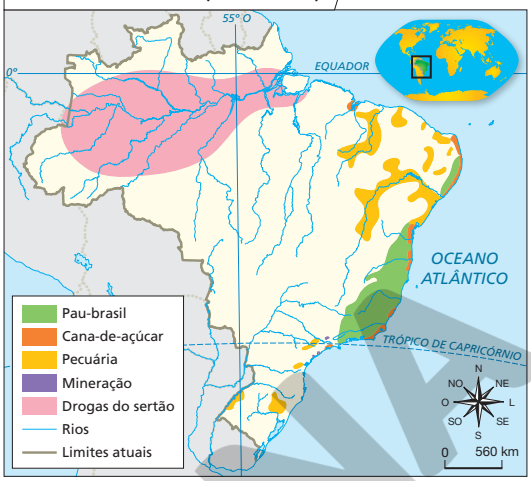
A maioria dos latifúndios desenvolvia atividades agrícolas para **exportação**. Em geral, essas atividades utilizavam **trabalho escravo** e visavam ao cultivo de um único produto (**monocultura**), como no caso da cana-de-açúcar. As grandes propriedades exportadoras, monocultoras e escravistas receberam o nome inglês ***plantation***.

Além das *plantations*, a economia colonial abrangia pequenos agricultores e pecuaristas, comerciantes varejistas e atacadistas e artesãos. Produziam-se fumo, algodão, aguardente, couro, charque, arroz, milho, cacau, feijão e drogas do sertão (guaraná, cravo, castanha, baunilha, plantas aromáticas e medicinais). Havia, portanto, uma economia diversificada, o que confirma a existência e a importância do mercado interno colonial.

No século XVII, destaca-se, por exemplo, a importância da criação de gado. Os bois forneciam carne, couro e serviam de meio de transporte e força para as moendas. Também existia a criação de outros animais, como aves e porcos.

Entre os séculos XVII e XVIII, diversas regiões se especializaram na pecuária bovina, como o sertão da Bahia, o sul de Minas Gerais e as planícies do Rio Grande do Sul. Assim, a colonização avançava para o interior do território.

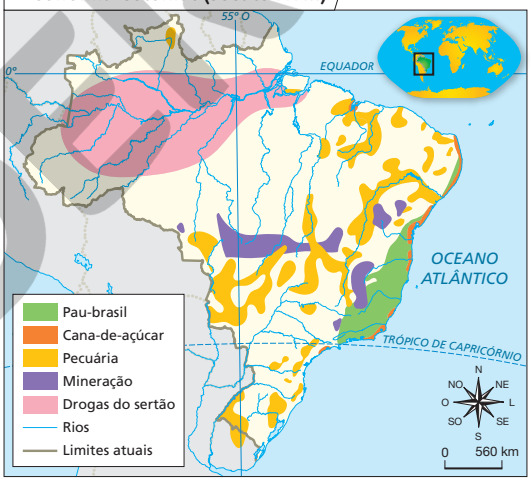
Economia colonial (século XVII)



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

FONTE: ALBUQUERQUE, Manoel M. de *et al. Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 24.

Economia colonial (século XVIII)



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

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

FONTE: ALBUQUERQUE, Manoel M. de *et al. Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 28.

PARA PENSAR — **RESPONDA ORALMENTE**

A propriedade da terra ainda é um privilégio de poucos no Brasil? Elabore argumentos para debater esse tema com os colegas.

Para pensar

Esta atividade desenvolve o exercício da argumentação, ao solicitar que os estudantes reflitam sobre as razões da concentração de terras no Brasil, que envolveram decisões políticas realizadas ao longo da história do país. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que o acesso a terras é, ainda hoje, um privilégio de poucos. Segundo pesquisas recentes realizadas pela organização não governamental Oxfam Brasil, apenas 1% das propriedades ocupam metade da área rural utilizada para agricultura e pecuária. Ressalte que a estrutura fundiária brasileira atual está relacionada a decisões políticas tomadas desde o início da colonização, como a adoção do modelo de colonização (capitanias e sesmarias) e a aprovação da Lei de Terras de 1850. De modo geral, essas escolhas dificultaram a distribuição de terras para a maioria da população e geraram profundas desigualdades sociais.

Disputas colonialistas

No século XVII, os holandeses invadiram o Nordeste do Brasil. Essas invasões ocorreram durante a **União Ibérica** e a **independência da Holanda**. Elas estão relacionadas com disputas de poder entre Espanha, Portugal e Holanda. Esse é o tema que estudaremos a seguir.

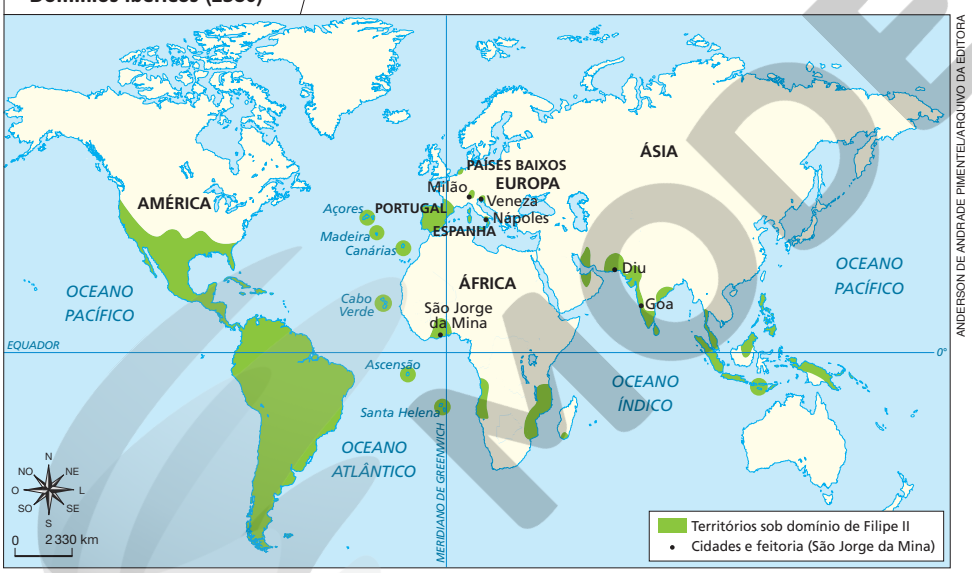
União Ibérica

No final do século XVI, a monarquia portuguesa enfrentou um problema de sucessão dinástica: o rei de Portugal, dom Henrique, morreu sem deixar herdeiros diretos. Terminava ali, em 1580, a dinastia de Avis. Por isso, houve disputas entre os pretendentes ao trono português.

O vencedor dessas disputas foi Filipe II, rei da Espanha e parente da família real portuguesa. Seus exércitos invadiram e conquistaram Portugal. Assim, a partir de 1580, Filipe tornou-se rei de Espanha e Portugal, inaugurando o período conhecido como **União Ibérica**, que se refere à união política dos dois países localizados na Península Ibérica.

A União Ibérica durou 60 anos (1580-1640). Durante esse período, Portugal manteve certa autonomia na gestão direta de seu povo e de suas colônias. A administração colonial do Brasil praticamente não sofreu alterações: os funcionários do governo lusitano foram mantidos e o idioma oficial continuou sendo o português.

Domínios ibéricos (1580)



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

FONTES: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial*: de los orígenes a la Revolución Francesa. Madri: Istmo, 1982. p. 258; ATLAS Hachette: histoire de l'humanité. Paris: Hachette, 1987. p. 155.

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

Texto de aprofundamento

Leia o texto a seguir sobre o início da União Ibérica.

União Ibérica e a posse das regiões ultramar

"[...] a chamada União Ibérica ocorre após a crise dinástica iniciada com a morte do rei dom Sebastião de Portugal, na famosa Batalha de Alcácer-Quibir, em 4 de agosto de 1578. Com a debilidade do último dos Avis, dom Enrique, e com a agressiva reclamação ao trono feita pelo rei espanhol Felipe II [...], bem respaldado por seu exército sob o comando do duque de Alba [...], tem início a maior 'união de reinos' da história moderna. Durante 60 anos, Portugal e Espanha deram novo sentido à Monarquia Católica, controlando, além das possessões europeias, grandes áreas ultramarinas na América, África e Ásia. Assim, nas primeiras duas décadas do século XVII o objetivo central da burocracia hispano-lusa era assegurar a posse das imensas regiões de ultramar, nas quatro partes do mundo conhecido, constantemente ameaçadas pelos concorrentes oceânicos: França, Inglaterra, e principalmente Holanda."

CARDOSO, Alírio. A conquista do Maranhão e as disputas atlânticas na geopolítica da União Ibérica (1596-1626). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 61, p. 318-319, 2011.

Outras indicações

Se necessário, recomendamos ao professor subsidiar o debate sobre a questão agrária no Brasil com base nos textos a seguir.

- ALCANTARA FILHO, José Luiz; FONTES, Rosa Maria Olivera. A formação da propriedade e a concentração de terras no Brasil. *Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada*, Juiz de Fora, v. 4, n. 7, jul./dez. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/heera/article/view/26559. Acesso em: 10 fev. 2022.
- REIS, Rossana Rocha. O direito à terra como um direito humano: a luta pela reforma agrária e o movimento de direitos humanos no Brasil. *Lua Nova*, São Paulo, n. 86, p. 89-122, 2012.

Texto de aprofundamento

Com o embargo espanhol, os holandeses buscaram dominar regiões produtoras de cana-de-açúcar, entre elas o Nordeste brasileiro. No texto a seguir, o historiador Evaldo Cabral de Mello indica alguns dos motivos que contribuíram para que a América portuguesa se tornasse alvo dos holandeses.

Holandeses e a América portuguesa

"A América portuguesa constituiria o elo frágil do sistema imperial castelhano, em vista da sua condição de possessão lusitana, o que conferia à sua defesa uma posição subalterna na escala das prioridades militares do governo de Madri. Contava-se também com a obtenção de lucros fabulosos a serem proporcionados pelo açúcar e pelo pau-brasil, calculando-se que, uma vez conquistada a um custo máximo de 2,5 milhões de florins, a colônia renderia anualmente cerca de 8 milhões de florins. Outro argumento favorável ao ataque contra o Brasil dizia respeito ao fato de que, enquanto os centros do poder espanhol no Novo Mundo estavam concentrados no altiplano, o que tornaria a ocupação tarefa complexa e onerosa, os núcleos de população portuguesa situavam-se ao longo do litoral, ao alcance do poder naval batavo. Por fim, o Brasil poderia proporcionar excelente base de operação contra a navegação espanhola no Caribe, contra a navegação portuguesa com o Oriente, sem falar na proximidade das minas de prata do Peru, cuja distância da costa brasileira era então subestimada pela cartografia."

MELLO, Evaldo Cabral de (org.). *O Brasil holandês*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 29.

Independência da Holanda

A União Ibérica ocorreu na mesma época em que os holandeses lutavam para se libertar do domínio espanhol. Depois de muitas lutas, em 1581, a Holanda proclamou sua independência em relação à Espanha, que reagiu declarando guerra aos holandeses.

O conflito entre holandeses e espanhóis continuou até a segunda metade do século XVII, afetando o comércio entre Holanda e Portugal. Lembre-se de que Portugal estava sob o domínio do rei espanhol Filipe II desde 1580.

Como reação à independência da Holanda, Filipe II proibiu os comerciantes holandeses de atuarem nas áreas dominadas pela Espanha, entre elas, o Brasil. Essa proibição ficou conhecida como **embargo espanhol** (1598). Isso trouxe prejuízos para os holandeses, pois não puderam mais participar do comércio de açúcar, pau-brasil e couros vindos do Brasil.



CLASSIC IMAGE/ALAMY/FOTOARENA

Gravura representando o rei Filipe II (1527-1598), século XVII. O monarca espanhol governou no início da União Ibérica e enfrentou as revoltas holandesas que culminaram na independência do país em 1581.



JEAN-ÉTIENNE LIOTARD – RIJKSMUSEUM, AMSTERDÃ

Jovem holandesa tomando café da manhã, pintura de Jean-Étienne Liotard, c. 1756. Até o século XVI, os holandeses foram responsáveis pelo refino, pelo transporte e pela distribuição do açúcar para toda a Europa. Com o embargo espanhol, tiveram que buscar dominar as regiões produtoras de cana-de-açúcar.

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

164

Reação holandesa

Revoltados com as proibições espanholas, os holandeses saquearam navios ibéricos, contrabandearam produtos e fundaram companhias de comércio. Essas ações provocaram conflitos com a Espanha.

Em 1602, os holandeses fundaram a **Companhia das Índias Orientais**, com o objetivo de fazer negócios com o Oriente, sobretudo com a Índia. Em 1621, fundaram a **Companhia das Índias Ocidentais**, com o objetivo de ocupar, com o apoio do governo holandês, a mais próspera região açucareira do mundo: o Nordeste brasileiro. Além disso, entre 1623 e 1626, os holandeses capturaram cerca de cem navios carregados com milhares de caixas de açúcar produzido na América portuguesa. No período, isso representou um terço de todo o açúcar comercializado pelo Brasil.

A primeira tentativa holandesa de ocupar o Brasil ocorreu em 1624, com a invasão de Salvador, capital da colônia. Apesar de terem conquistado a cidade, os holandeses não conseguiram manter seu domínio. Diante da invasão, os homens-bons organizaram uma resistência militar, com o apoio de povos Tupi. Essa resistência foi fortalecida por uma grande frota naval enviada pelos espanhóis, que contava com cerca de 52 navios e 12 mil homens. Assim, os holandeses foram derrotados em 1625.

A derrota holandesa prejudicou os sócios da Companhia das Índias Ocidentais. Porém, o fracasso financeiro foi compensado em 1628, quando navios holandeses assaltaram uma frota espanhola carregada de ouro e prata. Com esse dinheiro, a companhia organizou outro ataque.

Com muitos navios, soldados e canhões, os holandeses atacaram Pernambuco em fevereiro de 1630. Sem condições de resistir, o governador de Pernambuco, Matias de Albuquerque, retirou-se para o interior e fundou o **Arraial do Bom Jesus**. Ali foram organizadas guerrilhas para lutar contra os holandeses. Porém, após uma série de derrotas, Albuquerque desistiu de comandar a resistência luso-brasileira. Então, começou o domínio holandês em Pernambuco.

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

BIBLIOTECA JOHN CARTER BROWN/ UNIVERSIDADE BROWN, PROVIDENCE



A cidade de Olinda de Pernambuco conquistada pelos holandeses em fevereiro de 1630, gravura holandesa de autoria desconhecida, século XVII. A obra mostra o ataque dos holandeses ao Forte de São Francisco da Barra. Observe a desproporção de forças que favoreceu os holandeses na invasão de Pernambuco.

Alerta ao professor

O texto "Reação holandesa" contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI14**, pois o tema das invasões holandesas se relaciona com as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas.

Outras indicações

Para saber mais sobre as invasões holandesas, sugerimos a leitura de algumas publicações do historiador Evaldo Cabral de Mello, considerado um dos mais importantes pesquisadores sobre o período de dominação holandesa no Nordeste do século XVII. Entre suas obras, destacamos:

- MELLO, Evaldo Cabral de. *A fronda dos mazombos*: nobres contra mascates, Pernambuco, 1666-1715. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2003.
- MELLO, Evaldo Cabral de. Imagens do Brasil holandês 1630-1654. *ARS*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 160-171, jan./jun. 2009.
- MELLO, Evaldo Cabral de (org.). *O Brasil holandês*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- MELLO, Evaldo Cabral de. *O negócio do Brasil*: Portugal, os Países Baixos e o Nordeste, 1641-1669. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- MELLO, Evaldo Cabral de. *O nome e o sangue*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.
- MELLO, Evaldo Cabral de. *Olinda restaurada*. São Paulo: Editora 34, 2007.
- MELLO, Evaldo Cabral de. *Rubro veio*. São Paulo: Alameda, 2008.

Alerta ao professor

O texto "Aliança com os tapuias" favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**, ao abordar a aliança entre tapuias e holandeses contra os portugueses.

Orientação didática

Uma das fontes para o estudo do Brasil holandês é a iconografia produzida por pintores que acompanharam Maurício de Nassau a Pernambuco, a chamada "missão holandesa". Essa iconografia tinha como finalidade documentar paisagens, construções civis e militares e mostrar tipos humanos, tendo sido produzida por artistas como Albert Eckhout, Frans Post e Zacharias Wagener.

Holandeses em Pernambuco

A ocupação holandesa em Pernambuco pode ser dividida em três momentos principais: a guerra de conquista (1630-1637); o governo de Maurício de Nassau (1637-1644); e a restauração pernambucana (1645-1654).

A guerra de conquista

Durante a guerra, os holandeses incendiaram áreas de lavoura de cana para obrigar os senhores de engenho a fazer acordos e manter a produção; caso contrário, os senhores de engenho corriam o risco de perder suas propriedades. Essa estratégia abriu caminho para as conquistas holandesas em direção à Paraíba, ao Rio Grande do Norte e a Alagoas.

DICA FILME

***Calabar* (Brasil). Direção de Hermano Figueiredo, 2007. 52 min.**

Documentário feito com base em depoimentos de estudiosos e com o uso de imagens artísticas e da arquitetura. Discute as diferentes visões sobre o personagem que dá título ao filme.

Em cinco anos de luta, os holandeses não conseguiram dominar totalmente a região dos engenhos de açúcar. A guerrilha luso-brasileira estava dando bons resultados, até que Domingos Fernandes Calabar (profundo conhecedor da região) passou a ajudar os holandeses, fornecendo-lhes informações.

Em 1635, após uma série de derrotas, Matias de Albuquerque desistiu da luta. Fugiu para Alagoas, conquistou a cidade de Porto Calvo, que era controlada por holandeses, e ali prendeu Calabar, que foi condenado por traição e enforcado.

A história tradicional dizia que Calabar era um traidor, mas esse julgamento provocou debates. Afinal, que Brasil Calabar traiu? O Brasil que antes era dominado pela Coroa portuguesa e que, naquele momento, estava sob o domínio espanhol? Além disso, vários outros luso-brasileiros (senhores de engenho, lavradores) também contribuíram com os holandeses.

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

Aliança com os tapuias

Para ocupar Pernambuco e as capitanias próximas, os holandeses contaram com suas forças militares e alianças estabelecidas com os indígenas. Essas alianças foram feitas principalmente com os **tapuias** (termo que designava os povos que não falavam a língua Tupi e, geralmente, habitavam o interior).

Nas disputas entre portugueses e holandeses, os indígenas procuraram defender seus próprios interesses e não se submeteram facilmente à vontade dos europeus.



ALBERT ECKHOUT - MUSEU REAL DA DINAMARCA, COPENHAGUE

Dança Tarairiú, pintura de Albert Eckhout, 1640-1644. Dança guerreira dos indígenas da etnia Tarairiú, que eram considerados tapuias.

Outras indicações

- CHICANGANA-BAYONAOS, Yobenj Aucardo. Os Tupis e os tapuias de Eckhout: o declínio da imagem renascentista do índio. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 24, n. 40, p. 591-612, jul./dez. 2008.

Artigo que explora as representações iconográficas dos indígenas do período, especificamente dos Tupi e dos tapuias.

Governo de Nassau

A guerra prejudicou a produção de açúcar e o controle sobre os escravizados. Nesse período, o **Quilombo dos Palmares** se fortaleceu com as fugas de escravizados dos engenhos de Pernambuco.

Com o fim da guerra de conquista, a Companhia das Índias Ocidentais passou a administrar a região. Para isso, nomeou o conde **João Maurício de Nassau-Siegen** (1604--1679) governador do Brasil holandês. Nassau chegou a Pernambuco em 1637.

Durante seu governo, a Companhia das Índias Ocidentais emprestou dinheiro aos senhores de engenho para que pudessem recuperar os canaviais, comprar escravizados e consertar moendas e outros equipamentos da produção açucareira.

O calvinismo tornou-se a religião oficial de Pernambuco, mas o governo **tolerou** a prática do catolicismo e do judaísmo. O principal objetivo dos holandeses era fazer negócios, e não expandir sua fé calvinista.

A produção artística foi estimulada e a cidade de Recife recebeu grandes melhorias com a construção de novas casas, pontes e obras sanitárias. Artistas e estudiosos europeus viveram em Recife a convite de Nassau. Entre os pintores, podemos citar Frans Post (1612-1680) e Albert Eckhout (1610-1665). Entre os estudiosos, destacaram-se Georg Marcgrave (1610-1644), que pesquisou a flora e a fauna do Brasil, e Guilherme Piso (1611--1678), que pesquisou doenças e plantas medicinais usadas por quem já vivia na região, como indígenas e portugueses.



FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Maurício de Nassau, gravura de Theodor Matham reproduzida em obra de Gaspar Barléu, publicada em 1647.

Vista da cidade Maurícia e de Recife, pintura de Frans Post, 1657. Em 1644, foi inaugurada uma ponte de madeira para ligar as duas regiões, onde atualmente fica a Ponte Maurício de Nassau.



FRANS POST – COLEÇÃO PARTICULAR, SÃO PAULO

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

Texto de aprofundamento

Leia a seguir texto de Evaldo Cabral de Mello sobre as fases da ocupação de Pernambuco e das capitanias vizinhas pelos holandeses.

Ocupação holandesa em Pernambuco: período de tensão

"Uma fase inicial (1630--1637) de conquista para os holandeses, de resistência para os luso-brasileiros; um período de paz (1638-1645), associado comumente ao governo nassoviano [relativo ao governo de Maurício de Nassau]; e uma etapa final de guerra (1645-1654), de restauração na perspectiva luso-brasileira, de repressão do levante restaurador na ótica neerlandesa. Em 24 anos de domínio holandês, nada menos de 16 de luta contínua. Mesmo o período intermediário, uma espécie de Idade de Ouro do Brasil holandês, conheceu apenas uma paz relativa, pois, até a trégua luso-holandesa de 1641, sucederam-se as incursões campanhistas deflagradas da Bahia contra o interior do Nordeste, atacando os engenhos, saqueando as povoações e incendiando os canaviais, para não mencionar o momento, especialmente difícil, da chegada da armada do conde da Torre, que surpreenderia Nassau numa situação de dramático despreparo naval."

MELLO, Evaldo Cabral de. Imagens do Brasil holandês 1630--1654. *ARS*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 162, jan./jun. 2009.

Outras indicações

No Brasil, três museus possuem em seus acervos exemplares de obras de Albert Eckhout, Frans Post e Zacharias Wagener: o Instituto Ricardo Brennand (Recife), o Museu Nacional de Belas Artes (Rio de Janeiro) e a Fundação Maria Luisa e Oscar Americano (São Paulo). Assim, algumas dessas obras podem ser visitadas tanto presencialmente como por meio dos *sites* dessas instituições.

Além disso, algumas reproduções de pinturas feitas pelos artistas holandeses Frans Post e Albert Eckhout também estão disponíveis no seguinte *site*:

- Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/busca?q=eckhout. Acesso em: 16 maio 2022.

Texto de aprofundamento

No texto a seguir, o historiador Evaldo Cabral de Mello ressalta que a restauração pernambucana ocupou um lugar central no imaginário de Pernambuco, tema que sugerimos ao professor problematizar com os estudantes.

A restauração no imaginário dos pernambucanos

"No imaginário de Pernambuco, a restauração ocupou um lugar central, a função de uma matriz ideológica. A memória estamental apresentou-a como a gesta de determinados grupos sociais; na recordação popular, ela assumiu as cores de um tempo fabuloso e quase mítico. Ao longo de dois séculos decorridos da expulsão dos holandeses, ainda se podiam ver os vestígios físicos dos monumentos civis, religiosos e militares, deixados pela ocupação. As gerações que se sucederam comemoraram regularmente, nos montes Guararapes, na Estância ou em Olinda, os principais feitos bélicos. A iconografia fixou em painéis as batalhas decisivas. A medíocre produção literária do período colonial procurou uma e outra vez celebrar os heróis."

MELLO, Evaldo Cabral de. Imagens do Brasil holandês 1630-1654. *ARS*, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 169, jan./jun. 2009.

Saída de Nassau

Ao final do governo de Nassau, os luso-brasileiros foram recuperando alguns de seus domínios. Ao mesmo tempo, Nassau recebeu ordens da Companhia das Índias Ocidentais para cobrar com rigor as dívidas dos senhores de engenho. A tolerância religiosa diminuiu e o catolicismo foi proibido. Discordando da nova postura da companhia, Nassau deixou Pernambuco em 1644.

Após a saída de Nassau, a administração holandesa ficou mais severa. Para ampliar seus lucros, a Companhia das Índias Ocidentais pressionou os senhores de engenho a aumentar a produção de açúcar, pagar mais impostos e quitar dívidas atrasadas. Os holandeses ameaçavam confiscar as terras dos senhores de engenho que não cumprissem essas exigências.

Insurreição Pernambucana

Em 1645, grupos de luso-brasileiros reagiram às novas medidas do governo holandês e iniciaram uma série de lutas, que foi chamada de **Insurreição Pernambucana**. Essas lutas reuniram diferentes setores da sociedade colonial, como senhores de engenho, indígenas e africanos escravizados.

Foi nesse período que ocorreram vários conflitos. Entre eles, podemos destacar as duas **batalhas dos Guararapes** (em 1648 e 1649), nas quais os holandeses foram derrotados. Após diversas outras derrotas, os holandeses se renderam em 1654. Essa rendição foi oficializada por meio de acordos entre os governos de Portugal e da Holanda. Pelo Acordo da Paz de Haia (1661), Portugal pagou uma elevada indenização em troca do Nordeste brasileiro e de possessões na África. Na época, essa indenização equivalia ao preço de 63 toneladas de ouro.

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO



Batalha dos Guararapes, pintura de autoria desconhecida, 1758.

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

Outras indicações

- *Doce Brasil holandês* (Brasil). Direção e produção de Monica Schmiedt, 2010. 52 min.

Documentário que discute o legado dos holandeses no Brasil e o imaginário sobre esse período, principalmente entre a população nordestina. Apresenta entrevistas com historiadores especializados no assunto e com recifenses que possuem o sobrenome Vanderlei, herança direta dos Van Der Ley, sobrenome holandês do período de invasão no Brasil.

DICA **INTERNET**

Angolano relembra domínio brasileiro
Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/entre_13.htm. Acesso em: 11 fev. 2022.

Entrevista com um pesquisador angolano a respeito do domínio exercido pelo Brasil sobre Angola entre 1648 e 1740, após o envio de uma armada financiada por comerciantes brasileiros para reconquistar a região, que na época estava sob o domínio dos holandeses.

Indígenas e mulheres nas batalhas

Entre os nativos que lutaram contra os holandeses estava o indígena Felipe Camarão. Ele comandou parte do exército na Primeira Batalha dos Guararapes, recebendo o título de capitão-mor de todos os indígenas do Brasil. Sua esposa, Clara Felipa Camarão, também era indígena e participou dos combates.

Em 1646, durante os combates, os holandeses sofreram com a constante falta de alimentos. Tentaram, então, encontrar comida atacando pequenos povoados, como Tejucupapo. Os homens e as mulheres do povoado lutaram para impedir os ataques holandeses.

Na atualidade, em festas em Recife e Tejucupapo (no município de Goiana), atrizes encenam um espetáculo para homenagear as mulheres que lutaram naquela ocasião.



MUSEU DO ESTADO DE PERNAMBUCO, RECIFE

Felipe Camarão, pintura de autoria desconhecida, século XVII.



DHYOGO RODRYGUES

Batalha das heroínas de Tejucupapo, espetáculo teatral encenado em Goiana, Pernambuco. Fotografia de 2019.

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

Reconstituir essa história vai revelando os primórdios do lugar, as dificuldades, as atividades produtivas seculares, a memória oral secular e o sentido dessa resistência do presente, como capital político por melhores condições de vida, por uma maior igualdade de gênero para uma população relegada à invisibilidade num território pesqueiro do Nordeste brasileiro. [...]

As mulheres de Tejucupapo [...] vendo o seu território invadido pelos holandeses e o iminente perigo de morte dos seus filhos e maridos atacaram os holandeses [...]. Não defendiam a permanência portuguesa no Brasil nem a saída dos holandeses, estavam defendendo o território, a sobrevivência. [...]. A bravura dessas mulheres deixou como herança um significado de bravura das mulheres que foi transmitido pela tradição oral, de geração a geração, sendo o evento histórico ressignificado na contemporaneidade e rememorado pelas mulheres de Tejucupapo [...]."

OLIVEIRA, Valéria Costa Aldeci de. De marisqueiras a operárias: experiências de trabalho e gênero nos territórios pesqueiros de Goiana/PE. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, João Pessoa, 2017. p. 48-49.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir trata das heroínas de Tejucupapo e da reconstituição teatral desse episódio na contemporaneidade.

As heroínas de Tejucupapo

"O território pesqueiro de Tejucupapo está inscrito na história de Pernambuco como um local de expulsão dos holandeses pelas mulheres heroínas. [...] Os moradores do lugar relembram essa história anualmente em um espetáculo de teatro ao ar livre que resgata a identidade das mulheres [...] que contribuíram na luta pela defesa do território.

Alerta ao professor

A seção "Painel" intitulada "*Batalha dos Guararapes*" contribui para o desenvolvimento das competências **CG3**, **CECH4** e **CEH3**, bem como da habilidade **EF07HI10**, ao analisar por meio de documento pictórico a vitória dos luso-brasileiros sobre os holandeses na Batalha dos Guararapes.

Orientação didática

Diante da obra *Batalha dos Guararapes*, o professor pode apresentar aos estudantes alguns elementos introdutórios de análise documental (sensibilização para a análise do discurso), indicando, por exemplo, a época em que a obra foi concluída por Victor Meirelles e quem a encomendou; o objetivo do discurso (exaltar a vitória dos luso-brasileiros sobre os holandeses); e elementos da pintura que sugerem a "união" de três grupos (luso-brasileiros, indígenas e negros) na luta contra os holandeses.

Texto de aprofundamento

Para aprofundar as reflexões sobre a Primeira Batalha dos Guararapes, sugerimos a leitura a seguir, em que o autor expõe as etapas dessa disputa.

A Primeira Batalha dos Guararapes

"A Primeira Batalha dos Guararapes ocorreu nos dias 18 e 19 de abril, com esmagadora vitória luso-brasileira. Vale dizer que o efetivo luso-brasileiro não passava de 2 200 homens, contra 4 500 neerlandeses. O saldo da guerra: 1 200 holandeses mortos, entre eles 180 oficiais e sargentos. Do lado vitorioso, apenas 84 mortos. O combate intenso durou aproximadamente cinco horas, e no campo de batalha tombaram holandeses, ingleses, franceses, poloneses, luso-brasileiros, negros africanos e índios Tupi e tapuias. [...]

A primeira derrota holandesa em Guararapes parecia o prenúncio do que estava por vir. [...] Para se vingar da derrota na Primeira Batalha dos Guararapes, as tropas holandesas fizeram muitos estragos na Bahia, queimaram e destruíram mais de vinte engenhos e saquearam muitos moradores. [...] Os saques na Bahia deram aos holandeses novo ânimo para voltar a enfrentar os inimigos, afastando o peso da derrota. A contraofensiva já era esperada pelos luso-brasileiros, que dispunham de informações secretas obtidas por espiões e prisioneiros. Estava próximo o derradeiro enfrentamento nos Montes Guararapes.

Seguindo ordens do oficial Francisco Barreto de Meneses, as tropas locais começaram a se movimentar. O objetivo era reunir toda a infantaria no Arraial Novo do Bom Jesus, na freguesia da Várzea. Ali foram se confessar todos os combatentes. Em todas as freguesias de Pernambuco que estavam em seu poder foram rezadas missas, ladainhas, e realizadas procissões por mais de dois dias. A resistência se preparava espiritualmente para o inferno da guerra contra os 'hereges' holandeses.

[...] Tendo à frente o oficial Francisco de Figueiroa, 300 soldados partiram na direção do exército holandês. Na retaguarda, João Fernandes Vieira

PAINEL

Batalha dos Guararapes

O artista brasileiro Victor Meirelles (1832-1903) produziu obras representando acontecimentos da história do Brasil. Entre elas, destaca-se a pintura *Batalha dos Guararapes*, concluída em 1879. A obra foi encomendada pelo governo imperial para exaltar a vitória dos luso-brasileiros sobre os holandeses nos Montes Guararapes. Para criá-la, o artista visitou o local das batalhas e pesquisou modelos de armas e roupas da época. Na pintura, os holandeses podem ser identificados por seus capacetes de metal, e os luso-brasileiros, por seus chapéus com penas. Identifique, a seguir, alguns personagens dessa obra.



VICTOR MEIRELLES – MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

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

Batalha dos Guararapes, pintura de Victor Meirelles, 1875-1879.

1. André Vidal de Negreiros aparece empinando seu cavalo e sua espada. Filho de senhor de engenho, o luso-brasileiro Negreiros ficou famoso por participar de diversas batalhas contra os holandeses.
2. Pedro Keeweer, uma das lideranças holandesas, foi retratado em clara desvantagem, caindo de seu cavalo branco, atirado no chão.
3. Felipe Camarão, cujos olhos estão saltados e o rosto enfurecido, ergue sua espada. Nascido no Rio Grande do Norte, Camarão era um indígena Potiguar que estudou com os jesuítas e tornou-se uma das principais lideranças indígenas do Nordeste. Ele lutou em muitas batalhas importantes contra os holandeses. Porém, morreu em 1648, antes da última vitória portuguesa. É importante lembrar que muitos indígenas, inclusive os Potiguar, aliaram-se aos holandeses.
4. Henrique Dias levanta o escudo e a espada, inclinando seu corpo para a frente, em posição de avanço. Ele comandou um exército de negros, e sua participação foi decisiva na expulsão dos holandeses. Depois da guerra, viajou a Portugal, onde pediu a libertação dos negros que lutaram ao seu lado. Seu pedido foi atendido.

OUTRAS HISTÓRIAS

Legados do Brasil holandês

A seguir, conheça alguns patrimônios históricos que abrigam tesouros arqueológicos relacionados ao Brasil holandês.

O **Parque Histórico Nacional dos Guararapes**, no município de Jaboatão dos Guararapes, ocupa uma área onde aconteceram lutas contra os invasores holandeses. Em 1970, foi encontrado ali um cemitério com esqueletos de soldados luso-brasileiros mortos nas batalhas dos Guararapes. Atualmente são realizadas no parque manifestações culturais, como a Festa da Pitomba (fruto típico da região).



HANS VON MANTEUFFEL/PULSAR IMAGENS

Igreja de Nossa Senhora dos Prazeres, em Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. Fotografia de 2021.

O **Forte do Brum** foi originalmente construído em Recife pelos holandeses e, posteriormente, reconstruído pelos portugueses. Atualmente, o forte possui uma capela, restaurantes e o Museu Militar.

O **Forte Orange** foi construído pelos holandeses na Ilha de Itamaracá. Nos dias atuais, esse forte possui um museu cujo acervo foi deixado por portugueses e holandeses. O valor histórico do forte e as belezas naturais que o cercam fizeram desse local um dos cartões-postais da região.



HANS VON MANTEUFFEL/PULSAR IMAGENS

Vista aérea do Museu Militar do Forte do Brum, em Recife, Pernambuco. Fotografia de 2017.



CACIO MURILO/SHUTTERSTOCK

Vista interna do Forte Orange, na Ilha de Itamaracá, Pernambuco. Fotografia de 2021.

RESPONDA NO CADERNO

Atividades

1. Os locais mencionados no texto ganharam novos usos ao longo do tempo? Quais?
2. No município ou no estado onde você vive, existem patrimônios históricos? Quais? Você já os visitou? Pesquise sua história.

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

vinha com mais 1 350. Foi ele quem propôs como estratégia que o ataque se desse pela retaguarda do inimigo, que ocupava o topo de um dos montes. [...]

Os luso-brasileiros mataram quase 2 mil inimigos e perderam apenas 47 homens. A notícia da derrota holandesa na segunda batalha dos Guararapes provocou no coronel Sigismundo van Schkope, que ainda mancava, uma sensação de descrença no destino da ocupação holandesa no Brasil. Ele estava certo: era o início do fim."

NASCIMENTO, Rômulo. Descendo a ladeira: as violentas batalhas nos Montes Guararapes foram o fim da ocupação holandesa no Brasil. *Revista de História*, Niterói: UFF, jun. 2008. Disponível em: https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/wp-content/uploads/2017/02/Descendo-a-ladeira-Revista-de-Hist%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

Alerta ao professor

A seção "Outras histórias" intitulada "Legados do Brasil holandês" favorece o desenvolvimento das competências **CG3** e **CEH1**.

Outras histórias

1. Sim. Atualmente, no Parque Histórico Nacional dos Guararapes são realizadas manifestações culturais, como a Festa da Pitomba, e espetáculos turísticos, com o objetivo de promover o turismo e preservar a memória da região. No Forte do Brum, existem uma capela, restaurantes e o Museu Militar. Essas instalações e a proximidade com a sede da Prefeitura de Recife atraem muitos visitantes. Já o Forte Orange possui um museu que guarda um acervo deixado por portugueses e holandeses. O valor histórico do forte e as belezas naturais que o cercam contribuíram para que se tornasse um dos cartões-postais da região.

2. Esta atividade promove a aproximação dos conteúdos às vivências dos estudantes, por meio de atividades de sondagem de conhecimentos prévios e de pesquisa. Comente que os patrimônios históricos contribuem para a preservação da memória, da identidade e da criatividade de um povo. Os patrimônios podem ser classificados em materiais e imateriais. Entre os patrimônios materiais estão as cidades históricas, pinturas, cerâmicas, esculturas etc. Entre os patrimônios imateriais estão as canções, as festas, os saberes etc. Ressalte que muitos patrimônios brasileiros são protegidos por órgãos oficiais como o Iphan e a Unesco. Existem também muitos outros patrimônios que não possuem essa proteção oficial, mas que são preservados e valorizados pela sociedade.

Alerta ao professor

O texto "Fim da União Ibérica" favorece o desenvolvimento das competências **CG2**, **CECH5** e **CEH5**, bem como das habilidades **EF07HI12** e **EF07HI14**, pois analisa as interações comerciais entre a América e a Europa em relação à produção de açúcar e também identifica a presença de indígenas, africanos e portugueses na região ocupada pelos holandeses.

Fim da União Ibérica

Em 1640, os portugueses reconquistaram sua independência, pondo fim à União Ibérica ao derrotar a Espanha na Guerra da Restauração. Com a independência, foi coroado um novo rei português: dom João IV. Ele deu início à **dinastia dos Bragança**.

LUIS PINA/ZOONAR GMBH/ALAMY/FOTOARENA



Monumento em homenagem a dom João IV (1604-1656), líder da Guerra da Restauração contra a União Ibérica e primeiro rei da dinastia de Bragança. Fotografia de 2021. Esse monumento está na região do Alentejo, Portugal.

Em Portugal, a nova dinastia e os grandes comerciantes entenderam que, para a manutenção do reino, era mais vantajoso fazer comércio com Brasil e Angola do que com o Oriente. Dessa forma, na época, os portugueses negociaram um acordo de paz com os holandeses, que ainda ocupavam o Brasil. Entretanto, o acordo foi rompido antes do tempo combinado.

Com o fim da União Ibérica, uma grave crise econômica tomou conta de Portugal. A economia dependia do comércio colonial, e os portugueses tinham perdido parte de suas colônias para os holandeses. Mas o Brasil mantinha-se como importante colônia de Portugal.

Para enfrentar a crise econômica, o governo português assinou vários tratados com os ingleses. Entre esses tratados, destacamos o de **Methuen** (1703), também conhecido como **Tratado dos Panos e Vinhos**. Pelo acordo, os portugueses comprariam tecidos fabricados pelos ingleses e estes comprariam vinhos de Portugal.

Na época, o tratado satisfazia os interesses dos dois lados. Mas, com o tempo, a situação mudou, e os ingleses foram beneficiados. A fabricação de tecidos em Portugal foi praticamente paralisada e, para honrar o acordo, parte do ouro do Brasil foi enviada à Grã-Bretanha como pagamento pelos produtos que os portugueses compravam.

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

Açúcar das Antilhas

Após a expulsão dos holandeses, a Coroa portuguesa procurou aumentar a produção do açúcar no Brasil. Mas ocorreu um evento que atrapalhou esses planos.

Os holandeses levaram mudas de cana para suas colônias nas Antilhas (grupo de ilhas do Caribe). Ali passaram a produzir açúcar, acabando com o monopólio português.

Com a concorrência holandesa e, mais tarde, a dos franceses e ingleses, o preço do açúcar caiu pela metade nos mercados internacionais entre 1650 e 1700. Só no final do século XVIII o açúcar brasileiro recuperaria parte da importância que teve no passado.



ARCHIVES CHARMET/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Ilustração de autoria desconhecida que representa africano escravizado cortando cana-de-açúcar nas Antilhas, século XVIII.

Guerra dos Mascates

Até o final do século XVII, a principal cidade de Pernambuco era Olinda, onde viviam senhores de engenho, cuja riqueza diminuiu com a queda do preço do açúcar.

Já em Recife havia um porto movimentado onde comerciantes, muitos deles portugueses, enriqueciam com as atividades de importação e exportação.

Os senhores de Olinda pediam dinheiro emprestado aos comerciantes de Recife, que cobravam juros altos. Os olindenses apelidaram os comerciantes de Recife de **mascates**, para desqualificá-los. Mas os recifenses revidaram, chamando de **pés-rapados** os senhores de Olinda.

Os comerciantes recifenses pediram ao rei de Portugal que seu povoado fosse transformado em vila, pois não queriam mais obedecer às ordens da Câmara Municipal de Olinda. Em 1710, o rei dom João V atendeu ao pedido e concedeu autonomia a Recife. A decisão contrariou os senhores de Olinda, que organizaram uma rebelião. Liderados por Bernardo Vieira de Melo (1658-1718), eles invadiram Recife. A luta ficou conhecida como **Guerra dos Mascates**.

Em 1711, o governo português combateu os revoltosos olindenses, prendendo seus líderes e confiscando seus bens. Porém, decretou o perdão das dívidas que os senhores de engenho de Olinda tinham com os comerciantes de Recife.



HANS VON MANTEUFFEL/PULSAR IMAGENS

Centro Histórico de Olinda, reconhecido como patrimônio da humanidade pela Unesco. Fotografia de 2020. Recife e Olinda são duas importantes cidades brasileiras. Nelas, casas, fortes militares, ruas e pontes ainda mostram aspectos da presença holandesa.

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

Outras indicações

- ALENCAR, José de. *Guerra dos mascates*. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/guerradosmascates.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

Romance histórico publicado em 1873 e escrito por José de Alencar, um dos maiores representantes do Romantismo no Brasil. Por meio de trechos da obra ou de sua leitura integral, é possível problematizar as representações sobre esse evento histórico e discutir os limites entre história e literatura.

- CARDOSO, José Luís *et al. O Tratado de Methuen (1703)*: diplomacia, guerra, política e economia. Lisboa: Livros Horizonte, 2003.

Livro que permite aprofundar as reflexões sobre o Tratado de Methuen e suas consequências para Portugal, Inglaterra e Brasil.

Alerta ao professor

Esta seção contribui para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- **CG2** (atividades 4, 5 e 6);
- **CG3** (atividades 5 e 7);
- **CECH7** (atividades 6 e 7);
- **CEH1** (atividade 6);
- **CEH2** (atividade 2);
- **CEH3** (atividades 6 e 7);
- **EF07HI10** (atividades 5, 6 e 7);
- **EF07HI11** (atividade 7);
- **EF07HI14** (atividade 3).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Estão incorretas as frases **c** e **d**. Para escrevê-las corretamente, os estudantes poderão chegar às seguintes sentenças:

c) A principal mão de obra utilizada nos engenhos era de africanos escravizados.

d) O Brasil colonial não pode ser resumido apenas na palavra *plantation*, pois aqui também se desenvolveu um pulsante mercado interno.

2. Os acontecimentos citados devem ficar na seguinte ordem cronológica:

- 1580: Início da União Ibérica
- 1581: Independência da Holanda
- 1630: Invasão de Pernambuco pelos holandeses
- 1640: Fim da União Ibérica
- 1654: Expulsão dos holandeses do Brasil

Os holandeses ocuparam Pernambuco entre 1630 e 1654, permanecendo no Brasil por 24 anos.

3. Os holandeses não aceitaram passivamente o embargo espanhol. Com o objetivo de furar esse bloqueio econômico, os holandeses saquearam navios ibéricos, contrabandearam produtos, fundaram companhias de comércio e dominaram regiões produtoras de açúcar no Nordeste do Brasil. Essas ações acirraram os conflitos com a Espanha.

4. Após a União Ibérica, Portugal enfrentou uma crise econômica relacionada, entre outros aspectos, à perda de parte de suas colônias. Para contornar a crise, a Coroa decidiu fortalecer o domínio sobre Brasil e Angola, bem como estabelecer tratados com os ingleses, entre os quais, o **Tratado de Methuen** (também conhecido como o **Tratado dos Panos e Vinhos**).

Interpretar texto e imagem

5. a) O autor do relatório é Maurício de Nassau, que o elaborou com o objetivo de aconselhar seus sucessores sobre como administrar o Brasil holandês.

b) Os senhores de engenho ficaram com muitas dívidas e com o patrimônio arruinado pelas guerras e outras calamidades imprevistas.

c) Nassau recomendava a seus sucessores que cobrassem as dívidas de forma branda "mediante a venda dos açúcares, [...] joias e outros bens móveis, mas não dos escravos e dos utensílios necessários ao fabrico do açúcar, nem dos bois, sem os quais não podem trabalhar os engenhos", a fim de não comprometer a produção açucareira.

Continua

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Identifique as frases incorretas. Depois, reescreva-as de forma correta em seu caderno.

a) Os engenhos de açúcar se transformaram em importantes núcleos econômicos, sociais e culturais do Brasil colonial.

b) O poder de muitos senhores de engenho extrapolava os limites de suas fazendas, chegando até as vilas e os povoados vizinhos.

c) A principal mão de obra utilizada nos engenhos era livre, com trabalhadores bem remunerados.

d) O Brasil colonial pode ser resumido em apenas uma palavra: *plantation*.

2. No caderno, construa uma linha do tempo sobre os temas estudados neste capítulo. Para isso, identifique as datas dos acontecimentos a seguir e organize-os em ordem cronológica. Não é necessário utilizar escala. Depois, responda à seguinte questão: por quanto tempo os holandeses ocuparam Pernambuco?

- Início da União Ibérica.
- Fim da União Ibérica.
- Independência da Holanda.
- Invasão de Pernambuco pelos holandeses.
- Expulsão dos holandeses do Brasil.

3. Qual foi a reação da Holanda diante do embargo espanhol? Esse bloqueio econômico foi respeitado? Explique.

4. Qual era a situação econômica de Portugal após a União Ibérica? Que medidas o Reino Português tomou para enfrentar a crise?

Interpretar texto e imagem

5. O texto a seguir faz parte de um relatório sobre o Brasil. Nesse relatório, Maurício de Nassau aconselha seus sucessores sobre como administrar o Brasil holandês. Em dupla, leiam o texto e respondam às questões.

> "Seria conforto para os senhores de engenho e para os portugueses esgotados de dívidas conceder-lhes a Companhia alguma folga de tempo para refazerem o patrimônio arruinado pelas guerras e outras calamidades imprevistas [...]. Se isto não for possível, aconselharia eu cobrarem-se as dívidas com maior brandura, mediante a venda dos açúcares, [...] joias e outros bens móveis, mas não dos escravos e dos utensílios necessários ao fabrico do açúcar, nem dos bois, sem os quais não podem trabalhar os engenhos [...]."

NASSAU, Maurício de. *Apud*: BARLÉU, Gaspar. *História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1974. p. 337-338.

a) Quem é o autor desse relatório? Com que objetivo o texto foi elaborado?

b) Qual era a situação dos senhores de engenho de Pernambuco após a invasão holandesa?

c) Diante dessa situação, o que Nassau recomendava a seus sucessores?

d) As recomendações de Nassau foram cumpridas por seus sucessores?

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

MODERNA

6. Leia o texto do historiador Boris Fausto sobre o Brasil holandês e responda às questões.

"Uma pergunta que sempre surge quando se estuda a presença holandesa no Brasil é a seguinte: o destino do país seria diferente se tivesse ficado nas mãos da Holanda e não de Portugal?

Não há uma resposta segura para essa questão, pois ela envolve uma conjectura, uma possibilidade que não se tornou real. Quando se compara o governo de Nassau com a rudeza lusa e a natureza muitas vezes predatória de sua colonização, a resposta parece ser positiva. Mas convém lembrar que Nassau representava apenas uma tendência e a Companhia das Índias Ocidentais outra, mais próxima do estilo do empreendimento colonial português. Vista a questão sob esse ângulo, e quando se constata o que aconteceu nas colônias holandesas da Ásia e das Antilhas, as dúvidas crescem. A colonização dependeu menos da nacionalidade do colonizador e mais do tipo de colonização implantado. Os ingleses, por exemplo, estabeleceram colônias bem diversas nos Estados Unidos e na Jamaica. Nas mãos de portugueses ou holandeses, com matizes certamente diversos, o Brasil teria mantido a mesma condição de colônia de exploração integrada no sistema colonial."

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1995. p. 89-90.

a) É possível dar uma resposta segura para a questão apresentada no início do texto? Por quê? O que é uma conjectura? Pesquise.

b) É possível concluir que o discurso de Boris Fausto defende que o Brasil seria mais desenvolvido se fosse colonizado pelos holandeses? Explique.

c) Em sua opinião, muitos dos problemas atuais do Brasil decorrem do fato de termos sido uma colônia de Portugal? Reflita, argumente e debata esse assunto com os colegas.

INTEGRAR COM GEOGRAFIA

7. O cartógrafo holandês Joan J. Blaeu produziu um mapa da capitania de Pernambuco em 1647. Esse mapa apresenta uma ilustração feita pelo artista Frans Post. Em grupo, observem a imagem no mapa e, em seguida, respondam às questões.

a) Que elementos vocês conseguem identificar no mapa?

b) Esses elementos estão relacionados aos motivos da conquista holandesa de Pernambuco? Justifiquem a resposta.

c) Os mapas servem apenas para localizar um território? Utilizem elementos desse mapa para explicar a resposta.



COLEÇÃO PARTICULAR

Mapa das capitanias de Pernambuco e Itamaracá, mapa de Joan J. Blaeu, publicado em livro de Gaspar Barléu, em 1647.

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

Continuação

d) Não, as recomendações de Nassau não foram cumpridas por seus sucessores. Após a saída de Nassau, a Companhia das Índias Ocidentais pressionou os senhores de engenho a aumentar a produção de açúcar, pagar mais impostos e quitar dívidas atrasadas. Os senhores que não cumprissem tais exigências poderiam perder suas terras.

6. Atividade que apresenta noções introdutórias de análise documental (sensibilização para análise do discurso), pois situa o discurso como uma conjectura; analisa o objetivo do discurso; e relaciona o tema do discurso com as concepções de seus intérpretes.

a) Não há uma resposta segura para essa questão, pois ela envolve uma conjectura, uma possibilidade que não se tornou real, tratando-se apenas de hipóteses.

b) Segundo o texto, "quando se compara o governo de Nassau com a rudeza lusa e a natureza muitas vezes predatória de sua colonização, a resposta [para essa pergunta] parece ser positiva. Mas convém lembrar que Nassau representava apenas uma tendência e a Companhia das Índias Ocidentais outra, mais próxima do estilo do empreendimento colonial português". Portanto, a colonização dependeu menos da nacionalidade do colonizador e mais do tipo de colonização implantada. Assim, nas mãos de portugueses ou holandeses, com matizes certamente diversos, o Brasil teria mantido a mesma condição de colônia de exploração integrada no sistema colonial.

c) Resposta pessoal. É importante que o professor estimule a argumentação e a reflexão sobre como a condição colonial (não necessariamente portuguesa) representou, em certa medida, uma herança negativa para o país. Muitos dos nossos problemas atuais decorrem desse período. Entre eles, a desigualdade social e racial, a exploração dos recursos naturais e a concentração de terras nas mãos de poucos.

7. Atividade interdisciplinar com Geografia.

a) No mapa da capitania é possível observar um trecho da costa de Pernambuco, alguns navios no mar e um engenho de açúcar, que utiliza mão de obra de escravizados africanos.

b) Sim, o engenho representado no mapa denota a importância da produção açucareira para a economia holandesa.

c) Não, os mapas podem ter diversas finalidades. No caso do mapa de Joan Blaeu, além da localização de territórios, também foi apresentada a principal atividade econômica desenvolvida em Pernambuco: a produção de açúcar. O professor pode comentar que mapas são representações da realidade e, como tais, devem ser interpretados levando em consideração: autoria, data, técnicas utilizadas, interesses, objetivos etc.

Habilidades da BNCC

- EF07HI10
- EF07HI12
- EF07HI14
- EF07HI15
- EF07HI16

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão do tema tratado, a escravidão no contexto da expansão colonial europeia, e de assuntos correlatos, como a escravidão em outros períodos históricos, o comércio de africanos escravizados e sua resistência à escravidão, além dos impactos da escravização no continente africano e no Brasil.

- **Debater** o conceito de escravidão na época moderna, identificando as diferenças entre a escravidão no contexto da expansão colonial europeia e os modos de escravidão em outros períodos históricos.
- **Apresentar** instrumentos para a compreensão do cotidiano dos escravizados e da cultura dos africanos e afrodescendentes no Brasil.
- **Reconhecer** os principais aspectos da escravidão na época colonial, entre eles: o tráfico negreiro e a escravidão na África, as formas de resistência à escravidão e a formação de quilombos na América portuguesa.
- **Aprofundar** os estudos com fontes históricas sobre o período colonial.

Para começar

Comente que, apesar de terem chegado ao Brasil sob as mais penosas condições, os africanos e seus descendentes participaram e continuam participando intensamente da cultura brasileira. Essa presença se deu por meio de um processo contínuo, rico e diversificado, sendo marcante, por exemplo, na literatura, na língua, na música, na alimentação, na religião, no vestuário, nas técnicas e na ciência. Espalhadas por todas as regiões do país, as culturas africanas integram os modos de pensar e viver dos brasileiros. Do mesmo modo, o trabalho dos africanos e de seus descendentes marca a história de nosso país.

UNIDADE 4 Expansão colonial no Brasil

CAPÍTULO 10 Escravidão, comércio e resistência

Calcula-se que 11 milhões de africanos escravizados foram trazidos para a América entre os séculos XVI e XIX. Desse total, cerca de 4 milhões chegaram ao Brasil.

Atualmente, cerca de 56% da população brasileira se autodeclara preta ou parda. Isso significa que mais da metade da população brasileira atual é composta de descendentes de africanos, que trabalharam e criaram importantes raízes culturais no país.

PARA COMEÇAR — **RESPONDA ORALMENTE**

Você já ouviu falar de escritores como Machado de Assis, Lima Barreto, Carolina de Jesus e Conceição Evaristo? E dos compositores musicais Pixinguinha, Cartola, Gilberto Gil e Paulinho da Viola? Reflita e debata com os colegas sobre a importância dos afrodescendentes para a cultura brasileira.



CESAR BORGES/FOTOARENA

Estátuas de integrantes do Quilombo dos Palmares, no município de União dos Palmares, Alagoas. Fotografia de 2022. Da esquerda para a direita, estão Zumbi dos Palmares, Dandara, Ganga Zumba, Acotinere e Aqualtune. Acotirene foi uma das primeiras mulheres a habitar o quilombo e, como conselheira dos palmarinos, exerceu grande influência sobre eles.

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

São abordados na abertura a imagem de líderes negros quilombolas que lutaram contra a escravização durante o período colonial no Brasil, com destaque para as personagens históricas femininas Aqualtune, Acotirene e Dandara, que tiveram importante papel na luta negra, e o artista plástico paulistano Jaime Lauriano, que, por meio de suas obras, reinterpreta a história do ponto de vista dos marginalizados.



FG TRADE/ISTOCK/GETTY IMAGES

Médicos realizam cirurgia em hospital na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2020. Dados do Ministério do Trabalho de 2018 mostravam que a maioria dos brasileiros negros ocupava cargos de baixa qualificação, com poucas exceções. Essa desigualdade social é uma consequência direta dos tempos de escravidão no país.

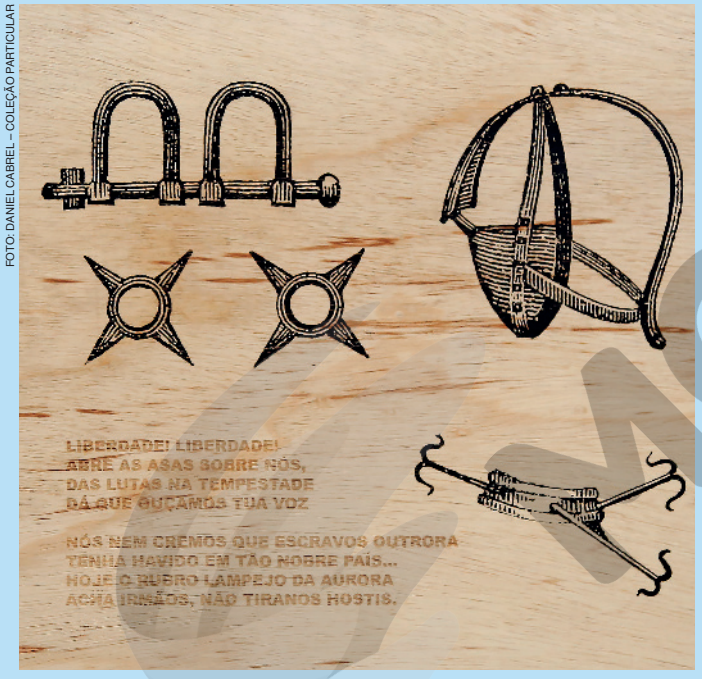


FOTO: DANIEL CABREL – COLEÇÃO PARTICULAR

Liberdade! Liberdade!, serigrafia de Jaime Lauriano, 2018. A obra faz alusão a um desenho do livro *O tirano penitencial ou o comerciante de escravos reformado*, de Thomas Branagam, que mostra instrumentos usados no tempo da escravidão. O artista reproduziu o desenho e aplicou trechos do *Hino da Proclamação da República* do Brasil, em tom crítico e irônico.

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

Orientação didática

Escravidão, resistência e tráfico de escravizados pelo Oceano Atlântico são temas fundamentais para compreendermos a história colonial. Por isso, no capítulo é apresentado o debate sobre o conceito de escravidão na época moderna. O contexto do tráfico negreiro foi abordado em conjunto com as formas de resistência dos escravizados. Além disso, buscou-se compreender como era a vida dessas pessoas por meio de aspectos da cultura e do cotidiano. Estudar esses processos é essencial para compreendermos a formação da população brasileira, tendo em vista a construção do conhecimento pautado na diversidade e na importância dos povos africanos para o Brasil, no passado e no presente.

Alerta ao professor

Os textos "Conceitos de escravidão" e "Escravidão na África" favorecem o desenvolvimento das competências **CG9**, **CECH1**, **CECH2**, **CEH1** e **CEH5**, bem como das habilidades **EF07HI15**, ao abordar o conceito de escravidão moderna identificando as diferenças entre a escravidão durante a expansão colonial europeia e os outros modos de escravidão ou servidão em outros períodos históricos, e **EF07HI16**, ao analisar o comércio de escravizados, identificar os agentes responsáveis pelo tráfico e as áreas de procedência dos africanos escravizados.

Texto de aprofundamento

Estudiosos de diferentes áreas têm se dedicado a avaliar o impacto da escravidão na África contemporânea. A entrevista transcrita a seguir foi dada por Nathan Nunn, professor de Economia na Universidade Harvard, e pode ser esclarecedora para uma comparação entre o passado e o presente.

Impactos da escravidão

"Pergunta: O que relaciona a escravidão do passado à pobreza de hoje?

Resposta: Meu estudo trata dos canais de ligação mais prováveis. Um é a formação dos Estados – o comércio escravista historicamente inibiu o desenvolvimento de grandes Estados estáveis. Outro é o fracionamento étnico: o comércio de escravos inibiu a formação de grupos étnicos maiores.

P: Guerra e escravidão já não eram características comuns entre povos africanos antes do comércio escravista com o Ocidente?

R: A escravidão e a guerra eram provavelmente comuns antes do comércio escravista, mas o escravismo certamente aumentou sua ocorrência.

Conceitos de escravidão

A escravidão é uma prática antiga e cruel. Sua principal característica é o domínio que uma pessoa (**senhor**) exerce sobre outra pessoa (**escravizado**). As formas desse domínio variaram ao longo da história, mas podemos dizer que, em muitas situações:

- o escravizado não tinha liberdade de decidir sobre seu próprio destino. Não era livre, por exemplo, para escolher e organizar a rotina de seu trabalho;
- o escravizado devia obedecer às ordens de um senhor, principalmente nas relações de trabalho. A desobediência era punida com castigos físicos e até com a morte;
- o escravizado era considerado um bem que podia ser comprado ou vendido.

Calcula-se que cerca de 40% da população da Península Itálica era formada por escravizados no auge do Império Romano (século II). De modo geral, eram escravizadas pessoas aprisionadas em guerras ou que praticavam crimes graves. Não pagar dívidas foi, durante certo tempo, um motivo para a escravização do devedor, sendo também escravizados seus filhos até que a dívida fosse paga.

A situação dos escravizados na Antiguidade era diversificada. Eles trabalhavam em oficinas, mercados, portos e minas, mas também podiam exercer atividades intelectuais, nas funções de secretário ou professor.

Durante a Idade Média, a escravidão continuou existindo, mas deixou de ser a principal forma de exploração do trabalho. A dominação adquiriu a forma de **servidão**, na qual o servo trabalhava na terra para o seu próprio sustento e para manter o senhor feudal, que, em troca, o protegia. O servo podia ser proprietário de alguns instrumentos de trabalho e não podia ser vendido.

A partir do século XV, época da expansão colonial europeia, foi estabelecida a **escravidão moderna**. Essa forma de escravidão tornou-se muito lucrativa para os Estados europeus que controlavam o fluxo de escravizados da África para a América. Milhões de homens e mulheres africanos foram arrancados de seus lares, de seu continente e separados de seus povos, de suas línguas e de suas culturas. Quando comparada à escravidão antiga e à servidão medieval, a escravidão moderna distingue-se por tratar o africano cativo como "peça" ou **semovente**, procurando extinguir sua condição humana.



LÉO RAMOS CHAVES/REVISTA PESQUISA FAPESP

Dados de jogar encontrados por arqueólogos durante a escavação do Cais do Valongo, no Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, em 2011. O local foi um dos portos que receberam a maior quantidade de pessoas escravizadas em todo o mundo.



LÉO RAMOS CHAVES/REVISTA PESQUISA FAPESP

Caixa de metal contendo miçangas encontrada na escavação do Cais do Valongo, quando foram iniciadas as obras de revitalização da área portuária da cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, em 2011.

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

Glossário

Semovente: que se move por conta própria.

178

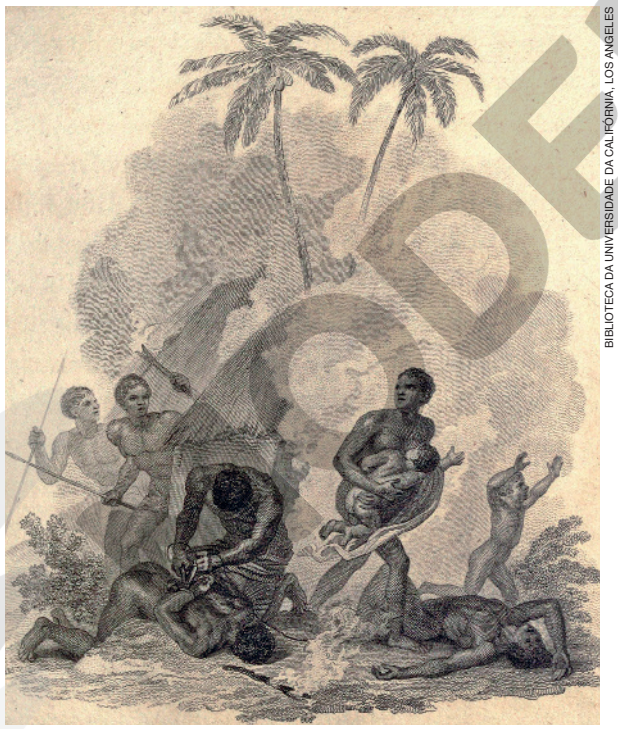
Escravidão na África

No continente africano, havia uma forma de escravidão que não tinha relação com a cor da pele. Homens e mulheres podiam ser escravizados ao serem derrotados e capturados em guerras ou punidos por crimes e dívidas não pagas. Se um escravizado tivesse filhos, seus descendentes também se tornavam escravizados. Por isso, a escravidão em várias partes da África atingia a **linhagem** ou a **família** dessas pessoas.

Em grande parte do continente, os cativos cumpriam ordens de seus senhores e dependiam deles para obter alimento, vestimenta e moradia. Os escravizados trabalhavam na agricultura, no artesanato, na mineração, no comércio etc. Havia algum comércio de pessoas escravizadas, mas essa não era a atividade predominante.

A **escravidão comercial** ou **mercantil** foi desenvolvida no final do século XV, quando os europeus conquistaram partes do litoral africano. Guerras, dívidas e punições continuaram a ser motivos de escravização, mas um número cada vez maior de escravizados passou a ser vendido para comerciantes europeus. A escravidão de linhagem diminuiu e a escravidão comercial cresceu, envolvendo interesses de grupos escravistas na Europa, na África e na América.

À medida que o comércio atlântico de escravizados crescia, os europeus faziam **acordos** com soberanos africanos. Esses soberanos aceitavam trocar escravizados por armas, aguardente, tabaco, tecidos e búzios (espécie de concha usada como moeda). As **armas de fogo** foram introduzidas na África pelos europeus e contribuíram para que as guerras no continente ficassem ainda mais violentas e destrutivas.



BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DA CALIFÓRNIA, LOS ANGELES

Ilustração de William Henry Worthington representando a captura de pessoas na África, 1809. Guerreiros buscavam aprisionar pessoas no interior do continente para negociar sua venda com soberanos locais e comerciantes europeus.

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

[...] P: O Ocidente tem 'culpa'?

R: Não sei bem o que isso significa. Europeus estiveram envolvidos em parte do comércio de escravos, assim como africanos e árabes. [...]

P: E como é que a escravidão não produziu riqueza para os descendentes dos caçadores e vendedores de escravos?

R: Não há estudos sobre a riqueza individual de descendentes dos caçadores e comerciantes de escravos. Por conta da minha pesquisa, sabemos que o nível médio de renda em um país é negativamente afetado pelo comércio de escravos. Mas não sabemos como foi afetada a renda de certos grupos.

P: Quero dizer: não se formaram 'Estados escravistas'? A riqueza de certos reinos atuais não é herdeira do escravismo?

R: Alguns Estados, como o axanti e o oyo, desenvolveram um consumo do escravismo. Esses Estados predatórios enriqueceram com o comércio de escravos, mas eram instáveis e duraram pouco. Aparentemente, não possuíam as instituições necessárias para resistir ao tempo. Teoricamente, o escravismo poderia ter causado centralização nesses países predadores, mas na prática deve ter causado enfraquecimento e fragmentação da política.

P: Quais são as especificidades da escravidão na América portuguesa?

R: O que distinguiu Portugal é que foi um dos primeiros países europeus a exportar escravos durante o tráfico escravista atlântico – e foi o último país europeu a parar."

GUIMARÃES NETO, Ernane. O preço de um escravo. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, ano 88, n. 840, 11 maio 2008. Mais!, p. 3.

Atividade complementar

Leia o trecho da entrevista de Nathan Nunn e responda às questões a seguir.

1. Em sua opinião, por que o autor não responde diretamente à questão da "culpa" do Ocidente? Justifique.

Resposta: O autor prefere trabalhar em termos de uma responsabilidade ou envolvimento de europeus, árabes e africanos. É necessário discutir o assunto sempre em termos de responsabilidades sociais e estatais e de reparações que possam ser conquistadas objetivamente.

2. Segundo o autor, o que distinguia a escravidão na América portuguesa?

Resposta: O fato de que os portugueses foram um dos primeiros a participar do tráfico de escravizados e os últimos a abandoná-lo.

Alerta ao professor

O texto "Tornar-se escravizado" contribui para o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG9**, **CECH1**, **CECH2**, **CECH5**, **CECH7**, **CEH1**, **CEH2**, **CEH3** e **CEH5**, bem como das habilidades **EF07HI12**, **EF07HI14** e **EF07HI16**, ao descrever as relações comerciais entre América e África e as dinâmicas do tráfico de africanos escravizados.

Texto de aprofundamento

Para comparar a escravidão colonial e imperial com as formas de trabalho análogas à escravidão no tempo presente, recomendamos a leitura a seguir, que traz o depoimento dado em 2009 por um homem que foi submetido a trabalho compulsório no Brasil. Ao buscarmos compreender o significado dessa experiência, podemos ficar mais sensíveis à prática da escravidão no Brasil e às situações de preconceito nos dias de hoje.

Trabalho análogo à escravidão

"Anos atrás, Antônio foi vendido como escravo no Maranhão [...]. Antônio, vítima de tráfico de seres humanos, foi comprado para limpar o pasto e derrubar Floresta Amazônica. [...] Conseguiu [...] uma indenização. Pouco mais de R$ 10 mil. [...]

A fala de Antônio [...] foi transcrita do jeito que foi dada – livre, sem as correntes da língua portuguesa.

'[...] naquela época era mais difícil serviço aqui dentro [...]. Então, eles vieram atrás de gente para levar lá pro Miguel Rezende. Então, ele chegou e o cara foi na rua e aí anunciou que queria 42 peão. Então esses 42 peão foi junto, tudo [...].

No dia que nós saímos para a casa do Miguel Rezende, em Imperatriz, nós cheguemos lá, nós fumos vendido! Oitenta reais pra cada cabeça, os 42 [...]. Então ele pegou esse dinheiro lá com patrão e passou nós já pra outro. Quando nós cheguemos em João Lisboa, nós fomos pedir que queríamos merendá

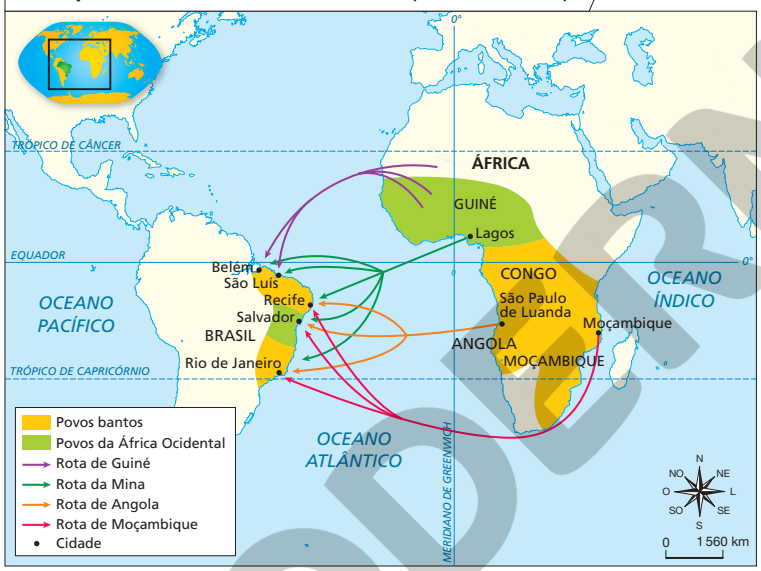
Tornar-se escravizado

O comércio de africanos escravizados ocorrido no Oceano Atlântico foi chamado **tráfico negreiro**. De modo geral, o tráfico negreiro envolveu a captura de africanos, seu deslocamento em viagens nos navios negreiros e venda nos portos da América.

Captura

As pessoas eram capturadas em guerras ou emboscadas em várias regiões do continente africano. Feitas prisioneiras, elas eram levadas para portos litorâneos. Se fosse necessário, percorriam mais de 400 quilômetros a pé. Estima-se que mais de 10% dessas pessoas morriam no caminho em direção à costa africana.

Principais rotas do tráfico transatlântico (séculos XVI-XIX)



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

FONTE: ALBUQUERQUE, Manoel M. de *et al. Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 36-37.

No litoral, as pessoas aprisionadas eram colocadas em barracões precários e com pouca ventilação. Podiam ficar dias ou meses amontoadas nesses barracões, esperando haver número suficiente de pessoas para encher um navio.

Antes de serem embarcados, homens e mulheres eram marcados com ferro em brasa no peito ou nas costas. Essa marca servia para identificar o traficante ao qual o cativo pertencia, já que um mesmo navio podia carregar escravizados de diversos proprietários. Algumas das marcas eram dos reis europeus, que cobravam impostos pelo comércio de escravizados.

Os barracões precisavam ser abastecidos de alimentos e eram vigiados constantemente. Nessa etapa da escravização, havia a participação de comerciantes locais e de traficantes europeus ou traficantes que vinham do continente americano.

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

Atividade complementar

Observe o mapa que representa as principais rotas do tráfico transatlântico e responda às questões a seguir.

1. Cite duas localidades de origem dos africanos escravizados destacadas no mapa.

Resposta: Os estudantes podem citar, por exemplo, Lagos e São Paulo de Luanda.

2. Cite duas localidades no Brasil destacadas no mapa onde os africanos escravizados eram desembarcados.

Resposta: Os estudantes podem citar Recife, Salvador e Rio de Janeiro.

Navios negreiros

A travessia do Oceano Atlântico era demorada. Os navios que saíam de Angola levavam, em média, 35 dias até Pernambuco, 40 dias até a Bahia e 50 dias até o Rio de Janeiro.

Crianças, mulheres e homens ficavam presos nos porões dos navios, em um espaço apertado e muito quente. Durante a viagem, eram frequentes os castigos físicos, as doenças, a falta de água e de comida.

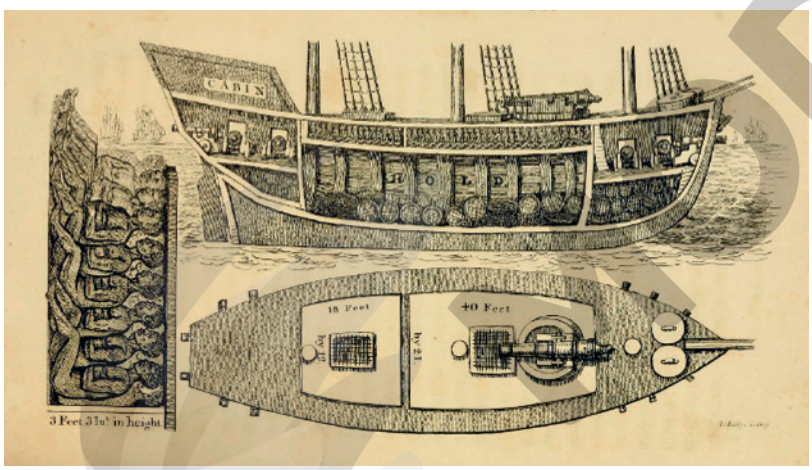
Calcula-se que entre 5 e 25 de cada 100 africanos embarcados morriam nessas viagens. Não é por acaso que os navios negreiros ficaram conhecidos como **tumbeiros** ou **túmulos flutuantes**.

Os africanos capturados se revoltaram em diversos momentos da escravização, desde a captura até a permanência nos barracões. Mas as revoltas nos navios eram as mais temidas pelos traficantes e tripulantes. Para os africanos, era a última chance de resistir antes de fazer uma viagem provavelmente sem volta. Essas revoltas, mesmo quando não eram bem-sucedidas, podiam provocar grandes estragos no navio.

Porta do não retorno, monumento localizado em Ouidah (ou Ajudá, em português), Benin. Fotografia de 2019. A obra homenageia milhões de pessoas escravizadas que foram enviadas da África à América.



BEATA TABAK/SHUTTERSTOCK



BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE BROWN, PROVIDENCE

Ilustração de navio negreiro publicada no livro *Notícias do Brasil em 1828 e 1829*, de Robert Walsh, 1830. Observe a imagem na lateral esquerda, que mostra como as pessoas escravizadas viajavam na embarcação.

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

ele disse: *que merendá, nada!* [...]. No outro dia, [...] atravessemos o rio, fumo pro outro lado. Quando chegou lá, todo mundo com fome-de-manhã-caiu-na-cacaia-pra-cortar-pau-de-motosserra-uns-carregando-outros-só-limpando-outros-derribando.

[...] Quando deu com 25 dias eu falei pro Barroso, Barroso eu quero um dinheiro para mandar pra a minha família em casa, porque lá não ficou nada, vocês não me deram nada. Então pra comer eu tenho que trabalhar e mandar dinheiro. Ele disse: *hum,* [...] *aqui não vai nenhum dinheiro. Tirando antes de 90 dias não vai nenhum dinheiro* [...]. Quando completou 30 dias eu disse: [...] quem quiser ir embora mais eu, nós vamos. Aí o cantineiro avisou nós: [...] *se saírem vocês morrem. Tem muito jagunço na fazenda* [...].

Rapaz, eu não tenho medo de homem não! Eu posso morrer, mas eu vou me embora. Eu não vou ficar aqui trabalhando a vida todinha, escravizado [...]

Aí [...] eu saí com mais três [...]. Aí quando nós sai, quando nós andemos uns 200 metros, vieram [...] dois cachorros grandes [...]. Aí fiquemos ali, mata num mata, mata num mata [...]. Aí chegou o gerente e disse pra eles: *rapaz, vocês libera esse homem, libera esse velho, porque se vocês mata ele, tem 42 homem, esses homem entrega essa fazenda.* Aí liberaram nós."

SAKAMOTO, Leonardo. Se te colocassem um preço, quanto seria? *Uol Notícias*, 11 out. 2009. Disponível em: https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2009/10/11/se-te-colocassem-um-preco-quanto-seria/. Acesso em: 16 fev. 2022.

Orientação didática

A leitura e a reflexão sobre o relato apresentado no artigo "Se te colocassem um preço, quanto seria?" podem introduzir a questão sobre "tornar-se escravizado", em especial com relação às mudanças e às permanências na atualidade. Evidentemente, as analogias devem ser feitas de maneira cuidadosa. Aprofunde a questão destacando a importância das leis trabalhistas no presente e a necessidade de cobrança por parte da sociedade e dos poderes públicos e privados para que elas tenham amplo alcance, sobretudo no que concerne à fiscalização do trabalho em regiões com limitada atuação dos órgãos governamentais.

Orientação didática

Estabeleça relações entre as imagens dispostas na página. Reforce que a gravura *Mercado de escravos*, de Johann Moritz Rugendas, é uma representação fictícia, mesmo que o artista tenha feito com base em aspectos da realidade do tráfico de africanos escravizados. Incentive os estudantes a refletir sobre a questão a partir da apreciação crítica contida na legenda da imagem. Já a fotografia mostra os vestígios arqueológicos de uma área de desembarque, o Cais do Valongo, pelo qual passaram ao menos 900 mil pessoas escravizadas. Ao abordar a imagem do cais, explore também a questão da preservação do patrimônio histórico, estimulando os estudantes a refletir e a se manifestar sobre a importância da valorização de locais como esse. A análise das imagens contribui para o desenvolvimento da competência **CG3**.

Mercado de escravizados

O tráfico de pessoas escravizadas movimentou diversos portos na América, entre eles: Rio de Janeiro, Salvador e Recife, no Brasil; Cartagena, em Nova Granada (atual Colômbia); Nova Orleans, nos Estados Unidos; e Havana, em Cuba.

Nas áreas portuárias, o grande fluxo de pessoas e o movimento de mercadorias levaram a transformações. Por exemplo, foram construídos armazéns, lojas de alimentos e estaleiros (locais para construção e conserto de navios).



MAURO PIMENTEL/AFP

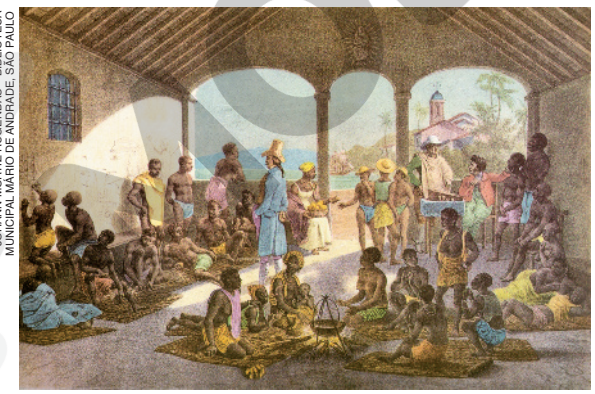
Sítio arqueológico do Cais do Valongo, no centro da cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2020. Em funcionamento desde o final do século XVIII, esse porto recebeu ao menos 900 mil africanos escravizados.

Os traficantes pagavam os tributos para entrar com sua "carga" de pessoas no Brasil. Os africanos aprisionados eram registrados e levados para os mercados, onde eram vendidos. Em razão das péssimas condições de viagem, várias pessoas ficavam desnutridas, enfraquecidas e doentes (com vermes, escorbuto, **oftalmia** etc.). Muitos africanos morriam nesses portos em decorrência das doenças contagiosas que dali se espalhavam pelo interior do continente, como varíola e sarampo.

Nos mercados, os escravizados eram organizados por sexo, idade e origem. Os proprietários e traficantes negociavam as condições e os preços de venda. Para negociar valores mais elevados, os vendedores mandavam alimentar os escravizados, limpá-los e passar óleo em seus corpos. Depois de vendidos, eles eram levados por seus novos senhores para o trabalho forçado em fazendas, residências, comércios ou minas.

Glossário

Oftalmia: inflamação nos olhos causada pela falta de higiene e de luz solar. As pessoas escravizadas, em geral, tinham pouca ou nenhuma exposição ao sol durante as viagens nos navios negreiros.



JOHANN MORITZ RUGENDAS – BIBLIOTECA MUNICIPAL MÁRIO DE ANDRADE, SÃO PAULO

Mercado de escravos, gravura do artista alemão Johann Moritz Rugendas, 1835. Segundo pesquisadores, essa representação retrata os negros no mercado com rostos tranquilos e corpos saudáveis, o que não condizia com a dura realidade que eles enfrentavam.

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

Atividade complementar

1. Descreva a obra *Mercado de escravos*, de Johann Moritz Rugendas. Observe as personagens representadas, suas vestimentas e expressões, e o local onde a cena se passa.

Resposta: Foram representados homens, mulheres e crianças negras, em geral vestindo uma peça de roupa e espalhados por todo o espaço da cena. Há também três homens brancos com vestimentas compostas de mais peças, e dois deles usam chapéus e conversam ou observam as pessoas escravizadas. O local é claro e apresenta uma grande abertura com vista para uma igreja, dois morros, o mar e uma embarcação.

2. O local parece arejado? Justifique.

Resposta: Sim, a claridade e a grande abertura da construção indicam ser um local arejado.

3. Quais atividades as personagens negras estão realizando?

Resposta: Há personagens escrevendo na parede, deitadas, observando a vista para o mar, vendendo frutas e conversando ao fogo.

4. A cena parece calma ou conflituosa? E o local parece silencioso ou barulhento? Justifique.

Resposta: A cena parece calma e sem conflitos, o local tampouco parece barulhento ou tumultuado. O estudante poderá observar como a representação de Rugendas se relaciona com uma versão mais amena do mercado de escravizados e das condições impostas a essas pessoas.

Autobiografia de um escravizado

Mahommah Gardo Baquaqua nasceu por volta de 1820 e escreveu uma autobiografia na qual conta sua história como cativo na África e no Brasil e como liberto nos Estados Unidos, para onde conseguiu fugir da escravidão. Trata-se de um importante e raro documento escrito a respeito do tráfico negreiro transatlântico e a vida dos escravizados.

Na África Ocidental, Baquaqua foi capturado e levado até a Vila de Grafe, no atual Benin. Lá ficou preso em uma espécie de jaula, sendo vigiado o tempo todo, marcado com ferro quente e castigado várias vezes. Foi em Grafe que Baquaqua viu um homem branco pela primeira vez. Muitos africanos pensavam que os brancos eram canibais que preferiam a carne dos negros, e isso lhes causava terror. O pavor aumentava quando viam o navio negreiro. Baquaqua achava que todos os negros seriam massacrados naquele navio.

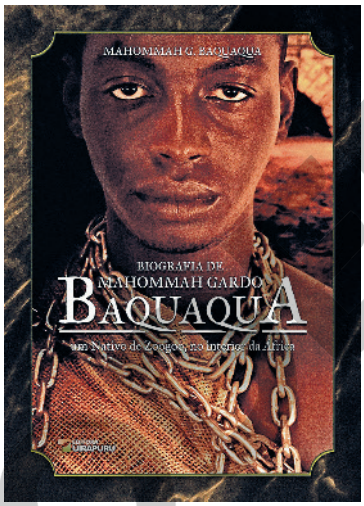
Os maus-tratos continuavam na travessia do Atlântico. Espancados e mal alimentados, os africanos presos no porão podiam até se rebelar, mas pagavam um preço alto quando a rebeldia fracassava.

Baquaqua chegou ao Brasil em 1845. Foi levado para uma fazenda perto do litoral de Pernambuco, onde ficou satisfeito por estar vivo. Ele escreveu: "Pouco me importava, então, de ser escravo: havia me safado do navio e era apenas nisso que eu pensava [...]" (LARA, Silvia H. Biografia de Mahommah Gardo Baquaqua – Apresentação. *Revista Brasileira de História*, v. 8, n. 16, p. 273, 1988).



BIBLIOTECA PÚBLICA DE NOVA YORK

Retrato de Mahommah Gardo Baquaqua, 1854.



REPRODUÇÃO/EDITORA UIRAPURU

Capa do livro autobiográfico de Mahommah Gardo Baquaqua, em edição de 2017.

PARA PENSAR **RESPONDA NO CADERNO**

Reflita sobre a trajetória de uma pessoa escravizada e traficada da África para o Brasil. Em seguida, organizem-se em grupo para escrever um pequeno texto narrando sua história de luta pela liberdade.

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

Alerta ao professor

O texto "Autobiografia de um escravizado" favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI10**, ao utilizar o relato de um escravizado para descrever a relação entre os africanos capturados e levados ao Brasil.

Para pensar

Nesta atividade, espera-se que os estudantes percebam a importância de textos como o de Mahommah Gardo Baquaqua, narrado em primeira pessoa, pois são raras as fontes construídas dessa maneira. Os estudantes devem desenvolver suas narrativas sobre a história da luta dos escravizados pela liberdade, considerando esse aspecto das ações dos escravizados, observando a importância de trabalharmos com os relatos produzidos por esses sujeitos históricos. Além disso, ao refletir sobre uma situação em que eles devem se colocar no lugar do outro e narrar sua história, é importante que levem em conta os argumentos falaciosos que precisam ser confrontados com dados históricos.

Outras indicações

As autobiografias de escravizados foram escritas em inglês e divulgadas amplamente nos Estados Unidos e no Reino Unido no século XIX como parte da estratégia dos movimentos abolicionistas pelo fim da escravidão. O livro indicado a seguir usou esses textos para analisar as experiências dessas pessoas.

- OLIVEIRA, Rafael Domingos. *Vozes afro-atlânticas*: autobiografias e memórias da escravidão e da liberdade. São Paulo: Elefante, 2022.

Alerta ao professor

O texto "Sujeitos e impactos" contribui para o desenvolvimento das competências **CG1**, **CECH1**, **CECH2**, **CECH4**, **CECH5**, **CECH7**, **CEH1**, **CEH2** e **CEH5**, bem como das habilidades **EF07HI12**, **EF07HI14** e **EF07HI16**, na medida em que descreve aspectos das relações comerciais entre América e África identificando os agentes do tráfico negreiro e os diversos povos e regiões de origem dos africanos escravizados.

Atividade complementar

Ao iniciar a discussão sobre a origem dos africanos escravizados, aponte para a diversidade dos povos submetidos à escravidão e sugira aos estudantes que pesquisem sobre alguns deles, como iorubás, jejes, hauçás, angolas, benguelas, entre outros, ressaltando aspectos de sua história e cultura.

Resposta: Como resultado dessa pesquisa, os estudantes podem produzir cartazes organizados com base no mapa atual da África, indicando onde estavam localizados esses povos e apresentando algumas informações sobre eles, tais como línguas, religiões, costumes, atividades comerciais, vestimentas, hábitos alimentares, danças, músicas etc. Desse modo, será possível observar a diversidade de povos e de origens dos africanos trazidos para o Brasil e como a divisão promovida pelos portugueses tentava anular essa diversidade.

Sujeitos e impactos

O tráfico transatlântico envolveu diversos sujeitos históricos na África, na América e na Europa. Os escravizados eram capturados no interior ou no litoral da África, levados para os portos, embarcados em navios negreiros e transportados até a América, onde eram vendidos. Esse processo, no qual atuavam comerciantes, políticos, governos e grandes proprietários de terra, teve forte impacto na vida das sociedades americanas e africanas.

Origem dos escravizados

As pessoas trazidas para o Brasil pelos traficantes vinham de diferentes regiões da África e pertenciam a diversos povos. Esses povos costumam ser divididos em dois grandes grupos:

- os da **África Ocidental** – iorubás, jejes, hauçás etc. Muitos eram conhecidos como "minas", mas essa é uma categoria que inclui várias regiões, línguas e costumes diferentes. Geralmente, eles vinham de regiões que hoje correspondem ao Benin, à Nigéria e à Guiné e eram levados para a Bahia, entre outras regiões do Brasil;
- os **bantos** – formados por angolas, benguelas, moçambiques etc. Geralmente, eles vinham de Angola, Congo e Moçambique e eram levados principalmente para Pernambuco, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

No século XVI, a maioria dos africanos havia sido embarcada nos portos de Bissau, Cacheu, São Jorge da Mina e Ajudá, na África Ocidental. A partir do século XVII, os portos de Luanda, Benguela e Cabinda, na África Central Atlântica (Congo e Angola), ganharam enorme importância. Estima-se que, no século XVIII, 70% dos africanos trazidos para o Brasil vinham dessa última região.

No Brasil, muitas vezes a origem de um escravizado era indicada pelo nome do porto ou região onde tinha embarcado na África e não pelo povo ao qual ele pertencia. Assim, por exemplo, escravizados de diferentes povos embarcados no porto de Cabinda eram classificados como "cabindas".

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



JEAN-BAPTISTE DEBRET – FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Diferentes nações africanas escravizadas no Brasil em gravura de Jean-Baptiste Debret, 1834-1839. O artista representou pessoas de origem monjolo, mina, moçambique, benguela e cavala.

Agentes do tráfico



RODRIGO TETSUO ARGENTON/CC BY-SA 4.0/WIKIMEDIA FOUNDATION

Instalação *Navio negreiro,* que apresenta a estrutura da embarcação, em exposição no Museu Afro Brasil, em São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2018. A iluminação fraca da sala tem o objetivo de estimular a sensação de como seria estar no escuro do porão de um navio negreiro.

Comerciantes portugueses, espanhóis, ingleses, holandeses e franceses, com o apoio de seus governos, negociaram escravizados trazidos da África. As Igrejas cristãs não se opuseram à escravidão africana.

Os portugueses foram os pioneiros e principais comerciantes de escravizados africanos. Esse comércio ganhou tanta importância que no século XVII chegou a dar lucros tão altos para a Coroa portuguesa quanto o próprio negócio do açúcar. Aqui, os africanos trabalharam em várias atividades econômicas, como na produção de açúcar, arroz, tabaco, algodão, café, extração de ouro, criação de animais, serviços domésticos e transportes.

Depois dos portugueses, os traficantes ingleses foram responsáveis pela venda do maior número de escravizados na América, e levaram essas pessoas para suas colônias na América do Norte e nas ilhas do Caribe. Nessas áreas, do século XVII ao século XIX, os africanos escravizados e seus descendentes trabalharam em plantações de algodão, arroz, tabaco e cana-de-açúcar.

Holandeses e franceses também participaram do tráfico, levando escravizados para Pernambuco (durante a invasão holandesa no século XVII), Guianas (atuais Suriname e Guiana Francesa), Caribe e América do Norte. Para levar os escravizados até esses territórios, eles ocuparam partes do litoral africano e organizaram companhias de comércio.

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

Orientação didática

Ao indicar a origem dos escravizados por meio do nome do porto ou da região em que eles tinham embarcado na África, os traficantes e os senhores os distanciavam de seu povo e, consequentemente, de sua ancestralidade africana. Pontue para a turma como essa questão tem influência até os dias de hoje. O fato de a população afro-brasileira ter grande dificuldade para localizar dados sobre seus ancestrais é um dos muitos legados terríveis da escravidão.

Outra questão associada a essa falta de reconhecimento da história de famílias afro-brasileiras pode passar por sentimentos de aversão ao assunto, vergonha, humilhação e vontade de esquecer. Assim, se muitas pessoas hoje em dia estão em busca de sua afirmação como afrodescendentes, há várias outras que não lidam bem com essas questões. Portanto, é imprescindível estar atento a todas essas possibilidades, que podem ser manifestadas pelos estudantes em sala de aula das mais variadas formas.

Impactos no continente africano

Por causa do tráfico negreiro, milhões de pessoas foram escravizadas e forçadas a deixar a África. Em razão desse comércio, das secas, da fome e das epidemias, a população africana praticamente não aumentou entre o século XVI e o final do século XIX. Ela só voltaria a crescer depois de 1900.

Além do impacto sobre a população, o tráfico negreiro também trouxe consequências para a economia africana. A agricultura, por exemplo, não era estimulada pelos invasores europeus e pouco se desenvolveu. Afinal, os produtos agrícolas plantados no continente africano concorreriam com a produção da América, e os europeus queriam evitar isso. Para eles, a função da África era fornecer mão de obra para suas colônias na América.

Impactos no Brasil

É quase impossível saber com exatidão quantos africanos escravizados foram trazidos para a América entre os séculos XVI e XIX. Para o Brasil, calcula-se que tenham sido cerca de 4 milhões de pessoas entre 1531 e 1855, o que corresponde aproximadamente a 40% de todos os africanos traficados para o continente americano. Observe o quadro.

Estimativas de desembarque de africanos escravizados no Brasil (1531-1855)

Período	Número de escravizados
1531-1600	50 000
1601-1700	560 000
1701-1800	1 680 100
1801-1855	1 739 200
Total	4 029 300

FONTE: KLEIN, Herbert. Tráfico de escravos. *In*: *Estatísticas históricas do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1987. p. 60.

Analisando o quadro, percebemos que o número de escravizados aumentava a cada século.

- No **século XVI**, o número foi menor se comparado com os seguintes, pois as atividades econômicas eram reduzidas e grande parte dos trabalhadores era proveniente dos povos originários da América.
- No **século XVII**, o tráfico de africanos escravizados aumentou, após a retomada da produção do açúcar e das capitanias que estavam nas mãos dos holandeses.
- No **século XVIII**, a agricultura e a descoberta de ouro em Minas Gerais triplicaram a procura por mão de obra escravizada.
- No **século XIX**, o tráfico ocorreu durante menos tempo, porém foi mais intenso do que nos séculos anteriores. O comércio de africanos escravizados pelo Oceano Atlântico foi legalmente extinto no Brasil em 1831 e em 1850, mas continuou de forma ilegal até aproximadamente 1855. Nessa época, os escravizados trabalhavam principalmente nas lavouras de café, que se expandiam por Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Nas outras províncias, o trabalho dos escravizados continuou em diferentes atividades econômicas, mas passou a diminuir.

Ao serem trazidos para o Brasil, os africanos trouxeram também seus conhecimentos, expressões artísticas, valores e tradições. A presença africana está em diversos campos da cultura brasileira, como na religiosidade, nas celebrações, na língua, na arte e na gastronomia.

186

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

Texto de aprofundamento

O historiador estadunidense Herbert Klein comenta brevemente como as estimativas apresentadas no quadro disposto no livro do estudante foram levantadas.

Estimativas do tráfico de escravizados

"Nos primórdios do século XV, foi elaborado um documento de registro de emigração escrava africana, por funcionários da corte de Portugal [...]. Existe um registro paralelo, realizado durante o século XVI por funcionários do governo espanhol, que contribuiu amplamente para documentar o tráfico praticado por portugueses [...]. No entanto, somente no final do século XVII, encontramos um trabalho de registro sistemático, compilado através de séries completas, preservadas em acervos e arquivos no Brasil e Portugal. A partir de 1790, os jornais passaram a publicar listagens notificando a chegada de navios, fornecendo uma fonte complementar de documentação [...]. Após 1830, não se encontra nenhum registro em arquivo ou jornal por causa da 'proibição' oficial do tráfico escravo naquele ano. Na realidade, o tráfico só findou em 1850 [...]. A única amostra estatística expressiva do tráfico negro no Brasil, entre 1830 e 1850, encontra-se nos arquivos do *Foreign Office*, pertencente ao *Public Record Office* da Inglaterra. Esta documentação baseia-se em relatórios realizados por cônsules britânicos nos portos brasileiros, entre 1817 e 1850 [...]."

KLEIN, Herbert. Tráfico de escravos. *In*: *Estatísticas históricas do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1987. p. 55.

Orientação didática

É importante que os estudantes saibam que não temos um número exato dos escravizados traficados, pois as estimativas dos estudiosos variam muito. Em parte, essa variação se deve ao fato de o Brasil ter ficado durante determinado período sob domínio espanhol e holandês, o que dificulta os cálculos. Outro fator que contribuiu para essa variação de dados foi a proibição do tráfico em 1831, que impulsionou o comércio ilegal de africanos e, como consequência disso, houve perda de controle por parte do governo sobre o número de escravizados que entravam no país. Cabe destacar também que a ampliação das atividades econômicas nos séculos XVIII e XIX e a crescente necessidade de mão de obra contribuíram para o crescimento do número de africanos escravizados e traficados nesse período.

PAINEL

Baianas do acarajé

A culinária é um dos aspectos da cultura mais valorizados no mundo contemporâneo. Ela desempenha papel fundamental na construção de identidades nacionais e regionais. A criação de receitas envolve amplo conhecimento de ingredientes, utensílios e modos de preparo.

A culinária não satisfaz apenas as necessidades de nutrição, ela também é um componente indispensável em festas, rituais e outras formas de convivência.

Na época colonial, os africanos e as africanas trouxeram diversos conhecimentos para o Brasil. Entre eles, o modo de fazer acarajé. As mulheres (escravizadas ou libertas) faziam bolinhos de acarajé para vendê-los nas ruas ou para oferecê-los aos orixás nos eventos relacionados ao candomblé. No candomblé, o acarajé é uma comida sagrada.

O acarajé é um bolinho feito de feijão-fradinho temperado e frito no azeite de dendê. Depois, ele é cortado e recheado com camarão, caruru, vatapá e pimenta. A palavra "acarajé", em idioma iorubá, significa "comer fogo".

Quando vendiam esses quitutes, as mulheres escravizadas eram obrigadas a dar a maior parte do lucro para seus senhores. Mesmo assim, muitas delas conseguiram juntar dinheiro para comprar sua alforria e também conquistar a liberdade de seus filhos. Além disso, o comércio de alimentos promoveu a convivência entre os escravizados urbanos e estimulou formas de organização entre eles.

Atualmente, as baianas que vendem acarajé são referências em várias cidades do país, sobretudo em Salvador, na Bahia. Desde 2005, a tradição preservada por essas mulheres é considerada patrimônio cultural imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Iphan. Assim, houve o reconhecimento oficial do grande valor que os saberes africanos têm no processo de formação da sociedade brasileira.



CHRISTIANO JUNIOR – MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Escrava de ganho vendedora, fotografia de Christiano Junior, 1864-1865. A venda de comida por mulheres escravizadas e libertas teve início na época colonial e prosseguiu pelo século XIX.



JOA SOUZA/SHUTTERSTOCK

Vendedora prepara acarajés em Salvador, Bahia. Fotografia de 2022.



CHICO FERREIRA/PULSAR IMAGENS

Acarajé pronto para consumo, em Santa Cruz Cabrália, Bahia. Fotografia de 2019.

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

Orientação didática

A experiência de ser escravizado e traficado foi abordada no capítulo, principalmente em sua dimensão social. Sugerimos que o professor aborde a dimensão econômica do contexto da escravidão por meio de materiais disponíveis no próprio capítulo, como o quadro que indica as estimativas de desembarque de africanos escravizados no Brasil entre 1531 e 1855. Esses dados podem ser cruzados com as principais atividades econômicas no país entre os séculos XVI e XIX, tendo em conta que a escravização dos indígenas persistiu de forma simultânea à dos africanos e seus descendentes.

A dimensão social da escravidão poderá ser aprofundada de diferentes maneiras. Sugerimos aqui duas delas. A primeira refere-se à questão da identidade dos brasileiros, de todas as idades e origens, mas particularmente dos negros. Conhecer seu passado e as evidências desse passado no presente é um direito, e o estudo da escravidão pode ser muito elucidativo das condições sociais e econômicas do Brasil atual. A segunda maneira de aprofundar o estudo da escravidão e relacioná-lo ao presente é desfazer a visão de que os africanos e seus descendentes não influenciaram a economia brasileira em diferentes épocas.

Assim, estudar a escravidão a fim de vislumbrar o escravizado como sujeito da história é uma forma de contrapor-se ao preconceito e à visão dos africanos como passivos em relação à sua própria escravização.

Alerta ao professor

A seção "Painel" intitulada "Baianas do acarajé" favorece o desenvolvimento das competências **CG3**, **CG9**, **CECH1**, **CECH4**, **CEH1**, **CEH2** e **CEH5**.

Atividade complementar

Pergunte aos estudantes se eles observam pessoas vendendo comida nas ruas da região onde vivem. Se a resposta for sim, questione quais comidas são vendidas.

Resposta pessoal. Após ouvir as respostas dos estudantes, enfatize que a culinária é um aspecto importante de nossa cultura e que deve ser preservado, tendo em vista a transmissão de conhecimentos e o sentido ritual que, muitas vezes, há no preparo da comida e no modo como a compartilhamos. Os estudantes podem ainda entrevistar familiares, amigos e cozinheiros que produzam comidas típicas da região. Esse é um interessante trabalho de campo complementar que ajuda a instrumentalizar conhecimentos sobre patrimônio imaterial, estudo de campo e registro de saberes locais. Ao fim da atividade, pode-se realizar uma celebração entre os estudantes para que eles apresentem as receitas tradicionais que registraram e as compartilhem com os colegas.

Alerta ao professor

O texto "Cotidiano dos escravizados" favorece o desenvolvimento das competências **CEH1**, **CEH2** e **CEH5**, bem como das habilidades **EF07HI10** e **EF07HI12**, pois analisa, com base em documentos históricos como a obra do jesuíta Antonil, diferentes interpretações sobre a América portuguesa e permite identificar aspectos sobre a distribuição territorial dos escravizados.

Outras indicações

Como foi visto, eram denominados "boçais" os escravizados que não conheciam a língua portuguesa e não dominavam as normas da escravidão. Na atualidade, o termo permanece em uso, porém, designando pessoas grosseiras ou incultas. São muitos os termos ou expressões populares que têm origem na escravidão; por exemplo, "nas coxas", "meia-tigela", "denegrir" e tantos outros termos pejorativos seguidos pelo adjetivo "negro/preto" ("mercado negro" e "lista negra", por exemplo). Os dois artigos indicados a seguir podem ajudar a debater o assunto.

- MÉNDEZ, Chrystal. 18 expressões racistas que você usa sem saber. *Geledés*, 19 nov. 2016. Disponível em: https://www.geledes.org.br/18-expressoes-racistas-que-voce-usa-sem-saber/. Acesso em: 17 fev. 2022.
- PAIVA, Vitor. 9 expressões populares com origens ligadas à escravidão; e você nem imaginava. *Geledés*, 15 out. 2016. Disponível em: https://www.geledes.org.br/9-expressoes-populares-com-origens-ligadas-escravidao-e-voce-nem-imaginava/. Acesso em: 17 fev. 2022.

Orientação didática

A obra *Cultura e opulência do Brasil*, de Antonil, foi produzida após o período em que o jesuíta esteve no Brasil e observou as relações entre senhores e escravizados. O texto completo foi publicado em 1711, e nele o autor narrou em detalhes o processo de produção do açúcar e do tabaco, além da mineração e da pecuária colonial. O livro foi subdividido justamente nessas quatro áreas de análise. A mais completa delas é a primeira parte, relativa à produção açucareira. Em sua análise, Antonil tentava demonstrar o papel do Brasil como domínio português, ressaltando os esforços dos súditos do rei para construírem uma economia cristã e colonial que tinha a escravidão como alicerce. Para o jesuíta, era fundamental que houvesse investimentos na colônia. Isso deveria ocorrer por meio da organização da economia e da vida religiosa, a fim de que se alcançasse uma expansão produtiva e comercial nas quatro áreas por ele analisadas. A obra completa está em domínio público (disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1737; acesso em: 3 jun. 2022).

Cotidiano dos escravizados

Aos africanos que sobreviviam à viagem pelo Oceano Atlântico era imposta uma vida muito difícil. Após se recuperarem da travessia, eles eram vendidos em leilões realizados no porto onde ocorrera seu desembarque na América. Pouco tempo depois, já estavam trabalhando para seus novos donos.

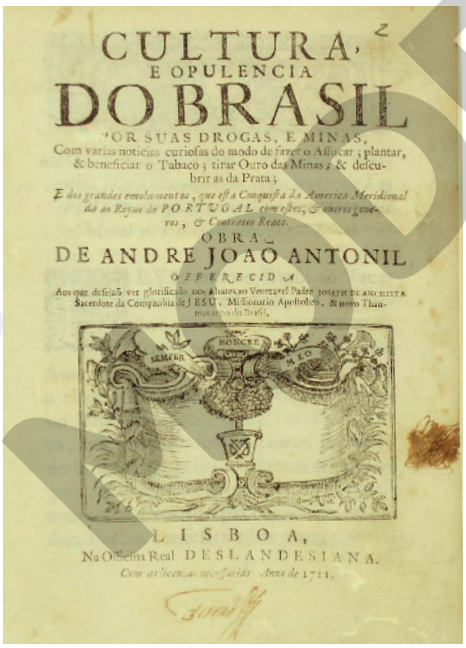
O aprendizado da língua portuguesa

Aprender a língua dos brancos não era fácil. No Brasil, os escravizados podiam ser mais ou menos valorizados de acordo com a experiência de vida na colônia. Na visão dos senhores, os escravizados que não conheciam a língua portuguesa e o trabalho na colônia eram menos valorizados, por isso eram chamados de **boçais**. Já os que entendiam a língua e haviam aprendido a rotina do trabalho eram mais valorizados, sendo chamados de **ladinos**.

O jesuíta Antonil chegou ao Brasil em 1681. Durante sua permanência no país, ele observou que os senhores faziam essas distinções entre os escravizados, e escreveu em seu livro *Cultura e opulência do Brasil*, publicado em 1711:

"Uns chegam ao Brasil muito rudes e muito fechados e assim continuam por toda a vida. Outros, em poucos anos saem ladinos e espertos, assim para aprenderem a doutrina cristã, como para buscarem modo de passar a vida [...]. Os que nasceram no Brasil, ou se criaram desde pequenos em casa dos brancos, afeiçoando-se a seus senhores, dão boa conta de si; e levando bom cativeiro, qualquer deles vale por quatro boçais."

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1997. p. 89.


CULTURA E OPULENCIA DO BRASIL
POR SUAS DROGAS, E MINAS,
Com varias noticias curiosas do modo de fazer o Assucar, plantar, & beneficiar o Tabaco; tirar Ouro das Minas; & descubrir as da Prata;
OBRA
DE ANDRE JOAO ANTONIL
OFFERECIDA
LISBOA,
Na Officina Real DESLANDESIANA.
Com as licenças necessarias Anno de 1711.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Página de rosto do livro *Cultura e opulência do Brasil*, do jesuíta italiano André João Antonil, publicado em Lisboa em 1711.

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

Trabalho na cidade e no campo

Além da agricultura e da mineração, os escravizados faziam serviços domésticos, artesanato ou outros trabalhos nas cidades como **escravos de ganho**. Dessa forma, eles realizavam tarefas temporárias em troca de pagamento, mas tudo ou quase tudo que recebiam ficava para seus senhores.

Muitos escravizados preferiam viver nas cidades, pois ali tinham mais chances de circular pelas ruas e ganhar algum dinheiro. Podiam juntar as economias e, às vezes, conseguiam comprar sua liberdade. Vender um escravizado urbano para uma fazenda no interior era uma forma de castigo usada pelos senhores.

Os escravizados que trabalhavam no campo e na mineração eram fiscalizados por **feitores**. A jornada de trabalho durava cerca de 15 horas por dia. Quando desobedeciam às ordens, sofriam castigos que geralmente eram aplicados em público para intimidar os outros escravizados e evitar insubordinações. Era o chamado **castigo exemplar**.

O excesso de trabalho, a má alimentação, as péssimas condições de higiene e os castigos físicos deterioravam a saúde dos cativos. Principalmente nas minas e nas lavouras, vários escravizados morriam depois de cinco ou dez anos de trabalho. Já os escravizados domésticos ou de ganho podiam ter roupas e alimentação melhores, contribuindo para que vivessem por mais tempo.

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



HENRY CHAMBERLAIN – FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Escravos doentes, gravura de Henry Chamberlain publicada no livro *Paisagens e costumes do Rio de Janeiro*, 1822.

Orientação didática

Henry Chamberlain (1796-1844) foi pintor, desenhista e oficial da Artilharia Real Britânica. O artista chegou ao Brasil em 1819 para realizar transações comerciais relacionadas aos bens de sua família. Durante sua permanência no Rio de Janeiro, no entanto, Chamberlain passou a produzir obras que representavam a vida cotidiana daquela cidade. *Views and costumes of the city and neighbourhood of Rio de Janeiro*, publicada em Londres no ano de 1821, é o exemplar máximo dessas observações. No livro há 36 gravuras e textos explicativos.

Parte das produções de Chamberlain pode ser acessada no *site* da *Brasiliana Iconográfica* (disponível em: https://www.brasilianaiconografica.art.br/; acesso em: 3 maio 2022). O *site* reúne obras relativas à cultura e à história do país (séculos XVI-XIX), as chamadas obras brasilianas, todas catalogadas e acessíveis em alta resolução. Na página também é possível pesquisar artigos acadêmicos a respeito dessas produções.

Atividade complementar

1. Pesquise expressões e palavras que têm origem na escravidão e anote-as em seu caderno.

Resposta: "Boçal", "nas coxas", "meia-tigela", "denegrir", "lista negra", "mercado negro" são alguns exemplos.

2. Em grupos, troquem informações sobre as expressões e as palavras pesquisadas. Vocês já ouviram alguma delas? Em quais situações?

Resposta pessoal. O objetivo da questão é compreender que o vocabulário que usamos no cotidiano pode estar repleto de expressões preconceituosas. Lutar contra o racismo é também atentar para isso e evitar o uso dessas palavras e expressões.

3. Produzam um texto sobre a necessidade da discussão a respeito de expressões e palavras que tenham origens preconceituosas e como superar esses usos.

Resposta pessoal. A intenção é sugerir a necessidade de transformação no vocabulário usado no cotidiano, evitando a ofensa e o preconceito.

Alerta ao professor

O texto "Formas de resistência" contribui para o desenvolvimento das competências **CG1**, **CECH1**, **CECH4**, **CEH1**, **CEH2** e **CEH5**, bem como da habilidade **EF07HI12**, pois permite identificar aspectos sobre a distribuição territorial da população escravizada, principalmente ao tratar da formação dos quilombos.

Orientação didática

Muitas vezes, as formas de resistência negra podem ser localizadas em lugares de memórias consagrados pelos órgãos de patrimônio histórico-cultural. Esses lugares não podem ser entendidos como produtos espontâneos, tampouco como construções comemorativas, tal como muitos monumentos que vemos em espaços públicos. É possível perceber esses espaços, portanto, como antimonumentos, isto é, espaços que apontam para uma estética que rememora a morte e o sofrimento e dizem sobre aquilo que não deve ser esquecido, pois é revelador de silêncios. Esse é o caso, por exemplo, do Cais do Valongo, das igrejas de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, de terreiros de religiões de matriz africana, portos, quilombos e engenhos espalhados por todo o território nacional, como apresentado no *Inventário dos lugares de memória do tráfico atlântico de escravos e da história dos africanos escravizados no Brasil* (2013), coordenado pelo Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (disponível em: http://www.labhoi.uff.br/memoriadotrafico; acesso em: 17 fev. 2022).

Formas de resistência

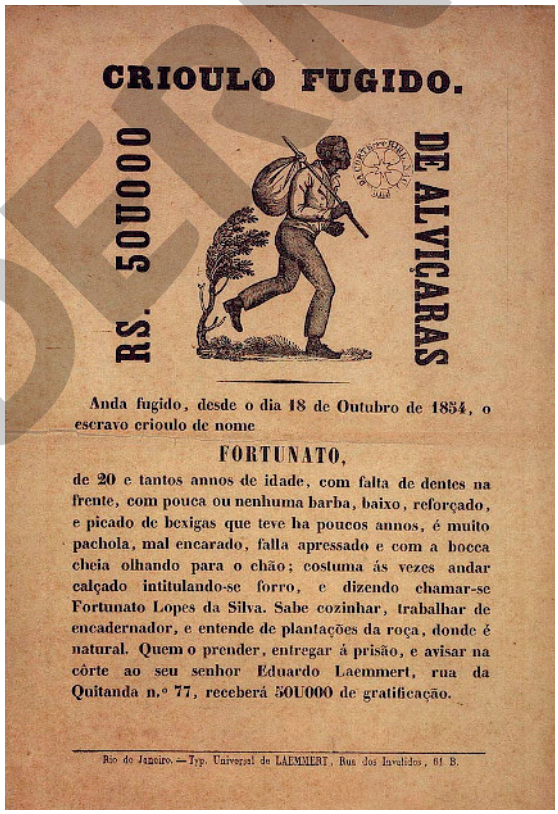
Em muitos casos, os escravizados lutaram abertamente contra a escravidão. Em outros, negociaram com seus senhores, tentando reduzir a crueldade do cativeiro.

Conflitos

Os africanos escravizados e seus descendentes questionaram a escravização de várias formas. As fugas individuais e coletivas eram frequentes. Os escravizados fugidos eram auxiliados por redes e pessoas que os apoiavam, ou procuravam a proteção de negros livres ou libertos que viviam nas cidades, onde poderiam se passar por pessoas livres. Muitos formavam comunidades, aliando-se a outros grupos da sociedade colonial. Essas comunidades eram chamadas **quilombos**.

Os escravizados que fugiam eram perseguidos. Cartazes afixados nas portas das igrejas e anúncios nos jornais no século XIX ofereciam recompensas a quem os prendesse e os devolvesse aos senhores escravistas.

Apesar de todo controle, os escravizados criaram diferentes formas de resistência. Por exemplo, organizavam rebeliões e sabotavam a produção, quebrando ferramentas ou incendiando as plantações. Na produção do açúcar, a sabotagem dos escravizados era uma ameaça constante: fagulhas lançadas nos canaviais provocavam incêndios, e pedras jogadas na moenda do engenho podiam quebrar as máquinas e arruinar a safra.



CRIOULO FUGIDO.

RS. 50U000 DE ALVIÇARAS

Anda fugido, desde o dia 18 de Outubro de 1854, o escravo crioulo de nome

FORTUNATO,

de 20 e tantos annos de idade, com falta de dentes na frente, com pouca ou nenhuma barba, baixo, reforçado, e picado de bexigas que teve ha poucos annos, é muito pachola, mal encarado, falla apressado e com a bocca cheia olhando para o chão; costuma ás vezes andar calçado intitulando-se forro, e dizendo chamar-se Fortunato Lopes da Silva. Sabe cozinhar, trabalhar de encadernador, e entende de plantações da roça, donde é natural. Quem o prender, entregar á prisão, e avisar na côrte ao seu senhor Eduardo Laemmert, rua da Quitanda n.º 77, receberá 50U000 de gratificação.

Rio de Janeiro. — Typ. Universal de LAEMMERT, Rua dos Invalidos, 61 B.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

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

Anúncio publicado no Rio de Janeiro, em 1854, oferecendo recompensa para quem denunciasse um escravizado foragido cujo nome era Fortunato. O termo "crioulo" era utilizado para designar os negros escravizados nascidos na América portuguesa, mas hoje é uma palavra com significado pejorativo, pois remonta à escravidão.

Atividade complementar

Realize com os estudantes um trabalho de campo ou de pesquisa patrimonial sobre lugares de memória de resistência negra. De acordo com as possibilidades da turma, os estudantes poderão visitar algum desses espaços pessoalmente para, em seguida, produzir um relatório de visita ao local, discutindo as impressões que tiveram. Outra sugestão é a pesquisa *on-line* a respeito desses lugares de memória apresentados no *Inventário dos lugares de memória do tráfico atlântico de escravos e da história dos africanos escravizados no Brasil*, compartilhando-a, em seguida, com os outros grupos.

Negociações

As negociações entre senhores e escravizados faziam parte do cotidiano da escravidão e funcionavam como estratégia de sobrevivência, já que os escravizados não recebiam pagamento nem tinham descanso como os trabalhadores livres.

Muitos escravizados obedeciam a seus senhores para conseguir alimentos, roupas, um pedaço de terra; para viver em senzalas separadas onde podiam morar somente com suas famílias; para ter a oportunidade de expressar sua cultura (como falar seu idioma e realizar festas) e o direito de comprar a liberdade, quando juntavam o dinheiro necessário para isso.



FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Congada no Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, fotografia de Arsênio da Silva, 1860. A congada consistia na coroação de uma rainha e de um rei negros membros de uma irmandade. A celebração tinha danças, batuques e desfiles organizados pelos africanos e seus descendentes. O rei e a rainha negros tinham grande importância social e eram considerados líderes na comunidade.



KARLHEINZ WEICHERT/TYBA

Interior de senzala da fazenda Santa Clara, considerada uma das maiores do século XIX, em Santa Rita de Jacutinga, Minas Gerais. Fotografia de 2014. Geralmente, nas senzalas não havia divisões internas e diferentes famílias e pessoas solteiras dormiam juntas no chão. Era comum esses locais serem de terra batida, úmidos e com pouca ventilação.

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

Outras indicações

Em relação aos debates sobre os lugares de memória e, em particular, aqueles ligados à resistência negra, indicamos as obras a seguir.

- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. *Projeto História*, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.
- PEREIRA, Júlio César Medeiros da Silva. *À flor da terra*: o cemitério dos pretos novos no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond/Iphan, 2007.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. Antimonumentos: trabalho de memória e de resistência. *Psicologia USP*, v. 27, n. 1, 2016. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/114752. Acesso em: 17 fev. 2022.

Atividade complementar

Leia o trecho a seguir e responda às questões.

Canto primeiro: trabalhadores do Brasil

"Enquanto Zumbi trabalha cortando cana na zona da mata pernambucana Olorô-Quê vende carne de segunda a segunda [...].

Enquanto a gente dança no bico da garrafinha Odé trabalha de segurança pega ladrão que não respeita quem ganha o pão que o Tição amassou honestamente enquanto Obatalá faz serviço pra muita gente que não levanta um saco de cimento tá me ouvindo bem?

[...] Ninguém aqui é escravo de ninguém."

FREIRE, Marcelino. *Contos negreiros*. Rio de Janeiro: Record, 2015. p. 19-20.

1. Quem são os personagens apresentados no texto?

Resposta: Os personagens são Zumbi, Olorô-Quê, Odé, Tição e Obatalá. Sugerimos ao professor ressaltar que a escolha desses nomes é muito particular, remetendo à cultura de resistência negra por meio de Zumbi e das religiões africanas pelos demais personagens.

2. A quem o texto se dirige?

Resposta: O narrador fala diretamente com o leitor, sem, porém, especificá-lo. Essa fala pode ser percebida, por exemplo, pela marca de oralidade na pergunta "tá me ouvindo bem?".

3. Todos os trabalhos citados no texto remetem ao período colonial? Justifique.

Resposta: Não, menções ao trabalho de segurança e ao saco de cimento, por exemplo, remetem aos dias atuais. Portanto, são trabalhos remunerados, ainda que realizados de maneira muito sofrida.

4. Por que você acha que o autor termina o trecho dizendo "Ninguém aqui é escravo de ninguém"?

Resposta: O trecho sugere que, apesar de tais ocupações serem remuneradas, há um eco da escravidão na maneira como os subempregos são quase sempre realizados pela população negra.

Quilombos

A formação de quilombos foi uma forma de luta dos escravizados comum em vários períodos e regiões do continente americano. Desde o século XVII até o final da escravidão, no século XIX, muitos africanos e seus descendentes se refugiaram em quilombos, construindo histórias de conquista da liberdade.

Embora as populações quilombolas fossem compostas principalmente de africanos e seus descendentes, havia também indígenas ameaçados pelo avanço da conquista portuguesa, brancos pobres, aventureiros e vendedores.

A vida social e econômica dos quilombos envolvia diversas atividades: agricultura, caça, coleta, mineração, produção artesanal e comércio. Seus integrantes sustentavam-se por meio de alianças com escravizados de ganho, libertos, pequenos proprietários e homens livres, principalmente comerciantes.



ARQUIVO HISTÓRICO ULTRAMARINO, LISBOA

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

Planta do quilombo Buraco do Tatu, que se formou em 1744 nas proximidades de Salvador, Bahia. Provavelmente, essa planta, de 1764, foi feita por autoridades interessadas em reprimir essas comunidades.

DICA LIVRO

DINIZ, André. *Quilombo Orum Aiê*. Rio de Janeiro: Galera Record, 2010.

História em quadrinhos que conta as experiências de um grupo que consegue fugir do cativeiro e sai em busca do Quilombo Orum Aiê.

Palmares

Palmares foi o maior quilombo da América e também o que resistiu por mais tempo. Formado pela reunião de nove povoados, recebeu o nome de Palmares por estar localizado em uma região com muitas palmeiras, na Serra da Barriga, no atual estado de Alagoas.

Várias expedições militares foram organizadas para destruir Palmares. Quase todas fracassaram, e o quilombo conseguiu resistir por 65 anos, de 1629 a 1694.

Segundo documentos da época, calcula-se que Palmares chegou a ter 20 mil habitantes. Os quilombolas de Palmares pescavam e criavam gado. Faziam peças de cerâmica, madeira e metal. Também cultivavam milho, feijão, cana-de-açúcar, mandioca e frutas. Quando produziam mais do que precisavam, vendiam o excedente.

Zumbi dos Palmares

Zumbi foi um dos líderes do Quilombo dos Palmares. Ele comandou a resistência dos quilombolas contra os ataques do governo.

Em 1691, a Coroa portuguesa, o governo colonial e os senhores de engenho contrataram o paulista Domingos Jorge Velho (1641-1705) e seus homens para atacar o quilombo. Liderados por Zumbi, os quilombolas conseguiram derrotar as forças de Jorge Velho.

Em 1694, Domingos Jorge Velho atacou novamente o quilombo. Dessa vez, o governo enviou cerca de 6 mil homens bem armados. Os quilombolas, que não tinham armas nem munições suficientes, resistiram por cerca de um mês. Ao final, Palmares foi destruído e sua população, massacrada.

Após os conflitos em Palmares, foi criado o cargo militar de **capitão do mato**, um funcionário que prendia e devolvia os escravizados fugidos aos seus senhores. Além disso, algumas leis foram mudadas para permitir maior repressão aos escravizados. No século XVIII, qualquer reunião de cinco negros poderia ser entendida como quilombo.

A experiência de Palmares valorizou a figura de Zumbi como símbolo da luta dos negros contra a opressão. O movimento negro brasileiro pressionou os órgãos governamentais e, desde 1978, o dia 20 de novembro (supostamente a data em que Zumbi morreu) tornou-se o Dia da Consciência Negra, um dia de luta e reflexão contra o racismo.



CARLOS ELIAS JUNIOR/FOTOARENA

Monumento em homenagem a Zumbi dos Palmares, no Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2020. Como não se conhecem detalhes de sua fisionomia, o escultor inspirou-se em máscaras africanas do Benin.

PARA PENSAR RESPONDA ORALMENTE

O Dia da Consciência Negra é celebrado em seu município? Se sua resposta for afirmativa, de que maneira ocorre a celebração?

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

Outras indicações

São inúmeros os legados deixados pela escravidão que ainda perpassam a vida de negros e negras até os dias atuais. É marcante, por exemplo, a constante presença deles em subempregos no Brasil. Tal assunto é tratado no conto "Canto primeiro: trabalhadores do Brasil", publicado na obra *Contos negreiros,* de Marcelino Freire, em 2005. Vencedora do Prêmio Jabuti em 2006 na categoria contos, a obra apresenta paralelos entre passado e presente. Nesse conto em particular, isso ocorre por meio da escolha dos nomes das personagens que remetem a orixás e referências africanas e afro-brasileiras, como Zumbi, Olorô-Quê, Odé, Tição e Obatalá. A ausência de pontuações e o modo como o canto termina, sempre com uma pergunta dirigida ao leitor, apontam para a oralidade e para uma crítica ao modo como essas populações seguem sendo tratadas no país.

Para aprofundar as discussões sobre a obra, recomendamos os textos a seguir.

- BALDAN, Maria de Lourdes Ortiz Gandini de. A escrita dramática da marginalidade em Marcelino Freire. *Ipotesi*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: https://www.yumpu.com/pt/document/read/14612553/a-escrita-dramatica-da-marginalidade-em-marcelino-freire. Acesso em: 17 fev. 2022.
- LIMA, Francesco Jordani Rodrigues de. Cantos e cantares em *Contos negreiros*, de Marcelino Freire. *Via Atlântica*, n. 12, p. 157-166, dez. 2007.

Para pensar

Resposta pessoal. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, ressalte que a criação de datas comemorativas, assim como a construção de monumentos históricos, ajuda a manter viva a memória de um povo. Nesse sentido, datas e monumentos podem tanto enaltecer certas conquistas ou personagens quanto rejeitar acontecimentos que provocaram dor e sofrimento.

Alerta ao professor

O texto "Terras quilombolas" favorece o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

Orientação didática

Para trabalhar em sala de aula com a questão das terras quilombolas, sugerimos ao professor apropriar-se do Artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Federal de 1988.

"Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos."

BRASIL. *Constituição Federal (1988)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 fev. 2022.

No artigo é garantida a propriedade definitiva àqueles que ocuparam terras remanescentes em comunidades quilombolas. Os termos "quilombo" e "remanescentes das comunidades dos quilombos", utilizados na Constituição Federal, são sintomáticos de uma apropriação política que ocorreu no período da redemocratização e que visava ao reconhecimento de grupos e modos de vida relacionados às questões étnicas nacionais, sobretudo no que concernia ao território.

Para aprofundar a questão, recomendamos a leitura do verbete "quilombo":

- VAZ, Beatriz Accioly. Quilombo. *Dicionário do patrimônio cultural*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/81/quilombo. Acesso em: 17 fev. 2022.

Terras quilombolas

Atualmente, existem no Brasil várias comunidades quilombolas em todo o país. São mais de 700 comunidades, reunindo cerca de 2 milhões de pessoas que descendem dos antigos quilombolas.

Os movimentos sociais negros têm conquistado vários direitos para os afro-brasileiros. Entre suas conquistas está o direito às terras dos antigos quilombos, que vêm sendo demarcadas e registradas legalmente.

Porém, essas comunidades precisam de mais do que terras legalizadas. Elas necessitam de uma série de condições para o exercício da cidadania, como escolas, postos de saúde, geração de empregos, garantia dos direitos etc.

De acordo com o Censo Escolar de 2004, naquele ano havia 364 escolas em comunidades quilombolas no país. O Censo Escolar de 2009 mostrou o crescimento desses estabelecimentos, passando a existir 1 696 escolas quilombolas no Brasil, a maior parte nos estados de Maranhão, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e Pará. Já em 2020, havia cerca de 2 523 escolas em áreas remanescentes de quilombos no país.

DICA INTERNET

Quilombolas no Brasil
Disponível em: https://cpisp.org.br/direitosquilombolas/observatorio-terras-quilombolas/quilombolas-brasil/. Acesso em: 15 fev. 2022.

Site da Comissão Pró-Índio de São Paulo que traz informações, fotos e notícias sobre as comunidades quilombolas brasileiras nos dias de hoje.

BETO MACÁRIO/UOL/FOLHAPRESS



Entrada de escola da comunidade quilombola de Muquém, no município de União dos Palmares, Alagoas. Fotografia de 2017. A comunidade é reconhecida como grupo de remanescentes do Quilombo dos Palmares.

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

Texto de aprofundamento

Para uma discussão mais aprofundada sobre a questão da mulher escravizada e suas formas de resistência muito particulares, sugerimos a leitura do excerto a seguir.

A mulher escravizada

"Ao analisar o ambiente hostil encontrado pelas mulheres africanas que viveram como escravas no Brasil, a historiadora Maria Odila Dias afirma que a tarefa de sobrevivência exigiu, da parte delas, força, inteligência, capacidade de adaptação e rebeldia (quando possível): 'É como se, a todo o momento, fosse preciso inventar formas de não morrer, não adoecer e não enlouquecer enquanto serviam a seus senhores' (DIAS, 2012, p. 360). Milhares de africanas e descendentes, cotidianamente, ao longo da escravidão, inventaram formas de não se desumanizar.

OUTRAS HISTÓRIAS

Aqualtune, uma líder quilombola

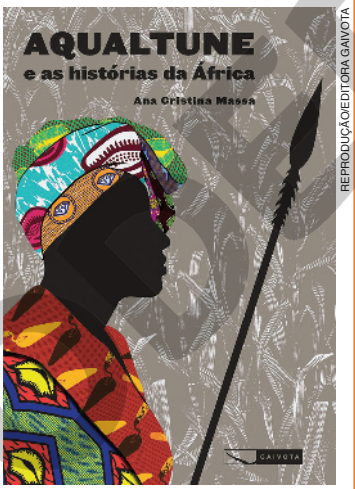
Leia a seguir o texto sobre a princesa congolesa Aqualtune.

"Reza a tradição que Aqualtune era uma princesa africana, filha do importante rei do Congo. Participando de combates em uma das guerras entre os diversos reinos africanos, ela liderava um exército de 10 mil guerreiros, mas foi derrotada numa batalha e aprisionada. Transformada em escrava, foi vendida e trazida ao Brasil [...].

[Ela] foi vendida, grávida, para um engenho de açúcar na região de Porto Calvo, no sul das terras pernambucanas. Chegando ao engenho, ouviu histórias da resistência negra à escravidão e da estratégia usada por eles de se embrenharem no mato para fugir dos senhores. Um dos focos dessa resistência no Nordeste era o Quilombo dos Palmares, não muito distante de Porto Calvo, onde um grupamento de centenas de escravos vivia livre. Aqualtune, nos últimos meses de gravidez, organizou sua fuga e de outros escravos do engenho, partindo em busca do quilombo. [...] Aqualtune, sendo princesa, teve reconhecida sua ascendência e recebeu o governo de uma das aldeias, onde cada mocambo organizava-se de acordo com suas próprias regras. A tradição afirma que o famoso líder negro Ganga Zumba seria da família de Aqualtune e uma filha dela teria gerado Zumbi, lendário herói da resistência do povo negro à escravidão.

A guerra comandada pelos paulistas para destruir o quilombo de Palmares é uma das páginas mais dolorosas da história do Brasil. Em 1677, a aldeia de Aqualtune, que já estava idosa, foi queimada pelas expedições coloniais. Não se sabe a data da morte de Aqualtune, mas os quilombolas permaneceram lutando até serem derrotados, em novembro de 1695, pela bandeira do paulista Domingos Jorge Velho."

SCHUMAHER, Schuma; BRASIL, Érico Vital (org.). *Dicionário mulheres do Brasil*: de 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p. 84.



REPRODUÇÃO/EDITORA GAIVOTA

Capa do livro *Aqualtune e as histórias da África*, de Ana Cristina Massa, em edição de 2012. A obra narra as aventuras da menina Aqualtune, que vai passar as férias em uma fazenda longe da cidade e, com os amigos, desvenda uma lenda africana.

RESPONDA NO CADERNO

Atividade

Quem são as mulheres negras que participaram da resistência à escravidão no Brasil? Em grupo, pesquisem a biografia de algumas dessas mulheres e compartilhem o resultado com os outros grupos, de preferência postando a informação em redes sociais com a supervisão do professor.

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

Elaboraram formas de enfrentamento que lhes permitiram construir ambientes de solidariedade e autoestima e reinventar sentidos espirituais e culturais.

Algumas poucas foram ainda além, saindo de um lugar subalterno para amealhar bens e fortunas. Fazendo das praças e ruas das cidades um mercado a céu aberto e transformando excedentes da produção agrícola em fonte de um comércio de gênero, as vendedoras de rua conseguiram se alforriar e garantir a sobrevivência, com suas redes de comércio, de laços ampliados de parentesco, formados, na maioria das vezes, por escravas do seu grupo étnico, a quem garantiam a liberdade ou destinavam bens e dinheiro após sua morte."

NEPOMUCENO, Bebel. O corpo da mulher escravizada: saúde, trabalho, vida e significados da maternidade. *In*: SANTOS, Patrícia Teixeira (org.) *África & Brasil*: gênero, sexualidade e saúde. Curitiba: Positivo, 2014. p. 98.

Alerta ao professor

A seção "Outras histórias" intitulada "Aqualtune, uma líder quilombola" contribui para o desenvolvimento das competências **CG1**, **CECH1**, **CECH4**, **CEH1** e **CEH2**.

Outras histórias

Resposta pessoal. Esta atividade de pesquisa é uma oportunidade para o debate sobre o tema do protagonismo feminino. Para realizar suas pesquisas, os estudantes podem consultar, por exemplo, o seguinte artigo:

- GONÇALVES, Patrícia. 17 mulheres negras que lutaram contra a escravidão. *Portal Geledés*, 10 jul. 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contra-escravidao/. Acesso em: 17 fev. 2022.

Outras indicações

Recomendamos as leituras a seguir sobre a questão das mulheres escravizadas.

- ALVES, Adriana Dantas Reis. *As mulheres negras por cima*: o caso de Luzia Jeje. 2010. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Niterói, 2010.
- GIACOMINI, Sonia Maria. *Mulher e escrava*: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1988.
- GRAHAM, Sandra L. *Caetana diz não*: história de mulheres da sociedade escravista brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Alerta ao professor

Esta seção contribui para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- **CG1** (atividades 2 e 4);
- **CG2** (atividades 1, 2 e 4);
- **CG3** (atividade 4);
- **CG7** (atividade 3);
- **CG9** (atividades 1 e 4);
- **CECH1** (atividades 1 e 4);
- **CECH4** (atividades 1 e 3);
- **CECH6** (atividades 1, 3 e 4);
- **CECH7** (atividade 2);
- **CEH1** (atividades 2 e 4);
- **CEH3** (atividades 3 e 4);
- **CEH5** (atividades 1 e 2);
- **EF07HI10** (atividades 3 e 4);
- **EF07HI16** (atividade 1).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. De acordo com o texto, os escravizados eram afastados de suas aldeias, seus locais de origem, perdiam o contato com amigos e familiares e precisavam aprender a sobreviver no novo local em que se encontravam. Eles conseguiam, no entanto, preservar seus conhecimentos, suas tradições e suas sensibilidades.

2. Atividade interdisciplinar com Geografia e que contribui para o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

a) Quilombos eram comunidades formadas por escravizados que fugiam do cativeiro e dos maus-tratos. São, portanto, importantes formas de resistência contra a escravidão. Além de africanos e seus descendentes, nos quilombos viviam indígenas, brancos pobres, vendedores e aventureiros. Nos quilombos, eles dedicavam-se à agricultura, à caça, à coleta, à mineração, à produção artesanal e ao comércio. Segundo o mapa, verificamos a presença de comunidades quilombolas na maioria dos estados brasileiros. Não há dados sobre os estados do Acre e de Roraima e do Distrito Federal.

b) O objetivo desta atividade é estimular a leitura e a interpretação do mapa. Para realizá-la, sugerimos a construção do quadro a seguir.

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Leia o texto da historiadora Marina de Mello e Souza e responda às questões.

"Além de serem afastadas das aldeias nas quais cresceram, e que eram o centro de seu universo, muito poucas vezes conseguiram se manter próximas de conhecidos ou familiares, mesmo quando todos eram capturados juntos. [...]

E a cada etapa da travessia do mundo da liberdade para o da escravidão, da África para o Brasil, era mais provável a pessoa se ver sozinha diante do desconhecido, tendo de aprender quase tudo de novo.

No entanto, nada disso era capaz de apagar o que ela havia sido até então. Mesmo se capturada quando criança, ela traria dentro de si todo o conhecimento e a sensibilidade que sua família e vizinhos haviam até então lhe transmitido pela educação e pelo exemplo da vida cotidiana."

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006. p. 84 e 85.

De acordo com o texto, além da liberdade, o que os escravizados perdiam ao serem traficados para o Brasil? E o que eles conseguiam preservar?

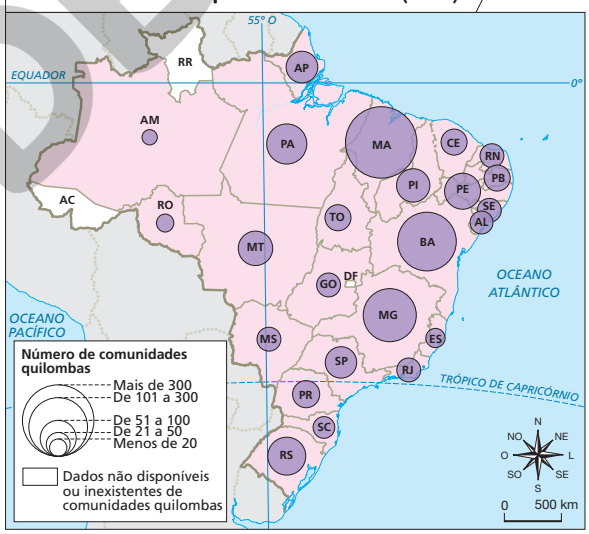
INTEGRAR COM GEOGRAFIA

2. Atualmente no Brasil existem várias comunidades remanescentes de quilombos.

a) O que era um quilombo? Observe o mapa: existem comunidades remanescentes de quilombos no estado em que você vive? Você conhece alguma delas?

b) Escolha uma dessas comunidades e pesquise quantas pessoas vivem nela e em que condições.

Remanescentes de quilombos no Brasil (2017)



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

FONTE: MONITORAMENTO Terras Quilombolas. *Comissão Pró-Índio de São Paulo*, 2017. Disponível em: https://cpisp.org.br/monitoramento-terras-quilombolas-i-em-fevereiro-processos-de-titulacao-de-cinco-comunidades-registram-avancos/. Acesso em: 22 fev. 2022.

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

Regiões do Brasil	Estados com menos de 100 comunidades quilombolas	Estados com 101 ou mais comunidades quilombolas
Norte	Amazonas, Amapá, Rondônia e Tocantins	Pará
Nordeste	Ceará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Alagoas e Sergipe	Bahia, Maranhão
Centro-Oeste	Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul	
Sudeste	Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo	Minas Gerais
Sul	Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul	

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

Interpretar texto e imagem

3. Nos dias atuais, chama a atenção que a crueldade dos castigos aplicados aos escravizados era tratada como um "fato natural". Leia o trecho do texto escrito por um padre jesuíta dando conselhos aos senhores de escravizados nos primeiros anos do século XVIII.

"Para trazer bem domados e disciplinados os escravos é necessário que o senhor lhes não falte com o castigo, quando eles [...] fazem por onde o merecem. [...]

Logo merecendo o escravo o castigo, não deve deixar de lho dar o senhor; porque não só não é crueldade castigar os servos, quando merecem por seus delitos ser castigados, mas antes é uma das sete obras de misericórdia [compaixão], que manda castigar aos que erram."

BENCI, Jorge. *Economia cristã dos senhores no governo dos escravos*. São Paulo: Grijalbo, 1977. p. 125 e 127.

a) Que argumentos são usados para justificar os castigos sofridos pelos escravizados?

b) O documento reflete a visão dos senhores de engenho ou dos escravizados? Justifique sua resposta.

INTEGRAR COM ARTE

4. Observe as imagens e suas legendas. Elas são representações de alguns aspectos da vida dos escravizados no Brasil. A seguir, faça as atividades.

a) O que as imagens indicam a respeito das condições de trabalho que os africanos escravizados enfrentaram no Brasil?

b) Atualmente no Brasil ainda existem formas de trabalho análogas à escravidão, inclusive trabalho infantil. Pesquise sobre essa realidade e discuta com os colegas como é possível acabar com essas formas de trabalho.



JEAN-BAPTISTE DEBRET – MUSEUS CASTRO MAYA, RIO DE JANEIRO

Máscara que se usa nos negros que têm o hábito de comer terra, aquarela de Jean-Baptiste Debret, século XIX.



JEAN-BAPTISTE DEBRET – FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Barbeiros ambulantes, gravura de Jean-Baptiste Debret, século XIX.



JEAN-BAPTISTE DEBRET – FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Sapataria, gravura de Jean-Baptiste Debret, século XIX.

Interpretar texto e imagem

3. a) O texto apresenta o argumento cristão acerca das sete obras de misericórdia, sendo o castigo tido como compaixão e não crueldade.

b) O texto busca justificar os castigos realizados, portanto, estando alinhado à visão dos senhores de engenho, e não dos escravizados.

4. Atividade interdisciplinar com Arte.

a) A maioria dos africanos escravizados no Brasil trabalhava de 11 a 15 horas por dia, além de estarem sujeitos a castigos físicos. Sua alimentação e suas condições de higiene eram péssimas e, em decorrência disso, eles morriam depois de aproximadamente 5 a 10 anos de trabalho. Havia também os escravizados domésticos, os que trabalhavam no artesanato e os chamados "escravos de ganho". Os "escravos de ganho" realizavam trabalhos temporários nas cidades em troca de pagamento, boa parte do qual era entregue ao seu proprietário – ainda que os escravizados utilizassem a parte que lhes cabia para adquirir sua alforria.

b) Tema para debate. Sugerimos que os estudantes consultem o *site* do programa *Escravo, nem pensar!*, coordenado pela ONG Repórter Brasil (disponível em: https://escravonempensar.org.br/; acesso em: 18 fev. 2022). Esse programa tem o objetivo de reduzir, por meio da educação e de projetos, o número de trabalhadores submetidos a condições semelhantes à escravidão no país.

Atividade complementar

Para aprofundar a proposta da atividade 4, pode-se solicitar aos estudantes que façam o *download* gratuito do jogo digital *Escravo, nem pensar!* (disponível em: https://escravonempensar.org.br/biblioteca/jogo-digital-escravo-nem-pensar/; acesso em: 3 jun. 2022) e, após jogarem o *game*, respondam às perguntas a seguir.

1. Em que situação estão as pessoas antes de exercerem um trabalho análogo à escravidão?

Resposta: Antes de se tornarem vítimas de um trabalho análogo à escravidão, as pessoas estão em situação vulnerável, desempregadas ou sem recursos em seu lugar de origem. Essa condição, muitas vezes somada ao desespero de prover sustento à família, pode contribuir para que se considere uma proposta de trabalho em outro lugar como uma grande oportunidade, mesmo que essa proposta seja duvidosa e pouco consistente.

2. Como costuma ser o processo de escravização nas formas atuais de trabalho análogo à escravidão?

Resposta: A escravização costuma se dar por dívidas. O trabalhador passa a dever o dinheiro do transporte que o levou até o lugar de destino, bem como o valor da alimentação fornecida no período, entre outras coisas. Se o trabalhador questiona e vai contra essa forma de trabalho, ele é vítima de violência e ameaças.

Habilidades da BNCC

- EF07HI09
- EF07HI10
- EF07HI11
- EF07HI12
- EF07HI14

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão do tema tratado, o processo de expansão territorial no Brasil no contexto do período colonial, e de assuntos correlatos, como o povoamento do interior do território, as expedições militares oficiais para defender e ocupar as terras ameaçadas por estrangeiros e indígenas, o bandeirismo, a catequização empreendida pelos jesuítas, a resistência dos indígenas diante dos invasores, além dos impactos provocados pelos conflitos territoriais na colônia e do uso de fontes históricas.

- **Analisar** o processo de expansão territorial durante o período colonial.
- **Problematizar** as expedições militares denominadas "bandeiras".
- **Identificar** a atuação dos jesuítas no processo de catequização.
- **Ressaltar** as resistências dos indígenas.
- **Analisar** os conflitos territoriais da colônia e seus reflexos na atualidade.
- **Aprofundar** os estudos com fontes históricas.

UNIDADE 4 Expansão colonial no Brasil

CAPÍTULO 11

Conquistas e fronteiras

O território do Brasil sofreu modificações ao longo da história. Isso significa que, nos últimos quinhentos anos, as fronteiras do Brasil passaram por transformações devido a guerras, acordos e tratados internacionais. Essas modificações também promoveram deslocamentos populacionais que contribuíram para o intercâmbio entre povos de várias origens.

PARA COMEÇAR **RESPONDA ORALMENTE**

Que países fazem fronteira com o atual Brasil? Entre esses países, qual tem o maior território? E o menor território? Se necessário, faça uma pesquisa.



COLEÇÃO DAVID RUMSEY/UNIVERSIDADE STANFORD, PALO ALTO

América do Sul, mapa de Gerardus Mercator e Jodocus Hondius, 1623.
O território sul-americano passou por diversas transformações ao longo do tempo.

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

Para começar

Os países que atualmente fazem fronteira com o Brasil são: Suriname, Guiana, Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai, além da Guiana Francesa, território ultramarino da França. Entre esses países, a Argentina tem o maior território, com aproximadamente 2,8 milhões de quilômetros quadrados. Já o menor país é o Suriname, com cerca de 163 mil quilômetros quadrados.



GERSON GERLOFF/PULSAR IMAGENS

Peão de estância conduzindo gado em Santa Vitória do Palmar, Rio Grande do Sul. Fotografia de 2017. A pecuária contribuiu para o povoamento do interior da América portuguesa nos séculos XVII e XVIII.



ROGÉRIO REIS/TYBA

Desfile do carro alegórico *O sangue retinto por trás do herói emoldurado*, da escola de samba Estação Primeira de Mangueira, no carnaval da cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2019. No desfile, a alegoria denunciava a violência dos bandeirantes na colonização do Brasil.

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

Orientação didática

Ao falar da ação de bandeirantes, religiosos e militares na expansão territorial durante a época colonial, adotamos um enfoque que evita a análise desses sujeitos históricos como heróis. Se, de um lado, eles estiveram na origem da formação do território brasileiro, ampliando os limites definidos nos acordos de divisão da América entre espanhóis e portugueses e descobrindo novas riquezas, de outro lado, foram os responsáveis pelas transformações abruptas na vida dos povos originários do continente, principalmente por meio da escravização, da aculturação e da disseminação de epidemias.

Durante muitos anos, a historiografia produziu uma imagem do bandeirante como o herói que desbravava o sertão. Atualmente, essa imagem foi revista por historiadores como John Monteiro e Laura de Mello e Souza, cujos trabalhos são citados na bibliografia deste volume. A leitura desses textos seria de grande valia para o aprofundamento da questão em sala de aula.

As diferenças culturais e a incompreensão da cultura indígena pelos agentes colonizadores europeus também são abordadas. Sugerimos que esse tema seja trabalhado a partir da história do Brasil contemporâneo, comparando a ação de garimpeiros e pecuaristas nas terras indígenas com o que fizeram os bandeirantes e missionários na época colonial, a fim de ressaltar as diferenças dadas pelos contextos históricos específicos e as semelhanças em relação aos impactos negativos nas vidas das populações nativas.

Alerta ao professor

O texto "Expansão territorial e povoamento" e seus subitens favorecem o desenvolvimento das competências **CG1**, **CEH5**, **CEH7**, **CEH1**, **CEH2** e **CEH5**, bem como da habilidade **EF07HI12**, pois promovem reflexões sobre a distribuição territorial da população na América portuguesa em diferentes épocas, considerando as diversidades étnico-racial e étnico-cultural.

Orientação didática

Com base na questão da distribuição populacional no período colonial, recomendamos ao professor estabelecer um diálogo com o componente curricular Geografia e discutir a distribuição da população atualmente. É importante ressaltar que os estados brasileiros apresentam concentrações populacionais desiguais ainda hoje, havendo regiões com elevada densidade demográfica, como a região Sudeste, e regiões com baixa densidade demográfica, como a região Norte. Incentive os estudantes a perceber como a distribuição populacional do nosso país se relaciona com a história de seu povoamento. O Brasil, ao mesmo tempo, apresenta elevada concentração populacional em praticamente toda a sua faixa litorânea, o que expressa o processo histórico de povoamento do país e indica que as políticas de "interiorização" não foram suficientes. Outro ponto importante a ser ressaltado é a influência que as atividades econômicas e os aspectos sociais exercem no povoamento das regiões, gerando ao longo de toda a história intensos fluxos migratórios de pessoas em busca de melhores condições de vida e oportunidades de trabalho.

Para dados e informações sobre a distribuição populacional, consultar: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao.html. Acesso em: 16 fev. 2022.

Expansão territorial e povoamento

A conquista espanhola da América começou pelas ilhas do Caribe. Porém, os espanhóis não ocuparam todas elas, concentrando-se na Ilha de Hispaniola (onde hoje estão a República Dominicana e o Haiti), Cuba, Porto Rico e Jamaica.

Já no início do século XVI, com a diminuição da população indígena devido às doenças e ao trabalho forçado, os espanhóis começaram a levar africanos escravizados para as ilhas caribenhas. Lá, eles trabalharam, por exemplo, nas minas de ouro na Ilha de Hispaniola e nos primeiros engenhos de cana-de-açúcar de Cuba. Porém, a maior parte das minas de ouro e prata que os espanhóis dominaram estava localizada nas regiões dos antigos impérios asteca e inca. Por isso, os conquistadores investiram na invasão e na exploração do continente.

As maiores cidades coloniais espanholas, como Cuzco, Potosí, Cidade do México, Guanajuato e Zacatecas, ficavam distantes do litoral. Essa distância contribuiu para proteger esses núcleos urbanos de ataques de estrangeiros que chegavam pelo mar.

Na América portuguesa, entre os séculos XVI e XVII, a colonização concentrou-se nas áreas costeiras, banhadas pelo Oceano Atlântico. Durante muitos anos os portugueses não exploraram as regiões mais distantes do mar, que chamavam de "sertão". Um escritor dessa época afirmou, em 1627, que eles contentavam-se em ficar no litoral, "arranhando ao longo do mar como caranguejos" (SALVADOR, Frei Vicente do. *História do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1982. p. 59). Estar próximo ao mar facilitava o transporte e a comunicação dos povoados coloniais com Portugal. No litoral também aconteciam negociações, como o tráfico de africanos escravizados.



JOA SOUZA/SHUTTERSTOCK

Vista aérea do porto de Salvador, Bahia. Fotografia de 2022. Durante a colonização da América portuguesa, este foi um dos principais portos para o escoamento de mercadorias e desembarque de africanos escravizados.

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

Distribuição da população

A população litorânea da América portuguesa vivia em locais como Olinda, Salvador, Ilhéus, Vitória, Rio de Janeiro, Santos e São Vicente. Nesse período, os povoados do interior eram exceções, como era o caso de Piratininga, futura cidade de São Paulo.

No entanto, a partir de meados do século XVII, a ocupação do território começou a avançar em várias direções, indo além dos limites definidos no Tratado de Tordesilhas. A conquista avançou para o oeste, seguindo o curso de rios como o Amazonas, o São Francisco e o Tietê. Na direção sul, seguiram o curso do Rio Paraná, encontrando colonos espanhóis que habitavam áreas próximas aos rios Paraguai e Uruguai.

A expansão territorial se deu por meio de vários agentes, como missionários jesuítas, bandeirantes, militares, mineradores e criadores de gado.

Cada um desses grupos desempenhava funções específicas, voltadas para aspectos religiosos, de ampliação do território colonial ou ligados às atividades econômicas. A seu modo, todos eles foram agentes da conquista e da colonização da América portuguesa.



OSCAR PEREIRA DA SILVA – MUSEU PAULISTA/USP, SÃO PAULO

Encontro de monções no sertão, pintura de Oscar Pereira da Silva, 1920. No período colonial, as monções foram expedições fluviais organizadas pelos colonizadores para explorar o território, suas riquezas naturais e seus povos originários, especialmente em Mato Grosso.

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

Texto de aprofundamento

Sobre a expansão territorial e o povoamento no período colonial, sugerimos a leitura a seguir.

Expansão territorial e povoamento

"No Brasil, a expansão da colonização portuguesa traz, inevitavelmente, a presença de freguesias, patrimônios, cidades, vilas e povoados. A presença desses núcleos urbanos na paisagem reflete e caracteriza as preocupações político-administrativas da metrópole em relação à ocupação e exploração do território que aos poucos desenha uma nova cartografia dos limites do seu domínio. [...]

Na América Latina, a colonização portuguesa e espanhola a partir do século XVI ocupa e demarca seus territórios mediante a criação de cidades e desenvolve uma base econômica que necessariamente passa por elas. [...]

No século XVI [...] Portugal já realiza uma política urbanizadora no Brasil como 'solução mais eficaz de colonização e domínio'. O espaço urbano [...] integra-se de modo singular à prática de conquista territorial. [...]. Antes de estimular, a política urbana portuguesa conteve-se em deter o crescimento urbano nas colônias. Os núcleos urbanos fundados no período colonial se caracterizam apenas em sentido político de domínio territorial e controle fiscal sobre o escoamento de mercadorias."

GODOY, Paulo Roberto Teixeira de. A cidade no Brasil: período colonial. *Caminhos de Geografia*, Uberlândia, v. 12, n. 38, p. 10, jun. 2011. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/16118. Acesso em: 16 fev. 2022.

Observando o mapa

Atividade interdisciplinar com Geografia. De acordo com o mapa, no século XVI, Salvador, Rio de Janeiro e Paraíba eram cidades (essas localidades foram fundadas como cidades, não como vilas). No século XVII, Belém e São Luís foram elevadas de vilas a cidades. No século XVIII, as vilas de Oeiras, Mariana e São Paulo foram elevadas a cidades.

Orientação didática

Por meio da análise dos mapas sobre povoamento e urbanização nos séculos XVII e XVIII, retome com os estudantes a discussão sobre a importância desse tipo de fonte para o conhecimento histórico. Entre outras coisas, os mapas (que procuramos sempre apresentar de forma legível e de acordo com as convenções cartográficas) são essenciais na produção do saber geográfico e histórico, tais como a identificação dos locais, suas causas, o tempo em que os eventos ocorreram e comparações possíveis entre lugares e tempos diversos. A observação de mapas também viabiliza a leitura, a análise e a interpretação de dados em si e em sintonia com os textos e a iconografia. Essas indicações são importantes, entre outros motivos, porque ao longo do capítulo (bem como em todos os volumes desta coleção) outras representações cartográficas serão apresentadas e analisadas. Sobre o trabalho com mapas, consulte mais orientações no tópico 5.1., "Mapas", deste manual.

Após a análise e a interpretação dos mapas, que apresentam o processo de expansão territorial na América portuguesa durante a época colonial, comente que cada área ocupada pela colonização portuguesa teve suas respectivas causas. Dessa forma, incentive os estudantes a compreender que essa ocupação de territórios foi realizada por diferentes grupos sociais, que tinham interesses próprios: busca pelas chamadas drogas do sertão no Norte; produção açucareira e bovina no Nordeste; apresamento de nativos e exploração de metais preciosos, prata e ouro no interior; criação de gado e instalação de missões jesuíticas no Sul; e expedições militares ao longo do território (que serão estudadas nas páginas seguintes).

Povoamento e urbanização

Mesmo com a dispersão pelo território, a população se distribuiu de forma desigual. Durante todo o período, a faixa litorânea concentrou cerca de 70% da população e havia poucos núcleos urbanos no interior do território.

Mas quantas pessoas viviam no Brasil Colônia? Não existe uma resposta exata para essa questão, apenas estimativas. Os historiadores afirmam que, até o final do primeiro século de colonização, havia cerca de 100 mil habitantes entre os chamados luso-brasileiros (descendentes de portugueses nascidos no Brasil). Já no final do século XVIII, os números variam entre 3,25 milhões e 4 milhões de habitantes.

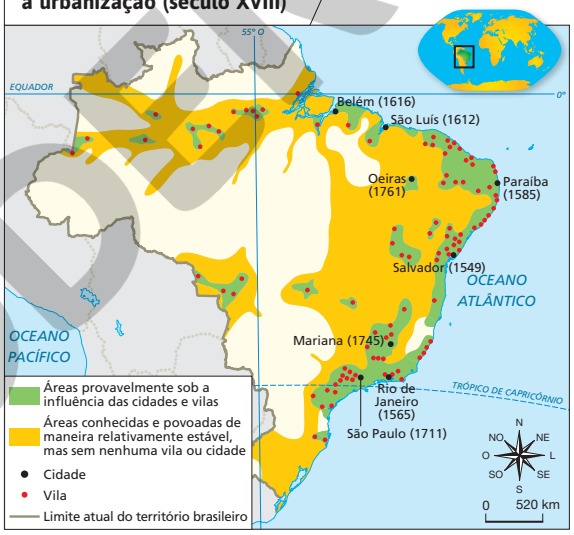
No final da época colonial, calcula-se que, nos núcleos urbanos, pessoas brancas de origem europeia chegavam a 30% da população total da América portuguesa, sendo a maior parte da população composta de indígenas, negros e mestiços. Observe os mapas de povoamento e de colonização no período colonial.

A marcha do povoamento e a urbanização (século XVII)



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

A marcha do povoamento e a urbanização (século XVIII)



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

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

FONTES: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). *História geral da civilização brasileira*. 4. ed. São Paulo: Difel, 1995. t. I, v. I, p. 293-371; IBGE Cidades. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 16 fev. 2022.

OBSERVANDO O MAPA **RESPONDA NO CADERNO**

INTEGRAR COM GEOGRAFIA

Compare os dois mapas e identifique as localidades que foram elevadas à categoria de cidade nos séculos XVI, XVII e XVIII.

Expedições militares

Várias **expedições militares** foram organizadas pelo governo colonial e pela Coroa portuguesa para ocupar e defender as terras ameaçadas por franceses e espanhóis, no litoral e no interior. Combatendo os estrangeiros e os indígenas que resistiam à ocupação portuguesa, algumas expedições ergueram fortificações militarizadas. Esse processo deu origem a cidades importantes, como Natal, Fortaleza, João Pessoa, Belém e Manaus.

CANINDÉ SOARES



Fortaleza da Barra do Rio Grande, também conhecida como Forte dos Reis Magos, construída em 1598 e localizada na atual cidade de Natal, no Rio Grande do Norte. Fotografia de 2021.

VINICIUS BACARIN/SHUTTERSTOCK



Forte de Santa Catarina, construído em 1597, em Cabedelo, na Paraíba. Fotografia de 2019.

PARA PENSAR **RESPONDA ORALMENTE**

O que você sabe sobre a história da fundação do município onde mora? Existe nele algum monumento relacionado ao período colonial?

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

Orientação didática

Localizado na capital do Rio Grande do Norte, Natal, o Forte dos Reis Magos faz parte do conjunto arquitetônico, urbanístico e paisagístico da cidade, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em 2010. Esse conjunto apresenta características urbanísticas de diferentes épocas e obras de estilos variados. Ao todo, são cerca de 30 bens edificados tombados, além de obras de arte sacra.

O forte, que está compreendido nesse conjunto mais amplo, foi originalmente tombado pelo Iphan já em 15 de janeiro de 1949. Naquele momento, o órgão o considerou um dos marcos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento da cidade ao longo do tempo. A construção desse forte foi iniciada em 1598 e, na ocasião, utilizou-se pau a pique finalizado com lama do mangue. O projeto arquitetônico era do padre jesuíta Gaspar de Samperes. Tal construção foi importante para a defesa do território no período e para a urbanização da região do entorno. Atualmente, a edificação está construída com alvenaria de cal e pedra. Devido ao estado de conservação precário e à falta de segurança da edificação, o monumento passou alguns anos fechado e, em dezembro de 2021, foi reaberto para visitação após reforma e restauro.

Para pensar

Resposta pessoal. Incentive os estudantes a pesquisar o assunto, identificando as fontes que poderiam selecionar e interpretar para estudar a história do município onde vivem. O professor pode perguntar, por exemplo, se existem construções, monumentos, cartas, livros, músicas ou relatos relacionados ao tema.

Alerta ao professor

O texto "Bandeirismo", seus subitens e o boxe "Observando o mapa" favorecem o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG2**, **CG9**, **CECH5**, **CECH7**, **CEH1**, **CEH2** e **CEH5**, bem como das habilidades **EF07HI09**, **EF07HI11**, **EF07HI12**, sobretudo no que se refere ao impacto da conquista para os povos originários, a formação do território da América portuguesa e a distribuição territorial da população.

Observando o mapa

1. Espera-se que os estudantes indiquem no mapa as bandeiras que chegaram à vila de Gurupá e à cidade de Belém (ambas localizadas no atual estado do Pará).

2. As setas do mapa indicam os trajetos percorridos pelas bandeiras. As cores das setas representam a finalidade das expedições. As setas de cor laranja indicam expedições de apresamento, as setas de cor verde indicam prospecção e as setas de cor rosa indicam sertanismo de contrato. Em leitura conjunta com os textos do capítulo, a atividade possibilita analisar e interpretar os trajetos das bandeiras, ajudando a evitar o uso meramente ilustrativo da cartografia e a entender esse recurso como algo importante para o ensino de História.

Outras indicações

Para aprofundar a discussão sobre a relação entre indígenas e bandeirantes, recomendamos a leitura da obra a seguir, em que o autor analisa a complexa rede de relações dos diversos atores sociais do período, não só indígenas e bandeirantes, mas também colonos, jesuítas e a Coroa portuguesa, estabelecendo um quadro dinâmico sobre o período.

- MONTEIRO, John M. *Negros da terra*: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Bandeirismo

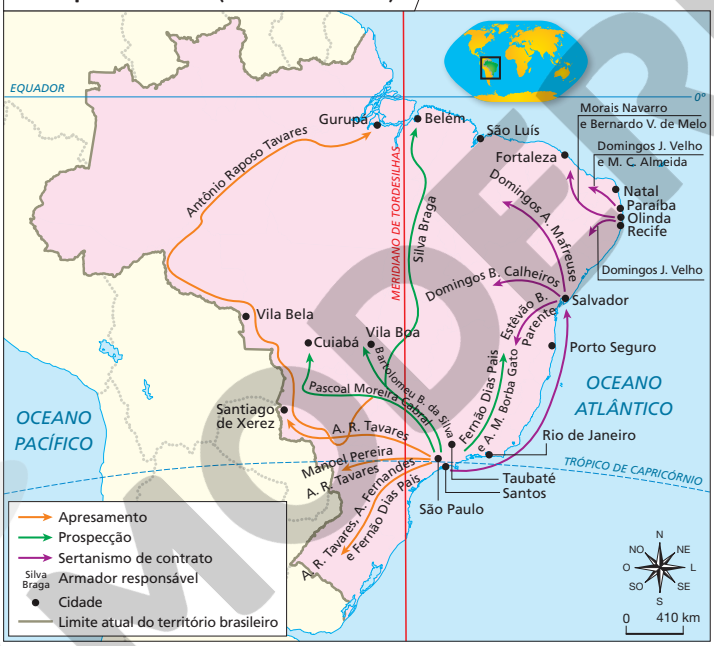
Além das expedições militares oficiais, havia expedições organizadas por colonos com fins particulares. De modo geral, elas foram chamadas de **bandeiras** e seus membros ficaram conhecidos como **bandeirantes**.

Captura de indígenas ou apresamento

As bandeiras que se dedicavam à captura de indígenas e à procura de metais preciosos partiam geralmente de São Paulo e das vilas vizinhas.

Entre 1637 e 1654, os holandeses dominaram capitanias ao norte do Brasil, como Pernambuco. Nessa época, escravizar indígenas tornou-se um negócio muito lucrativo para os paulistas. Uma das razões é que os holandeses dominaram grande parte das regiões da África onde se fazia o tráfico de escravizados, favorecendo a vinda de cativos para as áreas sob seu domínio no Brasil. Assim, faltavam escravizados para a agricultura em várias regiões sob domínio português. Então, capturar indígenas foi uma maneira de compensar a falta de africanos escravizados.

Principais bandeiras (séculos XVII-XVIII)



FONTE: ALBUQUERQUE, Manoel M. de *et al.* *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 22.

OBSERVANDO O MAPA — **RESPONDA NO CADERNO**

1. Identifique no mapa as bandeiras que alcançaram a região Norte do atual Brasil.

2. O que as setas indicam no mapa? Qual é o significado de suas cores?

204

Texto de aprofundamento

Para aprofundar o debate sobre os bandeirantes, sugerimos a leitura da reportagem a seguir, escrita pela historiadora Madalena Marques Dias, referente ao papel das mulheres no período do bandeirismo paulista, entre os séculos XVI e XVII.

Mulheres e o bandeirismo

"[...] durante muito tempo as mulheres do período bandeirista – séculos XVI e XVII – foram vistas como figurantes da história. Enquanto os maridos e filhos cuidavam dos negócios comerciais ou seguiam, sertões adentro,

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Até meados do século XVII, os paulistas atacaram aldeamentos fundados pelos jesuítas espanhóis no Guairá, na região oeste do atual estado do Paraná. Reagindo aos ataques, os jesuítas conseguiram autorização do rei da Espanha para dar armas de fogo aos indígenas e defender as **missões jesuíticas**. Assim, as missões puderam resistir aos bandeirantes por algum tempo.

Mesmo assim, os paulistas massacraram milhares de indígenas, além de despovoarem amplas áreas do interior, muitas das quais foram ocupadas depois por fazendas de gado, especialmente nas capitanias do Sul e no sertão do Nordeste.

Sertanismo de contrato

Após adquirir experiência na luta contra populações indígenas, os bandeirantes foram contratados por autoridades governamentais, senhores de engenho e pecuaristas para **reprimir rebeliões indígenas** e **capturar escravizados fugitivos**. Esse tipo de serviço foi chamado pelos historiadores de **sertanismo de contrato**.

Busca por metais

Depois de muita **procura por ouro**, alguns bandeirantes encontraram pequenas quantidades desse metal precioso nas regiões das atuais cidades de São Paulo, Guarulhos, Curitiba e Paranaguá. Em 1674, uma expedição liderada por Fernão Dias Pais partiu de São Paulo em direção ao sertão de Minas Gerais, onde encontrou pedras de turmalina.

Posteriormente, o mesmo caminho de Fernão Dias foi seguido por outros bandeirantes. Entre o final do século XVII e início do XVIII, essas expedições encontraram muito ouro em Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás. A partir dessas descobertas, que atraíram milhares de pessoas de várias regiões do Brasil e de Portugal, o interior da América portuguesa começou a ser ocupado pelos colonizadores de forma mais intensa.



CAIO PEDERNEIRAS/SHUTTERSTOCK

Vista da rodovia Fernão Dias, que liga as cidades de Belo Horizonte, Minas Gerais, e São Paulo, São Paulo, inaugurada em 1959. Fotografia de 2016. Seu nome é uma referência ao bandeirante paulista; no entanto, homenagens como essa são questionadas na atualidade.

DICA INTERNET

Museu da Cidade – Casa do Bandeirante e Casa Sertanista
Disponível em: https://www.museudacidade.prefeitura.sp.gov.br/sobre-mcsp/casa-do-bandeirante/ e https://www.museudacidade.prefeitura.sp.gov.br/sobre-mcsp/casa-sertanista/. Acessos em: 16 fev. 2022.

Páginas do Museu da Cidade (São Paulo) sobre supostas residências de membros das expedições de conquista do interior da América portuguesa.

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

à caça de indígenas e à procura de ouro nas bandeiras, elas simplesmente cuidavam das coisas do lar. Aos homens coube alargar as fronteiras da América portuguesa, percorrendo territórios que, pelo Tratado de Tordesilhas, pertenceriam à Coroa da Espanha e que, mais tarde, passaram à Coroa lusa. Eles destruíram, ainda, as missões jesuíticas em territórios que hoje compõem o Rio Grande do Sul e o Paraguai, na sua sede de escravizados indígenas e riquezas. A elas, restou a tarefa de multiplicar a prole dos bandeirantes. Tudo parecia encaixar-se claramente. Homens e mulheres teriam vivido em universos totalmente separados, com papéis sociais opostos.

Houve, porém, quem duvidasse desse quadro, em que os universos feminino e masculino aparecem tão separados e antagônicos, e da falta de participação na comunidade e a submissão aos padrões vigentes como marca das paulistas. Pesquisas recentes têm demonstrado outra realidade, muito diferente da tradicional. [...]

[...] Viviam inseridas em estruturas tipicamente violentas, entre cativos submetidos à força, e até guerras familiares. Algumas vezes, usaram do poder conferido por sua ascendência familiar e seus bens para agir de uma forma vetada a outras mulheres mais pobres ou mesmo cativas. Isso não parece caracterizar a propalada 'timidez feminina'. Embora careça de mais estudos, o papel das mulheres no período das bandeiras paulistas era multifacetado e surpreendente. A chave para compreendê-lo melhor reside no fato de que seus pesquisadores trabalham com três níveis. O primeiro é o da vida que as mulheres levaram. O segundo é o das expectativas a que foram submetidas – de serem dóceis, submissas, honradas, fiéis, laboriosas, boas esposas e mães, engenhosas para administrar suas propriedades na ausência do marido – e que nem sempre atenderam. O terceiro, por fim, é o da idealização a que vários historiadores submeteram essas personagens históricas. Resgatar a valentia e a determinação que existiram ao lado da docilidade e obediência concede a elas a garantia de sua presença na história paulista."

DIAS, Madalena Marques. As bravas mulheres do bandeirismo paulista. *Brasil Cultura*, 27 abr. 2009. Disponível em: https://www.brasilcultura.com.br/menu-de-navegacao/historia/as-bravas-mulheres-do-bandeirismo-paulista/. Acesso em: 16 fev. 2022.

Orientação didática

Analise em sala de aula a pintura *Partida da monção*, produzida em 1897 por Almeida Júnior. A obra representa a partida de uma expedição do porto fluvial de Araritaguaba (atual Porto Feliz), localizado às margens do Rio Tietê, e que se dirigia a Mato Grosso.

A narrativa da pintura aponta para dois grupos de personagens localizados em lados opostos da margem do rio. Ao fundo, vê-se uma ampla mata. À direita, em uma das margens mais destacadas do rio, está representado um padre que abençoa a viagem. Ao redor há personagens que se despedem dos viajantes. Na extremidade esquerda da pintura, temos os monçoeiros, recebendo as bênçãos do padre em suas canoas e cercados por objetos de viagem, tais como malas e cantis.

A análise da obra pode levar em consideração duas perspectivas distintas. A primeira diz respeito à representação heroica do paulista desbravador, uma vez que a tela foi produzida seguindo demandas do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. Por sua vez, há na pintura de Almeida Júnior detalhes das feições das personagens e da separação entre os familiares, sobretudo com foco nas crianças que permanecem com as mães, e a atenção à benção do padre. O conjunto desses detalhes pode indicar uma leitura mais crítica sobre o evento e uma ênfase na condição emocional daqueles que partiam. Assim, conclui-se que a representação está ligada a um projeto de identidade paulista e não apenas ao evento da partida a Mato Grosso que teria ocorrido entre o final do século XVIII e início do XIX.

Para um aprofundamento na análise da obra, consultar: OLIVEIRA, Emerson Dionisio Gomes de. Arte, imagem e instituição: uma leitura de *Partida da Monção* de Almeida Júnior. *Anais do II Encontro Nacional de Estudos da Imagem,* Londrina, 2009. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais/trabalhos/pdf/Oliveira_Emerson%20Dionisio%20Gomes%20de.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

Expedições de comércio

Quando os bandeirantes encontraram ouro, a notícia se espalhou rapidamente. Muita gente, atraída pelo desejo de enriquecer, migrou para as regiões mineradoras.

Para atender às necessidades dos novos habitantes de Mato Grosso e Goiás entre a década de 1720 e a primeira metade do século XIX, foram organizadas expedições fluviais chamadas **monções**.

As canoas subiam e desciam os rios de São Paulo e de Mato Grosso, saindo de Porto Feliz e de Itu (São Paulo) e chegando até Cuiabá (Mato Grosso). Elas iam carregadas de alimentos, roupas e outras mercadorias. Partiam entre os meses de março e maio, pois nessa época os rios tinham maior volume de água devido às chuvas. Na volta, traziam ouro e pedras preciosas retirados das regiões mineradoras.

A viagem era repleta de dificuldades. Havia muitas corredeiras e animais perigosos no percurso, além da resistência dos povos originários, que atacavam constantemente as canoas. Os portugueses aprenderam o método de construção das canoas e de navegação fluvial com os indígenas. As rotas comerciais conhecidas como monções contribuíram para abastecer as vilas coloniais de Mato Grosso e facilitar a comunicação entre elas.



ALMEIDA JÚNIOR – MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

Partida da monção, pintura de José Ferraz de Almeida Júnior, 1897. Essa pintura representa o transporte de cargas pelos monçoeiros, que levavam diversos tipos de mercadorias para o interior do Brasil.

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

Texto de aprofundamento

As monções são consideradas por alguns pesquisadores como um aspecto de nossa cultura. Nesse sentido, indicamos a leitura do artigo a seguir, que apresenta importantes imagens e registros arqueológicos sobre o assunto.

Monções

"A ocupação colonial da região central da América do Sul, a região que hoje convencionamos chamar de Centro-Oeste, constituiu um capítulo longo da história da América portuguesa e do Brasil, capítulo este, de certa maneira, ainda não terminado. Diversos processos e movimentos colonizadores, ou primordialmente exploratórios, tomaram como palco esta região do continente, envolvendo portugueses, espanhóis, colonos, muitos deles mamelucos, e indígenas arranjados e rearranjados

Jesuítas na América

Os jesuítas são sacerdotes da Companhia de Jesus ou Ordem Jesuítica, fundada na Europa por Inácio de Loyola, em 1534. Entre os objetivos desses religiosos estava a conversão de novos fiéis à religião católica. A América foi o seu principal campo de ação.

Catequização e conquista

Em busca de fiéis para a religião católica, os jesuítas promoviam ações religiosas, educacionais e militares. Para evangelizar os indígenas, os jesuítas os reuniam em reduções, missões ou aldeamentos.

Como estudamos no capítulo 8, em 1549, desembarcou na Bahia um grupo de jesuítas, acompanhando o primeiro governador-geral. A partir daí, eles criaram missões pelo território dominado pelos portugueses.

Do mesmo modo, na América espanhola, religiosos dessa Ordem criaram diversas missões ou reduções, destacando-se as da Flórida, Texas e Califórnia (na América do Norte) e as do Paraguai, da Bolívia e da Argentina (na América do Sul).

Nas áreas de colonização francesa, os jesuítas tiveram atuação destacada a partir do início do século XVII. Os primeiros contatos foram feitos com os algonquinos, iroqueses e povos indígenas do atual Canadá. Os jesuítas franceses concentraram suas missões em Montreal e Quebec, enfrentando a resistência dos indígenas e a concorrência de colonos ingleses protestantes, com quem disputavam territórios na América do Norte.



BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DE SEVILHA

Ilustração de livro de Alonso de Ovalle, de 1648, mostra os chamados "mártires de Elicura", três jesuítas que foram mortos em um ataque de indígenas mapuches ao Forte de Paicavi, no Chile, em 1612, durante uma das várias rebeliões desse povo contra os estrangeiros. A colonização europeia, incluindo a evangelização, que era uma estratégia de conquista, enfrentou a resistência indígena por toda a parte.

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

Alerta ao professor

O texto "Jesuítas na América" contribui para o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG9**, **CECH4**, **CECH5**, **CEH1** e **CEH5**, bem como da habilidade **EF07HI09**, pois trata da catequização e da exploração do trabalho dos povos originários, bem como das revoltas e de outras formas de resistência desses povos.

em múltiplas e circunstanciais coalizões que vão do século XVI ao início do XX, senão até nossos dias. Se, num primeiro ato, a exploração colonial dessa região se assentou sobre iniciativas esporádicas, privadas ou com pouco apoio ou incentivo dos Estados ibéricos, paulatinamente a cena passa a ser composta por diversos personagens defendendo posições diversas pela ocupação do território. Século a século, década a década, o Centro-Oeste passou de região inóspita, de sertão ou 'mato grosso', a área estratégica, defendida palmo a palmo por ambas as coroas ou mesmo pelas etnias presentes na região. [...]

É no seio desse complexo de processos e disputas entre múltiplos grupos que se desenvolveu o derradeiro movimento de trânsito sistemático dos colonos de São Paulo pelos sertões do Centro-Oeste, no que chamamos de período das monções, com suas atividades ocorridas majoritariamente entre 1720 e 1839."

SILVA, Rodrigo da. Monções revisitadas: patrimônio e cultura imaterial. *Revista de História da Arte e da Cultura*, Campinas, n. 7, p. 6, jan./jun. 2021.

Trabalho, cotidiano e religião

Nas missões jesuíticas de toda a América, os indígenas aprendiam o catolicismo, alguns ofícios e os costumes europeus. Em geral, a rotina começava com uma missa e, depois, os indígenas trabalhavam nas plantações ou no artesanato.

Enquanto os adultos trabalhavam, as crianças aprendiam a ler, escrever e contar. Por meio delas, os jesuítas às vezes conseguiam converter os adultos.

Além disso, nas missões da Amazônia, os jesuítas faziam com que indígenas trabalhassem na extração de produtos naturais como guaraná, castanha, baunilha, plantas aromáticas e medicinais, as chamadas **drogas do sertão**. A venda desses produtos dava bons lucros aos padres da Companhia de Jesus.



MARCOS AMEND/PULSAR IMAGENS

Guaraná, fruto de planta originária da Amazônia. Fotografia de 2018. Atualmente, o guaraná é utilizado para fabricação de xaropes, refrigerantes e pela indústria farmacêutica.



BENEDITO CALIXTO – ACERVO DA FUNDAÇÃO REGINALDO E BETH BERTHOLINO, SÃO PAULO

Anchieta e Nóbrega na cabana de Pindobuçu, pintura de Benedito Calixto, 1920. Nessa representação notam-se a pregação dos padres jesuítas aos indígenas, o altar, as velas e o crucifixo, elementos da liturgia católica.

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

Texto de aprofundamento

A estratégia dos jesuítas para catequizar os povos originários no Brasil incluía a observação de seus modos de vida. O texto a seguir sugere que o tamanho do território e o nomadismo dos habitantes era outra dificuldade a ser vencida.

Jesuítas e povos originários

"Outro entrave para a realização do trabalho missionário nas aldeias foi a mobilidade geográfica dos índios. Os grupos litorâneos realizavam migrações periódicas buscando a ocupação de áreas consideradas mais férteis e ricas de recursos naturais. Enquanto os povoados indígenas não fossem fixados em áreas geográficas específicas, onde se pudesse estabelecer um esquema de autoridade e obediência, a evangelização tornava-se difícil. O plano de catequese elaborado pelos jesuítas, tendo à frente o padre [Manuel da] Nóbrega, propunha a criação dos 'aldeamentos' ou 'reduções', que se tornaram célebres na América espanhola e na Amazônia [...]. [Na América portuguesa, os] 'aldeamentos' seriam próximos, mas não junto aos povoados portugueses. Os índios são deslocados do seu meio natural para serem instalados nas aldeias, ao passo que as 'reduções' são instaladas longe do povoado espanhol, no hábitat do índio. O padre vai ao encontro do índio e ali instala a 'redução'.

As aldeias formadas naturalmente foram substituídas por agrupamentos organizados pelos próprios missionários, visando superar as frustrantes idas e vindas aos povoados indígenas originais para ministrar a doutrina e conduzir à conversão. Enquanto não houvesse uma mudança radical nos costumes indígenas, a pregação era tida por vã. Nos 'aldeamentos', os jesuítas moldavam toda a estrutura socioespacial e procuravam concentrar seus esforços nos índios mais propensos para a conversão.

Além da doutrina cristã que aprendiam, os índios, situados em redor das cidades e das vilas, ajudariam também à comum defesa."

SANTOS, Fernanda. Estratégias de justificação para a conversão do gentio nas missões jesuítas. *Revista Brasileira de História das Religiões*, v. 4, n. 12, p. 68, jan. 2012. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/30267/15865. Acesso em: 22 fev. 2022.

Jesuítas e colonos

As missões jesuíticas na América portuguesa e no Paraguai tornaram-se o alvo predileto das bandeiras de apresamento. Nessas missões, os colonos encontravam indígenas que conheciam as línguas dos portugueses e espanhóis e tinham aprendido os ofícios que interessavam aos compradores de escravizados.

Nos séculos XVI e XVII, houve conflitos entre jesuítas e colonos para definir quem tinha direito de explorar o trabalho dos indígenas. Enquanto muitos colonos queriam escravizar os nativos, os jesuítas queriam mantê-los nas missões.

Um desses conflitos foi a chamada **Revolta de Beckman**, no Maranhão, em 1684, liderada pelos irmãos Tomás e Manuel Beckman.

Desde 1650, após a saída dos holandeses do Brasil, a capitania do Maranhão passava por uma grave crise econômica. Os preços do açúcar haviam caído muito e os produtores alegavam não conseguir comprar africanos escravizados.

Em busca de mão de obra, os senhores de engenho armaram homens para capturar indígenas nos aldeamentos jesuíticos e escravizá-los. Os jesuítas protestaram e o governo português proibiu a escravização dos indígenas.

Para contornar a crise, a Coroa criou a **Companhia Geral de Comércio do Maranhão**, em 1682. Os sócios da empresa se comprometeram a trazer 500 africanos escravizados por ano, durante vinte anos. Entretanto, não cumpriram o compromisso e o descontentamento dos colonos aumentou.

A revolta dos colonos começou em fevereiro de 1684. Eles prenderam autoridades do governo, destruíram os armazéns da Companhia de Comércio e expulsaram os jesuítas do Maranhão. Os rebeldes formaram um governo provisório e Tomás Beckman foi a Lisboa expor a situação ao rei. No entanto, ele acabou preso e, em seguida, o rei enviou um novo governador ao Maranhão para reprimir os rebeldes. Ao chegar ali, o novo governador mandou enforcar Manuel Beckman e outros líderes.

Apesar das punições aos rebeldes, a Coroa mudou sua política para a região. Os jesuítas puderam retornar ao Maranhão, a Companhia de Comércio foi extinta e a escravização dos indígenas foi autorizada em algumas situações.



BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL, LISBOA

Gravura do século XVIII que representa o jesuíta Antônio Vieira sendo expulso do Maranhão. Os jesuítas foram obrigados a deixar o Maranhão e o Grão-Pará em 1684.

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

Texto de aprofundamento

No texto transcrito a seguir, apresenta-se uma visão sobre a Revolta de Beckman a partir dos escritos de um padre jesuíta nascido em Luxemburgo e que se fixou no Maranhão em 1652. Ele narrou os acontecimentos em 1699, misturando fatos, conflitos e expressões de fé.

Revolta de Beckman

"Em todas as obras históricas e literárias sobre a Revolta de Beckman o padre João Felipe Betendorf aparece sempre como principal testemunha ocular dos fatos [...].

Os moradores de São Luís queixavam-se contra o estanco e a posse dos índios pelos padres jesuítas. Em suas palavras, os revoltosos muito erraram em dar a culpa aos padres da companhia [...]. [...] Betendorf não só tirava a responsabilidade dos problemas de mão de obra indígena dos jesuítas como apontava o clero secular e a câmara como aqueles que resolveriam a questão [...]. Menciona que nas primeiras reuniões dos amotinados não se tinha a intenção de expulsar os jesuítas, somente de tomar o seu poder temporal [...].

[...] Sua impressão do movimento é um tumulto total. Desordens, demônios, ânimos exaltados, corações dispostos e ouvidos fechados para a razão."

CAETANO, Antonio Filipe Pereira. A Revolta de Beckman pelo olhar de João Felipe Betendorf e da documentação do Conselho Ultramarino. *Anais do XXIV Simpósio Nacional de História*, 2007, p. 3-6. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548210413_ad5a4121f3914698b41139d387c2684c.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

Outras indicações

As cartas jesuíticas são uma importante fonte histórica para compreender o pensamento desses homens que chegavam à América com a intenção de catequizar e impor sua fé e os hábitos cristãos aos indígenas. Dessa forma, destacamos a obra a seguir, que permite o acesso às cartas que foram compiladas. Sugerimos, ainda, a seleção de trechos dessa documentação e sua apresentação à turma, a fim de ampliar o debate em relação à concepção dos jesuítas sobre os indígenas, a relação que estabeleciam com seus superiores e suas intenções religiosas e políticas.

- LEITE, Serafim. *Novas cartas jesuíticas (De Nóbrega a Vieira).* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. Disponível em: http://brasilianadigital.com.br/brasiliana/colecao/obras/222/novas-cartas-jesuiticas-de-nobrega-a-vieira. Acesso em: 16 fev. 2022.

Alerta ao professor

O texto "Pecuária" favorece o desenvolvimento das competências **CG3**, **CEH2** e **CEH5**, bem como das habilidades **EF07HI12** e **EF07HI14**, pois discorre sobre a formação do mercado interno colonial e o desenvolvimento da pecuária em diferentes regiões, desde o Nordeste até o Sul. Já o texto "Indígenas resistem no sertão" favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**, ao tratar da resistência indígena à perda de suas terras no sertão.

Orientação didática

O professor pode integrar o conteúdo sobre a expansão da pecuária com o componente curricular Geografia. Incentive os estudantes a realizar uma pesquisa sobre essa atividade econômica nos dias de hoje. É importante que eles percebam o que mudou desde o século XVII, a influência desse setor na economia brasileira e também na natureza, por causa do intenso desmatamento que ele provoca. A pesquisa pode ser realizada por meio de jornais, revistas, *sites* informativos, livros de Geografia, entre outras fontes.

Outras indicações

Para aprofundar a discussão sobre a resistência indígena e a Guerra dos Bárbaros, sugerimos a leitura a seguir.

- PUNTONI, Pedro. *A Guerra dos Bárbaros*: povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720. São Paulo: Edusp/Hucitec, 2002.

Pecuária

Ao contrário da produção de açúcar nos engenhos coloniais, que estava voltada para o mercado externo, a pecuária atendia principalmente ao **mercado interno**.

Em 1701, para incentivar a produção açucareira no litoral, a administração portuguesa proibiu a criação de gado em regiões próximas à costa. Assim, os pecuaristas montaram fazendas de gado no interior, em áreas que não serviam para plantar cana. Escravizados e homens livres, muitos deles mestiços, trabalhavam nessas fazendas.

Pecuária nordestina

A área de criação de gado mais antiga ficava no sertão do Nordeste da colônia. Os vaqueiros avançavam pelo interior, quase sempre seguindo o curso dos rios. Foi o que aconteceu, por exemplo, ao longo dos rios Parnaíba e São Francisco, este último chamado de **rio dos currais**.

Os pecuaristas forneciam carne fresca e **carne-seca**, que é salgada e seca ao Sol. A carne-seca conservava-se por mais tempo, o que facilitava a venda em lugares distantes.

Outro produto da pecuária era o **couro**. Parte dele era exportada e outra parte era usada para fazer camas, cordas, bolsas e roupas.

ADRIANO KIRIHARA/PULSAR IMAGENS



Vaqueiros usando roupas de couro na comunidade de Muquém, em Petrolina, Pernambuco. Fotografia de 2021. Essa vestimenta não é muito utilizada pelos vaqueiros nordestinos nos dias atuais, mas a produção de couro continua sendo uma importante atividade econômica na região.

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

Texto de aprofundamento

Sobre a questão da pecuária colonial e possíveis aproximações com o presente, recomendamos a leitura do excerto a seguir.

Pecuária colonial

"A expansão da pecuária no Brasil nos seus primeiros tempos esteve intimamente ligada à economia açucareira. [...] Tratava-se simplesmente dos animais necessários ao funcionamento da *plantation*.

Todavia, a própria expansão da economia açucareira obrigou a que se reservassem as férteis terras próximas ao litoral para a cana. Na qualidade de atividade [...] o gado vai-se internalizando. Os dois principais centros de dispersão seriam Salvador e Olinda. A partir do primeiro desenvolve-se uma frente que vai interessar ao

Indígenas resistem no sertão

A expansão da pecuária no Nordeste não foi pacífica. Muitos indígenas que viviam no sertão resistiram para não perder suas terras. Os portugueses se queixavam de que os indígenas capturavam o gado e causavam prejuízos aos fazendeiros.

No confronto com os indígenas, os fazendeiros armaram tropas e contrataram sertanistas de São Paulo. Depois de muitas lutas, vários povos foram massacrados nos episódios conhecidos como **Guerra dos Bárbaros** e **Guerra do Açu**, no final do século XVII e início do XVIII.



BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – SERVICE HISTORIQUE DE LA MARINE, VINCENNES

Gravura de Théodore de Bry, de 1593, representa indígenas Tupinambá capturando Hans Staden (no barco, à esquerda), um viajante alemão que estava com os portugueses na ocasião. A cena retrata um episódio da resistência indígena aos colonizadores europeus.



JOHANN MORITZ RUGENDAS – BIBLIOTECA MÁRIO DE ANDRADE, SÃO PAULO

Guerrilhas, gravura colorizada de Johann Moritz Rugendas, 1835. Nota-se na imagem uma representação da resistência indígena à colonização por meio do combate.

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

nosso estudo, e que breve alcança as margens do Rio São Francisco.

A rapidez da expansão deve-se também à abundância de terras combinada com a sua baixa produtividade. Prado Jr. calcula que se teria em média duas cabeças de má qualidade por quilômetro quadrado [...]. [...]

Por outro lado, [...] a exigência de mão de obra era pequena, cada vaqueiro podendo cuidar de duzentas a trezentas reses. A partilha constituía a base das relações de trabalho: em geral, depois de cada cinco anos, o vaqueiro recebia, como pagamento de seus serviços, a quarta parte das crias. Assim, depois de algum tempo, podia estabelecer-se por conta própria. [...] As relações com o litoral, agora mais indiretas, vão-se dando através das feiras de gado.

A partir da segunda metade do século XVII, com a lenta decadência da atividade açucareira, esse princípio interno irá sobrepujando a própria demanda de mercado como razão da expansão. As relações com a economia açucareira [...] se enfraquecem [...]. Isto fará com que haja uma tendência crescente à pecuária fechar-se sobre si mesma, como atividade de subsistência, numa espécie de involução e marginalização [...]. Tenderá também a tornar-se cada vez mais ultraextensiva, com um nível de investimento baixíssimo.

Isto não se dará uniformemente em toda a pecuária, o que criará tipos distintos. Será tanto mais verdade quanto mais afastado se esteja dos mercados. É o que irá ocorrer como caso-limite no Brasil Central, onde há indícios de que a acumulação de gado, mesmo em anos recentes, terá, inclusive, perdido, em certas zonas, parte de seu sentido mais estritamente econômico, para transformar-se em símbolo de *status*; por vezes quase inegociável.

Esse isolamento também será responsável por uma expressiva permanência dos padrões da pecuária da época da colônia no Brasil Central; em certas zonas até os dias de hoje ou até bem recentemente. Toda a força do sistema transparece na segurança da afirmação de um informante entrevistado na localidade de Estreito, no município de Carolina (Maranhão), em janeiro de 1969, e que pode projetar alguma luz também sobre o passado: o 'certo' é a partilha, pois 'Aqui não é como no Sul, onde o patrão paga para não ter de dar as crias'."

VELHO, Otávio Guilherme. A frente pastoril. *In*: VELHO, Otávio Guilherme. *Frente de expansão e estrutura agrária*: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônia. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. p. 17-18. Disponível em: https://books.scielo.org/id/zjf4z/pdf/velho-9788599662915-05.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

Texto de aprofundamento

Com base nas discussões apresentadas no capítulo sobre o desenvolvimento da pecuária colonial, recomendamos a leitura a seguir, sobre como a tradição do bumba meu boi está vinculada a esse período. É possível expor tal perspectiva aos estudantes, a fim de conectar passado e presente, tratando-se, ao mesmo tempo, de um ponto de partida importante para estabelecer o diálogo entre aspectos culturais e econômicos, em diálogo com o os temas contemporâneos transversais **Economia** e **Diversidade cultural**.

Bumba meu boi

"Em cada parte do país, o boi tem um nome diferente: boi-bumbá, no Amazonas e no Pará; bumba meu boi, no Maranhão; boi-calemba, no Rio Grande do Norte; cavalo-marinho, na Paraíba; bumba de reis ou reis de boi, no Espírito Santo; boi-pintadinho, no Rio de Janeiro; boi de mamão, em Santa Catarina e boizinho no Rio Grande do Sul. [...]

[...] O festejo teve origem no Nordeste [...] [e] conta a história de um casal de escravos [...]. Grávida, [a mulher] começa a ter desejos por língua de boi [...] [e] seu marido tem de matar o boi mais bonito de seu senhor. [...] O dono da fazenda convoca curandeiros e pajés para ressuscitá-lo. Quando o boi volta à vida, toda a comunidade celebra. O festejo [...] reuniu influências africanas [...] e europeias. [...] O boi de Parintins traz também forte influência indígena."

PAGIN, Juliano Soares. Bumba-meu-boi. *Nordestes Musicados*, 3 jun. 2017. Disponível em: https://geografianordeste.wordpress.com/2017/06/03/bumba-meu-boi/. Acesso em: 22 fev. 2022.

Pecuária no Sul

Nas áreas onde ficam atualmente o Rio Grande do Sul e o Uruguai, criava-se gado desde a época das missões jesuíticas. Os pecuaristas conquistaram essas terras no início do século XVIII. No Sul, as propriedades onde se criava gado eram chamadas **estâncias**.

Com a descoberta de ouro em Minas Gerais, o comércio aumentou entre o sul da colônia e a região mineradora. Foi preciso produzir mais carne e fornecer mais bois e mulas para o transporte de carga na região do ouro.

No final do século XVIII, surgiram as **charqueadas**, propriedades onde se produzia o charque. Para produzir o charque, também chamado carne-seca, a carne bovina é cortada em grandes tiras, salgada e seca ao Sol. Desse modo, o produto conserva-se por muito mais tempo. O charque foi uma das principais mercadorias da região, sendo vendida para outras áreas da colônia ou consumida no próprio local.

JEAN-BAPTISTE DEBRET – MUSEUS CASTRO MAYA, RIO DE JANEIRO



Transporte de carvão para o Rio de Janeiro, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1822. A gravura representa o transporte de mercadorias no lombo de mulas.

Fronteiras e tratados internacionais

Desde o início da colonização, as fronteiras das colônias europeias na América foram constantemente modificadas. Isso aconteceu por vários motivos: assinaturas de tratados, invasões de territórios e expedições militares, ou ainda pela ação dos criadores de gado e dos religiosos.

Nos séculos XVIII e XIX, foram assinados tratados internacionais entre os governos europeus que tinham colônias na América para evitar novos conflitos e oficializar a ocupação dos territórios. Conheça, a seguir, alguns desses tratados.

- Em 1713, foi assinado um tratado entre portugueses e franceses na cidade holandesa de **Utrecht**. O Rio Oiapoque passou a ser o limite entre o Brasil, no atual estado do Amapá, e a Guiana Francesa.

212

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

Outras indicações

Sobre a celebração do bumba meu boi, suas origens e o contexto histórico de expansão da pecuária do século XVII, sugerimos a leitura do artigo a seguir.

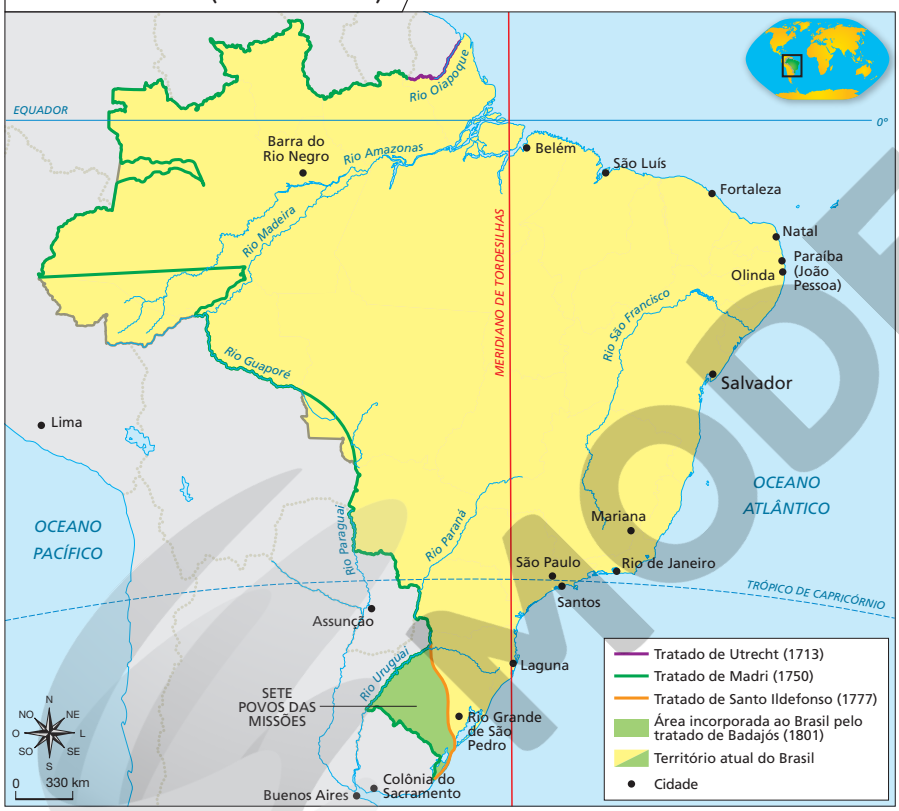
- ROCHA, Luana Tereza de Barros Vieira. *O cantar, o bailar, o boi*: a influência da pecuária do século XVII na existência do bumba meu boi. VI Jornada Internacional de Políticas Públicas, São Luís, 2013. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo6-estadoculturaeidentidade/ocantar-obailar-oboi.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

- Em 1750, em **Madri**, foi assinado um tratado entre os representantes de Espanha e Portugal. A colônia do Sacramento passaria aos espanhóis, e os Sete Povos das Missões, no oeste do atual Rio Grande do Sul, pertenceriam aos portugueses. O Tratado de Madri não foi cumprido, pois os jesuítas espanhóis e os Guarani da região não aceitaram o domínio português.
- Em 1777, em **Santo Ildefonso**, foi assinado outro tratado entre Portugal e Espanha. Os espanhóis ficariam com Sacramento e Sete Povos das Missões, mas devolveriam aos portugueses as terras que eles haviam ocupado no atual Rio Grande do Sul. O Tratado de Santo Ildefonso foi considerado desvantajoso pelos portugueses, pois eles perdiam Sacramento e recebiam poucas terras em troca.
- Em 1801, o Tratado de **Badajós** definiu a questão. Os Sete Povos das Missões ficariam com os portugueses e a colônia do Sacramento com os espanhóis. Depois de muita luta, confirmaram-se quase as mesmas fronteiras definidas em Madri, em 1750.

O mapa a seguir mostra os limites estabelecidos pelos tratados citados e também o território atual do Brasil.

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

Tratados de limites (séculos XVIII-XIX)



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

FONTE: ALBUQUERQUE, Manoel M. de *et al*. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 30.

Alerta ao professor

O texto "Fronteiras e tratados internacionais" favorece o desenvolvimento das competências **CG1**, **CECH7**, **CEH1** e **CEH5**, bem como das habilidades **EF07HI09**, **EF07HI11** e **EF07HI12**, pois apresenta os tratados internacionais que foram assinados na época com o objetivo de oficializar a ocupação de territórios e descreve como essas ações impactaram os povos originários e africanos que viviam na América.

MODERNA

Para pensar

Sim, ainda existem diversos conflitos de fronteiras entre nações americanas. Alguns dos conflitos que podem ser destacados pelos estudantes são: a disputa territorial entre os governos do Chile e da Bolívia, em que os bolivianos reivindicam a soberania sobre uma faixa costeira de 400 quilômetros contínuos, disputa que já dura mais de 100 anos – em razão desse conflito, os dois países cortaram relações diplomáticas há mais de 30 anos; a disputa entre Peru e Equador, em razão da divergência de fronteira em um trecho conhecido como Cordilheira do Condor; Colômbia e Venezuela, em disputa territorial por um golfo no Caribe; a reivindicação da Argentina pela posse das Ilhas Malvinas, que levou a uma guerra contra o Reino Unido em 1982, com vitória britânica e a morte de centenas de pessoas; a disputa entre Cuba e Estados Unidos, em que Cuba cobra a desocupação da base naval de Guantánamo; os conflitos envolvendo a Guiana, que conflita com países como Venezuela e Suriname – 3/4 do território da Guiana são reivindicados pelo governo da Venezuela, enquanto o Suriname reivindica 7% do país vizinho, por causa de uma região denominada Tigri. Esses são alguns exemplos possíveis. Para mais informações sobre os conflitos e a identificação deles em mapas, sugerimos os *links* das reportagens:

- COSTA, Camilla. Mapas mostram disputas territoriais ativas nos países da América Latina – inclusive no Brasil. *BBC*, 2 jan. 2022. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-59585669.
- CHARLEAUX, João Paulo. 12 disputas de fronteira na América Latina. *Nexo*, 6 jun. 2016. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/06/12-disputas-de-fronteira-na-Am%C3%A9rica-Latina.
- PALACIOS, Ariel. A disputa de territórios na América do Sul. *Época*, 8 mar. 2018. Disponível em: https://epoca.oglobo.globo.com/mundo/noticia/2018/03/disputa-de-territorios-na-america-do-sul.html.

Acessos em: 16 fev. 2022.

Disputas de fronteiras entre portugueses e espanhóis na América

A maior parte das questões de fronteiras na América do Sul na época colonial colocou portugueses e espanhóis em disputa. Desde o início da conquista e colonização europeia, acordos de limites foram feitos e desfeitos. Uma das características principais desses tratados era a ausência total dos povos indígenas nessas negociações.

As fronteiras coloniais eram decididas na Europa por homens do governo. Aos colonos, indígenas e africanos que viviam na América portuguesa restava aceitar as demarcações ou lutar em guerras coloniais que muitas vezes levavam à perda de vidas e propriedades.

Exemplo disso foi a demarcação das fronteiras no sul da colônia, onde hoje se situa o Rio Grande do Sul. De 1752 a 1756, uma expedição foi enviada à região para marcar os limites entre as terras ocupadas pelos espanhóis e pelos portugueses, definidos no Tratado de Madri (1750). Era o início da Guerra Guaranítica (1753-1756).

Os colonos acabaram formando núcleos muito próximos uns aos outros. Sinal disso é a existência, hoje, de cidades onde praticamente não se percebe a linha de fronteira. Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai), por exemplo, fundadas em áreas ocupadas nos primeiros anos do século XIX, são divididas apenas por uma rua.

DIEGO VARA/REUTERS/FOTOARENA



Bandeiras do Brasil e do Uruguai na Praça Internacional, na chamada "Fronteira da Paz", divisa entre Santana do Livramento, no Brasil, e Rivera, no Uruguai. Fotografia de 2021.

PARA PENSAR **RESPONDA NO CADERNO**

Atualmente, existem conflitos nas fronteiras das nações americanas? Faça uma pesquisa em jornais atuais e compartilhe o resultado com os colegas.

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

Texto de aprofundamento

Para aprofundar as reflexões sobre os tratados de limites territoriais que estiveram em discussão na época colonial, sugerimos a leitura do artigo a seguir, que destaca a importância do uso da cartografia durante o processo de negociações territoriais, apresentando um viés interpretativo pouco comum ao abordar a expansão das fronteiras.

Tratados e cartografia

"Ao longo das negociações que conduziram em 1750 à assinatura do Tratado de Madri, os mapas adquiriram uma enorme importância enquanto instrumentos visuais de trabalho. E isso é perfeitamente compreensível quando estava em discussão a definição dos limites territoriais das coroas ibéricas na América do Sul. As cartas geográficas serviram então para sustentar pretensões territoriais

Brasil: a formação do país

O Brasil é o quinto maior país do mundo, com 8 547 403 quilômetros quadrados, atrás apenas de Rússia, Canadá, China e Estados Unidos. Da lista dos cinco maiores países do mundo, três estão situados na América.

Ao longo da história, a conquista desses territórios envolveu conflitos e desafios. A expulsão dos povos originários de suas terras, as dificuldades da colonização e os tratados de limites entre os impérios coloniais são parte desse longo processo.

No caso do Brasil, um país grande foi criado. Mas a história não se encerrou. Os brasileiros continuam lutando para transformar o "país grande" num "grande país" para a maioria dos cidadãos.



©JEAN GALVÃO

Desigualdade na pandemia, charge de Jean Galvão, 2020. O Brasil é um dos países com maior índice de desigualdade social e econômica do mundo. Na charge, essa questão é relacionada à pandemia de covid-19.

PARA PENSAR **RESPONDA ORALMENTE**

Em sua opinião, o que é necessário para tornar o Brasil um grande país? Dialogue sobre o assunto com os colegas.



MIGUEL SCHINCARIOL/AFP

Vista de manifestação em apoio e defesa da educação pública na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2019.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9 610 de 19 de fevereiro de 1998.

Para pensar

Resposta pessoal. Tema para reflexão e debate. O objetivo da atividade é ajudar os estudantes a pensar em soluções para os problemas da realidade brasileira. Reforce, ainda, a diferença de sentido entre "país grande", que se refere à extensão territorial do Brasil, e "grande país", que sugere um país com atributos positivos. Incentive-os a consultar os significados da palavra "grande" em dicionários. É importante ressaltar aos estudantes que o sentido das expressões depende do contexto em que elas aparecem.

e para resolver litígios de fronteira. Muitas das reuniões dos ministros plenipotenciários de Portugal e de Espanha, respectivamente o Visconde de Vila Nova de Cerveira, Tomás da Silva Teles, e José de Carvajal e Lancaster, tiveram lugar com 'mapas à vista'. A importância destes derivava do fato de serem uma simplificação da informação sobre uma determinada região. Sintetizavam o que era conhecido e compreendido, suposto ou até ignorado acerca de um determinado espaço ou território. O avanço das negociações fez-se, muitas vezes, graças à disponibilidade da representação cartográfica dos territórios ou espaços a delimitar."

FERREIRA, Mario Clemente. O mapa das cortes e o Tratado de Madri: a cartografia a serviço da diplomacia. *Varia Historia*, n. 37, p. 52, 2007.

Orientação didática

A partir das discussões travadas no capítulo sobre a expansão da pecuária, a redefinição de fronteiras e a resistência indígena, bem como o conteúdo da seção "Outras histórias", sugerimos a atividade a seguir para estabelecer relações entre o passado e o presente quanto aos conflitos em terras indígenas. Incentive os estudantes a pesquisar em *sites*, revistas e jornais notícias recentes que tratem da questão. Comunidades indígenas são alvo de ataques e sofrem a invasão de suas terras por pecuaristas, fazendeiros e garimpeiros, além da expansão do agronegócio. A Fundação Nacional do Índio (Funai) luta pelos direitos dos indígenas, pela segurança e pela demarcação de suas terras, constantemente ameaçados por interesses políticos e econômicos, principalmente em relação às terras situadas na chamada "Amazônia Legal". Após a pesquisa dos estudantes, proponha um debate sobre a questão. Intencionamos que eles notem como o conflito por terras é uma questão atual e como a população indígena ainda precisa lutar e resistir à anulação de sua cultura e de seus direitos.

Para saber mais, sugerimos o *site* da Funai, disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br. Acesso em: 16 fev. 2022.

OUTRAS HISTÓRIAS

Kaingang, as riquezas de nossas terras

A partir dos séculos XVIII e XIX, o povo Kaingang, da família linguística Jê, passou a conviver com diversas pressões e conflitos por territórios. Os tropeiros no Sul, a construção de ferrovias no Oeste paulista e o avanço das fazendas sobre os seus territórios tradicionais modificaram a forma de viver desse povo. Hoje, com uma população de 30 mil pessoas, os Kaingang vivem em terras indígenas nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A seguir, leia o trecho de um texto que trata dessas transformações.

"Antes de tudo acabar, antes destes ferroviários invadirem nossas terras, elas eram de uma beleza... [...] as árvores de copas grandes e escuras, pareciam uma onda do mar... Montanhas cobertas de árvores, tudo era verde, tudo era mata, tudo era vida.

Nestas terras habitavam variedades de animais mamíferos, aves... grande variedade de cobras, lagartos e abelhas silvestres. Nas matas habitavam macacos de espécies variadas, onças, veados, antas, capivaras, catetos, ariranhas, etc. [...].

Suas terras, nossas terras, nossas muitas terras... Hoje tudo acabou. A maior parte de nossas riquezas se foi por causa de um sentimento chamado ambição. Este foi um dos grandes destruidores de nossas riquezas, que hoje será difícil recuperar do modo como foram antes."

NAIM, Lidiane Damasceno de Oliveira; KELO, Maurício Pedro Campos. As riquezas de nossas terras. *In*: MACEDO, Ana Vera (org.). *Uma história Kaingang de São Paulo*: trabalho a muitas mãos. Brasília: MEC/Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas, 2001. p. 15-16.



COLEÇÃO BEATRIZ E MÁRIO PIMENTA CAMARGO

Aquarela do século XVIII atribuída a Joaquim José de Miranda, membro de uma expedição militar portuguesa que entrou em conflito com o povo Kaingang nos campos de Guarapuava (no atual Paraná), entre 1771 e 1772. Seus desenhos documentam a expansão dos colonizadores sobre as terras indígenas e a redefinição das fronteiras.

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

216



ZIG KOCH/NATUREZA BRASILEIRA

Exposição de acervo da etnia indígena Kaingang no Museu Paranaense, em Curitiba, Paraná. Fotografia de 2005.



ERNESTO REGHRAN/PULSAR IMAGENS

Indígenas da etnia Kaingang fazendo apresentação no centro da cidade de Londrina, Paraná. Fotografia de 2021.

RESPONDA NO CADERNO

Atividades

1. De que ponto de vista o texto apresenta a expansão sobre os territórios do Sudeste e do Sul?
2. Como os autores do texto tratam dessa expansão?

Outras histórias

1. O texto apresenta a expansão sobre os territórios do Sudeste e do Sul do ponto de vista dos indígenas que viviam nessas terras.

2. Os autores apontam que a expansão destruiu as florestas e a fauna da região, que são riquezas difíceis de recuperar. A causa dessa destruição, segundo o texto, foi a ambição.

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

MODERNA

Alerta ao professor

Esta seção contribui para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- **CG1** (atividade 4);
- **CG3** (atividades 6 e 7);
- **CG10** (atividade 5);
- **CECH4** (atividades 6 e 7);
- **CEH1** (atividades 5 e 7);
- **CEH4** (atividades 6 e 7);
- **EF07HI09** (atividades 3, 5 e 6);
- **EF07HI10** (atividades 5 e 6).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Resposta pessoal. Entre as iniciativas mais importantes, podemos destacar o bandeirismo, a pecuária e as expedições militares, também conhecidas como oficiais.

2. a) Muitos indígenas eram politeístas e acreditavam em deuses da natureza.

b) Este momento pode ser aproveitado para a inserção de temas contemporâneos transversais relacionados aos diferentes cultos religiosos. Portanto, incentive o debate. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, destaque que, pela legislação brasileira, todo cidadão tem o direito de professar a sua fé, mas sabemos que existem muitos preconceitos das pessoas em relação a alguns tipos de cultos e rituais, principalmente os de matrizes africanas.

3. Os engenhos do Nordeste "empurraram" a pecuária para o interior, para que não ocupasse o solo de massapé. Assim, os criadores, à procura de boas pastagens, chegaram à região do Rio São Francisco. No Sul, o gado que ficou solto com a expulsão dos jesuítas e o fim das missões atraiu interessados, que logo se transformaram em criadores, formando-se, assim, as estâncias.

4. As conclusões dos grupos podem ser lidas em voz alta e, depois, discutidas por todos. É importante ressaltar aos estudantes que, para o historiador Evaldo Cabral de Mello, o território brasileiro não deveria ter ultrapassado a linha de Tordesilhas. No texto, ele defende que o tamanho do território dificulta a administração devido às grandes distâncias, à quantidade de problemas encontrados, à diversidade populacional e à variação dos quadros físico, vegetal e climático. Assim, se o território não tivesse se expandido, talvez o número de problemas fosse menor, facilitando a administração do país. Na frase citada, os interesses da elite que detém o poder no país e o mantém nessa situação não são levados em consideração.

5. a), **b)** e **c)** Respostas pessoais. Temas para debate. Atividade de leitura inferencial e que faz uso de metodologias ativas. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, ressalte que podemos ensinar e aprender em diferentes situações e diversos locais, como no convívio com a família e amigos, na escola, em museus, comunidades, instituições etc. Para realizar o trabalho com entrevistas, consulte orientações no tópico 5.4, "Fontes orais", deste manual.

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Diferentes iniciativas contribuíram para o avanço da conquista e colonização portuguesa no interior do território colonial. Aponte a iniciativa que você considera mais importante e argumente em defesa de sua escolha.

2. Um dos principais objetivos dos jesuítas era converter os indígenas à fé cristã, por julgarem que só dessa forma eles seriam salvos. Pesquise em livros da biblioteca da escola ou da cidade onde você vive e em *sites* confiáveis da internet e discuta com os colegas e professor.

a) Quais eram as religiões dos indígenas?

b) Você acha que em nossa sociedade as diferentes crenças são respeitadas?

3. Como os pecuaristas contribuíram para a expansão portuguesa no território colonial?

4. O Brasil é, atualmente, o quinto maior país do mundo em extensão territorial. Sobre isso, o historiador brasileiro Evaldo Cabral de Mello afirmou de forma provocativa:

> "Eu acho que seria ótimo se tivéssemos respeitado a linha de Tordesilhas. O país hoje seria bem menor e os problemas, talvez, mais administráveis."

GASPARI, Elio. A fala de Evaldo Cabral de Mello. *Folha de S.Paulo*, 14 jul. 1999. Caderno Brasil, p. 7.

Forme um grupo e debata essa frase argumentando e ouvindo os argumentos dos colegas. Depois, escreva sua opinião sobre o assunto.

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

Educação brasileira

A partir do século XVI até meados do século XVIII, os jesuítas fundaram e administraram missões e colégios no Brasil. As missões tinham como propósito alfabetizar e catequizar os indígenas. Já os colégios pretendiam educar os filhos dos colonos por meio de aulas de Latim, Gramática, Filosofia, Música e Teologia.

Da colonização aos dias atuais, muita coisa mudou na educação brasileira. O ensino deixou de ter um caráter religioso e se tornou laico. Além disso, mais pessoas passaram a ter acesso à escola. No Brasil atual, existem aproximadamente 47 milhões de estudantes matriculados em cerca de 178 mil escolas básicas. A maioria dessas escolas (cerca de 77%) é pública. Aos poucos o país está superando a questão da falta de vagas nas escolas. Agora, devemos lutar por uma educação de qualidade.

Texto elaborado pelos autores.

a) A educação só pode ser desenvolvida em escolas? Em que outros lugares e situações também podemos aprender?

b) Entreviste pessoas de seu convívio, perguntando: qual é a importância da escola nos dias atuais? Em seguida, compartilhe as respostas das entrevistas com os colegas.

c) O que você gostaria de aprender na escola onde você estuda? Em sua opinião, o que é uma educação de qualidade? Debata com os colegas.

218

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

MODERNA

Interpretar texto e imagem

6. Os bandeirantes ficaram conhecidos como homens corajosos que ajudaram a aumentar o território do país. Ou como homens violentos, que prendiam e escravizavam pessoas. Afinal, eles foram heróis ou vilões? Talvez nem uma coisa nem outra. A seguir, apresentamos duas fontes que fazem referência aos bandeirantes. A primeira é um texto do século XVII, escrito pelo padre Antônio Vieira. A segunda fonte é um monumento histórico do século XX, criado pelo artista Victor Brecheret, localizado na cidade de São Paulo.

"E, perguntando eu a um dos cabos desta entrada [expedição], como se haviam com eles [com os indígenas], me respondeu com [...] paz de alma: 'A esses dávamos-lhes uma carga cerrada, caíam uns, fugiam outros [...].' Isto me respondeu este capitão como se contara uma ação muito louvável; e assim fala toda esta gente nos tiros que fizeram, nos que lhe fugiram, nos que alcançaram, nos que lhe escaparam, e nos que mataram [...].

Todos estes homicídios e latrocínios se toleram em um reino tão católico como Portugal [...]. Por que são concedidos aos sertanistas de São Paulo estes privilégios? Declaram [...] que [devido ao] ouro que se tira nas minas de São Paulo [...] ficam tanto em sua graça que dos seus pecados lhe fazem virtudes."

AZEVEDO, João Lúcio de (org.). *Cartas do padre Antônio Vieira*, tomo I. Coimbra: Imprensa de Universidade, 1925. p. 414 e 415. (Trecho de carta escrita em 1653 pelo jesuíta, político e diplomata Antônio Vieira).



LUCIANOSPAGNOLRIBEIRO/SHUTTERSTOCK

Monumento às bandeiras, obra de Victor Brecheret, 1953, que está localizado na entrada do Parque Ibirapuera, em São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2021.

a) Como o padre Antônio Vieira avalia as atitudes dos bandeirantes?

b) Como os bandeirantes foram representados na obra de Brecheret?

7. A maior parte dos monumentos públicos é feita para fixar a memória de pessoas e acontecimentos. Vamos fazer uma pesquisa de campo e produzir um relatório sobre eles. Para isso, a classe deve ser dividida em grupos, e cada grupo vai acompanhar as etapas a seguir.

a) Escolham um monumento público da cidade e façam uma visita a ele.

b) No local, tomem notas sobre o monumento:

- qual é a altura aproximada dele?
- existe um pedestal e uma estátua ou é constituído de uma peça única?
- de que materiais o monumento é feito?

c) Transcrevam suas anotações sobre o monumento e escrevam um relatório sobre ele. Além dos dados coletados na visita, o relatório deve apresentar uma reflexão sobre a memória que esse monumento pretende fixar.

d) Divulguem o relatório em um *site* ou *blog* da classe ou da escola.

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

MODELO

Interpretar texto e imagem

6. A questão parte do princípio de que o pluralismo deve estar sempre presente, sendo confrontadas concepções formuladas em tempos diversos. Ao fazer isso, estimula o uso do método científico do historiador, com vistas ao desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes.

a) O padre Antônio Vieira avalia as atitudes dos bandeirantes como "homicídios" e "latrocínios", "maldades" que não eram investigadas ou punidas pelas autoridades.

b) No *Monumento às bandeiras*, de Victor Brecheret, os bandeirantes parecem ser exaltados como desbravadores do sertão, homens corajosos e fortes que contribuíram para a expansão do território brasileiro.

7. A atividade prevê leitura inferencial e elaboração de pesquisa e produção de relatório, sendo ambas metodologias ativas. A escolha do monumento deve ser feita pelos grupos. As anotações devem incluir o que se pede no enunciado, sendo o bronze, o granito e o concreto os materiais mais comuns em monumentos públicos. Caso não exista um monumento público na cidade, peça que os estudantes (também em grupos) proponham uma personagem ou situação que merece ter um monumento construído em sua homenagem. A pesquisa deverá responder à questão: se vocês fossem construir um monumento para seu município, qual tema escolheriam? Jornais, *sites* confiáveis na internet e livros podem ser consultados para a elaboração da pesquisa. Além do relatório, o resultado final pode se traduzir em um desenho ou uma fotomontagem do monumento proposto. Observe quais tipos de monumentos foram escolhidos, as razões dos estudantes para tais escolhas e a quais grupos sociais esses monumentos estão relacionados. É importante estimulá-los a levar em consideração os povos originários e afrodescendentes, identificando e refletindo sobre a presença ou ausência de monumentos dedicados a esses grupos.

Habilidades da BNCC

- **EF07HI10**
- **EF07HI12**
- **EF07HI13**
- **EF07HI14**

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão do tema tratado, a exploração do ouro e a sociedade mineradora no período colonial, e de assuntos correlatos, como os conflitos que a descoberta do ouro ocasionou, as medidas tomadas pela Coroa portuguesa para controlar a produção de pedras e metais preciosos na colônia, além da escravização nas minas.

- **Conhecer** o contexto histórico da descoberta e da exploração das jazidas de ouro e pedras preciosas nas regiões de Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás.
- **Compreender** a Guerra dos Emboabas.
- **Estudar** as ações político-administrativas da Coroa portuguesa na América.
- **Identificar** o impacto da atividade mineradora sobre a vida na região das minas, principalmente no que se refere à urbanização.
- **Aprofundar** os estudos com fontes históricas.

UNIDADE 4 Expansão colonial no Brasil

CAPÍTULO 12

Sociedade mineradora

A descoberta de ouro no Brasil, no século XVIII, nas regiões dos atuais estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás levou muita gente a sonhar em ficar rica da noite para o dia. Por isso, houve grande corrida em direção às minas. No entanto, na sociedade do ouro, a riqueza brilhou para poucos.

PARA COMEÇAR — **RESPONDA ORALMENTE**

O que você entende pela frase: "Sonhar com ouro, viver sem tesouro"? Comente.

LUIS WAR/SHUTTERSTOCK



Vista da Praça Tiradentes em Ouro Preto, Minas Gerais, o principal núcleo urbano na área de mineração no Brasil colonial. Fotografia de 2020. A descoberta de metais preciosos foi importante para o enriquecimento da metrópole portuguesa e para o povoamento e o desenvolvimento do interior da colônia. Marcas dessa época podem ser encontradas até hoje na arquitetura das cidades mineradoras, as quais constituem valioso patrimônio histórico e cultural da humanidade.

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

Para começar

A frase revela um contraste entre o "sonho dourado" e a vida dura da maior parte da população da região das minas. Segundo a historiadora Laura de Mello e Souza, o cenário do ouro era enganador, isto é, o "fausto era falso". Contudo, é curioso que esse tema da pobreza na sociedade mineira apareça tão pouco na historiografia. Explique aos estudantes que a produção do ouro é uma atividade extrativa e, por isso, sempre acaba, não é eterna. No entanto, tem o poder de atrair pessoas que buscam o caminho mais curto para o enriquecimento.



JOÃO PRUDENTE/PULSAR IMAGENS

Vista de área de extração de minério de ferro em Itabira, Minas Gerais. Fotografia de 2021. A mineração é ainda uma importante atividade econômica em Minas Gerais, embora não se trate mais da extração de ouro e provoque forte impacto ambiental, como nos desastres ocorridos em Mariana (em 2015) e em Brumadinho (2019).



LUIS WAR/SHUTTERSTOCK

Santuário de Bom Jesus de Matosinhos em Congonhas, Minas Gerais. Fotografia de 2020. As esculturas em pedra-sabão, feitas em tamanho natural entre 1796 e 1805, representam os doze profetas e são de autoria de Aleijadinho (1730-1814), principal expoente do Barroco brasileiro.

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

Orientação didática

Este capítulo concentra-se na sociedade e nas atividades econômicas e culturais desenvolvidas em Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás, entre fins do século XVII e o século XVIII.

O ouro extraído da região das minas durante a colonização portuguesa teve muitos destinos. Apesar de a imensa riqueza produzida ter sido deslocada para a Europa, uma parcela transformou-se em benefício material e cultural de longo prazo para o Brasil – como o patrimônio artístico e arquitetônico das chamadas "cidades históricas" mineiras.

Alerta ao professor

O texto "Produção de ouro" e seus subitens favorecem o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG2**, **CECH7**, **CEH1**, **CEH2** e **CEH5**, bem como das habilidades **EF07HI12**, **EF07HI13** e **EF07HI14**, ao identificar as principais regiões mineradoras do período colonial, ao tratar das grandes migrações populacionais que ocorreram em direção a Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás e ao descrever as diferentes relações comerciais que se desenvolveram nessas regiões da América portuguesa.

Para pensar

1. Resposta pessoal. Tema para debate. Oriente a discussão com base na vivência dos estudantes, ou seja, no que eles observam na sociedade e no cotidiano sobre essa questão. É provável que eles citem, por exemplo, a busca por bens materiais e a elevada carga de trabalho para alcançar melhores condições de vida.

2. Resposta pessoal. Esta é uma oportunidade relevante para que os estudantes compartilhem seus projetos de vida com os colegas. Incentive-os a expressar seus sonhos e objetivos, refletindo ao mesmo tempo sobre os meios para sua realização e ressaltando a necessidade da adoção de práticas de comportamentos éticos, colaborativos, solidários e de respeito aos outros e a si mesmo na busca desse ideal.

Produção de ouro

A produção de ouro no Brasil colonial foi imensa. A quantidade de metal extraída em Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás e Bahia correspondeu à metade de toda a produção mundial entre os séculos XV e XVIII.

Minas Gerais

Entre 1693 e 1695, grandes quantidades de ouro foram encontradas em uma área que passou a ser chamada de **Minas Gerais**. Em busca de ouro, pessoas de diferentes localidades deslocaram-se para a região das minas. Além da população colonial, o ouro atraiu também os portugueses que moravam no reino (reinóis).

Durante os primeiros 60 anos do século XVIII, calcula-se que, a cada ano, de 8 a 10 mil reinóis partiam em direção às minas. Era muita gente saindo de Portugal. Por isso, em 1720, o governo português limitou as emigrações para a América portuguesa.

De acordo com o jesuíta Antonil, o sonho de ficar rico era tão grande que várias pessoas faziam enormes sacrifícios para chegar até as minas. Para lá foram brancos, mestiços, indígenas e negros. Eram homens e mulheres, idosos e jovens, nobres e pessoas do povo. Muitos que chegaram a essa região **inóspita** montaram barracas improvisadas e, sem alimentos suficientes, sofreram fome e morreram à míngua.

Com a chegada de toda essa gente, a região transformou-se rapidamente. Surgiram **arraiais**, vilas e cidades; em 1786, quase 400 mil pessoas viviam em Minas Gerais. Isso representava cerca de 15% da população de toda a América portuguesa.

Glossário

Inóspito: lugar em que é difícil viver.

Arraial: pequeno povoado.



JOHANN MORITZ RUGENDAS – BIBLIOTECA MUNICIPAL MÁRIO DE ANDRADE, SÃO PAULO

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

Vila Rica, gravura de Johann Moritz Rugendas, 1835. Vila Rica é a atual Ouro Preto.

PARA PENSAR — **RESPONDA ORALMENTE**

1. A descoberta de ouro despertou o sonho de ficar rico em muitas pessoas que se dirigiram a Minas Gerais. Em sua opinião, o desejo de enriquecer é um "grande sonho" das pessoas? Com os colegas, organize um diálogo sobre o tema. Cada um deve argumentar e também ouvir os argumentos dos demais.

2. Que sonhos você gostaria de realizar durante sua vida? Quais são seus planos para conseguir realizá-los?

222

Guerra dos Emboabas

Os paulistas que descobriram o ouro em Minas Gerais queriam o direito exclusivo de explorá-lo. Porém, os reinóis e moradores de outras capitanias também pretendiam se apropriar dessa riqueza. Ocorreram, então, disputas pelo direito de exploração do ouro.

O conflito mais violento durou de 1707 a 1709 e ficou conhecido como **Guerra dos Emboabas**. Os paulistas chamavam os portugueses de **emboabas**, que em Tupi significa "aves de pés cobertos ou emplumados", por causa das botas que os reinóis usavam. Os paulistas também chamavam emboaba quem vinha de outras capitanias. Nos dois casos, era um tratamento desrespeitoso.

O fim da Guerra dos Emboabas foi desfavorável aos paulistas. Após dois anos e meio de lutas, muitos combatentes morreram e os paulistas não conseguiram a tão sonhada exclusividade na exploração das minas.

Procurando evitar novos conflitos, o governo português interveio na região para controlar as minas com mais rigor. Além disso, a Coroa elevou a vila de São Paulo à categoria de cidade e criou a **capitania de São Paulo e Minas do Ouro**. Posteriormente, em 1720, a capitania foi desmembrada em duas partes: São Paulo e Minas Gerais.

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

MOSTEIRO DE SÃO BENTO, SALVADOR



Ex-voto sobre a Guerra dos Emboabas, pintura de autoria desconhecida, 1749, encomendada pelo português Agostinho Pereira da Silva, que, vindo ao Brasil em busca de ouro, aqui chegou durante a Guerra dos Emboabas.

Outro equívoco muito comum em que incorreram as análises tradicionais sobre a Guerra dos Emboabas consiste no pecado capital da História – o anacronismo, expresso na tendência a reduzir o evento a uma racionalidade que é a do nosso tempo. [...]

Outra limitação recorrente nos estudos sobre o tema refletiu-se no recorte temporal e espacial muito restrito, dando lugar a abordagens excessivamente focadas na Guerra dos Emboabas, sem que se buscasse articulá-la ao contexto mais amplo do Império Português ou da própria história dos atores nela envolvidos. [...]

De todas as considerações anteriores resulta a constatação de que [...] o tema da Guerra dos Emboabas jamais foi explorado como um campo privilegiado para o estudo da cultura política peculiar que floresceu nas Minas, construída na experiência histórica de homens e mulheres que traziam na bagagem concepções, ideias e tradições sobre o universo da política. [...]

[...] Em vez de uma mera disputa por terras e riquezas minerais, a Guerra dos Emboabas foi, sobretudo, um conflito entre práticas e concepções políticas de paulistas e forasteiros, as quais, provenientes de experiências históricas diferentes, desembocariam em fins do século XVII no cenário explosivo das Minas."

ROMEIRO, Adriana. Guerra dos Emboabas: balanço histórico. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Belo Horizonte, v. 1, n. 45, p. 113-114, jan./jun., 2009.

Texto de aprofundamento

Para aprofundar os conhecimentos historiográficos sobre a Guerra dos Emboabas e sua problematização pelos historiadores, sugerimos a leitura do excerto a seguir.

Guerra dos Emboabas: limites e possibilidades de estudo

"Do ponto de vista historiográfico, os estudos sobre a Guerra dos Emboabas limitaram-se a uma crônica mais ou menos documentada dos acontecimentos, em que o principal objetivo consistia em descobrir o que de fato se passou, trazendo à tona a verdade do episódio. [...]

Texto de aprofundamento

Em todos os locais onde houve mineração na época colonial, constatou-se a criação de núcleos de povoamento. Esse processo também ocorreu em Goiás e demonstra como a reunião de muitas pessoas em um tempo curto trouxe problemas para a vida cotidiana, como a falta de mão de obra para a construção dos prédios e o alto custo das edificações. No texto a seguir, menciona-se a "oitava de ouro": cada oitava correspondia a 1 200 réis, a moeda corrente naquela época.

Preços em Goiás na época da mineração

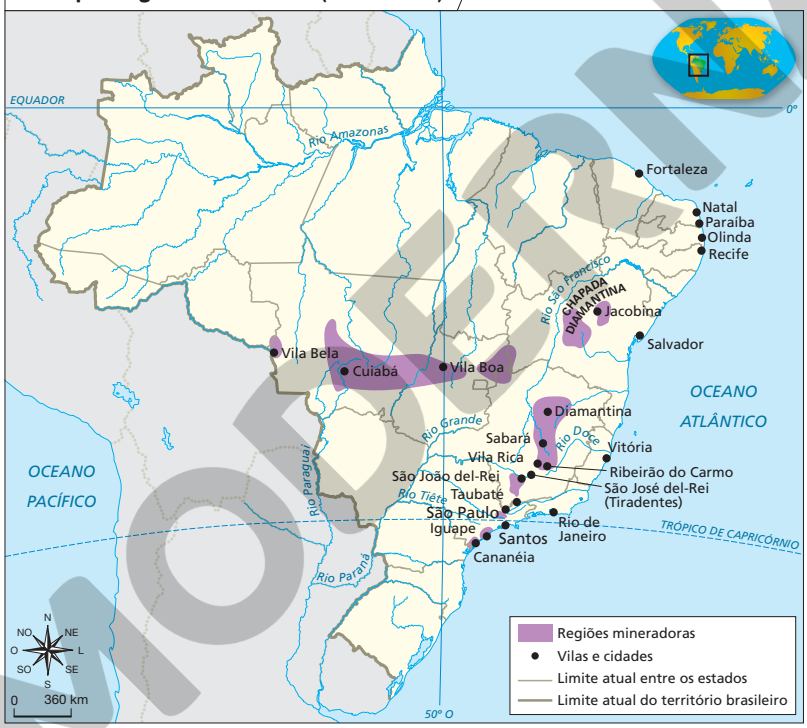
"[...] me resolvi no primeiro de dezembro [de 1748] apossar do Arraial de Pilões e Rio Claro [...] e pondo logo em prática com alguns mestres a fazerem a obra [da Intendência dos Diamantes], assentamos que era mais conveniente que as paredes fossem de pau a pique, cobertas de barro [...]. Porém, ainda tendo feito assim a obra pediram por ela três mil oitavas. O Provedor da Fazenda que veio comigo para assistir a este ajuste foi de parecer que se reservasse a última conclusão de rematação desta obra para se fazer nesta vila, porque convocando-se todos os oficiais que nela há, poderia haver algum que a fizesse mais barata. Ultimamente feitas as diligências o último lance é de mil e oitocentas oitavas de ouro [...]. Ainda por alguns dias mais se devem continuar as diligências, para ver se há quem a torne mais barata, mas não havendo menor lance [...], a necessidade e a precisão obrigam a que se faça por este preço."

CARTA do governador d. Marcos de Noronha à corte, datada do ano de 1749. *In*: PALACÍN, Luís. *História de Goiás em documentos*. Goiânia: Ed. da UFG, 1995. p. 42.

Mato Grosso e Goiás

Depois da Guerra dos Emboabas, os paulistas continuaram procurando metais preciosos em outras regiões. Em 1718, acharam jazidas de ouro no atual estado de **Mato Grosso**. Com essa descoberta, no ano seguinte, foi fundado o arraial de Cuiabá, elevado em 1727 à condição de vila, denominada Vila Real de Cuiabá. Mais tarde, Cuiabá tornou-se capital de Mato Grosso. Em 1725, foi encontrado ouro no atual estado de **Goiás**. Ali, em 1726, foi fundado o arraial de Santana, denominado, a partir de 1736, Vila Boa de Goiás, que deu origem à cidade de Goiás. Além de explorar o ouro, outro objetivo da Coroa portuguesa era ocupar a região, pois Mato Grosso e Goiás estavam mais perto das minas de prata exploradas pelos espanhóis, onde hoje ficam o Peru e a Bolívia.

Principais regiões mineradoras (século XVIII)



FONTE: ALBUQUERQUE, Manoel M. de *et al. Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 38.

OBSERVANDO O MAPA — **RESPONDA NO CADERNO**

De acordo com a divisão política atual em estados, onde se situavam as principais áreas mineradoras na época colonial?

224

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Observando o mapa

De acordo com a divisão política atual em estados, as principais áreas mineradoras na época colonial estavam situadas em Mato Grosso, Goiás, Bahia, Minas Gerais e São Paulo.

PAINEL

Goiás Velho

Goiás tornou-se capitania em meados do século XVIII, quando foi desmembrada da capitania de São Paulo. A cidade de Goiás, também conhecida como Goiás Velho, foi sede administrativa da capitania, da província e do estado de Goiás, de 1748 a 1937. O local reúne um importante patrimônio histórico-cultural.



ANDRE DIB/PULSAR IMAGENS

Habitada por cerca de 23 mil pessoas, Goiás Velho tem ruas estreitas pavimentadas de pedras e com o mesmo traçado do século XVIII. Fotografia de 2021.



ANDRE DIB/PULSAR IMAGENS

O patrimônio histórico de Goiás Velho inclui várias igrejas católicas, como a de Nossa Senhora da Boa Morte. Fotografia de 2021. Sua construção foi concluída em 1779. Atualmente, funciona ali o Museu de Arte Sacra.



ANDRE DIB/PULSAR IMAGENS

O Museu das Bandeiras é um imponente edifício do século XVIII construído em **taipa de pilão**. Fotografia de 2021. Ali já funcionaram a Câmara Municipal, a cadeia e a casa da fundição, onde era derretido o ouro extraído das minas de Goiás.



DELFIM MARTINS/PULSAR IMAGENS

Casa onde viveu Cora Coralina (1889-1985), no centro histórico da cidade de Goiás, às margens do Rio Vermelho. Fotografia de 2018. Cora Coralina publicou seu primeiro livro aos 75 anos de idade e é reconhecida como uma das mais importantes escritoras brasileiras. A casa da poetisa é hoje um museu, e o centro histórico da cidade é considerado patrimônio mundial da humanidade pela Unesco desde 2001.

Glossário

Taipa de pilão: técnica árabe de construção, adotada pelos portugueses na Idade Média e trazida para o Brasil. A taipa de pilão é uma mistura de terra, pequenas pedras e fibras. A mistura era socada em fôrmas de madeira retangulares, as taipas.

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

Atividade complementar

Com base na seção "Painel" sobre Goiás Velho, proponha as atividades a seguir.

1. Segundo o texto, quais são os principais patrimônios histórico-culturais de Goiás Velho? Em sua interpretação, por que é importante preservá-los?

Resposta: Segundo o texto, os principais patrimônios histórico-culturais de Goiás Velho são os trechos das ruas da época que se mantêm conservados, com seu traçado estreito e o calçamento de pedras irregulares e desniveladas; numerosos imóveis, entre os quais estão exemplares da arquitetura religiosa e outras edificações imponentes da cidade, como o Museu das Bandeiras, construído no século XVIII, onde antes funcionava a casa de fundição do ouro extraído das minas, além da casa de Cora Coralina, importante escritora do século XX. Em sequência, espera-se que os estudantes destaquem a importância da preservação desses patrimônios para a história e para a memória dos brasileiros.

2. Você conhece os patrimônios de seu município? Cite alguns deles.

Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes consigam destacar alguns dos patrimônios do município onde vivem. Se julgar necessário, eles podem realizar uma pesquisa sobre o tema, a fim de aprofundar a discussão e valorizar a contribuição dos povos que criaram os patrimônios encontrados na pesquisa.

Alerta ao professor

A seção "Painel" favorece o desenvolvimento das competências **CG3** e **CECH2**, bem como da habilidade **EF07HI12**.

Outras indicações

Para mais informações sobre o museu instalado na casa onde morou Cora Coralina, consulte a página do museu. Disponível em: https://www.museucoracoralina.com.br/site/o-museu/. Acesso em: 17 fev. 2022.

Alerta ao professor

O texto "Controle e exploração das minas" e seus subitens, bem como o boxe "Para pensar", favorecem o desenvolvimento das competências **CG2, CEH2** e **CEH5,** bem como das habilidades **EF07HI13** e **EF07HI14,** pois tratam do estabelecimento de uma ampla rede de comércio na América portuguesa.

Texto de aprofundamento

Sugerimos a leitura do excerto a seguir para refletir acerca da cobrança de impostos sobre a mineração, principalmente no que se refere à prática da capitação.

Críticas ao imposto da capitação

"A capitação e o censo escoravam-se em princípios de igualdade tributária e de proporcionalidade que nenhuma outra forma de cobrança pôde assegurar. Pretendia-se que fosse um processo 'mais justo e livre de desigualdades'. Talvez isso não interessasse aos pagadores mais abonados. A capitação tem sido dita 'a maior vexação do povo destas Minas'. Mas os queixosos são suspeitos. É gente da governança que sempre reclamaria porque esta teria sido a mais injusta das formas de cobrança – ou seria a que menos desvios autorizava? – enquanto a afastava da cobrança, o que mais protestos motivaria ainda. Boas razões para não ser bem-vinda. Fosse como fosse, vigorou de 1735 a 1750 e vigorou porque era uma forma de cobrança que implicava uma sociedade estável e já controlada. [...]

[...] Sempre o procedimento da capitação foi considerado gravoso, em especial porque substituía um imposto sobre o produto da mineração por um tributo pessoal. Muitos o pagavam, que nada tinham a ver com o metal ou com os trabalhos nas terras minerais. Nem essa era a lógica interna do dispositivo fiscal, o modo de se justificar ou de se executar. Tratava-se de um imposto geral sobre os rendimentos, específico para as populações da capitania das Minas Gerais, que substituía o tributo devido ao rei do quinto do ouro minerado e que se aproximava de um imposto de renda. Apesar de tudo ter passado razoavelmente bem nas vilas das Minas durante estes dezesseis/dezessete anos em que vigorou a capitação (1735-1750), nunca fora o processo sentido como bom; menos ainda considerado justo. E assim tem sido apreciado pela história, com poucas exceções."

MAGALHÃES, Joaquim Romero. A cobrança do ouro do rei nas Minas Gerais: o fim da capitação: (1741-1750). *Tempo*, Niterói, v. 14, n. 27, p. 121-124, 2009.

Controle e exploração das minas

O ouro encontrado na colônia pertencia ao Reino de Portugal, que cedia lotes de terra a quem pudesse explorá-los. O trabalho era feito por trabalhadores escravizados em locais chamados **lavras** ou **datas**. No século XVIII, grande parte do ouro extraído era de **aluvião**, ou seja, encontrado nas margens e nos leitos dos rios, geralmente misturado a areia, cascalho e argila. Com o avanço da exploração de ouro, o comércio de africanos escravizados também aumentou na região mineradora. Lá eles eram forçados a extrair ouro dos rios, permanecendo o dia inteiro com as pernas dentro da água, atoladas no barro.

A Coroa portuguesa, que enfrentava dificuldades econômicas desde a Restauração em 1640, via no ouro uma solução para seus problemas. Com o interesse em aumentar a arrecadação, fiscalizava a exploração das minas, cobrando impostos sobre o ouro encontrado.

Glossário

Aluvião: depósito de cascalho, areia, argila etc. que se acumula nos leitos e nas margens dos rios.

FAGNER MARTINS/SHUTTERSTOCK



Interior da Igreja de Nossa Senhora do Pilar em Ouro Preto, Minas Gerais. Fotografia de 2019. Considerada uma das igrejas mais ricas do país, toda a pintura de seu interior é folheada a ouro.

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

Montanha de impostos

No início do século XVIII, foram criadas as **Intendências das Minas**, uma em cada capitania onde houvesse exploração de pedras ou metais preciosos. Esses órgãos tinham várias funções: estimular a produção, distribuir terras para exploração dos metais, fiscalizar o trabalho dos mineradores, evitar o contrabando e cobrar impostos.

Um dos impostos era chamado de **quinto**, pois correspondia à cobrança de 20% (quinta parte) de todo o metal extraído. No entanto, havia casos de sonegação e de contrabando, principalmente de ouro em pó. Para tentar impedir essas ilegalidades, o governo português determinou que o imposto fosse cobrado de acordo com o número de escravizados que os mineradores possuíam. Esse imposto foi chamado de **capitação** (pago por cabeça).

Com o objetivo de escapar da capitação, muitos mineradores libertavam (**alforriavam**) seus escravizados e, depois, contratavam alguns deles para trabalhar nas minas em troca de salário ou de parte do ouro explorado. Para os senhores, esse era um jeito de manter seu patrimônio e não gastar com alimentação, roupas e moradia dos cativos. Para os ex-escravizados, a alforria podia significar a **miséria**. Embora conquistassem a liberdade, era difícil conseguir se sustentar e manter suas famílias.

A cobrança desse imposto vigorou, aproximadamente, de 1735 a 1750, quando o quinto foi restabelecido. A capitação havia sido considerada muito rigorosa, pois obrigava os mineradores a pagar o imposto mesmo que não achassem ouro.



ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO – MUSEU DA INCONFIDÊNCIA, OURO PRETO

Escultura de madeira com interior oco, feita no século XVIII, pertencente ao Museu da Inconfidência, em Ouro Preto, Minas Gerais. Esse tipo de escultura muitas vezes foi usado para guardar o ouro em pó ou pedras preciosas contrabandeados das minas. Dessa prática, surgiu a expressão "santo do pau oco", que significa "alguém que aparenta ser o que não é".

PARA PENSAR

RESPONDA NO CADERNO

Qual é o significado de "contrabando", "impostos" e "sonegação"? Depois de pesquisar e anotar o significado desses termos no caderno, reflita com os colegas: essas práticas ainda ocorrem na sociedade de hoje? Argumente.

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

Para pensar

A discussão é livre, mas é importante destacar que impostos são taxas cobradas pelo Estado sobre serviços, patrimônios ou mercadorias; sonegação é o não pagamento desses impostos por meios escusos; e contrabando é o comércio ilegal de mercadorias, de modo que os impostos não incidem sobre elas. Não deixe de discutir com os estudantes que as práticas ilegais de sonegação e contrabando estão muito mais próximas de nós do que imaginamos, e que muitas vezes podemos estar compactuando com elas (por exemplo, ao adquirirmos produtos piratas). Essa questão traz uma boa oportunidade para abordar com eles aspectos do tema contemporâneo transversal **Educação fiscal**.

Orientação didática

Ao explicar aos estudantes o funcionamento das casas de fundição, apresente a eles as descobertas arqueológicas sobre aquela que parece ter sido a primeira delas, localizada na cidade de Iguape (SP), mencionada no "Texto de aprofundamento" a seguir. É uma oportunidade relevante para a discussão sobre os vestígios arqueológicos e a sua integração com o conhecimento histórico, a fim de valorizar a relação entre as áreas.

Texto de aprofundamento

Para se aprofundar na questão das casas de fundição e na descoberta da primeira instituição desse tipo em Iguape (SP), pode-se acessar o artigo cujo trecho é apresentado a seguir.

Arqueologia da primeira casa de fundição de ouro do Brasil

"O objetivo do artigo é apresentar o resultado da pesquisa arqueológica realizada no quintal da casa onde atualmente está localizado o Museu Municipal da cidade de Iguape. A escavação arqueológica visou confirmar a indicação de o local ter sido originalmente a primeira casa de fundição de ouro, uma vez que, em decorrência das várias transformações sofridas pela construção, não existia na atualidade nenhuma evidência material desta antiga atividade. A pesquisa realizada evidenciou os remanescentes que confirmaram a atividade de fundição de ouro no terreno comprovando a informação histórica."

SCATAMACCHIA, M. C. M. *et al.* Arqueologia da primeira casa de fundição de ouro do Brasil, Iguape, SP. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, n. 22, p. 111, 2012.

Casas de fundição

Para facilitar a cobrança do quinto, o governo português criou as **casas de fundição** em 1719 (que foram extintas durante a cobrança da capitação e retomadas em 1750). Nesses locais, todo o ouro seria fundido e transformado em barras.

Ao receber o ouro, os funcionários das casas de fundição retiravam um quinto do total, derretiam, transformavam em barras e as marcavam com um selo da Coroa portuguesa. Esse selo comprovava o pagamento do imposto à Fazenda Real. Somente o **ouro quintado** podia ser negociado legalmente.

Quem carregasse pepitas, ouro em pó ou barras não quintadas poderia sofrer penas severas, como a perda de todos os bens ou mesmo a prisão perpétua.

As medidas tomadas pela Coroa para evitar a sonegação de impostos e o contrabando de ouro podem deixar a impressão de que somente os colonos praticavam contrabando. Mas os funcionários do rei também desviavam ouro e pedras preciosas.



Barra de ouro feita na Casa de Fundição de Sabará, restabelecida em 1751. As casas de fundição foram criadas para melhor controle da produção de ouro e para facilitar a cobrança do quinto pela Coroa portuguesa.

ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Revolta de Vila Rica

Em 1720, colonos de Vila Rica, em Minas Gerais, se revoltaram contra a instalação das casas de fundição. A vila foi tomada por cerca de 2 mil pessoas, sob o comando do tropeiro (condutor de tropas de mulas e cavalos) Filipe dos Santos (1680-1720). Além de mineradores, o grupo era composto de centenas de escravizados armados por seus senhores.

Os revoltosos exigiam que o governador de Minas Gerais suspendesse a instalação das casas de fundição e reduzisse os impostos. O governador fingiu aceitar as exigências. Com isso, ganhou tempo para organizar suas forças e reagir à revolta. Pouco depois, os líderes da revolta foram presos, Filipe dos Santos foi executado e seu corpo foi exposto em praça pública.

MUSEU ANTÔNIO PARREIRAS, NITERÓI



Julgamento de Filipe dos Santos, pintura de Antônio Parreiras, c. 1923.

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

Outras indicações

- CANOVA, Loiva. Os índios em Mato Grosso no governo de Antônio Rolim de Moura (1751-1765). *Histórica*, São Paulo, n. 32, 2008. Disponível em: http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao32/materia04/texto04.pdf. Acesso em: 4 abr. 2022.

Aborda a questão dos aldeamentos jesuíticos em Mato Grosso e as transformações trazidas pela catequese e pelas epidemias para a vida dos indígenas.

- NOGUEIRA, André; LAMAS, Fernando Gaudereto. Algumas considerações sobre a repressão e a punição nas Minas setecentistas. *Histórica*, São Paulo, n. 10, 2006. Disponível em: http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao10/materia02/texto02.pdf. Acesso em: 17 fev. 2022.

Trata da resistência indígena, da presença negra e das constantes rebeliões de colonos contra a tributação portuguesa nas áreas da mineração.

Exploração de diamantes

A exploração de diamantes começou em 1729, no **Arraial do Tijuco** (atual Diamantina) e **Serro do Frio** ou Vila do Príncipe (atual Serro). Calcula-se que, entre 1730 e 1830, tenham sido extraídos cerca de 160 quilogramas de diamantes dessa região.

Diante das dificuldades para controlar a exploração de diamantes, o governo português decidiu entregar a extração das pedras a exploradores particulares que tivessem condições de assumir o negócio.

A partir de 1740, teve início um contrato entre a Coroa portuguesa e um **contratador**, pessoa responsável pela exploração dos diamantes e pela entrega de parte deles à Fazenda Real. Essa forma de exploração durou até 1771, quando a Coroa decidiu criar a **Junta da Administração dos Diamantes**.

Os fiscais da Junta tinham poderes sobre a população que vivia na região de exploração de diamantes, chamada de Distrito Diamantino. Podiam, entre outras coisas, confiscar bens e controlar a entrada e a saída de pessoas. Mas nem assim o contrabando de diamantes acabou.



CARLOS JULIÃO – FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Pintura mostrando a exploração de diamantes no Distrito Diamantino, feita pelo artista e engenheiro italiano Carlos Julião, século XVIII.



AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA – COLEÇÃO PARTICULAR

Gravura que representa trabalhadores lavando diamantes em Minas Gerais sob a vigilância constante de capatazes, feita com base na obra de Gottlieb Tobias Wilhelm, produzida em 1840.

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

Texto de aprofundamento

A exploração de diamantes não era feita exclusivamente por homens, embora eles fossem a maior parte da mão de obra nessa atividade econômica. A seguir, leia o resumo de uma pesquisa que discute a presença de mulheres escravizadas e forras na mineração de ouro e de diamantes.

Mulheres na mineração

"[Mulheres trabalharam] na capitania de Minas Gerais, Brasil, durante o período colonial, entre a década de 1680, quando se dá a descoberta de ouro na região, e 1822, ano da independência do Brasil [...]. Mulheres africanas escravas de todas as procedências que chegavam às Minas se envolveram na exploração de ouro e diamantes, sendo que, nos primeiros tempos, destacaram-se, entre elas, as oriundas da região da Costa da Mina, conhecidas como escravas 'mina', já acostumadas à mineração na África. Cativas foram essenciais em várias etapas do processo de exploração mineral: estiveram presentes e foram importantes para o reconhecimento dos locais mais propícios ao aparecimento do ouro, para o domínio das técnicas de exploração da aluvião no leito dos rios, e para o emprego das ferramentas apropriadas, sendo corresponsáveis pela transmigração da tecnologia africana de mineração que foi fartamente empregada na exploração mineral. Muitas mulheres forras continuaram a se envolver na mineração, algumas chegando a reunir algum pecúlio."

FURTADO, Junia Ferreira. Mulheres escravas e forras na mineração no Brasil, século XVIII. *Revista Latinoamericana de Trabajo y Trabajadores*, n. 1, p. 1, nov. 2020-abr. 2021. Disponível em: https://revista.redlatt.org/revlatt/article/view/1/1. Acesso em: 20 fev. 2022.

Orientação didática

A partir da leitura do texto sobre Chica da Silva, proponha aos estudantes o seguinte questionamento: o que a história dela revela sobre a escravidão? A atividade pode ser realizada oralmente, por meio da análise de exemplos apresentados. Entre outros aspectos, destaque que a história de Chica da Silva revela que os escravizados podiam ser miscigenados (ela era filha de mãe negra africana e pai branco português), eram negociados como mercadorias (ela foi vendida por seu senhor a outro senhor), exerciam trabalhos designados pelos senhores (ela realizava trabalhos domésticos) e só adotavam sobrenome quando alforriados. Muitas vezes, embora nem sempre, adotavam os sobrenomes de seus antigos donos; no caso de Chica, entretanto, ela adotou o sobrenome Silva, bastante comum e que costumava ser utilizado por pessoas sem procedência definida. Este último exemplo indica que a alforria ficava expressa no próprio nome: Francisca Parda, quando escravizada, Francisca da Silva, quando alforriada, e Francisca da Silva Oliveira, em referência à sua união com João Fernandes de Oliveira.

Outras indicações

- SOUZA, Laura de Mello e. *Desclassificados do ouro*: a pobreza mineira no século XVIII. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

Entre diversos aspectos, a autora analisa as dinâmicas e os grupos sociais que não tiveram acesso às riquezas geradas pela mineração e o surgimento de estratos sociais diversificados.

Chica da Silva, vida e contexto

Francisca da Silva de Oliveira (1732-1796), ou simplesmente Chica da Silva, tornou-se uma famosa personagem da sociedade mineradora colonial. Ela era filha de uma **escravizada mina** e de um homem branco. Nasceu escravizada, mas conquistou sua alforria em 1753. Sua liberdade foi concedida por seu proprietário, o contratador do Distrito Diamantino João Fernandes de Oliveira (1720-1779).

Entre 1753 e 1770, Chica e João Fernandes moraram juntos e constituíram uma família. Porém, foram impedidos de se casar devido às leis e aos costumes da época. Nessa união, eles tiveram treze filhos.

João Fernandes reconheceu a paternidade de todos os filhos e garantiu que eles fossem seus legítimos herdeiros. Chica cuidou para que suas filhas estudassem na melhor instituição religiosa da região, o Recolhimento de Macaúbas.

Chica da Silva morreu em 1796, sendo enterrada com honras na Igreja de São Francisco de Assis. Assim terminou a trajetória de uma mulher **forra** que, mesmo vivendo em uma sociedade profundamente desigual, conquistou uma posição social importante e se inseriu na elite mineradora.

Glossário

Escravizado mina: pessoa escravizada nascida na Costa da Mina, uma região do Golfo da Guiné, de onde veio grande parte dos escravizados embarcados para as Américas.

Forro: alforriado, liberto da escravidão.



BJANKA KADIC/ALAMY/FOTOARENA

Casa em que Chica da Silva viveu com o contratador João Fernandes de Oliveira, provavelmente entre 1755 e 1770, em Diamantina, Minas Gerais. Fotografia de 2015. A cidade de Diamantina é considerada patrimônio mundial pela Unesco desde 1999.

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

Orientação didática

O quadro "Núcleos urbanos em regiões mineradoras no século XVIII" permite relacionar a expansão geográfica com o intervalo temporal, enfatizando que a elevação desses núcleos urbanos a vilas ocorreu em um curto espaço de tempo (25 anos), ainda mais quando consideradas todas as dificuldades e os perigos envolvendo deslocamentos naquela época e naquela região. Esse conjunto de dados reforça a hipótese de que os colonos que fundaram esses locais esperavam obter muitas riquezas, o que compensaria qualquer risco que pudessem correr durante suas travessias rumo ao interior da América.

Sociedade mineradora

Em Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás, a exploração de ouro e diamantes estimulou a formação de arraiais que levaram à fundação de vilas e, posteriormente, cidades. Pela primeira vez na história colonial, vários núcleos urbanos foram criados longe do litoral. Observe alguns exemplos no quadro.

Núcleos urbanos em regiões mineradoras no século XVIII

Localidade	Nome atual	Data da fundação
Vila Rica	Ouro Preto (MG)	1711
Vila de Nossa Senhora do Ribeirão do Carmo	Mariana (MG)	1711
Vila do Príncipe	Serro (MG)	1714
Vila de São José do Rio das Mortes	Tiradentes (MG)	1718
Vila Real de Cuiabá	Cuiabá (MT)	1727
Vila Boa de Goiás	Goiás (GO)	1736

Em Minas Gerais, desenvolveu-se uma sociedade urbana, composta de comerciantes, funcionários públicos, profissionais liberais, artesãos, religiosos e milhares de escravizados. A riqueza do ouro, porém, concentrava-se nas mãos de poucos senhores que exploravam minas. A situação econômica da maioria da sociedade era de pobreza, e não de riqueza.

O crescimento de cidades em Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás movimentou o mercado interno da colônia. Comerciantes de outras capitanias e de Portugal abasteciam as regiões mineradoras com alimentos, couro, roupas, ferramentas e outros produtos. A produção local também aumentou. Em Minas Gerais, por exemplo, fabricavam-se tecidos, criava-se gado e produziam-se derivados de leite, como o queijo.

A mineração transforma a colônia

No século XVIII, as minas atraíram muitas pessoas para o interior, favorecendo a conquista do território e o aumento da população no Brasil colonial. Calcula-se que a população cresceu aproximadamente 11 vezes, passando de 300 mil (1700) para mais de 3,25 milhões de pessoas (1800). Além disso, o abastecimento da área mineradora ajudou a integrar as capitanias brasileiras, que antes ficavam mais isoladas.

Em 1763, a capital da colônia foi transferida de **Salvador** para o **Rio de Janeiro**. O porto do Rio, próximo das áreas de mineração, facilitava a comunicação com Portugal. Até então, o ouro das minas era levado para Salvador, na Bahia, ou Paraty, no Rio de Janeiro, onde navios e marinheiros embarcavam a preciosa mercadoria, o que levava mais tempo. Pelo porto do Rio de Janeiro também chegaram, a partir do século XVIII, a maioria dos africanos escravizados.



ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO – MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Equipamentos utilizados no Brasil colonial para extração, fundição, aferição e transporte do ouro.

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

Texto de aprofundamento

O excerto a seguir é um ponto de partida para ampliar a reflexão sobre outros aspectos da sociedade mineradora e a vivência na região. O autor ressalta a questão alimentícia, tendo em vista o aumento populacional na região e a reduzida produção local.

O preço dos alimentos e a dificuldade de abastecimento nas Minas setecentistas

"As autoridades administrativas [...] só permitiam a liberalização do mercado de víveres quando a produção agropastoril [...] dava sinais de relativa abundância, embora não chegasse ao seu destino devido à ação dos atravessadores ou dos próprios roceiros, que estocavam os mantimentos à espera de melhores preços [...].

Em 1741, por exemplo, o Senado da Câmara de Vila Rica recebeu um abaixo-assinado com 31 assinaturas de moradores reclamando dos abusos de preços [...].

Mas em épocas de relativa abundância de víveres, a estratégia das autoridades era conceder privilégios aos produtores, liberalizando o mercado, conscientes de que os preços cairiam [...]. Se os preços caíssem muito, permitia-se a saída dos mantimentos para fora [...] da vila onde tinham sido produzidos, para que fossem comercializados em regiões mais afastadas [...]. Se os preços voltassem a subir [...] novamente proibia-se a saída dos mantimentos e estabelecia-se um preço máximo para os víveres [...]."

SILVA, Flávio Marcus da. *Subsistência e poder*: a política do abastecimento alimentar nas Minas setecentistas. 2002. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. p. 166-167.

Alerta ao professor

O texto "Sociedade mineradora" contribui para o desenvolvimento das competências **CG1, CECH1, CECH2, CECH5, CEH1** e **CEH5,** bem como das habilidades **EF07HI12** e **EF07HI14,** pois discorre sobre a construção de vilas e cidades nas regiões mineradoras e descreve as dinâmicas comerciais que ocorriam na América portuguesa.

Outras histórias

Resposta pessoal. Incentive os estudantes a perceber que as "comidas típicas" de cada local configuram aspectos históricos, ou seja, dialogam com seu período de criação, seus povos e com a história de cada região. Sugira, se necessário, a realização de uma pesquisa sobre o assunto, ajudando a turma a reconhecer os saberes e os produtos envolvidos na criação dessas receitas, valorizando a cultura regional.

OUTRAS HISTÓRIAS

Queijo artesanal de Minas

Durante a época da exploração do ouro e diamante, começou a ser produzido o queijo artesanal de Minas, com técnicas trazidas de Portugal e adaptadas às condições naturais e sociais das serras mineiras. Desde então, essa comida se tornou um símbolo ligado à cultura e à memória dos mineiros.

Atualmente, o queijo artesanal é fabricado em várias regiões de Minas Gerais. Cada região produz queijos com sabores, consistências e aparências diferentes, sempre tendo como base o leite cru, recém-tirado da vaca. Em geral, a produção é organizada por famílias que vivem em pequenas propriedades rurais. Para essas famílias, fazer queijo é, além de uma fonte de renda, uma tradição.

No dia a dia dos mineiros, o queijo costuma ser consumido com café ou usado para preparar pão de queijo, queijo com goiabada, broas, farofas, entre outros salgados e doces. Além disso, há referências ao queijo em expressões e ditados populares. Por exemplo, quando uma pessoa tem tudo o que é necessário para resolver um problema, é dito que ela está "com a faca e o queijo na mão".

Em 2006, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) declarou o modo de fazer queijo artesanal de Minas um **patrimônio imaterial do Brasil**.

ADRIANO KIRIHARA/PULSAR IMAGENS



Moradora de pequena propriedade rural exibe queijo produzido artesanalmente na Serra da Canastra, em São Roque de Minas, Minas Gerais. Fotografia de 2021.

Atividade

RESPONDA NO CADERNO

De quais comidas você se lembra quando pensa na cidade onde mora? Por que acha que isso acontece?

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

232

Artes plásticas, arquitetura e música

Na Europa, entre os séculos XVI e XVIII, o **Barroco** surgiu como manifestação artística. Na América portuguesa, o estilo predominou na **arquitetura**, nas **artes plásticas** e na **música** até o começo do século XIX. Todos os edifícios barrocos das cidades da região mineradora foram construídos por africanos escravizados ou seus descendentes.

A arte barroca é marcada pela sensação de movimento, pela expressão de emoções e pela grandiosidade. Registros barrocos podem ser encontrados nos estados da Bahia, de Pernambuco, da Paraíba, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Goiás, de Minas Gerais e de Mato Grosso.

Na arquitetura e na escultura, destacou-se Antônio Francisco Lisboa (1730-1814), mais conhecido como **Aleijadinho**, filho de um arquiteto português com uma mulher escravizada. Mesmo sofrendo de uma doença que deformou suas mãos e seus pés, fez projetos e obras de igrejas em Ouro Preto, Congonhas e São João del-Rei, além de centenas de imagens religiosas em madeira e pedra-sabão.

Na pintura, destacou-se Manuel da Costa Ataíde (1762-c. 1830), mais conhecido como **Mestre Ataíde**. Pintou o interior de igrejas de Ouro Preto, Mariana e do Colégio do Caraça e lecionou arquitetura e pintura.

Na música barroca, destacaram-se José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita (1746-1805), Francisco Gomes da Rocha (1746-1808) e Inácio Parreiras Neves (1730-1794). A música era uma expressão cultural muito apreciada, sendo comum a formação de corais de crianças que cantavam nas festas religiosas. Havia também bandas de jovens que se apresentavam em público ou nas casas dos ricos mineradores.

PARA PENSAR RESPONDA ORALMENTE

1. Que estilo de música você gosta de ouvir? Por quê?
2. Você gostaria de aprender a cantar ou a tocar algum instrumento musical? Comente.
3. Você ouve música em rádio, internet, CD ou frequenta *shows*? Como você acha que as pessoas dos séculos XVII e XVIII ouviam música?



JOÃO PRUDENTE/PULSAR IMAGENS

Escultura do profeta Jeremias que compõe o conjunto de estátuas do **adro** do Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, uma das obras-primas de Aleijadinho, em Congonhas, Minas Gerais. Fotografia de 2021.

Glossário

Adro: pátio externo localizado em frente ou ao lado de uma igreja.



RIEGER BERTRAND/HEMIS/ALAMY/FOTOARENA – IGREJA DE SÃO FRANCISCO, OURO PRETO

Detalhe de *Assunção da Virgem*, pintura de Mestre Ataíde no forro da nave da Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto, Minas Gerais, 1801-1812. Note que a Virgem Maria (ao centro) foi representada com traços afrodescendentes.

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

Para pensar

1 e **2.** Respostas pessoais. Estas perguntas podem ser respondidas oralmente e procuram, por um lado, contextualizar a importância da música na vida dos estudantes e, por outro, investigar suas aptidões musicais.

3. Nos séculos XVII e XVIII, para ouvir música, as pessoas dependiam sobretudo de execuções ao vivo ou apresentadas por meio de aparelhos musicais como o realejo e a pianola. Contudo, explique que a difusão desses aparelhos ocorreu apenas a partir do século XIX. Instigue-os a refletir sobre as formas de armazenamento e reprodução da música na atualidade.

Orientação didática

Sobre a arte barroca em Minas Gerais, sugerimos que o professor trabalhe em parceria com o docente do componente curricular Arte. Na opinião de Mário de Andrade (1893-1945), a arte barroca de Minas Gerais foi única e original, se comparada à arte barroca de outras regiões e países. Ele acreditava que isso se devia, entre outros aspectos, ao isolamento de Minas Gerais, longe do litoral, o que teria permitido maior liberdade de expressão dos artistas. Com base no argumento de Mário de Andrade, oriente os estudantes a pesquisar a respeito da arte barroca de Minas Gerais e de outros países.

Alguns dos principais nomes da arte barroca brasileira são: Aleijadinho e Manuel da Costa Ataíde, de Minas Gerais; Mestre Valentim, do Rio de Janeiro; e Francisco das Chagas, da Bahia.

Após essa primeira etapa, estimule os estudantes a apresentar seus resultados e a argumentar sobre as diferenças e semelhanças entre o Barroco mineiro e o de outras partes do mundo. Por fim, proponha a seguinte questão: em sua opinião, Mário de Andrade estava certo ao afirmar que a arte barroca mineira era diferente da encontrada em outras regiões? Argumente e justifique sua resposta.

A resposta é pessoal; porém, sugerimos que seja reforçado que Mário de Andrade argumentava sobre a questão em um período em que os artistas brasileiros buscavam uma arte efetivamente nacional. Dessa forma, o "ineditismo" da arte barroca mineira deve ser discutido não como uma verdade absoluta, e, sim, como uma avaliação de um determinado período histórico. Se necessário, apresente trechos do livro no qual Mário de Andrade explica sua hipótese do ineditismo do Barroco mineiro: ANDRADE, Mário de. *A arte religiosa no Brasil*. São Paulo: Experimento/Giordano, 1993.

Orientação didática

Centros históricos como os de Diamantina e Ouro Preto foram declarados patrimônios da humanidade em razão de seus conjuntos arquitetônicos e artísticos. Assim, conduza com os estudantes uma pesquisa sobre o conceito de patrimônio histórico em suas diferentes dimensões, se possível integrando atividades dos componentes curriculares Arte e Língua Portuguesa.

Os patrimônios materiais, nos termos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), podem ser arqueológicos, paisagísticos, etnográficos, históricos, de belas-artes e artes aplicadas. Estão divididos em imóveis (núcleos urbanos, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais) e móveis (coleções arqueológicas e acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos).

Já a alimentação no contexto da mineração pode ser estudada como dimensão imaterial do patrimônio histórico. Na definição da Unesco, também adotada pelo Iphan, patrimônio imaterial corresponde às "práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto aos instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural".

Para mais informações sobre patrimônios materiais e imateriais, consulte os artigos do Iphan sobre esses assuntos. Disponíveis em: http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234 e http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/276. Acesso em: 17 fev. 2022.

Patrimônio histórico

Patrimônio histórico é o conjunto de bens naturais e culturais considerados significativos para a humanidade. A Unesco, órgão da ONU para questões de educação, ciência e cultura, adota procedimentos e métodos científicos para avaliar e definir patrimônios históricos mundiais.

O Brasil possui 14 locais que figuram na lista oficial da Unesco. Isso significa que as obras de arte, os edifícios ou mesmo uma cidade inteira que recebem essa designação merecem cuidados especiais para que as gerações futuras possam conhecer e valorizar sua história.

Desse conjunto, dez são referências históricas do Brasil colonial.

- Cidade Histórica de Ouro Preto (MG);
- Centro Histórico de Olinda (PE);
- Missões Jesuíticas Guarani, nas ruínas de São Miguel das Missões (RS);
- Centro Histórico de Salvador (BA);
- Santuário do Senhor Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas do Campo (MG);
- Centro Histórico de São Luís (MA);
- Centro Histórico de Diamantina (MG);
- Centro Histórico de Goiás (GO);
- Praça de São Francisco, na cidade de São Cristóvão (SE);
- Sítio Arqueológico Cais do Valongo (RJ).

Existem também os patrimônios imateriais, como a forma tradicional de produzir queijo na Serra da Canastra e a forma de fazer o acarajé na Bahia. Preservar valores, memórias e tradições faz parte de nossas vivências históricas.

Valorizar esse legado cultural e ambiental é um exercício de cidadania, que envolve conhecer e respeitar a memória coletiva dos grupos que construíram o país.

JOÃO PRUDENTE/PULSAR IMAGENS



Igreja de Nossa Senhora do Carmo, de inspiração barroca, no Centro Histórico de Ouro Preto, Minas Gerais. Fotografia de 2021. A cidade foi considerada patrimônio mundial pela Unesco em 1980.

LUIS WAR/SHUTTERSTOCK



Igreja de São Francisco, também construída em estilo barroco, no Largo do Cruzeiro, em Salvador, Bahia. Fotografia de 2021. O Centro Histórico de Salvador foi considerado patrimônio mundial pela Unesco em 1985.

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

PARA PENSAR RESPONDA NO CADERNO

1. Explique por que o queijo da Serra da Canastra e o acarajé da Bahia são considerados patrimônios imateriais do Brasil.
2. Como podemos contribuir para a preservação dos patrimônios históricos?

DICA INTERNET

Igreja de São Francisco em Salvador, Bahia
Disponível em: https://www.estudioonze onze.com.br/blog360/toursaofrancisco/index.html. Acesso em: 17 fev. 2022.

O *site* disponibiliza uma visita virtual de 360° pelo interior da Igreja de São Francisco, em Salvador, Bahia.

Escravidão e sobrevivência nas minas

De modo geral, a extração de pedras e metais preciosos exigia investimentos (dinheiro, equipamentos e mão de obra) mais baixos do que a produção de açúcar. Assim, para uma pequena parcela da população, a atividade mineradora foi um negócio atraente. No entanto, para a grande maioria, a sociedade mineradora foi tão excludente e cruel quanto a açucareira.

No final do século XVIII, cerca de 80% da população de Minas Gerais era negra ou mestiça. Os escravizados podiam ser castigados de forma privada ou pública. Espancamentos, chibatadas e outras crueldades podiam ser aplicados de modo privado. Mas, quando a falta era grave, como o assassinato de senhores, o cativo era punido publicamente pelo governo. A pena mais severa aplicada aos cativos era a sentença de morte, com a exposição do corpo do réu em praça pública.

Diante dos abusos da escravidão, homens e mulheres cativos lutaram contra os maus-tratos e a exploração de seu trabalho. Entre as formas de resistência destacam-se as fugas, a formação de quilombos e as revoltas.

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

CORTESIA DE ARJAN MARTINS E A GENTIL CARIOCA



Atlântico, pintura de Arjan Martins, 2016. A obra tem como foco a migração forçada de africanos pelo Oceano Atlântico para várias partes do mundo.

Para pensar

1. Os modos de fazer queijo da Serra da Canastra e acarajé da Bahia são considerados patrimônios imateriais porque eles são formas de saber e fazer transmitidos de geração em geração.

2. Resposta pessoal. O tema é para reflexão, mas é importante que os estudantes percebam que somos agentes ativos da preservação de patrimônios históricos e que podemos contribuir para que isso aconteça. Entre algumas ações possíveis, destacamos a realização de estudos e pesquisas sobre esses locais, o registro de seu tombamento em órgãos de preservação (como o Iphan), o desenvolvimento do sentimento de valorização desses patrimônios e a divulgação de sua importância, utilizando os meios de comunicação e educação formal ou informal, entre outros.

Alerta ao professor

O texto "Escravidão e sobrevivência nas minas" favorece o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG9**, **CECH5** e **CEH1**, bem como da habilidade **EF07HI12**, ao destacar a prevalência da população negra ou mestiça nas áreas de exploração de pedras e metais preciosos em Minas Gerais.

Orientação didática

Neste momento, pode-se propor uma discussão sobre as diferenças entre a sociedade açucareira e a mineradora. Entre os aspectos possíveis de análise, destaca-se que na região açucareira estabeleceu-se uma sociedade rural basicamente formada pelos senhores de engenho e suas famílias, um grupo de pessoas livres pobres e por grande número de escravizados. Já na região mineradora, formou-se uma sociedade urbana, que incluía funcionários do governo, profissionais liberais e comerciantes e uma grande quantidade de homens livres pobres e escravizados. A população escravizada sofria maus-tratos e rebelava-se, tanto na sociedade açucareira como na mineradora. Na região das minas, havia maior possibilidade de os escravizados conseguirem suas alforrias, o que não significava que, tornando-se livres, eles e suas famílias escapariam da miséria.

Orientação didática

Na pintura *Atlântico*, de Arjan Martins, observe que as porções de terra parecem corpos desfalecidos. Durante o tráfico de escravizados, o Atlântico tornou-se um grande cemitério de corpos, pois muitos morriam durante a travessia.

Outras histórias

1. Oficialmente, as irmandades dedicavam-se à devoção dos santos católicos. Os brancos as idealizaram como forma de criar conformismo com a escravização, mas os africanos e seus descendentes modificaram a religião dos senhores e transformaram as irmandades em um instrumento de solidariedade.

2. Cumpriam funções de ajuda mútua, como assistência aos doentes e presos, além do pagamento dos enterros e de ser um instrumento de identidade e solidariedade coletiva.

Outras indicações

Sugerimos a leitura do artigo de Rafael de Bivar Marquese para discutir em sala de aula questões importantes sobre a escravidão no período da mineração no Brasil.

- MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 74, p. 114-117, mar. 2006.

OUTRAS HISTÓRIAS

Irmandades negras

Em diversos locais da América portuguesa, a reunião de pessoas escravizadas era proibida pela administração colonial. Nesse contexto, as irmandades religiosas – criadas para aproximar a população de origem africana do catolicismo – eram, muitas vezes, o único meio de associação permitido aos negros e aos escravizados. Sobre essas organizações, leia o texto a seguir.



NEREU JR./PULSAR IMAGENS

Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, erguida entre 1740 e 1770, em estilo barroco, pela Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, em Tiradentes, Minas Gerais. Fotografia de 2018.

"Entre as instituições em torno das quais os negros se agregaram de forma mais ou menos autônoma, destacam-se as confrarias ou irmandades religiosas, dedicadas à devoção de santos católicos. Elas funcionavam como sociedades de ajuda mútua. Seus associados contribuíam com [...] taxas anuais, recebendo em troca assistência quando doentes, quando presos, quando famintos ou quando mortos. Quando mortos porque uma das principais funções das irmandades era proporcionar aos associados funerais solenes [...]. A irmandade representava um espaço de relativa autonomia negra, no qual seus membros [...] construíam identidades sociais significativas no interior de um mundo às vezes sufocante e sempre incerto. A irmandade era uma espécie de família ritual, em que africanos desenraizados de suas terras viviam e morriam solidariamente. Idealizadas pelos brancos como um mecanismo de domesticação do espírito africano, através da africanização da religião dos senhores, elas vieram a constituir um instrumento de identidade e solidariedade coletivas."

REIS, João José. Identidade e diversidade étnica nas irmandades negras no tempo da escravidão. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 7-33, 1996.

RESPONDA NO CADERNO

Atividades

1. De acordo com o texto, com que objetivos foram criadas as irmandades religiosas negras?
2. Que funções essas organizações tinham para a comunidade? Explique.

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

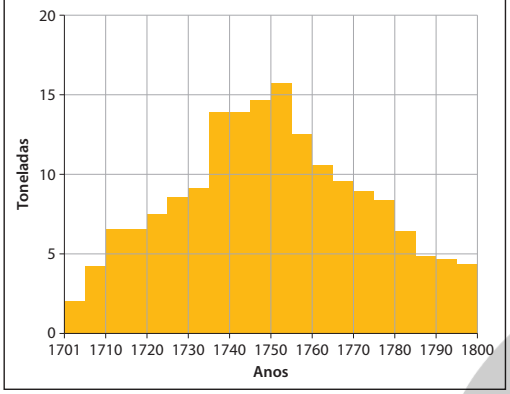
Queda na produção de ouro

O auge da produção de ouro ocorreu entre 1733 e 1748. Mas a riqueza produzida não beneficiava a todos. A maioria dos habitantes das regiões mineiras era pobre.

Na segunda metade do século XVIII, a produção do ouro foi diminuindo. O governo português atribuía o fato ao desleixo dos mineiros e ao contrabando do ouro. Por isso, tornou mais rígido o controle das minas para obrigar os mineiros a pagar os impostos atrasados. Por exemplo, em 1750, o rei português ordenou o pagamento de 100 arrobas de ouro por ano (ou 1 500 quilos). Os mineiros não conseguiam pagar tantos impostos e as dívidas se acumulavam.

Para receber os impostos atrasados, a Coroa decretou, em 1765, a primeira **derrama**, que era a cobrança forçada de impostos em atraso. Quem não tivesse condições de pagar teria seus bens confiscados pela Coroa. Ao executar a derrama, as autoridades não pouparam ninguém. Isso piorou a vida de muita gente e fez surgir revoltas, como a **Conjuração** ou **Inconfidência Mineira**, em 1789.

Produção de ouro no Brasil (século XVIII)



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

FONTE: PINTO, Virgílio Noya. *In*: SOUZA, Laura de Mello e. *Desclassificados do ouro*: a pobreza mineira no século XVIII. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004. p. 75.

Com quem ficou o ouro?

A produção do ouro contribuiu para o crescimento econômico e artístico da região das minas. Contudo, a maior parte desse ouro não ficou no Brasil, mas serviu aos interesses de outros países.

Os comerciantes e a família real de Portugal lucraram com o ouro extraído do Brasil, sobretudo na primeira metade do século XVIII. Nesse período, as finanças portuguesas ficaram equilibradas. Mas, logo depois, os portugueses voltaram a depender do comércio com os ingleses, em razão do **Tratado de Methuen** ou Tratado dos Panos e Vinhos, de 1703.

Pelo tratado, o governo português exportava vinhos para a Inglaterra e importava dos ingleses produtos manufaturados, como tecidos. Como os produtos ingleses eram mais caros, os portugueses acabaram ficando em dívida com seus parceiros. Para pagar essa dívida, os portugueses utilizaram o ouro brasileiro.



FLORILEGIUS/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE – COLEÇÃO PARTICULAR

Gravura extraída do livro de John Mawe *Viagens pelo interior do Brasil*, de 1812, representando os minerais coletados por ele: 1. cromo de chumbo, 2. ouro em clorito, 3. ouro em cubo, 4. hidrogilita, 5. óxido vermelho de titânio, 6. massa conglomerada contendo ouro e diamante.

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

Alerta ao professor

O texto "Queda na produção de ouro" favorece o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG2**, **CECH5**, **CECH7** e **CEH5**.

Orientação didática

Os estudantes devem reconhecer no gráfico a dinâmica da exploração aurífera na América portuguesa ao longo do século XVIII e associá-la a fatores econômicos e sociais ligados a essa produção, percebendo como a sociedade mineira estava atrelada às riquezas produzidas pela extração do ouro.

Com base na Conjuração Mineira, citada no texto, instigue os estudantes sobre os próximos temas que serão estudados. A fim de aproximar o tema em questão da atualidade, questione-os sobre o feriado nacional de 21 de abril. A figura de Tiradentes, considerado símbolo da Conjuração Mineira, é um bom ponto de partida para abordar os próximos temas e visa conectar os acontecimentos históricos do passado ao presente.

Outras indicações

Para aprofundar as reflexões sobre a prática da derrama, sugerimos as leituras a seguir.

- COSTA, Everaldo B. da; SCARLATO, Francisco C. Notas sobre a formação de uma rede urbana de um "tempo lento" no período da mineração do Brasil Colônia. *Revista Acta Geográfica*, Boa Vista, ano III, n. 5, p. 7-21, jan./jun. 2009.
- GASPAR, Tarcísio de S. Derrama, boatos e historiografia: o problema da revolta popular na Inconfidência Mineira. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 51-73, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/topoi/a/jStrwgGFM6HjxTzS3jLB4dq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 fev. 2022.

Alerta ao professor

Esta seção contribui para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- **CG3** (atividade 5);
- **CG6** (atividades 2 e 3);
- **CECH2** (atividade 2);
- **CECH5** (atividade 2);
- **CECH7** (atividade 4);
- **CEH2** (atividade 2);
- **CEH4** (atividade 5);
- **EF07HI10** (atividade 5);
- **EF07HI14** (atividades 1 e 4).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. As frases incorretas são a **b** e a **d**. Possibilidade de correção:

b) Após a Guerra dos Emboabas, os paulistas não conseguiram a exclusividade na exploração das minas.

d) O governo português não conseguiu impedir completamente o contrabando e a sonegação nas regiões mineradoras durante o período colonial.

2. Atualmente, destacam-se na mineração os estados de Minas Gerais, Pará, Goiás, São Paulo e Bahia. O Brasil é rico em minérios como nióbio, ferro, manganês, magnesita, bauxita, alumínio e algumas pedras preciosas. Nesse setor, o país vem promovendo, de forma gradual, uma atuação ambiental sustentável.

Isso não significa, no entanto, que a atividade mineradora não ofereça riscos ao meio ambiente; pelo contrário, os riscos são diversos, como a remoção da vegetação em áreas de extração, a poluição dos recursos hídricos, a contaminação do solo por elementos tóxicos, processos erosivos, a poluição dos rios, entre outros. Exemplos disso são os desastres ambientais ocorridos pelo rompimento de barragens de mineradoras em Mariana (2015) e Brumadinho (2019), ambos em Minas Gerais, que tiveram como consequência a morte de centenas de pessoas e a destruição das paisagens por onde os dejetos passaram.

Um material ou elemento é considerado precioso conforme a sua raridade e o seu valor para a economia e a política de determinado local. No período colonial, o sistema econômico predominante era o que hoje denominamos "mercantilismo", no qual a riqueza e o poder de um governo eram medidos pela quantidade de metais e pedras preciosas que ele tinha em seus cofres. Por isso, encontrar ouro, prata e outros metais ou pedras preciosas era um dos principais objetivos da Coroa portuguesa. Atualmente, apesar de seu grande valor econômico, essas pedras e metais preciosos não têm a mesma importância para a economia mundial. O "ouro" dos nossos dias é, provavelmente, o petróleo, porque é dele que derivam os combustíveis mais utilizados pelo transporte e pelas indústrias para a geração de energia.

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Identifique as frases incorretas. Depois, reescreva-as de forma correta em seu caderno.

a) A exploração do ouro promoveu grandes migrações para o interior do Brasil colonial.

b) Após a Guerra dos Emboabas, os paulistas conquistaram o direito exclusivo de explorar o ouro de Minas Gerais.

c) Aleijadinho e Mestre Ataíde são expoentes da arte barroca brasileira.

d) O governo português conseguiu impedir completamente o contrabando e a sonegação nas regiões mineradoras durante o período colonial.

e) O tropeiro Filipe dos Santos liderou uma revolta contra a instalação das casas de fundição.

2. Neste capítulo, abordamos alguns aspectos da mineração durante o período colonial. Agora, vamos investigar características da atividade extrativa mineradora nos dias atuais. Para isso, pesquise e reflita sobre as questões a seguir.

- Ainda existe atividade mineradora no Brasil? Em que estados?
- Quais são os principais minérios explorados?
- A atividade mineradora pode causar problemas ambientais? Quais?
- Pedras e metais preciosos são tão valiosos hoje quanto eram no período colonial? Justifique sua resposta.
- O que consideramos "ouro" nos dias atuais? Por quê?

Interpretar texto e imagem

3. Leia o texto do historiador Warren Dean (1932-1994) sobre a extração do ouro no século XVIII e faça o que se pede a seguir.

"A princípio, a extração de ouro era feita por lavagem na **bateia**. As turmas de escravos trabalhavam com água pelos joelhos nos leitos dos riachos e recolhiam cascalho e água em bacias [...] de madeira, que eram agitadas e novamente cheias até restar apenas os flocos de ouro mais pesados.

Foram africanos da Costa do Ouro que ensinaram seus proprietários a **bater** e se mostraram peritos em localizar minas. Esses trabalhadores alcançavam preços mais elevados porque, acreditava-se, eram especialmente afortunados ou praticantes de uma espécie de bruxaria para encontrar ouro.

Nos anos de 1730, a trabalhosa e **insalubre** atividade de bater [...] não era mais lucrativa em diversas minas. Os arrendatários agora **dragavam** os riachos maiores com caçambas primitivas e desviavam riachos menores para pesquisar [...] seus leitos. Feito isso, empreendia-se a lavagem dos aluviões [...].

A degradação provocada pela mineração foi mais intensa nas planícies [...] e nos fundos dos rios. Registrou-se que os rios Sabará e das Velhas começavam a tornar-se lamacentos devido à lavagem de aluviões."

DEAN, Warren. *A ferro e fogo*: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 113.

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

Glossário

Bateia: vasilha usada para garimpar ouro e diamante.

Batear: lavar na bateia.

Insalubre: que não é saudável.

Dragar: retirar areia ou lama do fundo do mar, de rios, canais, lagos etc.

a) De acordo com o texto, quem introduziu a técnica de batear na exploração do ouro encontrado na colônia brasileira?

b) A exploração do ouro provocou danos ambientais à região das minas? Explique.

INTEGRAR COM MATEMÁTICA

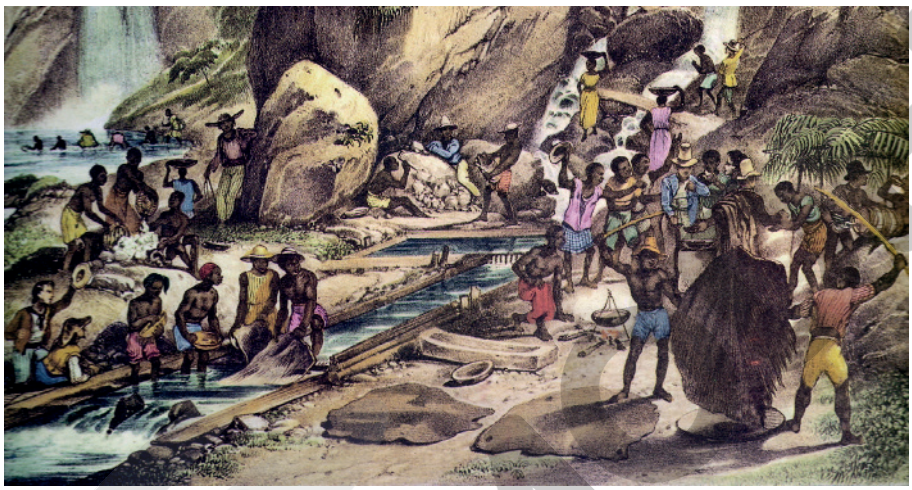
4. Observe novamente o gráfico da página 237 e responda às questões.

a) Em que período houve maior produção de ouro?

b) Quantos anos durou o auge da extração de ouro?

INTEGRAR COM ARTE

5. A seguir, observe uma gravura do artista Johann Moritz Rugendas (1802-1858) que representa o trabalho de extração do ouro de aluvião realizado pelos africanos escravizados. O ouro de aluvião era aquele encontrado nas margens e nos leitos dos rios, geralmente misturado a areia, cascalho e argila. Nos garimpos, esses materiais eram separados do ouro por meio de peneiras e bateias.



JOHANN MORITZ RUGENDAS – BIBLIOTECA MUNICIPAL MÁRIO DE ANDRADE, SÃO PAULO.

Detalhe de *Lavagem do minério do ouro nas proximidades da Montanha do Itacolomi*, gravura de Johann Moritz Rugendas, 1835.

a) Qual é o tema dessa gravura?

b) Quem é o autor dessa gravura?

c) Quando ela foi elaborada?

d) Que pessoas foram representadas? O que elas estão fazendo?

e) Crie outro título para essa obra.

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

Interpretar texto e imagem

3. a) De acordo com Warren Dean, foram os africanos escravizados da Costa do Ouro que ensinaram seus proprietários a batear. Além disso, esses escravizados sabiam localizar minas.

b) Sim, a mineração provocou degradação nas planícies e nos fundos dos rios. Rios, como o Sabará e o das Velhas, tornaram-se lamacentos em razão da lavagem dos aluviões.

4. Atividade interdisciplinar com Matemática.

a) Houve maior produção entre as décadas de 1730 e 1760.

b) O auge da extração de ouro durou cerca de 20 anos.

5. Atividade interdisciplinar com Arte que trabalha pilares do pensamento computacional. Esta atividade apresenta elementos essenciais que podem ser explorados na análise de uma obra artística, como o título da obra, o autor, a data de produção e o tema representado.

a) A gravura representa o trabalho de extração do ouro de aluvião realizado pelos africanos escravizados.

b) O autor da gravura é Johann Moritz Rugendas, pintor de origem alemã que viajou pelas regiões do Rio de Janeiro e de Minas Gerais entre 1822 e 1825.

c) Ela foi elaborada em 1835.

d) Foram representados africanos escravizados, com pouca roupa e trabalhando na extração do ouro de aluvião, e brancos vestidos com calça, camisa e usando chapéu, controlando o trabalho dos escravizados e recebendo o ouro retirado dos leitos do rio. As mulheres escravizadas estão representadas com vestidos simples e fazendo as mesmas tarefas que os homens.

e) Resposta pessoal. A atividade visa estimular a criatividade dos estudantes e destacar sua percepção crítica. A criação de um novo título deve se basear na análise que o estudante fez da obra.

Objetivos do projeto

Os objetivos a seguir se justificam no projeto em razão da necessidade de promovermos junto aos estudantes a produção e a divulgação de conhecimentos sobre a questão ambiental e suas repercussões na vida contemporânea, visando à compreensão do meio ambiente pelo viés da sustentabilidade e ao reconhecimento de que exercer a cidadania também consiste na defesa do equilíbrio do meio ambiente.

- **Conectar** conteúdos sobre meio ambiente desenvolvidos em diferentes capítulos do livro.
- **Refletir** sobre a questão ambiental estabelecendo relações entre o passado e o presente.
- **Desenvolver** aspectos do tema contemporâneo transversal **Educação ambiental**.

Alerta ao professor

A realização deste projeto contribui para o desenvolvimento das seguintes competências da BNCC:

- **CG1, CG2, CG6** e **CG9;**
- **CECH1** e **CECH4;**
- **CEH1** e **CEH4**.

Orientação didática

Todas as ações humanas provocam impacto no meio ambiente. Nessas ações, todos temos algum grau de responsabilidade, proporcional ao poder de consumo e à capacidade de intervir no meio social. Não é intenção deste projeto fazer crer que as ações de um único indivíduo têm o mesmo impacto no meio ambiente que a industrialização, as obras públicas ou privadas e as decorrências de políticas públicas que devem ser objeto de reflexão.

O resultado do projeto deve ser apresentado pelos estudantes em formato de seminário e debate, sendo o trabalho desenvolvido em etapas: 1) divisão em grupos; 2) pesquisa e entrevista para responder aos questionários de cada roteiro; 3) organização dos dados; 4) distribuição dos conteúdos entre os membros do grupo; 5) produção e apresentação dos seminários; 6) realização do debate e elaboração de relatório geral.

Roteiro 1

a) Utilizamos água para hidratação do corpo, higiene pessoal, limpeza da casa, lazer, preparação de alimentos etc. No Brasil, a agricultura responde por 72% do consumo de água, de acordo com a Agência Nacional de Águas.

b) Caso não tenham vivenciado um período de racionamento ou falta de água, solicite aos estudantes que pesquisem em jornais e na internet regiões e épocas em que houve crise de abastecimento.

c) É importante economizar água em função da quantidade disponível – apenas 0,007% de toda a água do planeta pode ser facilmente aproveitável para o consumo humano, estando o restante nos mares, congelado ou no subterrâneo. Usar águas subterrâneas e do mar tem custos altos e gera impacto ambiental.

d) Diminuir o tempo de banho, fechar as torneiras etc. É importante saber que a produção de bens e serviços consome muita água.

Roteiro 2

a) O lixo que geramos pode ser enviado para **lixões** (proibidos desde 2014), onde são produzidas

PROJETO TEMÁTICO Meio ambiente

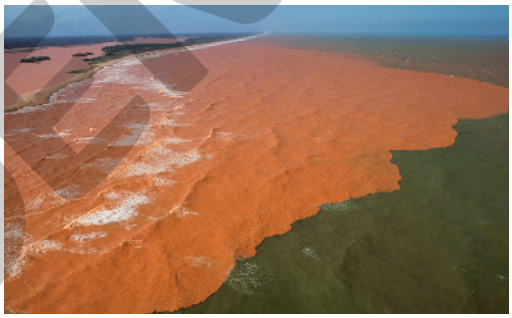
Este livro aborda alguns problemas ambientais que surgiram durante a colonização da América. Esses problemas foram gerados, por exemplo, pela mineração em Potosí, na atual Bolívia, pelo desmatamento da Mata Atlântica e pela mineração na América portuguesa. Atualmente, os problemas ambientais persistem na realização de diversas atividades, como garimpos ilegais, incêndios florestais, tráfico de animais silvestres, derrubadas criminosas de árvores para venda de sua madeira, invasão de terras indígenas, entre outras.

No mundo contemporâneo, compreender o meio ambiente pelo enfoque da sustentabilidade é tarefa complexa, pois envolve questões ecológicas, científicas, econômicas, éticas e culturais. No entanto, esses estudos são essenciais para garantir a vida no planeta.

Desse modo, é possível dizer que uma das dimensões fundamentais da **cidadania consiste na defesa do equilíbrio do meio ambiente em nível local, nacional e mundial**.

A proposta deste projeto é realizar um **seminário** e um **debate** sobre **meio ambiente**, utilizando, se possível, recursos digitais. Para isso, você vai refletir sobre o uso de alguns recursos do meio ambiente no dia a dia, pesquisando sobre os seguintes itens: água e abastecimento, lixo e reciclagem, áreas verdes e preservação e energia elétrica e consumo. O objetivo é construir valores, conhecimentos e atitudes voltados para a educação ambiental. Acompanhem, a seguir, as principais etapas do projeto.

1. A classe será dividida em quatro grupos e cada grupo seguirá as orientações de cada um dos quatro roteiros propostos. Para responder às perguntas, entrevistem pessoas de seu convívio e pesquisem textos, fotografias, vídeos e/ou áudios (*podcasts*) na internet.
2. Com base no questionário, elaborem *slides*, cartazes e um roteiro para orientar a apresentação do seminário.
3. Apresentem o seminário utilizando os materiais produzidos. Todas as pessoas do grupo devem participar da apresentação.



MARCELLO LOURENCO/TYBA

Lama gerada pelo rompimento da barragem de Fundão, localizada em Mariana, Minas Gerais, encontra o mar em Regência, Espírito Santo, 2015. A barragem de Fundão, que armazenava bilhões de litros de resíduos do processo de mineração, rompeu-se em 2015, deixando um rastro de devastação que causou impactos no ecossistema e na vida das comunidades da região. A tragédia de Mariana é considerada o maior desastre ambiental do Brasil.

4. Ao final das apresentações, debatam o tema "O que pode ser feito para preservar o meio ambiente?". Escutem com atenção o que os outros grupos têm a dizer, sem interrompê-los, respeitando o tempo de fala de cada um.
5. Para concluir, cada estudante vai escrever um relatório destacando o que aprendeu no projeto. Compartilhem o relatório com os colegas de classe.

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

MODERNA

Roteiro 1 – Água e abastecimento

a) Como a água é utilizada em seu cotidiano?
b) Já faltou água na casa de vocês ou na de seus vizinhos? Se sim, quando isso aconteceu? Como a falta de água afetou as atividades das pessoas?
c) Por que é importante economizar água?
d) Que medidas vocês sugerem para combater o desperdício de água?



Roteiro 2 – Lixo e reciclagem

a) Como é feito o descarte do lixo que produzimos? Que impactos ambientais e sociais o lixo pode gerar?
b) O que vocês sugerem para reduzir a produção de lixo?
c) Existe serviço de coleta seletiva de lixo na região onde vocês moram? Vocês reciclam o lixo? Na escola, o lixo reciclável é separado?
d) Caso o lixo de sua casa ou de sua escola não seja separado para reciclagem, estude meios de implantar esse serviço.



Roteiro 3 – Áreas verdes e preservação

a) Existem florestas ou áreas verdes na região onde vocês moram? Quais? Elas estão bem preservadas?
b) Vocês frequentam parques e praças arborizados? Vocês se sentem bem nesses espaços? Por quê?
c) Por que é importante preservar florestas e áreas verdes?
d) Quais são as principais causas do desmatamento?



Roteiro 4 – Energia elétrica e consumo

a) Em que situações vocês utilizam energia elétrica?
b) Já faltou energia elétrica na casa de vocês ou na escola? O que mudou na rotina de vocês durante esse período?
c) De onde vem a energia elétrica que consumimos? Como economizá-la no dia a dia?
d) A geração dessa energia provoca impactos no meio ambiente? Quais?



ILUSTRAÇÕES: EBER EVANGELISTA/ARQUIVO DA EDITORA

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

substâncias tóxicas que poluem a atmosfera, o solo e as águas; **aterros sanitários**, onde as substâncias tóxicas são tratadas e usadas para gerar energia; **centros de reciclagem**, onde o lixo reciclável é separado e vendido para indústrias (exceto lixo hospitalar e orgânico); **usinas de incineração**, onde ele é queimado, gerando energia sem poluir; **composteiras**, onde se transforma em adubo, reduzindo o uso de pesticidas e aumentando a retenção de água no solo.

b) No caso das empresas, descartar corretamente pilhas, baterias, aparelhos eletrônicos, lâmpadas fluorescentes, entre outros, e fabricar produtos com embalagens recicláveis. No caso dos cidadãos, evitar o desperdício, separar o lixo reciclável, descartar corretamente resíduos perigosos e preferir produtos com embalagens recicláveis. No caso dos governos, cuidar da coleta dos resíduos sólidos domésticos, transportá-los para aterros e centros de reciclagem, fechar lixões, entre outros.

c) e **d)** Caso não exista coleta seletiva, solicite aos estudantes que pesquisem sobre esse serviço em outros municípios. Incentive-os a separar o lixo em casa e na escola. Onde não há coleta seletiva, pode-se contatar cooperativas de catadores para organizar a coleta.

Roteiro 3

a) Considerando que as áreas verdes são locais com cobertura vegetal, é possível encontrá-las em praças, parques, unidades de conservação, jardins públicos e privados. Os estudantes devem verificar o estado de preservação dessas áreas.

b) A atividade pretende sensibilizar os estudantes para a relevância das áreas verdes em seu cotidiano.

c) Para manter outras espécies vivas, amenizar as altas temperaturas, umedecer o ambiente, diminuir a poluição e a erosão do solo, evitar enchentes e regular os ciclos de chuva. As áreas verdes também são espaços rituais e fontes de sustento para comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas.

d) A ação de alguns pecuaristas, agricultores e mineradores que desmatam; o crescimento populacional; os incêndios e as queimadas; a exploração ilegal de madeira.

Roteiro 4

a) Utilizamos energia elétrica para iluminação, aquecimento e funcionamento de aparelhos eletroeletrônicos, entre outros. Comente que ela também é consumida indiretamente, por exemplo, na produção de alimentos, roupas e aparelhos eletrônicos.

b) Caso os estudantes não tenham vivenciado um período de racionamento ou falta de eletricidade, solicite a eles que pesquisem em jornais, revistas e na internet regiões e épocas em que houve crise de abastecimento energético.

c) A energia elétrica vem de hidrelétricas, do gás natural, das usinas nucleares, das usinas eólicas e das termoelétricas. É possível economizar aproveitando ao máximo a iluminação natural, não deixando interruptores e aparelhos ligados sem necessidade, entre outros.

d) Sim. Pode causar impactos ambientais, como a mudança do curso dos rios, o lançamento de poluentes na atmosfera ou a produção de materiais radioativos.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

ABREU, Capistrano de. *Capítulos de história colonial (1500-1800) & Os caminhos antigos e o povoamento do Brasil*. Brasília: Editora UnB, 1982.
Relaciona conhecimentos de História e de Geografia para mostrar que as sociedades são influenciadas culturalmente, mas também pelo meio físico em que estão inseridas.

ALENCASTRO, Luiz F. de. *O trato dos viventes*: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
Defende que, para entendermos a formação do Brasil, precisamos nos debruçar sobre as relações sociais e econômicas que ocorriam no espaço atlântico formado pela colônia portuguesa, pela África e por Portugal.

ALVES FILHO, Ivan. *Brasil, 500 anos em documentos*. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.
Comenta documentos que vão da Carta de Pero Vaz de Caminha até o *impeachment* de Fernando Collor. Tem uma bibliografia com mais de 3 mil títulos.

ANDRADE, Mário de. *A arte religiosa no Brasil*. São Paulo: Experimento/Giordano, 1993.
Apresenta as obras barrocas no Brasil e afirma que essa foi a primeira produção de uma arte brasileira.

ANTONIL, André J. *Cultura e opulência do Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1982.
Publicada em 1711 por um padre jesuíta italiano que escreveu sobre as riquezas da terra, a obra foi censurada pelo governo português.

ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (org.). *História da vida privada*: da Renascença ao século das luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 3.
Reúne trabalhos de pesquisadores que se debruçaram sobre esse período histórico, quando os espaços da vida privada adquiriram melhor definição.

BARLÉU, Gaspar. *História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1940.
Editada em 1647 por encomenda de Maurício de Nassau, que queria uma obra que o elogiasse.

BARRY, Boubacar. *Senegâmbia*: o desafio da história regional. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
Reflete sobre as tradições orais na escrita da história no período pós-independência e sobre as fronteiras africanas impostas pelo colonialismo europeu.

BELLOTTO, Manoel; CORREA, Ana M. M. (org.). *A América Latina de colonização espanhola*: antologia de textos históricos (seleção). São Paulo: Hucitec/Edusp, 1979.
Coletânea de documentos comentados pelos organizadores, referente à América Latina.

BELLUZZO, Ana M. de M. (org.). *O Brasil dos viajantes*. São Paulo: Metalivros; Salvador: Odebrecht, 1994. 3 volumes.
Publica muitas imagens da produção artística do período colonial feita por artistas viajantes. Resulta da pesquisa para uma exposição que percorreu várias cidades brasileiras.

BENCI, Jorge. *Economia cristã dos senhores no governo dos escravos*. São Paulo: Grijalbo, 1977.
Documento colonial escrito por um padre com base em sua experiência na América portuguesa.

BETHENCOURT, Francisco. *História das inquisições*: Portugal, Espanha e Itália, séculos XVI-XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
Analisa as atividades da Inquisição nesses três locais, mostrando as diferenças entre cada um deles.

BOXER, Charles R. *A Igreja e a expansão ibérica (1440-1770)*. Lisboa: Edições 70, 1981.
Apresenta o papel da Igreja Católica na expansão marítima dos países ibéricos e detalhes dos métodos utilizados na conversão à fé cristã.

BOXER, Charles R. *O império marítimo português (1415-1825)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
Explica como Portugal, um país com população pequena e uma economia pouco complexa, mudou a história do mundo com as conquistas de territórios em vários continentes.

BOXER, Charles R. *Salvador de Sá e a luta pelo Brasil e Angola*. São Paulo: Nacional/Edusp, 1973.
Mostra as relações entre a América Portuguesa, a África e a Europa no século XVII por meio da biografia de Salvador Correia de Sá.

BRAUDEL, Fernand. *Gramática das civilizações*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
Apresenta elementos para o ensino de História por meio de um panorama de várias civilizações.

BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
Discute a cultura popular na Europa antes da industrialização, por meio de aspectos da vida de artesãos e camponeses e dos esforços de dominação pelas elites.

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

242

CARDIM, Fernão. *Tratado da terra e gentes do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Nacional/INL, 1978.
Documento de fins do século XVI, escrito pelo jesuíta depois que ele chegou ao Brasil. Apresenta descrição da terra, do clima, da fauna, da flora e de seus habitantes.

CARNEIRO, Lígia G. *Trabalhando o couro*: do serigote ao calçado "*made in Brazil*". Porto Alegre: L&PM, 1986.
Aborda a atividade pecuária relacionada à produção de couro no Sul do Brasil.

CIMI. *História dos povos indígenas*: 500 anos de luta no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1987.
Trata de temas referentes aos povos indígenas depois da conquista europeia, como a luta pela terra e os conflitos nesse convívio.

COLETÂNEA de documentos históricos para o primeiro grau. São Paulo: Cenp, 1978. Disponível em: https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2017-12/Desenvolvimento%20de%20novas%20metodologias%20aplic%C3%A1veis%20ao%20processo%20ensino%20-%20aprendizagem%20do%201%20grau.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.
Reunião de documentos e roteiros de discussão para uma abordagem analítica em sala de aula.

COLOMBO, Cristóvão. *Diários da descoberta da América*: as quatro viagens e o testamento. Porto Alegre: L&PM, 1999.
Tradução do diário de Colombo entre os anos de 1492, quando chegou à América, e 1504, dois anos antes de sua morte. Traz ainda seu testamento.

CONRAD, Robert E. *Tumbeiros*: o tráfico escravista para o Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985.
Analisa o tráfico de escravizados entre a África e o Brasil na primeira metade do século XIX, período em que o Reino Unido exerceu pressão contra esse comércio.

CUNHA, Manuela C. da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: SMC/Companhia das Letras, 1992.
Traz estudos sobre a história indígena em temas como a iconografia produzida pelos não indígenas e os direitos dos povos originários.

DAVIDOFF, Carlos. *Bandeirantismo*: verso e reverso. São Paulo: Brasiliense, 1982.
Contrapõe-se à imagem dos bandeirantes heroicos, principalmente no que diz respeito ao apresamento e à escravização de indígenas.

DEAN, Warren. *A ferro e fogo*: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
Histórico da devastação da vegetação brasileira desde 1500, com a chegada dos europeus.

DEL PRIORE, Mary. *Religião e religiosidade no Brasil colonial*. São Paulo: Ática, 1997.
Apresenta a introdução da Igreja Católica no Brasil, com a vinda dos europeus, e o crescente poder dessa instituição.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
Reunião de textos de diversos autores que tratam da infância em diferentes tempos e lugares da história brasileira.

DEL PRIORE, Mary (org.). *Revisão do paraíso*: os brasileiros e o Estado em 500 anos de história. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
Análises de vários estudiosos sobre o papel das relações pessoais na esfera pública em diversos segmentos sociais do Brasil.

DELUMEAU, Jean. *A civilização do Renascimento*. Lisboa: Estampa, 1984. v. 1.
Apresenta aspectos do período: final da Antiguidade, diferentes atores sociais, a Reforma da Igreja e a vida cotidiana na cidade e no campo, entre vários outros.

DELUMEAU, Jean. *História do medo no Ocidente (1300-1800)*: uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
Panorama dos medos coletivos e particulares ao longo de cinco séculos, bem como a manipulação disso como forma de poder.

DOMINGUES, Francisco C. Arte e técnica nas navegações portuguesas: das primeiras viagens à armada de Cabral. *In*: NOVAES, Adauto (org.). *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília: MinC, 1998.
Discute técnicas e instrumentos das navegações do século XV, assim como as crenças das pessoas que trabalhavam nessa atividade.

D'ORBIGNY, Alcide. *Viagem pitoresca através do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1976.
Parte do registro da viagem (1826-1833) do estudioso francês pelo Brasil e por outros países da América do Sul, com ênfase em aspectos como a paisagem, a flora e a fauna.

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

MODERNA

243

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

ELIADE, Mircea; COULIANO, Ioan. *Dicionário das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
Mapeia as religiões por regiões do mundo e apresenta informações sobre as religiões mais antigas.

FALCI, Miridan B. K. *Escravos do sertão*: demografia, trabalho e relações sociais (Piauí, 1826-1888). Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1995.
Trata das relações entre senhores e escravizados no século XIX, envolvidos na exploração da mão de obra utilizada na pecuária, no cultivo de algodão e de fumo.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1994.
Considerada obra de divulgação, aborda mais de quinhentos anos da história brasileira, especialmente temas como o sistema colonial escravista e os regimes autoritários do século XX.

FERREIRA, Alexandre R. *Viagem ao Brasil*. São Paulo: Kapa, 2002.
Textos e desenhos realizados na expedição de Alexandre Rodrigues Ferreira, iniciada em 1783, pelas capitanias do Grão-Pará, do Rio Negro e de Mato Grosso.

FERRO, Marc. *História das colonizações*: das conquistas às independências, séculos XIII a XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
Define o significado de colonização e as particularidades desse processo em cada tempo, do século XIII ao século XX.

FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo (dir.). *História da alimentação*. 3. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
Reúne estudos de vários autores sobre aspectos da alimentação: quando se começou a cozinhar os alimentos e como se desenvolveu a indústria alimentar, por exemplo.

FLORENTINO, Manolo G. *Em costas negras:* uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX). 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
Analisa o tráfico de escravizados entre África e Brasil no período entre 1790 e 1830, enfatizando principalmente uma visão econômica.

FUNARI, Pedro P. de A. A "República dos Palmares" e a arqueologia da Serra da Barriga. *Revista USP*, n. 28, p. 6-13, dez. 1995/fev. 1996.
Discorre sobre o projeto de arqueologia elaborado na década de 1990 para estudar a região onde estava localizado o Quilombo dos Palmares.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
Para discutir a cultura popular e erudita na época da Inquisição, o autor usa a história da vida de um moleiro (produtor de farinha em um moinho).

GRUPIONI, Luís D. B. (org.). *Índios no Brasil*. São Paulo: Global, 1998.
Além do catálogo de uma exposição, reúne estudos sobre a diversidade das sociedades indígenas e a questão dos povos originários na religião e na imprensa, por exemplo.

HERKENHOFF, Paulo (org.). *O Brasil e os holandeses*. Rio de Janeiro: GMT, 1999.
Coletânea sobre a ocupação holandesa em Pernambuco, o livro traz inúmeras reproduções iconográficas importantes como fontes para o estudo do tema.

HOLANDA, Sérgio B. de. *Caminhos e fronteiras*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.
Apresenta a apropriação dos conhecimentos indígenas no sul da colônia como aspectos decisivos da fixação dos portugueses na região.

HOLANDA, Sérgio B. de. *O extremo oeste*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
Obra inacabada que dá continuidade aos estudos do historiador sobre as expedições em direção ao oeste da América portuguesa.

HOLANDA, Sérgio B. de. *Raízes do Brasil*. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
Estuda os aspectos mais marcantes do domínio português na época colonial e como eles continuam a existir até a contemporaneidade.

KARNAL, Leandro; FREITAS NETO, José A. de. *A escrita da memória*: interpretações e análises documentais. São Paulo: Instituto Cultural Banco Santos, 2004.
Reúne textos de diferentes especialistas para fazer um inventário das formas e dos instrumentos do trabalho do historiador.

KOSSOY, Boris. *Dicionário histórico fotográfico brasileiro*: fotógrafos e ofício da fotografia no Brasil (1833-1910). São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2002.
Seus verbetes identificam a atividade fotográfica no Brasil do século XIX em jornais e em coleções particulares e públicas.

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

244

LAPA, José R. do A. *Livro da visitação do Santo Ofício da Inquisição ao Estado do Grão-Pará (1763-1769)*. Petrópolis: Vozes, 1978.
Reúne as denúncias feitas contra habitantes do Grão-Pará no século XVIII, permitindo identificar modos de vida e costumes naquela região.

LEÓN-PORTILLA, Miguel. *A conquista da América vista pelos índios*. Petrópolis: Vozes, 1984.
Coletânea de documentos referentes à conquista da América pelo olhar dos astecas, maias e quíchuas.

LINHARES, Maria Yedda; SILVA, Francisco C. T. da. *Terra prometida*: uma história da questão agrária no Brasil. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
Discute os atuais conflitos no campo a partir de suas origens nos tempos coloniais, tratando de revoltas de indígenas, de escravizados e de camponeses ao longo da história do Brasil.

LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004.
Apresenta, em forma de verbetes, conceitos e personagens relevantes da escravidão e da história africana.

LUIZETTO, Flávio. *Reformas religiosas*. São Paulo: Contexto, 1991.
Resume a história da Europa antes da Reforma e os motivos que levaram Lutero e seus seguidores a criticarem a Igreja Católica.

MACHADO, Alcântara. *Vida e morte do bandeirante*. São Paulo: Martins; Brasília: INL, 1972.
Baseado em documentos da época colonial, narra o cotidiano das pessoas comuns em São Paulo.

MAESTRI FILHO, Mário. *O escravismo no Brasil*. São Paulo: Atual, 1994.
Obra de divulgação de aspectos da escravização de africanos e seus descendentes no Brasil.

MAESTRI FILHO, Mário. *Senhores do litoral*: colonização portuguesa e agonia Tupinambá no litoral brasileiro. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.
Estudo sobre os contatos entre povos originários e portugueses nos primeiros trinta anos da conquista e colonização.

MANNING, Patrick. Escravidão e mudança social na África. *Novos Estudos Cebrap*, n. 21, p. 8-29, jul. 1988.
Artigo sobre o impacto demográfico, econômico e político da escravização dos africanos.

MARCHANT, Alexander. *Do escambo à escravidão*. 2. ed. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1980.
Traça uma história das relações econômicas entre os povos originários do Brasil e os portugueses no século XVI.

MARQUESE, Rafael de B. *Feitores do corpo, missionários da mente*: senhores, letrados e o controle dos escravos nas Américas, 1660-1860. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
A partir do exame e da comparação de manuais agrícolas, a obra estuda as formas que os senhores usavam para administrar o trabalho dos escravizados.

MARTINA, Giacomo. *História da Igreja, de Lutero a nossos dias*: a era da Reforma. São Paulo: Loyola, 1997. v. 1.
Narra episódios da história da Igreja entre a Reforma luterana e o Concílio Vaticano II.

MARTINS, Tarcísio José. *Quilombo do Campo Grande*. São Paulo: Gazeta Maçônica, 1995.
Estudo sobre o quilombo mineiro e a disseminação dessa experiência de resistência escrava.

MATTOSO, Kátia M. de Q. *Ser escravo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
Ampla história dos escravizados no Brasil, a obra aborda os negócios de compra e venda nos portos, a definição dos preços e a vida no mundo do trabalho.

MAXWELL, Kenneth. *Chocolate, piratas e outros malandros*: ensaios tropicais. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
Coletânea de textos que tratam desde a história colonial do Brasil até temas contemporâneos.

MELATTI, Júlio César. *Índios do Brasil*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora UnB, 1993.
Em linguagem acessível, apresenta questões relacionadas aos povos originários: registros pré-históricos, identidades, demografia, línguas e cidadania.

MELLO, Evaldo C. de. *O negócio do Brasil*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998.
Estudo sobre as negociações entre holandeses e portugueses durante e após a ocupação de Pernambuco no século XVII.

MELLO, José Antônio Gonsalves de. *Tempo dos flamengos*. 3. ed. Recife: Fundaj/Massangana; Brasília: INL, 1987.
Obra clássica sobre a ocupação holandesa em Pernambuco, apoiada em documentos do século XVII.

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

MODERNA

245

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

MENEZES, Raimundo de. *Dicionário literário brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
Por meio de verbetes, faz um inventário dos autores brasileiros de literatura de ficção.

MESGRAVIS, Laima. *O Brasil nos primeiros séculos*. São Paulo: Contexto, 1989.
Apresenta uma história da época colonial em formato de síntese.

MEURS, Paul. Engenho São Jorge dos Erasmos: estudos de preservação. *Cadernos de Pesquisa do LAP*, São Paulo: FAU/USP, v. 7, 1995.
Estudo sobre a história e a preservação do patrimônio material do Engenho dos Erasmos, em Santos (SP).

MICELI, Paulo. *O ponto onde estamos*: viagens e viajantes na história da expansão e da conquista (Portugal, séculos XV e XVI). 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
Narra a história das navegações portuguesas da perspectiva dos tripulantes dos navios. Trata da arquitetura naval, da "gente do mar" e suas experiências a bordo.

MONTANARI, Massimo. *A fome e a abundância*: história da alimentação na Europa. Bauru: Edusc, 2003.
Amplo estudo sobre a história da alimentação europeia, define a fome não apenas como catástrofe, mas também como fruto de crises econômicas e políticas.

MONTEIRO, John M. *Negros da terra*: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
Põe em cena conquistadores e colonos portugueses, jesuítas e povos originários para apresentar os conflitos em São Paulo colonial.

NEVES, Ana M. B.; HUMBERG, Flávia R. *Os povos da América*: dos primeiros habitantes às primeiras civilizações urbanas. São Paulo: Atual, 1996.
Apresenta, em linguagem acessível, o processo civilizatório dos povos originários da América.

NOVAIS, Fernando. *Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial*: 1777-1808. São Paulo: Hucitec, 1983.
Estudo clássico sobre o final do período colonial, a inserção de Portugal nas relações europeias e o Brasil como principal domínio luso.

NUNES, Ruy A. da C. *História da educação no Renascimento*. São Paulo: EPU/Edusp, 1980.
Estudo sobre a transformação ocorrida na Europa renascentista, apresentando os motivos que levaram ao fim da Idade Média e à ascensão do Humanismo.

PANTOJA, Selma; SARAIVA, José F. S. (org.). *Angola e Brasil nas rotas do Atlântico Sul*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
Contribui para a reflexão sobre o tráfico angolano de escravizados e analisa a cultura, a demografia, as questões urbanísticas e as relações internacionais entre Angola e Brasil.

PIGAFETTA, Antonio. *A primeira viagem ao redor do mundo*: o diário da expedição de Fernão de Magalhães. Porto Alegre: L&PM, 1986.
Relato da primeira circum-navegação da Terra, escrito por um dos poucos sobreviventes da expedição.

PINTO, Virgílio N. *O ouro brasileiro e o comércio anglo-português*. São Paulo: Nacional, 1979.
Estudo sobre a mineração e suas áreas produtoras: Minas Gerais, Bahia, Mato Grosso e Goiás. Destaca a importância mundial do ouro, especialmente para o comércio entre Inglaterra e Portugal.

PRADO, João F. de A. (estudo e notas). *A carta de Pero Vaz de Caminha*. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1977.
Transcrição e estudo acerca do primeiro documento enviado ao rei de Portugal sobre a chegada dos navegadores ao Brasil.

PRADO JR., Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*: Colônia. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
Estudo clássico sobre a história do Brasil, apresenta os aspectos populacionais, administrativos, econômicos, territoriais e da vida social na colônia, da crise do século XVIII até o início do século XIX.

PREZIA, Benedito; HOONAERT, Eduardo. *Esta terra tinha dono*. São Paulo: FTD, 1995.
Livro de divulgação, pretende recuperar a presença dos povos originários na história do Brasil, do descobrimento até o final do século XX.

QUEIROZ, Tereza A. P. de. *O Renascimento*. São Paulo: Edusp, 1995.
Analisa o Renascimento a partir de um balanço dos trabalhos de caráter histórico escritos a respeito do assunto.

REIS, João J.; GOMES, Flávio dos S. *Liberdade por um fio*: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
Reúne textos de especialistas para discutir a importância dos quilombos, abordando seus espaços territoriais e a relevância da memória deles do século XVII até o presente. Destacam-se os textos sobre Palmares.

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

246

REIS, João J.; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito*: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Apresenta as formas variadas de resistência escrava para escapar do domínio senhorial, entre elas a fuga, as revoltas e a negociação.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

O livro pretende responder à pergunta: "Por que o Brasil não deu certo?". Para isso, estuda as matrizes da identidade brasileira: os portugueses, os indígenas e os africanos.

RODRIGUES, Jaime. *De costa a costa*: escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860). São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Traça uma história das fases do comércio de africanos escravizados, a partir da captura na África, passando pela travessia do Atlântico até chegar aos mercados do Brasil.

RODRIGUES, Jaime. *O infame comércio*: propostas e experiências no final do tráfico de africanos para o Brasil (1800-1850). Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

O estudo procura aproximar os debates políticos sobre o fim do tráfico de escravizados no Brasil às ações dos próprios escravizados, das autoridades e das populações litorâneas.

SALE, Kirkpatrick. *A conquista do paraíso*: Cristóvão Colombo e seu legado. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

Narrativa que se aproxima de um romance histórico, mostra Colombo como um homem obsessivo que convence os reis da Espanha a financiar seu projeto de navegação.

SALVADOR, Vicente do. *História do Brasil* (1500-1627). Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1982.

Escrito no século XVII, o texto avalia os métodos da colonização e os choques dos colonos com os hábitos dos povos originários.

SCATAMACCHIA, Maria Cristina M. *O encontro entre culturas*: europeus e indígenas no Brasil. São Paulo: Atual, 1994.

Comentando fontes de época, apresenta os problemas históricos decorrentes do contato entre os povos originários da América e os conquistadores europeus, no caso os portugueses.

SCHWARTZ, Stuart. *Segredos internos*: engenhos e escravos na sociedade colonial (1550-1835). São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Aborda a produção açucareira na Bahia por meio das relações sociais, incluindo a escravidão. Apresenta os engenhos, a formação dessa sociedade e suas transformações.

SCLIAR, Moacyr. *A paixão transformada*: história da medicina na literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Comenta textos que, ao longo do tempo, narraram doenças e formas de cura, traçando uma história da medicina por meio da literatura.

SERRANO, Carlos H. M. *Os senhores da terra e os homens do mar*: antropologia política de um reino africano. São Paulo: FFLCH-USP, 1983.

Analisa as formas do poder político do Reino de Ngoyo, área que atualmente corresponde ao território angolano de Cabinda.

SEVCENKO, Nicolau. *O Renascimento*. São Paulo: Atual, 1994.

Reúne estudos sobre o tema. Adota uma periodização do Renascimento que vai do século XIII até meados do século XVII.

SILVA, Alberto da C. e. *A enxada e a lança*: a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

Aborda o período entre a Pré-história humana, na África, e o século XV. Apresenta os povos, as técnicas, a religião, a arte e as línguas africanas.

SILVA, Alberto da C. e. *A manilha e o libambo*: a África e a escravidão, de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Biblioteca Nacional, 2002.

O início da história da escravidão no Brasil ocorreu na África e isso une as histórias dos dois lados do oceano. O autor trabalha regiões como o Saara e aquelas banhadas pelo Mar Mediterrâneo e pelos oceanos Atlântico e Índico.

SILVA, Alberto da C. e. *Um rio chamado Atlântico*: a África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Editora da UFRJ, 2003.

África e Brasil são entendidos como partes do comércio atlântico entre os séculos XVI e XIX, com consequências na cultura, na política e na economia de ambos os lados.

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

247

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

SILVA, Aracy L. da; GRUPIONI, Luís D. B. (org.). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/ Mari/Unesco, 1995.

A obra tem o objetivo de divulgar informações sobre as práticas culturais e sociais dos povos indígenas do Brasil e refletir sobre a relação entre eles e os não indígenas.

SILVA, Janice T. da. *Descobrimentos e Renascimento*. São Paulo: Contexto, 1991.

Defende que o Renascimento seria a causa e os descobrimentos a consequência das mudanças na forma de pensar dos homens daquela época.

SILVESTRE, Armando A. *Calvino e a resistência ao Estado*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2003.

Analisa o impacto da Reforma protestante do século XVI na política europeia daquela época. O personagem central desse estudo é João Calvino.

SLENES, Robert W. Malungu, n'goma vem!: África coberta e descoberta no Brasil. *Revista USP,* São Paulo, n. 12, p. 48-67, dez. 1991/fev. 1992.

Apresenta aspectos da língua e dos costumes dos escravizados que vieram da África Central para o Brasil, tomando por base os textos de viajantes do século XIX.

SOUZA, Bernardino J. de. *O pau-brasil na história nacional*. Brasília: Conselho da Justiça Federal, 1999.

Estudo sobre as formas de exploração do pau-brasil, a sua distribuição pelos territórios das capitanias e o rendimento que esse produtor proporcionou.

SOUZA, Laura de M. e. *Desclassificados do ouro*: a pobreza mineira no século XVIII. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

Mostra como os marginalizados eram vistos, que papéis desempenhavam e como a Coroa portuguesa lidava com eles.

SOUZA, Laura de M. e. *O diabo e a Terra de Santa Cruz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

Por meio do estudo de processos de habitantes da Colônia durante a Inquisição, a obra traça uma história das práticas religiosas e da repressão ao que era considerado desvio.

SOUZA, Laura de M. e (org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 1.

Dividida em oito capítulos, trata de temas como a escravidão, as relações familiares, as expedições pelo interior do território, a religião e a língua falada e escrita.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

Partindo de uma visão do final do século XX, aborda a questão da compreensão (ou incompreensão) mútua entre os conquistadores espanhóis e os povos originários da América.

VAINFAS, Ronaldo (dir.). *Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

Reúne centenas de verbetes sobre a história colonial brasileira, escritos por especialistas e tratando de temas como costumes, Inquisição, escravidão, entre muitos outros.

VERGUEIRO, Laura. *Opulência e miséria das Minas Gerais*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

Contextualiza desde a descoberta das minas de ouro até o início da exploração mineral, tentando explicar a existência da pobreza em meio a tantas riquezas produzidas na região.

YENNE, Bill. *Cem invenções que mudaram a história do mundo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

Em textos curtos, apesenta as invenções, contextualiza a época em que foram criadas e explica a importância de cada uma delas.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de História. *Revista Brasileira de História*, ano 18, n. 36, 1998.

Reflete sobre as representações e linguagens usadas na produção do conhecimento histórico, privilegiando o uso da fotografia, do desenho, da narrativa dos cronistas, dos conceitos e do livro didático.

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

MODELO

248

MODERNA

ISBN 978-85-16-13410-5



MODERNA