ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA

Organizadora: Editora Moderna
Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.

Editora responsável:
Ana Claudia Fernandes

Componente curricular:
HISTÓRIA

7º ANO

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO.
VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.

MANUAL DO PROFESSOR

MODERNA

MODERNA

ARARIBÁ MAIS

HISTÓRIA

7º ANO

Organizadora: Editora Moderna
Obra coletiva concebida, desenvolvida
e produzida pela Editora Moderna.

Editora responsável:
Ana Claudia Fernandes
Bacharela em História e mestra em Ciências no programa de História Social
pela Universidade de São Paulo. Editora.

Componente curricular: HISTÓRIA

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2018

MODERNA

MODERNA

Elaboração dos originais do Manual Impresso:

Renata Isabel Chinelatto Consegliere
Bacharel em História pela Universidade de São Paulo (USP). Editora.

Solange Freitas
Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora em escolas particulares de São Paulo.

Joana Lopes Acuio
Bacharel e licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em História na área de concentração História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Editora.

Maria Raquel Apolinário
Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora na rede estadual e municipal de ensino por 12 anos. Editora.

Pamela Shizue Goya
Bacharel em História pela Universidade de São Paulo (USP). Editora.

Maria Lidia Vicentin Aguilar
Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora em escolas públicas e particulares de São Paulo. Coordenadora pedagógica de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Elaboração dos originais do Material Digital:

Léo Stampacchio
Bacharel em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).
Professor.

Maria Clara Antonelli
Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Editora.

Letícia de Oliveira Raymundo
Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), programa História Social.
Editora.

Coordenação geral de produção: Maria do Carmo Fernandes Branco
Edição: Kelen L. Giordano Amaro
Edição de texto: Joana Lopes Acuio, Renata Isabel Chinelatto Consegliere, Ana Laura Souza
Preparação de texto: Maíra Cammarano
Assistência editorial: Adele Motta
Assessoria técnico-pedagógica: Livia Maria Botin, Gabriela Pellegrino Soares
Suporte administrativo editorial: Alaíde dos Santos
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Megalo
Capa: Bruno Tonel, Daniel Messias, Mariza de Souza Porto
Fotos: finchfocus/Shutterstock, Renato Soares/Pulsar Imagens
Coordenação de arte: Aderson Assis
Edição de arte: Estudo Gráfico
Editoração eletrônica: Estudo Gráfico, Felipe Frade
Edição de infografia: Mário Kanno
Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani
Revisão: Elza Doring, Lilian Xavier, Luciana Baraldi, Sirlene Prignolato
Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi
Pesquisa iconográfica: Odete Ernestina Pereira, Leticia Palaria
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Fernando Bertolo, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

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

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

Araribá mais : história : manual do professor / organizadora Editora Moderna ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ; editora responsável Ana Claudia Fernandes. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2018.

Obra em 4 v. do 6º ao 9º ano.
Componente curricular: História.
Bibliografia.

1. História (Ensino fundamental) I. Fernandes, Ana Claudia.

18-16754 CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:
1. História : Ensino fundamental 372.89

Maria Alice Ferreira – Bibliotecária – CRB-8/7964

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
Vendas e Atendimento: Tel. (0_ _11) 2602-5510
Fax (0_ _11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2018
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

Sumário

ORIENTAÇÕES GERAIS VI

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS VI

O papel da escola na formação das crianças e dos adolescentes VI

Ser adolescente nos dias de hoje VII

A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES VIII

A compreensão leitora e o ensino de História VIII

Mudanças na era da informação: educação e tecnologia IX

Informação × conhecimento X

Arquivos digitais e ensino de História X

A diversidade das fontes históricas XI

Temas contemporâneos XII

Formação para a solidariedade e para a paz XIII

Multiplicidade cultural XIII

História e meio ambiente XIV

Educação inclusiva XIV

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR XV

O componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular XVI

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA COLEÇÃO XVII

Uma História integrada e cronológica XVII

A Coleção e os fundamentos pedagógicos da BNCC XIX

O foco nas competências XX

Competências gerais da Educação Básica XX

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental XXI

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental XXII

A ESTRUTURA DA OBRA XXIII

A relação entre conhecimentos anteriores e posteriores XXIV

Correspondência entre o conteúdo dos Volumes e a BNCC XXV

6º ano XXV

7º ano XXIX

8º ano XXXII

9º ano XXXV

Unidades, Capítulos, seções e boxes da Coleção XXXVIII

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO XLV

BIBLIOGRAFIA XLVII

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS 1

MODERNA

Conheça o Manual do Professor

Este Manual do Professor está organizado nas seguintes partes:

- **Orientações gerais** – apresenta a visão geral da proposta desenvolvida na Coleção, seus fundamentos teórico-metodológicos, a estrutura do Livro do Estudante (com a descrição das seções e dos boxes nele presentes) e quadros com a correspondência entre os conteúdos das Unidades e Capítulos e os objetos de conhecimento e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) neles trabalhados.
- **Orientações específicas** – reproduz as páginas do Livro do Estudante em formato reduzido, acompanhadas, nas laterais e na parte inferior (em formato semelhante à letra U), de orientações ao professor, sugestões didáticas e indicações das correspondências dos conteúdos com a BNCC.

A estrutura permite localizar facilmente as orientações referentes aos assuntos da página e os recursos disponíveis no **Manual do Professor – Digital**.

Na dupla de páginas que corresponde à abertura de Unidade encontram-se:

- a apresentação das Unidades Temáticas da BNCC que correspondem aos conteúdos trabalhados ao longo dos Capítulos que compõem a Unidade;
- a descrição das competências e dos objetos de conhecimento da BNCC trabalhados na Unidade;
- orientações a respeito da imagem que ilustra a abertura;
- a indicação dos itens presentes no **Manual do Professor – Digital**.

UNIDADE I

Reinos e povos da África

Apresentação

Nesta Unidade

Você verá nesta Unidade:

Sobre a Imagem

Objeto de conhecimento trabalhado na Unidade

10 – 1º BIMESTRE

1º BIMESTRE – 11

Na página que corresponde à abertura de Capítulo encontram-se:

- orientações sobre práticas pedagógicas específicas relacionadas à abordagem dos conteúdos do Capítulo;
- a transcrição das habilidades da BNCC nele trabalhadas.

Sobre o Capítulo

CAPÍTULO 5

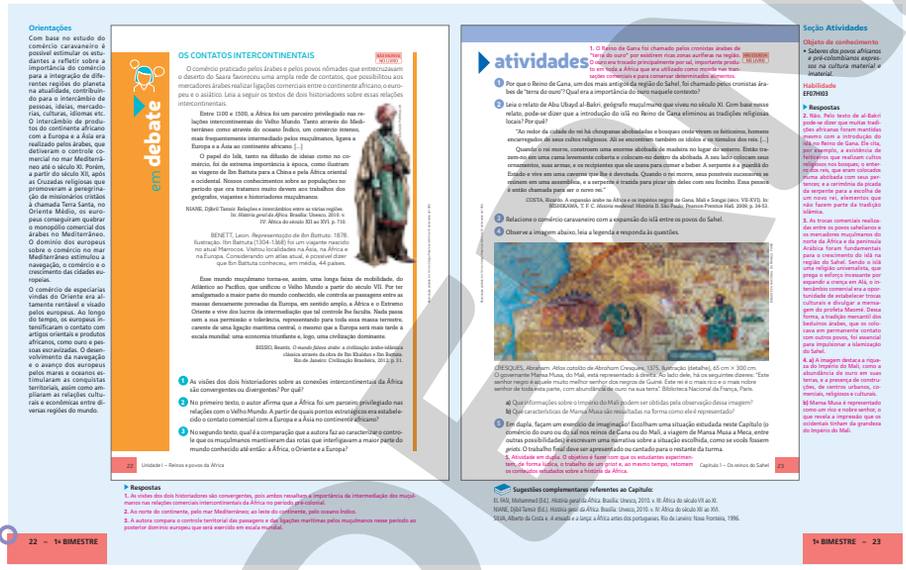
O Estado absolutista e o mercantilismo

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

56 – 1º BIMESTRE

Ao longo dos Capítulos encontram-se sugestões para o trabalho com os conteúdos específicos de cada página, respostas para todas as atividades propostas nas seções e nos boxes, sugestões de atividades complementares (a serem propostas ao estudante a critério do professor) e textos complementares para auxiliar a abordagem dos conteúdos em sala de aula. Além disso, é possível encontrar indicações de filmes, livros e *sites* para aprofundar ou complementar o tema em estudo.

Na parte inferior da dupla de páginas, marcadores indicam os bimestres sugeridos para o trabalho com as Unidades e os Capítulos. Essa organização bimestral está de acordo com os **Planos de Desenvolvimento** propostos no **Manual do Professor – Digital**.



Um marcador sinaliza os **Materiais Digitais Audiovisuais** disponíveis no **Manual do Professor – Digital**, nas páginas do Livro com as quais tais objetos estão contextualizados. Esses materiais são acompanhados de uma ficha com orientações para o desenvolvimento da proposta com os estudantes.

Em cada bimestre, indica-se a presença dos **Planos de Desenvolvimento**, das **Sequências Didáticas** e das **Propostas de Acompanhamento da Aprendizagem** oferecidos no **Manual do Professor – Digital**.

Orientações gerais

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS

> O ser humano nasce incompleto, como explicam autores tão diferentes quanto Kant, Marx, Vygotsky ou Lacan. Mas ele nasce em um mundo humano, que lhe proporciona um patrimônio. Ao se apropriar desse patrimônio, pela educação, a cria do homem torna-se humana. [...] Portanto, a educação é um processo de humanização, socialização e subjetivação.
>
> CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial. p. 151, 2010.

O papel da escola na formação das crianças e dos adolescentes

Qual é, no cenário atual, o papel da escola e de seus professores, principalmente daqueles que se dedicam ao ensino de História?

As aceleradas mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas têm proposto novos desafios para todos os que se dedicam à formação de crianças e adolescentes. A revolução representada pelas novas tecnologias de informação e comunicação acarretou alterações profundas no sistema produtivo e nas relações de trabalho em escala global. Ampliaram-se a produção, a circulação e o consumo de bens, serviços e informações de todos os tipos e intensificaram-se os fluxos migratórios. Ao mesmo tempo, verificam-se transformações na organização familiar e nas relações pessoais, na formação de identidades e no sistema de valores, na percepção do tempo e do espaço. O papel dos Estados nacionais e as concepções tradicionais de cidadania e de participação política têm sido colocados em xeque pelos movimentos sociais da atualidade. As alterações culturais e no comportamento são visíveis, especialmente entre a população mais jovem, mudança que adiciona novos matizes ao chamado "conflito de gerações".

Acreditamos que a instituição escolar enfrenta, hoje, um grande desafio: ela precisa estabelecer diálogos e vínculos com crianças e adolescentes que apresentam significativa diversidade social, étnica e religiosa, fruto das intensas migrações e do crescimento dos grandes centros urbanos, acontecimentos marcantes nas últimas décadas. O acolhimento desses estudantes e a comunicação com eles pressupõem uma escola aberta e preparada ao diálogo, que seja, portanto, plural e inclusiva.

Outro desafio reside nos avanços tecnológicos, que podem dar a falsa impressão de que a escola ficou obsoleta, superada como local privilegiado de acesso ao saber, já que uma quantidade infinita de informações está ao alcance de qualquer pessoa conectada à *web*. É importante lembrar a diferença entre informação e conhecimento, e o papel fundamental da escola e dos professores na formação dos estudantes para a utilização eficiente, criteriosa e responsável das novas mídias.

Um terceiro desafio relaciona-se à formação para o mundo do trabalho. As transformações tecnológicas têm alterado as relações de trabalho em todos os setores da economia. A velocidade dessas mudanças exige dos trabalhadores a capacidade de adaptação constante às inovações, seja no campo das técnicas, seja no campo dos processos e da organização do trabalho. Competências específicas e habilidades como trabalhar em equipe, tomar decisões e aprender continuamente têm sido muito valorizadas, ajudando a compreender por que a máxima "aprender a aprender" pode fazer muita diferença na formação de crianças e adolescentes.

MODERNA

O aprendizado de ferramentas metodológicas e de procedimentos específicos dos diferentes componentes curriculares pode garantir a autonomia dos estudantes em sua vida escolar e em sua vida profissional. A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, documento que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, preocupa-se com esse tema, ao abordar, por exemplo, a importância da **competência**, definida no documento como

> [...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 8. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

Assim é que a escola e os professores continuam sendo agentes fundamentais na formação das crianças e dos adolescentes. É no cotidiano escolar que os estudantes podem ter acesso a ferramentas, informações e conhecimentos formalizados, fundamentados e seguros, que, em seu conjunto, constituem condição indispensável para sua inserção na sociedade contemporânea e para a prática da cidadania. O trabalho realizado pela escola e pelos professores deve ter como pressuposto o respeito às diferenças étnicas e culturais, o recurso ao diálogo para a resolução de conflitos, a capacidade de colocar-se no lugar do outro, o desenvolvimento de atitudes de solidariedade, do sentido de justiça, entre muitos outros.

Ser adolescente nos dias de hoje

Os anos finais do Ensino Fundamental coincidem com o período em que os estudantes entram na puberdade e se tornam adolescentes. Muitas são as transformações vividas nessa fase: biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse processo, os jovens constroem seus valores não só com base nas experiências familiares, mas também nas relações com seus pares. Na sociedade atual, com o predomínio das tecnologias digitais de informação e comunicação, padrões de comportamento e visões de mundo ditados por esses meios são rapidamente incorporados por essa faixa etária. No processo de ensino e aprendizagem também é interessante levar isso em conta, porque os adolescentes têm grande afinidade com o uso dessas tecnologias, e essa habilidade pode ser bem aproveitada para a construção do conhecimento histórico.

É também nesse período da vida que se ampliam as possibilidades intelectuais, levando à capacidade de raciocínios mais abstratos, à aquisição de uma maior autonomia e à consolidação de valores éticos e morais. Por sua vez, o componente curricular História possibilita o desenvolvimento de habilidades que trabalham a crítica, a reflexão e a ética, a serem utilizadas em outros contextos.

Contudo, na atualidade, não podemos falar somente sobre "adolescência", e sim sobre "adolescências", no plural. Ser jovem no meio rural, em uma pequena cidade ou em uma grande metrópole, por exemplo, constituem experiências muito diferentes umas das outras. Num mundo tão diversificado e plural, é necessário compreender e celebrar os sistemas de valores e de sociabilidade presentes em diferentes grupos.

MODERNA

A busca pela equidade mostra a necessidade de currículos e planejamentos que estejam em consonância com as inúmeras e diversas realidades existentes de norte a sul do país.

> De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).
>
> BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 15-16. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

Além disso, é essencial, no processo de ensino e aprendizagem, que o professor leve em consideração as visões de mundo e os conhecimentos prévios dos estudantes, algo também ressaltado no texto da BNCC. Atuando como mediadores, os professores devem possibilitar que os jovens se tornem protagonistas do seu próprio processo de educação, vista de uma maneira integral.

A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

> O sentimento de pertencer a grupos ou coletividades se alimenta da matéria-prima fornecida pela história. Portanto, o problema para os historiadores profissionais é que seu objeto e aquilo que sobre ele é dito possuem importantes funções sociais e políticas. O mesmo acontece com o professor de história, cuja atividade contribui para a construção de relações de pertencimento e para a afirmação de atividades sociais.
>
> GONTIJO, Rebeca. Identidade social e ensino de História. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História*: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 70.

A compreensão leitora e o ensino de História

O desenvolvimento da compreensão leitora é um dos eixos norteadores desta Coleção. Entendemos a compreensão leitora como a capacidade de apropriar-se do conhecimento e aplicá-lo em situações novas, tanto na escola quanto na vida cotidiana. A insuficiente compreensão leitora dificulta a aprendizagem, limita a participação plena na vida cotidiana e diminui as possibilidades de desenvolvimento pessoal.

Entendemos a leitura como um processo interativo, que supõe um intenso esforço intelectual, em que são mobilizados conhecimentos prévios (referências provenientes das experiências de vida, de outras leituras, de um repertório de informações e conhecimentos adquiridos na escola e em outros lugares), a formulação e a verificação de hipóteses, a elaboração de inferências, o estabelecimento de relações entre as diferentes informações oferecidas pelo texto e entre estas e os conteúdos já conhecidos. Dito em outras palavras, compreender um texto é diferente de decodificar o código escrito.

Dessa forma, a leitura e a compreensão de textos de diferentes disciplinas requerem um aprendizado específico, mediado pela atuação dos professores, de acordo com as características próprias de sua área e dos objetivos de cada leitura proposta. Trata-se de uma tarefa que, em nossa opinião, deve ser vista como objeto de aprendizagem tanto quanto os conteúdos propriamente ditos.

No campo do ensino e da aprendizagem de História existem algumas dificuldades adicionais, pois trabalhamos com uma variedade muito grande de linguagens, tipos e gêneros tex-

tuais, produzidos em diferentes tempos e lugares. Para cada um deles é necessário encaminhar estratégias próprias de leitura. Procuramos organizar essas atividades em nível crescente de complexidade, desde as que exercitam a habilidade de identificar, ordenar e relacionar os dados fornecidos pelo próprio texto até as que vão além dele, visando estimular a capacidade de inferir, elaborar hipóteses, diferenciar, avaliar, opinar e criar.

Outro cuidado importante na leitura de textos na área de História é situar o contexto de sua produção, a autoria, a intencionalidade e a esfera de circulação. Por isso, os materiais apresentados para a leitura dos estudantes são precedidos por algumas dessas informações (ou, se necessário, por todas elas).

Sugerimos ao professor utilizar práticas variadas de leitura, definidas de acordo com a complexidade dos temas e dos textos propostos para estudo, conforme as dificuldades da turma e o tempo disponível: leitura silenciosa em classe, realizada individualmente; leitura compartilhada, com a mediação do professor; leitura a ser feita como "lição de casa".

Mudanças na era da informação: educação e tecnologia

Na atualidade, vivemos uma verdadeira revolução no campo das comunicações e do processamento e armazenamento de informações em decorrência, principalmente, da popularização do acesso à internet e do uso de computadores pessoais, *tablets* e telefones celulares.

Grande parte das crianças e dos adolescentes de hoje cresceu imersa nessa nova "cultura digital". Seu uso em sala de aula, quando bem direcionado e bem planejado, pode render bons frutos. Numa pesquisa realizada em escolas públicas pela prefeitura de São Paulo no ano de 2017, por exemplo, 57% dos estudantes indicaram que o uso de tecnologia facilitaria o aprendizado.

As escolas vêm procurando utilizar recursos e elementos da cultura digital em seu cotidiano, com diferentes graus de intensidade e de sucesso. No entanto, não basta equipar prédios escolares com dispositivos de tecnologia avançada – é preciso saber o que fazer com esses recursos e como colocá-los a serviço da formação dos estudantes. Um dos novos papéis que devem ser assumidos pela escola e pelos educadores é o de orientar os estudantes não só a utilizar as ferramentas digitais, mas também a fazer uso crítico, seguro, autônomo e criativo das novas tecnologias.

A difusão dos meios eletrônicos de comunicação tem provocado mudanças significativas nas maneiras de ler e de apreender informações. Ao navegar pela internet, é possível acessar, simultaneamente, uma enorme variedade de conteúdos, veiculados em diferentes linguagens. O usuário (ou "navegador") precisa de ferramentas e de conhecimentos prévios para definir seu percurso de leitura, feito por meio dos recursos de hipertexto e de hipermídia. Esses recursos permitem ao usuário acessar os textos, interagir com outros conteúdos a eles associados e, também, modificá-los. Desse modo, nos meios digitais, os papéis de leitor e produtor de textos podem, em algumas circunstâncias, ser exercidos simultaneamente pela mesma pessoa. A necessidade de saber lidar com essa variedade de conteúdos e com as diferentes linguagens presentes nos meios digitais é, também, uma preocupação constante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

> No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais [...].

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 14. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

Informação × conhecimento

É importante destacar que não estamos propondo aqui a adesão a um novo ritmo de ensino, por vezes vertiginoso, que mistura elementos como fragmentação, velocidade, interatividade e múltiplas linguagens. A velocidade do pensamento de cada indivíduo é variável. Além disso, salienta-se a diferença entre **informação** e **conhecimento** – a educação escolar transita neste último campo, em que são necessários a reflexão, o tempo de amadurecimento, o compartilhamento de ideias, a orientação e a experimentação.

Boa parte das informações que obtemos por meio das ferramentas de busca na internet é superficial e descartável. E, em nenhum momento, o uso intenso das novas tecnologias dispensa o domínio das habilidades de leitura e de escrita, substitui a instituição escolar ou prescinde do convívio entre professores e estudantes.

O escritor e professor de semiótica Umberto Eco relata, no texto a seguir, uma experiência sua de pesquisa na internet.

> No verão passado eu estava no campo sem minha biblioteca e precisava de informações sobre Immanuel Kant. Ativei a *web* e encontrei uma quantidade incrível de informações sobre o meu filósofo. [...] pouco a pouco pude selecionar os dez *sites* que davam uma informação válida. Mas eu sou por assim dizer um especialista, tenho atrás de mim uma vida de estudo...
>
> E para os outros, todos os inocentes que procuram na *web* o que é preciso saber sobre Immanuel Kant, que se passa? Estão certamente mais perdidos que o rapazinho de uma aldeola que só encontra na casa do pároco uma velha história da filosofia escrita por um jesuíta no século XVIII.

ECO, Umberto. Para todos os fins úteis. In: *Entrevistas sobre o fim dos tempos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 190-191.

Arquivos digitais e ensino de História

O imenso acervo de informações disponíveis na *web* pode ser uma ótima fonte para os estudantes da Educação Básica, pois permite o acesso a:

1. dicionários e enciclopédias eletrônicas;
2. textos escritos por historiadores, disponíveis em versões eletrônicas de revistas acadêmicas e publicações de divulgação científica;
3. *sites* especializados em conteúdos relacionados ao conhecimento histórico;
4. *blogs* e grupos de discussão mantidos por professores, estudantes e associações de professores e de pesquisadores;
5. visitas virtuais a museus e a monumentos históricos;
6. consulta a veículos da imprensa periódica, incluindo edições antigas;
7. bancos de dados mantidos por instituições especializadas (como o IBGE e o Incra, no Brasil);
8. mapas históricos antigos e atuais;
9. documentos de natureza variada;
10. obras literárias em língua portuguesa (em domínio público ou eventualmente disponibilizadas, em parte, nos *sites* das Editoras);
11. músicas e filmes (eventualmente disponibilizados pelos detentores dos direitos autorais ou de reprodução e em domínio público);
12. bancos de imagens etc.

MODERNA

Desafios

A experiência docente tem demonstrado que um dos maiores desafios para o uso positivo da internet reside na grande quantidade de informações disponíveis e na dificuldade em selecionar os conteúdos. O papel do professor é, também nesse aspecto, fundamental: em primeiro lugar porque é ele que tem formação e experiência para indicar conteúdos e fontes seguras para a consulta dos estudantes. Em segundo lugar, é o professor que tem a tarefa de orientar os estudantes na análise e nos registros dos documentos examinados.

Também é importante lembrar aos estudantes que todos os conteúdos encontrados na internet foram produzidos por pessoas que fizeram sua própria seleção de assuntos e abordagens. Portanto, como qualquer outro conteúdo, escrito ou não escrito, também não são objetos isentos e imparciais. Por isso, é fundamental que os estudantes aprendam e se habituem a citar, corretamente, as fontes utilizadas.

A Coleção aqui apresentada pretende preparar os estudantes para que possam, a partir dos conteúdos e atividades propostos, ter ferramentas para utilizar a tecnologia digital de forma criativa, construtiva e crítica, além de colaborar para que tenham uma atitude analítica e reflexiva com relação ao que é veiculado nas mídias.

Conforme já exposto, a BNCC define como uma das dez Competências Gerais da Educação Básica:

> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 9. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

A diversidade das fontes históricas

O conhecimento das ações humanas no decorrer do tempo se dá por meio da seleção, da análise e da interpretação de objetos e vestígios deixados pelas diferentes sociedades. Todos os vestígios que nos informam algo sobre as ações humanas ao longo do tempo tornam-se documentos e fontes de investigação para os estudos históricos: documentos oficiais, livros, depoimentos orais, fotografias, desenhos, filmes, objetos, roupas e inúmeras outras evidências da vida de um povo e de uma época.

Porém, as fontes históricas não falam por si mesmas. Elas só falam quando são interrogadas. Tal concepção, desenvolvida pela primeira geração da Escola dos Annales, na França, é uma crítica à passividade perante as fontes. Interrogar as fontes históricas significa decompô-las, avaliar a sua credibilidade e competência, identificar suas possíveis intenções e compará-las a outros testemunhos. Realizar esse trabalho pressupõe desmistificar as fontes, reconhecendo que elas não são registros inocentes e imparciais do real, mas construções que expressam uma intencionalidade e uma estrutura de poder determinada.

A análise das fontes históricas constitui a essência do trabalho do historiador e é um eixo importante da proposta desta Coleção. Desenvolvemos o programa de análise de fontes ao longo do texto principal (por meio da reprodução de imagens, como fotografias, pinturas, gravuras etc.), na seção "Atividades" e, especialmente, na seção "Documento".

Outra possibilidade de trabalho com a análise de fontes históricas nesta Coleção envolve as imagens feitas de artefatos de cultura material, reproduzidas ao longo de diversos Capítulos.

MODERNA

O professor pode utilizar as reproduções fotográficas de objetos como ponto de partida para trabalhar alguns aspectos ligados à cultura material, como a matéria-prima e as técnicas que envolveram sua produção. Essas imagens podem servir para iniciar um projeto em que os estudantes, juntamente com os professores, possam reunir objetos que dizem respeito a determinado contexto histórico, e carregam inúmeras informações sobre como era a vida naquele período.

> É preciso ficar claro que as fontes testemunham pensamentos e ações de pessoas com os interesses mais diversos, mas sempre bastante concretos. Embora a maior parte destas pessoas que estudamos em história já tenha morrido, é como pessoas vivas que procuramos recuperá-las. Estas fontes não falam por si mesmas; é importante formularmos as perguntas adequadas que nos permitam levantar os interesses dos indivíduos e grupos que deixaram esse registro.
>
> Ao se pensar nas perguntas a fazer, deve-se, portanto, levar em conta que o documento é sempre, ao mesmo tempo que objeto da pesquisa histórica, expressão de sujeitos da história, ou seja, o documento foi produzido por alguém atuante em seu tempo. Os documentos não são meros fornecedores de dados; eles evidenciam as ações de sujeitos do processo histórico no qual surgiram. Ao chegarem até nós pela memória histórica, expressam também a ação de outros sujeitos históricos.

CABRINI, Conceição et al. *O ensino de história*: revisão urgente. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 45.

Temas contemporâneos

À coordenação escolar e ao corpo docente cabe selecionar, planejar e desenvolver os denominados temas contemporâneos (trabalhados em diferentes momentos desta Coleção, de maneira direta e indireta), que são de interesse da comunidade escolar e pertinentes à realidade em que os estudantes vivem. O trabalho com esses temas contribui para que a escola seja um espaço de construção do conhecimento, atrelado ao cotidiano dos estudantes e seu modo de vida, auxiliando-os na resolução de problemas, além de estimular o respeito e a valorização aos demais grupos sociais e ao meio ambiente. Entre os principais temas contemporâneos, a BNCC (páginas 19-20) destaca:

- os direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990);
- a educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997);
- a educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012);
- a educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009);
- o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003);
- a educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012);
- a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004);
- a saúde, a vida familiar e social, a educação para o consumo, a educação financeira e fiscal, o trabalho, a ciência e a tecnologia e a diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010).

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. p. 19.

Formação para a solidariedade e para a paz

O ensino de História não pode se restringir ao conhecimento dos conteúdos conceituais e procedimentais da área. Esse componente curricular, inserido no contexto mais amplo do espaço escolar, cumpre também o papel social de educar para a cidadania e a vida democrática. O compromisso com a formação cidadã nos levou a estabelecer três eixos atitudinais que nortearam o programa de atividades e outras seções da Coleção: a solidariedade como valor essencial nas relações humanas; a valorização do patrimônio e da pluralidade cultural; e a defesa da paz como meio de resolver os conflitos.

- **O desenvolvimento da prática solidária.** A preocupação com a solidariedade nos levou a propor atividades que sensibilizem os estudantes diante do sofrimento das vítimas da repressão política, do preconceito racial, da exploração do trabalho infantil e do trabalho escravo, por exemplo.

- **A valorização da pluralidade cultural.** O eixo da pluralidade cultural está presente em atividades relacionadas, por exemplo, à questão indígena, ao valor das diferentes manifestações religiosas, ao papel dos mitos e lendas no universo simbólico de várias sociedades, à cultura afro-brasileira, entre outros temas.

- **A defesa da paz.** O repúdio às guerras perpassa diversos Capítulos, em particular aqueles que tratam das grandes guerras mundiais do século XX. Nesses momentos, destacamos os imensos sacrifícios humanos exigidos pelas guerras, além dos prejuízos que elas causaram para o patrimônio cultural da humanidade.

O trabalho com esses princípios tem por objetivo, em última instância, que os estudantes reflitam sobre a realidade em que vivem e reconheçam a sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Multiplicidade cultural

Na atualidade, povos e culturas do mundo inteiro estabelecem contatos contínua e crescentemente, seja por meio dos deslocamentos populacionais, seja por meio das diferentes mídias. A "aldeia global" tornou-se uma realidade. A maior proximidade entre os povos permite trocas culturais intensas e traz, também, desafios para a preservação ou para a formação de novas identidades, tanto no nível local quanto no nacional.

O ensino de História contribui não só para a construção identitária, como também para a compreensão dos processos históricos que possibilitaram que identidades surgissem, e principalmente para que os grupos cujas identidades são diversas das nossas sejam respeitados e valorizados, fomentando assim uma cultura de tolerância e paz. Trabalhar com conteúdos históricos que permitem a percepção da pluralidade cultural, das semelhanças e diferenças, das permanências e rupturas, auxilia não só na identificação do "eu", mas também do "outro". A alteridade é um conceito-chave para a construção das identidades e para o reconhecimento das diferenças. Nessa direção, procuramos ressaltar a pluralidade de sujeitos na história e as formas de mobilização de diferentes grupos por reconhecimento e afirmação de direitos.

Em consonância com a BNCC, as histórias do Brasil, das Américas e da África, das populações indígenas e afro-americanas, são abordadas, nesta Coleção, de forma integrada. São problematizadas com base nos cruzamentos, nas relações assimétricas, nas estratégias de apropriação cultural e de resistência política que as conectam à história da Europa e de outras regiões do mundo. As dinâmicas de circulação de populações e mercadorias, de ideias e imaginários, ganham um lugar importante, fazem transbordar fronteiras e tensionam a compreensão das tônicas históricas locais ou nacionais.

MODERNA

História e meio ambiente

Nas últimas décadas, cresceu o interesse de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento em torno da chamada questão ambiental. As sociedades que se formaram em diferentes tempos e lugares apropriaram-se dos recursos naturais de maneiras distintas, contribuindo para a construção de novas paisagens. Trata-se, portanto, de investigar as relações complexas que se estabelecem entre o ser humano e a natureza ao longo da história.

Tal postura pode contribuir para superar a visão de certa maneira catastrofista, frequente no senso comum, de que a atuação do ser humano leva necessariamente à devastação do mundo natural, em qualquer tempo e lugar, e nos lembra que as relações entre sociedade e natureza também podem ser construtivas e criadoras.

Um exemplo de como as relações construídas entre o meio ambiente e as sociedades podem ser harmoniosas e produtivas é observado no manejo e uso que povos amazônicos pré-coloniais faziam da Floresta Amazônica. Por meio de pesquisas interdisciplinares nos campos da Arqueologia, Biologia e História, vemos que, antes da chegada de europeus em nosso continente, sociedades indígenas amazônicas domesticaram várias espécies vegetais, como o arroz, e selecionaram espécies nativas úteis aos grupos humanos, como a castanheira, a seringueira, entre outras, e as plantavam na floresta, preservando o ecossistema e o utilizando de forma produtiva.

Educação inclusiva

A Coleção apresenta grande variedade de propostas de trabalho, pesquisas, discussões e debates e apresentações em sala de aula. Desse modo, grande parte das práticas pedagógicas sugeridas visam atender às demandas dos diversos estudantes, como os que possuem diferentes tipos de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, objetivando uma educação múltipla e inclusiva. De acordo com Edilene Ropoli, em *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*:

> A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.
>
> Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças!
>
> A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas.
>
> [...]
>
> A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas.
>
> ROPOLI, Edilene Aparecida. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. p. 8-9.

No processo de ensino e aprendizagem, é essencial que o professor leve em consideração não apenas as visões de mundo e os conhecimentos prévios dos estudantes, como também suas limitações e dificuldades.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Em 2017, a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação, órgão vinculado ao governo federal brasileiro, após uma longa gestação envolvendo o Ministério da Educação, organizações não governamentais e setores da sociedade civil comprometidos com os problemas e desafios da educação no país.

O processo foi marcado por amplas discussões. A própria ideia de se produzir uma "base curricular comum" para as escolas do território nacional, da Educação Infantil ao Ensino Médio, não era objeto de consenso. Analisaram-se caminhos seguidos por outros países, que obtiveram ou não bons resultados quando da implementação de uma proposta curricular centralizada e compartilhada. Prevaleceu no Brasil a opção pela existência de uma Base Curricular, cujo texto passa a permear o ensino escolar nos seus diferentes níveis e disciplinas; desse modo, a BNCC

> [...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar [...] e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica [...].
>
> Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.
>
> BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 7-8. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

A BNCC, entretanto, considera algumas particularidades que conformam a identidade e as práticas pedagógicas dos diversos estabelecimentos de ensino do Brasil.

> A BNCC e os currículos [...] reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.
>
> [...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.
>
> BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 16. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

Essas decisões, conclui o texto, resultam de um processo que respeita as atribuições dos níveis estadual e municipal de governo, assim como o envolvimento e a participação das famílias e da comunidade.

MODERNA

O componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular

Quanto ao componente curricular História, diferentes concepções pedagógicas e epistemológicas vieram à tona na trajetória de redação das diferentes versões da BNCC. A versão homologada reafirma para o Ensino Fundamental, em seus anos finais, a opção em que os conteúdos se organizam em base cronológica – dos primórdios da história humana à época contemporânea.

A escolha, todavia, não significou que se abandonassem preocupações que haviam se manifestado no processo, no que diz respeito à superação de perspectivas de uma história linear e eurocêntrica tradicionalmente associadas à história cronológica.

Do ponto de vista temático, a BNCC incorporou conteúdos voltados à História da África e das populações afro-americanas e brasileiras. Ao fazê-lo, vai ao encontro da legislação em vigor no país, que tornou esse campo obrigatório para os currículos de História nas escolas brasileiras.

A Base Nacional Comum Curricular incorporou, igualmente, conteúdos que valorizam a história e as atuações das populações ameríndias. Esses conteúdos aparecem, por exemplo, nos estudos sobre as formas de ocupação do continente americano e sobre as inúmeras sociedades que se desenvolveram na América antes e depois do chamado "divisor de águas", o emblemático ano de 1492.

Diretrizes para a valorização do papel e do protagonismo da mulher em diferentes contextos históricos também foram incorporadas pelo documento.

Esses campos temáticos não devem aparecer de maneira pontual nos estudos e nas obras didáticas, mas permear o desenvolvimento do componente curricular História ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. Eles podem e devem ser continuamente retomados por diferentes ângulos de análise, entrelaçados a outros conteúdos de História. Quando os processos de mundialização entram em cena, a partir dos séculos XV e XVI, é possível estabelecer muitas conexões históricas entre os diferentes campos temáticos abordados.

De acordo com a BNCC, o processo de ensino e aprendizagem da História nos anos finais do Ensino Fundamental está pautado por três **procedimentos básicos**:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.

2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro de memória, por meio de uma ou várias linguagens.

3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 414. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

MODERNA

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA COLEÇÃO

Os quatro volumes da Coleção aqui apresentada, voltada para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, percorrem, em perspectiva cronológica, diferentes tempos e espaços da História, desde as origens do ser humano até a época contemporânea.

Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, a seleção dos conteúdos nesta Coleção considera o peso da matriz eurocêntrica e valoriza outras temporalidades históricas – das Américas, da África e, em menor medida, de regiões do Oriente.

Uma História integrada e cronológica

Os volumes desta Coleção apresentam um desenvolvimento cronológico e integrado, em que se combina o estudo da História do Brasil com o estudo da História geral. A opção por uma abordagem cronológica se justifica pela necessidade de utilizar um sistema de datação que permita localizar acontecimentos no tempo, identificar sua duração e relacioná-los segundo critérios de anterioridade, simultaneidade e posterioridade.

A escolha da abordagem integrada, por sua vez, reflete a preocupação em articular os conteúdos de História geral e História do Brasil, permitindo que se percebam as semelhanças e as particularidades de diferentes processos históricos. Segundo a BNCC, é no Ensino Fundamental – Anos Finais que as noções sobre espaço e tempo vinculam-se às dinâmicas das sociedades estudadas, e

> A presença de diferentes sujeitos ganha maior amplitude ao se analisarem processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas. As mesclas entre as histórias da América, da África, da Europa e de outros continentes apresentam diferentes níveis de elaboração ao serem trazidos à tona rupturas, permanências e movimentos de população e mercadorias, mediados por distintas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais.
>
> BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 415. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

Nos livros desta Coleção, o passado se apresenta em uma perspectiva global, que combina a dimensão do espaço público com os aspectos da vida privada. Isso significa que estudamos o cotidiano de outras épocas, os elementos da vida material e as representações do campo da arte e da religião, sem perder de vista as esferas política, econômica e institucional. Se assim não fosse, correríamos o risco de escrever uma história fragmentada e descontextualizada. Ao mesmo tempo, nosso tratamento do passado procura, sempre que possível, refletir as preocupações, os desafios e as dúvidas do tempo presente.

Ao mobilizar indagações sobre a época em que vivemos, a Coleção logra identificar e desenvolver questões que se aproximam da experiência dos jovens estudantes, convidando-os a debruçar-se sobre o passado. O olhar para o passado a partir de um fio condutor problematizador é um dos pilares da proposta curricular da BNCC para História.

A perspectiva multifocal da nossa proposta justifica a escolha dos conteúdos e abordagens. No interior de cada Unidade, selecionamos temas que procuram representar a diversidade das experiências humanas e as relações que existem entre elas: no estudo da Revolução Industrial, no livro do 8º ano, por exemplo, abordamos os inventos que marcaram a industrialização na Inglaterra e as condições políticas, sociais e econômicas que explicam o pioneirismo inglês nesse processo. Contudo, não deixamos de lado as mudanças que se processaram na sociedade e os impactos da industrialização sobre o meio ambiente, especialmente em decorrência do uso desmedido dos recursos naturais, em um momento em que não existia preocupação a respeito dos danos que a ação humana pode causar ao ambiente.

MODERNA

As fontes bibliográficas em que nos baseamos para analisar e compreender o passado refletem as preocupações do tempo presente. Isso significa, por exemplo, que a Unidade sobre a Revolução Russa, no livro do 9º ano, teria outras características se tivesse sido escrita antes de novembro de 1989, quando o Muro de Berlim foi derrubado e se iniciou o processo de desmoronamento do socialismo no Leste Europeu. A Revolução Russa, como fato do passado, não pode ser modificada. No entanto, a historiografia construída sobre esse acontecimento está em constante reelaboração, possibilitada sobretudo pela descoberta e pelo acesso a novos documentos e testemunhos, pelo desenvolvimento de novas tecnologias e pelos acontecimentos políticos, econômicos e sociais do presente, que colocam para o historiador informações, contextos e circunstâncias antes desconhecidas ou inexistentes, conduzindo-o a levantar novos temas, problemas e questões sobre o passado.

Portas de entrada para trabalhos de aprofundamento que favoreçam operações analíticas e interpretativas também se abrem a partir da rica iconografia incorporada à obra, com legendas que direcionam sua contextualização e leitura, ao descreverem brevemente a imagem e indicarem o acervo que a conserva. A preocupação de se valorizar a leitura crítica das fontes visuais ganha força nas diferentes atividades expressamente voltadas a esse fim, nas quais se orienta o estudante sobre como proceder à análise iconográfica e histórica. Vai ao encontro, nesse sentido, da perspectiva sustentada pela BNCC de que o conhecimento histórico envolve a tarefa de tratar, indagar e entrecruzar diferentes linguagens por meio das quais os indivíduos representam o mundo.

As imagens selecionadas – especialmente obras de grandes pintores e, a partir do século XIX, fotografias que marcaram a própria história da fotografia – constituem férteis documentos primários que se prestam ao exercício de interpretação e análise.

Finalmente, nas diversas seções de atividades propostas na obra, encontram-se perguntas que demandam reflexão, capacidade de leitura, de formulação de hipóteses e de argumentação. As atividades propostas permitem chamar a atenção do estudante para as estruturas epistemológicas e metodológicas que produziram determinada narrativa da História. Trazem à tona operações da escrita da História e aos estudantes a oportunidade, com a mediação do professor, de experimentar o fazer e o pensar por si a respeito dos conteúdos que se desdobram a partir do texto.

O professor pode avançar nessa problematização e retornar com os estudantes à própria narrativa que estrutura a obra, no exercício de explicitar escolhas, ênfases, escalas de observação, encruzilhadas e conclusões.

Além disso, nos quatro volumes desta Coleção, o texto principal preocupa-se com outra dimensão valorizada pela BNCC para o componente curricular História: a de favorecer a capacidade do estudante de contextualizar momentos, processos e acontecimentos históricos de relevo. Como definido na introdução ao item 4.4.2 do documento, sobre o componente curricular História no Ensino Fundamental,

> Distinguir contextos e localizar processos, sem deixar de lado o que é particular em uma dada circunstância, é uma habilidade necessária e enriquecedora. Ela estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 397. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

Esta Coleção apresenta aos estudantes problematizações bem elaboradas para situar, conhecer e organizar marcos fundamentais da História da humanidade através dos tempos.

A Coleção e os fundamentos pedagógicos da BNCC

O horizonte da educação integral constitui um dos fundamentos pedagógicos da BNCC, englobando todos os componentes curriculares. A esse respeito, o documento afirma:

> A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. [...]
>
> Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. [...]
>
> Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.
>
> BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 14. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

Se a educação assim concebida ultrapassa as fronteiras do livro didático, esta Coleção tem a intenção de constituir um ponto de partida para as interações criativas entre professor e estudantes na sala de aula.

Os volumes desta Coleção trazem narrativas sobre o passado capturando questões como: as tensões e as acomodações que conformam as relações sociais; as formas de organização, disputa e legitimação da política; as relações entre representações culturais e o modo pelo qual dão significado às ações humanas; as tônicas da vida material de cada sociedade; e as transformações causadas pelos sistemas de troca e circulação. A identificação (e a análise) desses problemas se presta à reflexão sobre o mundo em que vivemos, no presente.

Ao abordar temporalidades específicas de outras épocas, esta Coleção convida o estudante a redesenhar o seu olhar (e até mesmo a "deslocar o seu olhar") para os repertórios e os legados históricos, suas continuidades e descontinuidades. Os convites a esse exercício de "deslocamento do olhar" atravessam o texto principal ao longo de toda a obra. As seções de atividades e os boxes também apresentam possibilidades de percursos que cada professor buscará dimensionar, visando à aprendizagem problematizada e viva da História.

Mais do que resultados objetivos do progresso intelectual ou cognitivo, o processo de ensino e aprendizagem concebido nesta Coleção almeja envolver outras dimensões da formação da criança e do adolescente, as quais abarcam os domínios do afeto, da sensibilidade estética, da autonomia, da confiança e do reconhecimento identitário.

Nesse mesmo sentido, em consonância com os fundamentos pedagógicos da BNCC, esta Coleção incorpora o compromisso com uma educação inclusiva.

> No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

MODERNA

> Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas.
>
> BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 15. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

Esta Coleção foi elaborada com a intenção de constituir um sólido suporte a partir da qual o professor planeja e esculpe seu trabalho cotidianamente, com base não apenas nos parâmetros curriculares e no planejamento escolar, mas também no reconhecimento de seus estudantes e na reflexão sobre sua prática, estabelecendo caminhos concretos para a educação inclusiva. Esta Coleção, ao valorizar sujeitos social, cultural e etnicamente plurais que conformam a História, reforça essa possibilidade de encontro, abertura e acolhimento às alteridades e particularidades.

No percurso de ensino e aprendizagem a que esta Coleção se abre, busca-se o compromisso com as diretrizes da BNCC e com o princípio da educação integral e da preparação do estudante para o exercício da cidadania.

O foco nas competências

Entender a educação como educação integral supõe, concretamente, a valorização de estratégias e objetivos relacionados ao desenvolvimento de competências.

> Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.
>
> BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 13. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

Para a Educação Básica, a BNCC define as seguintes competências que devem servir como horizontes do trabalho pedagógico:

Competências gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

MODERNA

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 9-10. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC define as seguintes competências como horizontes do trabalho pedagógico na área de Ciências Humanas e, em específico, do componente curricular História:

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.

6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 355. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 400. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

As diferentes competências definidas pelo documento convergem para princípios pedagógicos, epistemológicos e cívicos identificados com a formação crítica e ética do estudante. Este não deve ser visto como um sujeito passivo que memoriza nomes, datas e fatos, mas como protagonista de um processo de aprendizagem no qual constrói sentidos, elabora perguntas, contrapõe interpretações, analisa criticamente suas fontes e referências, acolhe e reflete sobre as relações de alteridade.

Lembramos mais uma vez que, nas **Orientações Específicas** deste **Manual do Professor** (que acompanham a reprodução das páginas do **Livro do Estudante**), está explicitada, muitas vezes pontualmente, a relação entre os conteúdos desta Coleção e as competências trabalhadas em determinados momentos.

A fundamentação teórica na abertura da seção "História" da BNCC (item 4.4.2) confere centralidade à ideia de uma **atitude historiadora** que estimule o estudante a formular perguntas e hipóteses, analisar fontes, contrapor e produzir interpretações.

Esta Coleção oferece ao professor portas de entrada para um trabalho dessa natureza, voltado a instigar a **atitude historiadora** do estudante, a reflexão sobre as formas pelas quais se escreve a História e sobre os fundamentos de interpretações diferentes – que se chocam, se complementam, se renovam com base em perguntas colocadas pelo tempo presente. Afinal, História é o estudo das ações humanas no passado e no presente. Com seu estudo, é possível conhecermos como diferentes sociedades organizavam suas vidas, se relacionavam com a natureza ou explicavam a origem do mundo, as doenças, o sofrimento e a morte. Conhecer o passado nos permite compreender melhor a realidade em que vivemos, descobrir os limites, as potencialidades e as consequências dos atos humanos.

MODERNA

A ESTRUTURA DA OBRA

Esta obra, destinada a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), é composta de quatro **Livros do Estudante** e respectivos **Manuais do Professor**. O Manual do Professor de cada ano reúne livro impresso e materiais digitais com conteúdo complementar: **Planos de Desenvolvimento**, **Sequências Didáticas** e **Propostas de Acompanhamento da Aprendizagem** bimestrais, além de **Material Digital Audiovisual** (áudios, vídeos e videoaulas a serem propostos aos estudantes a critério do professor).

Os Livros do Estudante são divididos em oito **Unidades temáticas**, idealizadas para facilitar ao professor o planejamento bimestral de sua prática docente (sugerimos o trabalho com duas Unidades por bimestre). As Unidades temáticas reúnem de dois a quatro **Capítulos**. Cada Unidade inicia com um texto provocativo, que procura despertar o interesse do estudante e mobilizar seus conhecimentos prévios sobre os temas principais abordados naquele conjunto de Capítulos.

Observe no quadro a seguir os temas desenvolvidos em cada volume desta Coleção:

Conteúdos dos volumes da Coleção (por Unidade)

Unidade	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
I	A História e os seres humanos: tempo e espaço	Reinos e povos da África	Revoluções na Inglaterra	A República chega ao Brasil
II	Modos de vida e modificações da natureza	A Europa moderna em formação	O Iluminismo, a independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa	A grande guerra e a Revolução Russa
III	Sociedades antigas do Oriente	América: terra de muitos povos	A Era de Napoleão e as independências na América	O período entreguerras e a Segunda Guerra
IV	Povos da Antiguidade na África	A expansão marítima europeia, a conquista e a resistência na América	A independência do Brasil e o Primeiro Reinado	A Era Vargas
V	A Grécia Antiga	A colonização da América	Revoluções e novas teorias políticas do século XIX	O mundo bipolar
VI	Roma Antiga	A economia açucareira	A era do imperialismo	As independências na África e na Ásia
VII	O nascimento do mundo medieval	A expansão da América portuguesa	Brasil: da Regência ao Segundo Reinado	Democracia e ditadura na América do Sul
VIII	O Feudalismo e a Baixa Idade Média	A mineração no Brasil colonial	A expansão dos Estados Unidos no século XIX	O mundo globalizado

Os conteúdos desta Coleção vão ao encontro das Unidades temáticas previstas pela BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental, conforme o quadro a seguir.

Unidades temáticas de História (BNCC)

6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
História: tempo, espaço e formas de registros	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Os processos de independência nas Américas	Totalitarismos e conflitos mundiais
Lógicas de organização política	A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	O Brasil no século XIX	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946
Trabalho e formas de organização social e cultural	Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	Configurações do mundo no século XIX	A história recente

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 418-431. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

A relação entre conhecimentos anteriores e posteriores

Esta Coleção está pautada nas Unidades Temáticas, nos Objetos de Conhecimento e nas Habilidades que a BNCC prevê para cada um dos anos finais do Ensino Fundamental. Está atenta, também, à progressão dos conteúdos e às transições, com a continuidade das aprendizagens, de maneira que os estudantes consigam, nos anos finais do Ensino Fundamental, ou no final de uma etapa específica (um bimestre, ou o final de um ano escolar), desenvolver aprendizagens cada vez mais complexas. Com o tempo, essas aprendizagens podem prepará-los, inclusive, para o avanço no Ensino Médio.

Esse trabalho tem como base a apreensão da realidade e compreensão de mundo próprias do universo dos estudantes, seus valores e cultura, de modo que eles compreendam a importância de sua participação no lugar de vivência, trabalhando para promover uma sociedade mais justa, ética e menos desigual.

Como base da condução dos conhecimentos, há a preocupação de promover a especialização dentro do componente curricular – e suas interações com outros componentes curriculares e demais áreas do conhecimento –, de modo crescente.

No componente curricular História, por exemplo, o estudo de ditaduras e de governos autoritários, ao longo do século XX, ocorre no volume de 9º ano. Porém, as informações sobre o surgimento da democracia entre os gregos da Antiguidade, bem como o incentivo à comparação entre a democracia direta da Antiguidade e a democracia representativa de nossos dias, aparecem ainda no volume de 6º ano. Estes últimos são conteúdos importantes, que fornecem alicerce às primeiras reflexões políticas dos estudantes e incentivam a compreensão e a análise de conceitos sem os quais o entendimento sobre as ditaduras e os governos autoritários do século XX não se realizaria de forma satisfatória.

Essa importante continuidade de aprendizagens também está presente de maneira mais pontual, dentro de um mesmo bimestre, por exemplo.

No volume de 6º ano, no início do primeiro bimestre, os estudantes são convidados a compreender as teorias sobre o surgimento dos seres humanos e o papel da ciência e dos mitos de criação nesse processo. Posteriormente, ao longo desse bimestre, são trabalhadas teorias acerca da dispersão dos seres humanos e do povoamento da América, bem como informações sobre modos de vida dos primeiros seres humanos, em especial no continente americano e nas terras que hoje formam o Brasil. Noções sobre o surgimento dos seres humanos, as técnicas, as formas de arte e de expressão e as tecnologias desenvolvidas nas diferentes fases da chamada Pré-história constituem, portanto, alicerces importantíssimos para os conhecimentos trabalhados posteriormente.

Também é importante destacar que nas "Orientações Específicas" deste Manual do Professor (em formato "U"), em alguns momentos, procuramos trazer à tona a preocupação com a continuidade das aprendizagens, fornecendo sugestões, lembretes, ferramentas e caminhos para esse importante trabalho.

Além disso, lembramos que, para obter consistência em suas atividades na sala de aula, é importante que o professor esteja atento a possíveis lacunas no repertório e ao momento de vida dos estudantes, caracterizado pelo período de transição entre a infância e a adolescência, cumprindo a indicação na BNCC relacionada à retomada e à ressignificação das aprendizagens desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Não obstante, esta Coleção também apresenta uma abordagem pautada em questões relacionadas ao direcionamento do projeto de vida dos estudantes, promovendo reflexões sobre ética e cidadania, além de apresentar conteúdos úteis à ampliação do universo escolar para o campo profissional, como possibilidades de desenvolvimento individual e social.

MODERNA

Correspondência entre o conteúdo dos Volumes e a BNCC

Os quadros a seguir, referentes a cada um dos volumes (6º, 7º, 8º e 9º anos), explicitam a correspondência dos conteúdos desta Coleção com os **objetos de conhecimento** e **habilidades** da BNCC. Esses quadros podem servir como referência ao trabalho do professor. Lembramos também que as correspondências entre os conteúdos desta Coleção e a BNCC estão explicitadas de forma mais detalhada nas Orientações Específicas deste Manual do Professor (junto às reproduções das páginas do Livro do Estudante).

6º ANO

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
1º BIMESTRE	**UNIDADE I** **A HISTÓRIA E OS SERES HUMANOS: TEMPO E ESPAÇO** **CAPÍTULO 1** Introdução ao estudo de História **CAPÍTULO 2** Origens e dispersão dos seres humanos	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.	**EF06HI01**: Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
		Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.	**EF06HI02**: Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
		As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	**EF06HI03**: Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. **EF06HI04**: Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. **EF06HI06**: Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • conceituar a história como a ciência que estuda as ações humanas no tempo; • localizar acontecimentos no tempo, dominando unidades de medida de tempo; • comparar diferentes visões a respeito da origem da vida no planeta; • constatar que o ser humano é o resultado de um longo processo evolutivo; • reconhecer e diferenciar as principais hipóteses e teorias sobre a chegada dos primeiros seres humanos à América.		
	UNIDADE II **MODOS DE VIDA E MODIFICAÇÕES DA NATUREZA** **CAPÍTULO 3** Os modos de vida dos primeiros grupos humanos **CAPÍTULO 4** Modos de vida na América: povos do atual território brasileiro **CAPÍTULO 5** Modos de vida na América: Mesomérica e Andes	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.	**EF06HI02**: Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
		As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	**EF06HI05**: Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
		Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos). Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.	**EF06HI07**: Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. **EF06HI08**: Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • perceber os diferentes ritmos das mudanças biológicas e culturais que ocorreram no Paleolítico e no Neolítico; • identificar as mudanças que a Revolução Agrícola trouxe para as sociedades humanas; • destacar a importância do trabalho na apropriação dos recursos naturais necessários para a sobrevivência dos grupos humanos; • compreender a relação entre o surgimento das primeiras cidades, a formação do Estado e o desenvolvimento da escrita; • perceber a diversidade étnica e cultural das sociedades mais antigas do continente americano.		

MODELO

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
2º BIMESTRE	**UNIDADE III** **SOCIEDADES ANTIGAS DO ORIENTE** **CAPÍTULO 6** A terra entre rios **CAPÍTULO 7** Hebreus, fenícios e persas **CAPÍTULO 8** A China e a Índia na Antiguidade	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).	**EF06HI07**: Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
		Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.	**EF06HI17**: Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • situar no tempo os principais acontecimentos da história da Mesopotâmia, de hebreus, fenícios e persas, bem como da China e da Índia; • entender a importância da invenção da escrita para o desenvolvimento das atividades comerciais entre sociedades da Antiguidade; • reconhecer a religiosidade como elemento fundamental nas sociedades do Oriente antigo.		
	UNIDADE IV **POVOS DA ANTIGUIDADE NA ÁFRICA** **CAPÍTULO 9** O Egito: a civilização do Nilo **CAPÍTULO 10** A Núbia e o Reino de Cuxe	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).	**EF06HI07**: Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
		As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-Estados e sociedades linhageiras ou aldeias.	**EF06HI13**: Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
		O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval. OBS.: A habilidade EF06HI19 foi trabalhada no contexto da África na Antiguidade, não necessariamente relacionada a este Objeto de conhecimento.	**EF06HI19**: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • reconhecer a importância do Rio Nilo para as civilizações que se organizaram às suas margens; • localizar no tempo a história do antigo Egito e dos reinos da Núbia; • identificar os processos históricos que resultaram na formação de um Estado teocrático no antigo Egito, relacionando elementos políticos, sociais e religiosos; • comparar o modo de vida dos povos que habitaram o Egito e a Núbia, bem como as conexões entre as duas civilizações; • reconhecer o importante papel político e social das mulheres em determinados períodos da história egípcia e núbia.		
3º BIMESTRE	**UNIDADE V** **A GRÉCIA ANTIGA** **CAPÍTULO 11** Sociedade e política na Grécia Antiga **CAPÍTULO 12** Religião e arte na Grécia Antiga	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.	**EF06HI09**: Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
		As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma. • Domínios e expansão das culturas grega e romana.	**EF06HI10**: Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. **EF06HI12**: Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.
		O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	**EF06HI15**: Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
		O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	**EF06HI19**: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • comparar a organização política e social de Esparta e de Atenas, no século V a.C., estabelecendo diferenças e semelhanças entre elas; • comparar a democracia ateniense ao conceito moderno de democracia representativa; • entender a relação entre os homens da Grécia Antiga e os deuses gregos, considerados fontes de inspiração artística e protetores das cidades-Estado.		

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
3º BIMESTRE	**UNIDADE VI** **ROMA ANTIGA** **CAPÍTULO 13** Formação e expansão de Roma **CAPÍTULO 14** A Roma imperial **CAPÍTULO 15** O mundo bizantino	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.	**EF06HI09**: Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
		As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma. • Domínios e expansão das culturas grega e romana. • Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política.	**EF06HI11**: Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. **EF06HI12**: Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. **EF06HI13**: Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
		O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	**EF06HI15**: Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
		Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	**EF06HI16**: Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. **EF06HI17**: Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
		O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	**EF06HI19**: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • diferenciar as características que definiam, em Roma, o cidadão, o não cidadão livre e o escravo, compreendendo as relações entre eles; • reconhecer o papel da escravidão na sociedade romana antiga; • diferenciar os sistemas de governo que se sucederam na história romana: monarquia, república e império; • identificar as principais mudanças ocorridas em Roma com a expansão territorial; • comparar aspectos políticos, econômicos e culturais do Império Romano do Ocidente e do Império Romano do Oriente.		
4º BIMESTRE	**UNIDADE VII** **O NASCIMENTO DO MUNDO MEDIEVAL** **CAPÍTULO 16** Os reinos germânicos **CAPÍTULO 17** O nascimento do islamismo e o Império Muçulmano	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval. A fragmentação do poder político na Idade Média.	**EF06HI14**: Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
		O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	**EF06HI15**: Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
		Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	**EF06HI16**: Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.
		O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.	**EF06HI18**: Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
		O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	**EF06HI19**: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • entender que a sociedade feudal resultou do intercâmbio entre a cultura e as instituições romanas e as germânicas; • reconhecer a permanência de alguns traços da cultura medieval na cultura popular brasileira até a atualidade; • compreender o processo que deu origem ao islamismo e à formação do Império Muçulmano; • conhecer e valorizar os conhecimentos e a cultura produzidos no Império Muçulmano.		

MODERNA

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
4º BIMESTRE	**UNIDADE VIII** **O FEUDALISMO E A BAIXA IDADE MÉDIA** **CAPÍTULO 18** O feudalismo **CAPÍTULO 19** A Baixa Idade Média	A fragmentação do poder político na Idade Média.	**EF06HI14**: Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
		O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	**EF06HI15**: Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
		Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	**EF06HI16**: Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. **EF06HI17**: Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
		O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.	**EF06HI18**: Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
		O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	**EF06HI19**: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • diferenciar os grupos que compunham a sociedade feudal; • apontar as relações entre Igreja, instituições políticas, cultura e mentalidade na sociedade feudal; • compreender a expansão feudal na Europa entre os séculos XI e XIII; • entender a importância das atividades comerciais e agrícolas para a expansão da vida urbana na Europa a partir do século XI.		

Professor(a), todos os objetos de conhecimento e as 19 habilidades indicados na BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental estão contemplados no livro do 6º ano desta Coleção.

MODERNA

7º ANO

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
1º BIMESTRE	**UNIDADE I** **REINOS E POVOS DA ÁFRICA** **CAPÍTULO 1** Os reinos do Sahel **CAPÍTULO 2** Povos iorubás e bantos	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.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • compreender a historicidade do Reino de Gana, do Império do Mali, dos povos iorubás e bantos; • reconhecer a influência árabe-islâmica na região do Sahel; • avaliar a importância do comércio caravaneiro para os povos do Sahel e do Saara; • reconhecer a tradição oral como meio de transmissão de saberes; • posicionar-se com respeito diante da diversidade étnica e cultural.		
	UNIDADE II **A EUROPA MODERNA EM FORMAÇÃO** **CAPÍTULO 3** O Renascimento **CAPÍTULO 4** A Reforma protestante e a Contrarreforma **CAPÍTULO 5** O Estado absolutista e o 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.
		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.
		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.
		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.
		A emergência do capitalismo.	**EF07HI17**: Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • identificar as características do humanismo e do Renascimento e relacioná-los às mudanças que ocorriam na Europa entre os séculos XIV e XVI; • identificar os fundamentos da ciência e do pensamento moderno; • conhecer as reformas religiosas e relacioná-las aos processos históricos do período moderno; • compreender as características do absolutismo; • reconhecer os fundamentos do mercantilismo e a sua relação com o processo de transição para a sociedade capitalista.		
2º BIMESTRE	**UNIDADE III** **AMÉRICA: TERRA DE MUITOS POVOS** **CAPÍTULO 6** Os astecas **CAPÍTULO 7** Os incas	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.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • respeitar e valorizar a cultura material e simbólica dos povos pré-colombianos como patrimônio da humanidade; • perceber a permanência de tradições, conhecimentos, línguas e etnias remanescentes dos povos pré-colombianos em países atuais do continente americano; • identificar e analisar algumas contribuições das culturas pré-colombianas para a formação de costumes alimentares comuns na atualidade, em todo o mundo ocidental.		

MODERNA

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
2º BIMESTRE	**UNIDADE IV** **A EXPANSÃO MARÍTIMA EUROPEIA, A CONQUISTA E A RESISTÊNCIA NA AMÉRICA** **CAPÍTULO 8** Grandes Navegações **CAPÍTULO 9** Espanhóis na América **CAPÍTULO 10** Portugueses na 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.	**EF07HI01**: Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. **EF07HI02**: Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
		As descobertas científicas e a expansão marítima.	**EF07HI06**: Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
		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.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • identificar as condições que favoreceram as navegações europeias; • reconhecer a diversidade cultural dos povos indígenas que viviam na América; • compreender os fatores que favoreceram a conquista espanhola de territórios na América; • analisar os impactos para os indígenas da dominação portuguesa no território que hoje forma o Brasil.		
3º BIMESTRE	**UNIDADE V** **A COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA** **CAPÍTULO 11** A colonização inglesa na América **CAPÍTULO 12** A colonização espanhola na América **CAPÍTULO 13** A colonização portuguesa na 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.	**EF07HI01**: Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. **EF07HI02**: Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
		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.
		As descobertas científicas e a expansão marítima.	**EF07HI06**: Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
		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. **EF07HI11**: Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
		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.
		As lógicas internas das sociedades africanas. As formas de organização das sociedades ameríndias. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.	**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.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • analisar as atividades econômicas nas colônias da América inglesa, espanhola e portuguesa; • compreender e comparar as diferentes dinâmicas dos processos de dominação europeia nas Américas; • reconhecer os movimentos indígenas de resistência à dominação europeia.		

MODERNA

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
3º BIMESTRE	**UNIDADE VI** **A ECONOMIA AÇUCAREIRA** **CAPÍTULO 14** O principal negócio da colônia **CAPÍTULO 15** Os holandeses no Nordeste	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.	**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.
		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.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • identificar as principais características da vida nos engenhos; • identificar as funções exercidas pelos trabalhadores livres especializados que atuavam no engenho; • avaliar o preconceito racial que ainda persiste no Brasil como uma das heranças do período escravista; • reconhecer as várias formas de resistência praticadas pelos escravizados, em especial a formação de quilombos; • localizar no tempo acontecimentos ligados à União Ibérica e à presença holandesa na colônia.		
4º BIMESTRE	**UNIDADE VII** **A EXPANSÃO DA AMÉRICA PORTUGUESA** **CAPÍTULO 16** Os jesuítas na América portuguesa **CAPÍTULO 17** A expansão para o interior **CAPÍTULO 18** A crise no império e as rebeliões na colônia	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.
		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.	**EF07HI13**: Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • caracterizar as missões jesuíticas; • analisar os impactos causados pela expansão colonizadora para a população indígena; • reconhecer as relações entre a crise econômica no Império Português, o aumento do controle exercido na colônia e as rebeliões coloniais.		
	UNIDADE VIII **A MINERAÇÃO NO BRASIL COLONIAL** **CAPÍTULO 19** A exploração de ouro e diamante **CAPÍTULO 20** A sociedade mineradora **CAPÍTULO 21** Novas configurações na colônia	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. **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 Atlântico. **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.	**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.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • analisar a importância da mineração para a expansão da América portuguesa; • reconhecer a importância e o predomínio do trabalho escravo na região das Minas; • analisar o relacionamento entre os indígenas e os colonizadores nas áreas mineradoras; • compreender a dinâmica social, cultural e econômica na região das Minas.		

Professor(a), todos os objetos de conhecimento e as 17 habilidades indicados na BNCC para o 7º ano do Ensino Fundamental estão contemplados no livro do 7º ano desta Coleção.

8º ANO

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
1º BIMESTRE	**UNIDADE I** **REVOLUÇÕES NA INGLATERRA** **CAPÍTULO 1** As revoluções políticas **CAPÍTULO 2** A Revolução Industrial e as mudanças na sociedade **CAPÍTULO 3** Os impactos da Revolução Industrial	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo.	**EF08HI02**: Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.
		Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas.	**EF08HI03**: Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • compreender as condições que explicam o pioneirismo inglês na industrialização e identificar características da Revolução Industrial; • refletir sobre a degradação do meio ambiente provocada pelos efeitos da industrialização; • comparar as mudanças no mundo do trabalho antes e depois da Revolução Industrial; • perceber a importância da organização da classe operária na Inglaterra para a conquista de direitos trabalhistas.		
	UNIDADE II **O ILUMINISMO, A INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS E A REVOLUÇÃO FRANCESA** **CAPÍTULO 4** O Iluminismo e a independência dos Estados Unidos **CAPÍTULO 5** A Revolução Francesa	A questão do iluminismo e da ilustração.	**EF08HI01**: Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.
		Revolução Francesa e seus desdobramentos.	**EF08HI04**: Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
		Independência dos Estados Unidos da América.	**EF08HI06**: Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. **EF08HI07**: Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • identificar as principais críticas dos pensadores iluministas ao Antigo Regime e as ideias que eles defendiam; • perceber a influência do pensamento liberal-iluminista no movimento de independência dos Estados Unidos; • analisar a crise social, política e econômica na França às vésperas da Revolução Francesa e compreender o processo da revolução.		
2º BIMESTRE	**UNIDADE III** **A ERA DE NAPOLEÃO E AS INDEPENDÊNCIAS NA AMÉRICA** **CAPÍTULO 6** O Império Napoleônico e a Revolução de São Domingo **CAPÍTULO 7** Independências na América espanhola	Revolução Francesa e seus desdobramentos.	**EF08HI04**: Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
		Independências na América espanhola. • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti. Os caminhos até a independência do Brasil.	**EF08HI06**: Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. **EF08HI07**: Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. **EF08HI08**: Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas. **EF08HI10**: Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações. **EF08HI11**: Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. **EF08HI13**: Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.
		A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.	**EF08HI14**: Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • compreender como Napoleão conquistou o poder e a relação deste fato com o processo final da Revolução Francesa; • identificar as características do governo de Napoleão Bonaparte; • entender a especificidade da luta pela independência no Haiti e compará-la à emancipação das demais colônias da América; • relacionar o processo de independência da América espanhola ao contexto de mudanças que ocorriam na Europa; • reconhecer a permanência, na América Latina, de contradições originadas no período colonial.		

MODERNA

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
2º BIMESTRE	**UNIDADE IV** **A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL E O PRIMEIRO REINADO** **CAPÍTULO 8** A crise do sistema colonial no Brasil **CAPÍTULO 9** Brasil independente **CAPÍTULO 10** O Primeiro Reinado	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana.	**EF08HI05**: Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.
		Os caminhos até a independência do Brasil.	**EF08HI06**: Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. **EF08HI07**: Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. **EF08HI11**: Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. **EF08HI12**: Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.
		A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.	**EF08HI14**: Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
		Brasil: Primeiro Reinado.	**EF08HI15**: Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. **EF08HI16**: Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
		Políticas de extermínio do indígena durante o Império.	**EF08HI21**: Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • reconhecer as mudanças na colônia com a transferência da capital do reino para a cidade do Rio de Janeiro; • caracterizar e comparar as conjurações Mineira e Baiana; • analisar os fatores que desencadearam a independência do Brasil; • reconhecer as características do Primeiro Reinado e identificar os fatores que levaram à sua crise; • analisar as políticas desenvolvidas pelo governo imperial em relação às populações indígenas.		
3º BIMESTRE	**UNIDADE V** **REVOLUÇÕES E NOVAS TEORIAS POLÍTICAS DO SÉCULO XIX** **CAPÍTULO 11** Revoluções e unificações na Europa **CAPÍTULO 12** A Europa industrial e os trabalhadores	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias. Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo.	OBS.: Os capítulos desta Unidade se relacionam diretamente com os objetos de conhecimento.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • analisar os movimentos revolucionários do século XIX na Europa; • compreender o processo de formação dos Estados italiano e alemão e reconhecer o desenvolvimento dos ideais nacionalistas na Europa; • compreender a importância da teoria evolucionista; • reconhecer os movimentos literários e artísticos do século XIX; • diferenciar as propostas mais relevantes de transformação social surgidas no século XIX: o socialismo utópico, o marxismo e o anarquismo.		
	UNIDADE VI **A ERA DO IMPERIALISMO** **CAPÍTULO 13** A Segunda Revolução Industrial **CAPÍTULO 14** O capital financeiro e a expansão imperialista na África, na Índia e na China	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.	**EF08HI23**: Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
		Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.	**EF08HI24**: Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.
		O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.	**EF08HI26**: Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • caracterizar a Segunda Revolução Industrial; • compreender o processo de transformação das cidades no final do século XIX e início do século XX; • compreender a concentração de capitais e o predomínio do capital financeiro no final do século XIX; • identificar os movimentos de resistência ao colonialismo na África e na Ásia.		

MODERNA

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
4º BIMESTRE	**UNIDADE VII** **BRASIL: DA REGÊNCIA AO SEGUNDO REINADO** **CAPÍTULO 15** O período regencial (1831--1840) **CAPÍTULO 16** O Segundo Reinado **CAPÍTULO 17** O fim da escravidão no Brasil	O Período Regencial e as contestações ao poder central. O Brasil do Segundo Reinado: política e economia. • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado. • Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai.	**EF08HI15**: Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. **EF08HI16**: Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado. **EF08HI17**: Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império. **EF08HI18**: Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.
		O escravismo no Brasil do século XIX: *plantations* e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.	**EF08HI19**: Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. **EF08HI20**: Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
		A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.	**EF08HI22**: Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • caracterizar as revoltas do período regencial; • identificar as propostas políticas dos liberais e conservadores no Segundo Reinado; • analisar a Guerra do Paraguai; • reconhecer a importância do movimento abolicionista e compreender a política de imigração do século XIX; • avaliar as mudanças na posição das mulheres na sociedade brasileira no século XIX.		
	UNIDADE VIII **A EXPANSÃO DOS ESTADOS UNIDOS NO SÉCULO XIX** **CAPÍTULO 18** A expansão para o oeste e a Guerra de Secessão **CAPÍTULO 19** Crescimento econômico e imperialismo	Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.	**EF08HI25**: Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
		Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo. O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas. A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.	**EF08HI27**: Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
			EF08HI09: Conhecer as características e os principais pensadores do Pan--americanismo. OBS.: No Livro do Estudante, relacionamos esta habilidade a conteúdos do Capítulo 19, portanto a objetos de conhecimento diferentes dos expostos no documento.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • compreender o processo de expansão territorial dos Estados Unidos ao longo do século XIX; • relacionar a expansão territorial estadunidense à dizimação da população nativa e à retração de seus territórios; • compreender as causas da Guerra de Secessão; • caracterizar a situação da população afro-americana após a abolição da escravidão nos Estados Unidos; • caracterizar o crescimento econômico dos Estados Unidos no período posterior à Guerra Civil; • analisar a relação dos Estados Unidos com outros países da América.		

Professor(a), todos os objetos de conhecimento e as 27 habilidades indicados na BNCC para o 8º ano do Ensino Fundamental estão contemplados no livro do 8º ano desta Coleção.

MODERNA

9º ANO

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
1º BIMESTRE	**UNIDADE I** **A REPÚBLICA CHEGA AO BRASIL** **CAPÍTULO 1** Uma república em construção **CAPÍTULO 2** Industrialização e urbanização na Primeira República	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo. A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos.	**EF09HI01**: Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. **EF09HI02**: Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
		A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.	**EF09HI03**: Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. **EF09HI04**: Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
		Primeira República e suas características. Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930.	**EF09HI05**: Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
		Anarquismo e protagonismo feminino.	**EF09HI09**: Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • identificar mudanças e permanências na passagem da monarquia para a república; • reconhecer os limites da participação política durante a Primeira República; • conhecer os principais movimentos sociais ocorridos no campo e nas cidades durante a Primeira República; • descrever as características da classe operária brasileira do início do século XX.		
	UNIDADE II **A GRANDE GUERRA E A REVOLUÇÃO RUSSA** **CAPÍTULO 3** A Primeira Guerra Mundial **CAPÍTULO 4** A Revolução Russa	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial. A Revolução Russa.	**EF09HI10**: Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. **EF09HI11**: Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • analisar os fatores que levaram à Primeira Guerra Mundial e seus resultados; • compreender as razões que levaram à queda do czarismo e à Revolução Socialista na Rússia; • identificar as principais características do Estado socialista implantado na Rússia após a Revolução de 1917; • desenvolver uma atitude de repúdio às guerras e outras formas de violência e promover a valorização do diálogo, da tolerância e da justiça na resolução de conflitos.		
2º BIMESTRE	**UNIDADE III** **O PERÍODO ENTREGUERRAS E A SEGUNDA GUERRA** **CAPÍTULO 5** O mundo em crise: recessão e totalitarismo **CAPÍTULO 6** A Segunda Guerra Mundial	A crise capitalista de 1929.	**EF09HI10**: Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. **EF09HI12**: Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.
		A emergência do fascismo e do nazismo. A Segunda Guerra Mundial. Judeus e outras vítimas do holocausto.	**EF09HI13**: Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).
		A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos.	**EF09HI15**: Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização. **EF09HI16**: Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • compreender as razões que levaram à crise de 1929 e caracterizar o programa conhecido como New Deal; • caracterizar o período do entreguerras, destacando a importância do Tratado de Versalhes e da crise econômica de 1929 para a vitória do nazismo na Alemanha; • compreender a importância dos direitos humanos em contraposição à experiência europeia dos totalitarismos e defender a democracia e os princípios universais de justiça, tolerância e solidariedade; • identificar os principais acontecimentos da Segunda Guerra Mundial; • assumir uma atitude de repúdio às guerras e a favor da resolução pacífica e negociada dos conflitos, agindo para promover uma cultura de paz.		

MODERNA

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
2º BIMESTRE	**UNIDADE IV** **A ERA VARGAS** **CAPÍTULO 7** O fim da República Oligárquica **CAPÍTULO 8** O Estado Novo **CAPÍTULO 9** O retorno à democracia	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.	**EF09HI02**: Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
		O período varguista e suas contradições. A emergência da vida urbana e a segregação espacial. O trabalhismo e seu protagonismo político.	**EF09HI06**: Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).
		A questão indígena durante a República (até 1964).	**EF09HI07**: Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
		Anarquismo e protagonismo feminino.	**EF09HI08**: Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. **EF09HI09**: Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • identificar as forças políticas que compuseram a Aliança Liberal e chegaram ao poder no Brasil em 1930; • identificar as principais características da Revolução Constitucionalista de 1932; • caracterizar o Estado Novo dos pontos de vista político, econômico e social e compreender o contexto em que esse regime foi instalado; • destacar alguns elementos da produção cultural da era Vargas, inserindo-os no contexto geral da época; • caracterizar o segundo governo Vargas sob os pontos de vista político, econômico e social; • reconhecer os fatores que levaram ao desgaste do segundo governo de Getúlio Vargas.		
3º BIMESTRE	**UNIDADE V** **O MUNDO BIPOLAR** **CAPÍTULO 10** A Guerra Fria **CAPÍTULO 11** Reformas e revoluções **CAPÍTULO 12** A questão judaico-palestina	A questão da Palestina.	**EF09HI10**: Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
		A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos. A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia. A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba.	**EF09HI28**: Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
		Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.	**EF09HI36**: Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • caracterizar a Guerra Fria em seus diversos aspectos (político, econômico e cultural); • identificar a especificidade das lutas das mulheres e dos negros pela igualdade de direitos na década de 1960; • destacar os principais acontecimentos da revolução socialista na China; • relacionar as lutas internas na Coreia e no Vietnã à disputa entre estadunidenses e soviéticos; • identificar os desdobramentos da Revolução Cubana; • sintetizar os principais aspectos do conflito entre israelenses e palestinos.		
	UNIDADE VI **AS INDEPENDÊNCIAS NA ÁFRICA E NA ÁSIA** **CAPÍTULO 13** Os processos de independência na África **CAPÍTULO 14** Independências na Ásia	O colonialismo na África. As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.	**EF09HI14**: Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.
		Os processos de descolonização na África e na Ásia.	**EF09HI31**: Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • identificar a conjuntura internacional posterior à Segunda Guerra Mundial que favoreceu a eclosão dos movimentos de independência na África e na Ásia; • reconhecer o papel desempenhado pelos povos colonizados na África e na Ásia na luta por sua emancipação; • conceituar o regime do *apartheid* na África do Sul e avaliar suas consequências para a sociedade sul-africana; • analisar o movimento de resistência pacífica e desobediência civil como formas de luta pela libertação na Índia; • identificar alguns dos atuais problemas dos países africanos e asiáticos e avaliar a responsabilidade do colonialismo e dos governos locais no prolongamento do quadro de pobreza e rivalidades étnicas.		

MODERNA

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
4º BIMESTRE	**UNIDADE VII** **DEMOCRACIA E DITADURA NA AMÉRICA DO SUL** **CAPÍTULO 15** Brasil: dos "anos dourados" à ditadura **CAPÍTULO 16** Brasil: a resistência à ditadura e a redemocratização **CAPÍTULO 17** Ditaduras na América do Sul	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação.	**EF09HI17**: Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946. **EF09HI18**: Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.
		Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência. As questões indígena e negra e a ditadura.	**EF09HI19**: Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. **EF09HI20**: Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. **EF09HI21**: Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
		O processo de redemocratização. A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.). A questão da violência contra populações marginalizadas. O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.	**EF09HI22**: Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988. **EF09HI23**: Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. **EF09HI26**: Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
		As experiências ditatoriais na América Latina.	**EF09HI29**: Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras. **EF09HI30**: Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • identificar as bases do desenvolvimento econômico ocorrido durante o governo de JK e reconhecer as forças políticas em disputa; • caracterizar o regime militar que se implantou no Brasil dos pontos de vista político e econômico e reconhecer as várias formas de resistência; • analisar as principais produções culturais do Brasil no período da ditadura civil-militar, situando-as no contexto da época; • identificar e caracterizar os regimes militares na América Latina e relacioná-los ao cenário internacional da Guerra Fria.		
	UNIDADE VIII **O MUNDO GLOBALIZADO** **CAPÍTULO 18** A desagregação do mundo socialista **CAPÍTULO 19** Inovações e desafios do mundo globalizado **CAPÍTULO 20** O Brasil no mundo globalizado	O processo de redemocratização. A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.). A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. A questão da violência contra populações marginalizadas. O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.	**EF09HI24**: Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos. **EF09HI25**: Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989. **EF09HI26**: Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. **EF09HI27**: Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do país no cenário internacional na era da globalização.
		O fim da Guerra Fria e o processo de globalização. Políticas econômicas na América Latina.	**EF09HI32**: Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais. **EF09HI33**: Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. **EF09HI34**: Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.
		Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo. Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade. As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.	**EF09HI35**: Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas. **EF09HI36**: Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • analisar os fatores da crise do mundo socialista no final do século XX; • compreender o significado da queda do Muro de Berlim na instauração de uma nova ordem mundial; • caracterizar o processo de globalização, compreendendo as suas contradições; • refletir sobre alguns desafios do novo milênio, como a preservação dos recursos naturais e o combate à pobreza e à intolerância; • debater sobre os principais desafios do Brasil na atualidade no que se refere à economia, ao desemprego, à educação e aos direitos dos cidadãos.		

Unidades, Capítulos, seções e boxes da Coleção

Nos quatro volumes desta Coleção, o **texto principal**, que sistematiza informações e organiza a narrativa histórica, articula-se com **seções** pensadas para oportunizar o desenvolvimento de competências gerais da Educação Básica, competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, competências específicas de História para o Ensino Fundamental, objetos de conhecimento e habilidades. As seções desta Coleção são as seguintes: "Integrar conhecimentos", "Lugar e cultura", "Em debate", "Documento", "Atividades", "Ser no mundo" e "Para refletir". O texto principal também se articula com alguns boxes, voltados à complementação dos conteúdos e à leitura de imagens diversas.

▸ As Unidades

Cada livro desta Coleção está organizado em 8 Unidades temáticas. Sugerimos que em cada bimestre letivo sejam trabalhadas duas Unidades (no 1º bimestre, as Unidades I e II; no 2º bimestre, as Unidades III e IV; no 3º bimestre, as Unidades V e VI; e no 4º bimestre, as Unidades VII e VIII).

Na abertura de cada Unidade (em página dupla), propomos a exploração de uma imagem de impacto, associada à leitura de um breve texto e dos itens principais que serão estudados. Esses elementos introduzem os conteúdos a serem desenvolvidos nos Capítulos dispostos na Unidade. O objetivo é motivar o estudante a refletir sobre os temas a serem estudados e estimular seus conhecimentos prévios sobre alguns aspectos abordados.

▸ Os Capítulos

Cada Unidade compreende dois ou três Capítulos. Eles iniciam com um texto e uma imagem que sintetizam os conteúdos principais que serão trabalhados ao longo do Capítulo, de forma a estimular o estudante ao estudo.

O texto principal, em linguagem simples e objetiva, está entremeado de imagens, seções e boxes contextualizados com os tópicos expostos.

Cada Capítulo é finalizado por uma seção de "Atividades" que auxiliam o(a) professor(a) a verificar se os estudantes atingiram o objetivo de desenvolver as habilidades da BNCC propostas naquele segmento do livro.

A seguir, descrevemos as características das seções e boxes que compõem as Unidades e os Capítulos da Coleção.

▸ Integrar conhecimentos

Esta seção reserva-se à integração entre os conhecimentos do componente curricular História e de outros componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental (como Geografia, Arte, Matemática, Ciências). Não ocupa lugar fixo nos volumes. Sua regularidade varia segundo questões sugeridas pelo próprio texto principal ao longo dos quatro volumes da Coleção.

Da mesma forma, a escolha do outro componente curricular privilegiado em cada uma das inserções da seção "Integrar conhecimentos" baseia-se na pertinência do diálogo colocado pela situação histórica em questão.

MODERNA

As competências específicas de Ciências Humanas e de História previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental contempladas, em geral, pela seção "Integrar conhecimentos" são:

Competências específicas de Ciências Humanas

2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

Competências específicas do componente curricular História

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Lugar e cultura

Esta seção estabelece relações entre determinadas manifestações culturais e aspectos da história e do espaço em que estas se produzem. Com base em excertos de textos de diferentes autores e em imagens diversas, problematiza os fundamentos históricos e geográficos das manifestações culturais. Não ocupa lugar fixo nos volumes e sua regularidade varia conforme a pertinência das questões em foco.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental contempladas, em geral, pela seção "Lugar e cultura" são:

Competências específicas de Ciências Humanas

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competências específicas do componente curricular História

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

MODERNA

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

Em debate

Esta seção, como o próprio nome sugere, dedica-se ao exame de polêmicas historiográficas, incentivando a reflexão sobre diferentes interpretações a respeito de um mesmo fenômeno ou evento. Tem como objetivo apresentar contrapontos a uma versão histórica consolidada ou a explicações que configuram um lugar-comum. Possibilita, dessa forma, que se aprofunde uma questão não suficientemente trabalhada no texto principal, convidando o estudante a refletir sobre as proposições do excerto historiográfico. Não ocupa lugar fixo nos volumes. Sua regularidade varia segundo questões e problematizações sugeridas pelo próprio texto principal ao longo dos quatro volumes da Coleção.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História e o procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais (os três procedimentos básicos estão citados na página XVI deste Manual do Professor), previstos pela BNCC e contemplados, em geral, pela seção "Em debate", são:

Competências específicas do componente curricular História

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

Procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História nos Anos Finais

3. Reconhecimento e interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para elaboração de proposições próprias.

Documento

Esta seção traz excertos de textos historiográficos e fontes históricas (textuais ou imagéticas) que visam introduzir atividades de análise, interpretação e reconhecimento das fontes historiográficas no contexto histórico em que foram produzidos. Não ocupa lugar fixo nos volumes. Assim como as demais seções descritas até aqui, sua presença ocorre segundo questões sugeridas pelo próprio texto principal ao longo dos quatro volumes da Coleção.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História e o procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais, previstos pela BNCC e contemplados, em geral, pela seção "Documento", são:

MODERNA

Competência específica de Ciências Humanas

2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

Competências específicas do componente curricular História

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

Procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História nos Anos Finais

2. Desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.

Atividades

Esta seção, localizada sempre no final de cada Capítulo, tem como objetivo promover a organização e a sistematização dos principais conteúdos vistos nele. Explora, por meio de atividades, tanto as possibilidades de aplicação do que foi apreendido pelo estudante quanto as possibilidades de extrapolação do conteúdo, por meio de propostas de interpretações de fontes históricas, de análises de textos historiográficos, de pesquisa e/ou de trabalho com a compreensão leitora de imagens ou textos da atualidade.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História previstas pela BNCC e contempladas, em geral, pela seção "Atividades", são:

Competências específicas de Ciências Humanas

5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.

6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

MODERNA

7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Competências específicas do componente curricular História

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

▸ Ser no mundo

Esta seção apresenta-se quatro vezes em cada um dos volumes desta Coleção, para encerrar determinadas Unidades. Volta-se especialmente às questões de identidade do indivíduo ou de seu grupo, abordando as competências socioemocionais. Com base na leitura de textos ou imagens, propõe a reflexão sobre questões controversas da História e da atualidade, que demandam reflexão e posicionamento crítico.

Nas Orientações Específicas deste Manual do Professor, que acompanham as reproduções página a página do Livro do Estudante, procuramos explicitar as competências gerais da Educação Básica contempladas em cada uma das seções "Ser no mundo".

Além disso, as competências específicas de Ciências Humanas e de História previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental que são contempladas, de modo geral, nas seções "Ser no mundo" são:

Competências específicas de Ciências Humanas

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competências específicas do componente curricular História

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

▸ Para refletir

Assim como a seção "Ser no mundo", esta seção apresenta-se quatro vezes em cada um dos volumes desta Coleção, ao final do conjunto de Unidades que forma um bimestre. Tem como mote uma questão problematizadora, uma situação-problema, que leva à reflexão e à discussão. Explora temas e atividades com caráter de extrapolação, com enfoque em habilidades abrangentes da BNCC.

Com base em textos diversos, especialmente jornalísticos, e imagens atuais, a seção aborda questões polêmicas do presente e propõe atividades em torno de uma questão de síntese, que "responde" à pergunta norteadora.

Nas "Orientações Específicas" deste Manual do Professor, procuramos explicitar as competências gerais da Educação Básica contempladas em cada uma das seções "Para refletir".

Além disso, as competências específicas de Ciências Humanas e de História e o procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem de História previstos pela BNCC para o Ensino Fundamental que são contemplados, de modo geral, pelas seções "Para refletir" são:

Competências específicas de Ciências Humanas

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

Competências específicas do componente curricular História

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História nos Anos Finais

3. Reconhecimento e interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para elaboração de proposições próprias.

MODERNA

▸ Ler o mapa/a fotografia/a obra de arte/o texto/o infográfico/o gráfico...

Nestes boxes, sem lugar fixo nos Volumes, o estudante é incentivado a analisar uma obra de arte, uma fotografia, um mapa, um gráfico, uma charge ou outro documento que se relaciona com o momento histórico em estudo e os temas discutidos no Capítulo. De forma breve, propõe questionamentos que ampliam a compreensão do período, muitas vezes abordando aspectos importantes citados no texto principal e levando o estudante a ler e interpretar diferentes tipos de documentos, gêneros textuais e linguagens de maneira contextualizada.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental e contempladas nos boxes "Ler o mapa/a fotografia/a obra de arte/o texto/o infográfico/o gráfico..." são:

Competência específica de Ciências Humanas

7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Competências específicas do componente curricular História

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

▸ Boxe simples

Este boxe, que aparece ao longo dos Capítulos, apresenta algumas informações complementares ou paralelas ao texto principal. Podendo ou não conter atividades, auxilia o estudante a se aprofundar em determinado aspecto mencionado no texto principal.

▸ Glossário

Presente em todos os volumes da Coleção, apresenta o significado de termos, conceitos e expressões destacados no texto principal.

▸ Sugestões de livros/vídeos/*sites*

Em alguns momentos, ao lado do texto principal, o professor e o estudante encontrarão sugestões de livros, de vídeos (filmes, em geral) e de *sites*, acompanhadas de breves resenhas, que se relacionam com o conteúdo trabalhado ao longo do Capítulo.

MODERNA

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A prática da avaliação tem sido objeto de profundas reflexões e discussões pedagógicas nas últimas décadas, se transformando em uma importante ferramenta para se planejar e replanejar a prática pedagógica. Cada vez mais, a avaliação deixa de ser vista como um instrumento de controle, vigilância e punição do estudante, concentrada apenas nos períodos de exame, para ser compreendida como um processo global e dinâmico por meio do qual se avalia a relação de ensino e aprendizagem como um todo. Segundo essa nova perspectiva, a avaliação deve ser diferenciada e contínua, ou seja, deve considerar as competências e as habilidades dos estudantes e ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não somente numa data específica.

Assim, podemos caracterizar as avaliações como diagnósticas, formativas ou cumulativas. As avaliações diagnósticas têm como objetivo identificar os conhecimentos que os estudantes já têm, sendo uma ótima ferramenta para iniciar determinado assunto, possibilitando que os estudantes se expressem e se motivem a aprender algo novo. Já as avaliações formativas fornecem indícios ao professor e aos estudantes do que já foi construído em termos de conhecimento, indicando o que já se sabe e o que precisa ser adquirido. Nas avaliações cumulativas, feitas ao final de cada etapa do trabalho pedagógico, pode se verificar o que de fato foi conseguido em termos de construção do conhecimento, e se é necessário ou não retomar alguns pontos desenvolvidos.

O professor, quando utiliza diversas maneiras de avaliar o estudante, possibilita que este se expresse e desenvolva novas habilidades, pois as avaliações são também momentos de aprendizado.

Em vez de classificar o estudante e definir se ele será aprovado ou reprovado, a avaliação é um instrumento que permite ao educando reconhecer suas conquistas e dificuldades, clareando os desafios que devem ser vencidos e as possibilidades de fazê-lo. Para o professor, a avaliação possibilita repensar sua prática pedagógica e ajustá-la às necessidades do processo de aprendizagem de alguns estudantes ou de toda a turma. Vista dessa forma, a avaliação não só permite verificar se os conteúdos estão sendo aprendidos, mas também perceber os avanços e os problemas de percurso e, principalmente, criar condições para que o estudante aprenda da melhor forma possível.

Para obter informações a respeito do processo de aprendizagem, é preciso utilizar uma diversidade de instrumentos de avaliação que considerem as diferentes habilidades dos estudantes. Nesta Coleção, apresentamos atividades de vários gêneros, em diferentes momentos dos Capítulos, que podem ser utilizadas pelo professor para realizar uma avaliação continuada e proveitosa: atividades de produção de texto, preenchimento de fichas, leitura e compreensão de textos, fotografias, gráficos e mapas, pesquisa, debate, entre outras. A análise e o registro sistemático dessas produções, por parte do professor, permite obter uma radiografia do processo de ensino e aprendizagem e, a partir disso, reorientar as ações educativas propostas para o grupo.

A prática da avaliação, utilizada como instrumento de aprendizagem, é uma tarefa que pode ser compartilhada com os estudantes para que eles tenham a oportunidade de analisar seus avanços e suas dificuldades. A experiência da autoavaliação, feita sob a orientação do professor, permite que os estudantes reflitam sobre o próprio desempenho e intervenham com autonomia nas situações de aprendizagem.

A seguir, apresentamos uma sugestão de ficha de avaliação do professor e outra de autoavaliação do estudante, que podem ser complementadas, a critério do professor.

Durante os estudos nos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes terão a oportunidade de realizar trabalhos em dupla ou em equipe que também devem ser estratégias de aprendizagem.

CÓPIA

Planejar as etapas do trabalho, distribuir as tarefas entre os membros do grupo, assumir responsabilidades, respeitar as opiniões dos colegas, reconhecer suas potencialidades e também seus limites são habilidades fundamentais para serem desenvolvidas ao longo da escolaridade. Da mesma forma, o trabalho em equipe possibilita o aperfeiçoamento das habilidades de pesquisa, organização dos dados e apresentação dos resultados.

Ficha de avaliação do professor			
Nome do estudante:			
Instrumentos de avaliação	**A**	**AP**	**NA**
Noções de cronologia			
Leitura e compreensão de textos			
Leitura e compreensão de imagens			
Leitura e compreensão de mapas			
Leitura e compreensão de gráficos e tabelas			
Produção de texto			
Pesquisa			
Debate			
Legenda: A – Atingiu os objetivos; AP – Atingiu parcialmente os objetivos; NA – Não atingiu os objetivos			

Ficha de autoavaliação do estudante			
Nome:			
Instrumentos de avaliação	**Sim**	**Não**	**Às vezes**
Participo das aulas fazendo questionamentos			
Expresso minhas opiniões			
Ajudo e respeito meus colegas			
Participo dos trabalhos em grupo			
Desenvolvo as atividades propostas			
Comentários sobre meu desempenho			

Cada proposta permite ao estudante pesquisar, traçar relações entre os aspectos da sua realidade, como a família e a escola, e o momento histórico que está sendo estudado, explorar sua capacidade de planejamento, bem como criar oportunidades para a participação de todos na realização de uma tarefa comum. Dependendo da natureza de cada atividade, do empenho dos estudantes e dos objetivos do professor, o resultado poderá ser apresentado para a escola. O trabalho em dupla ou em equipe permite estabelecer um vínculo de afetividade entre os estudantes e entre estes e o professor, e também amplia o sentimento de identificação com a escola.

MODERNA

Bibliografia

ALMEIDA, Maria Elizabeth de; MORAN, José Manuel (Org.). *Integração das tecnologias na educação*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC/Seed, 2005.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. *Lua Nova*: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 33, ago. 1994.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de história*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002. (Repensando o ensino).

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

BRASIL. *Matrizes curriculares de referência para o Saeb*. 2. ed. Brasília: MEC/Inep, 1999.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

_____. Parecer CNE/CEB nº 11/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/15074-ceb-2010-sp-1493348564>. Acesso em: 4 jul. 2018.

_____. *PDE*: Plano de Desenvolvimento da Educação. Prova Brasil — ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2008.

_____. *PDE*: Plano de Desenvolvimento da Educação. Saeb — ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental — introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos — apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: história. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAUDEL, Fernand. *História e ciências sociais*. Lisboa: Presença, 1986.

_____. *Memórias do Mediterrâneo*: Pré-história e Antiguidade. Lisboa: Terramar, 2001.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989)*: a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.

CABRINI, Conceição et al. *O ensino de história*: revisão urgente. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARVALHO, José Murilo de. *A cidadania no Brasil*: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. v. 1.

CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, 2010.

ECO, Umberto. Para todos os fins úteis. In: *Entrevistas sobre o fim dos tempos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FERREIRA, Jorge; SOARES, Mariza de C. (Org.). *A história vai ao cinema*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

_____; SILVA, Marcos. *Ensinar história no século XXI*: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1988.

FURER, Françoise. *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva, [s.d.].

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MODERNA

GONTIJO, Rebeca. Identidade Social e ensino de História. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História*: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____; MONSERRAT, Ventura. *Organização do currículo por projetos de trabalho*: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos*: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Tempos interessantes*: uma vida no século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 7 jul. 2018.

KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula*: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias*: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

_____. *Reflexões sobre a história*. Lisboa: Edições 70, 1999.

MACHADO, Nílson José. *A mediação das competências*. Educação: projetos e valores. 6. ed. São Paulo: Escrituras, 2006.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINEZ, Paulo Henrique. *História ambiental no Brasil*: pesquisa e ensino. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Jorge Santos. *O trabalho com projetos de pesquisa*: do ensino fundamental ao ensino médio. 8. ed. Campinas: Papirus, 2013.

_____. *Projetos de pesquisa*: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula. 2. ed. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2007.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de história*: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____ et al. *Ensino de História*: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2007.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2011.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. *Ensinar aprendendo*: a práxis pedagógica do ensino por projetos no ensino fundamental. *Revista Percursos*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 19-40, jul./dez. 2007.

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 24, n. 68, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000100009>. Acesso em: 7 jul. 2018.

PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre a Educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PINSKY, Carla P.; LUCA, Tânia R. de (Org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Marco Antônio. Letramento no ensino de história. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 111, 2011. Disponível em: <http://www.professormarcosilva.com.br/arquivos/artigos/LetramentoEnsinoHistoria-RevistaPUC.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2018.

_____. *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Anpuh/Marco Zero, 1989.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*: Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora da UnB, 1995.

ZAMBONI, Ernesta. Projeto pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: identidade nacional e consciência histórica. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003.

ARARIBÁ MAIS
HISTÓRIA

7º ANO

Organizadora: Editora Moderna
Obra coletiva concebida, desenvolvida
e produzida pela Editora Moderna.

Editora responsável:
Ana Claudia Fernandes
Bacharela em História e mestra em Ciências no programa de História Social
pela Universidade de São Paulo. Editora.

Componente curricular: HISTÓRIA

1ª edição

São Paulo, 2018

MODERNA

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS

MODERNA

Elaboração dos originais

Renata Isabel Chinelatto Consegliere
Bacharel em História pela Universidade de São Paulo (USP). Editora.

Solange Freitas
Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora em escolas particulares de São Paulo.

Joana Lopes Acuio
Bacharel e licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em História na área de concentração História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Editora.

Maria Raquel Apolinário
Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora na rede estadual e municipal de ensino por 12 anos. Editora.

Pamela Shizue Goya
Bacharel em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Editora.

Maria Lidia Vicentin Aguilar
Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora em escolas públicas e particulares de São Paulo. Coordenadora pedagógica de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Coordenação geral de produção: Maria do Carmo Fernandes Branco
Edição: Kelen L. Giordano Amaro
Edição de texto: Joana Lopes Acuio, Renata Isabel Chinelatto Consegliere
Preparação de texto: Maíra Cammarano
Assistência editorial: Adele Motta
Assessoria técnico-pedagógica: Livia Maria Botin, Gabriela Pellegrino Soares
Suporte administrativo editorial: Alaíde dos Santos
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico:
Capa: Bruno Tonel, Daniel Messias, Mariza de Souza Porto
Foto: finchfocus/Shutterstock, Renato Soares/Pulsar Imagens
Coordenação de arte: Aderson Assis
Edição de arte: Estudo Gráfico
Editoração eletrônica: Estudo Gráfico, Felipe Frade
Edição de infografia: Mário Kanno
Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani
Revisão: Elza Doring, Erika Nakahata, Lilian Xavier, Luciana Baraldi, Sirlene Prignolato
Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi
Pesquisa iconográfica: Odete Ernestina Pereira, Leticia Palaria
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Fernando Bertolo, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

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

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

Araribá mais : história / organizadora
Editora Moderna ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ; editora responsável : Ana Claudia Fernandes. --
1. ed. – São Paulo : Moderna, 2018.

Obra em 4 v. para alunos do 6º ao 9º ano.
Componente curricular: História.
Bibliografia.

1. História (Ensino fundamental) I. Fernandes, Ana Claudia.

18-16670 CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:
1. História : Ensino fundamental 372.89

Maria Alice Ferreira – Bibliotecária – CRB-8/7964

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
Vendas e Atendimento: Tel. (0_ _11) 2602-5510
Fax (0_ _11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2018
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

MODERNA

Apresentação

Por que estudar História?

A resposta para essa pergunta está muito perto de você: na paisagem que vê todos os dias, na língua que aprendeu a falar desde pequeno(a), na internet e em outras mídias que utiliza para conversar com os colegas, nos costumes alimentares da sua família, nas profundas diferenças sociais em nosso país... Enfim, em tudo que está ao seu redor, de bom e de ruim.

As condições em que vivemos não foram estabelecidas naturalmente. Elas têm uma história, que foi construída e reconstruída por pessoas ao longo de várias gerações.

Com os livros desta coleção de História, esperamos que você tenha outro olhar sobre as coisas que fazem parte da sua vida, um olhar que não seja de passividade, desrespeito ou indiferença. Os textos, as imagens e as atividades deste livro foram escolhidos para que você goste cada vez mais de História e desenvolva o seu potencial de compreender, investigar e produzir conhecimentos.

Mas o estudo de História não pode servir apenas aos objetivos do conhecimento. É necessário que ele contribua para formar um ser humano crítico, atuante, solidário e cooperativo, disposto a fazer a sua parte para construir um mundo melhor.

Esperamos ajudá-lo(a) nessa tarefa.

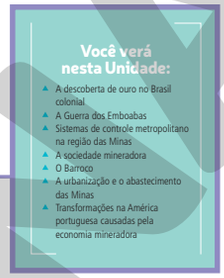
Um ótimo estudo!

MODERNA

conheça o livro

Unidades

Este livro está organizado em oito Unidades temáticas. Na abertura de cada Unidade há uma imagem ampla e um breve texto que instigarão você a acompanhar os conteúdos dos Capítulos nela trabalhados. Esses conteúdos estão relacionados no quadro "Você verá nesta Unidade".

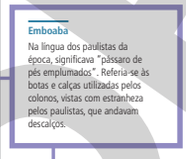


Capítulos

Cada Unidade contém de dois a quatro Capítulos, em cuja abertura há uma imagem e um texto que introduzem o tema principal e, muitas vezes, relacionam os conteúdos a questões da atualidade.

Texto geral

Páginas com texto em linguagem de fácil compreensão, com imagens amplas e contextualizadas, para proporcionar um melhor aprendizado.



Glossário

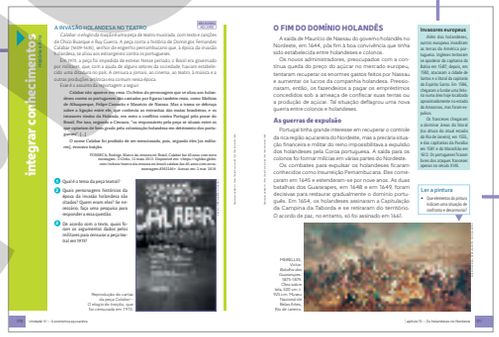
Breve definição de termos e conceitos, na página em que aparecem, para facilitar a compreensão do tema em estudo.

Lugar e cultura

Relaciona uma manifestação cultural à história, ao povo ou a características do espaço onde tal manifestação tem lugar.

Integrar conhecimentos

Trabalha a integração entre os conhecimentos da História e de outros componentes curriculares, como Geografia, Artes, Ciências e Matemática.



Boxe simples

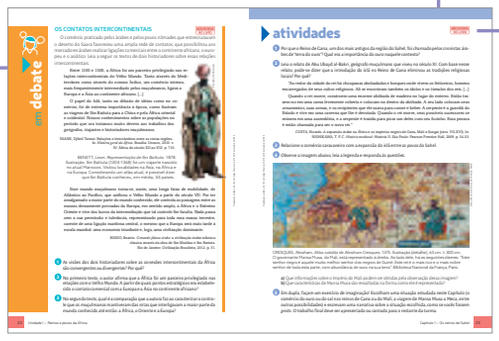
Informações complementares ou paralelas ao texto principal, que ampliam o conteúdo abordado no Capítulo.

Ler (o mapa, a pintura, a charge, o infográfico, o texto, a fotografia...)

Atividades que trabalham a compreensão leitora de uma imagem ou, eventualmente, de um texto de terceiros.

Em debate

Traz diferentes versões de um mesmo fenômeno ou evento, uma polêmica ou contraponto a versões consolidadas de fatos históricos. As atividades trabalham o debate historiográfico.


em debate

OS CONTATOS INTERCONTINENTAIS

atividades

Atividades

Ao final de cada Capítulo, apresenta questões de sistematização, aplicação e ampliação dos principais conteúdos abordados.

Selo "Não escreva no livro"

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Todas as atividades propostas neste livro devem ser respondidas no seu caderno. Lembre-se de nunca escrever neste livro, pois ele será utilizado por outro estudante no próximo ano!

Documento

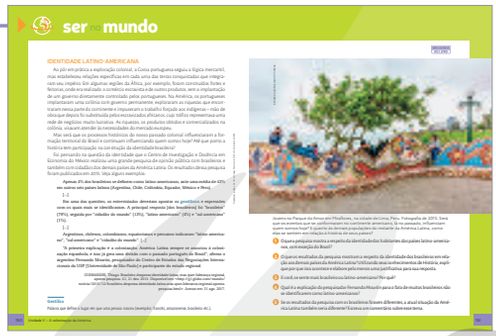
Reprodução e exploração de fontes historiográficas e documentos históricos (textos ou imagens), no contexto histórico em que se inserem.

documento

O "INDÍGENA SELVAGEM" NA PINTURA DE ECKHOUT

Ícones "Livro", "Vídeo" e "*Site*"

Ao longo das páginas, você encontrará sugestões de livros, vídeos e *sites* com os quais poderá complementar o seu aprendizado.


ser no mundo

IDENTIDADE LATINO-AMERICANA

Ser no mundo

Seção em página dupla, ao final de quatro Unidades do livro. Trabalha especialmente a identidade do indivíduo ou de seu grupo, partindo de um fato histórico e envolvendo uma questão social, um tema polêmico atual. Trabalha a reflexão, o pensamento crítico, a tomada de posição.

para refletir

QUAL É A RELAÇÃO ENTRE O CONCEITO DE MODERNIDADE E O EUROCENTRISMO?

Duas anos após declaração internacional, indígenas sofrem exclusão, desrespeito e assassinatos

Conflito indígena define eleição argentina

Disputa

Para refletir

Esta seção, também ao final de quatro Unidades do livro e em página dupla, é norteada por uma questão problematizadora, que leva à reflexão e à discussão. Traz temas polêmicos do presente e atividades que complementam e extrapolam o conteúdo abordado nas Unidades.

sumário

UNIDADE I – REINOS E POVOS DA ÁFRICA 10

CAPÍTULO 1 – Os reinos do Sahel 12

O REINO DE GANA: A TERRA DO OURO 13
A presença do islã em Gana 14
O IMPÉRIO DO MALI 15
As cidades de Timbuctu e Djenné 16
Lugar e cultura – A tradição oral 17
O COMÉRCIO CARAVANEIRO 18
Rotas do comércio transaariano e transaheliano 19
Em debate – Os contatos intercontinentais 22
Atividades 23

CAPÍTULO 2 – Povos iorubás e bantos 24

OS REINOS IORUBÁS 25
Documento – A origem do mundo para os iorubás 26
A DIVERSIDADE DOS POVOS BANTOS 27
O Reino do Congo 28
Atividades 29
Ser no mundo – Quilombolas brasileiros visitam a África 30

UNIDADE II – A EUROPA MODERNA EM FORMAÇÃO 32

CAPÍTULO 3 – O Renascimento 34

UMA NOVA VISÃO DE MUNDO 35
O HUMANISMO 36
O ESPÍRITO CIENTÍFICO 37
Integrar conhecimentos: História e Ciências – A vida de Galileu 38
A DIFUSÃO DE NOVAS IDEIAS 40
A ARTE DO RENASCIMENTO 41
Inovações da arte renascentista 42
A pintura renascentista 43
Outros expoentes do Renascimento 44
Integrar conhecimentos: História e Arte – A cultura greco-romana na arte renascentista 45
Atividades 46

CAPÍTULO 4 – A Reforma protestante e a Contrarreforma 47

LUTERO E O INÍCIO DA REFORMA 48
Integrar conhecimentos: História e Arte – A arte do luteranismo 49
Os seguidores de Calvino 50
A Igreja anglicana 50
A CONTRARREFORMA 51
Instrumentos da Contrarreforma 52
O Tribunal do Santo Ofício 53
A Contrarreforma na arte: o Barroco 54
Atividades 55

CAPÍTULO 5 – O Estado absolutista e o mercantilismo 56

A CENTRALIZAÇÃO MONÁRQUICA 57
O ABSOLUTISMO 58
Teóricos do absolutismo 59
Diferentes formas de pensar o absolutismo 60
O MERCANTILISMO 61
A acumulação de riquezas 62
Diferentes caminhos 63
Em debate – Mercantilismo como transição para o capitalismo ou capitalismo comercial? 64
Atividades 65

Para refletir – Como se deu a construção da ideia de "modernidade", da ciência como verdade e do progresso representado pelo modelo de civilização ocidental? 66

HEINI SCHNEEBELI/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – COLEÇÃO PARTICULAR

MODERNA

UNIDADE III – AMÉRICA: TERRA DE MUITOS POVOS 68

CAPÍTULO 6 – Os astecas 70
A FORMAÇÃO DO IMPÉRIO ASTECA 71
ORGANIZAÇÃO ECONÔMICA E SOCIAL 72
Lugar e cultura – Alimentos da América para o mundo 73
Uma sociedade guerreira 74
O CÓDICE MENDOZA 75
A educação no império 76
A RELIGIÃO ASTECA 77
Os calendários astecas 77
Documento – Cultura material 78
Atividades 79

CAPÍTULO 7 – Os incas 80
TAHUANTINSUYU: O IMPÉRIO DOS INCAS 81
A SOCIEDADE INCAICA 82
A cidade de Machu Picchu 83
O corpo conservado pela eternidade 83
TÉCNICA E CIÊNCIA NA SOCIEDADE INCA 86
A metalurgia inca 87
A astronomia inca 87
Os quipos 88
Atividades 89
Ser no mundo – Patrimônio, identidade e preservação no México 90

UNIDADE IV – A EXPANSÃO MARÍTIMA EUROPEIA, A CONQUISTA E A RESISTÊNCIA NA AMÉRICA 92

CAPÍTULO 8 – Grandes Navegações 94
MARES NUNCA ANTES NAVEGADOS 95
PORTUGAL CONQUISTA OS MARES 96
Navegando em direção às Índias 96
Os portugueses chegam às terras do atual Brasil 97
AS VIAGENS MARÍTIMAS ESPANHOLAS 98
Percursos e objetivos 99
O TRATADO DE TORDESILHAS 100
Integrar conhecimentos: História e Geografia – Mapa-múndi de Waldseemüller 101
Atividades 102

CAPÍTULO 9 – Espanhóis na América 103
A CONQUISTA DO CARIBE 104
No início, as alianças 105
No fim, o extermínio 105
A DESTRUIÇÃO DO IMPÉRIO ASTECA 106
A tomada de Tenochtitlán 107
Documento – As ideias de Bartolomé de Las Casas 108
A DESTRUIÇÃO DO IMPÉRIO INCA 109
A RESISTÊNCIA INDÍGENA 110
Atividades 111

CAPÍTULO 10 – Portugueses na América 112
PRIMEIROS CONTATOS ENTRE INDÍGENAS E PORTUGUESES 113
Costumes da família 113
A guerra e o ritual antropofágico 114
Lugar e cultura – O contato com o "outro" 115
O VALIOSO PAU-BRASIL 116
Documento – Mapa *Terra Brasilis* 117
FORMAS DE RESISTÊNCIA INDÍGENA 118
Resistência Tupinambá 119
Resistência Guaicuru 120
Atividades 121
Para refletir – Qual é a relação entre o conceito de modernidade e o eurocentrismo? 122

G. DAGLI ORTI/DE AGOSTINI PICTURE LIBRARY/FOTOARENA – MUSEU DO TEMPLO MAYOR, CIDADE DO MÉXICO

THE GRANGER COLLECTION/FOTOARENA

MODERNA

UNIDADE V – A COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA 124

CAPÍTULO 11 – A colonização inglesa na América 126

A FASE COMERCIAL DA EXPLORAÇÃO DA AMÉRICA DO NORTE 127

A FORMAÇÃO DAS TREZE COLÔNIAS 128

RELAÇÃO ENTRE INDÍGENAS E COLONOS 129

Lugar e cultura – Dia de Ação de Graças 129

AS COLÔNIAS DO NORTE E DO CENTRO E AS COLÔNIAS DO SUL 130

A autonomia das treze colônias 131

O comércio triangular 131

A presença de pessoas escravizadas vindas da África 132

Atividades 133

CAPÍTULO 12 – A colonização espanhola na América 134

A ADMINISTRAÇÃO COLONIAL 135

AS PRINCIPAIS ATIVIDADES ECONÔMICAS 136

A mão de obra indígena 137

Documento – O trabalho nas minas de prata 138

A SOCIEDADE COLONIAL 139

Vice-reinos 140

Nas Antilhas 140

RELAÇÕES ENTRE DIFERENTES CULTURAS 141

Atividades 142

CAPÍTULO 13 – A colonização portuguesa na América 143

O INÍCIO DA COLONIZAÇÃO 144

O cultivo da cana 144

COLONIZAÇÃO E ESCRAVIZAÇÃO 146

A ADMINISTRAÇÃO DA COLÔNIA 147

Em debate – Reconstruindo as capitanias hereditárias 148

Atividades 149

Ser no mundo – Identidade latino-americana 150

UNIDADE VI – A ECONOMIA AÇUCAREIRA 152

CAPÍTULO 14 – O principal negócio da colônia 154

A ORGANIZAÇÃO DA PRODUÇÃO AÇUCAREIRA 155

ENGENHO: O COMPLEXO DO AÇÚCAR 156

A VIDA NOS ENGENHOS 157

Os escravizados 157

Os senhores de engenho 158

Trabalhadores livres 158

Os lavradores de cana 159

ESCRAVIDÃO E RESISTÊNCIA 160

Identidade cultural 161

Religiosidade e resistência 161

Em debate – Diferentes visões sobre a escravidão 162

NEM SÓ DE AÇÚCAR VIVIA A COLÔNIA 163

A criação de gado 163

Tabaco e algodão 163

A produção de alimentos 164

As especiarias do sertão 164

Atividades 165

CAPÍTULO 15 – Os holandeses no Nordeste 166

EM BUSCA DO DOMÍNIO DO ATLÂNTICO 167

Espanha e Holanda: domínio e guerra 168

Da Bahia a Pernambuco 168

O DOMÍNIO HOLANDÊS NA AMÉRICA PORTUGUESA 169

Integrar conhecimentos: História e Arte – A invasão holandesa no teatro 170

O FIM DO DOMÍNIO HOLANDÊS 171

As guerras de expulsão 171

Documento – O "indígena selvagem" na pintura de Eckhout 172

OS FRANCESES BUSCAM ESPAÇO NA AMÉRICA 173

O MUNDO ATLÂNTICO 174

Atividades 175

Para refletir – Por que é difícil comparar as formas de escravidão em diferentes períodos da História? 176

MODERNA

UNIDADE VII – A EXPANSÃO DA AMÉRICA PORTUGUESA 178

CAPÍTULO 16 – Os jesuítas na América portuguesa 180

A CATEQUIZAÇÃO DOS INDÍGENAS 181
Os aldeamentos jesuítas 181
O impacto para os indígenas 182

OS CONFLITOS ENTRE JESUÍTAS E COLONOS 183

A COLÔNIA DE SACRAMENTO 184

A EDUCAÇÃO JESUÍTICA NO BRASIL COLÔNIA 185

Atividades 186

CAPÍTULO 17 – A expansão para o interior 187

A PECUÁRIA 188
A pecuária no sul da colônia 188

BANDEIRAS E MONÇÕES 189
Rumo ao interior da colônia 190
O movimento das monções 191

Documento – Os bandeirantes na pintura histórica do Brasil 192

ASSIMILAÇÃO DE CONHECIMENTOS INDÍGENAS 193

Atividades 196

CAPÍTULO 18 – A crise no império e as rebeliões na colônia 197

A AMÉRICA PORTUGUESA NO FIM DO SÉCULO XVII 198
A crise econômica do Império Português 199

O AUMENTO DO CONTROLE METROPOLITANO 200
O exclusivo metropolitano 201

OS COLONOS REAGEM AO CONTROLE COMERCIAL 202
A Revolta de Beckman (1684-1685) 202
A Revolta do Maneta (1711) 203
A Guerra dos Mascates (1710-1711) 203

Lugar e cultura – O Estado do Grão-Pará e o Estado do Brasil 204

Atividades 205

Ser no mundo – A educação indígena nos dias atuais 206

UNIDADE VIII – A MINERAÇÃO NO BRASIL COLONIAL 208

CAPÍTULO 19 – A exploração de ouro e diamante 210

DISPUTAS NAS TERRAS DO OURO 211

O AUMENTO DO CONTROLE METROPOLITANO 212
A distribuição de datas 213
A cobrança de impostos 214

DESCOBERTA E EXPLORAÇÃO DOS DIAMANTES 216

Integrar conhecimentos: História e Geografia – Mineração e degradação ambiental 217

Atividades 218

CAPÍTULO 20 – A sociedade mineradora 219

OS INDÍGENAS QUE VIVIAM NAS MINAS 220
Recorrendo à justiça colonial 220

A ELITE E AS CAMADAS INTERMEDIÁRIAS 221

AFRICANOS ESCRAVIZADOS E LIBERTOS 222

O COTIDIANO NAS CIDADES MINEIRAS 223
As irmandades religiosas 223

O BARROCO NAS MINAS GERAIS 224

Integrar conhecimentos: História e Arte – A arte barroca 225

Atividades 226

CAPÍTULO 21 – Novas configurações na colônia 227

URBANIZAÇÃO E NECESSIDADE DE ABASTECIMENTO 228

EM DIREÇÃO ÀS MINAS 229
O papel dos tropeiros 229

Integrar conhecimentos: História e Geografia – Rotas comerciais 230

A DIVERSIFICAÇÃO DA ECONOMIA MINEIRA 231
Vida cultural na colônia 232

Atividades 233

Para refletir – A dinâmica do tráfico negreiro foi sempre a mesma ao longo de sua existência? 234

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 236

MODERNA

UNIDADE I

Reinos e povos da África

Por muito tempo, a história da África foi relegada a segundo plano pela historiografia. Na atualidade, cada vez mais têm tido destaque os estudos sobre o continente, incluindo a história de seus povos mais antigos. Na fotografia, observa-se a cidade de Lagos, na Nigéria, em 2016.

10

Apresentação

A primeira Unidade deste volume, "Reinos e povos da África", está relacionada à seguinte **Unidade Temática da BNCC** do 7º ano: *O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias*. Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **2**, n. **3** e n. **4**, a Unidade incentiva os estudantes a exercitar a curiosidade intelectual, recorrendo a atitudes de investigação, reflexão e análise para elaborar e testar hipóteses, bem como a valorizar manifestações culturais diversas. Os estudantes podem utilizar, ao longo das atividades, diferentes linguagens e conhecimentos artísticos para se expressar e partilhar informações.

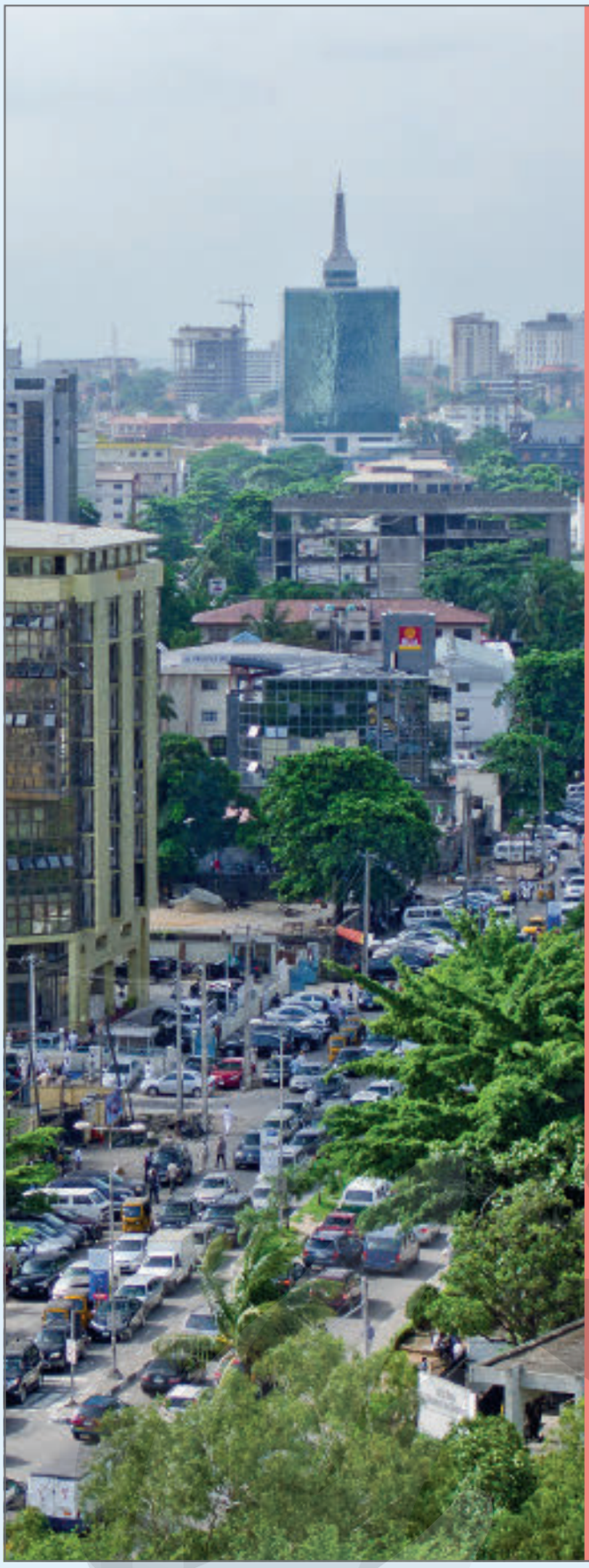
Os conteúdos trabalhados no texto principal, nas seções e nas atividades propostas também buscam levar os estudantes a desenvolver as seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...]* (**1**); *Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico [...]* (**4**) e *Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos [...]* (**5**).

Objeto de conhecimento trabalhado na Unidade

- *Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.*

Com o objetivo de auxiliá-lo a organizar e enriquecer o trabalho neste primeiro bimestre, incluímos no **Manual do Professor – Digital** as seguintes sugestões:

- um **Plano de desenvolvimento**, com uma seleção de objetos de conhecimento, habilidades e práticas pedagógicas a serem utilizados ou adaptados de acordo com a sua realidade ou necessidade para o período. Há, também, uma proposta de **Projeto Integrador** ("Jogo da memória sobre o Renascimento", que integra os componentes curriculares História e Arte).
- três **Sequências didáticas**, a saber: "*Griots* e uma viagem pela África"; "As invenções de Leonardo da Vinci"; "A fabricação de um rei".



UNSULLIED BOKEH/SHUTTERSTOCK

Entre os séculos VIII e XVI, durante o período correspondente à Idade Média na Europa, a África era habitada por sociedades bastante diversas, cada uma com organização política, econômica e cultural própria. Algumas possuíam governos centralizados, outras estavam organizadas em aldeias. A atividade comercial desses povos era intensa, assim como a produção artística e cultural. O comércio de longa distância entre diversas regiões, ao sul e ao norte do deserto do Saara, possibilitou a formação de grandes reinos e as trocas culturais entre diferentes povos. Um exemplo desse intercâmbio cultural é a presença do islamismo, em especial no norte da África.

O que você sabe sobre a diversidade de povos, paisagens, histórias e culturas que caracterizam esse imenso continente?

Você verá nesta Unidade:

- Os reinos do Sahel
- O Reino de Gana
- A presença islâmica no continente africano
- O Império do Mali
- Os povos iorubás e bantos
- Os contatos entre África, Europa e Ásia

Nesta Unidade

É importante reforçar, ao longo do estudo desta Unidade, a ideia de que a África é formada por um mosaico de povos, que têm suas próprias histórias, crenças, costumes e modos de vida. Um dos conteúdos essenciais da Unidade é o modo de vida de alguns povos na África pré-colonial. Conhecer a forma como esses grupos se organizavam e se relacionavam permite desenvolver uma atitude de valorização do patrimônio etnocultural da África. As pesquisas que procuram olhar para a África a partir do ponto de vista dos povos do continente contribuem para a valorização da diversidade étnica e cultural, para a construção de identidades, para o reconhecimento do legado das comunidades da diáspora negra espalhadas em diversas regiões do mundo contemporâneo e a produção de conhecimentos desvinculados de uma visão eurocêntrica. Desta forma, a história das sociedades africanas deixa de ser apenas a "história dos europeus na África" ou a "história do tráfico e da escravidão moderna". Ao deslocar o foco do estudo do processo histórico europeu para o dos povos africanos, esta Unidade possibilita promover a valorização da história e da cultura dos povos africanos, auxiliando os estudantes a construir relações de simultaneidade entre os processos históricos estudados. O estudo estimula ainda a valorização da participação dos afro-brasileiros na construção da sociedade brasileira.

Sobre a imagem

Sugira que os estudantes observem a fotografia da abertura da Unidade e percebam os elementos que coincidem e os que apresentam visões diferentes daquelas que eles possuíam previamente sobre a África, preparando-os para o estudado da Unidade. Converse com eles sobre a imagem da abertura procurando desconstruir a visão reducionista, tão difundida pelos meios de comunicação e pelo senso comum, da África como um lugar onde só existiria miséria, atraso, floresta etc. Estimule-os a refletir sobre as sociedades africanas modernas e sobre os diferentes processos históricos que se desenvolveram nas várias regiões do continente.

Sobre o Capítulo

Ao introduzir o tema da história africana, sugerimos discutir com os estudantes o conceito de África pré-colonial, fase anterior à chegada dos europeus no continente, que durou aproximadamente do século IX ao XIX, bem como as fontes que têm sido utilizadas pelos historiadores em suas pesquisas. Ao longo da Unidade, os estudantes terão contato com fontes primárias, entre elas textos escritos por árabes, fontes da cultura material, obtidas por meio de pesquisas arqueológicas, e conhecimentos originários da tradição oral. O professor poderá também instigar os estudantes a rememorar o que já aprenderam sobre a história do continente africano no 6º ano, como o surgimento da espécie humana na África e o desenvolvimento de grandes civilizações antigas (a egípcia e a núbia) na porção nordeste do continente.

Destaque que no século XX, durante a fase do colonialismo europeu, o Sahel também passou a ser chamado mais comumente de Sudão, e as sociedades localizadas na sua parte ocidental, de sudanesas.

Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

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.*

CAPÍTULO 1

Os reinos do Sahel

Neste Capítulo, você vai conhecer um pouco sobre os antigos reinos africanos que se estabeleceram na região do Sahel.

De origem árabe, a palavra *sahel* significa "margem" ou "borda". O Sahel é uma extensa faixa de terra situada imediatamente ao sul do deserto do Saara e habitada por diferentes povos pastores e comerciantes.

Entre os séculos VIII e XVI, desenvolveram-se na região diversos reinos e cidades mercantis, como o **Reino de Gana**, o **Império do Mali** e as cidades de **Djenné** e **Timbuctu**. Esses reinos e cidades integravam as rotas de comércio a longa distância e constituíam grandes mercados de distribuição de produtos que cruzavam o deserto do Saara de norte a sul. Por isso, essas rotas são chamadas de transaarianas.

Mercadores, principalmente árabes, vindos do norte da África, levavam sal e cobre aos mercados das sociedades sahelianas, onde adquiriam ouro, marfim, peles, pessoas escravizadas e outros artigos.

Os rios Senegal, Gâmbia e Níger eram muito importantes para os povos que viviam na região do Sahel, pois suas cheias fertilizavam áreas onde eram cultivados diversos produtos. Além disso, esses rios eram utilizados para a pesca e o transporte de mercadorias e pessoas.

FRANS LEMMENS/ALAMY/FOTOARENA

Vista do rio Níger em Bamba, no Mali. Fotografia produzida em 2000. À beira do deserto do Saara, ainda hoje o rio Níger tem grande importância para as populações que habitam suas margens.

Sugestões para o estudante:

MACEDO, José Rivair. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2014.

O livro apresenta a história da África de maneira abrangente, sem deixar de dar atenção para as especificidades culturais e a grande diversidade de povos que compõe o continente.

PINGUILLY, Yves. *Contos e lendas da África*. São Paulo: Seguinte, 2005.

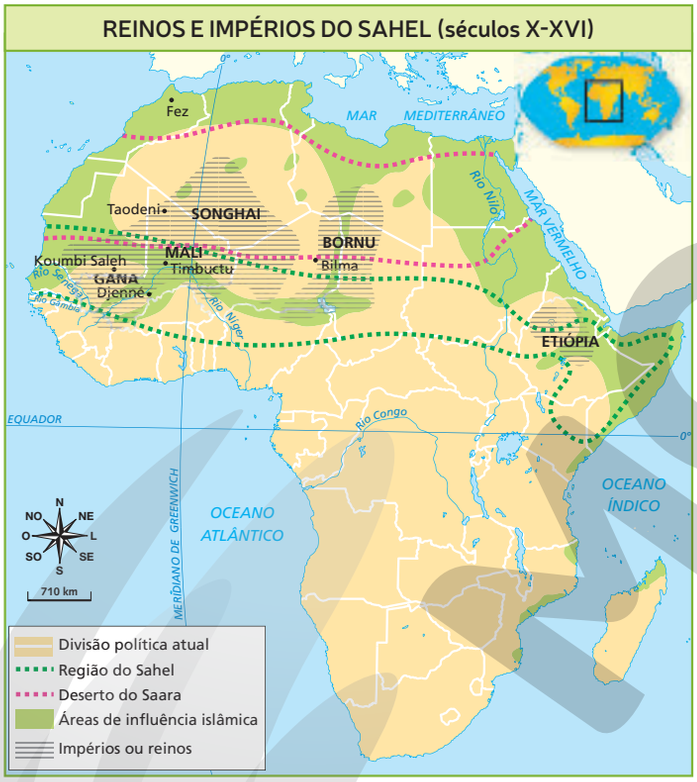
Antigas histórias africanas, contadas de boca em boca, que constituem os saberes e as memórias de muitos povos do imenso continente, compõem esse livro. A publicação traz ainda um mapa e um glossário de palavras africanas.

O REINO DE GANA: A TERRA DO OURO

O Reino de Gana, o mais antigo do Sahel, estabeleceu-se ao sul do deserto do Saara por volta do ano 300. Por muito tempo, o reino era chamado pelos árabes de "terra do ouro", devido às ricas zonas auríferas existentes na região.

Os comerciantes de Gana trocavam o ouro principalmente por sal, que era extraído das salinas do deserto do Saara e utilizado tanto como moeda nas transações comerciais quanto para a alimentação e a conservação dos alimentos. Estudos arqueológicos indicam que o comércio do ouro existia pelo menos desde o século III e envolvia outros produtos, como **goma**, sorgo, milhete, **âmbar**, peles, penas e marfim.

O centro comercial do reino era a cidade de **Koumbi Saleh**, que apresentava características urbanas desde o século IX e atingiu seu esplendor por volta dos séculos XII e XIII. A cidade chegou a abrigar uma população de 20 mil pessoas e pode ter sido uma das capitais do Reino de Gana.



SONIA VAZ

Elaborado com base em dados obtidos em: SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança*: a África antes dos portugueses. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. p. 297; HERNANDEZ, Leila M. G. L. *A África na sala de aula*: visita à África contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005. p. 41.

BADOE, Adwoa. *Histórias de Ananse*. São Paulo: SM, 2007. Este livro traz algumas histórias de Ananse, uma aranha que se comporta como um ser humano. As histórias, passadas de geração em geração, nos ensinam sobre tradições e costumes de Gana.

Goma

Seiva translúcida e viscosa produzida por algumas espécies de árvores.

Âmbar

Resina fóssil de cor amarelada encontrada em solos aluviais. É utilizada na fabricação de objetos ornamentais, como joias.

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

Orientações

Se possível, converse com os estudantes sobre alguns aspectos de Gana na atualidade, para que eles possam observar sua historicidade. As atividades econômicas mais importantes da atual República de Gana, localizada no Golfo da Guiné, são a exportação de cacau e de madeira e a exploração de ouro e outros minérios. Entre os séculos XVI e XIX, o território onde hoje se localiza Gana era conhecido como Costa do Ouro, região muito valorizada e explorada por europeus. No século XIX, a Costa do Ouro foi dominada por ingleses, que extraíam grande quantidade de ouro das minas na região.

Em 1954, a Costa do Ouro tornou-se independente e adotou o nome de Gana. O nome do novo país foi escolhido por razões históricas, embora não haja coincidência territorial entre Gana e o Reino de Gana: o reino ficava mais ao norte do atual país, entre os rios Níger e Senegal.

Texto complementar

Conheça um pouco mais sobre a organização social no reino de Gana.

Gana, como estado, possuía um núcleo coeso de poder, mas era sobretudo uma enorme esfera de influência. Nele havia povos que respondiam diretamente ao rei e outros que, sujeitos a seus sobas tradicionais ou a seus conselhos de anciães, apenas se sabiam ligados ao *caia-manga* por vínculos espirituais, pelo dever militar e pelo pagamento de tributos. As mais diversas formas de organização política conviviam dentro do reino, cuja frágil estrutura era quiçá permanentemente refeita pela ação das armas [...].

SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança*: a África antes dos portugueses. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 277.

Orientações

Comente com os estudantes que **gana** era o título que recebia o rei de Gana, visto como o elo entre os deuses e as pessoas. Ele liderava um poderoso Exército e ocupava o topo da sociedade, seguido por nobres, homens livres, servos e escravos. O poder do gana dependia da quantidade de súditos, aldeias e cidades que estavam sob a sua autoridade, os quais deviam pagar tributos, fornecer soldados para as guerras e servidores para a corte.

É importante que, ao longo da Unidade, os estudantes percebam a imensa diversidade de povos que habitavam o continente africano antes da chegada dos colonizadores europeus e como cada um deles possuía sua cultura, seus modos de vida, suas organizações sociais, seus saberes e técnicas, para que eles desenvolvam plenamente a habilidade **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 presença do islã em Gana

No século VII, o **islã**, religião difundida pelos povos árabes seguidores do profeta Maomé (c. 570-c. 632), alcançou o norte da África, principalmente por meio da conquista militar. Após se difundir pelo norte, a religião foi levada para o Sahel, desenvolvendo-se no Reino de Gana por volta do século XI, por intermédio de mercadores árabes e líderes religiosos islâmicos vindos do norte, os **marabutos**. A nova religião encontrou maior número de adeptos entre os funcionários da corte e os intelectuais que assessoravam o rei, chamado de **gana**. Além disso, a escrita árabe passou a ser utilizada na administração do reino e nos negócios.

A religião e a cultura islâmicas contribuíram para fortalecer o poder real e aglutinar diferentes povos sob o domínio do Reino de Gana, como tuaregues, malinqués, fulas, tuculores e soninquês. Com isso, o islã transformou-se em uma religião de Estado, ainda que o próprio gana não tenha se convertido e muitas crenças e rituais tradicionais tenham se mantido na região.

A COR da Cultura. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br>. Acesso em: 28 mar. 2018. *Site* do projeto "A cor da cultura", que tem como objetivo valorizar e divulgar a cultura afro-brasileira. É possível acessar muitos vídeos, animações, textos e jogos.

O Reino de Gana aglutinava diversos povos e cidades que se comunicavam, mas mantinham certa autonomia.

As mais diversas formas de organização política conviviam dentro do reino, cuja frágil estrutura era quiçá permanentemente refeita pela ação das armas, com cisões e acréscimos de súditos, e mantida pela divisão dos povos em segmentos de nobres, homens livres, servos e escravos.

SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança*: a África antes dos portugueses. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. p. 277.

BIBLIOTECA DE ARTES DECORATIVAS, PARIS

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

Representação árabe de uma caravana de comerciantes no deserto. 1237. Ilustração. O contato entre os mercadores árabes e os reinos do Sahel foi uma das principais vias para a introdução do islã na região. Biblioteca de Artes Decorativas, Paris.

Texto complementar

O texto da historiadora Leila Leite Hernandez trata de algumas questões que cercam o estudo da história da África.

[...] Apenas a partir de 1960, sob a influência dos nacionalismos independentistas e no âmbito da busca da identidade do continente e de cada um dos Estados-nação recém-formados, foi reconhecida a necessidade de conceber um novo método de abordagem adequado para negar a homogeneidade das "tribos africanas". [...] passou a haver o objetivo de identificar as especificidades históricas de um continente que é um verdadeiro mosaico de heterogeneidade [...].

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 23-33.

O IMPÉRIO DO MALI

Entre os séculos XIII e XVI, na mesma região em que se desenvolveu o Reino de Gana, floresceu um império mais rico e poderoso: o Império do Mali, que era habitado por vários povos. Os mandingas, ou malinquês, eram o grupo principal e falavam a mesma língua do povo de Gana. Além disso, também adotaram a cultura e a religião do islã.

Os governantes do Mali recebiam o título de **mansa**, que significa rei dos reis. Segundo cronistas árabes, Sundiata Keita foi um dos mansas mais famosos. No século XIII, fundou o reino e centralizou diversos grupos malinquês sob seu poder. Outro importante governante foi Mansa Musa (c. 1280-c. 1337), que organizou o império em províncias, estreitou os laços com o Egito e ampliou a extensão do reino. Mansa Musa também fez uma peregrinação a Meca, em 1324, carregando, pelo deserto, ouro e presentes. Sua viagem foi relatada no *Atlas catalão de Abraham Cresques*, publicado em 1375.

O comércio, o controle das rotas transaarianas e a cobrança de taxas sobre produtos como ouro, sal, escravos, marfim e noz-de-cola eram fundamentais para a manutenção do Estado, da corte e do mansa. Com as taxas cobradas, o imperador obtinha cavalos para o exército e comprava tecidos e artigos de luxo como forma de demonstrar seu poder.

A população em geral não era favorecida pela riqueza do comércio transaariano, exceto pelo sal, indispensável na sua alimentação. Os súditos viviam em vilarejos, habitando casebres feitos de barro. Cultivavam milhete, sorgo, inhame, algodão e feijão, criavam animais, como bois, camelos e cabras, pescavam, teciam e produziam objetos artesanais, como cestas e potes.

▶ MALI – Deserto do Saara. Direção: Karel Bauer. Estados Unidos, 2008. Duração: 23 min. Documentário sobre as paisagens, a história e a cultura do atual Mali.

G. DAGLI ORTI/DE AGOSTINI PICTURE LIBRARY/ALBUM/FOTOARENA – MUSEU QUAI BRANLY, PARIS

Representação de uma mãe dogon com seu filho no colo. Século XIV. Escultura em madeira, 59 cm de altura. O povo dogon habita a região do Mali há centenas de anos. Museu do Quai Branly, Paris.

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

Orientações

Conta-se que o Império do Mali foi fundado após Sundiata Keita vencer o rei Soumoaro Kanté na Batalha de Kirina, ocorrida em 1235 num lugar chamado Kurukan Fugá. Em 1236, no momento da entronização de Sundiata Keita como imperador do Mali, foi proclamada a Carta de Kurukan Fugá. Esse documento pode ser comparado a uma Constituição, pois trata de questões relacionadas ao Direito de Propriedade, ao Direito Penal, ao Direito de Família, ao Direito Civil e ao meio ambiente.

Sugerimos realizar um estudo comparativo entre o Reino de Gana e o Império do Mali, estudados neste Capítulo, destacando os marcos cronológicos de cada um, a organização política, as atividades econômicas e a influência da cultura árabe-muçulmana.

Atividade complementar

Professor, se possível, apresente em sala de aula o documentário indicado na página: *Mali – Deserto do Saara*. Ele está disponível na internet. Após a exibição do documentário, proponha uma discussão com a turma, estimulando a troca de opiniões, dúvidas e impressões, assim como o levantamento das informações mais importantes que puderam ser identificadas pelos estudantes.

Orientações

Professor, oriente os estudantes a voltar ao mapa da página 13 e localizar as cidades de Timbuctu e Djenné. Depois, peça a eles que observem a fotografia desta página (p. 16) e reflitam sobre o tipo de conhecimento necessário para a construção da Mesquita de Sankore (os estudantes podem citar conhecimentos arquitetônicos e de engenharia, por exemplo). Isso pode auxiliar seu trabalho no desenvolvimento da habilidade **EF07HI03**.

Quando o Império do Mali começou a enfraquecer, o pequeno Reino de Gao, situado ao longo da curvatura do Rio Níger, começou a predominar sobre as outras sociedades sahelianas. Gao ganhou importância quando a dinastia dos sunnis, que falava a língua songhai e era adepta da religião tradicional, assumiu o poder e fundou o Império Songhai.

No final do século XV, as cidades de Djenné, Walata e Timbuctu foram conquistadas e passaram a integrar o Império Songhai. Timbuctu tornou-se a capital do império e seu centro cultural mais importante. Já no final do século XVI, em 1591, o ataque de um exército marroquino conseguiu derrotar as tropas do Império Songhai e estabelecer seu domínio em Timbuctu.

Material Digital Audiovisual
• Audiovisual: *Os manuscritos de Timbuctu*

Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual

As cidades de Timbuctu e Djenné

Localizadas às margens do rio Níger, as cidades de Timbuctu e Djenné foram incorporadas ao Império do Mali no século XIII. Antes dessa data, porém, já eram grandes centros políticos e comerciais e controlavam a chegada dos produtos trazidos pelas caravanas do norte e do sul da África. Durante o governo de Mansa Musa, essas cidades foram transformadas em centros cosmopolitas. Artistas e letrados foram convocados para trabalhar em Djenné e em Timbuctu, e diversas mesquitas e prédios públicos foram construídos na região.

Sob o domínio do Império do Mali, a cidade de Timbuctu se tornou um ponto de encontro de intelectuais e estudiosos que vinham de vários lugares do mundo árabe. A Universidade de Sankore, por exemplo, fundada por volta do século XII, formava com as universidades de Jingaray Ber e de Sidi Yahya um importante complexo intelectual em Timbuctu. Nessas instituições, ensinava-se Lógica, Astronomia, caligrafia árabe, Matemática, História e os fundamentos do islã por meio da leitura e do estudo do Alcorão.

Em 1988, a cidade de Timbuctu foi declarada **patrimônio mundial** pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O processo de desertificação e o acúmulo de areia têm ameaçado muitas construções seculares, que correm risco de desaparecer. Diante desse cenário, a Unesco iniciou um programa para conservar e proteger essa cidade pré-colonial africana.

JORDI CAMÍ/ALAMY/FOTOARENA

Mesquita de Sankore, construída entre os séculos XV e XVI em Timbuctu, Mali. Fotografia de 2012.

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

Observação

Professor: o conceito de universidade que está sendo trabalhado neste trecho é o de "instituições difusas com escolas espalhadas entre as mesquitas" (NIANE, Djibril Tamsir (Ed.). *História Geral da África*. África do século XII ao XVI. v. 4. Brasília: Unesco, Secad/MEC, UFSCar, 2010.

lugar e cultura

A TRADIÇÃO ORAL

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Por muito tempo, foi difundida a ideia de que os povos sem escrita não teriam cultura. A partir da década de 1970, muitos historiadores passaram a se esforçar para combater esse equívoco e valorizar o modo de vida das sociedades de tradição oral. Em 2003, a Unesco criou a política Patrimônio Vivo, que reconhece os saberes guardados e transmitidos por homens e mulheres, de geração em geração, reafirmando, assim, a importância da tradição oral como fonte de cultura.

Em diversas sociedades, como as da África Ocidental, as tradições orais, as técnicas e os rituais ligados à palavra, ao corpo e à musicalidade sempre foram reconhecidos e valorizados. Os mestres de uma tradição conhecem e preservam os saberes, os costumes, as experiências e os valores adquiridos ao longo do tempo por uma sociedade. Por isso, são muito valorizados no grupo.

> As civilizações africanas, no Saara e ao sul do deserto, eram em grande parte civilizações da palavra falada, mesmo onde existia a escrita; como na África Ocidental a partir do século XVI, pois muito poucas pessoas sabiam escrever, ficando a escrita muitas vezes relegada a um plano secundário em relação às preocupações essenciais da sociedade. Seria um erro reduzir a civilização da palavra falada simplesmente a uma negativa, "ausência do escrever", e perpetuar o desdém inato dos letrados pelos iletrados, que encontramos em tantos ditados, como no provérbio chinês: "A tinta mais fraca é preferível à mais forte palavra". Isso demonstraria uma total ignorância da natureza dessas civilizações orais.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História geral da África*. Brasília: Unesco, 2010. v. I: Metodologia e pré-história da África. p. 139.

IRENE ABDOU/ALAMY/FOTOARENA

Na África, os mestres da tradição oral mais conhecidos são chamados de *griots*. Na fotografia, dois *griots* em Burkina Faso recitam histórias tradicionais acompanhadas de música e poesia. Fotografia de 2010.

1. Qual aspecto levou as civilizações africanas de tradição oral a serem por muito tempo consideradas sem cultura?
2. O historiador Jan Vansina afirma que "seria um erro reduzir a civilização da palavra falada simplesmente a uma negativa, 'ausência do escrever.'" Explique com suas palavras essa afirmação.
3. Por que a palavra falada, tanto quanto a palavra escrita, pode ser considerada fonte histórica?

Orientações

A seção trabalha com um importante aspecto da cultura e da transmissão de saberes das sociedades tradicionais africanas: a oralidade, que pode ser considerada um patrimônio vivo, pois se refere a tradições como *performances*, rituais, festas, cosmologias e técnicas artesanais, que são transmitidas oralmente de geração a geração. Essas práticas e percepções são consideradas patrimônio imaterial de um grupo que as reconhecem como um bem cultural fundamental para sua identidade.

Além de promover a ampliação dos conhecimentos dos estudantes sobre os *griots*, o estudo da seção permite ampliar os conceitos de cultura e de fonte histórica ao incorporar as tradições orais. Constitui, também, uma forma de fazer com que os estudantes reflitam sobre a tradição oral como veículo de preservação da memória e sobre a importância dos idosos como guardiões do patrimônio cultural imaterial.

Se desejar, realize uma atividade que integre a comunidade escolar, convidando um contador de histórias para apresentar uma narrativa ao grupo. Uma possibilidade também seria propor aos estudantes que convidem um de seus familiares para contar uma história que vem sendo transmitida de uma geração à outra. Dessa maneira, os estudantes poderão perceber como suas histórias devem ser valorizadas e sentir-se reconhecidos no grupo.

Respostas

1. A oralidade. As civilizações da palavra falada, que não haviam desenvolvido a escrita ou em que esta era secundária, foram consideradas sem cultura pelas sociedades ocidentais e europeias por muito tempo.

2. Resposta pessoal. Espera-se que o estudante reflita sobre a importância da oralidade para a transmissão cultural nas sociedades tradicionais africanas.

3. A palavra falada, assim como a escrita, pode ser considerada uma fonte histórica que integra o patrimônio imaterial de um povo, suas memórias e seus saberes. Os relatos, por exemplo, são importantes fontes de estudos de experiências vividas, usos e costumes. Além disso, a palavra falada pode ser registrada por meio de gravações sonoras ou audiovisuais, fixando a narrativa para que diversas pessoas possam refletir sobre ela e analisá-la.

Orientações

O deserto do Saara assumiu um importante papel na integração dos povos da região do Sahel e do norte da África com mercadores vindos da Europa e do Oriente Médio por meio do comércio de produtos como ouro, sal e noz-de-cola.

Apesar da escassez de água e da elevada oscilação térmica ao longo do dia, o deserto do Saara não é um espaço sem vida. Muitas populações vivem nessa vasta região e sobrevivem dos recursos que ela proporciona, tendo para isso desenvolvido práticas e conhecimentos que se adéquam às condições do ambiente, como o comércio caravaneiro de camelos.

É importante enfatizar o papel essencial do comércio caravaneiro para a integração de diferentes regiões da África. A partir do estudo do comércio caravaneiro, podemos refletir sobre a importância do comércio para a integração de diferentes regiões do planeta na atualidade, contribuindo para o intercâmbio de pessoas, ideias, mercadorias, culturas, línguas etc.

O COMÉRCIO CARAVANEIRO

Como você já viu, o comércio foi essencial para o desenvolvimento dos reinos de Gana e do Mali. Como você imagina que esse comércio era realizado? Quais eram os principais produtos negociados pelos mercadores? De que regiões eles vinham? Como as caravanas de comércio vindas do norte chegavam aos reinos sahelianos?

Pode parecer estranho, mas o deserto do Saara, situado em uma extensa faixa de terra no norte da África, cumpriu um papel muito importante na integração dos povos da costa do Mediterrâneo, do Índico, do Atlântico e da região do Sahel. Longe de ser um obstáculo, o grande deserto possibilitou o contato entre diversos povos, especialmente com a utilização do camelo como meio de transporte por volta do século III.

A forte resistência do camelo ao clima desértico, com sua capacidade de permanecer sem água por vários dias, tornou possível a travessia do Saara. Além disso, a carne e o leite do animal eram essenciais para a alimentação dos povos nômades que viviam no deserto, e seu pelo era usado para confeccionar tendas nas quais as caravanas paravam para descansar.

Garantidas a sobrevivência e a locomoção no deserto, os povos da região tiveram condições de praticar uma das atividades econômicas mais rentáveis da África durante vários séculos: o comércio caravaneiro, que ligava os entrepostos do Mediterrâneo às praças mercantis da região do Sahel.

PRIAKHIN MIKHAIL/ALAMY/FOTOARENA

Caravana de camelos no deserto do Saara, no Marrocos. Fotografia de 2015. O comércio caravaneiro é praticado ainda hoje por grupos de tuaregues, povos nômades que vivem no deserto do Saara.

Sugestões para o estudante:

KOUROUMA, Ahmadou. *Homens da África*. São Paulo: SM, 2009.
O livro contém ilustrações e fotografias que representam elementos culturais e cotidianos da África Ocidental, e que acompanham a narrativa sobre quatro personagens: o *griot*, o caçador, o príncipe e o ferreiro.

SISTO, Celso. *Mãe África*: mitos, lendas, fábulas e contos. São Paulo: Paulus, 2007.
O livro reúne uma coletânea de histórias africanas de diferentes tradições culturais e étnicas do continente africano.

MODERNA

Rotas do comércio transaariano e transaheliano

O comércio **transaariano** ligava as várias praças mercantis às zonas de abastecimento, como as minas de sal do deserto do Saara, as regiões auríferas do Sahel, as áreas de extração de pimenta e noz-de-cola das florestas tropicais.

Os terminais do comércio transaariano localizados ao norte eram formados pelos portos mediterrânicos da África do Norte, como os de Túnis, Cairo e Argel, e por grandes cidades como Marrakech, Sidjilmasa e Fez. Os terminais dessas rotas situados ao sul eram as cidades saelianas de Awdaghost, Walata, Timbuctu, Gao, Tadmekka e Agadés. Delas, os produtos trazidos pelas caravanas eram redistribuídos por redes de comércio da região do Sahel.

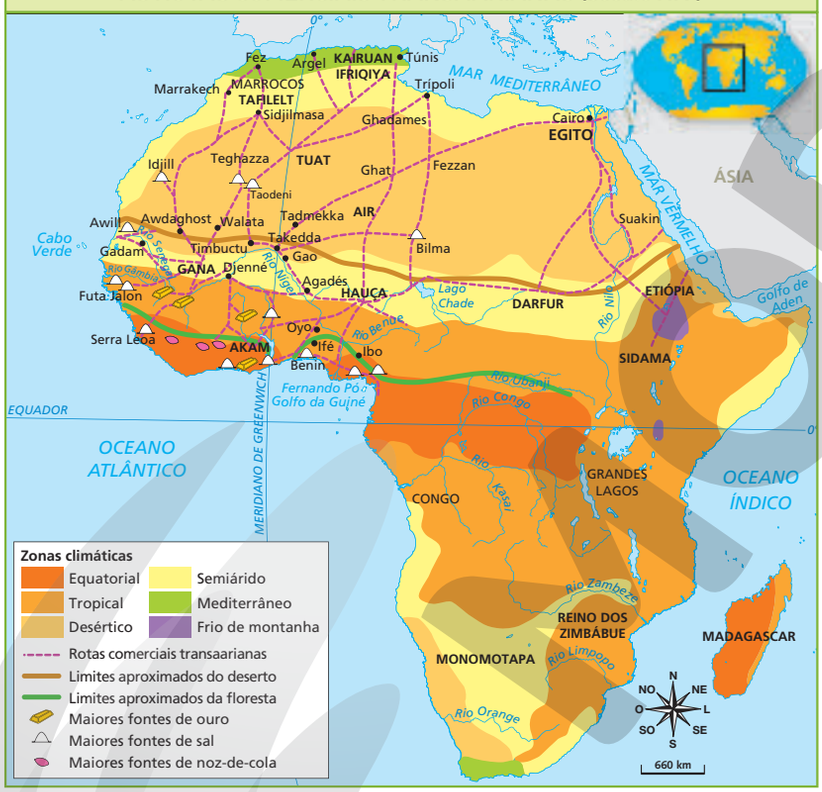
As linhas comerciais **transaelianas** tinham o sentido leste-oeste, destacando-se nelas o transporte de pessoas e mercadorias realizado por meio dos rios Senegal, Níger e Gâmbia. Dessa forma, as rotas transaariana e transaheliana se integravam.

Muitos povos participavam dessa ampla rede mercantil. No deserto, predominavam os berberes, os tuaregues e os azanegues, os quais conduziam caravanas que utilizavam camelos como meio de transporte; nas zonas de florestas, os produtos eram transportados em canoas pelos rios e em caravanas de burros conduzidas pelos diulas, pelos haussás e pelos mandingas.

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

SONIA VAZ

AS ROTAS COMERCIAIS TRANSAARIANAS (século XIV)



Elaborado com base em dados obtidos em: NIANE, Djibril Tamsir (Ed.). *História geral da África*: África do século XII ao XVI. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011. v. 4. p. 173; IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 5. ed. Rio de Janeiro, 2009. p. 58.

- PRANDI, Reginaldo. *Ifá, o adivinho*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. Com este livro é possível conhecer mais sobre a cultura e a religiosidade da África. Ifá era um adivinho que, além de revelar o destino das pessoas, gostava de ajudar os outros, encontrando soluções para seus problemas.

Orientações

Oriente os estudantes na observação detalhada do mapa e na identificação dos diferentes climas e regiões do continente, dos principais produtos do Sahel e da floresta tropical e das rotas transaarianas que cruzavam o deserto do Saara. Estimule-os a refletir sobre como o comércio caravaneiro integrou diferentes regiões do continente africano.

Comente com os estudantes que o deserto ocupa aproximadamente 30% do continente africano. Ao contrário do que costumamos imaginar, o deserto é um espaço que, apesar da aridez e da falta de água, abriga muitas espécies vivas, tanto da fauna como da flora, e populações humanas. Os habitantes dos oásis, por exemplo, desenvolvem alguns cultivos em seu entorno (como o de tâmaras). Esses cultivos, em geral, constituem verdadeiros muros vivos que impedem o avanço das areias.

Orientações

Os estudantes podem estranhar a classificação do escravo como produto ou mercadoria. Porém, é justamente essa condição de mercadoria que caracteriza a mão de obra escrava. Sugerimos conversar com os estudantes a respeito desse conceito. Comente que a desumanização não está no fato de os livros de História classificarem as pessoas escravizadas como "mercadorias", mas na própria prática escravista, que reduzia determinados seres humanos à condição de um bem, uma propriedade. No entanto, é fundamental frisar que o contexto do escravismo nesse período na África é muito distinto do escravismo moderno colocado em prática pelos europeus durante o processo de expansão territorial e econômica (e que sustentou a exploração e a produção de suas colônias). No caso do período pré-colonial no continente africano, devemos considerar que as pessoas escravizadas eram geralmente prisioneiras de guerra e que essa não foi a mão de obra que estruturou a produção econômica daquela sociedade. Nesse momento, sugerimos chamar a atenção dos estudantes para essas especificidades para que, mais adiante, eles possam desenvolver plenamente a habilidade **EF07HI15**: *Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval*.

Produtos do sul em direção ao norte

Veja, a seguir, os principais produtos transportados da região do Sahel e das florestas, em direção ao deserto do Saara e à costa do Mediterrâneo, no norte da África, de onde seguiam para a Europa e para a Ásia.

- **Ouro**. Esse metal era a base do sistema monetário do mundo islâmico e da Europa medieval. As minas de Bambuk, de Burê e dos estados akãs da Costa do Ouro (Gana), onde era extraído, representavam a principal fonte aurífera antes da chegada dos europeus à América.
- **Noz-de-cola**. Fruto utilizado pelas sociedades africanas tradicionais em cerimônias e rituais e para controlar o cansaço e a fome. A noz-de-cola foi amplamente adotada pelos povos islamizados por ser o único estimulante cujo consumo era recomendado pelas regras muçulmanas.
- **Pessoas ecravizadas**. Trabalhavam nas salinas do Saara, nas sociedades islâmicas do norte da África e nos países europeus, sobretudo na península Ibérica muçulmana.

Além desses produtos, a região também fornecia resinas, gomas, peles e couros; e produtos alimentícios, como sorgo, milho africano e milhete.

A noz-de-cola

As sementes da noz-de-cola eram utilizadas por povos da África Ocidental principalmente em rituais religiosos. Elas passaram a ser apreciadas também por mercadores árabes para suportar a fadiga e a fome nas longas viagens pelo deserto. Ao estabelecer seu domínio sobre a África, no século XIX, os europeus perceberam seu poder estimulante e tonificante. Assim, surgiu a produção industrial de refrigerantes à base de cola. Atualmente, para baratear os custos da produção em larga escala, passaram a ser utilizados aromatizantes artificiais no lugar da noz-de-cola.

SIA KAMBOU/AFP

Trabalhadores separam sementes de noz-de-cola em Anyama, Costa do Marfim. Fotografia de 2017. Ainda hoje, esse é um importante produto de exportação de alguns países africanos.

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

Sugestão para o professor:

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memórias D'África:* A temática africana na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

O livro apresenta a geografia, a história e a formação de diversas sociedades do continente africano, estabelecendo conexões com a questão do colonialismo, da escravidão e das relações entre a África e o Brasil na atualidade, entre outros temas.

Produtos do norte em direção ao sul

Conheça agora quais eram os produtos comercializados do norte do Saara e da costa do Mediterrâneo em direção às regiões das estepes, das savanas e das florestas ao sul.

- **Sal**. Produto essencial para a conservação dos alimentos nas áreas tropicais, o sal também servia de moeda nas trocas comerciais.
- **Produtos alimentícios**. Tâmaras, passas e raízes eram bastante apreciadas pelas comunidades islâmicas do Sahel.
- **Burros e cavalos**. Inexistentes nas florestas tropicais devido à presença das moscas do sono, conhecidas como tsé-tsé, que atacavam a cavalaria dos reinos nas margens das áreas tropicais.
- **Artefatos de metal e manufaturados**. Utensílios de cobre, bronze e estanho, ferramentas, tecidos e adornos de metais e pedras preciosas vinham do Egito, do Oriente Médio e da Europa.

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

O sal

A seguir, o historiador britânico Martin Meredith fala sobre o transporte do sal, extraído das salinas do Saara.

> A principal mercadoria pela qual trocavam seu ouro era o sal que as caravanas de comerciantes adquiriam pelo caminho, nas minas do Saara. [...] A demanda pelo produto ali era insaciável. Blocos de sal eram passados adiante aos poucos, das caravanas de camelos para os burros, e levados até o limite do cinturão da mosca tsé-tsé, onde não se podia mais utilizar animais de carga. A partir de então, carregadores humanos o transportavam até a floresta tropical. Ao longo do caminho, o preço poderia aumentar até cem vezes.

MEREDITH, Martin. *O destino da África*: cinco mil anos de riquezas, ganância e desafios. São Paulo: Zahar, 2017. (Livro digital).

SUTHASINEE K/SHUTTERSTOCK

Mineração de sal no lago Karum, em Afar, na Etiópia. Fotografia de 2017.

2. O que eram as praças mercantis? Qual era a importância dessas áreas para o comércio caravaneiro?

Eram zonas que recebiam produtos extraídos em diferentes regiões da África. Os comerciantes dessas regiões recebiam o sal vindo das minas do deserto do Saara, o ouro do Sahel, a pimenta e a noz-de-cola das florestas tropicais, por exemplo, e redistribuíam essas mercadorias entre as rotas de comércio existentes no período.

Texto complementar

Leia a seguir um trecho que explica a importância do sal no comércio caravaneiro.

SAL. Extraído de depósitos sedimentares nas regiões áridas ou obtido por evaporação de águas salgadas, o sal (cloreto de sódio), usado principalmente na conservação de alimentos, foi sempre riqueza fundamental e estratégica. Na África, escasso nas savanas e nas regiões de floresta, o sal era abundante principalmente em Tegaza, no Saara, e nas águas do Lago Chade. Assim, as unidades políticas que detinham o controle desses depósitos alimentavam sua economia principalmente fornecendo sal em troca de escravos, ouro, marfim, pimenta, noz-de-cola, alimentos, produtos manufaturados etc. O comércio do sal, então, contribuiu grandemente para a estruturação de impérios como os antigos Gana, Mali e Songai, por exemplo.

LOPES, Nei; MACEDO, José Rivair. *Dicionário de História da África*: séculos VII a XVI. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Livro digital).

Atividades complementares

Devido à grande importância do comércio caravaneiro para a interligação entre diversas regiões da África e inclusive de outros continentes, sugerimos que os estudantes realizem as seguintes atividades sobre esse tema:

1. Que povos praticavam o comércio transaariano e transaheliano? Que meios de transporte eles utilizavam?

Na região das florestas, o comércio era praticado por diulas, haussás e mandingas e os produtos eram transportados em caravanas de camelos e burros. Nos trechos de rios, as mercadorias eram conduzidas por canoeiros. No deserto, elas eram comercializadas por berberes, tuaregues e azanegues, que as transportavam em cáfilas.

Orientações

Com base no estudo do comércio caravaneiro é possível estimular os estudantes a refletir sobre a importância do comércio para a integração de diferentes regiões do planeta na atualidade, contribuindo para o intercâmbio de pessoas, ideias, mercadorias, culturas, idiomas etc. O intercâmbio de produtos do continente africano com a Europa e a Ásia era realizado pelos árabes, que detiveram o controle comercial no mar Mediterrâneo até o século XI. Porém, a partir do século XII, após as Cruzadas religiosas que promoveram a peregrinação de missionários cristãos à chamada Terra Santa, no Oriente Médio, os europeus conseguiram quebrar o monopólio comercial dos árabes no Mediterrâneo. O domínio dos europeus sobre o comércio no mar Mediterrâneo estimulou a navegação, o comércio e o crescimento das cidades europeias.

O comércio de especiarias vindas do Oriente era altamente rentável e visado pelos europeus. Ao longo do tempo, os europeus intensificaram o contato com artigos orientais e produtos africanos, como ouro e pessoas escravizadas. O desenvolvimento da navegação e o avanço dos europeus pelos mares e oceanos estimularam as conquistas territoriais, assim como ampliaram as relações culturais e econômicas entre diversas regiões do mundo.

em debate

OS CONTATOS INTERCONTINENTAIS

NÃO ESCREVA NO LIVRO

O comércio praticado pelos árabes e pelos povos nômades que entrecruzavam o deserto do Saara favoreceu uma ampla rede de contatos, que possibilitou aos mercadores árabes realizar ligações comerciais entre o continente africano, o europeu e o asiático. Leia a seguir os textos de dois historiadores sobre essas relações intercontinentais.

> Entre 1100 e 1500, a África foi um parceiro privilegiado nas relações intercontinentais do Velho Mundo. Tanto através do Mediterrâneo como através do oceano Índico, um comércio intenso, mais frequentemente intermediado pelos muçulmanos, ligava a Europa e a Ásia ao continente africano. [...]
>
> O papel do Islã, tanto na difusão de ideias como no comércio, foi de extrema importância à época, como ilustram as viagens de Ibn Battuta para a China e pela África oriental e ocidental. Nossos conhecimentos sobre as populações no período que ora tratamos muito devem aos trabalhos dos geógrafos, viajantes e historiadores muçulmanos.

NIANE, Djibril Tamsir. Relações e intercâmbios entre as várias regiões. In: *História geral da África*. Brasília: Unesco, 2010. v. IV: África do século XII ao XVI. p. 710.

COLEÇÃO PARTICULAR

BENETT, Leon. *Representação de Ibn Battuta*. 1878. Ilustração. Ibn Battuta (1304-1368) foi um viajante nascido no atual Marrocos. Visitou localidades na Ásia, na África e na Europa. Considerando um atlas atual, é possível dizer que Ibn Battuta conheceu, em média, 44 países.

> Esse mundo muçulmano torna-se, assim, uma longa faixa de mobilidade, do Atlântico ao Pacífico, que unificou o Velho Mundo a partir do século VII. Por ter amalgamado a maior parte do mundo conhecido, ele controla as passagens entre as massas densamente povoadas da Europa, em sentido amplo, a África e o Extremo Oriente e vive dos lucros da intermediação que tal controle lhe faculta. Nada passa sem a sua permissão e tolerância, representando para toda essa massa terrestre, carente de uma ligação marítima central, o mesmo que a Europa será mais tarde à escala mundial: uma economia triunfante e, logo, uma civilização dominante.

BISSIO, Beatriz. *O mundo falava árabe*: a civilização árabe-islâmica clássica através da obra de Ibn Khaldun e Ibn Battuta. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 31.

1. As visões dos dois historiadores sobre as conexões intercontinentais da África são convergentes ou divergentes? Por quê?
2. No primeiro texto, o autor afirma que a África foi um parceiro privilegiado nas relações com o Velho Mundo. A partir de quais pontos estratégicos era estabelecido o contato comercial com a Europa e a Ásia no continente africano?
3. No segundo texto, qual é a comparação que a autora faz ao caracterizar o controle que os muçulmanos mantiveram das rotas que interligavam a maior parte do mundo conhecido até então: a África, o Oriente e a Europa?

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

MODELO

Respostas

1. As visões dos dois historiadores são convergentes, pois ambos ressaltam a importância da intermediação dos muçulmanos nas relações comerciais intercontinentais da África no período pré-colonial.
2. Ao norte do continente, pelo mar Mediterrâneo; ao leste do continente, pelo oceano Índico.
3. A autora compara o controle territorial das passagens e das ligações marítimas pelos muçulmanos nesse período ao posterior domínio europeu que será exercido em escala mundial.

atividades

1. O Reino de Gana foi chamado pelos cronistas árabes de "terra do ouro" por existirem ricas zonas auríferas na região. O ouro era trocado principalmente por sal, importante produto em toda a África que era utilizado como moeda nas transações comerciais e para conservar determinados alimentos.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1. Por que o Reino de Gana, um dos mais antigos da região do Sahel, foi chamado pelos cronistas árabes de "terra do ouro"? Qual era a importância do ouro naquele contexto?

2. Leia o relato de Abu Ubayd al-Bakri, geógrafo muçulmano que viveu no século XI. Com base nesse relato, pode-se dizer que a introdução do islã no Reino de Gana eliminou as tradições religiosas locais? Por quê?

> "Ao redor da cidade do rei há choupanas abobadadas e bosques onde vivem os feiticeiros, homens encarregados de seus cultos religiosos. Ali se encontram também os ídolos e os túmulos dos reis. [...]
>
> Quando o rei morre, constroem uma enorme abóbada de madeira no lugar do enterro. Então trazem-no em uma cama levemente coberta e colocam-no dentro da abóbada. A seu lado colocam seus ornamentos, suas armas, e os recipientes que ele usava para comer e beber. A serpente é a guardiã do Estado e vive em uma caverna que lhe é devotada. Quando o rei morre, seus possíveis sucessores se reúnem em uma assembleia, e a serpente é trazida para picar um deles com seu focinho. Essa pessoa é então chamada para ser o novo rei."

COSTA, Ricardo. A expansão árabe na África e os impérios negros de Gana, Mali e Songai (sécs. VII-XVI). In: NISHIKAWA, T. F. C. *História medieval*: História II. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009, p. 34-53.

3. Relacione o comércio caravaneiro com a expansão do islã entre os povos do Sahel.

4. Observe a imagem abaixo, leia a legenda e responda às questões.

BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

CRESQUES, Abraham. *Atlas catalão de Abraham Cresques*. 1375. Ilustração (detalhe), 65 cm × 300 cm. O governante Mansa Musa, do Mali, está representado à direita. Ao lado dele, há os seguintes dizeres: "Este senhor negro é aquele muito melhor senhor dos negros de Guiné. Este rei é o mais rico e o mais nobre senhor de toda esta parte, com abundância de ouro na sua terra". Biblioteca Nacional da França, Paris.

a) Que informações sobre o Império do Mali podem ser obtidas pela observação dessa imagem?
b) Que características de Mansa Musa são ressaltadas na forma como ele é representado?

5. Em dupla, façam um exercício de imaginação! Escolham uma situação estudada neste Capítulo (o comércio do ouro ou do sal nos reinos de Gana ou do Mali, a viagem de Mansa Musa a Meca, entre outras possibilidades) e escrevam uma narrativa sobre a situação escolhida, como se vocês fossem *griots*. O trabalho final deve ser apresentado ou cantado para o restante da turma.

5. Atividade em dupla. O objetivo é fazer com que os estudantes experimentem, de forma lúdica, o trabalho de um *griot* e, ao mesmo tempo, retomem os conteúdos estudados sobre a história da África.

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

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

EL FASI, Mohammed (Ed.). *História geral da África*. Brasília: Unesco, 2010. v. III: África do século VII ao XI.
NIANE, Djibil Tamsir (Ed.). *História geral da África*. Brasília: Unesco, 2010. v. IV: África do século XII ao XVI.
SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança*: a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

Seção Atividades

Objeto de conhecimento

- *Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.*

Habilidade

EF07HI03

Respostas

2. Não. Pelo texto de al-Bakri pode-se dizer que muitas tradições africanas foram mantidas mesmo com a introdução do islã no Reino de Gana. Ele cita, por exemplo, a existência de feiticeiros que realizam cultos religiosos nos bosques; o enterro dos reis, que eram colocados numa abóbada com seus pertences; e a cerimônia da picada da serpente para a escolha de um novo rei, elementos que não fazem parte da tradição islâmica.

3. As trocas comerciais realizadas entre os povos saheliano e os mercadores muçulmanos do norte da África e da península Arábica foram fundamentais para o crescimento do islã na região do Sahel. Sendo o islã uma religião universalista, que prega o esforço incessante por expandir a crença em Alá, o intercâmbio comercial era a oportunidade de estabelecer trocas culturais e divulgar a mensagem do profeta Maomé. Dessa forma, a tradição mercantil dos beduínos árabes, que os colocava em permanente contato com outros povos, foi essencial para impulsionar a islamização do Sahel.

4. a) A imagem destaca a riqueza do Império do Mali, como a abundância de ouro em suas terras, e a presença de construções, de centros urbanos, comerciais, religiosos e culturais.

b) Mansa Musa é representado como um rico e nobre senhor, o que revela a impressão que os ocidentais tinham da grandeza do Império do Mali.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo traz textos e atividades que abordam a cultura dos povos iorubás e bantos, permitindo que os estudantes reconheçam algumas de suas características antes do contato com os europeus, desenvolvendo desta maneira a habilidade **EF07HI03**. Além disso, o estudo dos povos bantos e iorubás tem significado especial, em decorrência de sua importância para a formação da cultura afro-brasileira. Sugerimos ao professor investigar as ideias prévias dos estudantes a respeito das conexões entre a história da África e a história do Brasil, a partir de seus estudos escolares ou de outras fontes de informação. Consideramos importante que os estudantes reflitam sobre a forte presença dos afrodescendentes na população do país e sejam capazes de reconhecer, na língua que falam e escrevem, nos hábitos alimentares, nos estilos musicais e em outros setores da vida social, as influências das diferentes culturas africanas que foram transplantadas para o Brasil (e posteriormente ressignificadas) durante os períodos colonial e imperial.

Orientações

Peça aos estudantes que observem o mapa reproduzido na página e identifiquem as áreas de influência dos povos iorubás e bantos, a provável região de origem dos iorubás e as rotas migratórias dos bantos. Sugerimos apresentar também um mapa da África atual para que os estudantes identifiquem a localização dos países africanos que correspondem às antigas áreas de influência dos bantos e iorubás.

CAPÍTULO 2

Povos iorubás e bantos

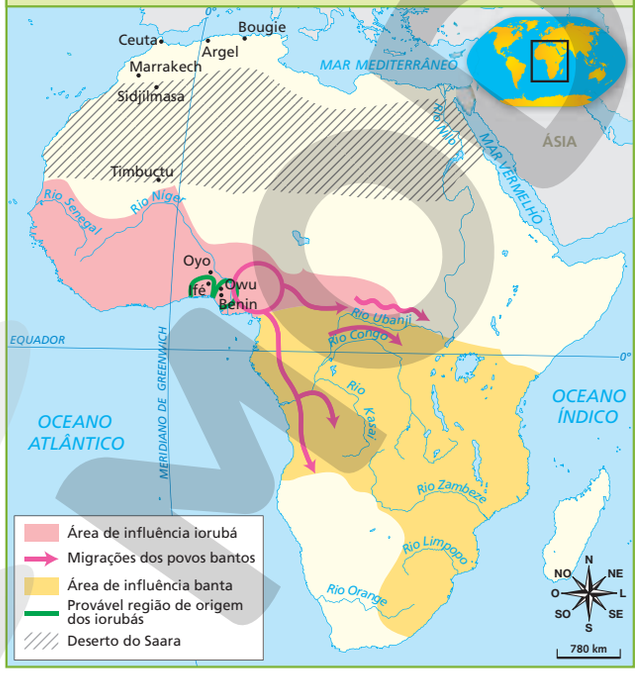
O Brasil tem a segunda maior população negra do mundo, inferior apenas à da Nigéria, na África. Você já parou para pensar de quais regiões da África vieram os ancestrais dessa parte da nossa população? Que conhecimentos e costumes eles trouxeram para cá?

A partir do século XVI, muitos africanos foram trazidos forçadamente para o Brasil pelos portugueses na condição de escravos. Eles pertenciam a uma grande variedade de povos, que, no século XIX, foi classificada em dois grandes grupos linguísticos: banto e iorubá. Esses povos vieram de regiões onde hoje se localizam Nigéria, Costa do Marfim, Camarões, Angola, Congo e Moçambique, entre outros países. Uma vez estabelecidos no Brasil, entraram em contato com os povos que aqui viviam, com imigrantes de outras regiões do mundo e também com pessoas de diferentes localidades do próprio continente africano, criando, juntos, uma cultura afro-brasileira.

Assim, estudar a história da África é essencial para compreendermos nossa própria história, uma vez que a identidade brasileira tem fortes marcas africanas.

IORUBÁS E BANTOS (séculos XII-XVI)

SONIA VAZ



Elaborado com base em dados obtidos em: VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico*: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 48, 67, 92.

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

Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

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.*

OS REINOS IORUBÁS

Os iorubás constituem um grande grupo étnico-linguístico da África Ocidental, representando atualmente cerca de 20% da população da Nigéria e parte da população do Togo, do Benin e de Serra Leoa. Fora da África, a cultura iorubá tem forte presença no Brasil e em Cuba.

A origem dos reinos iorubás, também chamados de nagôs, ainda é incerta. Há indícios arqueológicos de que eles floresceram ao sul do rio Níger por volta do século IX, numa antiga população que tinha como centro a cidade de Ifé (que significa "o que é vasto"). Porém, segundo alguns estudiosos, as evidências mais antigas desse grupo remontam ao século IV.

Os reinos iorubás estavam organizados em **cidades-Estado** independentes que mantinham relações comerciais entre si, como Ifé, Oyo, Owu, Benin e Ila.

Para os iorubás, a cidade de Ifé tinha origem divina. Ifé também era uma referência política, pois todos os outros reinos iorubás estavam vinculados a ela. A cidade era um importante entreposto do comércio caravaneiro na África. Os mercadores paravam na cidade para descansar, reabastecer as caravanas e negociar produtos, como sal, contas de pedra, dendê, pimenta e pessoas escravizadas.

HEMIS/ALAMY/FOTOARENA

Cerimônia Gélédé realizada em Kéton, no Benin. Fotografia de 2009. Nessa cerimônia, praticada também em países como Nigéria e Togo, são celebrados a sabedoria e o poder das mulheres nas sociedades iorubás. Com música, dança e máscaras, a cerimônia também é utilizada para cultuar alguns orixás femininos. A cerimônia Gélédé é reconhecida como Patrimônio Imaterial da Humanidade.

- SILVA, Alberto da Costa e. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008. Na forma de uma conversa entre o autor e seus filhos, este livro apresenta aspectos da história, da cultura e das sociedades do continente africano.

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

Orientações

Comente com os estudantes que a África do Oeste ou Ocidental é uma divisão territorial e política constituída de muitos países, como Mauritânia, Senegal, Gâmbia, Mali, Burkina Faso, Guiné Bissau, Guiné, Serra Leoa, Libéria, Costa do Marfim, Níger, Nigéria, Togo, Benin, Gana, Gabão e Camarões. Essa divisão territorial está baseada nas antigas fronteiras coloniais e não leva em conta os povos e as línguas da região.

O poder político nas sociedades iorubás era representado pelo rei. Acredita-se que esse tipo de liderança surgiu em Ifé. Nessa cidade, o rei era chamado *Oni*, visto como descendente direto de Oduduwa (uma das divindades primordiais iorubas). Na cidade de Oyo, o rei, chamado *Alafin*, era descendente de Xangô, que por sua vez descendia de Oduduwa. Existem raros relatos da existência de mulheres em cargos políticos e em funções religiosas. A maioria era ocupada por homens.

A importância de Ifé para o comércio caravaneiro possibilitou que os reinos iorubás estabelecessem trocas culturais com diversos grupos, como os egípcios, os núbios, os abissínios e os povos africanos convertidos ao islã.

Atividade complementar

Professor, você pode propor aos estudantes a leitura e análise do livro *A África explicada aos meus filhos* (indicado como sugestão nesta página do livro do estudante). Depois da leitura, peça a eles que compartilhem o que compreenderam em uma roda de conversa com a turma. Estimule a discussão sobre a ideia dominante, no passado, de que a África seria um continente de "selvageria e atraso". O autor menciona a admiração dos europeus diante das cidades africanas, de sua arquitetura, de sua cultura e dos prósperos centros comerciais. Assim, a suposta superioridade que os europeus atribuíam à sua cultura derivava de uma concepção etnocêntrica de mundo, e não das condições de vida dos africanos.

Orientações

As narrativas míticas sobre a origem do mundo e da humanidade estão presentes em praticamente todas as culturas, e certamente os estudantes serão capazes de se lembrar de algumas delas, que já foram estudadas no 6º ano.

A leitura do mito iorubá apresentado nesta seção e a execução das atividades propostas, além de colocar os estudantes em contato com as tradições do povo iorubá, contribuem para ampliar seus conhecimentos sobre os mitos de origem.

Respostas

1. Segundo a narrativa, Oxalá foi enviado para a Terra com o objetivo de criar todos os seres vivos. Porém, enquanto modelava os homens, bebia vinho de palma escondido. Assim, ele ficou embriagado e acabou errando na medida. Por isso, os homens saíram com tipos físicos diferentes, uns mais altos que os outros e alguns sem cor, pois Oxalá os tirava do forno antes da hora.

2. Sim, mitos e lendas como a apresentada nesta seção podem ser considerados importantes fontes históricas. Isso porque, por meio deles, é possível conhecer um pouco sobre as crenças e os costumes de determinada sociedade.

documento

A ORIGEM DO MUNDO PARA OS IORUBÁS

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Os mitos, as histórias e as narrativas tradicionais dos iorubás foram transmitidos oralmente, de geração a geração. Os mitos remontam ao passado, ao tempo em que deuses, heróis e ancestrais viviam na Terra e em que foram criados os diversos elementos da natureza, humanos e culturais. Essas histórias revelam as crenças, as visões de mundo, assim como o modo de viver desses povos.

Tudo começou quando Olorum [Deus Supremo] se remexeu, se espreguiçou, criando uma enorme massa de água. Essa água era Oxalá, o primeiro da grande família dos orixás funfun, os orixás de branco. [...]

"Vá, Oxalá! Tome o saco da criação e vá criar o Aiyê, o mundo!"

Oxalá, durante a caminhada, começou a sentir uma sede horrível, que aumentava a cada passo que dava. Mal conseguia andar quando avistou uma palmeira.

Não pensou nem um pouco. Rapidamente foi até ela e [...] furou o tronco da árvore. Um líquido jorrou, era vinho de palma.

Oxalá bebeu, bebeu tanto que ficou bêbado e adormeceu.

"Se Oxalá está tão bêbado assim", exclamou Olorum, "então vá, Oduduwa, pegue o saco da criação e vá criar o 'Aiyê'".

Oduduwa foi. Quando chegou ao local indicado pelo Deus Supremo, despejou o que havia no saco. Era terra. Um grande monte se formou e seu cume ultrapassou a superfície da água.

Oduduwa colocou as galinhas naquele monte. Elas começaram a ciscar, a arranhar e a espalhar a terra sobre a água, formando o mundo.

Quando Oxalá acordou, soube que Oduduwa já havia criado o mundo. Ficou desapontado, inconformado e foi se queixar a Olorum.

O Deus Supremo, para consolar o orixá, deu a ele outra missão, mas também um castigo.

"Oxalá, você vai modelar os seres que vão morar no Aiyê, a Terra que Oduduwa criou", disse Olorum. "Mas, como castigo, fica proibido de beber vinho de palma e de usar o azeite da palmeira do dendê."

O orixá foi para a Terra. Com o barro, começou a modelar os peixes, as aves, as árvores, os homens, todos os seres vivos.

Contam, porém, que, enquanto modelava os homens, Oxalá, escondido, bebia vinho de palma. Ficava embriagado e errava na medida.

Por isso, os homens saíram de muitos tipos e tamanhos, e outros sem cor, pois ele os tirava do forno antes da hora. Foi assim que aconteceu.

CHAIB, Lidia; RODRIGUES, Elizabeth. *Ogum, o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 8-10.

1. De acordo com esse mito, qual é a explicação para a diversidade física que existe entre os seres humanos?

2. O mito acima pode ser considerado uma fonte histórica da cultura imaterial dos iorubás? Por quê?

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

Texto complementar

Mircea Eliade, estudioso da história das religiões, apresenta no trecho a seguir uma definição de mito.

[...] o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do "princípio". [...] É sempre, portanto, a narrativa de uma "criação": ela relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. [...] Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado no mundo. É essa irrupção do sagrado que realmente fundamenta o mundo e o converte no que é hoje. [...]

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 8-11.

A DIVERSIDADE DOS POVOS BANTOS

O termo "banto" significa "povo" ou "os homens". Ele é utilizado para designar cerca de 400 grupos étnicos que falam línguas que têm uma origem comum. Provavelmente, o núcleo original dos povos bantos localizava-se na fronteira dos atuais Nigéria e Camarões por volta de 3 mil a 4 mil anos atrás. Por motivos ainda desconhecidos, eles começaram a migrar para o sul e o leste da África. No século XII, já ocupavam áreas da África Central até o sul do continente.

Cada grupo banto possuía suas especificidades econômicas, políticas, sociais e culturais. No entanto, a prática agrícola era comum a todos os povos bantos. Nas savanas do Congo, por exemplo, o método das queimadas, empregado para limpar o terreno para a agricultura, combinado com o sistema de rodízio, foi predominante. Outros povos aproveitaram as inundações periódicas do rio Zambeze para desenvolver complexos sistemas de irrigação.

Na África Oriental, na região que se estendia do atual Quênia até Moçambique, os bantos cultivavam cereais, raízes e tubérculos, dominavam técnicas de metalurgia e criavam gado. Esses povos agricultores conviviam, em diferentes escalas, com pastores e grupos que praticavam a caça e a coleta.

Os povos bantos mantinham contato com diferentes sociedades, como os cuxitas, os nilotas e os mercadores árabes vindos do norte. Com os africanos islamizados, por exemplo, aprenderam a utilizar **atabaques** e desenvolveram uma nova comunidade étnica com influências árabe e banta, a **suaíli** ou swahili.

BIBLIOTECA DE ARTES DECORATIVAS, PARIS

Representação de uma mulher do grupo linguístico banto. Século XIX. Gravura. Biblioteca de Artes Decorativas, Paris, França.

Atabaque

Instrumento de percussão usado em danças e cerimônias (religiosas ou profanas) africanas e afro-brasileiras.

Suaíli

População que se desenvolveu nas ilhas e na costa oriental da África a partir do século XII. Tinha como principais atividades a agricultura, a pesca e o comércio. Por meio do comércio com os árabes, os suaílis converteram-se ao islã.

Os povos bantos no Brasil

O maior grupo de africanos escravizados trazidos ao Brasil nos dois primeiros séculos da colonização (XVI e XVII) tinha origem banta. Como eram, em geral, grandes agricultores, os povos bantos foram utilizados como mão de obra nos canaviais da Bahia e de Pernambuco e nas plantações de cana e café de São Paulo e do Rio de Janeiro. Também trabalharam nas minas de Goiás, Mato Grosso e Minas Gerais.

A presença banta no português falado e escrito no Brasil é muito grande. Palavras como caçula, banda, sunga, tanga, quitanda, cachimbo, tutu, entre outras, são derivadas do quimbundo, do tronco linguístico banto.

Sugestão para o estudante:

Para saber mais sobre a religião iorubá, sugerimos propor aos estudantes a realização de uma pesquisa no *site* do Centro Cultural Oduduwa: <http://centroculturaloduduwa.com.br>. Fundado pelo babalorixá e professor Adesiná Síkírù Sàlámì, o *site* apresenta uma série de informações e imagens sobre as práticas religiosas e culturais iorubás no Brasil. Acesso em: 15 maio 2018.

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

Orientações

Segundo o sociólogo Reginaldo Prandi, os bantos falam entre 700 e 2 mil línguas e dialetos aparentados. Entre as principais línguas desse tronco, estão o ajauá, falado em regiões de Moçambique, Malauí e Zimbábue; o ganguela, na fronteira leste de Angola e oeste de Zâmbia; o iaco-cuango-casai, na República Democrática do Congo (antigo Zaire); o macua, em Moçambique; o quicongo, no Congo e em Angola; o quimbundo, em regiões da Angola; o quinguana, na República Democrática do Congo; o ronga, em Moçambique e Zimbábue; o suaíli, na Tanzânia, em Zanzibar e Moçambique; o suto, na África do Sul; o tonga, em Moçambique e Zimbábue; o umbundo, em Angola, abaixo do rio Kwanza e na região de Benguela.

Texto complementar

Sobre a religião dos povos bantos e a relação que estabelecem com a ancestralidade, a historiadora Marina de Mello e Souza escreve:

> Nos sistemas de pensamento de povos da África Central, pertencentes ao tronco linguístico banto, o mundo se divide entre uma parte habitada pelos vivos e outra habitada pelos mortos, espíritos e entidades sobrenaturais. Era com essas forças que as pessoas buscavam orientação para lidar com os problemas. [...]
>
> Na esfera do sobrenatural estavam os mortos, alguns elevados à condição de ancestrais, figuras em torno das quais alguns povos familiares se organizavam. Eles podiam ser líderes que haviam comandado migrações e fundado novas aldeias; podiam ter introduzido um novo saber, como cultivar uma planta, processar um alimento, uma bebida [...].

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006. p. 44.

Orientações

Professor, antes de fechar o estudo desta Unidade, proponha aos estudantes que pesquisem algum aspecto da cultura africana na internet. A atividade permite que os estudantes possam explorar outros temas e informações relacionados aos diversos povos e culturas africanas, entrando em contato com fontes documentais e linguagens variadas, como objetos artesanais, máscaras, elementos gráficos, arquitetura, tecidos, mitos, músicas, imagens, fotografias, depoimentos, arquivos sonoros e audiovisuais, por exemplo. Peça aos estudantes que se organizem em grupos e escolham o tema de seu interesse. Dessa forma eles poderão aprofundar seus conhecimentos, compreendendo a diversidade cultural da África de maneira significativa e integrada com os seus próprios saberes. Sugira a pesquisa em alguns *sites* confiáveis para que eles possam ter acesso a acervos ricos em informações. Alguns *sites* interessantes para consulta são: Acervo África, <http://acervoafrica.org.br/>, que disponibiliza fotografias de diversos povos e localidades do continente africano; Museu Afro-Brasil, <https://artsandculture.google.com/partner/museu-afro-brasil>, onde é possível visualizar parte do acervo do museu; Laboratório de Estudos de História da África da Universidade Federal de Santa Catarina, <http://lehaf.paginas.ufsc.br/>, que disponibiliza registros visuais e sonoros produzidos por artistas de diversos países africanos; Por dentro da África, <http://www.pordentrodaafrica.com>, que apresenta artigos e informações sobre países africanos na contemporaneidade. Acessos em: 14 jun. 2018.

ATLÂNTICO Negro – Na rota dos Orixás. Direção: Renato Barbieri. Brasil, 1998. Duração: 75 min. Documentário que fala sobre as relações entre Brasil e África, tendo como foco a religiosidade.

O Reino do Congo

O Reino do Congo, um dos mais importantes reinos bantos, situava-se em terras que hoje correspondem a Angola, Congo e República Democrática do Congo, na África Centro-Ocidental. Ele surgiu, provavelmente, entre os séculos XIII e XIV e estava dividido em províncias e pequenas aldeias. O reino era controlado por um rei, chamado de **mani congo** ("espírito superior"), que utilizava objetos que simbolizavam seu poder e o diferenciavam do restante da população, como um chapéu, um tambor, um bracelete de cobre ou marfim e um trono. O rei também nomeava governadores para auxiliá-lo na administração das províncias.

A capital do Reino do Congo era **M'Banza Congo**, uma praça forte, cercada de muralhas, e também um grande centro comercial. O comércio era a principal atividade econômica dos congoleses. Entre os produtos que eram comercializados na região, destacavam-se o sal marinho, os metais, os tecidos de fibra e o marfim. As transações comerciais eram feitas por meio do escambo ou com o uso do nzimbu, uma espécie de concha encontrada na ilha de Luanda que servia como moeda.

Segundo relatos de viajantes europeus, o poder político no Congo era fortemente centralizado na figura do mani congo. Ele formava, ao lado da aristocracia, a elite social e política do reino. As famílias aristocráticas, ligadas ao rei por laços de parentesco, cuidavam da administração das províncias. Essa elite era mantida pelos tributos cobrados pelos chefes das aldeias. A vida do rei, da sua corte e da aristocracia contrastava com a pobreza dos camponeses e dos escravizados.

No século XV, após os primeiros contatos com os portugueses, o rei do Congo se converteu ao catolicismo e foi batizado com o nome de D. João. A capital do reino passou a se chamar São Salvador do Congo. Iniciava-se, dessa forma, uma forte presença portuguesa no Reino do Congo.

Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 216.

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

Sugestão para o professor:

Acesso gratuito à coleção História geral da África organizada pela Unesco no *site*: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/>. Acesso em: 16 jun. 2018. A coleção, composta de oito volumes, traz textos de africanistas e historiadores africanos. Produzida com grande rigor historiográfico, a obra pretende revelar aspectos da cultura e organização social da África e seus diversos povos ao longo do tempo, a partir de um ponto de vista africano.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 No português do Brasil, há muitas palavras originadas do quimbundo, uma das línguas bantas mais faladas na África. Veja algumas delas a seguir, com o nome original entre parênteses. Anote em seu caderno o significado das palavras que você conhece. Depois, consulte um dicionário e descubra o significado das demais palavras.

bobó (*mbombo*) — canjica (*kanjika*) — cabaça (*kabása*) — curinga (*kuringa*) — gingar (*kujinga*) — jiló (*njilu*) — maxixe (*maxixi*) — minhoca (*nhoka*) — moleque (*muleke*) — quibebe (*kibembe*) — quitanda (*kitanda*) — tutu (*kitutu*)

2 O texto a seguir fala sobre a Lei nº 10.639, de 2003. Leia-o e responda ao que se pede.

> [...] o movimento negro passou a exigir do sistema educacional formal o reconhecimento e a valorização da história dos descendentes de africanos e o respeito à diversidade, identificando na educação a possibilidade de se construir uma identidade negra positiva. É um esforço que visa não apenas mudar o branco, mas o próprio negro, por meio do fortalecimento de sua identidade étnica e autoestima.
>
> Desta forma, a Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, [...] torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

MACHADO, Sátira. Perguntas frequentes sobre a Lei 10.639/03. CEERT, 10 mar. 2016. Disponível em: <https://www.ceert.org.br/noticias/politica-no-brasil/10682/perguntas-frequentes-sobre-a-lei-1063903>. Acesso em: 10 abr. 2018.

a) Explique a importância da Lei 10.639 para a sociedade brasileira como um todo.

b) Retome os conhecimentos que você adquiriu neste Capítulo e identifique pelo menos três exemplos que contribuem para a construção de uma identidade negra positiva.

3 Em geral, as estatuetas iorubás eram feitas de madeira, terracota, pedra, cerâmica, cobre, latão ou bronze e, portanto, são uma evidência de que as sociedades iorubás já conheciam técnicas de metalurgia. O tema central da arte iorubá é o culto aos orixás e aos antepassados. Figuras esculpidas que formam um par, geralmente um homem e uma mulher, são chamadas de edan. Essas peças eram e continuam sendo usadas como uma espécie de amuleto para prever o futuro, curar doenças, afastar maus espíritos, julgar cidadãos, entre outras funções. Os edans geralmente são feitos de ligas de cobre (é comum aparecer nos livros sobre arte africana como "bronze"), um material muito resistente aos efeitos da umidade e do calor.

HEINI SCHNEEBELI/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – COLEÇÃO PARTICULAR

Edan produzido na Nigéria. Século XIX. Escultura de bronze, 78,5 cm de altura.

a) Identifique o material utilizado para produzir o edan acima, o local e a data em que foi feito.

b) Descreva o que você vê nessa imagem. As figuras representadas são realistas ou não? Explique como você chegou à conclusão.

c) Qual a função de peças como essas?

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

MODELO

Seção Atividades

Objeto de conhecimento

- *Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.*

Habilidade

EF07HI03

Respostas

1. Resposta pessoal. Para conhecer outras palavras de origem africana, sugerimos a consulta a BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). *Memória das palavras*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Memoria_MEC.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

2. a) A Lei nº 10.639 representou um grande avanço para o movimento negro, para os afrodescendentes, para a educação brasileira e a sociedade brasileira como um todo. Ela garantiu que a história e a cultura afro-brasileiras fizessem parte do currículo obrigatório das escolas, promovendo assim o respeito à diversidade, o reconhecimento e a valorização da cultura africana, da identidade negra e das inúmeras contribuições dos afrodescendentes na formação da nossa sociedade.

b) Resposta pessoal.

3. a) *Edan* de bronze, produzido na Nigéria no século XIX.

b) O *edan* apresenta um homem e uma mulher sentados, ligados por uma corrente. A figura masculina está segurando um objeto, enquanto a feminina está apoiando suas mãos sobre os seios. Ambos possuem ornamentos em suas cabeças. Essas figuras não podem ser vistas como realistas, pois elas apresentam cabeças maiores que o restante do corpo, olhos e narizes bem grandes, tronco redondo e braços e pernas finíssimos. Elas não apresentam proporção.

c) Os *edans* eram usados como amuletos para prever o futuro, curar doenças, afastar maus espíritos, julgar cidadãos, entre outras funções.

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

DAVIDSON, Basil. *A descoberta do passado de África*. Lisboa: Sá da Costa, 1991.
PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
RODRIGUES, João Carlos. *Pequena história da África negra*. São Paulo: Globo, 1990.
SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006.

Seção **Ser no mundo**

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica** n. **3**, esta seção propicia ao estudante a valorização e a fruição de manifestações culturais do Brasil e do Benin, favorecendo o reconhecimento da diversidade cultural e a comunicação entre diferentes povos do mundo.

O trabalho aqui proposto também permite que o estudante possa *Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados* (**Competência Específica de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental** n. **5**).

Obs.: Esta seção não trabalha com nenhuma habilidade específica elencada na BNCC.

Orientações

A seção apresenta algumas conexões entre África e Brasil na atualidade, partindo de uma dupla perspectiva: a existência de comunidades formadas por africanos que foram trazidos ao Brasil como escravizados no período colonial e que após a abolição regressaram à África. Essa importante experiência, pouco divulgada e discutida entre nós, revela os laços estreitos entre Brasil e África na atualidade. Os agudá, como são chamados, são os africanos de origem iorubá e seus descendentes que regressaram ao Benin. Eles procuram preservar as influências culturais e históricas do período em que viveram no Brasil. Muitas manifestações culturais foram levadas por eles para a África, práticas específicas que surgiram do encontro multiétnico e multicultural entre povos africanos diversos que compartilharam experiências durante a época escravista no Brasil.

ser no mundo

QUILOMBOLAS BRASILEIROS VISITAM A ÁFRICA

Nesta Unidade, você provavelmente percebeu que conhecer a história e a cultura dos povos africanos é uma forma de compreender a diversidade cultural brasileira. Os diferentes povos africanos trazidos ao Brasil na condição de escravos, entre os séculos XVI e XIX, tiveram papel fundamental na formação de nossa sociedade.

O projeto Pedra da Memória, iniciado por volta de 2011, tinha o objetivo de reconhecer as relações de ancestralidade e identidade que ligam os afro-brasileiros aos africanos. Nesse projeto, alguns membros da comunidade religiosa de candomblé da Casa Fanti Ashanti, localizada na cidade de São Luís, no Maranhão, viajaram ao Benin. Essa viagem deu origem a um livro, um documentário e exposições fotográficas.

Muitos escravizados de origem iorubá trazidos para o Brasil vieram da região onde hoje se localiza o Benin. Logo após a abolição da escravidão no Brasil, em 1888, alguns africanos libertos regressaram à África levando consigo diversas influências culturais que haviam incorporado no período em que viveram no Brasil. Ao se estabelecerem no Benin, os brasileiros regressados formaram comunidades e ficaram conhecidos como Agudás. Leia a seguir algumas informações sobre o projeto Pedra da Memória.

> Numa religião ligada à ancestralidade, a memória é o cerne desse conhecimento. Não só pela necessidade de reter uma quantidade enorme de informações sobre a **cosmogonia**, [...] mas porque esse conhecimento está a serviço do culto de ancestrais divinizados, que atravessam milênios e oceanos para se comunicarem com seus descendentes. [...]
>
> Pedra da Memória teve como proposta uma investigação estética entre os gêneros tradicionais cultivados no Brasil e no Benin (África Ocidental), revelando seus vínculos e particularidades. O projeto promoveu um diálogo entre a cultura dos dois países, ao levar às comunidades de culto vodun no Benin uma comitiva da Casa Fanti Ashanti.
>
> [...]
>
> Esse contraponto, na outra margem, se evidencia na cultura dos Agudás, que hoje representam 10% da população do Benin. A influência brasileira lá é surpreendente e pouco conhecida. Na época da abolição da escravatura, muitos escravos libertos, em geral pequenos comerciantes e artesãos, voltaram do Brasil para o Benin, formando uma elite local que dominou o comércio e a construção civil do Dahomé (atual Benin) por toda a primeira metade do século XX.
>
> O Brasil está presente na arquitetura, culinária, língua e diversos outros aspectos culturais do país africano. Cultivando há mais de um século, com impressionante dedicação, as tradições de seus antepassados como o Carnaval, a Festa do Senhor do Bonfim e a Burrinha (aparentada ao Bumba meu boi), os Agudás se consideram brasileiros, e invertem desconcertantemente nossa noção de ancestralidade.
>
> PEDRA da Memória: Diálogos Brasil Benin. Disponível em: <http://pedradamemoria.maraca.art.br/livro/mais-sobre-o-livro/>. Acesso em: 17 ago. 2017.

Cosmogonia

Conjunto de princípios com fundamentos religiosos ou míticos que explicam a formação do Universo.

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

Sugestões para o professor:

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2016.

RIBEIRO, Dario Teixeira; VISENTINI, Paulo Fagundes; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. *História da África e dos africanos*. Petrópolis: Vozes, 2013.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

RICARDO TELES/PULSAR IMAGENS

Missa de agudás para o Nosso Senhor do Bonfim, em Porto Novo, no Benin. Fotografia de 2011. Essa tradicional missa, realizada sempre no final do mês de janeiro, é celebrada nos mesmos moldes da missa ao Nosso Senhor do Bonfim que ocorre em Salvador, na Bahia. Esse é mais um exemplo que mostra a presença da influência afro-brasileira no Benin.

1. O texto menciona a relação entre os ancestrais e seus descendentes. Quais são os elementos fundamentais que atuam nessa relação, permitindo que os conhecimentos ancestrais não sejam esquecidos? **1.** A memória e as culturas orais.

2. Considerando a viagem que os membros da comunidade religiosa do Maranhão fizeram ao Benin, elabore um texto sobre a importância da preservação da cultura africana para os afro-brasileiros.

3. Os descendentes de africanos estão presentes em diversos países e continentes, atuando de maneira dinâmica nos lugares ondem vivem. Na sua opinião, iniciativas como a do projeto Pedra da Memória contribuem para o conhecimento de história da África e para a compreensão de como as culturas africanas influenciaram o mundo ocidental?

4. Os agudás são afro-brasileiros regressados ao Benin. Segundo o texto, quais foram as influências mais marcantes dessas comunidades no país africano? Cite também algumas das manifestações culturais afro-brasileiras praticadas até os dias de hoje no Benin.

5. Na sua opinião, por que a relação que os agudás estabelecem com o Brasil e a cultura afro-brasileira é importante para a construção de suas memórias e identidades?

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

Questões para autoavaliação

Professor: na página final de cada Unidade deste livro, incluímos questões que podem ser sugeridas aos estudantes para que eles realizem uma autoavaliação sobre o que apreenderam ao estudar os conteúdos da Unidade. Eles podem respondê-las de forma escrita, individualmente, ou podem conversar sobre elas em duplas ou em grupos, de maneira a incentivar a oralidade e a troca de ideias na sala de aula. A seu critério, as questões aqui apresentadas também podem ser utilizadas para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes.

Nesta primeira Unidade do livro, as questões sugeridas são as seguintes:

1. Quais são as principais características dos reinos de Gana e do Mali?
2. Como o comércio caravaneiro integrou diferentes regiões do continente africano?
3. Como foram estabelecidas as relações comerciais da África com outros continentes?
4. Quem eram e onde viviam os povos iorubás e bantos?

Respostas

2. Resposta pessoal. O estudante deve refletir sobre a importância da preservação e do reconhecimento da cultura africana pelos afro-brasileiros, o que fortalece não apenas a compreensão de sua história, como também seus vínculos identitários. A escravidão, a dominação colonial, o eurocentrismo e a exclusão social promoveram a marginalização dos negros. Assim, os afrodescendentes tiveram de construir seu sentimento de pertencimento em uma sociedade que, em grande medida, não valoriza suas experiências e sua cultura. Por essa razão, a memória e o conhecimento que os aproxima da África consolida a noção de pertencimento e valoriza suas identidades.

3. Espera-se que o estudante compreenda que iniciativas como essa contribuem para dar visibilidade, para revelar e reconhecer as inúmeras contribuições africanas presentes na sociedade e na cultura ocidental.

4. A influência brasileira no Benin, com a presença dos agudás, pode ser observada na arquitetura, na culinária e em diversos aspectos e diferentes manifestações culturais, como o Carnaval, a Festa do Senhor do Bonfim e a Burrinha (aparentada ao Bumba meu boi).

5. Os agudás se consideram brasileiros. Apesar de terem regressado ao país africano, eles buscam preservar a memória de sua experiência no Brasil. Durante o período da escravidão, diversos povos africanos vieram para o Brasil, construindo assim uma cultura afro-brasileira que se relaciona com a ancestralidade africana, sem, no entanto, negar as particularidades de sua experiência histórica.

Apresentação

Esta Unidade, "A Europa moderna em formação", relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 7º ano: *O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias*; *Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo*; *A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano;* e *Lógicas comerciais e mercantis da modernidade*.

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica** n. **1**, a Unidade propicia ao estudante utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade.

Além disso, em algumas atividades, tanto nesta Unidade como em outros momentos ao longo deste volume, os estudantes podem compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica (**Competência Geral da Educação Básica** n. **5**).

Os conteúdos trabalhados também permitem desenvolver **Competências Específicas do Componente Curricular História** e levar os estudantes a *Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...]* (n. **1**), *Compreender a historicidade no tempo e no espaço [...]* (n. **2**) e *[...] avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico [...]* (n. **7**).

UNIDADE II

A Europa moderna **em formação**

SANZIO, Rafael. *Escola de Atenas*. 1509-1510. Afresco, 500 cm × 700 cm. Neste afresco, foram representados importantes filósofos da Grécia Antiga, como Platão (no centro, com túnica vermelha), Aristóteles (ao lado de Platão, com túnica azul) e Sócrates (à esquerda, com túnica esverdeada). Os intelectuais da Antiguidade clássica inspiravam os artista do Renascimento. Palácio Apostólico, Vaticano.

32

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *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.*
- *Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo.*
- *Renascimentos artísticos e culturais.*

PALÁCIO APOSTÓLICO, VATICANO

No final da Idade Média, o surgimento de um novo grupo social, a burguesia comercial, alterou as estruturas do feudalismo, que entrava em crise, enquanto novas práticas e mentalidades se tornavam cada vez mais presentes na sociedade europeia.

Entre os séculos XV e XVII, as transformações da sociedade se consolidaram e se integraram a uma nova visão de mundo. Para se diferenciar do pensamento e da cultura medievais, muitos intelectuais e artistas buscaram inspiração na Antiguidade clássica, considerada por eles um período de grandes realizações e esplendor. Era o início do movimento que ficou conhecido como Renascimento. Como as transformações políticas, econômicas e sociais que ocorreram na Europa ocidental nos séculos XIV e XV originaram o novo modo de pensar e ver o mundo do homem moderno, que se manifestou no campo das artes e das ciências e na religião? O que você sabe sobre esse assunto?

Você verá nesta Unidade:

- O Renascimento
- O Humanismo
- A Reforma protestante
- A Contrarreforma
- A arte renascentista
- O absolutismo
- O mercantilismo

Nesta Unidade

O individualismo, o hedonismo, a busca de explicações racionais para os fenômenos da natureza e a valorização da ação do ser humano são características que marcaram o pensamento ocidental a partir do início dos tempos modernos.

Uma nova visão sobre o ser humano, o mundo e a religião estava se formando e expressou-se particularmente em dois movimentos: a Reforma protestante e o Renascimento.

Essa revolução na mentalidade europeia amparou-se e foi impulsionada pelos interesses e pelas expectativas dos novos atores sociais que surgiram com o desenvolvimento comercial e urbano, como o mercador, o banqueiro, o artesão profissional urbano, o príncipe poderoso e o intelectual desvinculado da Igreja.

Foi nesse contexto de transformações que os Estados modernos se formaram e se fortaleceram no Ocidente europeu. Todas essas mudanças prepararam a Europa para o desenvolvimento da sociedade capitalista.

Sobre a imagem

Inicie o trabalho estimulando os estudantes a observarem a pintura *Escola de Atenas*, de Rafael Sanzio, reproduzida nas páginas de abertura desta Unidade. Chame a atenção da turma para alguns dos outros estudiosos que foram representados na imagem: os matemáticos Pitágoras (à esquerda, sentado e escrevendo um livro) e Euclides (à direita, em direção ao chão, utilizando um compasso); e o astrônomo e geógrafo Ptolomeu (à direita, ao lado de Euclides, segurando um globo).

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.*
- *A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.*
- *As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto oriental.*
- *A emergência do capitalismo.*

Sobre o Capítulo

Retome com os estudantes as visões de mundo e os valores que predominaram durante o período medieval. Pergunte por que o movimento intelectual que surgiu nas ricas cidades italianas e se desenvolveu entre os séculos XIV e XVI foi chamado de Renascimento. Por que os artistas e intelectuais renascentistas utilizavam esse termo para definir suas produções? O que eles pretendiam fazer "nascer de novo"? Para a compreensão do Renascimento como movimento de renovação cultural, é importante retomar as transformações ocorridas na Baixa Idade Média, assim como a diferença entre o modo de viver na cidade e no campo e as respectivas diferenças de valores e atitudes diante do mundo e da fé.

Nesse contexto, podemos relacionar o humanismo, a arte, a literatura e a ciência renascentistas com a mentalidade urbana e comercial, laica e burguesa, que começou a se desenvolver na Baixa Idade Média. Na época do Renascimento formaram-se as bases do pensamento moderno, que atingiu sua fase madura com a revolução científica e o iluminismo nos séculos XVII e XVIII. Lembrando que o mundo contemporâneo é herdeiro dessas tradições, é interessante estabelecer, sempre que possível, relações entre os valores, a cultura e as práticas sociais do período estudado com os do tempo presente.

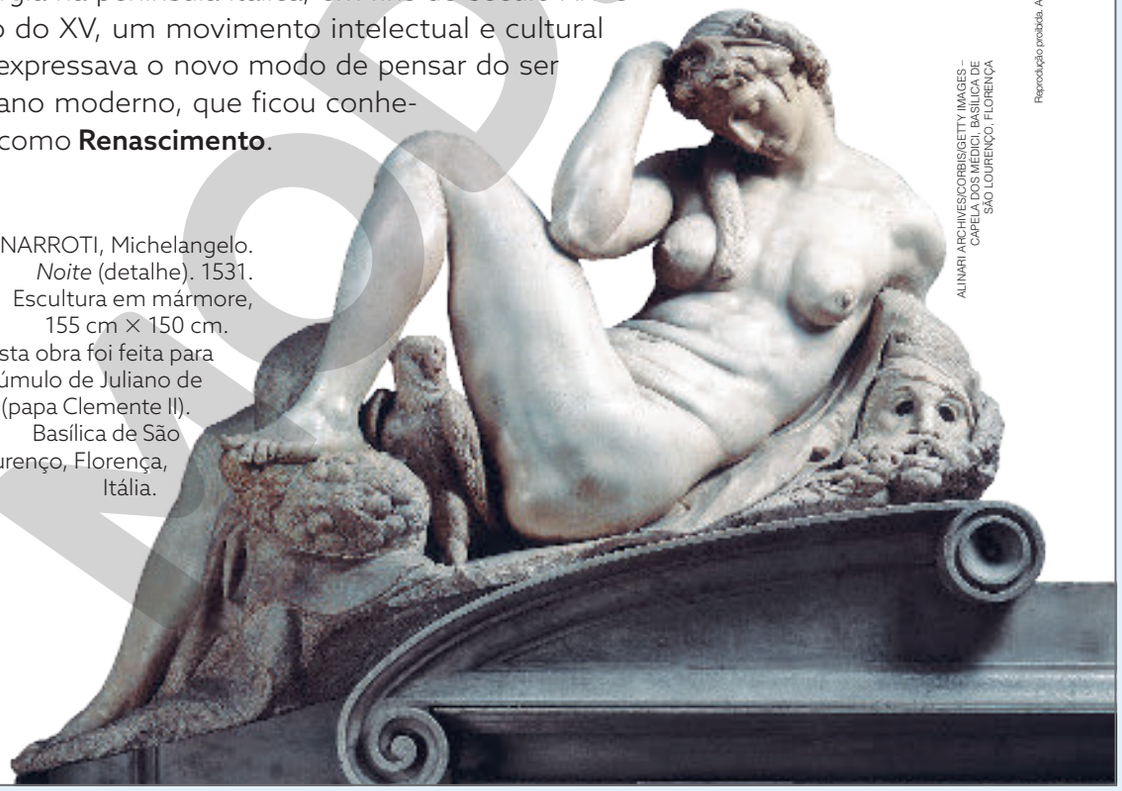
CAPÍTULO 3

O Renascimento

Na Europa medieval, o clero católico administrava as escolas e as universidades. Para os clérigos havia um único caminho de compreensão da vida: o da fé e da religião. Assim, defendiam uma visão **teocêntrica**, segundo a qual a vida deveria ser guiada pela crença na vontade de Deus, que era considerado o centro do Universo. Mesmo os pensadores de uma corrente filosófica chamada de Escolástica, que procuraram conciliar a fé e a razão, defendiam que a verdade absoluta estava na palavra de Deus revelada nas Escrituras.

Essa forma de ver o mundo, porém, já não correspondia às transformações que estavam em curso na Europa desde o século XI, como a urbanização, a intensificação do comércio e o enriquecimento da burguesia. Nesse contexto, foram surgindo ideias que pretendiam renovar os estudos tradicionais por meio da valorização de outras áreas do conhecimento, como História, Filosofia, Literatura, Retórica e Matemática.

Surgia na península Itálica, em fins do século XIV e início do XV, um movimento intelectual e cultural que expressava o novo modo de pensar do ser humano moderno, que ficou conhecido como **Renascimento**.



BUONARROTI, Michelangelo. *Noite* (detalhe). 1531. Escultura em mármore, 155 cm × 150 cm. Esta obra foi feita para o túmulo de Juliano de Médici (papa Clemente II). Basílica de São Lourenço, Florença, Itália.

ALINARI ARCHIVES/CORBIS/GETTY IMAGES – CAPELA DOS MÉDICI, BASÍLICA DE SÃO LOURENÇO, FLORENÇA

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

MODERNA

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF07HI01: *Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.*

EF07HI04: *Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.*

UMA NOVA VISÃO DE MUNDO

O termo "Renascimento" era utilizado pelos próprios artistas da época para definir suas obras em contraposição à produção artística medieval.

A concepção de mundo divulgada pelos renascentistas, porém, trouxe algumas implicações. Primeiro, porque criou a ideia de que a Idade Média foi um período de atraso, um milênio de trevas durante o qual o conhecimento e a cultura da Antiguidade clássica teriam desaparecido. No entanto, essa concepção é equivocada. A cultura greco-romana continuou presente na Literatura, nas teorias políticas, na Educação, na Filosofia etc.

Outro problema decorrente dessa concepção é acreditar que qualquer expressão cultural possa surgir fora de seu tempo. Ainda que os renascentistas desejassem fazer "renascer" a cultura greco-romana, eles criaram um estilo artístico que retomava alguns valores e procedimentos da cultura greco-romana, mas que expressava algo novo, refletindo os indivíduos e a sociedade do final da Idade Média.

Esses artistas eram pessoas de seu tempo, ou seja, viviam num mundo em que as ideias religiosas do cristianismo ainda tinham muita força, enquanto novos valores, grupos sociais, conhecimentos e atividades econômicas surgiam e se desenvolviam rapidamente.

MUSEU DO LOUVRE, PARIS

BOSCH, Hieronymus. *A nau dos loucos*. c. 1500. Óleo sobre madeira, 58 cm × 33 cm. Nesta pintura, Bosch critica, de maneira alegórica, formas de comportamento da sociedade medieval. Museu do Louvre, Paris, França.

▶ OLIVIERI, Antonio Carlos. *O Renascimento*. São Paulo: Ática, 2004. Neste livro, o contexto de mudanças e inovações do Renascimento serve como pano de fundo para conhecermos as aventuras de um aprendiz de pintor em Florença.

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

Orientações

Comente com os estudantes que os renascentistas queriam fazer "nascer de novo" a Antiguidade clássica, considerada por eles uma época de grande esplendor. De acordo com essa ideia, a cultura greco-romana teria desaparecido na Idade Média, vista como um período de obscurantismo, de fanatismo religioso e de atraso cultural. Hoje se sabe que a Idade Média não foi um período de estagnação e que os artistas renascentistas, produziram uma expressão artística em consonância com o seu tempo.

Comente que a península Itálica foi berço do Renascimento devido, também, ao fato de ter sido sede do Império Romano do Ocidente. Muitas obras, documentos e monumentos do período clássico foram preservados na região.

Incentive os estudantes a observar a pintura *A nau dos loucos*, de Hieronymus Bosch. A obra foi produzida em um período de profundas crises e transformações na Europa. É possível observar alguns costumes e valores da sociedade medieval representados de maneira alegórica na cena, como a devassidão, a cobiça, a trapaça e os pecados praticados por diversos grupos sociais. A maneira como o pintor apresenta esses elementos evidencia a sua crítica à sociedade europeia da época.

▶ Texto complementar

Leia o texto sobre o início do movimento renascentista na Itália.

A palavra renascença significa nascer de novo ou ressurgir [...]. Quando as pessoas desse período queriam elogiar um poeta ou um artista, diziam que sua obra [...] era tão boa quanto a daqueles famosos mestres cujas obras eram louvadas pelos antigos da Grécia e de Roma. Não surpreende que essa ideia se tornasse popular na Itália. Os italianos tinham plena consciência de que, no passado distante, a Itália, tendo Roma por capital, fora o centro do mundo civilizado [...].

GOMBRICH, Ernst Hans Josef. *A história da arte*. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999. p. 223-224.

Orientações

Para a compreensão do Renascimento como movimento de renovação cultural, é importante retomar as transformações ocorridas na Baixa Idade Média, recuperando a diferença entre o modo de viver na cidade e no campo e as respectivas diferenças de valores e atitudes diante do mundo e da fé. Nesse contexto, podemos relacionar o humanismo, a arte, a literatura e a ciência renascentistas com a mentalidade urbana e comercial, laica e burguesa, desenvolvida na Baixa Idade Média, em contraposição às ideias teológicas predominantes no mundo rural medieval.

Inicialmente, o termo "humanista" era aplicado apenas aos reformadores educacionais, mas, aos poucos, também passou a denominar professores e estudantes, cientistas e clérigos, artistas e poetas que acreditavam no ser humano e em sua capacidade criadora.

Comente com os estudantes que, além do antropocentrismo e do racionalismo, o Humanismo estava associado a outros valores burgueses que floresciam na época, como o otimismo (pensamento positivo e aberto em relação ao novo) e o individualismo (afirmação da liberdade do indivíduo em relação à sociedade).

O conteúdo abordado ao longo de todo o Capítulo e especificamente nessa dupla de páginas propicia o desenvolvimento da habilidade **EF07HI04**, levando os estudantes a *Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.*

O HUMANISMO

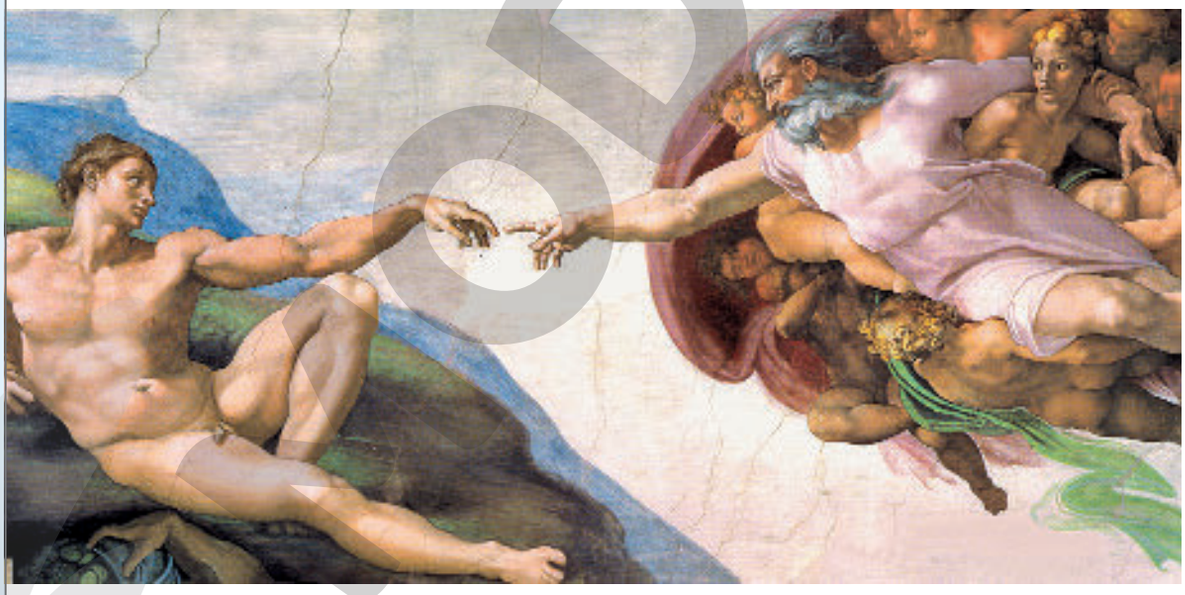
O período de grandes transformações pelo qual passava a Europa propiciou a origem de uma nova forma de pensar, o Humanismo, **movimento intelectual** do Renascimento que surgiu nos centros urbanos mais prósperos da península Itálica. O Humanismo voltava-se para a busca do conhecimento sobre o ser humano e a natureza por meio da investigação, da observação e da crítica, valorizando a razão e o raciocínio lógico.

Os humanistas questionavam a submissão das pessoas, a devoção religiosa como centro da existência e a vida contemplativa, que eram características da época medieval, e apoiavam uma postura mais ativa, inventiva, observadora e capaz de usufruir do seu mundo e de seu tempo. Assim, em substituição à visão teocêntrica, os humanistas defendiam o **antropocentrismo**, que colocava o ser humano no centro do Universo. O homem, no lugar de Deus, deveria ser a medida de todas as coisas. No entanto, os humanistas não eram ateus, embora defendessem a busca da verdade por meio da investigação e da reflexão racional.

Observe, por exemplo, como o poeta inglês William Shakespeare (1564-1616), em sua famosa obra *Hamlet*, expressou essa nova visão sobre o ser humano:

> Que obra-prima, o homem! Quão nobre pela razão! Quão infinito pelas faculdades! Como é significativo e admirável na forma e nos movimentos!
>
> Nos atos quão semelhante aos anjos! Na apreensão como se aproxima aos deuses, adorno do mundo, modelo das criaturas!

SHAKESPEARE, William. *A trágica história de Hamlet*. [S.l.]: Ridendo Castigat Mores, 2000. (Livro digital).



CAPELA SISTINA, VATICANO

BUONARROTI, Michelangelo. *A criação de Adão* (detalhe). c. 1511. Afresco, 2,8 m × 5,7 m. Capela Sistina, Vaticano.

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

Sugestão para o estudante:

ACKER, Maria Teresa van. *Renascimento e humanismo*: o homem e o mundo europeu do século XIV ao século XVI. São Paulo: Atual, 1992.

O livro analisa as permanências e as rupturas no período de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, conhecido como Renascimento.

Sugestão para o estudante:

A MEGERA domada. Direção: Franco Zeffirelli. Estados Unidos/Itália, 1967. Duração: 122 min.

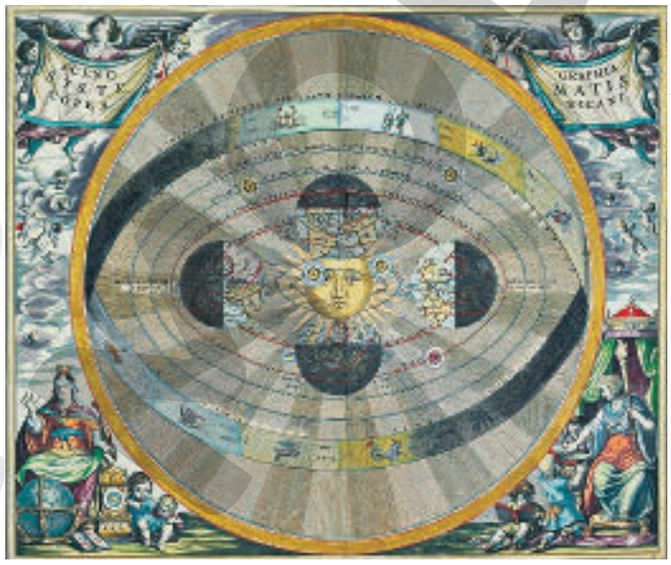
É possível conhecer um pouco mais a obra desse famoso dramaturgo, William Shakespeare, assistindo à montagem do cineasta Franco Zeffirelli da comédia *A megera domada*.

O ESPÍRITO CIENTÍFICO

Os estudiosos renascentistas buscavam explicar o mundo por meio da observação e da experimentação, do cálculo, do método e do rigor científico. Com base nessas concepções, realizaram muitas descobertas e inovações técnicas. Nos campos da Matemática, da Física e da Astronomia, destacaram-se:

- **Nicolau Copérnico** (1473-1543): astrônomo polonês, contestou a teoria geocêntrica, elaborada pelo grego Ptolomeu e reafirmada pela Igreja católica, segundo a qual a Terra era o centro do Universo. No lugar, defendeu a teoria heliocêntrica, de acordo com a qual o Sol era o centro de tudo, e a Terra e os demais planetas giravam em torno dele.
- **Johannes Kepler** (1571-1630): astrônomo e matemático alemão, dedicou-se à observação do planeta Marte e descobriu que os planetas descrevem órbitas elípticas em vez de circulares, como se acreditava até então. Também elaborou as leis sobre o movimento dos planetas.
- **Galileu Galilei** (1564-1642): astrônomo, matemático e filósofo italiano, aperfeiçoou a luneta, instrumento que lhe permitiu descobrir as luas de Júpiter, os anéis de Saturno, as fases de Vênus e as dimensões da Via Láctea e do sistema solar. Por meio de suas observações, confirmou a teoria heliocêntrica elaborada por Copérnico.

A imagem mostra o Sol no centro do Universo, com os planetas orbitando ao seu redor. É, portanto, uma representação da teoria heliocêntrica, defendida por Galileu e por Copérnico.



BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

CELLARIUS, Andreas. Sistema cosmológico concebido por Copérnico, retirado da obra *Atlas celestial ou a harmonia do Universo*. 1660. Gravura, 44 cm × 51,5 cm. Biblioteca Britânica, Londres.

De olho na Medicina

A Medicina desenvolveu-se muito no período. O químico e médico suíço-alemão Paracelso (1493-1541), por exemplo, propôs a cura da sífilis pelo mercúrio. O médico espanhol Miguel Servet (1511-1553) descobriu o funcionamento da pequena circulação sanguínea, mostrando que o sangue é levado aos pulmões para ser oxigenado, retornando depois ao coração. Já o inglês William Harvey (1578-1657) descobriu o funcionamento da grande circulação sanguínea e afirmou que o coração funciona como uma bomba para manter o fluxo sanguíneo.

Ler a gravura

- Esta imagem representa a teoria geocêntrica ou a teoria heliocêntrica? Explique.

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

Orientações

Na época do Renascimento formaram-se as bases do pensamento moderno, que atingiu sua fase madura com a revolução científica e o iluminismo nos séculos XVII e XVIII. Lembrando que o mundo contemporâneo é herdeiro dessas tradições, é interessante estabelecer, sempre que possível, relações entre os valores, a cultura e as práticas sociais e religiosas do período estudado com os do tempo presente.

Após o estudo das características do Humanismo, sugerimos que o professor discuta, com os estudantes, qual seria a visão de mundo que mais se aproxima daquela predominante em nossa sociedade: o teocentrismo medieval ou o humanismo renascentista? A valorização da razão, do indivíduo, do ser humano e de suas ações, a busca de explicações naturais (leis naturais) para os fenômenos da natureza e a ciência experimental são características da cultura do Renascimento que os estudantes reconhecerão, com facilidade, em nossos tempos.

Material Digital Audiovisual
• Áudio: *Carta do cardeal Roberto Belarmino*

Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual

Atividade complementar

Sugerimos que o estudo do conteúdo desta página seja ampliado com uma aula que integre conhecimentos de História e Física. Para isso, os professores das duas áreas podem montar uma aula expositiva, incluindo algumas demonstrações para que os estudantes compreendam a importância da teoria heliocêntrica, entre outros avanços científicos da época do Renascimento.

Orientações

O texto escolhido para leitura nesta seção reproduz um diálogo travado entre Galileu e Andrea, extraído de uma adaptação da peça *A vida de Galileu*, de Bertolt Brecht. Nesse trecho, Galileu demonstra para Andrea sua tese: é a Terra que se move em torno do Sol, e não o contrário, como se acreditava até então. Com base no diálogo é possível identificar as características do pensamento científico que se desenvolvia na época: a investigação, a experimentação e a importância da observação e da descrição dos fenômenos naturais.

A última questão propõe uma atividade que pode ser desenvolvida de modo interdisciplinar com a área de Ciências, em que o estudante deverá desenvolver outra maneira de demonstrar a ideia de Galileu.

integrar conhecimentos
História e Ciências

A VIDA DE GALILEU

O texto a seguir apresenta um diálogo fictício entre Galileu Galilei e seu aluno e amigo Andrea, em que o cientista explica de maneira experimental a teoria heliocêntrica. Trata-se de uma adaptação da peça *A vida de Galileu*, escrita pelo poeta e dramaturgo alemão Bertolt Brecht entre 1938 e 1939.

Galileu – Veja o que eu trouxe para você, ali atrás dos mapas astronômicos.

Andrea – O que é isso?

Galileu – É uma esfera armilar; mostra como as estrelas se movem à volta da Terra, segundo a opinião dos antigos.

Andrea – E como é?

Galileu – Vamos investigar, e começar pelo começo: a descrição.

Andrea – No meio tem uma esfera pequena.

Galileu – É a Terra. […]

Andrea – A bola embaixo é a Lua, é o que está escrito. Mais em cima é o Sol.

Galileu – E agora faça mover o Sol.

Andrea (movendo as esferas) – É bonito. Mas nós estamos fechados lá no meio.

Galileu – É, foi o que eu também senti, quando vi essa coisa pela primeira vez. Há dois mil anos a humanidade acredita que o Sol e as estrelas do céu giram em torno dela. […] Pois onde a fé teve mil anos de assento, sentou-se agora a dúvida. Todo mundo diz: é, está nos livros – mas nós queremos ver com nossos olhos. […]

Galileu – Você acabou entendendo o que eu lhe expliquei ontem?

Andrea – O quê? Aquela história do Copérnico e da rotação?

Galileu – É.

Andrea – Não. Por que o senhor quer que eu entenda? É muito difícil! […]

Andrea – […] eu vejo que o Sol de tarde não está onde estava de manhã. Quer dizer que ele não pode estar parado! Nunca e jamais!

Galileu – Você vê! O que é que você vê? Você não vê nada! Você arregala os olhos e arregalar os olhos não é ver. (Galileu põe uma bacia de ferro no centro do quarto.) Bem, isto é o Sol. Sente-se aí. (Andrea se senta na única cadeira; Galileu está de pé, atrás dele.) Onde está o Sol, à direita ou à esquerda?

Andrea – À esquerda.

Galileu – Como fazer para ele passar para a direita?

Andrea – O senhor carrega a bacia para a direita, claro.

Galileu – E não tem outro jeito? (Levanta Andrea e a cadeira do chão, faz meia-volta com ele). Agora, onde é que o Sol está?

Andrea – À direita.

Galileu – E ele se moveu?

Andrea – Ele, não.

Galileu – O que é que se moveu?

Andrea – Eu.

Galileu (berrando) – Errado! A cadeira!

Andrea – Mas eu com ela!

Galileu – Claro. A cadeira é a Terra. Você está em cima dela. Esta aqui é a Terra; seus pés estão sobre ela […]. Você entendeu isto?

Andrea – Sim.

LISBOA FILHO, Paulo N.; LAVARDA, Francisco C. Galileu. Adaptação do roteiro da peça *A vida de Galileu*, de Bertolt Brecht, escrita entre 1938 e 1939. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lavarda/galileu/a_vida_de_galileu_2012_03_19.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

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

Sugestões para o estudante:

GUERRA, Andreia et al. *Galileu e o nascimento da ciência moderna*. São Paulo: Atual, 1997.

A obra apresenta os impactos das ideias de Galileu e a sua importância na constituição da ciência moderna.

MACLACHLAN, James. *Galileu Galilei*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

O livro procura elucidar como os conhecimentos da ciência moderna nos campos da matemática, física e astronomia se tornaram o que são graças à difusão das teorias revolucionárias do cientista Galileu Galilei. A publicação apresenta ainda imagens, gráficos, cronologia e indicação de leituras complementares.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1. Você acabou de ler um texto teatral. Que elementos do texto confirmam essa afirmação? Reescreva em seu caderno a alternativa correta.
   a) Presença de um narrador e texto organizado cronologicamente.
   X b) Presença de personagens e texto em forma de diálogo.
   c) Linguagem formal e exposição de informações de modo objetivo.

2. Galileu Galilei afirma que "há dois mil anos a humanidade acredita que o Sol e as estrelas do céu giram em torno dela [a Terra]". Essa afirmação diz respeito a qual teoria? Ela foi defendida por quem? A afirmação de Galileu Galilei diz respeito à teoria geocêntrica, defendida por Ptolomeu e reafirmada pela Igreja católica.

3. Que teoria Galileu está tentando explicar a seu aluno Andrea?

4. As palavras de Galileu apresentam algumas das principais características do Humanismo. Quais são elas? Justifique com passagens do texto.

5. Galileu expõe uma teoria a Andrea por meio de um experimento, feito com uma cadeira e uma bacia de ferro. Forme um grupo com seus colegas e, juntos, pensem em outra forma de explicar essa teoria. Em seguida, apresentem o resultado para a turma.

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

MUSEU NACIONAL DE ARTE, CIDADE DO MÉXICO

PARRA, Felix. *Galileu Galilei ensinando suas concepções na Universidade de Pádua*. 1873. Óleo sobre tela, 166,9 cm × 184,5 cm. Museu Nacional de Arte, Cidade do México.

Sugestão para o professor:

NAESS, Atle. *Galileu Galilei*: um revolucionário e seu tempo. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

Nessa biografia de Galileu Galilei, o autor procura desvendar os momentos mais importantes da formação desse cientista que revolucionou seu tempo e influenciou o pensamento moderno. O livro foi ganhador de prêmio da Noruega de melhor livro de não ficção.

Respostas

3. Galileu tenta explicar a teoria heliocêntrica de Copérnico, que defendeu a ideia de que a Terra e os demais planetas giram em torno do Sol.

4. Podemos identificar diversas características humanistas nas palavras de Galileu, como a busca do conhecimento por meio da pesquisa, da observação e da crítica, o experimentalismo, o raciocínio lógico e o otimismo. São exemplos dos valores humanistas de Galileu todos os questionamentos feitos a Andrea e as frases "Vamos investigar, e começar pelo começo: a descrição"; "E agora faça mover o Sol"; "Pois onde a fé teve mil anos de assento, sentou-se agora a dúvida. Todo mundo diz: é, está nos livros – mas nós queremos ver com nossos olhos"; "Você vê! O que é que você vê? Você não vê nada! Você arregala os olhos e arregalar os olhos não é ver" e "E não tem outro jeito?".

5. Atividade em grupo. O objetivo desta atividade é fazer com que os estudantes se coloquem no lugar de um cientista humanista, nesse caso, Galileu Galilei, e procurem diferentes caminhos para representar a teoria heliocêntrica. Além de reforçar alguns assuntos estudados nesta Unidade, a atividade também é uma boa oportunidade para incentivar a criatividade e a autonomia dos estudantes e mostrar a eles que existem diversas formas para se apresentar um mesmo tema. É importante que, no final da atividade, os estudantes apontem quais foram as dificuldades encontradas para explicar a teoria heliocêntrica.

Orientações

Outro importante fator que contribuiu para a divulgação do humanismo foi o surgimento das academias e dos liceus laicos. Até o século XIV, as universidades, controladas pela Igreja, mantinham o método de estudo da Idade Média, a Escolástica, baseado na memorização de algumas obras. As academias e os liceus laicos criados com o Renascimento enfatizavam o estudo do grego e do latim e desenvolviam um conhecimento reflexivo e crítico.

Se achar interessante, comente com os estudantes que a invenção da prensa de caracteres móveis, ou seja, o processo de impressão de obras em larga escala, teve algumas consequências importantes, como o aumento da variedade e da quantidade de obras disponíveis no mercado e o barateamento dos custos de fabricação de um livro. Mas, para que isso ocorresse, foi necessário o desenvolvimento de tintas que não borrassem e de papéis resistentes ao processo de impressão.

A imprensa e as academias foram importantes marcos de desenvolvimento do Humanismo e esses dois processos estão intimamente vinculados. A figura social do cientista é indissociável do capitalismo, bem como a indústria da informação é indissociável da cultura de massas. Assim, há quem sustente que vivemos numa sociedade do conhecimento e da informação. Disso resulta que o nosso destino está, em tese, implacavelmente ligado à maneira como vamos dispor desse mesmo conhecimento e informação. Mas há que se perguntar: esses conhecimentos e informações têm hoje os mesmos significados e funções que tinham no Renascimento? São eles usados para a emancipação e a liberdade humanas ou para algum outro fim?

A DIFUSÃO DE NOVAS IDEIAS

Até a primeira metade do século XV, os livros eram **manuscritos**, geralmente por monges copistas, o que limitava e encarecia a produção. Além disso, grande parte dos livros ficava guardada nas bibliotecas de mosteiros, o que dificultava a difusão do conhecimento.

Essa situação começou a se modificar em 1450, quando o alemão Johannes Gutenberg (c.1398-1468) desenvolveu, a partir de um modelo chinês, a **prensa de caracteres móveis** feitos de chumbo. A prensa era uma máquina que comprimia, em uma superfície, os tipos alfabéticos, que eram embebidos em tinta e, assim, formavam um texto. O invento permitiu agilizar a reprodução de livros em grandes quantidades, barateando os custos e permitindo difundir as ideias humanistas para várias regiões da Europa. Vale ressaltar, porém, que o uso da prensa somente se tornou hegemônico no século XIX, com a produção industrial de livros.

Apesar de todas essas inovações, a criação e a difusão de novas formas de pensar foram tarefas difíceis nesse período. Isso porque muitas dessas ideias, como a teoria heliocêntrica, eram consideradas subversivas em relação à doutrina da Igreja.

Ao questionar as "verdades" estabelecidas, muitos pensadores e cientistas foram excomungados, perseguidos, torturados e, até mesmo, condenados à morte. Giordano Bruno (1548-1600) e Miguel Servet, por exemplo, foram queimados vivos pela Inquisição; Galileu foi repreendido pela Igreja e teve de negar suas descobertas para escapar da condenação à fogueira.

Mas, mesmo com a censura da Igreja, as novas ideias continuaram a florescer. Entre os pensadores renascentistas, estabeleceu-se uma rede de apoio, de troca de ideias, de descobertas, de formação de discípulos e de incremento do ambiente universitário.

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

MUSEU DO LOUVRE, PARIS

ROBERT-FLEURY, Joseph-Nicolas. *Galileu diante do Santo Ofício*. 1847. Óleo sobre tela, 196 cm × 308 cm. Museu do Louvre, Paris, França.

Sugestão para o estudante:

SILVEIRA, Evanildo da. Quem foi Giordano Bruno, o místico "visionário" queimado na fogueira há 418 anos. *BBC*, 16 fev. 2018. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/geral-43081130>. Acesso em: 26 maio 2018.

O artigo aborda a perseguição ao padre e filósofo Giordano Bruno, que antes mesmo de Galileu já havia afirmado que a Terra gira em torno do Sol. Por essa razão foi condenado à morte e queimado vivo em praça pública pela Inquisição.

A ARTE DO RENASCIMENTO

Como você percebeu, o pensamento humanista se expressou nos estudos de Astronomia de Galileu e de Copérnico, na Literatura de Shakespeare, na Química e na Medicina de Paracelso, entre outros pensadores do período. Mas foi principalmente nas **artes visuais** do Renascimento que o humanismo manifestou o potencial sensível do ser humano e sua capacidade de representar o mundo.

A **península Itálica** foi o berço desse movimento e também o local onde ele atingiu o esplendor. A riqueza proveniente das atividades comerciais e bancárias permitiu a formação de uma burguesia próspera e orgulhosa do seu poder, que passou a financiar o trabalho de pintores, escultores e arquitetos. Ao atuar como mecenas, ou seja, protetores e patrocinadores dos artistas, esses ricos burgueses tinham um duplo objetivo: exibir sua riqueza e seu prestígio e imortalizar sua própria figura.

- SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta*. São Paulo: Moderna, 2016. Esta obra conta uma história de amor envolvendo dois jovens de famílias rivais que viviam na cidade de Verona: Romeu, filho dos Montéquio, e Julieta, herdeira dos Capuleto.

A pintura mitológica

A obra *Baco e Ariadne*, do italiano Ticiano Vecelli (c. 1490-1576), é considerada a obra-prima da pintura mitológica do Renascimento. Ela mostra Baco (ao centro), deus do vinho, encontrando Ariadne (à esquerda), filha do rei de Creta e sua futura noiva.

No lado direito da pintura, vemos também a figura mítica de Laocoonte lutando contra uma serpente. Sacerdote de Troia, Laocoonte tentou convencer os troianos a recusar o cavalo de madeira oferecido como presente pelos gregos. Como castigo, os deuses gregos enviaram serpentes marinhas, que mataram Laocoonte e seus filhos.

GALERIA NACIONAL, LONDRES

TICIANO. *Baco e Ariadne*. 1520-1523. Óleo sobre tela, 176,5 cm × 191 cm. Galeria Nacional, Londres, Inglaterra.

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

Orientações

Durante o estudo das artes visuais no Renascimento, tema abordado ao longo das próximas páginas (p. 41 a 45), os estudantes poderão identificar as características desse movimento cultural, desenvolvendo assim a habilidade **EF07HI04**. Recomendamos que o professor oriente a turma a fazer uma observação cuidadosa das obras reproduzidas nesta Unidade, observando, principalmente, os temas (a referência aos mitos e aos autores da Antiguidade greco-romana), a representação do espaço (com o uso da técnica da perspectiva) e a representação da natureza e das figuras humanas (realismo e naturalismo). Outras reflexões importantes podem ser feitas a respeito do mecenato, como expressão de prestígio dos poderosos da época; da valorização do trabalho dos artistas, que passaram a assinar suas obras e se distanciaram das guildas medievais; e da generalização da prática do retrato, que exalta, ao mesmo tempo, a individualidade humana e o *status* social das pessoas retratadas.

A princípio, as obras de arte eram encomendadas; mais tarde, os artistas passaram a produzi-las livremente e a vendê-las em seus ateliês. Para eles, ser patrocinado era uma maneira de sobreviver de seu ofício, dedicar-se a novas experimentações técnicas e, de certa maneira, alcançar a imortalidade em suas obras, muitas vezes vistas como expressão de genialidade. Por isso, muitos artistas passaram a pintar a si mesmos em obras denominadas autorretratos e as assinavam para que ficassem associadas a eles para a posteridade.

Sugestões para o professor:

BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.
Nesse livro, o historiador Peter Burke procura revelar, por meio de suas reflexões e minuciosa pesquisa, as mudanças no cotidiano e no campo da cultura popular, que foram decisivas para a consolidação de novas práticas na passagem para a modernidade.

_____. *O Renascimento italiano*: cultura e sociedade na Itália. São Paulo: Nova Alexandria, 2010.
O autor procura tecer um amplo panorama da vida cultural e social do Renascimento italiano. Essa obra do historiador Peter Burke irá contribuir para a compreensão desse período da história europeia tão rico em produções artísticas e discussões intelectuais.

Texto complementar

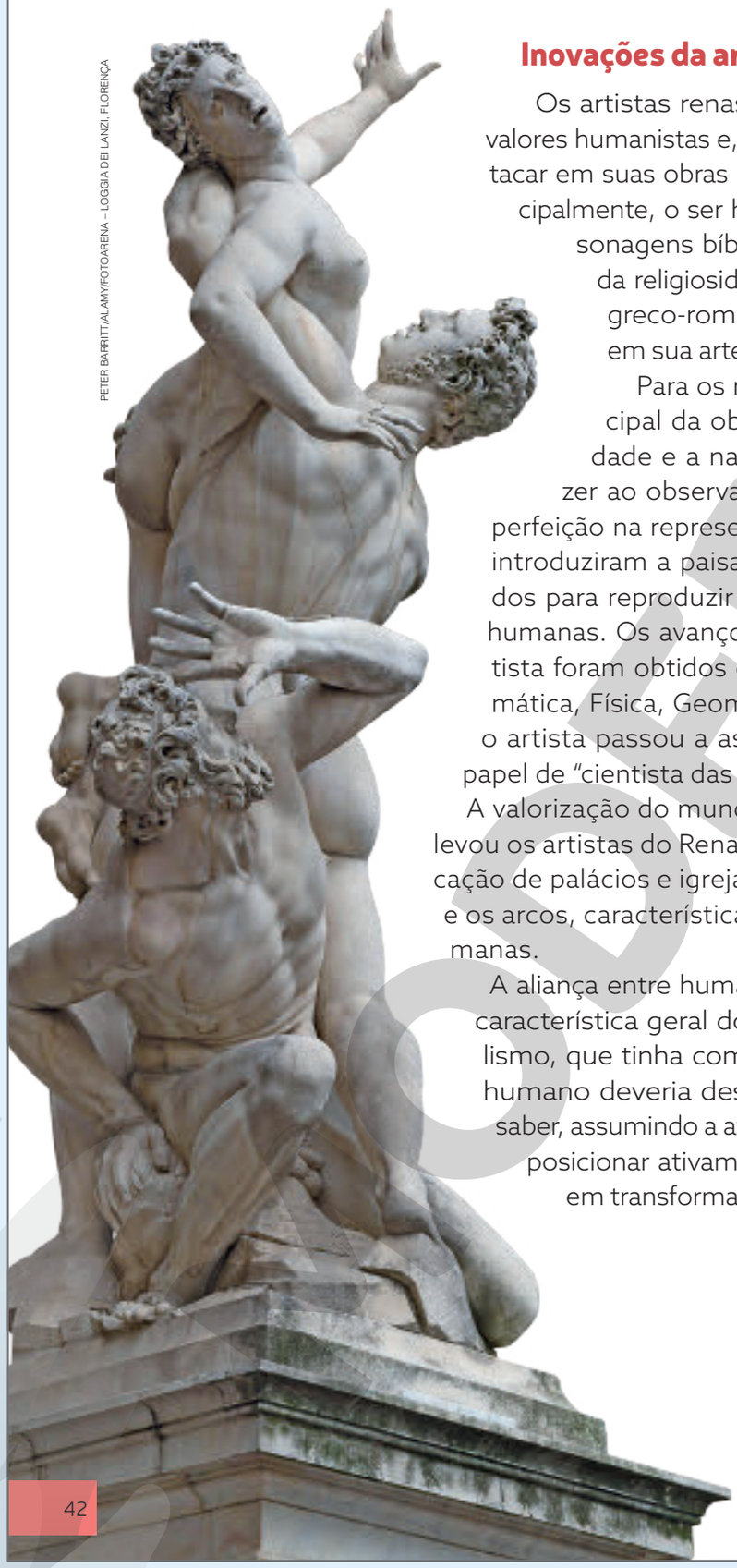
O historiador brasileiro Nicolau Sevcenko escreve sobre a nova concepção no campo das artes que surgiu no período renascentista. Acompanhe no texto a seguir.

Conforme verificamos, a nova camada burguesa, pretendendo impor-se socialmente, precisava combater a cultura medieval, no interior da qual ela aparecia somente como uma porção inferior e sem importância da população. Era, pois, necessário construir uma nova imagem da sociedade na qual ela, a burguesia, ocupasse o centro e não as margens do corpo social. [...]

Esses financiadores de uma nova cultura – burguesia, príncipes e monarcas – eram chamados mecenas, isto é, protetores das artes. Seu objetivo não era somente a autopromoção, mas também a propaganda e difusão de novos hábitos, valores e comportamentos. Mais do que sua imagem, que podia ou não aparecer nas obras, o que elas deveriam veicular era uma visão racional, dinâmica, progressista, otimista e opulenta do mundo e da sociedade. Uma visão na qual o modo de vida e os valores da burguesia e do poder centralizado aparecessem como única forma de vida e conjunto de crenças mais satisfatório para todas as pessoas. [...]

A produção artística, portanto, acaba se tornando um dos focos principais desse confronto. As atividades e os campos de reflexão que mais preocupavam os pensadores renascentistas aparecem condensados nas artes plásticas: a filosofia, a religião, a história, a arte, a técnica e a ciência. [...] A arte renascentista é uma arte de pesquisa, de invenções, inovações e aperfeiçoamentos técnicos.

SEVCENKO, Nicolau. *O renascimento*. 28. ed. São Paulo: Atual, 2004. p. 24-25.



PETER BARRITT/ALAMY/FOTOARENA – LOGGIA DEI LANZI, FLORENÇA

Inovações da arte renascentista

Os artistas renascentistas inspiraram-se nos valores humanistas e, dessa forma, passaram a destacar em suas obras a natureza, os animais e, principalmente, o ser humano. A mitologia e os personagens bíblicos, que mostram a síntese da religiosidade cristã com a cultura pagã greco-romana, eram temas recorrentes em sua arte.

Para os renascentistas, a função principal da obra de arte era recriar a realidade e a natureza, proporcionando prazer ao observador por meio da beleza e da perfeição na representação das formas. Para isso introduziram a paisagem e desenvolveram estudos para reproduzir a expressividade das figuras humanas. Os avanços técnicos da arte renascentista foram obtidos graças aos estudos de Matemática, Física, Geometria e Óptica. Dessa forma, o artista passou a assumir, progressivamente, o papel de "cientista das artes".

A valorização do mundo terreno e natural também levou os artistas do Renascimento a retomar, na edificação de palácios e igrejas, as linhas retas, as colunas e os arcos, características das construções greco-romanas.

A aliança entre humanismo e ciência definiu uma característica geral do Renascimento: o universalismo, que tinha como base a visão de que o ser humano deveria desenvolver todas as áreas do saber, assumindo a atitude de um sábio capaz de se posicionar ativamente num mundo dinâmico e em transformação.

GIAMBOLOGNA. *Rapto das Sabinas*. 1583. Escultura em mármore, 4,1 m de altura. Loggia dei Lanzi, Florença, Itália.

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

A pintura renascentista

Na pintura, os renascentistas desenvolveram diversas técnicas inovadoras para atingir a beleza, o realismo e a perfeição. A composição em pirâmide, por exemplo, foi utilizada para transmitir harmonia e equilíbrio e para direcionar o olhar do observador. Ao destacar a paisagem em suas obras, os artistas empregaram a **técnica da perspectiva**, que criava a sensação de profundidade e volume ao representar os objetos em uma superfície plana. O aumento ou a diminuição do tamanho do objeto representado transmitia a ilusão de estar mais próximo ou mais distante do observador, conferindo à pintura uma realidade tridimensional.

Outra inovação foi a técnica de luz e sombra, que permitiu o uso das cores, dos tons e dos meios-tons para representar cenas, emoções e movimentos.

Ler a pintura

Vários artistas renascentistas se destacaram e são admirados até os dias de hoje. Um deles é Sandro Botticelli (1445-1510).

Botticelli entendia a arte como representação espiritual, religiosa e simbólica e dedicou-se aos nus e aos temas religiosos e mitológicos, além de pintar quadros e retratos encomendados por famílias burguesas. Observe a seguir uma de suas obras.

GALERIA UFFIZI, FLORENÇA

BOTTICELLI, Sandro. *Primavera*. c. 1482. Têmpera sobre madeira, 203 cm × 314 cm. Galeria Uffizi, Florença, Itália.

1. Que características do Renascimento você consegue identificar na pintura de Botticelli?

1. Podemos identificar na pintura as seguintes características da arte renascentista: profundidade; figuras humanas que se assemelham ao real; uso de luz e sombra.

2. Que impressões essa pintura provoca em você? Resposta pessoal.

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

Orientações

Professor, você pode sugerir que os estudantes comparem a obra de Botticelli, reproduzida nesta página, com a pintura de Ticiano reproduzida na página 41. Peça a eles que observem qual das duas obras parece mais realista. A respeito do critério de imitação do real, pergunte aos estudantes qual das pinturas, na opinião deles, representa com mais naturalidade as formas e os movimentos humanos, a paisagem natural e as vestimentas.

Comentário sobre a atividade

Na pintura de Botticelli, percebemos que o artista se preocupou em dar movimentos delicados aos personagens, em compor proporções perfeitas e em recriar o ideal de beleza do mundo clássico. Essa pintura também exalta a natureza e a mitologia grega e apresenta exemplos das técnicas da perspectiva e de luz e sombra, que dão volume, profundidade, movimento e expressão aos personagens representados. Professor, estimule os estudantes a expor suas impressões sobre a obra, apontando, por exemplo, o tipo de sentimentos que ela desperta: alegria, tristeza, saudade, emoção etc.

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. *História da vida privada:* da Europa feudal à Renascença. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. v. 2.

BERBARA, Maria. *Renascimento italiano*: ensaios e traduções. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

BRAUDEL, Fernand. *O modelo italiano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BROTTON, Jerry. *O bazar do Renascimento*: da rota da seda a Michelangelo. São Paulo: Grua, 2009.

BURCKHARDT, Jacob. *A cultura do Renascimento na Itália*: um ensaio. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

DELUMEAU, Jean. *A civilização do Renascimento*. São Paulo: Edições 70, 2007.

LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

Orientações

Na sua pintura mais famosa, *Mona Lisa*, Da Vinci utilizou a técnica do *sfumato*, que consiste em fundir diversas cores e não desenhar os contornos com clareza, como se vê principalmente nos cantos da boca e dos olhos da personagem.

Na época em que Leonardo da Vinci viveu, a dissecação de corpos humanos era proibida pela Igreja. Por isso, todo estudo sobre o corpo humano e suas funções era feito com base no estudo do corpo dos animais. Preocupado em recriar, na arte, a natureza do ser humano, Da Vinci realizou vários estudos de anatomia humana. No entanto, devido à proibição desses estudos, vários desenhos de anatomia feitos por ele só foram publicados séculos depois.

Texto complementar

O texto a seguir trata da relação entre arte e ciência na produção de Leonardo da Vinci.

[...] Leonardo [juntou] a arte com a ciência. Ao mesmo tempo que usava sua capacidade de artista para representar as descobertas científicas, ele aplicava seu conhecimento científico no aperfeiçoamento de sua arte. Seu conhecimento de anatomia ajudou-o a representar melhor as figuras humanas e animais; ele utilizou sua compreensão da óptica para melhorar o emprego da sombra, contraste e perspectiva, e baseou-se em seus estudos como geógrafo e geólogo para conferir exatidão e realismo às suas paisagens.

WHITE, Michael. *Leonardo*: o primeiro cientista. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 23.

Outros expoentes do Renascimento

Entre os principais expoentes da arte renascentista na península Itálica, além de Botticelli, destacamos:

- **Leonardo da Vinci** (1452-1519): considerado o maior exemplo do homem universal, foi pintor, escultor, matemático, arquiteto, engenheiro e inventor. Por meio da dissecação de cadáveres, realizou diversos desenhos anatômicos. Entre suas invenções, que quase nunca saíam do papel por não haver tecnologia disponível na época para a sua concretização, estão o salva-vidas, o paraquedas, a bicicleta e o protótipo de helicóptero.
- **Michelangelo Buonarroti** (1475-1564): entre suas obras, destacam-se os afrescos no teto da Capela Sistina, no Vaticano, que contam a história bíblica da criação do mundo. Também teve imensa expressividade na escultura. Procurando exaltar ao máximo a natureza humana, Michelangelo ficou conhecido como o "poeta dos corpos".
- **Rafael Sanzio** (1483-1520): conhecido como o "pintor das Madonas" pela série de representações que fez da Virgem Maria com o Menino Jesus.
- **Ticiano** (1488-1576): considerado o "mestre da cor", marcou e influenciou a Escola de Veneza.

Fora da península Itálica, destacaram-se El Greco (1541-1614), pintor e escultor de origem grega radicado na Espanha; o pintor flamengo Jan Van Eyck (c. 1390-1441), cuja obra foi marcada pelos detalhes e pelo uso de cores vivas; e os alemães Albrecht Dürer (1471-1528) e Hans Holbein (1498-1543).

MUSEU DO LOUVRE, PARIS

DA VINCI, Leonardo. *Mona Lisa* (ou *Gioconda*). 1503-1506. Óleo sobre madeira, 77 cm × 53 cm. Museu do Louvre, Paris, França.

BIBLIOTECA REAL DE WINDSOR, INGLATERRA

DA VINCI, Leonardo. Estudo anatômico de feto no útero materno. 1510-1512. Ilustração, 30,4 cm × 22 cm. Biblioteca Real de Windsor, Inglaterra.

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

Sugestão para o estudante:

LEONARDO da Vinci: the complete works. Disponível em: <https://www.leonardoda-vinci.org/>. Acesso em: 20 maio 2018.
Neste *site* o estudante poderá conhecer em detalhe a obra completa de Leonardo da Vinci.

integrar conhecimentos
História e Arte

A CULTURA GRECO-ROMANA NA ARTE RENASCENTISTA

NÃO ESCREVA NO LIVRO

O triunfo de Galateia, obra do pintor renascentista Rafael Sanzio, representa uma cena da mitologia grega, na qual Galateia, ninfa dos mares, foge das investidas amorosas do ciclope Polifemo.

A obra foi encomendada por um rico banqueiro italiano, Agostino Chigi (1466-1520), para decorar sua residência em Roma.

VILLA FARNESINA, ROMA

O rigor em representar a anatomia humana, os movimentos e as expressões que demonstram os sentimentos dos personagens proporciona realismo e naturalidade à cena.

Se traçarmos uma cruz na pintura, tendo como centro a Galateia, perceberemos a simetria e as proporções equilibradas da obra.

É provável que para pintar o Tritão, mensageiro do mar, Rafael tenha se baseado em estátuas da Antiguidade clássica.

Uma versão popular do mito de Galateia conta que ela teria fugido em uma carruagem puxada por dois golfinhos.

SANZIO, Rafael. *O triunfo de Galateia*. 1512. Afresco, 295 cm × 225 cm. Villa Farnesina, Roma, Itália.

1 Responda às questões.

a) Que elementos míticos da Grécia Antiga você identifica nessa pintura?

b) Cite exemplos do realismo renascentista presentes na pintura.

c) Que conhecimento foi utilizado por Rafael para criar proporções equilibradas e simetria na obra?

d) De que maneira Rafael harmonizou os diferentes elementos da pintura?

2 Em uma carta escrita a um amigo, Rafael disse: "[...] ao ser privado das belas mulheres, eu me contento com certa ideia [de beleza] que me vem à mente". Como as mulheres foram representadas nessa pintura? O ideal de beleza do corpo feminino representado por Rafael é semelhante ao de nossa sociedade, nos dias atuais? Por quê?

Orientações

A análise da pintura *O triunfo de Galateia* permite que o estudante desenvolva suas habilidades na leitura de obras de arte e aprofunde seus conhecimentos sobre a pintura renascentista. É importante destacar que a pintura proposta para análise revela a afirmação de um novo grupo social, a burguesia urbana, já que a obra foi encomendada por um banqueiro para decorar sua casa. Além disso, ela está vinculada à mentalidade laica (o tema da obra não é religioso) e ao novo papel dos artistas na sociedade (categoria que se desvincula dos artesãos medievais).

Respostas

1. a) A figura de Galateia, as ninfas e o Tritão são elementos da mitologia grega.

b) O realismo está presente na representação detalhada das formas humanas das ninfas, do Tritão e dos cupidos e na figura do cavalo no canto esquerdo da imagem.

c) A geometria. A disposição espacial dos elementos da imagem, tendo como figura central Galateia, apresenta proporções equilibradas que mostram a expressão do diálogo entre a ciência e a arte renascentista.

d) Uma característica desta obra que confere harmonia ao conjunto da composição é a escolha das cores: o contraste do vermelho forte do manto que cobre a personagem central e os tons claros de azul e verde utilizados no céu e no mar ao fundo. Além disso, o recurso à simetria dos elementos da imagem também possui essa função. As direções para onde estão apontadas as flechas dos anjos, por exemplo, definem as linhas pelas quais se traçam simetrias, tendo como referencial a figura central de Galateia.

2. Resposta pessoal. As noções de beleza estão intrinsecamente relacionadas a aspectos culturais e sociais, geográficos, históricos etc. Pode-se dizer que, na pintura de Rafael, a mulher bela foi representada com traços simétricos, rosto delicado, ombros e quadris largos, seios pequenos, corpo volumoso e cabelos longos. Os estudantes devem perceber que, atualmente, também existe um ideal ou padrão de beleza, tanto feminina quanto masculina, que é divulgado constantemente nos meios de comunicação em massa.

Seção **Atividades**

Objetos de conhecimento

- *Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo.*
- *Renascimentos artísticos e culturais.*

Habilidade

EF07HI04

Respostas

2. Resposta pessoal. Professor, a questão, apesar de hipotética, contribui para a reflexão sobre o contexto histórico estudado, incentiva os estudantes a se colocarem como sujeitos históricos, a pensarem sobre as consequências de uma decisão e a perceberem o caráter dinâmico da história e das sociedades.

3. a) A visão de mundo da sociedade medieval baseava-se no teocentrismo. Já o antropocentrismo era uma forma de pensamento que colocava o ser humano no centro do Universo e enfatizava sua capacidade de agir, pensar e criar. Por isso, o antropocentrismo se contrapunha ao pensamento medieval.

b) Porque estão diretamente relacionados ao antropocentrismo.

c) De certa forma sim, pois os humanistas questionavam o papel da religião cristã na sociedade. É necessário lembrar, porém, que os humanistas não eram ateus, embora defendessem a busca da verdade por meio da investigação e da reflexão racional.

4. Não. Os renascentistas não fizeram uma mera cópia da arte do mundo clássico, mas criaram uma nova expressão artística, que fundiu a cultura greco-romana e a religiosidade cristã.

5. a) Resposta pessoal. O trecho do texto mostra o dilema do personagem Hamlet diante das adversidades da vida.

b) Hamlet está inserido no típico movimento da filosofia humanista, que promovia a autonomia da razão humana. Em vez de pedir conselhos a Deus sobre os rumos de seu destino, o personagem indaga a si próprio sobre a sua existência, dando vazão à sua individualidade.

atividades

1. Porque queriam fazer "nascer de novo" a Antiguidade clássica. De acordo com essa ideia, a cultura greco-romana teria desaparecido na Idade Média, vista como um período de obscurantismo, atraso e fervor religioso. Hoje se sabe que a Idade Média não foi um período de estagnação.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Por que os artistas e os intelectuais renascentistas utilizaram o termo "Renascimento" para definir suas produções? Por que esse conceito é polêmico?

2 Imagine que você é um pensador humanista acusado de defender ideias que iam contra os princípios da Igreja católica, como a teoria heliocêntrica proposta por Copérnico. O que você faria diante do Tribunal da Inquisição? Manteria as suas ideias, como fez Giordano Bruno, ou negaria suas descobertas, como Galileu Galilei? Lembre-se de avaliar o contexto da época, as consequências dessa decisão e os valores em que você acredita.

3 Responda a seguir a algumas perguntas sobre o Humanismo.

a) Explique por que o antropocentrismo contrapunha-se ao pensamento medieval.

b) Por que o otimismo, o individualismo e a competição são considerados valores humanistas?

c) É possível afirmar que as ideias humanistas chocavam-se com a Igreja católica e a religiosidade cristã medieval? Explique.

4 Podemos dizer que a arte do Renascimento é uma cópia da cultura clássica greco-romana? Por quê?

5 *Hamlet* é uma das mais importantes obras do dramaturgo inglês William Shakespeare. Em diversos momentos da obra, Hamlet, o personagem principal, reflete sobre a existência humana. Em um dos monólogos mais célebres da peça, o personagem pronuncia o famoso trecho "Ser ou não ser, eis a questão. Será mais nobre sofrer na alma pedradas e flechadas do destino feroz ou pegar em armas contra o mar de angústias?". Considerando as informações apresentadas nesse enunciado e o que você estudou nesta Unidade, responda.

a) O que você entendeu ao ler essa frase?

b) Que relação pode ser estabelecida entre a frase e os valores do Renascimento?

6 Observe a charge para responder às questões.

Galileu descreve suas descobertas para a Igreja

MADDEN, Chris. *Galileu descreve suas descobertas para a Igreja*, Charge.

a) De acordo com o que você estudou nesta Unidade, o que Galileu e o papa representariam nessa charge?

b) Relacione o pensamento de Galileu representado nessa charge ao contexto cultural, científico e religioso dos séculos XV e XVI.

c) Que instrumento criado pela Igreja católica pode ser associado ao pensamento do papa nessa charge?

7 Os *e-readers*, aparelhos de leitura de livros digitais, e os *tablets*, computadores em forma de prancheta e com tela sensível ao toque, começaram a se popularizar por volta de 2010. Com esses aparelhos, é possível ler *e-books*, os livros digitais, e outros tipos de mídia digital. Com seus colegas, debata as questões a seguir.

a) Você lê mais frequentemente textos impressos ou eletrônicos? Para você, quais são as vantagens e as desvantagens de cada um?

b) Na sua opinião, qual revolução foi mais importante: a revolução impressa, atribuída à invenção da prensa de tipos móveis metálicos por Gutenberg, no século XV, ou a revolução digital, que possibilitou a criação de livros digitais e de aparelhos leitores de mídia digitais? Por quê?

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

6. a) Galileu representa o pensamento humanista e científico, e o papa, o pensamento da Igreja católica.

b) As teorias de Galileu são exemplos das transformações científicas e culturais ocorridas entre os séculos XV e XVI, que valorizavam a capacidade de ação e de criação do ser humano.

c) O Tribunal do Santo Ofício, também chamado de Inquisição.

7. a) Tanto o texto impresso quanto o eletrônico possuem vantagens e desvantagens.

b) Estimule-os a perceber que ambas foram importantes em seus contextos históricos, pois ampliaram o acesso à leitura.

CAPÍTULO

4 A Reforma protestante e a Contrarreforma

As transformações políticas, econômicas e sociais na Europa Ocidental e o novo modo de pensar e ver o mundo do homem moderno, que se manifestaram no campo das artes e das ciências, também afetaram a religião.

Com o fortalecimento das monarquias nacionais, o poder papal passou a rivalizar com o poder dos reis. Assim, a Igreja, que antes ocupava um papel importante na política, começou a perder espaço nas decisões dos Estados. Além disso, os interesses da burguesia, cada vez mais influente, chocavam-se com o que a Igreja pregava, como a condenação do lucro e da usura.

Para agravar a situação, o poder da Igreja católica foi abalado por uma série de críticas surgidas dentro da própria instituição. Isso porque, desde o final da Idade Média, a Igreja vinha se desviando de seus princípios e seus valores iniciais, usufruindo, por exemplo, do luxo, da riqueza e da ostentação. Além disso, boa parte do clero desrespeitava as regras religiosas, como o celibato, e tratava com descaso os cultos e os ritos religiosos.

Esse quadro de enfraquecimento do poder da Igreja católica e de críticas à instituição gerou um amplo movimento reformista que deu origem a novas igrejas cristãs: a **Reforma protestante**.

COLEÇÃO PARTICULAR

Panfleto de Martinho Lutero que denuncia a venda de indulgências (perdão dos pecados) pela Igreja católica. 1525. Xilogravura, 20 cm × 15 cm.

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

Sugestão para o estudante:

SEFFNER, Fernando. *Da Reforma à Contrarreforma*: o cristianismo em crise. São Paulo: Atual, 1993.

Por meio dessa leitura o estudante poderá conhecer documentos relacionados ao momento histórico da Reforma protestante e da Contrarreforma, acompanhar análises desse processo fundamental para a compreensão da sociedade moderna e refletir sobre ele de maneira crítica.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo pretende estimular a reflexão sobre as reformas religiosas e a fragmentação da cristandade no mundo ocidental. O tema e os conteúdos trabalhados ao longo dos textos e das atividades do Capítulo buscam levar o estudante a reconhecer como a Reforma protestante e a Contrarreforma expressaram o novo contexto europeu do final da Idade Média. Dessa forma, a abordagem proposta no Capítulo possibilita que os estudantes entrem em contato com o objeto de conhecimento *Reformas religiosas: a cristandade fragmentada* e desenvolvam plenamente a habilidade **EF07HI05**.

Orientações

Após introduzir o assunto sobre a Reforma protestante, comente com os estudantes que a Igreja católica sofreu um abalo profundo no advento da modernidade. A origem dessa crise tem várias dimensões: políticas (choque com as monarquias nacionais), sociais (ascensão da burguesia), ideológicas (humanismo renascentista) e econômicas (expansão das atividades urbanas). Além disso, existia uma crise ética no interior da Igreja. O movimento reformista encontrou, assim, um cenário favorável para a difusão de suas ideias. Sugerimos ao professor encaminhar um estudo comparativo, destacando as diferenças entre a doutrina católica, de um lado, e as ideias luteranas e calvinistas, de outro. Quanto à Igreja anglicana, é fundamental destacar o caráter essencialmente político da ruptura da monarquia inglesa com o catolicismo.

Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

EF07HI05: *Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América*.

Orientações

As críticas ao domínio da Igreja católica criaram um ambiente favorável ao desenvolvimento de novas interpretações da Bíblia.

Procure estimular a reflexão dos estudantes sobre os questionamentos dos dogmas e das práticas da Igreja católica que surgiram nesse período. Retome com eles a relação com o contexto histórico de crise da cultura medieval e do feudalismo, já na fase final da Idade Média, e o início do Renascimento, período estudado no Capítulo anterior, assim como o surgimento do pensamento humanista, antropocêntrico, que foram favoráveis a esse clima de renovação da religiosidade cristã.

É importante também levar os estudantes a refletir sobre a relação entre esta nova forma de pensar o cristianismo e os novos grupos sociais que surgiram no final da Idade Média, como a burguesia, os comerciantes e artesãos, com seu modo de vida urbano. A contradição entre a condenação do lucro, da ganância e da riqueza e as práticas da Igreja, como a cobrança de indulgências, geraram muitas críticas principalmente das camadas burguesas.

A Reforma protestante veio, nesse sentido, dar uma interpretação diferente de alguns dos princípios bíblicos e legitimar as atividades humanas relacionadas ao comércio, ao acúmulo de riquezas, ao livre-arbítrio e à capacidade de cada indivíduo interpretar os preceitos de Deus.

LUTERO E O INÍCIO DA REFORMA

O movimento protestante iniciou-se na Saxônia, região da atual Alemanha, e foi dirigido pelo monge Martinho Lutero (1483-1546). Em 1517, ao saber da venda de indulgências autorizada pelo papa Leão X (1475-1521) com o objetivo de arrecadar fundos para a reconstrução da Basílica de São Pedro, Lutero resolveu se manifestar publicamente. Em um encontro de eruditos religiosos da cidade de Wittenberg, o monge teria apresentado suas 95 teses, nas quais denunciava a venda de indulgências e criticava o comportamento do clero e do papa.

Depois disso, seguiram-se debates teológicos entre Lutero e sábios da Igreja, os quais refutaram todas as teses. Em 1520, três anos após o início da crise, uma bula papal foi enviada a Lutero ameaçando-o de excomunhão caso não se retratasse; o monge, porém, não só manteve suas críticas, como queimou a bula papal em praça pública. O ato simbolizou a ruptura de Lutero com a Igreja e iniciou a Reforma protestante.

A doutrina luterana foi formalizada no documento intitulado *Confissão de Augsburgo*, de 1530. Nele, Lutero afirmou que a salvação era obtida pela fé; rejeitou a hierarquia eclesiástica; estabeleceu que todo crente é livre para interpretar a *Bíblia*, sem necessitar da mediação de sacerdotes da Igreja; aboliu o celibato dos padres e os sacramentos, mantendo apenas o batismo e a eucaristia; e determinou a substituição do latim pelo idioma nacional nos cultos religiosos.

Muitos apoiaram a nova doutrina. A nobreza viu nela a oportunidade de tornar-se independente da autoridade da Igreja católica e de confiscar suas terras e seus bens. Já os camponeses viram na nova doutrina a possibilidade de se livrar dos tributos devidos ao clero.

Por que protestantes?

Em 1529, o imperador romano-germânico Carlos V (1500-1558), que governava uma região que hoje faz parte da Alemanha, convocou uma reunião com os nobres locais para reafirmar que Lutero não cumpria as leis da Igreja católica. Por isso, além de ser excomungado, Lutero também foi expulso do império.

No entanto, um grupo de nobres que apoiavam o monge protestou contra a declaração de Carlos V. Em decorrência desse episódio, mais tarde, os seguidores de Lutero passaram a ser chamados de protestantes.

DUGDAX/SHUTTERSTOCK

SIEMERING, Rudolf. Monumento em homenagem a Martinho Lutero em praça da cidade de Eisleben, na Alemanha, onde o monge nasceu. 1883. Escultura.

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

Sugestão para o professor:

CHRISTOPHER, Dawson. *A divisão da cristandade*: da Reforma protestante à era do Iluminismo. São Paulo: É Realizações, 2014.

integrar conhecimentos
História e Arte

A ARTE DO LUTERANISMO

NÃO ESCREVA NO LIVRO

O renascentista Lucas Cranach, o Velho (1472-1553), nascido na Baviera, região da atual Alemanha, é considerado o pintor oficial da doutrina luterana. Amigo de Martinho Lutero, Cranach expressava em suas obras as ideias luteranas com base na reinterpretação de temas tradicionalmente católicos.

Na pintura a seguir, por exemplo, o artista representou a ideia de salvação pela fé, defendida por Lutero. Ao centro, podemos ver um homem nu sendo orientado por dois profetas. À esquerda, notamos um homem morto e, no canto mais ao fundo, Adão e Eva com o fruto proibido. As duas situações representam o pecado e a morte. No lado esquerdo superior, vemos Moisés recebendo de Deus os Dez Mandamentos. À direita, em contrapartida, vemos Jesus Cristo morto na cruz e, ao lado, a representação de sua ressurreição.

GALERIA NACIONAL, PRAGA

CRANACH, Lucas. *Lei e graça*. 1529. Têmpera sobre madeira, 72 cm × 88,5 cm. Galeria Nacional, Praga, República Tcheca.

1. Os elementos que compõem a pintura de Lucas Cranach foram representados em um único plano? Por quê? Qual é o nome dessa técnica típica da arte renascentista?
2. Quais outras características da arte renascentista estão presentes nessa pintura?
3. Como a ideia luterana de salvação pela fé foi representada nessa pintura?
4. De acordo com a doutrina luterana, a única fonte da verdade é a *Bíblia*, e não a tradição ensinada pela Igreja. Que elementos da pintura mostram a importância do livro sagrado para o luteranismo?

Respostas

1. Não. A pintura possui vários planos: o primeiro deles apresenta o homem nu e os dois profetas; o segundo, o homem morto e Jesus ressuscitado; o terceiro, Adão e Eva comendo o fruto proibido, Moisés recebendo os Dez Mandamentos, Jesus crucificado e a Virgem orando; e, por último, o quarto, mostra a paisagem ao fundo. O que está mais distante do primeiro plano tem dimensões menores. Essa técnica se chama perspectiva.

2. Além da perspectiva, em *Lei e graça* também podemos notar o uso da técnica da luz e sombra, a representação naturalista da paisagem e dos personagens, bem como a preocupação em detalhar os movimentos e as expressões das pessoas.

3. Segundo Lutero, o ser humano é salvo por meio da fé e da graça de Deus, e não pelas obras que pratica, como afirma a Igreja católica. Essa ideia está presente na pintura justamente na divisão das cenas. Lucas Cranach mostra, à esquerda, a ideia de que o ser humano não alcança a salvação pela lei, isto é, os Dez Mandamentos, mas pela fé e pela graça de Deus, como podemos observar no cenário à direita. Essa composição apresenta a ideia de que Deus julga e condena, não de forma vingativa para causar medo, mas misericordiosa, concedendo a salvação também àqueles que não merecem, mas creem nele.

4. A pintura tem a finalidade de mostrar uma concepção da doutrina luterana por meio de representações de algumas passagens da Bíblia, a saber: Moisés recebendo os Doze Mandamentos e Adão e Eva comendo o fruto proibido (ambos à esquerda); e a crucificação e a ressurreição de Jesus Cristo (ambos à direita). Isso mostra a importância dada à Bíblia pelo luteranismo.

Texto complementar

O texto a seguir conta um pouco sobre a relação entre o pintor Lucas Cranach e o teólogo Martinho Lutero.

Em 1520, Martinho Lutero tornou-se padrinho de Anna, filha de Cranach. Em 1525, Lutero escolheu o amigo como seu representante para pedir a mão de Catarina de Bora em casamento; o mais importante de tudo: Lucas Cranach identificava-se cada vez mais com o novo movimento evangélico. Essa transformação interior fica especialmente clara nos seu quadros sobre temas bíblicos. Outro de seus trabalhos importantes era o preparo gráfico dos livros e panfletos de Lutero. [...]

MORGNER, Christoph (Ed.). *Tinta, teses, temperamentos*: seguindo os passos de Martinho Lutero. Curitiba: Esperança, 2017. p. 42.

Orientações

A partir da Suíça, o calvinismo ganhou adeptos na França, onde foram chamados de huguenotes; na Escócia, receberam o nome de presbiterianos; e na Inglaterra, de puritanos. Quanto à Igreja anglicana, é fundamental destacar o caráter essencialmente político da ruptura da monarquia inglesa com o catolicismo.

Entre os protestantes, a leitura dos textos sagrados é muito valorizada como condição para a preservação da fé. Por isso, Lutero traduziu a *Bíblia* para o alemão e, nos lugares da Europa onde predominaram as igrejas reformadas, os fiéis eram incentivados a aprender a ler, o que, muitas vezes, era feito no próprio templo, após os cultos religiosos e sob a orientação do pastor ou de pessoas letradas da comunidade. Como resultado dessas práticas, nos países em que a maioria da população aderiu ao protestantismo, como a Alemanha, o analfabetismo foi erradicado mais cedo. Contrastando com essa situação, nos países católicos a interpretação do texto sagrado permaneceu sob o monopólio do clero, e a língua latina continuou sendo usada nos rituais.

A questão que se coloca para o debate seria: quais as consequências desses fatos para a educação das populações católicas?

Neste momento sugerimos também que o professor inicie com os estudantes uma análise que vise identificar algumas diferenças entre a doutrina católica e as ideias luteranas e calvinistas.

Os seguidores de Calvino

Com a ajuda da prensa de Gutenberg, as ideias de Lutero se difundiram rapidamente pela Europa e abriram caminho para novos movimentos reformadores. O francês João Calvino (1509-1564), por exemplo, foi perseguido na França por converter-se ao protestantismo, refugiando-se em Genebra, na Suíça.

Aos poucos, Calvino se distanciou do luteranismo, criando uma doutrina religiosa baseada na ideia da predestinação absoluta. Segundo Calvino, Deus já havia escolhido, desde o princípio, os indivíduos abençoados com a vida eterna e os condenados à perdição. Os bens materiais e a riqueza deviam ser vistos como bondades concedidas por Deus aos seres humanos.

Após a morte de Calvino, seus seguidores fizeram reinterpretações da **doutrina da predestinação**. A riqueza e a prosperidade passaram a ser vistas como sinais da graça divina, e não apenas como generosidades de Deus. Isso explica por que o calvinismo obteve grande apoio da burguesia e estimulou seus adeptos a se esforçar para progredir economicamente.

A Igreja anglicana

A **Reforma anglicana** ocorreu na Inglaterra em um momento em que o Estado era forte e centralizado e a Igreja católica era tida como uma rival de seus interesses. A ruptura religiosa foi conduzida pelo rei Henrique VIII (1491-1547) e teve caráter essencialmente político. Contribuiu para o enfraquecimento do poder da Igreja católica a insatisfação dos ingleses em relação à obrigação do pagamento de dízimos.

O pretexto para o rompimento com a Igreja veio de uma questão pessoal do rei. Como de seu casamento com Catarina de Aragão não havia nascido nenhum herdeiro, o rei solicitou a anulação ao papa, para que pudesse se casar com a cortesã Ana Bolena (c. 1501-1536). O pedido foi negado, mas, mesmo assim, Henrique VIII separou-se de Catarina e casou-se com Ana Bolena. Diante disso, foi excomungado pelo papa.

Em resposta, Henrique VIII decretou, em 1513, o **Ato de Supremacia**, pelo qual se tornou o chefe da Igreja na Inglaterra, com total apoio do Parlamento.

COLEÇÃO PARTICULAR

HOGARTH, William. *Henrique VIII apresenta Ana Bolena à corte inglesa*. c. 1728-1729. Óleo sobre tela, 43,8 cm × 35,7 cm. Coleção particular.

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

Texto complementar

Leia o trecho a seguir sobre a importância da difusão dos livros e da popularização da leitura no período das reformas.

[...] a difusão em larga escala de um novo *corpus* de textos cristãos modifica profundamente a relação dos fiéis com a cultura escrita. São estabelecidas novas partilhas que bem pouco respeitam a divisão historiográfica clássica entre protestantismo e catolicismo. [...]

[...] Todas as igrejas se esforçam para transformar os cristãos em leitores [...].

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. v. 1. p. 26-35.

A CONTRARREFORMA

O luteranismo, o calvinismo e o anglicanismo produziram uma cisão definitiva na cristandade ocidental, que se dividiu em cristãos católicos e cristãos protestantes. Com isso, a **intolerância religiosa** e o radicalismo cresceram, e as perseguições e as guerras religiosas se estenderam por, pelo menos, um século. A Igreja católica reagiu às críticas dos reformadores e criou um movimento denominado **Contrarreforma** ou **Reforma católica**.

Para compreender esse período histórico, é importante perceber que a Igreja católica não estava indiferente aos seus problemas internos e não foi necessariamente o movimento protestante que a fez rever sua conduta. Entre os pensadores, os juristas e os devotos católicos, também havia a percepção de que a Igreja estava se desviando de seu rumo original e precisava de mudanças.

No entanto, a Reforma protestante, a expansão das novas igrejas pela Europa e a perda de adeptos pressionaram o catolicismo a iniciar seu movimento de renovação. Sob a liderança dos papas Paulo III (1534-1549), Paulo IV (1555-1559), Pio V (1566-1572) e Xisto V (1585-1590), a Igreja católica iniciou um processo de moralização e reestruturação interna.

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

A intolerância religiosa

Na época das reformas religiosas, no interior de cada país, as pessoas eram obrigadas a seguir a religião do rei, o que propiciava o aumento da intolerância e das guerras religiosas. Atualmente, os conflitos religiosos ainda fazem milhares de vítimas em diversas partes do mundo, como na Nigéria e na Indonésia, onde existem disputas entre muçulmanos e cristãos; na Síria e no Iraque, entre muçulmanos xiitas e muçulmanos sunitas; na Índia, entre seguidores do hinduísmo e do islã; no Afeganistão e no Sudão, entre muçulmanos e não muçulmanos.

JOSSY OLA/AP PHOTO/GLOW IMAGES

Casas destruídas após atentado de um grupo radical islâmico em Gambaru, na Nigéria. Fotografia de 2014.

2. Atualmente, existe tolerância religiosa? Debata essa questão com seus colegas. Não se esqueça de escutá-los com atenção, procurando refletir sobre os argumentos que eles apresentarem.

Atividade de debate. Espera-se que os estudantes percebam que, embora haja mais tolerância religiosa no presente, muitos conflitos atuais ainda têm origem na intolerância.

Orientações

O estudo da Contrarreforma apresenta significado especial, dada sua importância para a compreensão da história dos países ibéricos e da colonização portuguesa e espanhola na América, onde as Coroas e a Igreja atuaram em conjunto. O professor poderá aproveitar a oportunidade para debater com os estudantes o tema da intolerância religiosa, presente nos conflitos europeus do período e na atualidade, conforme sugerido no boxe desta página.

O tema da Reforma protestante permite discutir a questão da diversidade religiosa e alguns conflitos políticos atuais que também se expressam na intolerância religiosa, como as disputas entre judeus e árabes palestinos no Oriente Médio, ou entre hindus e muçulmanos, na região da Caxemira etc. A discussão possibilita a percepção de como a tolerância favorece a convivência democrática.

Atividades complementares

1. Quais são as principais diferenças entre seguir uma religião na época das reformas religiosas e nos dias de hoje?

Professor, é importante que os estudantes compreendam que, nos países democráticos atuais, seguir determinada religião é uma escolha, apesar de todas as influências na vida de uma pessoa que a levam a escolher uma igreja ou uma religião ou a não seguir nenhuma. No texto do boxe desta página, intitulado "A intolerância religiosa", por exemplo, fica claro que, no período em que ocorreram as reformas religiosas, não era possível escolher livremente uma religião ou uma igreja. Não havia a ideia de liberdade ou tolerância religiosa. Esse princípio surgiu mais tarde, com a filosofia iluminista, a independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa.

Orientações

Após o trabalho com os conteúdos desta página, procure conversar com os estudantes sobre a forma como a Igreja católica reagiu à Reforma protestante.

Explique aos estudantes que a extrema-unção era o sacramento por meio do qual o sacerdote conferia ao cristão, na hora da morte, uma graça especial. Hoje, é chamado de unção dos enfermos e pode ser administrado mais de uma vez em caso de enfermidade grave ou velhice.

Texto complementar

Acompanhe a seguir o trecho de uma tese sobre o Concílio de Trento e o contexto da Contrarreforma.

No contexto histórico, o desenrolar da Reforma protestante e sua expansão na Europa levaram a uma tentativa de fortalecer as bases do Cristianismo romano nos reinos que haviam resistido às investidas do protestantismo, como França, Espanha, Portugal, Itália. Conforme nos refere o historiador José Eduardo Franco [...], a Companhia de Jesus procurou levar o mais longe possível o seu esforço utópico de universalização do cristianismo, num ambiente de militância proselitista, impulsionada pela Contra-Reforma, consagrada no concílio de Trento (1543-1563).

SANTOS, Fernanda. *A Companhia de Jesus e o Concílio de Trento*: aspectos pedagógicos da contra-reforma. *Tempos e Espaços em Educação*, São Critóvão, Sergipe, v. 7, n. 12, jan./abr. 2014. p. 209.

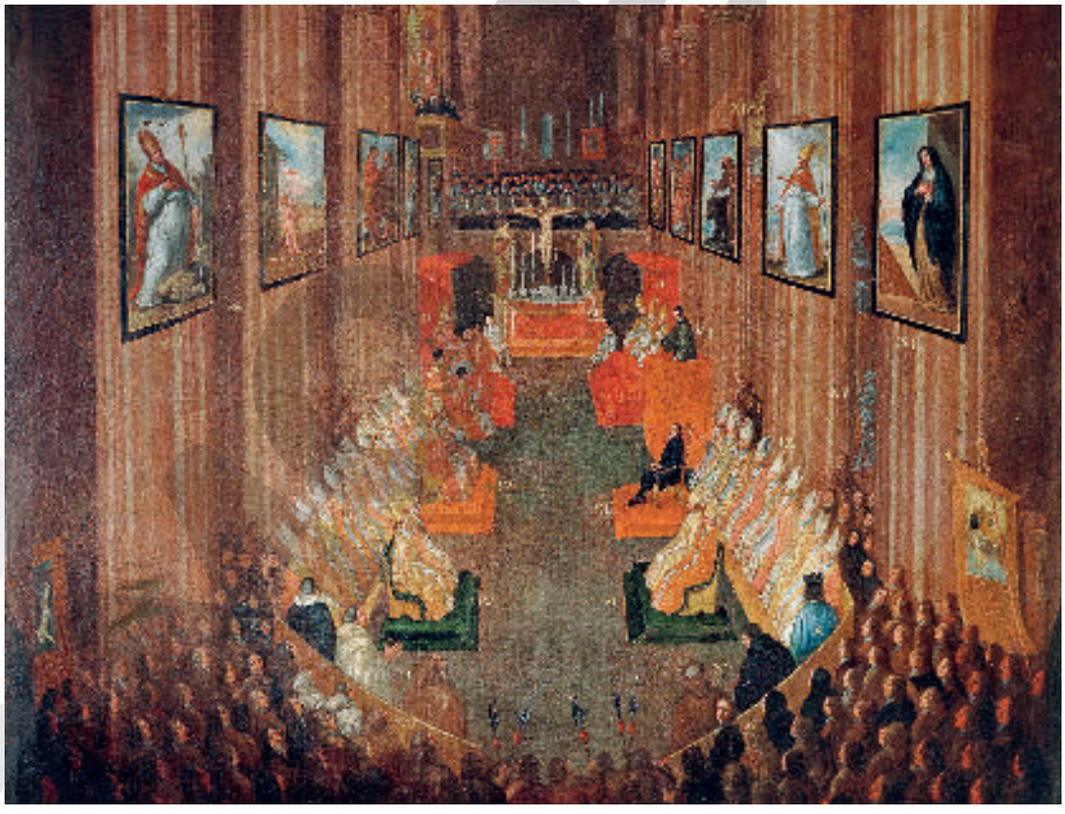
Instrumentos da Contrarreforma

Concílio
Reunião do alto clero católico convocada para decidir questões da doutrina da Igreja, dos costumes e da disciplina eclesiástica.

Para iniciar a Reforma católica, em 1545 o papa Paulo III convocou um **concílio** na cidade italiana de Trento, cujos trabalhos se estenderam até 1563. O Concílio de Trento, como ficou conhecido, reafirmou os dogmas e os ritos católicos, como a salvação pela fé e pelas boas obras; a presença de Cristo na eucaristia; a autoridade e a infalibilidade do papa; a hierarquia eclesiástica; o celibato do clero; a devoção aos santos e à Virgem; os sete sacramentos (batismo, eucaristia, crisma, matrimônio, ordem, penitência e extrema-unção); e o emprego do latim na Bíblia e na realização de missas.

O concílio também determinou a criação de seminários para a formação do clero e a elaboração do catecismo, um resumo da doutrina católica para ser usado na evangelização dos fiéis, principalmente de jovens e crianças. Em Trento, a Igreja também condenou a venda de indulgências e de cargos eclesiásticos.

DORIGATI, Nicolo. *Sessão de abertura do Concílio de Trento em 1545*. 1711. Óleo sobre tela (detalhe), 217 cm × 138,5 cm. Museu Diocesano Tridentino, Trento, Itália.



A. DAGLI ORTI/DE AGOSTINI PICTURE LIBRARY/FOTOARENA – MUSEU DIOCESANO TRIDENTINO, TRENTO
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Observação

Em meados do século XVI, a cristandade na Europa estava dividida em várias igrejas. Dentro de cada país as pessoas eram obrigadas a seguir a religião do rei. Por exemplo, nas regiões da Alemanha em que o luteranismo havia sido adotado, os católicos foram perseguidos. Na Espanha, a Inquisição perseguiu protestantes, judeus, cristãos-novos e muçulmanos.

O Tribunal do Santo Ofício

Para garantir que os fiéis seguissem à risca suas determinações, o Concílio de Trento ordenou a reorganização do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição, criado em 1231 com o objetivo de vigiar, julgar e punir os acusados de **heresia**. Além de protestantes, judeus, cristãos-novos, muitos cientistas e pensadores foram perseguidos pela Inquisição. Os acusados de crimes contra a fé católica eram punidos até mesmo com a morte, e alguns eram queimados em fogueiras. O Tribunal também era responsável pela elaboração do Índice de Livros Proibidos, o Index, que consistia numa lista de livros censurados pela Igreja por serem considerados prejudiciais à fé católica.

A tarefa de expandir o catolicismo e conquistar novos adeptos foi reforçada com a criação da Companhia de Jesus, em 1534, pelo militar espanhol Inácio de Loyola (1491-1556). Os jesuítas, como ficaram conhecidos, consideravam-se "soldados de Cristo". Eles seguiam uma disciplina rígida e tinham a missão de combater o avanço do protestantismo por meio da reafirmação da fé católica, da criação de escolas religiosas e, principalmente, da conversão de fiéis. Além da Europa, a ação dos jesuítas voltou-se para a Ásia, a África e a América.

Heresia

Pensamento ou conduta que contrariam a doutrina estabelecida pela Igreja. Entre as práticas consideradas heréticas pela Igreja, estavam a feitiçaria e os ritos pagãos.

▶ MUSEU da Inquisição. Disponível em: <http://www.museudainquisicao.org.br>. Acesso em: 29 mar. 2018. Localizado em Belo Horizonte (MG), o museu resgata a história da Inquisição e da presença de judeus e cristãos-novos na América portuguesa. O *site* oferece uma visita virtual às instalações do museu.

BIBLIOTECA PÚBLICA E UNIVERSITÁRIA, GENEBRA

HOGENBERG, Franz. Representação do calvinista francês Anne du Bourg sendo queimado na fogueira. Século XVI. Gravura. Na França, onde o catolicismo continuou predominante, cerca de 3 mil calvinistas, chamados de huguenotes, foram massacrados em 1572. Biblioteca Pública e Universitária, Genebra, Suíça.

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

Orientações

É interessante chamar a atenção dos estudantes para a atuação da Companhia de Jesus, que tinha como objetivo a difusão do catolicismo para outras regiões além da Europa e a conquista de novos fiéis. Neste momento, procure despertar a curiosidade deles para a atuação da Companhia de Jesus em diversas colônias, como na América portuguesa, assunto que será abordado mais adiante, na Unidade VII.

No século XVI, muitos judeus e cristãos-novos fugiram de Portugal, espalhando-se pela Europa, principalmente nos Países Baixos, ou se instalando em terras da colônia portuguesa da América, onde a fiscalização era menor. O progresso econômico da colônia e as denúncias sobre práticas judaicas aumentaram o interesse da Inquisição pela América portuguesa. O primeiro visitador da Inquisição esteve na colônia em 1591, permanecendo nos territórios que atualmente correspondem ao estado da Bahia e de Pernambuco até 1595. Entretanto, casos de inquisições existiram até o século XVIII, passando também por áreas dos atuais estados de Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraíba, Maranhão, Sergipe, Goiás, entre outros. As acusações mais frequentes foram de prática do judaísmo, heresia, feitiçaria e bigamia.

Atividade complementar

Sugerimos a visita a uma igreja católica, protestante ou a uma mesquita, para que os estudantes observem a sua arquitetura e decoração, estabelecendo relações com a religião que o edifício representa. É recomendável que o professor visite o local antes e verifique suas condições e o que pode oferecer de interessante. Oriente os estudantes sobre os elementos a serem observados (forma e tamanho da edificação, materiais, cores, pinturas, esculturas, mobiliário etc.) e como esses elementos estão integrados com a postura recomendada para os fiéis no interior do templo. Seria interessante integrar áreas como arte, arquitetura, religião etc., para construir um panorama mais completo do templo. Após o trabalho de campo, proponha aos estudantes que sistematizem os dados coletados.

Orientações

É importante destacar as características do Barroco europeu, o contexto em que esse tipo de arte nasceu e sua principal função. Para que os estudantes entendam melhor o Barroco, peça a eles que comparem a pintura de Annibale Carracci, reproduzida nesta página, com as do Renascimento, apresentadas no Capítulo 3 desta Unidade.

Sugestão para o estudante:

BUENO, Luciana Estevan Barone. *Linguagem das artes visuais*. Curitiba: Ibpex, 2008.

O livro contempla aspectos importantes das linguagens imagéticas e plásticas. Dessa forma, favorece o contato dos estudantes com diferentes tipos de documentos, linguagens e conteúdos, estimulando sua capacidade de interpretação e análise histórica.

A Contrarreforma na arte: o Barroco

A arte barroca nasceu na península Itálica, no final do século XVI, e difundiu-se por diversos países católicos da Europa, como Portugal, Espanha e França, e, posteriormente, pela América. Esse estilo artístico predominou na arquitetura de igrejas e capelas, de palácios e prédios administrativos, bem como na pintura, na música e na literatura.

Produzida geralmente sob encomenda da Igreja católica, a arte barroca tinha como objetivo educar pelo olhar, convencer e envolver emocionalmente o observador. Opondo-se ao realismo da arte renascentista, o barroco utilizou-se da exuberância, da dramaticidade, da exaltação dos sentimentos, da religiosidade e do misticismo, produzindo obras rebuscadas, repletas de detalhes e elementos decorativos que procuravam despertar nos fiéis o fervor religioso.

Por essas características, o Barroco também pode ser visto como um instrumento da Contrarreforma, utilizado para atrair fiéis. Segundo o historiador de arte Ernst Gombrich (1909-2001):

> Quanto mais os protestantes pregavam contra a ostentação nas igrejas, mais se empenhava a Igreja Católica Romana em recrutar o poder do artista. [...] O mundo católico descobrira que a arte podia servir à religião de um modo que superava a simples tarefa que lhe fora atribuída nos começos da Idade Média – a de ensinar a doutrina a pessoas que não sabiam ler. Agora, poderia persuadir e converter mesmo aqueles que talvez tivessem lido demais. Arquitetos, pintores e escultores foram convocados para transformar igrejas em exibições grandiosas cujo esplendor e glória quase nos corta a respiração.
>
> GOMBRICH, Ernst Hans Josef. *A história da arte*. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999. p. 436-437.

MUSEU DE BELAS ARTES, ORLÉANS

CARRACCI, Annibale. *A adoração dos pastores*. 1611-1612. Óleo sobre tela, 103 cm × 85 cm. Museu de Belas Artes, Orléans, França. O nascimento de Cristo foi representado como um grandioso e exuberante acontecimento, com uso de cores vivas, luzes e sombras. Os olhares dos personagens no quadro voltam-se para Jesus, os anjos comemoram com música e alegria, enquanto Maria e os outros demonstram intensa ternura.

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

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

MARSHAL, Peter. *Reforma protestante*: uma breve introdução. São Paulo: L&PM Pocket, 2009.

SEFFNER, Fernando. *Da Reforma à Contra-Reforma*: o cristianismo em crise. 10. ed. São Paulo: Atual, 2011.

BAUMGARTNER, Mireille. *A Igreja no Ocidente*: das origens às Reformas no século XVI. 2. ed. São Paulo: Edições 70, 2015.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Martin Claret, 2016.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1. As teses 21 e 41 tratam das indulgências. A tese 21 faz uma crítica à posição da Igreja católica, denunciando a prática da venda de indulgências autorizada pelo papa. Na tese 41 Lutero afirma a maneira cautelosa com que acreditava que a Igreja deveria tratar a questão das indulgências.

1 Leia, a seguir, duas das teses formuladas por Martinho Lutero e responda: Qual é o tema tratado em cada uma das teses apresentadas? De que modo essas teses se posicionam em relação às práticas da Igreja católica no século XVI?

> 21. Erram, portanto, os pregadores de indulgências que afirmam que a pessoa é absolvida de toda pena e salva pelas indulgências do papa.
>
> [...]
>
> 41. Deve-se pregar com muita cautela sobre as indulgências apostólicas, para que o povo não as julgue erroneamente como preferíveis às demais boas obras do amor.

LUTERO, Martinho. 95 teses [1517]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/95%20Teses%20de%20Lutero.pdf>. Acesso em: 7 maio 2018.

2 Elabore uma síntese dos principais fundamentos da doutrina luterana.

3 Estabeleça a diferença, no que diz respeito à salvação dos seres humanos, entre as doutrinas calvinistas, a luterana e a católica.

4 Sobre o Ato de Supremacia, aprovado pelo Parlamento inglês, responda:

a) Em que contexto europeu esse decreto inglês foi aprovado?

b) Qual foi a principal decisão aprovada com esse decreto?

5 Atualmente, existe tolerância religiosa? Debata essa questão com seus colegas. Não se esqueça de escutá-los com atenção, procurando refletir sobre os argumentos apresentados.

6 Forme um grupo com os colegas para pesquisar as correntes do protestantismo mais presentes atualmente no Brasil. Procurem informar-se sobre as características da sua doutrina, das celebrações religiosas e as diferenças entre elas. Se for possível, entrevistem conhecidos que sejam adeptos de uma dessas igrejas e complementem a pesquisa com as informações obtidas.

7 Observe a gravura a seguir e responda à questão.

GABINETE DE IMPRESSÕES E DESENHOS, BERLIM

PENCZ, Georg. *Dois tipos de sermão*. 1529. Gravura, 29,5 cm × 39,2 cm. À esquerda, estão os protestantes luteranos e, à direita, os católicos. Gabinete de Impressão e Desenhos, Berlim, Alemanha.

- Que diferenças entre protestantes e católicos foram destacadas na gravura?

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

Seção Atividades

Objeto de conhecimento

- *Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.*

Habilidade

EF07HI05

Respostas

2. A doutrina luterana pregava a salvação pela fé, a livre interpretação da Bíblia, sem necessitar da mediação de sacerdotes da Igreja; opunha-se à hierarquia eclesiástica, negava a necessidade do celibato dos padres e dos sacramentos, mantendo apenas o batismo e a eucaristia, e determinava a substituição do latim pelo idioma nacional nos cultos religiosos.

3. O calvinismo estabelece o princípio da predestinação absoluta, de que a salvação não depende do esforço dos homens; o luteranismo, por sua vez, afirma que a salvação é dada pela fé; já para a doutrina católica, a salvação é obtida pela fé e pelas boas ações.

4. a) O Ato de Supremacia foi aprovado em um momento em que o governo na Inglaterra era forte e centralizado e que considerava o poder da Igreja católica como uma ameaça aos seus interesses.

b) Com o decreto o rei passou a ser o chefe supremo da Igreja na Inglaterra e podia reprimir e reformar a estrutura da Igreja.

5. Atividade de debate. Espera-se que os estudantes percebam que, embora haja mais tolerância religiosa no presente, muitos conflitos atuais ainda têm origem na intolerância.

6. Os resultados do trabalho serão apresentados pelos grupos.

7. Georg Pencz valorizou os ensinamentos protestantes em detrimento dos católicos. Na gravura, podemos perceber que o pastor luterano está com vestes mais simples, folheando a Bíblia para transmitir as mensagens contidas nela. O sacerdote católico, por sua vez, está com vestimentas mais detalhadas e pregando sem a Bíblia em um púlpito ricamente decorado. Além disso, o fato de ele ser corpulento e rechonchudo indica uma crítica aos vícios do clero, nesse caso, a gula. Por fim, alguns católicos seguram terços nas mãos, indicando que oram à Virgem Maria. Esse culto é negado pelos protestantes.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda o processo de centralização política ocorrido a partir do século XI, as principais noções e teorias a respeito do absolutismo e as características do mercantilismo.

O processo de centralização política ocorrido em diversas regiões europeias, iniciado no século XI, contribuiu para o posterior desenvolvimento da expansão ultramarina e do colonialismo europeu a partir do século XVI, tema abordado na Unidade IV. Para o caso da península Ibérica, é importante frisar a relação entre a Reconquista e o processo de formação do Estado nacional. Já para o caso inglês, é importante ressaltar a elaboração da Carta Magna, documento que regulava as relações entre o soberano e a burguesia, o clero e a nobreza. Sugerimos ao professor trabalhar com os estudantes as noções de centralização e descentralização política, destacando as diferenças entre as relações de poder no feudalismo (baseadas em laços de dependência pessoal) e os poderes instituídos nos Estados modernos.

O pensador João de Salisbury, que viveu no século XII, dizia que o Estado era "um corpo do qual o rei era a cabeça, o Senado o coração, os juízes e governadores de províncias os olhos, ouvidos e língua, os guerreiros as mãos, os arrecadadores de impostos e fiscais o ventre e o intestino, os camponeses os pés". Segundo o historiador Hilário Franco Jr., o termo "Estado" começou a ganhar o sentido que tem atualmente, isto é, de corpo político submetido a um governo e a leis comuns, apenas em meados do século XIII, tornando-se mais usual a partir de fins do século XV.

Ao iniciar a leitura do Capítulo com os estudantes é recomendável estimulá-los a refletir sobre a seguinte questão: Que mudanças possibilitaram a formação dos primeiros Estados modernos?

CAPÍTULO

5 O Estado absolutista e o mercantilismo

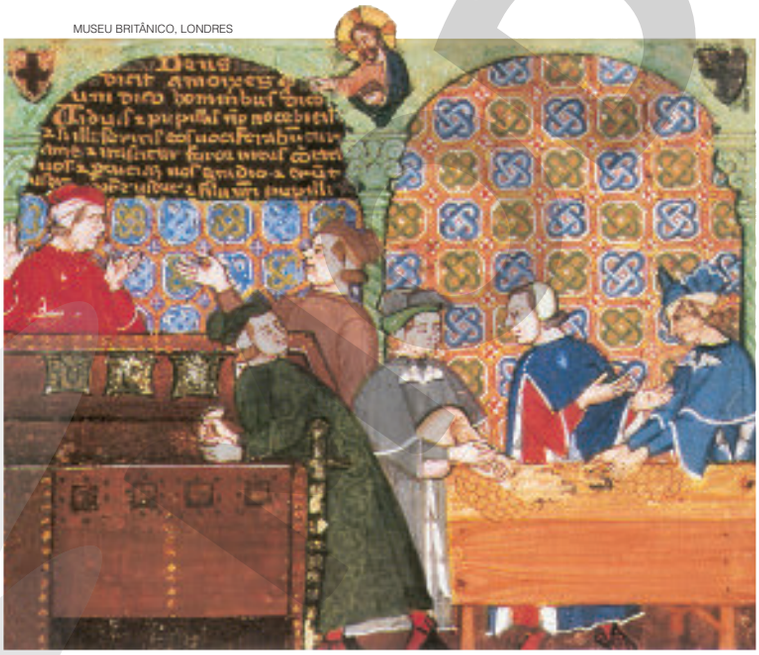
Na Europa Ocidental, que vivera uma série de transformações sociais, políticas e econômicas, a burguesia enriquecida precisava promover algumas reformas para impulsionar o comércio.

O transporte de mercadorias de uma cidade para outra obrigava os comerciantes a cruzar vários feudos. Cada um deles estava sob a autoridade de um senhor feudal, que estipulava suas próprias leis e taxações. Essas restrições levaram a burguesia a apoiar a centralização do poder nas mãos de um rei, que poderia unificar a moeda, as leis e os impostos e estabelecer um sistema de pesos e medidas único, facilitando as trocas comerciais.

O apoio aos monarcas também partiu de alguns nobres. Enfraquecidos com as Cruzadas e as fugas de servos para as cidades, muitos aristocratas acabaram se aliando aos reis em troca de benefícios e privilégios.

O processo de centralização do poder real foi longo e também sofreu resistências, principalmente da Igreja católica e da maior parte dos senhores feudais. Apesar desses entraves, os reis conseguiram impor sua autoridade sobre os habitantes de um território e consolidar os chamados Estados modernos.

MUSEU BRITÂNICO, LONDRES



Representação de banqueiros e de pessoas fazendo empréstimos. Século XIV. Iluminura.
A centralização do poder nas mãos dos reis favoreceu as atividades comerciais da burguesia. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

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

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF07HI07: *Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.*

EF07HI13: *Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.*

EF07HI17: *Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.*

A CENTRALIZAÇÃO MONÁRQUICA

A partir do século XII, várias regiões da Europa tinham iniciado o processo de formação dos Estados modernos. Essa mudança estava relacionada a um conjunto de transformações sociais, econômicas e culturais que ocorriam no período, como a intensificação do comércio e o crescimento das cidades, o questionamento do poder da Igreja católica, a difusão das ideias humanistas e o fortalecimento da autoridade do rei.

A partir do século XV, os monarcas criaram mecanismos para a consolidação do seu poder e a possibilidade de exercê-lo sobre vastas regiões.

As crises econômicas, a baixa produção de alimentos, a fome e as guerras que atingiram algumas regiões da Europa também contribuíram para a centralização monárquica, que era considerada uma forma de combater esses problemas e assegurar a estabilidade.

Os reis criaram leis, impostos e moedas de circulação nacional, passaram a fiscalizar as estradas e constituíram uma burocracia formada por funcionários administrativos encarregados de fazer valer as decisões do soberano em todo o reino. A organização e o controle do comércio, do sistema educacional e da justiça também ficaram a cargo do Estado monárquico. Além disso, os reis formaram exércitos permanentes e profissionais, subordinados à autoridade da Coroa.

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

BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – BIBLIOTECA CHETHAM, MANCHESTER

Representação de um soberano inglês do século XII. Henrique II, 1250-1252. Miniatura na obra *Flores historiarum*, de Mattew Paris. Biblioteca Chetham, Manchester, Inglaterra.

Orientações

Retome com os estudantes alguns conhecimentos e aspectos estudados anteriormente sobre o período medieval. Comente com eles que, durante a Idade Média, as estruturas políticas estavam baseadas principalmente no exercício pessoal do poder. Além disso, senhores feudais, reis, príncipes e governantes das comunas eram ligados uns aos outros por relações de dependência pessoal. Esses homens também disputavam entre si os poderes locais. Esses poderes consistiam no monopólio da utilização de armas, no exercício da justiça e na cobrança de tributos, taxas e obrigações. Por isso dizemos que o poder estava fragmentado. Mas havia também poderes universalistas, como o do papa e o do imperador. Esses homens tinham domínios de terra mais extensos e também dependiam de homens de confiança para representá-los em cada região. A formação dos Estados modernos processou-se quando essas relações de poder se transformaram. O poder local foi ganhando uma estrutura mais estável, com cargos e funcionários, e não mais apenas com homens de confiança. Os territórios dos domínios reais e das comunas foram se consolidando e, sobre a população que neles habitava, os governantes cobravam impostos e exerciam o poder militar. Assim, o Estado nascia como uma organização pública independente da pessoa do rei ou de um governante particular.

Por meio do estudo do conteúdo apresentado nesta página será possível aos estudantes desenvolver a habilidade **EF07HI07**.

Texto complementar

O historiador Perry Anderson descreve o processo de formação dos Estados monárquicos:

> As alterações nas formas de exploração feudal sobrevindas no final da época medieval estavam, naturalmente, longe de serem insignificantes. Na verdade, foram precisamente essas mudanças que modificaram as formas do Estado. Essencialmente, o absolutismo era apenas isto: um aparelho de dominação feudal recolocado e reforçado, destinado a sujeitar as massas camponesas à sua posição social tradicional [...] Em outras palavras, o Estado absolutista [...] era a nova carapaça política de uma nobreza atemorizada.

ANDERSON, Perry. *Linhagens do Estado absolutista*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 18.

Orientações

Proponha aos estudantes que reflitam sobre o significado da centralização política e a formação do Estado moderno neste período de transição da Baixa Idade Média para a modernidade.

A natureza do Estado absolutista é um tema muito polêmico entre os historiadores. Eles discutem se o regime absolutista surgiu para defender os interesses da nobreza, da burguesia ou para conciliar os interesses das duas classes sociais. Os marxistas costumam defender a ideia de que o absolutismo surgiu no momento em que desapareceu a servidão, que era a base de sustentação do modo de produção feudal na Europa, e a formação do Estado moderno significou o equilíbrio de forças entre a burguesia e a nobreza.

Alguns historiadores acreditam, no entanto, que o fim da servidão não foi acompanhado pelo desaparecimento das relações feudais no campo. Segundo Perry Anderson, o Estado absolutista representou, nesse momento, um instrumento de dominação feudal posto em funcionamento para a manutenção da forma tradicional de exploração das massas camponesas.

O ABSOLUTISMO

A centralização do poder atingiu seu ápice nos séculos XVI e XVII com o **absolutismo**. O regime absolutista caracterizou-se pela grande concentração do poder político nas mãos dos reis, numa época em que o comércio se expandia e a burguesia acumulava riqueza. Muitos dos antigos direitos feudais que favoreciam os senhores locais e a nobreza perderam validade.

A eclosão da Reforma protestante também contribuiu para o fortalecimento do poder dos reis. A divisão do cristianismo enfraqueceu o poder do papa. Nos países católicos, a Igreja foi colocada sob a autoridade dos reis. Alguns teóricos do período defenderam a centralização política do Estado absolutista como forma de constituir uma sociedade forte e poderosa.

Ler a pintura

O rei Luís XIV (1638-1715), conhecido como o Rei-Sol, é um dos mais representativos monarcas absolutos. Seu reinado, que durou 72 anos, foi marcado pela ostentação e por rituais que envolviam vestes, objetos de luxo e uma grande corte. Para muitos historiadores, as demonstrações de riqueza, a grandeza, a glória e o prestígio propagandeados pelo rei e sua corte serviam para garantir a estabilidade do reino e a legitimação do poder real.

- Em grupos, observem cuidadosamente a imagem abaixo e respondam:

a) Como o rei Luís XIV foi representado nesta pintura?

b) Que elementos da pintura revelam a autoridade do monarca?

MUSEU NACIONAL DO PALÁCIO DE VERSALHES E TRIANON, VERSALHES

TESTELIN, Henri. *O ministro das finanças da França Jean-Baptiste Colbert apresenta os membros da Academia Real de Ciências ao rei Luís XIV*. c. 1667. Óleo sobre tela, 348 cm × 590 cm. Museu Nacional do Palácio de Versalhes e Trianon, França.

a) O rei Luís XIV ocupa o centro da pintura. Ao seu redor, encontram-se vários membros da Academia Real de Ciências, representados em posição de submissão a ele.

b) O monarca está cercado por livros, mapas e globos terrestres, símbolos de cultura e riqueza no século XVII. Esses elementos demonstram a importância do soberano e a submissão das ciências aos interesses do monarca.

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

Teóricos do absolutismo

Na Europa ocidental, o poder absoluto dos reis contrariava uma longa tradição de poderes locais, exercidos pelos senhores em cada feudo. Para vencer a resistência da nobreza e da burguesia, que, na época, eram os grupos sociais mais fortes, era preciso legitimar o poder dos reis e justificá-lo pela razão e pela fé. Essa tarefa ficou a cargo de intelectuais importantes, como Thomas Hobbes e Jacques Bossuet.

- **Thomas Hobbes** (1588-1679). Filósofo inglês, Hobbes defendia a ideia de que a natureza humana era, desde sempre, má e egoísta. Em sua principal obra, *Leviatã*, ele afirma que só um Estado forte seria capaz de limitar a liberdade individual, impedindo a "guerra de todos contra todos". Em resumo, o indivíduo deveria dar plenos poderes ao Estado, renunciando à sua liberdade a fim de proteger a própria vida. Hobbes defendia o poder absoluto do Estado, mas não necessariamente o do rei. Para ele, a autoridade poderia ser representada por um monarca ou por uma assembleia, desde que o poder fosse exercido sem contestação por parte dos súditos.
- **Jacques Bossuet** (1627-1704). Bispo e teólogo francês, Bossuet foi um dos mais importantes intelectuais da corte de Luís XIV, o mais absolutista dos reis da França. Em seu livro *Política tirada da Sagrada Escritura*, Bossuet desenvolveu a doutrina do direito divino dos reis, segundo a qual o poder do soberano expressava a vontade de Deus, sendo, portanto, incontestável e ilimitado. Sendo o poder monárquico sagrado, qualquer rebelião contra ele era considerada criminosa.

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

BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

Frontispício da obra *Leviatã*, de Thomas Hobbes. 1651. Biblioteca Britânica, Londres.

ERICH LESSING/ALBUM/FOTOARENA – MUSEU D'O LOUVRE, PARIS

RIGAUD, François Hyacinthe. Retrato de Jacques Bossuet. 1702. Óleo sobre tela, 240 cm × 165 cm. Museu do Louvre, Paris.

Orientações

Comente com os estudantes que, apesar de o absolutismo ter sido uma forma de governo específica da Europa da Idade Moderna, o apóstolo Paulo, do século I, e Agostinho de Hipona, que viveu de 354 a 430, defendiam a existência de governos fortes.

Outros pensadores colaboraram com formulações teóricas sobre a estrutura do Estado moderno. Embora não defendesse especificamente o absolutismo, o italiano Nicolau Maquiavel (1469-1527) escreveu a defesa da centralização do poder e é considerado o pai da moderna teoria política. Em seu livro mais famoso, *O príncipe*, o autor aconselha os governantes de sua época como realizar uma boa administração e manter o poder do Estado.

Sugestão para o professor:

BODIN, Jean. *Seis Livros da República*. São Paulo: Icone, 2011. v. 1.

O livro de um dos teóricos do absolutismo é uma leitura recomendada para compreender mais profundamente a formação do Estado moderno e as mudanças importantes que ocorriam na Europa nos séculos XVI e XVII, como na forma de pensar, de fazer política e nas práticas econômicas.

Orientações

Estimule os estudantes a refletir sobre as diferentes concepções dos dois principais teóricos do absolutismo em relação ao poder dos monarcas. Essas diferentes maneiras de definir as monarquias tinham efeitos concretos na organização do Estado e na vida da população? Peça a eles que discutam coletivamente e formulem hipóteses sobre o assunto.

Texto complementar

Leia no trecho a seguir a concepção do pensador Thomas Hobbes sobre os seres humanos e a sociedade.

[...] a condição do homem [...] é uma condição de guerra de todos contra todos [...]. Portanto, enquanto perdurar este direito de cada homem a todas as coisas, não poderá haver para nenhum homem [...] a segurança de viver todo o tempo que [...] a natureza permite aos homens viver. [...]

Desta lei fundamental de natureza, mediante a qual se ordena a todos os homens que procurem a paz, deriva esta segunda lei: que um homem concorde, quando outros também o façam, e na medida em que tal considere necessário para a paz e para a defesa de si mesmo, em renunciar a seu direito a todas as coisas, contentando-se em relação aos outros homens, com a mesma liberdade que aos outros homens permite em relação a si mesmo.

HOBBES, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Nova Cultural, 2004. p. 113-114.

Diferentes formas de pensar o absolutismo

É possível perceber uma diferença no pensamento dos dois teóricos vistos anteriormente (Thomas Hobbes e Jacques Bossuet):

- Hobbes, por um lado, defendia o absolutismo com base na razão, no argumento de que era necessário garantir a segurança dos indivíduos.
- Por outro lado, o bispo Bossuet fundamentava sua defesa do absolutismo no direito divino dos reis, ou seja, na religião.

Ao estudar esse tema nas aulas de História, é comum vermos que a defesa do absolutismo com base no direito divino dos reis seja considerada a forma mais "clássica" de absolutismo. Porém, como acabamos de notar ao comparar as ideias de Hobbes e Bossuet, diferentes teorias a respeito do poder absoluto dos reis coexistiram em um mesmo período, em diferentes reinos.

Diferentes absolutismos

Hoje, historiadores consideram que o absolutismo poderia variar de região para região, como mostra o trecho a seguir.

[...] o absolutismo apresentava variações regionais que o poderiam fazer mais ou menos centralizado. Há diferentes absolutismos, cada qual com suas particularidades, como é o caso da Espanha, da Inglaterra e da Rússia. [...]

Hoje é comum que o absolutismo francês seja tomado como modelo clássico, Luís XIV, como o maior soberano absolutista, e a teoria do direito divino dos reis generalizada para todas as monarquias absolutas. No entanto, essa teoria não foi aceita e defendida por todas as monarquias. Em países como a Espanha, apesar do caráter religioso dos soberanos, a legitimação do poder foi feita mais por princípios legais do que religiosos. [...]

Já na Inglaterra, o Parlamento muito cedo diminuiu o poder dos monarcas. [...]

Assim, vemos que o absolutismo assumiu diferentes formas dependendo do Estado onde foi aplicado. As justificativas jurídicas ou teológicas tinham em comum o fato de que foram construídas para explicar o poder centralizado do rei.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 8-9.

RIGAUD, François Hyacinthe. Retrato de Luís XIV. 1701. Óleo sobre tela, 277 cm × 194 cm. Museu do Louvre, Paris.

ADOC-PHOTOS/CORBIS VIA GETTY IMAGES - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

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

Sugestão para o estudante:

O ABSOLUTISMO: a ascensão de Luís XIV. Direção: Roberto Rossellini. França, 1966. Duração: 94 min.

O filme possibilita um mergulho nos primeiros anos do reinado de Luís XIV (1643-1715), conhecido como Rei Sol, segundo a visão do mestre do neorrealismo italiano, Roberto Rossellini.

O MERCANTILISMO

Observe, na pintura reproduzida nesta página, a vestimenta das pessoas, repleta de adornos e requinte. Manter a abundância e ostentação das cortes europeias, assim como sustentar os funcionários que cuidavam da administração do reino e equipar as tropas que protegiam o território, tinha um custo muito alto.

Como sustentar tudo isso? A solução encontrada por muitas monarquias para enriquecer o reino foi adotar um conjunto de práticas que recebeu o nome de **mercantilismo**. Conheça algumas delas:

- **Metalismo**. A riqueza de um reino era medida pela quantidade de metais nobres que ele possuía. Por essa razão, muitos governos evitavam a saída de ouro e prata dos cofres do Estado.
- **Balança comercial favorável**. Os governos criavam medidas protecionistas para encarecer os produtos importados e reduzir sua entrada no reino. Diminuindo as importações e aumentando as exportações, a balança comercial ficaria positiva.
- **Estímulo às manufaturas locais**. Os governos estimulavam a produção de bens manufaturados, como tecidos e ferramentas. Esses produtos abasteciam o mercado interno, geravam impostos e podiam ser exportados, rendendo mais moedas para a Coroa.

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

MUSEU NACIONAL DO PALÁCIO DE VERSALHES E TRIANON, VERSALHES

Baile em Veneza em honra dos visitantes estrangeiros. c. 1580. Óleo sobre tela, 1,05 m × 1,54 m. Museu Nacional do Palácio de Versalhes e Trianon, França.

Orientações

Professor, introduza algumas informações e indagações sobre a relação entre as práticas econômicas mercantilistas e as formas de exploração das colônias americanas pelas monarquias europeias iniciadas nesse período, tema que será abordado com maior detalhamento na página seguinte (p. 62).

▶ Texto complementar

Leia a seguir como o historiador Francisco Falcon explica a incorporação das práticas mercantilistas pelos Estados absolutistas recém-formados.

> As práticas mercantilistas assumiram então duas formas principais: o monopolismo de exportação e o monetarismo ou bulionismo. A primeira correspondeu ao transplante, para o âmbito do Estado absolutista, de muitas das práticas político-econômicas comuns às cidades medievais caracterizadas, em conjunto, pelas preocupações monopolistas e protecionistas cuja expressão mais típica é o empório medieval. Concretamente, essa política aparece sob a forma de controle pelo Estado de todo o fluxo do comércio exterior, fiscalizando-o, regulamentando-o, limitando-o. Não raro, como foi o caso ibérico, sobretudo o espanhol, tende-se a estabelecer um porto único para o comércio ultramarino, ou pelo menos limita-se a alguns portos o privilégio do comércio exterior. [...]
>
> Já a segunda das formas acima indicadas está diretamente ligada às consequências imediatas da descoberta do Novo Mundo: o afluxo dos metais preciosos e o início da exploração colonial.

FALCON, Francisco. *Mercantilismo e transição*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 83.

Orientações

Se houver possibilidade, chame a atenção dos estudantes para as duas crianças representadas na pintura reproduzida na página. Eles se vestem e se comportam como pequenos adultos, o que revela uma ideia de infância muito diferente da que existe nos dias de hoje. Destaque também a divisão entre homens e mulheres no baile. Com exceção dos que se preparam para a dança, os demais homens e mulheres da cena estão em grupos separados.

Orientações

Converse com os estudantes sobre a expansão colonial e informe a eles que as conquistas territoriais favoreceram a interligação dos mercados mundiais e o fortalecimento da economia europeia.

Entre os séculos XV e XVIII, a aliança entre os Estados monárquicos e as burguesias europeias impulsionou o investimento em marinhas mercantes, nas grandes viagens marítimas. Essas práticas estão intimamente relacionadas ao desenvolvimento do capitalismo, ao acúmulo de riquezas transferidas dos territórios coloniais para a Europa. Além disso, é importante ressaltar o papel fundamental da produção colonial e do comércio escravista, altamente lucrativos para as economias das metrópoles. O estudo destes conteúdos favorece o pleno desenvolvimento da habilidade **EF07HI13**: *Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.*

A expansão colonial permitiu também a intensificação da produção de manufaturas na Europa e o crescimento econômico das monarquias europeias, que se tornaram nesse período grandes potências mundiais.

É importante salientar para os estudantes que eles irão estudar mais adiante (Unidade VII, Capítulo 18) como o mercantilismo afetou as relações econômicas que as monarquias europeias estabeleciam com suas colônias, entre elas a América portuguesa.

A acumulação de riquezas

Monopolista
Na época mercantilista, exploração exclusiva, sem concorrência, do comércio de mercadorias ou manufaturas.

Especiaria
Nome dado ao conjunto de temperos que os europeus traziam do Oriente, como açúcar, cravo, canela, gengibre e pimenta.

Capital
Em economia, é qualquer bem econômico que pode ser utilizado na produção e aquisição de outros bens ou serviços, como recursos monetários, fábricas e equipamentos.

Trabalho compulsório
Trabalho forçado, imposto a uma pessoa. Durante a colonização da América pelos europeus, houve diferentes formas de trabalho forçado. A *encomienda* e a mita foram sistemas de exploração do trabalho indígena comuns na América espanhola e o escravismo esteve presente em toda a América colonial.

As práticas mercantilistas foram utilizadas pelos reinos europeus para acumular riquezas. Um traço comum a todos os reinos foi a interferência do Estado na economia por meio de incentivos, tributação (impostos e taxas) e controle **monopolista** do comércio.

Entre os séculos XV e XVIII, a aliança entre os Estados monárquicos e as burguesias europeias impulsionou o investimento em marinhas mercantes e nas grandes viagens marítimas. Vários governos europeus passaram a organizar expedições para explorar os mares e conquistar colônias na África, na Ásia e na América, em busca de riquezas e produtos de alto valor no mercado europeu, como **especiarias** e metais preciosos. Assim, a acumulação de **capitais** foi garantida por meio de saques nas regiões conquistadas, que permitiram a transferência de imensos tesouros para a Europa. A pirataria também teve papel importante nesse processo.

As conquistas territoriais e a ampliação das relações comerciais em escala mundial permitiram a concentração de riquezas pelos europeus. A produção colonial de mercadorias muito cobiçadas e de alto valor na Europa, como o açúcar, o cacau, o algodão, o ouro e a prata, foi possível com a utilização do **trabalho compulsório** de indígenas e africanos.

Além disso, as monarquias europeias intensificaram a produção de manufaturas, que também passaram a ser vendidas em suas colônias, o que aumentava seus lucros. Dessa forma, algumas monarquias se transformaram em grandes potências econômicas mundiais.

TOPFOTO/AGB PHOTO LIBRARY/KEYSTONE BRASIL – BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

HULSIUS, Levinus. Representação da abordagem de navio pirata ao galeão espanhol *Nuestra Señora de la Concepción*, conhecido como *Cacafuego*, em 1579. 1626. Gravura, 19 cm de altura. No período da expansão marítima europeia, a Inglaterra foi um dos países que praticaram a pirataria. A pilhagem de navios espanhóis carregados de ouro e prata, retirados da América, enriqueceu a Corte inglesa. Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra.

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

Texto complementar

Para entender as relações entre mercantilismo e as colônias europeias na América, leia o trecho a seguir.

A prosperidade dos Estados modernos deveu-se em grande parte ao mercantilismo [...].

A peça capital do mercantilismo era o Pacto Colonial, sistema que não apenas regulamentava as relações entre as potências colonizadoras entre si e entre estas e as colônias, como ordenava em todos os mares a atividade econômica, política, militar e as disposições jurídicas.

MACHADO, Luiz Toledo. *Formação do Brasil e unidade nacional*. São Paulo: Ibrasa, 1980. p. 31.

Diferentes caminhos

No processo de acumulação de riquezas, os países europeus seguiram caminhos diferentes. Portugal e Espanha deram maior ênfase ao metalismo. No século XVI, a Espanha extraiu uma grande quantidade de ouro e prata das suas colônias na América. Portugal encontrou minas de ouro no Brasil no final do século XVII.

A Holanda investiu na integração do comércio externo e nos empréstimos financeiros ao setor manufatureiro, por exemplo, para a produção do açúcar. A França, em busca de uma balança de comércio favorável, estabeleceu incentivos às exportações, restrições às importações e estímulo à produção de manufaturas de luxo.

A Inglaterra, além de garantir uma balança de comércio favorável e a produção interna de manufaturas, promoveu os cercamentos das terras, o que induziu a migração em massa de trabalhadores do campo para as cidades. Esses trabalhadores passaram a realizar atividades manufatureiras e depois nas fábricas, como operários.

Assim, a Inglaterra combinou diferentes métodos de acumulação de capitais e superou os demais países europeus, preparando o caminho de transição do mercantilismo para o capitalismo industrial, no século XVIII.

Os cercamentos

Os "cercamentos" foram decretos do governo inglês que permitiram aos grandes proprietários rurais cercar e se apoderar das terras comunais, que eram utilizadas pelos camponeses para a produção agrícola. Nessas terras, foram criadas ovelhas, das quais era retirada a lã, utilizada como matéria-prima na indústria têxtil.

Esse processo, que deixou os camponeses sem ter onde plantar para a sua sobrevivência e obrigou-os a abandonar o campo, foi criticado na obra mais famosa do humanista Thomas Morus (1478-1535). Leia o trecho a seguir.

> De fato, a todos os pontos do reino, onde se recolhe a lã mais fina e mais preciosa, acorrem, em disputa do terreno, os nobres, os ricos e até santos abades. [...] Eles subtraem vastos tratos de terra à agricultura e os convertem em pastagens; abatem as casas, as aldeias, deixando apenas o templo para servir de estábulo para os carneiros. Transformam em desertos os lugares mais povoados e mais cultivados.
>
> [...] honestos cultivadores são expulsos de suas casas, uns pela fraude, outros pela violência [...]. E estas famílias mais numerosas do que ricas (porque a agricultura tem necessidade de muitos braços) emigram campos em fora, maridos e mulheres, viúvas e órfãos, pais e mães com seus filhinhos.
>
> MORUS, Thomas. *A Utopia*. [S.l.]: Ridendo Castigat Mores, 2011. (Livro digital).

MUSEU NACIONAL DE ARMAS E ARMADURAS, LEEDS

Representação de residência em Littlecote. c. 1705-1710. Óleo sobre tela (detalhe), 114 cm × 227 cm. A obra mostra uma área rural inglesa já no século XVIII, cercada e organizada por um grande proprietário.

Orientações

Após o trabalho com os conteúdos desta página, comente com os estudantes que, no período da expansão marítima europeia, a Inglaterra foi um dos países que praticou a pirataria. A pilhagem de navios espanhóis carregados de ouro e prata, retirados da América, enriqueceu a Corte inglesa.

Converse com os estudantes sobre o impacto dos cercamentos de terra e como a expulsão dos camponeses das terras comunais e produtivas impulsionou a transição do feudalismo para o capitalismo. As terras antes usadas para a subsistência foram transformadas em propriedades privadas de exploração exclusiva. Os cercamentos de terra na Inglaterra se prolongaram do século XVI ao século XVIII. A condição de vida dos camponeses foi profundamente modificada. Sem terras para produzir, eles foram obrigados a vender sua força de trabalho para poder sobreviver, passando da condição de servos para a de assalariados.

Texto complementar

Sobre os cercamentos de terra na Inglaterra, leia o trecho a seguir.

O processo de cercamento inglês seguiu em ritmo irregular durante muitos séculos; seu ápice ocorreu no final do século XVIII e início do século XIX. Quando terminou, algo como 10 mil *acres* de terra, quase metade da terra arável da Inglaterra, estava "cercada" – no início da era Tudor, pela conversão mais ou menos arbitrária dos "comuns" à criação de ovelhas; no final do período, pela obrigatória consolidação de pedaços de terra em porções maiores adequadas ao uso comercial [...].

HEILBRONER, Robert L.; MILBERG, William. *A construção da sociedade econômica*. São Paulo: Bookman, 2008. p. 67.

Orientações

Esta seção procura estimular a reflexão do estudante sobre as transformações profundas que ocorreram na Europa entre os séculos XV e XVIII, e que alteraram definitivamente as relações econômicas no mundo. Além disso, as práticas que se configuraram nesse período de transição possibilitaram a passagem para o capitalismo, bem como a estruturação das sociedades modernas e a mundialização da economia. Dessa forma, o conteúdo trabalhado nesta seção, por meio do texto e das atividades propostas, permite que o estudante desenvolva a habilidade **EF07HI17**: *Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo*.

Respostas

1. Segundo o texto, o mercantilismo deve ser entendido como o conjunto de ideias e práticas econômicas que caracterizaram a economia europeia e, principalmente, a política econômica dos Estados modernos europeus durante o período situado entre os séculos XV/XVI e XVIII.

2. Para o historiador Francisco Falcon, o mercantilismo é uma época específica na qual as estruturas econômicas, sociais e políticas não são mais feudais e nem podem ser chamadas especificamente de capitalistas. Falcon acredita que o mercantilismo foi uma época de acumulação primitiva de capitais, anterior à existência da produção capitalista.

3. Segundo o texto, as práticas mercantilistas promoveram diversas formas de acumulação de capital pelos Estados modernos europeus. Assim, a acumulação de riquezas nesse período se deu por meio da ampliação do comércio e dos monopólios comerciais, da tributação, dos saques e da exploração colonial.

em debate

MERCANTILISMO COMO TRANSIÇÃO PARA O CAPITALISMO OU CAPITALISMO COMERCIAL?

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Frases como "tempo é dinheiro" e "tudo é mercadoria" traduzem um tipo de sociedade chamado de capitalista. A sociedade capitalista caracteriza-se pela propriedade privada dos bens e dos meios de produção, pela produção em massa voltada para o mercado, pela existência de trabalhadores que precisam vender sua força de trabalho em troca de um salário para sobreviver, e pela busca do lucro.

O capitalismo começou a se desenvolver no interior do feudalismo, quando este entrava em declínio. Na concepção de alguns historiadores, o mercantilismo é um conjunto de práticas relacionadas a esse processo de transição.

Para o historiador Francisco Falcon, o mercantilismo é uma época específica, com estruturas políticas, econômicas e sociais que não são mais feudais nem propriamente capitalistas. A acumulação de capital pelos Estados modernos europeus nesse período teria possibilitado a posterior consolidação das relações capitalistas. Para aprofundar esse tema, leia o texto a seguir e realize as atividades propostas.

> Vivemos hoje, mais do que nunca, mergulhados num mundo de "ismos", tanto políticos quanto econômicos, a tal ponto que eles se tornaram elementos necessários a nossa própria maneira de pensar e sentir a realidade que nos cerca. É com eles que classificamos, rotulamos e, acima de tudo, aceitamos ou criticamos a realidade contemporânea. O mercantilismo é, num certo sentido, um desses ismos [...].
>
> Do nosso próprio ponto de vista acreditamos que o mercantilismo deve ser entendido como o conjunto de ideias e práticas econômicas que caracterizam a história econômica europeia e, principalmente, a política econômica dos Estados modernos europeus durante o período situado entre os séculos XV/XVI e XVIII.
>
> Nesse sentido, entendemos que a definição de Mauricio Dobb "o mercantilismo foi essencialmente a política econômica de uma era de acumulação primitiva" é, ainda, bastante esclarecedora, se entendermos essa **acumulação primitiva** como a acumulação prévia [...], ou seja, um período anterior à existência da produção capitalista propriamente dita enquanto forma ou **modo de produção** dominante, [...] durante o qual diversas formas de acumulação de capital, não capitalistas por definição, tiveram lugar.
>
> FALCON, Francisco. *Mercantilismo e transição*. São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 8-12.

Acumulação primitiva
Fase preparatória de acumulação de riquezas que antecedeu a constituição do modo de produção capitalista.

Modo de produção
Reúne as forças produtivas (meios de produção e força de trabalho) e as relações sociais e técnicas de produção.

1. De acordo com o texto, o que é o mercantilismo?
2. Segundo o historiador, por que a época mercantilista é um período de transição?
3. Com base no texto e no estudo do Capítulo, explique como as práticas mercantilistas colaboraram para a acumulação primitiva de capitais.

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

MODELO

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

ANDERSON, Perry. *Linhagens do Estado Absolutista*. São Paulo: Unesp, 2016.
DEYON, Pierre. *O mercantilismo*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
FELIPE, Luis Miguel. *O nascimento da política moderna*: Maquiavel, Utopia, Reforma. Brasília: UnB, 2007.
LOPES, Marcos Antônio. *O absolutismo*: política e sociedade na Europa Moderna. São Paulo: Brasiliense, 1996.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 No caderno, numere as frases a seguir para que, ao serem encadeadas, formem um texto contínuo e coerente.

6 **a)** O bispo Jacques Bossuet, ao contrário, defendia o poder absoluto dos reis com base em explicações religiosas.

3 **b)** Os teóricos do poder absoluto dos reis utilizaram a razão e a fé para justificar a autoridade monárquica.

1 **c)** A centralização do poder real ocorreu em um contexto de empobrecimento da aristocracia e de perda do poder pelo papa em decorrência da Reforma protestante.

2 **d)** Em vários países da Europa, o crescente fortalecimento do poder dos reis foi o início do processo que originou o absolutismo.

4 **e)** O filósofo Thomas Hobbes, um dos mais importantes defensores do absolutismo, pregava a necessidade de uma monarquia forte para controlar a agressividade humana e impedir a luta de todos contra todos.

5 **f)** Segundo ele, o poder do rei tem origem divina; logo, era inquestionável.

2 A frase "O Estado sou eu" é tradicionalmente atribuída ao rei francês Luís XIV. Qual era o sentido dessa afirmação? A frase expressa o poder político absoluto, o máximo de centralização política representada na autoridade exclusiva do governante.

3 Elabore uma frase que sintetize cada uma das práticas mercantilistas listadas a seguir.

a) Balança comercial favorável.

b) Metalismo.

c) Incentivo à produção interna.

4 Qual foi o principal grupo social que se aliou aos reis e apoiou a centralização política? Quais eram os interesses envolvidos nessa aliança?

5 Quais foram as consequências da política econômica mercantilista para as monarquias europeias?

6 Explique a relação entre o mercantilismo e o avanço territorial das monarquias europeias em diversas regiões do mundo.

7 O texto a seguir aborda o processo de transição da Idade Média para a consolidação dos Estados modernos. Com um colega, leia e identifique as principais transformações mencionadas pelo autor. Depois, ainda em dupla, respondam às questões:

> [...] é impossível duvidar que o Estado, tendo força para fazê-lo, não tomasse, pouco a pouco, o caminho do mercantilismo. Essa palavra não se pode empregar aqui sem amplas restrições. Mas, por estranho que seja, ainda, aos governos do fim do século XIV e princípios do XV, o conceito de uma economia nacional, o certo é que a sua conduta revela o desejo de proteger a indústria e o comércio dos seus súditos contra a concorrência externa, e mesmo, em alguns casos, de introduzir, na região, novas formas de atividade. Inspiraram-se, a esse respeito, no exemplo das cidades. Sua política é, no fundo, unicamente, uma política urbana estendida até os limites do Estado. Da política urbana conserva o caráter essencial: o protecionismo. Inicia-se a evolução que, por fim, rompendo com o internacionalismo medieval, impregnara os Estados de um particularismo tão exclusivo como o foi o das cidades durante os séculos.
>
> PIRRENE, Henri. *História econômica e social da Idade Média*. São Paulo: Mestre Jou, 1982. p. 216-217.

a) Quais aspectos citados no texto evidenciam que ainda no final do século XIV surgiram práticas que culminariam mais tarde na centralização política do absolutismo e no mercantilismo?

b) Como o autor caracteriza a política urbana desse período?

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

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.*
- *As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.*

Habilidades

EF07HI07

EF07HI13

Respostas

3. a) Princípio da política mercantilista que consistia na adoção de medidas protecionistas para garantir o superávit comercial, ou seja, a entrada maior que a saída de metais preciosos no país.

b) O metalismo baseava-se na prática de acúmulo de metais preciosos para garantir a riqueza de um reino.

c) A teoria econômica mercantilista incentivava a produção interna de manufaturas que abasteciam os mercados locais e podiam ser exportadas, gerando impostos e lucros para os Estados monárquicos.

4. A burguesia comercial se aliou aos reis porque pretendia driblar os tributos e as variadas moedas cunhadas em cada feudo, o que prejudicava seus negócios. Dessa forma, esse grupo social aprovou a centralização política e econômica nas mãos do rei, que unificou a moeda e a justiça, o que favoreceu a expansão de suas atividades. A aliança do Estado com a burguesia estimulou o avanço do comércio e o fortalecimento das monarquias europeias, que investiram na expansão econômica, na centralização do poder, assim como no controle e no avanço territorial.

5. O mercantilismo contribuiu para o fortalecimento e o enriquecimento das monarquias europeias, que se tornaram grandes potências, assim como para a ampliação do comércio mundial.

6. A expansão das relações comerciais e o avanço territorial dos Estados e da burguesia europeia em vários continentes, como Ásia, África e América, estimularam também o investimento nas grandes marinhas mercantes, nas viagens marítimas e na conquista colonial.

7. a) A proteção do Estado à indústria e ao comércio local contra a concorrência externa, assim como a introdução de novas atividades.

b) A política urbana desse período se caracterizava pelo protecionismo, que rompeu com o internacionalismo medieval e impulsionou o processo que, mais tarde, consolidaria o conceito de economia nacional.

Seção **Para refletir**

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica** n. **1**, esta seção propicia ao estudante utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade, além de continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

O trabalho aqui proposto também permite que o estudante possa: *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* (**Competência Específica de História** n. **2**), e *Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica* (**Competência Específica de História** n. **6**).

A seção discute o tema da ciência moderna vista como conhecimento que permite o encontro com a "verdade" e também como ícone de nossa civilização ocidental. Além disso, os textos apresentados exploram o momento histórico em que essa valorização da ciência moderna começou e quais seriam as origens do conceito de modernidade.

Observação

O estudo detalhado do conceito de modernidade, nesta seção, constitui uma ótima oportunidade para o trabalho com a habilidade **EF07HI01**: *Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.*

para refletir

COMO SE DEU A CONSTRUÇÃO DA IDEIA DE "MODERNIDADE", DA CIÊNCIA COMO VERDADE E DO PROGRESSO REPRESENTADO PELO MODELO DE CIVILIZAÇÃO OCIDENTAL?

Você já percebeu como os estudos da História são resultado de uma construção? Essa construção tem como base o trabalho dos historiadores e as questões que eles consideram importantes, de acordo com as experiências de seu tempo. Assim, é interessante perceber que os estudiosos fazem escolhas: eles escolhem **o que** vão analisar e, mais importante, **como** vão analisar determinado evento ou uma questão específica.

No trabalho com a chamada Idade Moderna não é diferente. O que será que está em jogo quando pensamos na ideia de modernidade? Vamos pensar mais sobre essa ideia, construída ao longo do tempo? Para começar, leia uma definição de modernidade no contexto da História que estudamos na Unidade II:

> Os homens do século XVI julgavam estar vivendo em um mundo novo (moderno), embora o passado greco-romano devesse ser respeitado na construção desse novo mundo e do novo homem, liberto do "obscurantismo" medieval. [...]
>
> Podemos definir a modernidade como um conjunto amplo de modificações nas estruturas sociais do Ocidente, a partir de um processo longo de racionalização da vida. Nesse sentido, como afirma [o historiador] Jacques Le Goff, modernidade é um conceito estritamente vinculado ao pensamento ocidental, sendo um processo de racionalização que atinge as esferas da economia, da política e da cultura. [...]
>
> [...] No plano cultural, aos poucos ocorreu o *desencantamento* do mundo: o mundo moderno só poderia ser entendido pela razão, sem necessitar recorrer a mitos, às lendas, ao temor, à superstição.
>
> SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 297-298.

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

1. Como os autores definem a modernidade?

2. Retome os conteúdos estudados na Unidade II e escreva um pequeno parágrafo relacionando a ideia de modernidade exposta nesse trecho à formação dos Estados modernos, ao Renascimento, à Reforma protestante e ao mercantilismo.

A modernidade e o racionalismo que envolvem o seu processo de construção contribuíram para a valorização da ciência moderna, vista como a garantia da compreensão absoluta do mundo e da verdade. Dessa forma, o pensamento racional e os métodos científicos possibilitaram também a consolidação da História como disciplina científica. Esta buscaria comprovar por meio dos fatos o progresso da humanidade, representado pela história da civilização ocidental.

A afirmação da ideia de modernidade e a tendência à racionalização se aprofundaram nos séculos seguintes. Dessa forma, os estudos históricos passaram a ser organizados em uma periodização criada por intelectuais franceses no século XIX segundo uma lógica que coloca a Europa e o Ocidente como centro propulsor da evolução humana.

66

Respostas

1. No trecho, a modernidade é definida como um projeto de construção de um novo mundo, que rompia com o "obscurantismo" medieval. Está relacionada a um conjunto de mudanças nas estruturas sociais do Ocidente, um processo que envolve a racionalização de diversas esferas da vida, como a economia, a política e a cultura.

2. Espera-se que os estudantes reconheçam que as transformações do Renascimento, da Reforma protestante, do Estado absolutista e do mercantilismo apresentaram-se num contexto marcado pelo processo de racionalização, profundamente relacionado ao conceito de modernidade e ao pensamento ocidental que se constituiu neste período.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Para saber mais sobre esse assunto, leia o texto a seguir, do historiador Jean Chesneaux.

> O quadripartismo [periodização da História em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea] tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não europeus na evolução universal. [...] Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade: fim do Império Romano, queda de Bizâncio.
>
> CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995. p. 95.

3 Segundo Jean Chesneaux, a periodização da História utilizada atualmente tem consequências? Explique.

3. Sim, para Chesneaux, essa periodização tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo. Além disso, ele indica que essa periodização reduz quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não europeus nos processos e nos eventos mundiais.

4 Considerando os dois textos, responda:

- Você acha que é possível dizer que a ideia de modernidade está ligada ao Ocidente e, mais especificamente, às transformações na Europa entre os séculos XV e XVIII?

Agora, para refletir sobre como a construção da ideia de modernidade desconsidera o ponto de vista de muitos povos, leia um trecho de uma reportagem sobre o posicionamento da ministra de Ciência e Tecnologia da África do Sul, Naledi Pandor.

> "Muitas pessoas falam em iniciativas globais, mas querem dizer 'quatro continentes'. Isso é inaceitável", assinalou, considerando "muito preocupante" a "exclusão de África das decisões" relacionadas com a ciência e a tecnologia.
>
> É "PREOCUPANTE" a "exclusão de África das decisões" relacionadas com a ciência, diz ministra sul-africana. *Sapo 24*, 21 abr. 2017. Disponível em: <https://24.sapo.pt/tecnologia/artigos/e-preocupante-a-exclusao-de-africa-das-decisoes-relacionados-com-a-ciencia-diz-ministra-sul-africana>. Acesso em: 14 ago. 2017.

FOTO24/GALLO IMAGES/GETTY IMAGES

A sul-africana Naledi Pandor, ministra da Ciência e Tecnologia, no dia da inauguração da Agência Espacial Nacional da África do Sul (Sansa), em 2010, em Midrand, África do Sul.

5 O que a ministra sul-africana quer dizer quando considera que as iniciativas globais relacionadas com a ciência e com a tecnologia levam em consideração apenas quatro continentes?

6 A ideia de modernidade pode tornar pouco visíveis as contribuições históricas e culturais dos diversos povos do mundo?

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

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade, as questões sugeridas para autoavaliação – e que podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Quais eram os valores do Renascimento?
2. Em que medida os artistas do Renascimento inovaram em suas obras?
3. De que maneira a Reforma protestante expressou o contexto europeu do final da Idade Média?
4. Como a Igreja católica reagiu à Reforma protestante?
5. Quais foram as principais características do absolutismo?
6. Como as práticas mercantilistas possibilitaram o acúmulo de riquezas pelos Estados modernos europeus?

No **Manual do Professor – Digital** poderá ser acessada uma **Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem** dos estudantes, com sugestões de questões, abertas e de múltipla escolha, e ficha para registro do desempenho deles neste primeiro bimestre.

Respostas

4. É esperado que os estudantes respondam que sim, que a ideia de modernidade está bastante ligada ao Ocidente e, especialmente, às transformações ocorridas na Europa entre os séculos XV e XVIII.

5. A ministra leva em consideração a organização geográfica que indica os cinco continentes da Terra: África, América, Ásia, Europa e Oceania. Quando ela afirma que as iniciativas globais para a ciência e a tecnologia levam em conta quatro continentes, ela quer dizer que a África fica de fora desse processo.

6. É possível dizer que sim, que as contribuições no campo da cultura, dos saberes, das técnicas, da ciência e o próprio estudo dos processos históricos que tomam a Europa como centro ganham destaque até os dias de hoje em grande parte dos discursos e explicações difundidas no Ocidente; deixando encobertos e pouco conhecidos os diversos conhecimentos, experiências, contribuições e culturas dos povos não europeus.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada "América: terra de muitos povos", relaciona-se à seguinte **Unidade Temática da BNCC** do 7º ano: *O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias*.

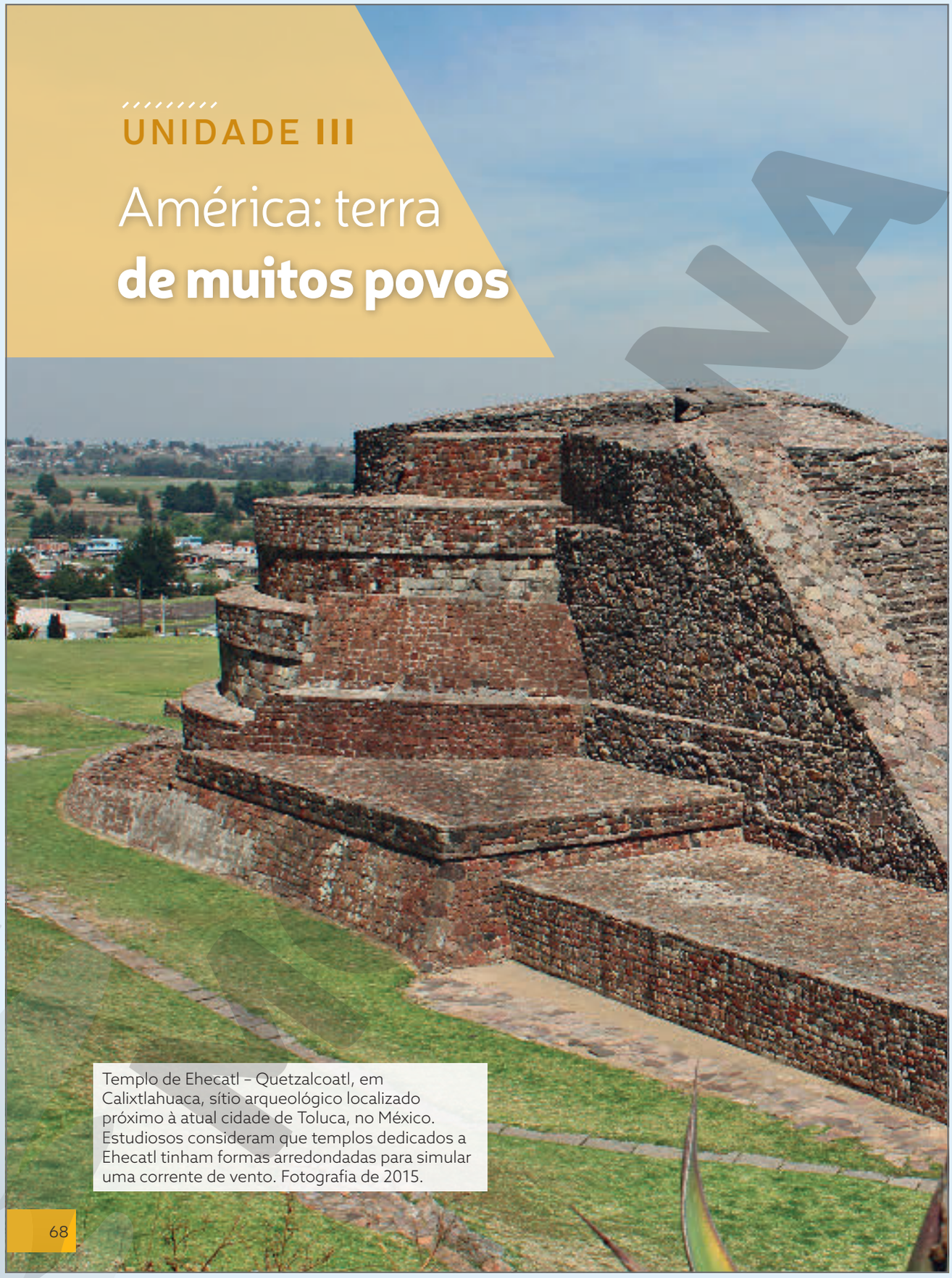
Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **3** e n. **7**, esta Unidade, como um todo, propicia aos estudantes a valorização e a fruição de manifestações artísticas e culturais dos povos pré-colombianos (**3**) e *Argumentar [...] para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável [...]* (**7**). Além disso, em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História**, os conteúdos trabalhados nesta Unidade (no texto principal, nas seções e nas atividades propostas) buscam levar os estudantes a *Compreender a historicidade no tempo e no espaço [...], bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica* (**2**) e *Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos [...]* (**3**).

Objeto de conhecimento trabalhado na Unidade

- Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.

UNIDADE III

América: terra **de muitos povos**



Templo de Ehecatl – Quetzalcoatl, em Calixtlahuaca, sítio arqueológico localizado próximo à atual cidade de Toluca, no México. Estudiosos consideram que templos dedicados a Ehecatl tinham formas arredondadas para simular uma corrente de vento. Fotografia de 2015.

Com o objetivo de auxiliá-lo a organizar e enriquecer o trabalho neste segundo bimestre, incluímos no **Manual do Professor – Digital** as seguintes sugestões:

- um **Plano de desenvolvimento**, com uma seleção de objetos de conhecimento, habilidades e práticas pedagógicas a serem utilizados ou adaptados de acordo com a sua realidade ou necessidade para o período. Há, também, uma proposta de **Projeto Integrador** ("Os primeiros passos no Novo Mundo: precursores da Ciência", que integra os componentes curriculares História e Ciências).
- três **Sequências didáticas**, a saber: "Em dia com os astecas"; "A descoberta de novos mundos"; "O Império Inca".

ARIAN ZWEGERS (CC BY 2.0)/WIKIMEDIA FOUNDATION, INC.

Muitos povos e civilizações indígenas habitaram o continente americano antes da chegada dos colonizadores europeus. Além dos maias, os astecas e os incas foram importantes sociedades que se desenvolveram na América e com as quais os espanhóis tiveram contato na época da conquista.

Algumas pesquisas estimam que, no final do século XV, cerca de 50 milhões de pessoas viviam na América, distribuídas em sociedades muito diversas entre si, dos pontos de vista cultural, político, econômico e social.

O que você sabe sobre o modo de vida e a cultura dos astecas e dos incas? São esses povos que vamos estudar nesta Unidade.

Você verá nesta Unidade:

- A organização social, as crenças e os costumes dos povos pré-colombianos
- O império asteca
- O império inca
- A influência inca no Peru atual

Texto complementar

Conheça um pouco mais sobre o deus Quetzalcoalt, cultuado pelos astecas, no texto a seguir.

Quetzalcoalt correspondia, juntamente com seu gêmeo Xolotl (deus-cão), à noção de morte e ressureição. "Senhor da Casa da Aurora", deus do vento, herói civilizador e inventor da escrita do calendário e das artes [...].

SOUSTELLE, Jacques. *A civilização asteca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987. p. 71-72.

Nesta Unidade

Propomos, nesta Unidade, o estudo de duas civilizações antigas da América, a asteca e a inca, situadas em um tempo anterior à chegada dos colonizadores europeus. Essas duas sociedades formaram grandes impérios, desenvolveram exuberante arquitetura, criaram sofisticadas técnicas agrícolas, possuíam conhecimentos de matemática, astronomia e metalurgia. Os astecas desenvolveram um sistema de escrita e os incas um sistema de registro contábil.

A Unidade foi desenvolvida tendo como eixo central a diversidade cultural, que caracterizou tanto as relações entre os povos pré-colombianos quanto as relações entre eles e os europeus. Tal ideia pode ser motivo de reflexão sobre a realidade contemporânea, destacando a pluralidade étnica e cultural entre os povos americanos atuais.

Conhecer o modo de vida dos povos que viviam na América antes da chegada dos europeus é uma forma de valorizar o patrimônio sociocultural do continente americano e reafirmar a nossa identidade.

Sobre a imagem

O sítio arqueológico de Calixtlahuaca, onde está o Templo de Ehecatl, em homenagem ao deus Quetzalcoatl, fica próximo à atual cidade de Toluca, no México. É interessante estimular os estudantes a observar as imagens de monumentos e vestígios arqueológicos reproduzidos ao longo da Unidade como fontes para o estudo da História. A maior parte das construções e dos monumentos dos astecas e dos incas foram destruídos pelos espanhóis após a colonização. Relembre os estudantes que a sociedade maia foi estudada no volume do 6º ano desta coleção (Unidade II, Capítulo 5: "Modos de vida na América: Mesoamérica e Andes") e que esta civilização também se desenvolveu na Mesoamérica, como os astecas e outros povos.

MODERNA

Sobre o Capítulo

Neste Capítulo os estudantes vão conhecer a formação do Império Asteca, suas conquistas territoriais e sua influência cultural sobre outros povos da região. O Capítulo aborda ainda os costumes, a religiosidade, os modos de vida e a organização social dos povos que integraram essa civilização que fez parte da grande área geográfica e cultural do continente americano conhecida como Mesoamérica.

Inicialmente, é importante situar geograficamente a Mesomérica e os povos que se desenvolveram na região, deixando claro que se trata de uma parte da América pré-hispânica, e não de sua totalidade. Pergunte aos estudantes sobre as civilizações e povos pré-colombianos que já foram estudados no 6º ano. Retome com eles algumas de suas características, cronologia e os territórios que ocuparam. Procure desenvolver com eles as noções de duração e de simultaneidade. Peça aos estudantes que observem o mapa desta página e identifiquem os diversos povos que fizeram parte da área geográfica e cultural conhecida como Mesoamérica; depois, peça a eles que identifiquem os territórios dos países correspondentes na atualidade.

Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

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.*

CAPÍTULO

6 Os astecas

No 6º ano, você estudou alguns povos mesoamericanos. Vamos lembrar o significado de Mesoamérica?

Mesoamérica é o termo utilizado para se referir a uma grande área geográfica e cultural do continente americano. Algumas das principais características do modo de vida mesoamericano eram a utilização do milho como base da alimentação, a construção de grandes pirâmides escalonadas, o uso de um sistema de calendário baseado em dois ciclos simultâneos e a criação e a utilização de escritas pictoglíficas, que combinam elementos pictóricos (cenas figuradas) e glíficos (símbolos ou desenhos).

Os arqueólogos identificaram intenso intercâmbio cultural entre os diversos povos da região, ocorridos em diferentes momentos da História. Assim, uma das sociedades mais influentes que se formou na Mesoamérica, a **asteca**, incorporou elementos culturais desenvolvidos anteriormente por outros povos, como os olmecas, os toltecas e os maias.

SANTOS, Eduardo Natalino. *Cidades Pré-hispânicas*: do México e da América Central. São Paulo: Atual, 2004. Com base em muitos documentos, este livro apresenta a vida cotidiana dos habitantes de cidades antigas no atual México e em áreas da América Central.

POVOS DA MESOAMÉRICA (séculos XII a.C.-VIII d.C.)

SONIA VAZ

Elaborado com base em dados obtidos em: TIEMPO mesoamericano (2500 a.C.-1521 d.C.). *Arqueología Mexicana*. Edición especial. México (DF): Raíces/ Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2001. p. 23, 29, 51.

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

Texto complementar

Conheça mais sobre o termo Mesoamérica:

O termo Mesoamérica foi utilizado pela primeira vez por Paul Kirchhoff, em 1943 [...]. Kirchhoff definiu um conjunto de características que eram partilhadas por diversos povos que habitavam partes do México e da América Central, ou seja, apesar de uma série de particularidades locais que distinguiam, por exemplo, os maias dos zapotecos, Kirchhoff percebeu que ambos partilhavam características culturais fundamentais que os ligavam a uma grande família cultural e histórica.

SANTOS, Eduardo Natalino dos. *Deuses do México indígena*: estudo comparativo entre narrativas espanholas e nativas. São Paulo: Palas Athena, 2002. p. 40.

A FORMAÇÃO DO IMPÉRIO ASTECA

De acordo com uma lenda asteca, o deus Huitzilopochtli prometeu conduzir seu povo da região de Aztlán, ao norte do altiplano central mexicano, para um novo local mais ao sul. Segundo o sacerdote de Huitzilopochtli, esse local prometido seria revelado aos astecas por uma visão: a de uma ilha rochosa da qual se avistaria "uma águia pousada em um cacto com uma serpente na boca". Ali, os astecas deveriam erguer um templo e construir uma cidade.

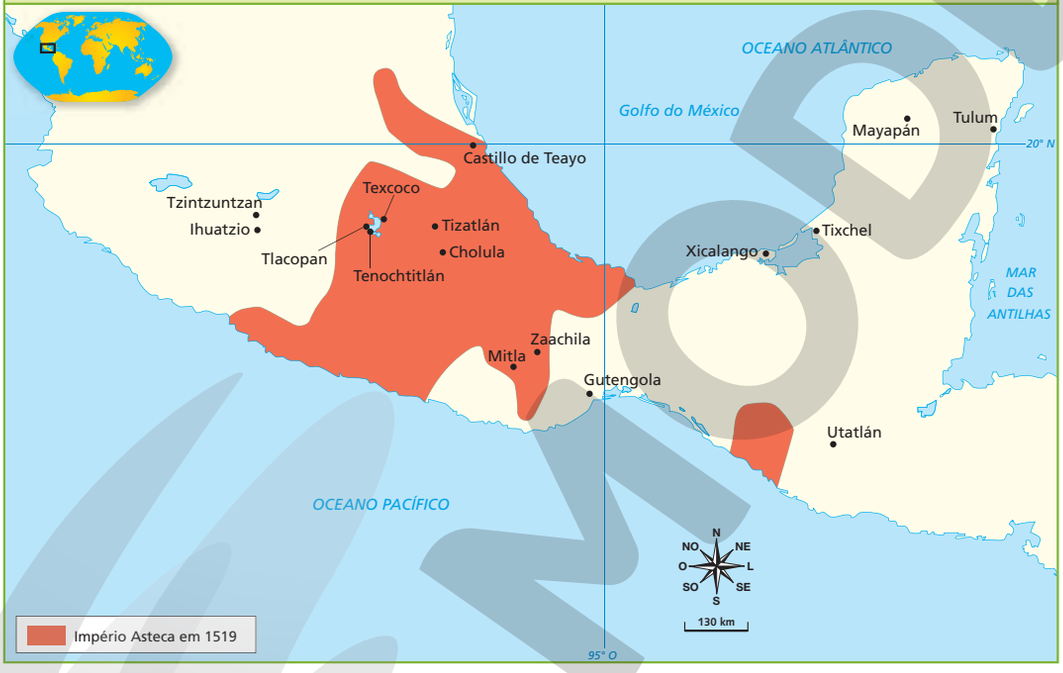
Em 1325, depois de anos de peregrinação, os mexicas (astecas) chegaram ao local indicado pelo sacerdote, uma ilhota do lago **Texcoco**, onde construíram uma pequena cabana de bambu, que foi o primeiro templo de Huitzilopochtli e o núcleo inicial da futura cidade de **Tenochtitlán**. Guerreiros e conquistadores iniciaram a dominação de cidades e povos vizinhos, o que resultou na formação de um grande império.

A **guerra** era uma das atividades centrais dos astecas. Por meio dela, dominavam outras sociedades, obrigando-as a reconhecer sua autoridade política e militar e a pagar tributos. O domínio de outros povos e os tributos pagos aos chefes astecas na forma de produtos (como ouro e cacau) transformaram Tenochtitlán em uma grande e bela cidade. Estima-se que, no começo do século XVI, Tenochtitlán tivesse aproximadamente 300 mil habitantes e que o império reunisse ao todo mais de 25 milhões de pessoas.

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

SONIA VAZ

O IMPÉRIO ASTECA (século XVI)



Elaborado com base em dados obtidos em: SOLIS, Felipe. Posclásico tardio (1200/1300-1521 d.C.). TIEMPO mesoamericano (2500 a.C.-1521 d.C.). *Arqueología Mexicana*. Edición especial. México (DF): Raíces/Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2001. p. 65.

Orientações

Segundo o historiador Eduardo Natalino dos Santos, o termo "asteca" significa "gente de Aztlán", e foi utilizado para designar vários grupos que habitavam a região, como os mexicas, os huaxtecos, os chalcas e outros. Durante os anos de peregrinação, esses grupos se separaram e se estabeleceram em diversas localidades. Os mexicas foram o grupo responsável pela fundação de Tenochtitlán.

Oriente os estudantes a observar o mapa desta página, comparando-o com o da página anterior, percebendo que a região foi habitada por muitos povos e por isso havia uma área de influência que foi fundamental para a consolidação das culturas e civilizações pré-colombianas.

▶ Texto complementar

Em sua obra *O labirinto da solidão*, o poeta, ensaísta e diplomata mexicano Octavio Paz estabelece relações entre a cultura mexicana atual e as antigas civilizações da Mesoamérica.

> Qualquer contato com o povo mexicano, mesmo fugaz, mostra que debaixo das formas ocidentais ainda palpitam as antigas crenças e costumes. Estes despojos, vivos ainda, são testemunhos da vitalidade das culturas pré-cortesianas. Depois das descobertas dos arqueólogos e historiadores, já não é mais possível referir-se a estas sociedades como tribos bárbaras ou primitivas. Para além do fascínio ou do horror que nos produzam, é preciso admitir que os espanhóis, ao chegar ao México, encontraram civilizações complexas e refinadas.

PAZ, Octavio. *O labirinto da solidão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 83.

Orientações

As características naturais da ilha impulsionaram em grande parte a engenhosidade asteca para a realização de suas construções urbanas e o desenvolvimento de técnicas arquitetônicas. Com o crescimento populacional, a forma encontrada para conduzir água potável das fontes ao interior da cidade ilhada foi por meio da construção de aquedutos. Pontes também foram erguidas para unir a ilha às outras partes do território e cidades. Muitos conhecimentos matemáticos e de engenharia foram empregados na maneira como os astecas procuraram driblar as dificuldades do ambiente.

É interessante observar que, nos últimos anos, construtoras no México, no Equador e na Guatemala recuperaram a tradição asteca de construir casas de adobe, o principal material utilizado em suas moradias. O adobe, uma mistura de argila, lodo e palha que era seca ao Sol, é um material muito resistente e bom isolante térmico e acústico. Nesses países, sujeitos a grandes variações de temperatura e a terremotos, a construção de casas de adobe tornou-se uma alternativa mais segura e sustentável ao concreto.

Apesar de ser essencialmente agrícola, o comércio também foi bastante intenso na sociedade asteca, o que possibilitava a troca de produtos vindos de diferentes regiões e o intercâmbio cultural entre os povos da Mesoamérica sob seu domínio.

O conteúdo trabalhado nesta e nas próximas páginas (p. 72 até 78) favorece o desenvolvimento da habilidade **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.*

WERNER FORMAN ARCHIVE/ GLOW IMAGES – MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

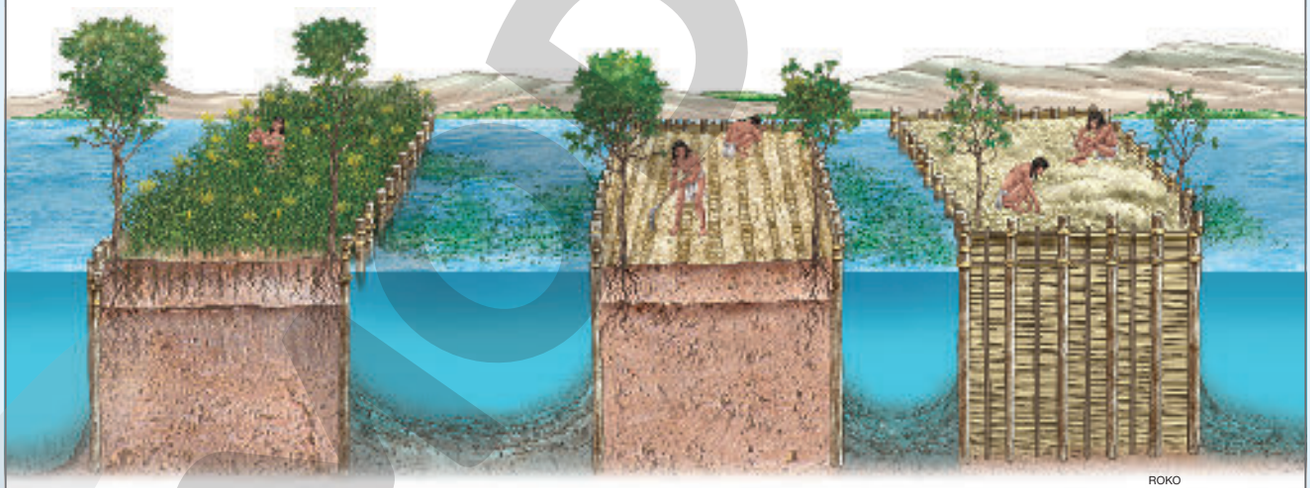
Representação de Chalchihuitlicue, deusa das águas. c. 1325-1521. Escultura em pedra, 30 cm de altura. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

ORGANIZAÇÃO ECONÔMICA E SOCIAL

Para viver na pequena ilha do lago Texcoco onde Tenochtitlán foi erguida e suprir as necessidades da população, os astecas realizaram obras que exigiram muito conhecimento técnico.

Por causa das inundações periódicas do lago, construíram-se diques e barragens, que possibilitaram o controle do nível da água. Como o lago Texcoco era salgado, foi necessário encontrar uma forma de conduzir água potável das fontes ao interior da cidade, e para isso construíram-se aquedutos. Para ampliar as terras agrícolas, os astecas criaram terraços sobre a água dos lagos, que se chamavam **chinampas**. Nesses canteiros "flutuantes", eles cultivavam flores e hortaliças.

A agricultura era a base da economia asteca. A sociedade estava organizada em comunidades aldeãs que produziam em terras coletivas para a própria subsistência e forneciam excedentes para o Estado em forma de tributos. Cultivavam-se milho, feijão, pimenta, abóbora, cacau, algodão, tabaco e uma grande variedade de frutas, legumes e verduras.



ROKO

Ilustração atual que representa uma chinampa asteca. As chinampas eram feitas com lama, estacas e árvores. Algumas estacas eram fixadas no fundo do lago para formar a estrutura das chinampas. Essas estacas eram unidas com junco ou galhos entrelaçados. Para formar o solo desses canteiros flutuantes, os astecas utilizavam a lama do fundo do lago e a misturavam com galhos e folhagens secas. Para ajudar a manter a terra na estrutura, no entorno dos canteiros eram plantadas árvores. As espécies cultivadas se beneficiavam com a variedade de nutrientes do solo e a abundância de água.

Sugestão para o estudante:

CLARE, John D. *Astecas:* vida cotidiana. São Paulo: Melhoramentos, 2016.

O livro apresenta aspectos variados dos costumes e da vida cotidiana dos astecas, como religiosidade, conhecimentos, técnicas, formas de registro, organização do tempo e das atividades, práticas agrícolas, educativas e de lazer, entre outros.

lugar e cultura

ALIMENTOS DA AMÉRICA PARA O MUNDO

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Muitos alimentos que consumimos compunham a dieta dos habitantes da América antes da chegada dos europeus. Além dos exemplos de alimentos cultivados pelos astecas, sabemos que tomate, abóbora, cacau, abacaxi, pimenta, mamão, feijão, batata e, principalmente, milho eram a base da alimentação dos povos pré-colombianos.

O milho, por exemplo, começou a ser cultivado nas terras do atual México há mais de 6 mil anos e se difundiu no continente, entre diversos povos da América Central e do Sul. Celebrações coletivas e antigas narrativas orais revelam a importância desse cereal para esses povos. No poema épico maia Popol Vuh, que narra a criação do mundo, o ser humano teria surgido do milho.

Quando os europeus chegaram à América, em 1492, o milho logo chamou a atenção dos conquistadores, que o levaram para a Europa com outros produtos, como o tomate e a batata. Devido à facilidade de adaptação, a planta rapidamente se espalhou por toda a Europa e por outras regiões.

O cacau também estava presente na alimentação dos povos pré-colombianos. Ele era consumido na forma de bebida. Os maias secavam e moíam as sementes e, depois, acrescentavam à mistura água, milho, pimenta e outros temperos. Os astecas preparavam a bebida adicionando favas de baunilha e mel. As sementes de cacau eram muito valiosas nessas sociedades e utilizadas como moedas de troca.

Levado para a Espanha, o cacau foi considerado amargo demais. Mais tarde, acrescentaram-se açúcar, canela e baunilha no preparo, e o resultado conquistou a nobreza europeia. Depois, foi introduzido o leite, dando origem ao chocolate, que conhecemos hoje.

BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – MUSEU DE ARTE DO BROOKLYN, NOVA YORK

Representação do deus asteca do milho. c. 1440-1521. Escultura em pedra, 39,4 cm × 24 cm × 15,9 cm. Museu de Arte do Brooklyn, Nova York, Estados Unidos.

AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA – MUSEU POPOL VUH, CIDADE DA GUATEMALA

Representação da deusa Maia do cacau. Séculos VI-IX. Escultura em pedra, 24 cm de altura. Museu Popol Vuh, Guatemala.

1. Desses alimentos, todos são consumidos na atualidade pelos brasileiros.

1. Dos alimentos citados no texto, quais são consumidos por nós, brasileiros (guardadas as diferenças nos modos de preparo)?

2. De que forma o cacau era consumido pelos povos da Mesoamérica? Qual era o valor desse produto para eles?

O cacau era consumido na forma de bebida, complementado com temperos como milho, água e pimenta pelos maias. Os astecas misturavam a bebida à base de cacau com favas de baunilha e mel. O cacau era um alimento especial, de alto valor para esses povos. Entre os maias, a bebida era consumida principalmente por membros da elite em cerimônias religiosas.

Sugestão para o estudante:

ENCICLOPÉDIA latino-americana – Gastronomia e culinária. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/g/gastronomia-e-culinaria>. Acesso em: 24 maio 2018.

O *site* apresenta uma enciclopédia, com diversos verbetes escritos por autores e especialistas no estudo da América Latina, abordando uma ampla variedade de temas.

Orientações

Ainda hoje, a agricultura é a base econômica da maior parte dos países latino-americanos, principalmente os da América Central. O milho ainda é fundamental na alimentação das populações do continente. Alguns animais, como a lhama e a alpaca, ainda são criados na região andina, sendo utilizados como alimentos, animais de carga e fornecedores de lã para a confecção de tecidos. Nos mercados públicos do Peru, da Bolívia, do Chile e do México, por exemplo, ainda hoje são comercializadas peças de artesanato em prata e pedras semipreciosas, bem como peças de tapeçaria que utilizam as antigas técnicas artesanais dos povos pré-colombianos.

A seção permite estabelecer um interessante diálogo entre o passado e o presente e constatar o intenso intercâmbio entre diferentes culturas, ocorrido com a colonização do continente americano pelos europeus. Diferentes produtos que hoje fazem parte da culinária de vários países sofreram, ao longo do tempo, modificações em decorrência de inovações tecnológicas e fatores naturais. Mas, a presença desses produtos na alimentação mundial constitui a permanência histórica de conhecimentos agrícolas pré-colombianos que sobreviveram ao processo de conquista europeia.

Orientações

A sociedade asteca estava organizada em comunidades aldeãs que produziam em terras coletivas para a própria subsistência e forneciam excedentes para o Estado em forma de tributos. Os tributos que sustentavam o Estado e as camadas dirigentes eram bastante diversificados: milho, feijão, pimenta, madeira, armas, algodão, cacau, jade, turquesas e plumas. As províncias que integravam o império pagavam tributos que podiam variar dependendo do processo de dominação imposto e de sua produção econômica. Por isso, a guerra e a dominação eram muito significativas, pois garantiam a riqueza do Império. Porém, em suas conquistas, os astecas costumavam manter as estruturas sociais dos povos submetidos.

Texto complementar

O texto a seguir trata do domínio asteca sobre outros povos da região do México.

Os grandes impérios que mantinham o domínio de tantos povos sedentários e seus territórios mais ricos [na Mesoamérica] [...] permitiam autonomia local, preservavam as unidades provinciais e cooperavam com as dinastias das províncias concentrando-se na coleta de tributos e nas trocas e comunicação entre as regiões. [...] Os textos contam que o Império Asteca começou como uma confederação de três províncias dominantes, na qual as províncias dominadas estavam sob frouxo controle e com frequência desejavam recuperar a independência total, sem falar em pequenas e grandes regiões do centro do México que não faziam parte do sistema asteca.

LOCKHART, James; SCHWARTZ, Stuart B. A *América Latina na época colonial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 68.

Uma sociedade guerreira

A sociedade asteca tinha uma ordem hierárquica dirigida por uma **oligarquia militar**, **aristocrática** e **sacerdotal**. No centro desse grupo dirigente estava o soberano. A população das comunidades aldeãs tinha uma condição social de agricultor-soldado. Os tributos eram pagos ao imperador e aos sacerdotes por meio da concessão de parte do que produziam, da luta nas guerras ou da prestação de serviços na construção de diques, pirâmides e outras obras.

Os artesãos tinham grande prestígio na sociedade asteca. Eles trabalhavam nas residências, nos templos e também em oficinas instaladas nos palácios do imperador e dos altos funcionários do Estado. Confeccionavam roupas utilizando algodão tingido e produziam peças em ouro, prata, pedras semipreciosas e cerâmica. Também faziam mosaicos de plumas, muito apreciados como ornamentos.

Os comerciantes foram adquirindo, ao longo do tempo, grande importância na sociedade asteca. Além da variedade de produtos, que aumentavam as riquezas do império, ao viajar para terras distantes os mercadores traziam notícias de povos ainda não conquistados. Dessa forma, as novas conquistas territoriais eram iniciadas pelos negociantes, que propunham um acordo de submissão das cidades. Caso falhassem, os guerreiros deviam realizar a conquista militarmente.

A importância da guerra

A sociedade asteca dominou a Mesoamérica, na maioria das vezes, pelo uso da força. As incursões de soldados astecas contra povos vizinhos, submetendo-os ao pagamento de tributos, contribuíram para a formação de um grande império.

A cultura guerreira era celebrada e difundida em vários momentos da vida asteca, até mesmo no nascimento, como mostra o texto a seguir.

> O próprio nascimento era considerado pelos astecas como um combate, cheio de sangue e sofrimento. Quando um menino vinha ao mundo, a parteira o agarrava com firmeza como se fosse um cativo e lançava gritos de guerra. Em seguida exortava [induzia] o bebê a guardar suas palavras: "Este é o teu lugar, pois tu és uma águia ou um jaguar, um predador solitário. Aqui é apenas teu ninho. A guerra é tua missão. Teu dever é dar de comer ao Sol e sustentá-lo".

BROWN, Dale M. (Dir.). *Astecas*: reinado de sangue e esplendor. Rio de Janeiro: Abril Livros; Time Life, 1999. p. 84. (Coleção Civilizações perdidas).

BIBLIOTECA MEDICEA LAURENCIANA, FLORENÇA

Representação de guerreiros astecas do Códice Florentino. O "guerreiro águia", à esquerda, e o "guerreiro jaguar", à direita, empunham espadas feitas de obsidiana. c. 1540-1585. Tinta sobre papel, 310 cm × 212 cm. Biblioteca Medicea Laurenciana, Florença, Itália.

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

Sugestão para o estudante:

O IMPÉRIO Asteca. Direção: Federico Badía. Espanha, 2008. Duração: 22 min.

O programa animado da série Grandes Civilizações aborda em dois episódios de maneira didática aspectos importantes da cultura e da história asteca.

O CÓDICE MENDOZA

A palavra "códice" refere-se ao conjunto de desenhos e escritos feitos por escribas astecas e por outros habitantes da região onde hoje se situa o México, antes e depois da conquista espanhola. Neles, os nativos narram eventos importantes da sua história e descrevem a organização do império e cenas da vida cotidiana.

Antes da chegada dos espanhóis, esses registros eram feitos exclusivamente com imagens. Após a conquista, os colonizadores acrescentaram, às imagens, textos em espanhol. Um dos códices mais conhecidos desse período é o Códice Mendoza, produzido entre 1541 e 1542. Nele, os nativos descrevem a fundação de Tenochtitlán, as conquistas territoriais astecas e o sistema de cobrança de impostos no império, além de eventos relacionados à vida cotidiana. As análises do Códice Mendoza revelam que a educação das crianças era uma das principais preocupações da sociedade asteca. Outros registros escritos, como o Códice Florentino, elaborado também no período colonial, trazem informações importantes sobre o cotidiano, a cultura e a organização social dos astecas.

A maioria dos códices preservados até os dias de hoje foram elaborados após a conquista espanhola, sob a supervisão dos colonizadores. Grande parte dos documentos produzidos pelos astecas antes da conquista da América foram destruídos pelos espanhóis, como forma de apagar a memória e os valores que eram transmitidos naquela sociedade. Os poucos registros preservados constituem preciosos documentos para o estudo da história, da cultura e do modo de vida da civilização asteca.

BIBLIOTECA BODLEIANA DA UNIVERSIDADE DE OXFORD, OXFORD

Representação de sacerdotes, guerreiros e oficiais astecas do Códice Mendoza. c.1541-1542. Tinta sobre papel. Biblioteca Bodleiana da Universidade de Oxford, Inglaterra.

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

Orientações

O estudo dos códices astecas pode ajudar o professor a introduzir em sala de aula o tema das fontes utilizadas pelos historiadores para o estudo das civilizações indígenas da América. Além dos códices, os registros materiais (objetos de uso cotidiano e de culto e até mesmo construções) ajudam os historiadores a conhecer o modo de vida desses povos, bem como as descrições minuciosas produzidas pelos conquistadores espanhóis no final do século XV e durante o século XVI. Comente com os estudantes que o suporte utilizado pelos astecas para servir de papel era feito da cortiça de algumas espécies de árvores, principalmente a figueira, ou de peles de animais.

Sugestão para o estudante:

NEVES, Ana Maria Bergamin. *Os povos da América*. 5. ed. São Paulo: Atual, 2003.

O livro aborda a história e a cultura dos povos da América por meio da análise de documentos raros e vestígios arqueológicos produzidos pelas civilizações maia, asteca e inca.

Atividade complementar

Sugerimos que os estudantes consultem, na internet, o registro completo do Códice Mendoza, no *site* do projeto de digitalização do códice realizado pelo Museu Nacional de Antropologia do México: <http://codicemendoza.inah.gob.mx/inicio.php?lang=spanish>. Acesso em: 24 maio 2018.

Peça a eles que observem o documento e selecionem uma página ilustrada para ser analisada. Eles podem realizar o trabalho em grupo ou em dupla. Após a análise do documento, os estudantes devem preparar uma exposição para o restante da turma, explicando aspectos da cultura, do modo de vida e da visão de mundo dos astecas que puderam reconhecer a partir da interpretação das imagens.

Orientações

Peça aos estudantes que observem as ilustrações do Códice Mendoza reproduzidas na página e reflitam sobre a educação dos meninos e das meninas. Inicie uma discussão sobre o assunto com toda a turma. Em seguida, eles devem trocar opiniões sobre a situação social das mulheres na sociedade asteca. Lembre sempre os estudantes de que em discussões é importante ouvir e respeitar os diferentes pontos de vista das pessoas, procurando enriquecer o diálogo e o conhecimento crítico em grupo.

O professor poderá também incentivar os estudantes a estabelecer comparações entre a educação das crianças astecas e a educação brasileira na atualidade: quem era responsável pela educação das crianças? Quem frequentava os estabelecimentos de ensino? Com quais objetivos? Havia diferenças entre a educação dos meninos e a das meninas?

Comente com os estudantes que em alguns registros do Códice Mendoza é possível identificar algumas das práticas severas na educação das crianças. Elas podiam ser arranhadas com espinhos ou obrigadas a respirar a fumaça de uma fogueira onde queimavam pimentas vermelhas.

Sugestão para o professor:

OBREGÓN, Marco Antonio Cervera. *Breve história dos astecas*. Rio de Janeiro: Versal, 2015.

O livro procura narrar momentos marcantes da história da civilização asteca, como a expansão territorial desse povo, a formação de um império, o contato com outros povos, as práticas de guerra e de dominação, os hábitos e a organização dessa sociedade.

A educação no império

Com base nas representações do Códice Mendoza, é possível depreender que a educação asteca era essencialmente prática e bastante severa. Pais e tutores castigavam as crianças, que, na visão deles, não queriam estudar.

Meninos e meninas recebiam educação diferenciada na sociedade asteca. Nos primeiros anos, a educação dos meninos limitava-se a bons conselhos e a pequenas tarefas domésticas. Até os sete anos de idade, os meninos aprendiam a carregar água e madeira e acompanhavam o pai no mercado. Dos sete aos 14 anos, eles aprendiam a pescar e a dirigir os barcos. Aos 15 anos, os jovens podiam entrar para dois centros de ensino: o *calmecac* ou o *telpochcalli*.

O *calmecac* era uma espécie de templo dirigido por sacerdotes. Ele admitia preferencialmente filhos de altos funcionários do Estado, mas também aceitava filhos de comerciantes e, em alguns casos, jovens das famílias pobres. A educação no *calmecac* era extremamente rigorosa e visava formar sacerdotes e altos funcionários do Estado. Já o *telpochcalli*, em geral, educava pessoas para atuar no comércio, em postos menos elevados do Estado ou nas atividades militares. Nesses centros, os estudantes eram tratados com menos rigor que na escola sacerdotal.

A educação das meninas cabia às mães. Até os seis anos de idade, elas observavam a mãe tecendo. Depois, começavam a realizar operações simples no tear. Entre os sete e os 14 anos, elas fiavam o algodão, varriam a casa e moíam o milho. Por fim, aprendiam a manejar plenamente o tear, que exigia prática e habilidade.

BIBLIOTECA BODLEIANA DA UNIVERSIDADE DE OXFORD, OXFORD

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

Ilustrações que orientam os pais a preparar seus filhos para o trabalho e as atividades cotidianas, do Códice Mendoza. c. 1541-1542. Tinta sobre papel. Biblioteca Bodleiana da Universidade de Oxford, Inglaterra.

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

BETHELL, Leslie (Org.). *História da América Latina*: América Latina colonial. 2. ed. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012. v. 1.

PINSKY, Jaime. *História da América através de textos*. São Paulo: Contexto, 2001.

RIBEIRO, Darcy. *As Américas e a civilização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Eduardo Natalino. *Deuses do México indígena*: estudo comparativo entre narrativas espanholas e nativas. São Paulo: Palas Athena, 2002.

_____. *Tempo, espaço e passado na Mesoamérica*. São Paulo: Alameda, 2009.

A RELIGIÃO ASTECA

Os astecas eram **politeístas** e construíram templos para os distintos deuses: Tlaloc, deus da chuva e do trovão; Quetzalcoatl, deus do vento, da escrita, do calendário e das artes; Chicomecoatl (ou a Serpente Emplumada), deusa do milho e da fertilidade; e muitos outros. Às vezes, construíam templos grandiosos, em forma de pirâmides. Neles, os astecas realizavam cultos religiosos e sacrifícios humanos. Geralmente, as vítimas oferecidas como sacrifício eram prisioneiros de guerra ou escravos.

Assim como ocorria com os maias, para os astecas, o Sol e a Lua ocupavam postos de destaque entre os deuses. Ao contrário dos maias, porém, os astecas acreditavam que o Sol e a Lua eram irmãos que viviam em eterno conflito. A batalha entre esses astros era vencida diariamente pelo Sol, que esmagava com furor a Lua e as estrelas para nascer.

O culto a Huitzilopochtli, que era o deus guia da tribo e simbolizava o Sol, a guerra e os guerreiros, ajuda-nos a compreender uma das maiores características da sociedade asteca: a belicosidade. Como vimos, a guerra era muito importante, pois garantia a conquista de territórios, o pagamento de tributos ao Estado e prisioneiros que serviriam de oferenda aos deuses.

G. DAGLI ORTI/DE AGOSTINI PICTURE LIBRARY/FOTOARENA – MUSEU DO TEMPLO MAYOR, CIDADE DO MÉXICO

Representação asteca da divindade Chicomecoatl. Século XV. Vaso em terracota. Museu do Templo Mayor, Cidade do México.

Os calendários astecas

Os astecas desenvolveram dois calendários, um solar e outro sagrado. No calendário solar, o ano era dividido em 18 meses com 20 dias, que totalizavam 360 dias, cada qual representado por um símbolo: crocodilo, vento, casa, lagarto, serpente, cérebro, veado, coelho, água, cachorro, macaco, ervas, cana, jaguar, águia, abutre, movimento, faca de pedra, chuva e flores. Havia, ainda, cinco dias especiais, dedicados aos sacrifícios. Dessa forma, completavam os 365 dias do ano solar.

Já o calendário sagrado era composto de 260 dias, divididos em 20 períodos de 13 dias. Os astecas acreditavam que a cada 52 anos os dois calendários se alinhavam, formando um ciclo.

ANTON IVANOV/SHUTTERSTOCK – MUSEU NACIONAL DE ANTROPOLOGIA – CIDADE DO MÉXICO

Pedra do Sol. Século XV. Basalto, 358 cm de diâmetro × 98 cm de espessura. A Pedra do Sol é um registro do calendário solar asteca e foi encontrada em escavações no século XVIII. Museu Nacional de Antropologia, Cidade do México.

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

Orientações

Um dos códices cujo registro foi feito após a conquista espanhola, escrito pelo missionário franciscano Frei Bernardino de Sahagún, é o Códice Florentino, que apresenta antigas lendas e mitos astecas. É possível conhecer deuses e crenças da cultura asteca por meio da leitura do manuscrito composto de 12 livros. Em um deles há uma história sobre a criação do Sol e da Lua, que os astecas chamavam de "quinta idade do mundo". A narrativa conta a história da criação do dia e da reunião dos deuses na cidade de Teotihuacán para criar o astro que iria iluminar o mundo. Era necessário que dois deuses se sacrificassem para que o Sol fosse criado. O deus Tezcatlipoca, que é representado como um jaguar que carrega um espelho (conhecido como o senhor do espelho fumegante), se ofereceu. Em seguida nenhum outro deus se ofereceu e Nanahuatzin foi sugerido. Quando chegou o dia do sacrifício, Tezcatlipoca recuou, enquanto Nanahuatzin se atirou no fogo para ser transformado em Sol. Quando começou a brilhar, Tezcatlipoca ficou com inveja e resolveu fazer o mesmo e se transformou em um segundo Sol. Como o plano dos deuses não era criar duas luzes com a mesma luminosidade no céu, um deles arremessou um coelho no segundo Sol para diminuir seu brilho, transformando-o na Lua. Por isso, segundo a visão asteca, nas noites de lua cheia é possível observar o desenho de um coelho na Lua. A história é interessante de ser contada e provavelmente despertará o interesse dos estudantes.

Orientações

Estimule os estudantes a observar o detalhismo das técnicas utilizadas na confecção da estátua e da máscara reproduzidas na seção. Chame a atenção deles também para a técnica de mosaicos e a utilização de turquesas em diversos adornos e objetos religiosos, característica marcante da cultura asteca. Comente com os estudantes que grande parte dos vestígios da cultura material dos astecas foi destruída ou encaminhada para a Europa pelos colonizadores espanhóis após a conquista do território. Os objetos de ouro e prata geralmente eram derretidos e enviados para a Espanha. Uma parte dos registros da cultura material asteca que sobreviveram até a atualidade, encontra-se em museus europeus.

Respostas

1. a) A escultura em pedra e a máscara em mosaico de turquesas, apesar de terem sido feitas com materiais e técnicas bastante diferentes, possuem funções semelhantes nas atividades religiosas de culto aos deuses.

b) Resposta pessoal.

2. Todos os diversos objetos e registros da cultura material asteca são importantes fontes de estudo e compreensão da história, da cultura, da religiosidade, dos conhecimentos, da organização social e do cotidiano dessa antiga civilização. Os registros escritos hieróglifos e pictográficos, como os códices, as pinturas, as esculturas, os monumentos e as construções, os adornos, os enfeites, as armas e os instrumentos, são exemplos da rica cultura material asteca.

documento

CULTURA MATERIAL

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Grande parte da cultura material das civilizações que floresceram na América pré-colombiana foi completamente destruída pelos colonizadores espanhóis. No México, a arquitetura da imponente capital asteca, Tenochtitlán, foi demolida ou soterrada pelas novas construções espanholas que impunham seus símbolos e a representação de seu poder na geografia das cidades.

Além dos templos e monumentos, os espanhóis procuraram eliminar outros vestígios que fizessem referência aos deuses, aos governantes e à história dos astecas, como registros escritos, pinturas, esculturas, adornos, armas e objetos variados de valor religioso ou artístico. Muitos objetos feitos em ouro foram derretidos pelos espanhóis para serem levados em barras para a Espanha.

DE AGOSTINI PICTURE LIBRARY/ALBUM/FOTOARENA – MUSEU NACIONAL DE ANTROPOLOGIA – CIDADE DO MÉXICO

Representação asteca do deus Xochipilli, ou Senhor das Flores, relacionado à juventude, aos prazeres, à música, aos jogos e à fertilidade agrícola. Séculos XIV-XVI. Escultura em pedra, 70 cm de altura. Museu Nacional de Antropologia, Cidade do México.

WERNER FORMAN ARCHIVE/ GLOW IMAGES – MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

Provável representação do deus Tlaloc (da água, da chuva e do raio) ou do deus Quetzalcoatl (a Serpente Emplumada). c.1500. Máscara em mosaico de turquesas, 20 cm de altura. Os astecas produziam muitos objetos e ornamentos incrustados de mosaicos feitos com pequenas pedras preciosas, como turquesa, madrepérola e obsidiana. Duas serpentes entrelaçadas rodeiam os olhos da máscara e seus dentes foram feitos com conchas. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

1 Observe com atenção as esculturas astecas, leia as respectivas legendas e responda às questões a seguir.

a) As duas obras representam deuses astecas. Podemos dizer que, apesar de terem sido elaboradas com diferentes técnicas e materiais, possuem finalidades semelhantes?

b) O que mais chama sua atenção em cada uma dessas esculturas?

2 Os poucos registros da cultura material asteca que foram preservados até os dias de hoje nos ajudam a compreender diversos aspectos da religiosidade, da vida social e do cotidiano dessa civilização. Dê alguns exemplos.

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

Atividade complementar

O *site* do Museu Nacional de Antropologia do México (disponível em: <http://www.mna.inah.gob.mx>. Acesso em: 24 maio 2018) oferece para consulta digital documentos da cultura material produzidos por diversos povos pré-colombianos. É interessante auxiliar os estudantes em um processo de consulta e pesquisa ao *site* dessa instituição, para que eles aprendam a usar a internet como instrumento de ampliação dos seus estudos. Após a seleção dos registros da cultura material asteca pelos estudantes, solicite que eles compartilhem com o restante da turma a análise dos objetos, dos materiais e das técnicas utilizadas em sua confecção.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 A imagem a seguir é uma representação do brasão de armas do México, país que está situado no território dos antigos astecas. Observe a figura e responda às questões em dupla.

SHUTTERSTOCK

O brasão de armas é um dos símbolos nacionais do México.

a) Que semelhanças e diferenças é possível percerber entre a história da fundação de Tenochtitlán e o brasão de armas do México?

b) O brasão de armas do México atual apresenta símbolos relacionados à cultura dos antigos astecas. Qual seria o motivo para isso, na opinião de vocês?

2 Os dois textos a seguir tratam da organização social e política do Império Asteca. Leia-os e responda às questões.

Texto 1

Os astecas, os últimos a chegar ao México central, só entraram no século XV. [...] Empreenderam a união, por meio de uma confederação, do mosaico de cidades e Estados pequenos e grandes que dividiam entre si o país. [...] A arte asteca é, pois, uma arte imperial, a de um Estado que se esforça para absorver e reestruturar o patrimônio de todo um vasto conjunto de povos diversos.

SOUSTELLE, Jacques. O sagrado e o profano. *Correio da Unesco*, 1984. p. 8.

Texto 2

Esse florescente império, baseado no domínio sobre outros povos que até então haviam disputado a posse do vale, devia sua prosperidade ao tributo de 38 províncias. Entre elas a de Soconusco, que, segundo o Codex Mendonza, tributava 400 cargas de cacau das 980 que o Estado consumia.

RIVERO, Piedad Peniche. Quando as moedas cresciam nas árvores. *Correio da Unesco*, 1990. p. 18.

a) Segundo o texto 1, como estavam organizados os povos do México central antes da chegada dos astecas?

b) Que tipo de governo, de acordo com os textos, os astecas estabeleceram no México central?

c) A forma como os autores apresentam a relação dos astecas com os povos do México central é semelhante ou divergente? Justifique.

3 Quais eram as atividades econômicas dos astecas?

4 Leia o texto a seguir e, com base em suas informações e nos conhecimentos adquiridos neste Capítulo, responda: Por que a guerra era um elemento fundamental para o Império Asteca?

A guerra entre os astecas teve um papel fundamental para a expansão e manutenção do império erigido, em grande parte no território denominado hoje como México. Este império que [...] se estendeu, no tempo, até a chegada dos espanhóis em 1519, e territorialmente por todo o vale do México, [submeteu] diversos povos que habitavam este vale ao seu jugo. [...]

BAHIA, Ítalo Costa. Guerras sagradas: o caráter religioso das guerras astecas. *Ameríndia*, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2007. p. 1-2.

5 Os astecas construíram obras que foram fundamentais para o abastecimento urbano e a ampliação da produção agrícola. Quais condições geográficas da região onde estava localizada a capital asteca influenciaram o desenvolvimento das técnicas arquitetônicas e agrícolas desses povos?

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

MODELO

Seção Atividades

Objeto de conhecimento

- *Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.*

Habilidade

EF07HI03

Respostas

1. a) Semelhanças: imagem da águia pousada sobre um cacto devorando uma cobra. Diferenças: no brasão há elementos que são particulares à história do México, como uma faixa com as três cores da bandeira mexicana (verde, branco, vermelho). Além disso, na história, a imagem da águia sobre o cacto devorando uma cobra é anunciada pelos deuses, ideia que não foi representada no brasão de armas.

b) A presença de símbolos relacionados à cultura asteca no brasão de armas do México atual indica o reconhecimento da identidade que liga o povo mexicano atual aos antigos mexicas. Ao mesmo tempo, outros países latino-americanos tentaram apagar a memória indígena da sua história, procurando valorizar apenas a cultura trazida pelo colonizador.

2. a) Conforme o **texto 1**, a região do México central era ocupada por diversas cidades e Estados independentes, os quais só passaram a constituir parte de um Estado centralizado a partir do século XV.

b) Os astecas estabeleceram um regime imperial na região, anexando os territórios e dominando os povos que lá viviam.

c) Os pontos de vista são divergentes. O autor do **texto 1** apresenta a formação do Império Asteca por meio da união e da absorção da cultura dos dominados. O **texto 2** enfatiza a dominação e a cobrança de impostos sobre os povos subjugados.

3. A agricultura era a principal atividade econômica dos astecas.

4. A guerra teve papel fundamental para o Império Asteca, porque foi por meio dela que ele se formou e pôde se expandir. Além disso, a guerra possibilitou a cobrança de tributos dos povos dominados.

5. A capital asteca foi construída em uma pequena ilha do lago Texcoco. Para evitar inundações, os astecas construíram diques e barragens. Também construíram aquedutos para conduzir água potável para a população, já que a água do lago era salgada. Além disso, os astecas criaram os terraços sobre a água dos lagos, chamadas de chinampas, que ampliavam as áreas cultiváveis por meio de canteiros flutuantes.

Sobre o Capítulo

Neste Capítulo, os estudantes vão compreender que, assim como os astecas, que foram herdeiros de culturas anteriores, os incas, nos Andes Centrais, também fundaram um império no qual se misturaram elementos de culturas mais antigas. Entre elas, destacamos Caral, Chavín de Huantar e Tiahuanaco. Como no caso da Mesoamérica, é importante delimitar a região dos Andes Centrais e localizá-la no mapa (página 81), bem como identificar as principais características desses povos.

Relembre os estudantes que no volume de 6º ano desta coleção eles estudaram alguns povos que viveram na região dos Andes Centrais antes dos Incas.

Inicie a leitura da abertura do Capítulo 7 e peça aos estudantes que observem a fotografia da página. Comente com eles sobre as condições geográficas e climáticas dos Andes e como elas impulsionaram o desenvolvimento de muitas das técnicas de produção agrícola, assim como de construção e engenharia urbana, criadas pelos incas para driblar as dificuldades naturais da região. Na fotografia é possível identificar a técnica agrícola de plantação em terraços, também chamada de terraceamento, que consistia na construção de rampas niveladas em áreas íngremes, contendo assim a erosão do solo pela ação das chuvas.

Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

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.*

CAPÍTULO

7 Os incas

Quando os espanhóis chegaram à América do Sul, no início da década de 1530, os **incas** dominavam uma enorme porção do território. Seu império incluía dezenas de outros pequenos reinos, comandados por povos que, assim como eles, eram herdeiros de um modo de vida construído ao longo de pelo menos 5 mil anos de história.

Os diversos povos que compunham o império apresentavam algumas características em comum, como as técnicas de construções monumentais, a prática da agricultura intensiva e irrigada, a criação de lhamas e alpacas, a hierarquização social no interior de um mesmo grupo étnico, a existência de um Estado centrado na figura de um soberano, cercado de uma burocracia militar e sacerdotal, e o culto aos ancestrais.

As condições climáticas e geográficas da região da Cordilheira dos Andes exigiram desses povos um grande esforço para o desenvolvimento de técnicas voltadas para a produção agrícola, o abastecimento da população e a circulação de pessoas e mercadorias dentro do império, o que permitiu estruturar sua civilização.

JOSEPH MORTIMER/SHUTTERSTOCK

Terraços construídos pelos incas no Vale Sagrado, no Peru. Eram provavelmente utilizados para a atividade agrícola. Fotografia de 2015.

Sugestão para o estudante:

O IMPÉRIO Inca. Direção: Federico Badía. Espanha, 2008. Duração: 30 min.

Os documentários, feitos para a série Grandes Civilizações, em dois episódios, apresentam de forma didática aspectos importantes da história e organização da sociedade inca.

TAHUANTINSUYU: O IMPÉRIO DOS INCAS

Estudiosos e historiadores consideram que os incas tenham chegado às terras férteis da região de Cuzco, no sul do atual Peru, no final do século XIII. Influenciados pela cultura de outros povos que viviam na região, os incas construíram um império, chamado de **Tahuantinsuyu** (que significa "os quatro cantos do mundo"), o qual alcançou grande expressão por quase três séculos, até a chegada dos espanhóis.

Estimativas indicam que os incas dominavam uma população de **7 milhões** de pessoas, pertencentes a mais de 100 grupos étnicos distintos. Esses povos, submetidos ao Império Inca, pagavam taxas na forma de trabalho. De acordo com esse sistema, chamado de **mita**, os camponeses eram obrigados a prestar serviços ao Estado durante alguns dias do ano. Além disso, tinham suas vidas rigidamente controladas pelos governantes. Muitas vezes, eram forçados pelos administradores do império a migrar para outras regiões. Essa determinação procurava garantir a defesa do território e equilibrar o abastecimento de toda a população, mesmo em época de colheitas escassas.

Visando conter os eventuais levantes, o governante inca mantinha um exército treinado e organizado.

As famílias recebiam do governo uma porção de terra para plantar e compartilhavam com os demais habitantes do ***ayllu*** o cultivo das terras do império.

As terras incas eram unificadas por meio de uma rede de estradas talhadas nas encostas das montanhas, percorridas por caravanas de lhamas e pelos mensageiros do imperador.

Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 144; KINDER, H.; HILGEMANN, W. *Atlas historique*. Paris: Perrin, 1992. p. 218.

Ayllu

Agrupamento de clãs que formavam uma unidade social na organização do Império Inca.

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

Orientações

Peça aos estudantes que observem o mapa após a leitura do texto. Vale destacar que o Império Inca estendeu-se por uma grande região que compreendia partes dos territórios dos atuais Equador, Peru, Bolívia, Chile e Argentina. Nessas áreas viviam diversos povos que foram submetidos pelos incas, assim como ocorreu no Império Asteca. Comente com os estudantes sobre a característica altamente militarizada da cultura inca e como ela favoreceu o expansionismo desse povo, a formação de um império vasto multiétnico e a imposição de um sistema tributário aos povos dominados.

É interessante destacar que as terras, a água e os recursos naturais eram propriedades do Estado incaico, que os distribuía pelas comunidades aldeãs para que essas produzissem seu sustento. Os habitantes das comunidades deviam trabalhar para o Estado e fundamentalmente para o abastecimento das camadas dominantes, formadas por sacerdotes, guerreiros e funcionários, além de prestar serviços em obras públicas, como construção de estradas, canais de irrigação, templos etc. As terras do Império Inca eram cultivadas coletivamente e o que era produzido nela era usufruído pelas camadas dirigentes que integravam o Estado. A mita era um serviço prestado de tempos em tempos ao Império Inca e costumava durar de dois a três meses.

Material Digital Audiovisual
• Áudio: *Chasquis: os mensageiros do Império Inca*

Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual

Sugestão para o estudante:

DREW, David. *Incas*: vida cotidiana. São Paulo: Melhoramentos, 2005.
Este livro aborda aspectos variados da organização da sociedade incaica, com muitas ilustrações e textos adequados para os estudantes.

Orientações

Após a leitura do texto da página, converse com os estudantes sobre a organização social e econômica da sociedade incaica. A agricultura era bastante desenvolvida e as espécies cultivadas eram extremamente variadas. Para suportar as adversidades do clima frio e as grandes altitudes dos Andes, os incas desenvolveram muitos conhecimentos agrícolas e técnicas para melhorar a produção e o abastecimento da população. Além disso, as técnicas artesanais, a tecelagem e a metalurgia eram bastante sofisticadas entre esses povos. Os conteúdos trabalhados nesta e na próxima página (p. 82 e 83) favorecem o desenvolvimento da habilidade **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 SOCIEDADE INCAICA

A base econômica dos incas era a agricultura. Nas áreas desérticas, eles empregavam as técnicas de irrigação utilizadas pelos primeiros povos daquela região. Nas encostas das montanhas, construíam terraços em curva de nível (em forma de degraus), onde cultivavam milho, feijão, batata, algodão, tomate, quinoa, amendoim, pimenta, abacate e abacaxi, entre outros produtos.

Os incas também domesticavam lhamas e alpacas, dos quais obtinham carne, leite e lã, além de utilizá-las como meio de transporte na acidentada geografia da região da Cordilheira dos Andes.

O artesanato era bastante desenvolvido, com destaque para a tecelagem, a metalurgia e a produção de objetos de cerâmica.

A mais alta autoridade do império era o **Sapa Inca**, visto como representante sagrado do Sol. Ele era cercado de funcionários administrativos recrutados, na maioria das vezes, entre jovens das famílias nobres. Os integrantes das elites tinham sua orelha perfurada para exibir uma grande argola, um dos símbolos de sua posição.

BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – COLEÇÃO PARTICULAR

Ilustração de quipu, em *História e genealogia dos reis incas do Peru, de seus feitos, costumes e forma de governo*, conhecido como Códice Murúa. Autoria possível de Felipe Guaman Poma de Ayala. Século XVI. Ilustração, 30,8 cm × 22,2 cm.

Quando o Sapa Inca morria, suas mulheres e seus servos eram sacrificados e seus corpos eram depositados, junto ao dele, no Templo do Sol. O sucessor não era necessariamente um dos seus filhos, já que a hereditariedade não era levada em consideração no processo de escolha do Sapa Inca, como mostra o texto a seguir.

> O fim de cada reinado abria um período de anarquia mais ou menos longo, mas sempre marcado por violências. Os filhos do imperador morto [...] entravam em luta. Seus irmãos e sobrinhos, [...] e todos os que detinham uma posição de autoridade que lhes permitisse reivindicar o poder [...] combatiam-se [...]. O mundo organizado retornava ao caos [...] até que um dos pretendentes conseguisse triunfar sobre os rivais [...]. O império renascia a cada novo imperador.
>
> FAVRE, Henri. *A civilização inca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987. p. 53.

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

Sugestão para o estudante:

MONTOYA, Rodrigo. *O mundo de cabeça para baixo*: relatos míticos dos incas e seus descendentes. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

Os relatos desse livro foram escritos por um conhecedor da língua quéchua e das narrativas tradicionais da cultura incaica, que sobreviveram ao tempo graças às transmissões orais. Por meio dessa leitura o estudante poderá adentrar o universo mítico e o imaginário desse povo que dominou a região dos Andes.

A cidade de Machu Picchu

Machu Picchu foi uma das poucas cidades incas que sobreviveram à conquista espanhola, provavelmente por não ter sido descoberta pelos europeus na época colonial. A cidade foi construída no topo de uma montanha no vale do rio Urubamba, a cerca de 2 400 metros de altitude.

Abandonada por seus habitantes em época incerta, a cidade ficou coberta pela vegetação. Machu Picchu conquistou fama ao ser encontrada pela expedição do arqueólogo estadunidense Hiram Bingham, em 1911. Por muito tempo, estudiosos acreditaram que a cidade fosse um local de culto às Virgens do Sol, pois os restos mortais encontrados ali eram de mulheres e crianças. Porém, recentes análises revelaram a existência de restos mortais de homens também.

MANYMEDIA/SHUTTERSTOCK

Ruínas da cidade de Machu Picchu, no Peru. Fotografia de 2016.

- MACHU Picchu decodificada. National Geographic. Estados Unidos, 2010. Duração: 52 min. Documentário sobre Machu Picchu que investiga especialmente as técnicas de construção da cidade.

O corpo conservado pela eternidade

Os incas mumificavam seus mortos, especialmente os imperadores e membros da elite. Estudos indicam que essa prática era adotada porque, em suas crenças religiosas, a morte era o início de uma espécie de viagem para um mundo paralelo, que só era concluída com a desintegração total do corpo. Durante essa viagem, era preciso proteger o corpo do frio e do calor.

Os incas utilizavam dois métodos de mumificação: o artificial e o natural. O primeiro, semelhante em alguns pontos ao dos antigos egípcios, era feito com a retirada das vísceras do cadáver ou por meio da defumação do corpo, que era preenchido com plantas e ervas e tratado com óleos e resinas. O método natural consistia em deixar o corpo em um ambiente frio e seco, como o das montanhas dos Andes, local onde foram encontradas diversas múmias pré-incaicas.

OSVALDO STIGLIANO/AP PHOTO/GLOW IMAGES – MUSEU DE ARQUEOLOGIA DE ALTA MONTANHA, SALTA

Múmia natural de uma jovem inca com idade aproximada de 500 anos. Museu de Arqueologia de Alta Montanha, Salta, Argentina.

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

Orientações

Múmias incas naturais também foram encontradas pelos arqueólogos nas montanhas andinas. Ao serem analisadas, revelaram um padrão que chamou a atenção dos estudiosos: os corpos mumificados de jovens ou crianças tinham o crânio fraturado. A hipótese mais provável, para os estudiosos, é a de que essas pessoas tenham sido mortas em rituais de sacrifícios humanos.

Texto complementar

O texto a seguir mostra a diversidade de crenças e divindades cultuadas pelos povos que compunham a civilização inca.

> A diversidade cultural presente no Tawantinsuyo se refletia especialmente nas *huacas* (seres, objetos e lugares sagrados) cultuadas por diferentes etnias. Os incas adoravam o Sol, a Lua, as estrelas, a terra, as *huacas* dos povos confederados e os corpos falecidos de seus governantes como antepassados-heróis e antepassadas-heroínas. Não parecia haver entre eles a ideia abstrata de um supremo Deus criador universal no sentido monoteísta cristão. As divindades andinas não eram seres abstratos originados no tempo da criação e associados a um espaço metafísico distinto. Elas compartilhavam certos aspectos do ser humano: haviam nascido num momento determinado, necessitavam alimentar-se e, inclusive, podiam morrer [...].
>
> OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. *Por uma história do possível*: o feminino e o sagrado nos discursos dos cronistas e na historiografia sobre o "Império" Inca. 2006. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006. p. 59-60.

Sugestão para o estudante:

MORAES, Antonieta Dias de. *Contos e lendas do Peru*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2002.
Nessa leitura é possível conhecer narrativas de mitos e lendas dos antigos povos que habitaram a atual região do Peru.

Orientações

Os materiais apresentados neste infográfico relatam a história da descoberta de objetos arqueológicos da civilização inca, em meados da década de 1990, na Cordilheira dos Andes. A seção destaca as circunstâncias em que foi encontrado o corpo, conservado no gelo, de uma jovem inca batizada de Juanita, a colaboração de especialistas de várias áreas do conhecimento para desvendar sua identidade e as circunstâncias de sua morte, bem como o trabalho de investigação arqueológica para reconstituir informações sobre a sociedade em que ela viveu. A seção possibilita, portanto, que os estudantes avancem em suas reflexões sobre a produção do conhecimento nos campos da arqueologia e da história.

Juanita, a donzela do gelo

Em busca de um bom lugar para apreciar a erupção do vulcão Sabancaya, na Cordilheira dos Andes, um antropólogo e seu guia escalaram o monte Ampato, em 1995, e fizeram uma grande descoberta arqueológica: a múmia natural de uma jovem, apelidada de Juanita.

A erupção do Vulcão Sabancaya lançou nuvens de cinzas que cobriram a região e provocaram o derretimento da neve de montanhas vizinhas, como a do Monte Ampato.

O derretimento da neve expôs alguns vestígios incas, entre eles o corpo congelado de uma menina protegido por um manto de lã de alpaca, descobertos pelo antropólogo estadunidense Johan Reinhard e o guia peruano Miguel Zárate. Esses vestígios estavam a cem metros abaixo do topo da montanha.

Parte do achado deslizou com o derretimento da neve.

Monte Sabancaya

Monte Ampato

ONDE OCORREU A DESCOBERTA

FERNANDO JOSÉ FERREIRA

Elaborado com base em dados obtidos em: Instituto Geofísico do Peru (IGP). Disponível em: <http://ovs.igp.gob.pe/principales-volcanes-activos-peru>. Acesso em: 13 abr. 2018.

O monte Ampato, um vulcão adormecido, era reverenciado pelos incas como uma das divindades das montanhas.

JOHAN REINHARD

A menina foi apelidada de Juanita em homenagem ao pesquisador Johan, que fotografou o momento em que Zárate a retirava do gelo, nas proximidades de Arequipa, em 1995.

Sugestão para o estudante:

MÚMIA dos Incas no Peru. Produção: National Geographic. Estados Unidos, 2010. Duração: 50 min.

O documentário conta como a múmia Juanita, "a donzela do gelo", foi descoberta durante uma expedição científica e quais são os vestígios arqueológicos que ajudam a compreender as técnicas de mumificação realizadas pelos incas, como eram os seus rituais religiosos, os sacrifícios realizados por eles, como a menina teria morrido e quais indícios revelam seus costumes e seu modo de vida.

Ler o infográfico

1. Quais fatores ambientais contribuíram para a descoberta de Juanita e para a preservação de seu corpo?
2. Com base na análise dos documentos encontrados pelos pesquisadores, o que foi possível descobrir sobre a vida de Juanita e sobre a sociedade em que ela vivia?

Elaborado com base em dados obtidos em: REINHARD, J. *The Ice Maiden*. Washington: National Geographic Society, 2005; Museu Santuários Andinos. Disponível em: <http://www.ucsm.edu.pe/museo-santuarios-andinos/>. Acesso em: 11 jan. 2018.

Respostas

Ler o infográfico:

1. As cinzas da erupção do Vulcão Sabancaya provocaram o derretimento da neve que cobria o Monte Ampato e, consequentemente, o túmulo onde estava Juanita, permitindo que seu corpo, ou parte dele, ficasse visível. A neve que cobria Juanita foi essencial para a sua conservação. Professor, explique aos estudantes que, com o derretimento da neve, parte do rosto de Juanita ficou exposta aos raios solares, o que provocou a degradação dessa área. Apesar disso, o restante do corpo foi preservado, inclusive os órgãos internos. Atualmente, Juanita é a múmia em melhores condições de preservação dos Andes peruanos. Ela está conservada em uma espécie de vitrine, com temperaturas baixíssimas, no Museu Santuários Andinos, em Arequipa, no Peru. Ainda hoje Juanita é um importante objeto de estudos sobre a sociedade inca.

2. Com base na análise do corpo de Juanita e dos objetos encontrados com ela, os pesquisadores descobriram que Juanita tinha cerca de 13 anos e media 1,47 m de altura. Suas vestimentas revelaram que, muito provavelmente, Juanita pertencia à elite inca. Além disso, os estudiosos descobriram, por meio de uma tomografia, que a jovem morreu devido a uma hemorragia provocada por uma forte pancada na cabeça. A análise do corpo de Juanita e dos objetos que foram encontrados em seu túmulo levou os especialistas a concluir que ela teria sido sacrificada em um ritual a deuses incas. Descobertas como esta e de outras múmias nos Andes peruanos são indícios de que o sacrifício de jovens em cerimônias religiosas era um costume da sociedade incaica.

Orientações

Um tema interessante a ser analisado pelos estudantes são as construções da civilização inca, como Machu Picchu, conhecidas pelo tamanho e pela impressionante tecnologia construtiva, que envolvia o encaixe de grandes blocos de pedras, sem nenhum tipo de liga. Essa característica, somada à organização política, social e econômica do Império Inca, mostra que os quéchuas, assim como outros povos pré-colombianos, dominavam conhecimentos sofisticados e construíram uma sociedade complexa.

Texto para o professor

A seguir, conheça o relato feito pelo jesuíta espanhol José de Acosta em 1590 sobre as cidades construídas pelos incas.

Os incas construíam fortalezas, templos, caminhos, casas de campo e outros edifícios, com excessivo e cansativo trabalho, como podemos constatar nos dias de hoje, pelas ruínas e vestígios que vemos em Cuzco, Tiahuanaco, Tambo e outras regiões [...]. O trabalho era admirável e espantoso; não usavam nenhum tipo de liga, não conheciam instrumentos de ferro para cortar e trabalhar as pedras, nem máquinas para movimentá-las. Apesar disso, eram de tal maneira polidas que em muitas partes apenas se vê o sinal de junção de uma às outras; algumas pedras são tão grandes que não se acreditaria se não as tivesse visto.

ACOSTA, Joseph de. Historia Natural y Moral de las Indias [1590]. In: *Coletânea de documentos de história da América para o 2º grau* – 1ª série. São Paulo: Secretaria de Educação/CENP, 1983. p. 15.

TÉCNICA E CIÊNCIA NA SOCIEDADE INCA

As técnicas utilizadas pelos incas em suas obras arquitetônicas expressam conhecimentos bastante sofisticados. Uma delas é a técnica de encaixe de blocos de pedras, perfeitamente justapostos sem o uso de argamassa. A extrema resistência da estrutura das construções incas permitiu que muitas delas sobrevivessem ao tempo, e é possível encontrá-las, ainda hoje, na região andina do Peru.

Os incas empregaram diversas técnicas na criação dos terraços para plantio, na construção de pontes, canais de irrigação e sistemas hidráulicos de canalização de água e esgoto. As dificuldades impostas pelos terrenos íngremes dos Andes, as baixas temperaturas e a escassez de terras férteis estimularam a busca de alternativas para aumentar as áreas cultiváveis e a produção agrícola.

A rede de estradas criada pelos incas permitiu a integração, a comunicação, a circulação de produtos e a cobrança de tributos nas diversas regiões do vasto império. As estradas, construídas pelos camponeses sob o regime da mita, eram pavimentadas com pedras e, somadas, tinham uma extensão de mais de 23 mil quilômetros, unificando todas as partes do império. Por toda a rede de estradas havia postos instalados para a transmissão de mensagens. Os mensageiros, chamados *chaquis*, levavam as informações de uma localidade para outra.

CHRISTIAN VINCES/SHUTTERSTOCK

Turistas visitam sítio arqueológico em Cuzco, no Peru. Eles estão caminhando em frente a uma grande fortaleza inca. Fotografia de 2015.

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

A metalurgia inca

Os incas foram habilidosos no domínio das técnicas de metalurgia e, por isso, eram considerados os "mestres dos metais". Seus saberes provavelmente foram difundidos entre outros povos da América pré-colombiana.

A metalurgia desenvolvida pelos incas baseava-se principalmente na utilização de ouro, cobre e prata. As ligas metálicas também eram bastante utilizadas, o que exigia grande conhecimento das características físicas e químicas dos metais. Embora não conhecessem o ferro, aprimoraram a mistura de ouro, cobre e prata ao estanho para produzir bronze. Os incas também conheciam a platina, um metal semelhante à prata.

A metalurgia inca tinha função principalmente decorativa e religiosa. As oficinas produziam grandes placas feitas de ouro e prata e incrustadas de pedras preciosas para decorar a parede de templos e palácios. Braceletes, brincos, peitorais e colares eram usados pelos soberanos e pelos nobres como sinal de distinção. Os artesãos produziam, ainda, objetos rituais, como as famosas facas-machados incas.

A astronomia inca

Os incas tinham profundo conhecimento sobre astronomia. Pelo que se sabe, o ano inca correspondia ao ano solar de 365 dias. Dividia-se em 12 meses lunares, cada um marcando uma série de atividades religiosas realizadas na capital, a cidade de Cuzco, e atividades econômicas nas províncias.

Como o ano solar contava 10,9 dias a mais que o ciclo de 12 meses lunares, os astrônomos incas periodicamente tinham de fazer ajustes no calendário para evitar que essa diferença aumentasse e comprometesse as atividades agrícolas e as cerimônias rituais.

O relógio de sol construído na cidade de Machu Picchu indicava não só os dias do ano, mas também o início e o fim de cada estação – marcos do calendário agrícola e do calendário religioso inca. Para aquela sociedade, astronomia, religião e agricultura estavam profundamente entrelaçadas.

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

- ARQUEOLOGIA – Acervo MAE-USP. Disponível em: <http://www.vmptbr.mae.usp.br/modules/extgallery/public-album.php?id=9>. Acesso em: 29 mar. 2018. Esta galeria virtual traz fotografias de peças produzidas por diversos povos antigos da América.

- JONAS, Anne. *Contos e lendas de cidades e mundos desaparecidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Este livro traz uma coletânea de contos, lendas e mitos relacionados a localidades antigas; entre eles, um conto inca que fala sobre o surgimento do lago Titicaca.

THE GRANGER COLLECTION/FOTOARENA

Representação de tocador de flauta inca. Séculos XIII-XVI. Prata.

DE AGOSTINI PICTURE LIBRARY/ FOTOARENA – MUSEU DO OURO DO PERU E ARMAS DO MUNDO, LIMA

Figura feminina inca. Século XV. Ouro.

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

CORTEZ, Patricia Temoche. *Breve História dos Incas*. Rio de Janeiro: Versal, 2013.
LÉON-PORTILLA, Miguel. *A visão dos vencidos*. Porto Alegre: L&PM, 2003.
MANN, Charles. *1491*. São Paulo: Objetiva, 2007.
RIOS, Rosana. *América Mítica*: histórias fantásticas de povos nativos e pré-colombianos. Porto Alegre: Besourobox, 2013.

Orientações

Comente com os estudantes que a metalurgia inca constituía um conhecimento complexo que foi sendo aprimorado e transmitido ao longo das gerações. Diversos povos pré-colombianos que habitaram as regiões do Império Inca aprenderam esses saberes e técnicas. Os incas exerceram grande influência cultural nos Andes Centrais. No interior da sociedade incaica, os artesãos eram trabalhadores especializados e tinham grande destaque e prestígio. As peças artesanais de metais eram usadas como objetos rituais e religiosos, além de possuírem função decorativa que simbolizava o poder das elites. Os artesãos trabalhavam diretamente para o Estado e para o Império Inca, fornecendo peças de luxo que representavam sua riqueza.

Orientações

Converse com os estudantes sobre a importância dos quipos e como esse sistema era uma forma de registro relacionada ao controle dos impostos e ao abastecimento de produtos que mantinham as elites e o Estado inca. Desta forma, os quipos cumpriram uma função essencial para a manutenção econômica, social e política do Império Inca.

Texto complementar

O texto a seguir trata do uso dos quipos e do controle tributário inca:

Os quipus eram utilizados para controle de vários itens do patrimônio incaico, como pecuária (cavalos, alimentos para cavalos e dívidas dos criadores de gado); censo (pessoas trabalhando com pastoreio, a soma de pessoas que constituíam um povoado (*ayllus*), os homens enviados para a guerra, as pessoas tributadas, os moradores de cada aldeia, os de cada província [...]; alimentos (ovos, frango, perdizes, ervas, coca, milho, farinha de batata, óleo, legumes e batatas); economia (tributos, prata, despesas, contribuições das províncias, a riqueza de ouro, o valor das coisas que eles vendiam, as contas dos negócios realizados no império e o que deveria ser pago nessas transações); geografia (terrenos, casas, terras férteis, riquezas da terra, montanhas, campos cultiváveis, minas, metal, sal, medidas terrestres, cidades, províncias e fortalezas); outros bens (vestuário, madeira, contas dos produtores de leite e informações sobre o que era vendido para pessoas de fora do império).

SCHMIDT, Paulo; SANTOS, José Luiz dos. O uso dos quipus como ferramenta de controle tributário e de *accountability* dos incas. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, São Paulo, v. 19, n. 66, out./dez. 2017. p. 618.

AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA – MUSEU DOS JACOBINOS, AUCH

Quipos incas (1430-1532). Museu dos Jacobinos, Auch, França.

Os quipos

Os incas não desenvolveram um sistema de escrita como os maias e os astecas. Para anotar informações importantes no seu dia a dia, criaram um sistema de registro das informações conhecido como **quipo**.

Os quipos consistiam em cordões coloridos de variados tamanhos, nos quais se faziam vários nós, indicando quantidades numéricas. A cor, o tamanho dos cordões e a quantidade de nós registravam diferentes valores. Dessa maneira, era possível organizar a produção de alimentos, registrar o número de habitantes do império, o valor dos tributos, a quantidade de pessoas que deviam pagar tributos em cada comunidade ou o volume de produtos que seriam entregues ao Estado. Esse sistema auxiliou, principalmente, o controle tributário e administrativo do império.

Povos indígenas no Peru atual

Não é possível estabelecer uma linha de continuidade étnica e política entre os antigos incas e os povos indígenas andinos atuais. Porém, na região andina, algumas marcas de práticas culturais pré-colombianas sobreviveram por meio dos indígenas quéchuas e aimarás, principalmente no Peru e na Bolívia.

O quéchua, antigo idioma dos incas, por exemplo, é uma das línguas oficiais no Peru, com quase 12 milhões de falantes. Além disso, alguns rituais ainda são realizados por comunidades camponesas peruanas, como as oferendas anuais à Pachamama, mãe Terra. Em determinado período do ano, por exemplo, uma alpaca é sacrificada com a finalidade de garantir a fertilidade da terra e boas colheitas.

FRANCK CHARTON/HEMIS.FR/ALAMY/FOTOARENA

Descendentes de incas na festa da lhama, em Cuzco, Peru. Fotografia de 2011.

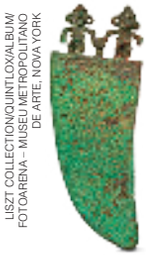
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

atividades

1. a) Os incas desenvolveram muitos conhecimentos de metalurgia. Eles utilizavam o ouro, o cobre e a prata e também misturavam esses três metais ao estanho para produzir o bronze. NÃO ESCREVA NO LIVRO

b) A metalurgia inca tinha função principalmente decorativa e religiosa.

1 Observe a imagem a seguir e responda às questões propostas.



LISZT COLLECTION/QUINTLOX/ALBUM/FOTOARENA – MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK

Faca ornamental. Séculos XV-XVI. Instrumento em cobre, 7,7 cm de altura × 2,8 cm de largura.

a) Identifique os conhecimentos desenvolvidos pelos incas para que fosse possível produzir artefatos desse tipo.

b) Explique qual era a principal função da metalurgia inca.

2 Nesta Unidade, você pôde observar várias fotografias de locais considerados patrimônios históricos e que são visitados por turistas. A preservação de locais que guardam a memória ou as manifestações culturais de um grupo, de uma cidade ou de um país, como centros históricos, museus, teatros, galerias de arte e outros, abertos à visitação, pode envolver tanto nós, cidadãos, como o poder público. Reúna-se com um colega e façam duas listas: uma com as atitudes que vocês, enquanto cidadãos, podem tomar para preservar locais de visitação (sejam eles reconhecidos como patrimônio histórico ou não); outra com as atitudes que o poder público pode tomar para preservar esses locais.

3 É possível afirmar que as condições naturais, climáticas e geográficas influenciaram o desenvolvimento de técnicas da sociedade inca? Dê exemplos.

4 O texto a seguir, escrito em 1590 pelo jesuíta espanhol José de Acosta, descreve alguns aspectos da população do Peru.

> Os índios do Peru, antes da vinda dos espanhóis, nenhum gênero de escrita tiveram [...]; nem por isso conservaram menos a memória das suas antiguidades, nem tiveram menos sua conta para todos os negócios de paz e guerra e governo, porque na tradição de uns e outros foram muito diligentes, e como coisa sagrada recebiam e guardavam os moços o que seus maiores lhes referiam, e com o mesmo cuidado as ensinavam a seus sucessores. Fora desta diligência, supriam a falta de escrita e letras, parte com pinturas [...] parte, e sobretudo, com quipos.
>
> ACOSTA, José de. História natural e moral das Índias [1590]. Citado em: FREITAS, Gustavo de. *900 textos e documentos de história*. Lisboa: Plátano, 1976. p. 123.

a) Como os incas preservavam suas tradições e sua história, uma vez que eles não conheciam a escrita?

b) Que outros recursos os incas utilizavam para substituir a escrita?

c) Os depoimentos orais são também utilizados pelas sociedades que têm escrita? Justifique.

5 Uma pesquisa do Instituto Nacional de Estatística e Tecnologia do Peru estima que mais de 2 milhões de peruanos deixaram o país entre 1990 e 2013. As crises econômicas são os principais fatores que levam a população a emigrar para países como Chile, Estados Unidos, Bolívia, Equador, Espanha, Argentina e Brasil. O perfil dos imigrantes peruanos no Brasil é bastante heterogêneo. Muitos são profissionais liberais, estudantes, executivos e trabalhadores que procuram melhores condições de vida e remuneração. No entanto, grande parte dos que estão no país ilegalmente submete-se à informalidade e aos baixos salários. Por temerem a deportação, eles não denunciam seus exploradores. O problema é agravado pela ausência de políticas públicas que aliem desenvolvimento econômico e imigração, assim como a proteção dos direitos humanos e o bem-estar dessa população.

a) Que razões levam os imigrantes peruanos a se estabelecer no Brasil? Qual é o perfil dessa população?

b) De que forma é possível combater o preconceito contra os imigrantes? Converse com os colegas sobre o tema. Depois, escreva suas conclusões no caderno.

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

Seção Atividades

Objeto de conhecimento

- *Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.*

Habilidade

EF07HI03

Respostas

2. Incentive a elaboração das listas, fazendo com que os estudantes reflitam sobre as atitudes cidadãs relacionadas à preservação do patrimônio e dos locais importantes para a memória de grupos ou povos (sejam esses locais identificados como patrimônio ou não). A máxima "conhecer para preservar" é algo muito importante a ser citado pelos estudantes, pois é algo que colabora para a criação de uma mentalidade voltada à preservação. Outras atitudes que podem ser citadas: não danificar os locais; respeitar as regras desses locais etc. Poder público: garantir que partes do orçamento sejam destinadas à preservação desses locais; criar campanhas públicas que incentivem a visitação desses locais e a sua preservação; criar oficinas e eventos sobre educação patrimonial etc.

3. Sim, essas condições favoreceram o desenvolvimento de diversas técnicas pelos incas, como a agricultura em terraceamento, a construção de estradas, de pontes, canais de irrigação e sistemas hidráulicos de canalização de água e esgoto.

4. a) Os incas transmitiam suas tradições e histórias oralmente, dos mais velhos para os mais jovens.

b) Os incas utilizavam a pintura e os quipos.

c) A tradição oral não é um recurso utilizado apenas pelas sociedades ágrafas. A oralidade convive com outros tipos de registros, como documentos escritos e imagéticos. As pessoas podem se utilizar dos relatos e dos registros sonoros ou audiovisuais, por exemplo, para se comunicar e preservar suas memórias.

5. a) As crises econômicas são fatores que levam os imigrantes peruanos a se estabelecer no Brasil. O perfil desses imigrantes é muito variado. Profissionais liberais, estudantes, executivos e trabalhadores com baixa qualificação profissional procuram no Brasil melhores salários e melhores condições de vida.

b) Resposta pessoal. Os estudantes podem citar a criação de leis que protejam e garantam o bem-estar dos imigrantes, que também gerem renda e desenvolvimento econômico para o Brasil. Além disso, eles podem citar campanhas de divulgação cultural e de combate ao preconceito. O objetivo da questão é levar os estudantes a desenvolver uma atitude tolerante, solidária e de respeito à diversidade cultural.

Seção **Ser no mundo**

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **3** e n. **7**, esta seção propicia ao estudante a valorização e fruição de manifestações artísticas e culturais dos povos pré-colombianos, bem como a argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam a consciência socioambiental, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

O trabalho aqui proposto também permite que o estudante possa *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* (**Competência Específica de História** n. **3**).

O conteúdo apresentado tem como objetivo estimular a valorização e o reconhecimento da importância da preservação do patrimônio histórico e material produzido pelos povos da América pré-colombiana. A preservação da memória e dos registros do passado de um povo é fundamental para a construção de sua identidade. Além disso, conhecer a história e as diversas culturas dos povos do mundo é um direito de todos. Por isso podemos considerar as construções de um povo como um patrimônio da humanidade.

Objeto de conhecimento

- *Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.*

ser no mundo

PATRIMÔNIO, IDENTIDADE E PRESERVAÇÃO NO MÉXICO

Você sabia que um dos sítios do patrimônio histórico da humanidade mais conhecidos e visitados no México é a cidade de Teotihuacán? Seu núcleo original foi construído por uma civilização anterior aos astecas e aos maias. Eram os chamados teotihuacanes, que fundaram a cidade por volta de 100 a.C. O complexo que abriga os antigos edifícios de Teotihuacán é considerado patrimônio histórico da humanidade desde 1987.

Segundo informações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o órgão responsável por identificar bens patrimoniais e realizar políticas para preservá-los, um número considerável de edifícios da cidade era decorado com pinturas coloridas, que mostravam a visão de mundo de seus habitantes e sua relação com a natureza. A cidade, com seu modelo de urbanização, influenciou povos e culturas da região ao longo do tempo.

Pesquisadores estimam que Teotihuacán abrigou 125 mil moradores e que a cidade atingiu uma área de mais de 36 quilômetros quadrados no auge de seu desenvolvimento. Por meio de escavações arqueológicas, pesquisadores têm encontrado pirâmides, palácios e quarteirões residenciais. Esses elementos são importantes para a compreensão do cotidiano dos habitantes de Teotihuacán.

Até 2016, o México contava com 34 locais reconhecidos como patrimônio histórico da humanidade pela Unesco. Entre eles, constam os bens culturais, como edificações, cidades, templos e bairros, por exemplo, e também os bens naturais, como ilhas, matas, cavernas, entre outros. Isso faz do México o sétimo país do mundo com a maior quantidade de bens considerados patrimônio histórico da humanidade.

É de extrema importância que os diferentes povos do mundo tenham seus locais e bens culturais identificados e reconhecidos. De modo geral, a identificação dos bens do patrimônio histórico na América Latina é algo recente: ela se iniciou na década de 1980, quando alguns bens culturais foram reconhecidos como patrimônios da humanidade, como aconteceu no México.

Turistas visitam a cidade de Teotihuacán, no México. Fotografia de 2017.

BONDROCKETIMAGES/SHUTTERSTOCK

1. Os estudantes devem perceber que lidar com a ideia de patrimônio histórico é, acima de tudo, lidar com a ideia de memória. Um local reconhecido como patrimônio (ou mesmo uma manifestação cultural reconhecida como patrimônio imaterial) faz parte da memória de um grupo e, ao ser preservado e disponibilizado como um bem público, ganha visibilidade. Desse modo, ao identificar, conhecer e preservar um patrimônio histórico, estamos guardando e divulgando a memória, a cultura e a história de um grupo. O reconhecimento e a preservação dos elementos produzidos por um povo contribuem para o fortalecimento de sua identidade coletiva.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Estudiosos brasileiros, ao considerar a importância dos centros históricos nas cidades da América Latina e ao relacioná-los com os bens do patrimônio histórico, afirmaram:

> [...] a reabilitação dos centros históricos [na América Latina], além de potencializar a identidade coletiva dos povos e promover a preservação de seus bens culturais – materiais e imateriais –, pode contribuir para o desenvolvimento econômico e social e, ainda, otimizar os custos financeiros e ambientais do desenvolvimento urbano, através do aproveitamento da infraestrutura de áreas centrais e do incremento da indústria turística.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 29.

1. No texto, os autores afirmam que a reabilitação de centros históricos das cidades (a recuperação, com vistas à preservação, das partes mais antigas de uma cidade) promove a preservação de seus bens culturais, ou seja, de seu patrimônio. Além disso, essa reabilitação fortalece a "identidade coletiva dos povos". Por quê?

2. Os autores do texto também afirmam que reabilitar centros históricos contribui para o desenvolvimento econômico e social do local como um todo. Tente imaginar por que isso acontece e escreva um parágrafo justificando essa afirmação com alguns exemplos.

Os autores Pedro Paulo Funari e Sandra C. A. Pelegrini citam ainda casos positivos de recuperação de centros históricos na América Latina, como na cidade de Quito, em que ocorreu um caso bastante interessante:

> O programa de reabilitação do centro histórico de Quito visou a revitalizar as atividades comerciais e os serviços tradicionais, garantindo o acesso da população ao patrimônio edificado. Desenvolvido inicialmente com o apoio financeiro do BID [Banco Interamericano de Desenvolvimento] (entre 1991 e 1994), contemplou a reabilitação dos edifícios públicos, civis e religiosos, o melhoramento das instalações urbanas e da sinalização das ruas, a construção de cinco estacionamentos para veículos, o incremento de ecovias e do transporte coletivo, e limitou a contaminação ambiental [...].

Ibid. p. 41-42.

3. Segundo o texto, quais foram os principais pontos de reabilitação do centro histórico de Quito que favoreceram a população local?

4. Observe na fotografia ao lado a placa que fica em frente ao Palácio de Quetzalpapálotl, um dos edifícios da cidade de Teotihuacán. Será que placas como essa são necessárias num local como Teotihuacán? Por quê?

LUCI ALFONSO

Placa que fica em frente ao Palácio de Quetzalpapálotl, um dos edifícios da cidade de Teotihuacán. De maneira geral, pode-se ler (nos recados maiores): "Sua visita deve ter um tempo máximo de 10 minutos"; "Não entrar com alimentos, bebidas ou chicletes"; "Não colocar as mãos nos murais e não tirar fotografia com *flash*"; "Entrar no máximo 20 pessoas (por vez)".

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

Questões para autoavaliação

Na Unidade III do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Como os diversos povos astecas e incas estavam organizados antes da conquista europeia?
2. Quais eram os diversos tipos de conhecimentos, técnicas, costumes e crenças desenvolvidos ao longo do tempo pelas civilizações asteca e inca?
3. Quais documentos e vestígios históricos nos ajudam a conhecer o modo de vida desses povos?

Respostas

2. A correta preservação de um centro histórico é capaz de revitalizar por completo a região em seu entorno. Isso vale, também, para as manifestações culturais, se pensarmos no patrimônio imaterial. Reformas urbanas realizadas no entorno de centros históricos, por exemplo, com melhoria nas vias de trânsito e no transporte público, com o incremento do comércio e com o fortalecimento de redes de água e esgoto, podem aumentar a visitação nesses locais, melhorando a vida de todos os habitantes da região.

3. O programa visou revitalizar as atividades comerciais e os serviços tradicionais de forma que a população local pudesse usufruir delas, utilizando o patrimônio edificado.

4. Incentive os estudantes a observar as duas fotografias reproduzidas nesta seção. A foto da cidade de Teotihuacán mostra um grande movimento de visitantes: há pessoas caminhando, pessoas subindo e descendo os degraus da pirâmide e grupos sentados, contemplando a vista. Considerando que aqueles edifícios são extremamente antigos e devem ser preservados, placas informativas como a reproduzida nesta página são necessárias para garantir que o local não sofra danos.

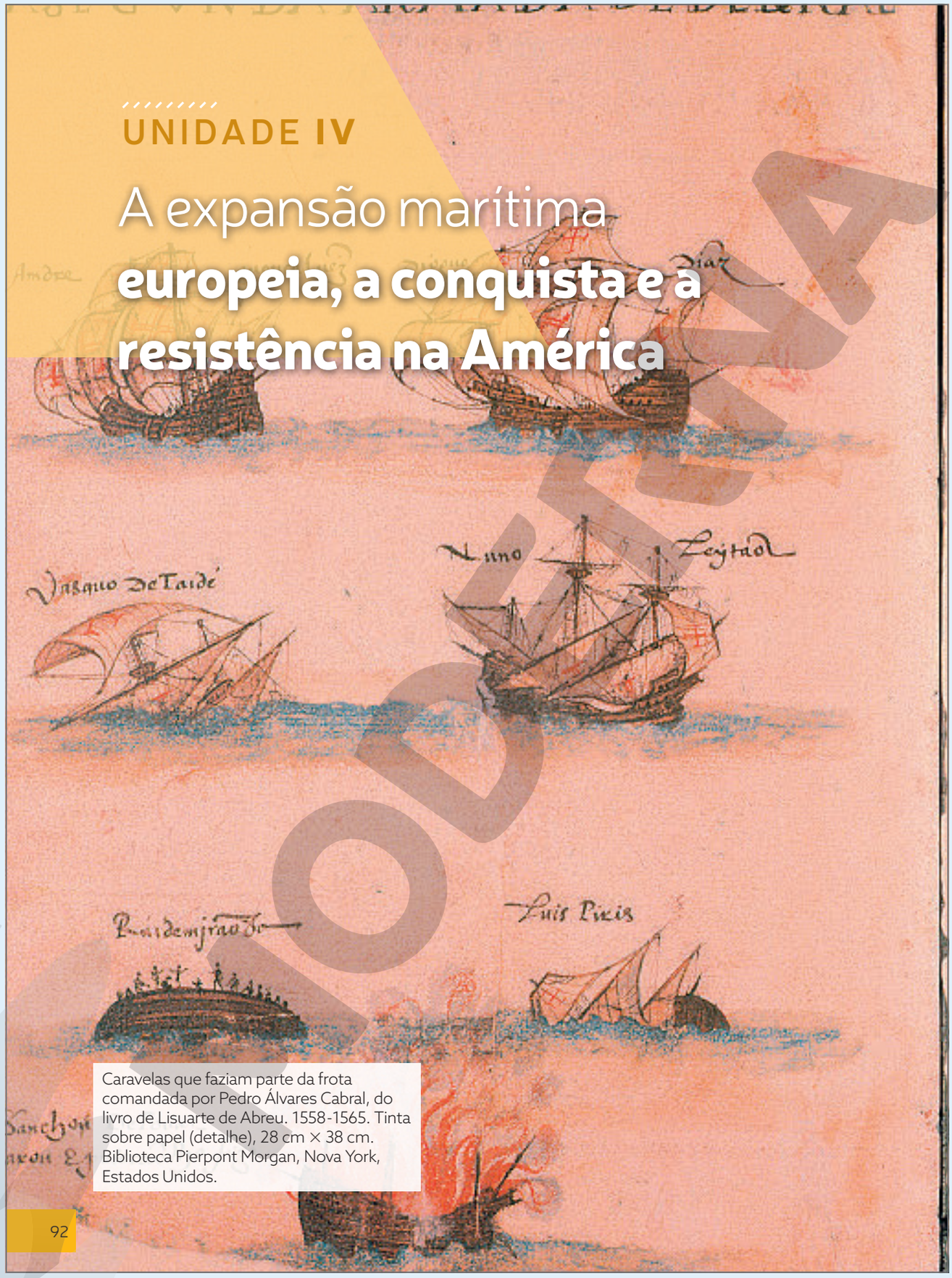
Apresentação

A Unidade "A expansão marítima europeia, a conquista e a resistência na América", relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 7º ano: *O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas*, americanas e europeias; *Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo*; *A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano*.

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **7** e n. **10**, esta Unidade pretende propiciar ao estudante a argumentação com base em informações confiáveis, para formular ideias que respeitem e promovam a consciência socioambiental, bem como a tomada de ações pessoais e coletivas com responsabilidade. Além disso, de acordo com as **Competências Específicas do Componente Curricular História**, os conteúdos trabalhados buscam levar os estudantes a *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 [...]* (**1**), *Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico [...]* (**4**) e *Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço [...]* (**5**).

UNIDADE IV

A expansão marítima **europeia, a conquista e a resistência na América**

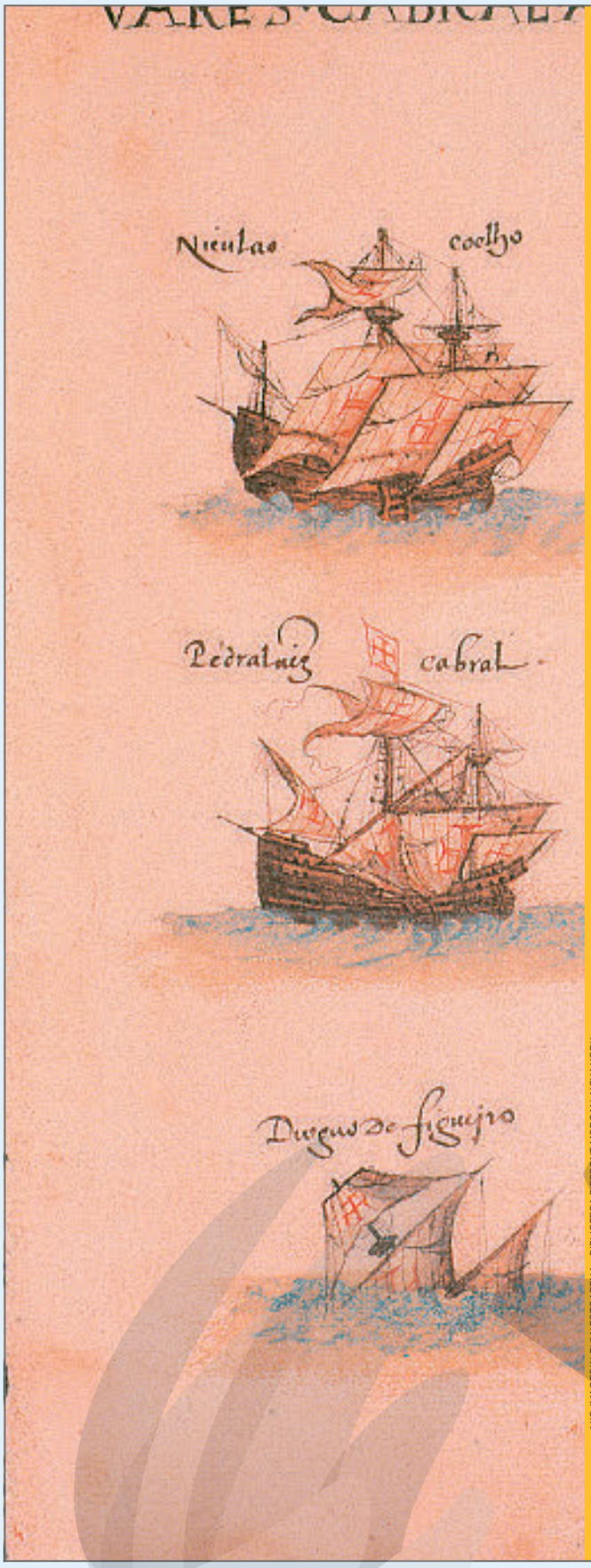


Caravelas que faziam parte da frota comandada por Pedro Álvares Cabral, do livro de Lisuarte de Abreu. 1558-1565. Tinta sobre papel (detalhe), 28 cm × 38 cm. Biblioteca Pierpont Morgan, Nova York, Estados Unidos.

92

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História.*
- *A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.*
- *As descobertas científicas e a expansão marítima.*
- *A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.*



AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA – BIBLIOTECA PIERPONT MORGAN, NOVA YORK

Na Unidade II, vimos que, a partir do século XV, vários Estados da Europa investiram em estudos científicos que propiciaram diversas inovações técnicas. O desenvolvimento de embarcações mais velozes e resistentes e de instrumentos de navegação mais precisos possibilitou a exploração de regiões até então desconhecidas pelos europeus.

Foi nesse contexto que os europeus chegaram à América. A maior parte dos territórios desse continente tornou-se, a partir de então, colônia daqueles reinos. A exploração territorial envolveu a dominação, o massacre e a escravização dos povos nativos.

Você sabe qual foi o impacto desse processo nos modos de vida dos habitantes do continente americano? Ou como os povos indígenas resistiram à dominação europeia? Nesta Unidade, você vai conhecer um pouco mais sobre esses assuntos.

Você verá nesta Unidade:

- O processo de expansão marítima europeia
- As viagens marítimas portuguesas e espanholas
- A conquista da América pelos portugueses e pelos espanhóis
- O impacto da dominação e da colonização europeia para os indígenas
- A resistência indígena

Nesta Unidade

A partir do final do século XV, com a expansão marítima, a história da Europa e a da América se encontraram e se conectaram. A conquista e a colonização da América são temas que suscitam o debate a respeito de assuntos de grande relevância, como a violência, o preconceito e o etnocentrismo envolvidos no processo de dominação. A expansão ultramarina europeia colocou em contato alguns povos que antes não se conheciam, novidade que impactou fortemente o imaginário europeu da época moderna. Desde então, duas questões são debatidas em vários campos das ciências humanas: a da alteridade, ou seja, o reconhecimento do outro (em suas múltiplas dimensões), e a das várias formas de violência praticadas pelos europeus para assegurar a conquista dos povos do Novo Mundo.

O professor pode levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a expansão marítima europeia perguntando se eles imaginam qual foi a sua importância para a história da humanidade, que tipo de tecnologia estava disponível, se havia interesses religiosos, quais eram as dificuldades da realização desses projetos, que nações estavam envolvidas, quais eram as motivações dessas viagens e os resultados que elas tiveram.

MODERNA

Sobre o Capítulo

Este Capítulo trata das chamadas Grandes Navegações, abordando os riscos, reais e imaginários, que cercaram tais empreendimentos. Estimule os estudantes a refletir sobre os impactos da ampliação do conhecimento geográfico e do expansionismo dos europeus a partir do século XV. Ao fim do estudo do Capítulo, o professor poderá retomar com eles algumas questões e os pontos de vista levantados.

Se desejar, informe aos estudantes que, entre os monstros do imaginário europeu do início do século XV, estavam os dragões, as serpentes gigantes, os cinocéfalos (seres com cabeça de cão e corpo de homem), os blemos (humanos com olhos, nariz e boca no peito) e os cefalópodes (seres que têm uma perna com um pé gigante).

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

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.*

EF07HI06: *Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.*

Material Digital Audiovisual
• Áudio: *A expansão marítima portuguesa em "Os Lusíadas"*

Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual

CAPÍTULO 8

Grandes Navegações

Hoje, se alguém perguntar onde fica a China, o Peru e a África do Sul, você saberia responder e localizar esses países facilmente em um mapa-múndi, não é mesmo? No entanto, esse conhecimento geográfico nem sempre existiu! Ele é fruto de longos anos de estudos e de grandes viagens exploratórias.

Até o século XIV, os europeus tinham um conhecimento geográfico bem diferente daquele da atualidade: eles conheciam, basicamente, a Europa e as proximidades do Mediterrâneo, como o norte da África e regiões da Ásia. Além disso, existia o medo do desconhecido. Histórias contavam que o oceano Atlântico abrigava monstros marinhos e as terras distantes eram habitadas por seres assustadores.

Apesar dessas narrativas, no início do século XV, os europeus partiram para grandes viagens marítimas. Vamos entender melhor como isso aconteceu?

BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Ilustração do mestre de Boucicaut, do século XV, que representa dragões e outros animais monstruosos do Oriente, segundo o imaginário europeu da época. Têmpera sobre papel (detalhe), 42 cm × 29,8 cm. Biblioteca Nacional da França, Paris.

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

Texto complementar

O trecho a seguir fala sobre o "Novo Mundo":

> Depois de ser visitado por um punhado de navegantes, o Novo Mundo acabou por insinuar-se na consciência de um público bem mais amplo. [...] As impressões de viagem que coloriam o relato daqueles aventureiros vindos de tão longe não demoraram a desencadear um tortuoso processo de vulgarização. As novas terras que hoje chamamos "América" passaram assim a ser traduzidas em categorias, perspectivas, estereótipos, classificações, generalizações.

GOMES, Plínio Freire. Volta ao mundo por ouvir-dizer: Redes de informação e a cultura geográfica do Renascimento. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, v. 17, n. 1, jan./jun. 2009.

MARES NUNCA ANTES NAVEGADOS

Movidos por interesses comerciais e religiosos, os portugueses e os espanhóis foram pioneiros nas chamadas Grandes Navegações. A posição geográfica de Portugal e Espanha, a centralização política e as inovações técnicas contribuíram para a realização das viagens oceânicas. Vamos conhecer um pouco mais sobre o contexto que impulsionou a exploração dos mares desconhecidos.

Com as **Cruzadas**, nos séculos XI a XIII, os europeus passaram a consumir mercadorias orientais, como especiarias e produtos de luxo (porcelanas, cristais e seda, entre outros). As rotas de comércio do Mediterrâneo eram controladas por mercadores árabes, venezianos e genoveses, que cobravam preços altos pelos produtos. Em 1453, a cidade de Constantinopla foi conquistada pelos turcos otomanos. O controle turco do Mediterrâneo impulsionou a busca de novas rotas para o Oriente e as viagens oceânicas europeias.

No entanto, outros fatores contribuíram para que os europeus iniciassem as Grandes Navegações: as **minas de metais preciosos** europeias estavam esgotadas; portanto, era necessário obter ouro e prata em outras regiões; o crescimento das cidades e a intensificação da produção de manufaturas exigiam a ampliação dos mercados consumidores de produtos europeus. As **práticas mercantilistas** também estimularam a expansão marítima, afinal a conquista de novas áreas de comércio era fundamental para manter uma balança comercial favorável nos reinos.

Assim, a exploração do Atlântico, do Índico e do Pacífico permitiu que a Europa articulasse uma grande rede de negócios mundiais.

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

MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

KÖLER, Hieronymus. *La Santa Trinidad*. c. 1560. Desenho colorido à mão. O galeão da Santa Trinidad era um navio a vela com quatro mastros. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

Orientações

O papel dos Estados europeus foi fundamental no movimento de expansão marítima da Era Moderna e para a conquista e a colonização do Novo Mundo. A centralização do poder é fator comumente apontado como fundamental para explicar o pioneirismo português na expansão europeia. Com relação à política mercantilista, ela se caracteriza pela intervenção do Estado nas atividades econômicas e, neste aspecto, vários paralelos podem ser estabelecidos com as discussões contemporâneas sobre esse tema.

Comente com os estudantes que a tomada da cidade de Constantinopla pelos turcos otomanos, em 29 de maio de 1453, foi o acontecimento escolhido por historiadores europeus do século XIX para marcar, na Europa, o início do que eles chamaram de Idade Moderna ou Modernidade. Segundo esses pesquisadores, a tomada de Constantinopla marcou o fim da hegemonia do Oriente e do Mediterrâneo no comércio intercontinental. De acordo com esses historiadores europeus, a exploração do Atlântico impulsionou o desenvolvimento de uma nova era, caracterizada pelo absolutismo, pelo mercantilismo e pela colonização da América.

O conteúdo trabalhado nesta página possibilita o desenvolvimento da habilidade **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*.

Orientações

A periodização que estabelece o início da Idade Moderna é uma convenção criada para fins didáticos, estabelecida pelos historiadores como era de transição entre a Idade Média e a Idade Contemporânea. As pessoas que viveram naquela época não a caracterizavam como Modernidade. Há historiadores que recusavam essa periodização por ela ter como centro a história da Europa; outros estabelecem marcos temporais diferentes para o início da Modernidade, como a conquista de Ceuta, em 1415, a chegada de Vasco da Gama às Índias, em 1498, ou a chegada de Colombo à América, em 1492. O importante é que os estudantes compreendam que se trata de um modelo teórico.

Orientações

No século XIV, os portos lusitanos já haviam adquirido um papel importante no comércio de especiarias e artigos de luxo trazidos do Oriente. Além dos portugueses, também participavam desse comércio venezianos, genoveses, florentinos e flamengos, que formavam um poderoso grupo mercantil. Apesar dos lucros obtidos nesse comércio, os maiores beneficiados eram os árabes e os italianos. Os árabes controlavam as caravanas que levavam, pelo deserto, produtos do Oriente até os portos do Mediterrâneo. Genoveses e venezianos monopolizavam a distribuição desses produtos pela Europa e a rota do Mar Mediterrâneo. A disputa pelo controle do comércio das especiarias levou os portugueses a explorar novas rotas marítimas para o Oriente.

Comente com os estudantes que, além das razões econômicas, movidas pelos princípios mercantilistas, havia o ideal de expandir a fé cristã.

Se achar interessante, mencione para os estudantes que o infante dom Henrique, o Navegador, terceiro filho do rei dom João I, reuniu geógrafos, cartógrafos, matemáticos, astrônomos, navegadores e construtores de embarcações para desenvolver instrumentos náuticos, desenhar mapas e realizar estudos de navegação baseados em relatos de viagens de marinheiros.

PORTUGAL CONQUISTA OS MARES

A centralização monárquica de Portugal se iniciou no século XII, no contexto das guerras de Reconquista, empreendidas contra os muçulmanos. Nos séculos seguintes, com o desenvolvimento do comércio, especialmente o marítimo, houve intensificação da pesca, da agricultura e da produção artesanal em Portugal.

A posição geográfica do reino possibilitou o surgimento de importantes centros comerciais, como os portos de Lisboa e da cidade do Porto. A intensificação do comércio marítimo teve como consequência o aperfeiçoamento das técnicas de navegação e rendeu altos lucros aos comerciantes e à Coroa portuguesa. Por isso, desde cedo as frotas mercantes receberam especial atenção do governo português.

No século XIV, ocorreu a **Revolução de Avis** (1383-1385), quando dom João (1357-1433), conhecido como o mestre de Avis, foi proclamado rei de Portugal. Aliando-se à burguesia mercantil, ele decidiu expandir o território a fim de conquistar novas áreas de comércio e consolidar seu reinado. As ambições de dom João para o reino, aliadas à aliança com a burguesia, impulsionaram o comércio marítimo português.

Inovando as embarcações

O aperfeiçoamento das caravelas pelos portugueses revolucionou a tecnologia náutica. Uma típica caravela portuguesa tinha de 20 a 30 metros de comprimento e utilizava as chamadas velas latinas, com dois ou três mastros. Canhões também foram colocados no casco, para a defesa e o ataque. Com isso, elas ficaram mais seguras, velozes e com o dobro de capacidade de carga. Não eram necessários grandes investimentos para a fabricação e a manutenção das caravelas. Por isso, muitos comerciantes e reis estavam dispostos a financiar viagens com essas embarcações.

Navegando em direção às Índias

Os portugueses iniciaram as navegações marítimas com a exploração de novas rotas em direção às Índias (nome dado pelos europeus às terras do Oriente, como os atuais Índia, China e Japão), onde eles poderiam adquirir especiarias e outros artigos orientais, a preços mais baixos, e depois revendê-los na Europa.

Em 1415, os portugueses partiram para a conquista de **Ceuta**, cidade localizada no norte da África e dominada, à época, pelos muçulmanos. A cidade era um importante entreposto comercial e um local estratégico para controlar as rotas comerciais do Mediterrâneo. Além do interesse econômico, Portugal pretendia expandir a fé cristã na região.

Especiarias em fotografia atual. Seu comércio gerou muitas riquezas aos países europeus, principalmente entre os séculos XV e XVII.

KRZYSZTOF SLUSARCZYK/SHUTTERSTOCK

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

Atividade complementar

Proponha aos estudantes uma pesquisa sobre algumas especiarias, como pimenta-do-reino, noz-moscada, gengibre, açafrão etc. Uma sugestão é dividir a classe em grupos e cada equipe ficar responsável por uma especiaria. Os estudantes devem pesquisar a origem do produto, as características (cor, tamanho, odor, sabor), sua utilidade e principais países produtores. Complemente a atividade com informações sobre a produção de especiarias no Brasil. Por exemplo, atualmente, os estados do Pará e de Espírito Santo são os maiores produtores nacionais de pimenta-do-reino; o município de Mara Rosa, em Goiás, é considerado a capital nacional do açafrão etc.

Os portugueses chegam às terras do atual Brasil

Entre 1487 e 1488, o navegador português Bartolomeu Dias (c. 1450-1500) comandou uma expedição que contornou o sul do continente africano, mais tarde conhecido como Cabo da Boa Esperança. Dez anos depois, Vasco da Gama (1469-1524) realizou o mesmo percurso e alcançou finalmente Calicute, na Índia, importante região fornecedora de especiarias. Os lucros obtidos com essa viagem foram reinvestidos em outras expedições, que tornaram Portugal o maior centro europeu do comércio de especiarias do século XVI.

Com a intenção de fixar entrepostos comerciais em Calicute, garantir o comércio de especiarias com o Oriente e expandir o cristianismo, a Coroa portuguesa organizou uma expedição comandada por Pedro Álvares Cabral (c. 1467-c.1520). A armada partiu de Lisboa em 9 de março de 1500. Entretanto, quando atingiu o noroeste da África, a frota desviou-se de sua rota original e acabou ancorando no sul do atual estado da Bahia, no dia 22 de abril. As terras foram chamadas de Ilha de Vera Cruz e, mais tarde, de **Terra de Santa Cruz**. Alguns historiadores acreditam que o desvio não foi um acidente, mas uma decisão, pois Cabral também estaria à procura de novas terras, já descritas por outros navegadores.

MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

SILVA, Oscar Pereira da. *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500*. 1922. Óleo sobre tela, 190 cm × 333 cm. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.

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

NESTI, Fido. *Os Lusíadas em quadrinhos*. São Paulo: Peirópolis, 2006.
Na forma de história em quadrinhos, este livro apresenta a obra do escritor português Luiz Vaz de Camões, que narra, num belíssimo poema, a viagem de Vasco da Gama.

Orientações

É importante discutir com os estudantes o significado da chegada dos portugueses ao continente americano, até então desconhecido por eles, assim como as diferentes interpretações historiográficas que foram feitas ao longo do tempo. Comente com os estudantes que muitos historiadores questionam o uso do termo "descobrimento" para tratar da chegada dos portugueses ao Brasil ou dos europeus à América. Eles argumentam que essa expressão implica a ideia de que as diversas populações que ali viviam só passaram a ter existência após a chegada dos europeus. A América, contudo, não era "terra de ninguém", mas um território habitado por cerca de 50 milhões de pessoas à época da chegada dos europeus ao continente. Estimule os estudantes a refletir sobre a atitude dos portugueses e dos europeus de tomarem posse das terras desconhecidas e de procurarem expandir seus domínios territoriais.

Se desejar, informe aos estudantes que depois de estabelecer colônias na África e chegar à Índia e à América, os navegadores portugueses prosseguiram em suas viagens marítimas e chegaram ao Extremo Oriente. Aportaram em Goa, Cantão, ilhas Molucas, Macau e Japão, onde se estabeleceram em 1557.

Sugestões para o estudante:

TUFANO, Douglas. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. São Paulo: Moderna, 1999.
O livro traz o texto integral da carta do escrivão Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, narrando a expedição de Pedro Álvares Cabral quando ocorreu o "achamento" do Brasil. A edição apresenta fotografias, mapas e ilustrações.

AMADO, Janaína; FIGUEIREDO, Luiz Carlos. *A magia das especiarias*. 4. ed. São Paulo: Atual, 2013.
O livro traz textos envolventes sobre o contexto da expansão marítima e as conquistas portuguesas entre os séculos XV e XVI. Com uma leitura prazerosa e observação de imagens, o estudante poderá aprender ainda mais sobre o significado histórico do expansionismo europeu.

Orientações

Sugerimos fazer um estudo comparativo da expansão portuguesa e da espanhola, que apresentaram muitos pontos em comum, mas tinham suas especificidades. Colombo, comerciante e navegador natural da cidade italiana de Gênova, já havia tentado, sem sucesso, convencer o rei português a financiar sua viagem às Índias por uma rota que seguisse em direção ao Ocidente.

No mapa reproduzido nesta página, foram representadas as duas primeiras viagens de Américo Vespúcio. A terceira viagem (1503-1504) partiu de Lisboa, com escala nas Ilhas Canárias, nas ilhas de Cabo Verde e em Fernando de Noronha, e chegou à Baía de Todos os Santos e depois a Cabo Frio, no atual estado de Rio de Janeiro.

Em 1499, os irmãos Pinzón chegaram ao rio Amazonas, depois de alcançarem a costa da atual Guiana. Juan de Solis percorreu a costa de Honduras. Alonso Ojeda e Juan de la Cosa reconheceram as terras que hoje correspondem à Venezuela. Outros navegadores aportaram em vários pontos do mar das Antilhas (Caribe) e do norte da América do Sul. Vasco Balboa fez a primeira travessia do Istmo do Panamá. Depois de uma longa e sofrida caminhada em meio à mata fechada, sua expedição visualizou a costa do oceano Pacífico.

Professor, o conteúdo desta página e da página 99 favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI06**: *Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.*

AS VIAGENS MARÍTIMAS ESPANHOLAS

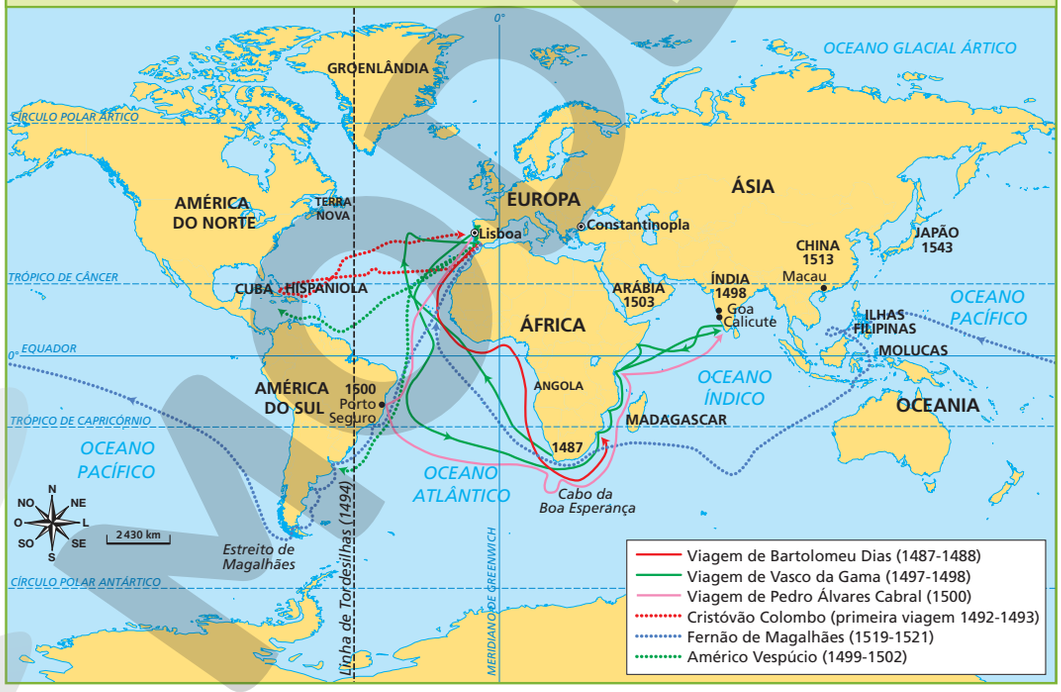
Apenas após a centralização do Estado espanhol, concretizada com o casamento de Isabel de Castela (1451-1504) e Fernando de Aragão (1452-1516), em 1476, e a expulsão definitiva dos árabes muçulmanos da península Ibérica, em 1492, a Espanha teve condições de lançar-se ao projeto ultramarino.

As viagens espanholas se iniciaram em 1492, quando a Coroa financiou a expedição comandada pelo navegante genovês Cristóvão Colombo (1451-1506) rumo ao Oriente. Inspirado pelo espírito renascentista, Colombo era também um estudioso das navegações. Ele acreditava que a Terra era redonda. Logo, seria possível alcançar as Índias navegando em direção ao oeste.

Com esse pensamento, em outubro de 1492, Colombo chegou à ilha de Guanahani, no Caribe, que ele batizou de San Salvador (provavelmente, atual Bahamas). Em seguida, alcançou Cuba e São Domingos (atual Haiti e República Dominicana). Cristóvão Colombo achava que tinha chegado às Índias. Por isso, chamou seus habitantes de **índios**.

Colombo fez outras três viagens à América, mas morreu acreditando que tinha chegado às Índias. Foi o navegador florentino Américo Vespúcio (1454-1512), após realizar três viagens à América, que apresentou a hipótese de que as terras encontradas estavam separadas da Ásia, ou seja, que formavam outro continente.

GRANDES NAVEGAÇÕES PORTUGUESAS E ESPANHOLAS (séculos XV e XVI)



Elaborado com base em dados obtidos em: ATLAS histórico. São Paulo: Britannica, 1997. p. 88; HALE, John R. *Idade das explorações.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1981. p. 54.

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

Percursos e objetivos

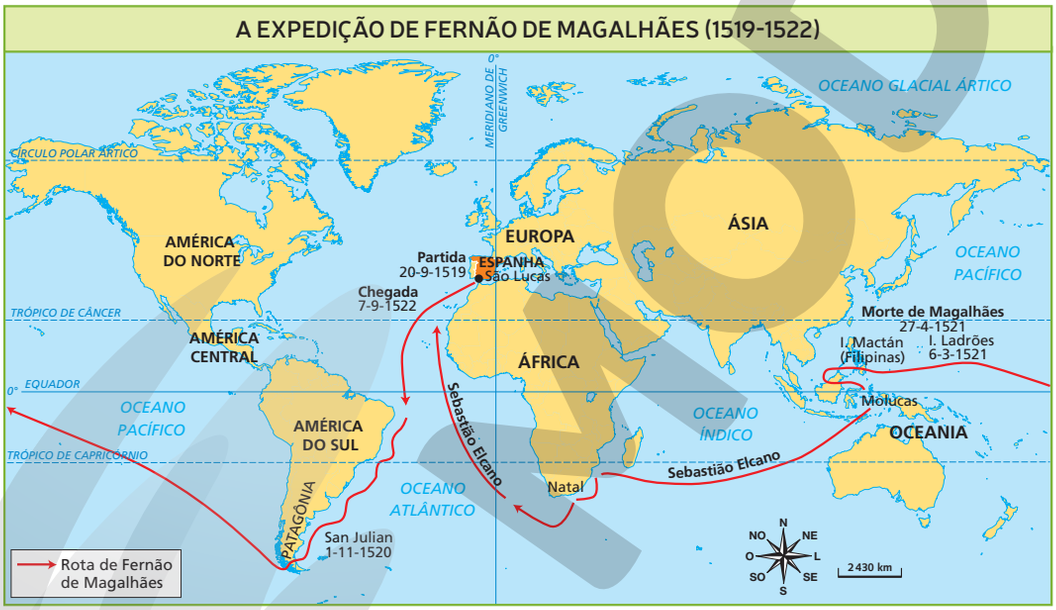
No século XVI, os espanhóis contornaram o sul do continente americano e alcançaram o oceano Pacífico. Em 1513, o navegador Vasco Núñez de Balboa (1475-1519) atravessou o Istmo do Panamá e foi o primeiro europeu a avistar esse oceano. Em 1519, Fernão de Magalhães (1480-1521), em sua viagem pela parte sul do oceano Atlântico e da América, encontrou uma passagem por um estreito, que recebeu seu nome (Estreito de Magalhães), por meio do qual atingiu o Pacífico.

A expedição do navegador Fernão de Magalhães, ao aportar nas ilhas Filipinas, estabeleceu diversos acordos com as autoridades locais, com o objetivo de participar da rica rede de comércio que havia nessa região com a China, desde o século X.

Durante a viagem, Magalhães foi morto por um nativo e Sebastião Elcano (1476-1526) assumiu o comando da frota, navegou pelo oceano Índico e novamente pelo Atlântico, e retornou à Espanha em 1522, após quase três anos de viagem. A expedição completou a primeira volta ao mundo por via marítima, comprovando a esfericidade da Terra.

Em 1543, Ruy Lopes de Villalobos (1500-1544), a pedido do rei espanhol, voltou às Filipinas para reconhecer o território. Mais tarde, em 1571, uma esquadra viajou ao arquipélago com o objetivo de transformá-lo em um domínio espanhol.

A partir do século XVI, portugueses, espanhóis e, posteriormente, holandeses chegaram às ilhas da Indonésia e lutaram entre si para monopolizar o comércio local de especiarias com os chineses e indianos. Nessa época, as Ilhas Molucas eram as únicas produtoras de cravo e noz-moscada, mercadorias que atingiam preços elevadíssimos na Europa.



Fonte: FAE. *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro, 1991. p. 54.

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

Texto complementar

As pesquisas parecem indicar que os interesses centrais de Colombo em suas viagens eram outros:

[...] Colombo queria partir em cruzada e libertar Jerusalém. [...] A realidade deste projeto está amplamente comprovada. No dia 26 de dezembro de 1492, durante a primeira viagem, ele revela em seu diário que espera encontrar ouro, e "em quantidade suficiente para que os reis possam, em menos de três anos, preparar e empreender a conquista da Terra Santa".

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 13.

Orientações

É importante destacar, no estudo das páginas 98 e 99, que os portugueses começaram a construir seu império colonial a partir da exploração do Atlântico e que os espanhóis se lançaram na exploração do oceano Pacífico e Índico. Assim como a expedição realizada por Colombo, o navegador espanhol Fernão de Magalhães, pretendia chegar ao Oriente navegando em direção ao Ocidente, buscando, no entanto, atravessar a parte sul do oceano Atlântico, alcançando, assim, o Pacífico. Essa foi a primeira expedição a contornar o sul do continente americano e a completar uma circum-navegação, comprovando a esfericidade do planeta Terra. Navegadores ingleses, franceses e holandeses, no século XVI, também procuraram caminhos marítimos que levassem ao Oriente, seguindo pelo norte da América.

Converse com os estudantes sobre a importância dos relatos de cartógrafos e viajantes para o conhecimento geográfico que os europeus construíram ao longo do tempo, essencial na realização de suas expedições marítimas. Marco Polo, por exemplo, filho de comerciantes venezianos, viajou em 1271 para o Oriente. A viagem durou 22 anos. Ao retornar a Veneza, Marco Polo ingressou na marinha como suboficial. Porém, caiu prisioneiro dos genoveses, contra os quais os venezianos estavam em guerra. Na prisão, relatou sua viagem a um escritor de novelas de cavalaria, Rustichello, que publicou o relato que ouvira. O livro tornou Marco Polo famoso e inspirou Colombo e vários outros exploradores.

Orientações

Professor, a chegada de Cabral à América é posterior ao estabelecimento do Tratado de Tordesilhas. Portanto, uma questão que pode ser considerada é a possibilidade de a expedição de Cabral também ter como missão assegurar o território do Novo Mundo destinado aos portugueses pelo Tratado de Tordesilhas. O que se pode afirmar é que a Coroa portuguesa estava estabelecendo seu domínio sobre a parte que lhe era destinada no tratado, sem conhecer o tamanho das terras de que estava tomando posse. Esses novos territórios funcionariam como postos de abastecimento e escala para as viagens de Portugal até as Índias.

Converse com os estudantes sobre o tamanho variável da tripulação que participava das grandes viagens marítimas. A expedição de Vasco da Gama, por exemplo, reuniu aproximadamente 170 homens, número muito inferior à de Pedro Álvares Cabral. Por ter finalidade militar, que era a conquista das Índias, a expedição de Cabral foi a maior armada organizada no Ocidente até então, constituída de dez naus, três caravelas, dezenas de canhões e cerca de 1 500 homens.

Professor, nas *Atividades* há uma questão com mapa representando a divisão das terras proposta na Bula Inter-Coetera e no Tratado de Tordesilhas.

O TRATADO DE TORDESILHAS

Ao iniciar as expedições marítimas, a Espanha passou a rivalizar com os portugueses, e as duas coroas se envolveram em disputas pela posse das terras ultramarinas. Assim, em 1493, o papa Alexandre VI (1431-1503) apresentou a **Bula Inter-Coetera**, que propunha a divisão dos territórios. Os espanhóis ficariam com as terras encontradas por Colombo e deveriam reconhecer a soberania portuguesa sobre as ilhas da Madeira, dos Açores e de Cabo Verde. O rei português dom João II (1455-1495), porém, não aceitou o acordo.

Para solucionar o conflito, os representantes de Portugal e Espanha, a convite do papa, reuniram-se novamente e assinaram um documento chamado **Tratado de Tordesilhas**, em julho de 1494. O acordo estabeleceu uma linha imaginária que passaria 370 léguas (2 500 quilômetros) a oeste das ilhas de Cabo Verde. As terras descobertas ou por descobrir situadas a oeste dessa linha ficavam com a Espanha e as localizadas a leste pertenciam a Portugal.

A vida em alto-mar

Você já imaginou quais seriam os perigos e as dificuldades que os navegadores enfrentavam em suas viagens? Em geral, participavam das expedições um comandante e alguns oficiais auxiliares, soldados, religiosos, marinheiros, artesãos e um médico. No entanto, o tamanho da tripulação podia variar de acordo com o prestígio do comandante e o objetivo da expedição.

A alimentação era composta, basicamente, de biscoitos, carne salgada, peixe seco, lentilhas, arroz, passas, mel e vinho. Os alimentos frescos estragavam com facilidade. Mortes por fome ou doenças podiam encurtar as viagens. Doenças como tifo, coqueluche e sarampo atingiam os tripulantes. Era muito comum que os tripulantes adquirissem **escorbuto**, ou "mal das gengivas", uma doença grave, causada pela falta de vitamina C presente em alimentos frescos. O primeiro sintoma era o inchaço da gengiva, depois a perda dos dentes e por fim a putrefação da carne. Os **naufrágios** também eram frequentes. Uma das regiões mais temidas no Atlântico era o extremo sul da África, batizado inicialmente de Cabo das Tormentas.

BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Mestre de Boucicat. Navegadores usando um astrolábio no oceano Índico. c. 1410-1412. Têmpera sobre papel (detalhe), 42 cm × 29,8 cm. Biblioteca Nacional da França, Paris.

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

Texto complementar

Patricia Seed analisa os significados das cerimônias de posse das terras americanas realizadas por portugueses no texto a seguir.

Em 1537, Pedro Nunes, cosmógrafo real do rei D. João III, declarou que os portugueses haviam descoberto muitas coisas novas. [...] Mais do que as terras, as águas e as pessoas, escreveu ele, os portugueses tinham encontrado "um novo céu e novas estrelas". Para Nunes, descobrir céus anteriormente desconhecidos dos europeus [...] significava um novo conhecimento astronômico [...].

SEED, Patricia. *Cerimônias de posse na conquista europeia do Novo Mundo (1492-1640)*. São Paulo: Unesp, 1999. p. 143-145.

integrar conhecimentos
História e Geografia

MAPA-MÚNDI DE WALDSEEMÜLLER

NÃO ESCREVA NO LIVRO

O mapa-múndi que você vê abaixo foi elaborado em 1507 por estudiosos dirigidos pelo cartógrafo alemão Martin Waldseemüller (c. 1475-1522). Produzido com base nas descrições feitas pelo navegador Américo Vespúcio e em conhecimentos de cartografia disponíveis na época, o mapa é considerado a certidão de nascimento da América.

Nesse mapa, pela primeira vez o continente americano foi representado separado da Ásia. Também foi a primeira vez que o nome "América" apareceu em um mapa.

Retrato do grego Ptolomeu (90-168), considerado o maior astrônomo da Antiguidade.

Retrato de Américo Vespúcio. As descrições geográficas desse navegador, feitas em suas viagens, contribuíram para a elaboração do mapa.

BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

É o primeiro mapa a apresentar o hemisfério ocidental semelhante à forma como o conhecemos hoje.

O Cabo da Boa Esperança é apresentado de maneira arredondada.

WALDSEEMÜLLER, Martin. Mapa colorizado. 1507. Gravura, 128 cm × 233 cm Biblioteca do Congresso, Washington, Estados Unidos.

1. Os dois personagens representados no mapa são o astrônomo e geógrafo Ptolomeu (90-168) e o navegador Américo Vespúcio (1454-1512). Ptolomeu foi homenageado em razão de sua valiosa contribuição para o desenvolvimento da cartografia; já Vespúcio, graças aos relatórios de suas viagens exploratórias que auxiliaram na produção do referido mapa.

1. Quem são os dois personagens representados no mapa? Por que eles foram homenageados?
2. Por que o mapa de Waldseemüller é um marco para a história da cartografia? Quais novidades ele apresenta?
3. Compare o mapa de Waldseemüller com um mapa-múndi atual. Quais são as principais semelhanças e diferenças?
4. Observe os quatro continentes representados no mapa. Como o fato de a América possuir menos detalhes que os demais pode ser explicado?

Orientações

Comente com os estudantes que a cartografia teve um avanço significativo no final da Idade Média com a contribuição de astrônomos e cartógrafos do mundo islâmico e com o incentivo das monarquias europeias envolvidas nas Grandes Navegações, como a portuguesa.

Respostas

2. O mapa de Waldseemüller, de 1507, é considerado um marco para a história da cartografia graças à sua precisão para a época e à sua aproximação com os mapas atuais. Na circunstância de sua confecção, foram apresentadas três grandes novidades: o nome "América" para o quarto continente encontrado pelos europeus; a massa de água a oeste do novo continente, antecipando a descoberta do Oceano Pacífico; e a representação do novo continente pela primeira vez separado da Ásia.

3. Entre as principais semelhanças podemos destacar que ambos os mapas apresentam meridianos e linhas longitudinais e mostram de maneira análoga os continentes europeu, africano e asiático, além da presença de algumas ilhas, atualmente denominadas Oceania e Japão. Por fim, mencionamos a representação da América separada da Ásia e sua costa oeste banhada por uma massa de água. As principais diferenças entre o mapa de Waldseemüller e um mapa-múndi atual referem-se ao contraste da dimensão do continente americano e à ausência de territórios como a Austrália, a Groenlândia e os polos Sul e Norte. Destacamos também as diferenças tecnológicas empregadas na elaboração dos mapas, que possibilitam representar os detalhes com maior precisão.

4. O mapa de Waldseemüller foi elaborado com base no conhecimento de projeções cartográficas anteriores e nos diários dos exploradores viajantes, especialmente Américo Vespúcio. O fato de a América ter sido representada com menos precisão se explica pelo pouco conhecimento que se tinha na época a respeito de um continente recém-encontrado pelos europeus e pela ausência de tecnologias que garantissem uma representação cartográfica mais precisa.

Seção **Atividades**

Objetos de conhecimento

- *A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.*
- *As descobertas científicas e a expansão marítima.*

Habilidades

EF07HI02

EF07HI06

Respostas

2. a) Segundo o autor, as viagens portuguesas e espanholas alteraram o curso da história do mundo ao estabelecer uma ligação marítima regular e duradoura entre os quatro continentes.

b) Antes das viagens oceânicas promovidas pelos países ibéricos, os contatos entre os continentes, embora existissem (à exceção da América e da Oceania), não eram sistemáticos. A partir do século XV, com o processo de expansão marítima europeia e de colonização de diversos territórios, teve início a criação de um mercado mundial, acompanhado de uma integração cultural que alterou a história de todos os povos.

3. a) A primeira proposta foi a Bula Inter-Coetera, de 1493, representada no mapa pela cor rosa. Nessa proposta de divisão, a linha de separação das terras portuguesas e espanholas passaria 100 léguas a oeste das ilhas de Cabo Verde. Pela segunda proposta, estabelecida no Tratado de Tordesilhas, em verde no mapa, ampliou-se o limite de 100 léguas para 370 léguas a oeste das ilhas de Cabo Verde.

b) Portugal se sentiu penalizado na primeira proposta de divisão porque ela entregava à Espanha quase a totalidade das terras ultramarinas. Na segunda proposta, como houve ampliação da área que caberia a Portugal de 100 léguas para 370 léguas, as duas coroas chegaram a um acordo e assinaram o tratado. As pressões portuguesas pela ampliação do limite de divisão das terras podem indicar que a Coroa lusa já tivesse conhecimento da existência das terras que hoje formam o Brasil.

atividades

1. O principal fator que explica o pioneirismo dessas duas nações na expansão ultramarina é a centralização política precoce, principalmente de Portugal. Os recursos antes utilizados no combate aos muçulmanos que viviam na península foram deslocados para outras atividades, como a pesca e o comércio de longa distância, que ajudaram não só a custear as despesas desses Estados, mas também a desenvolver as artes náuticas nos dois reinos. Com essas condições reunidas, Portugal e Espanha puderam lançar-se à aventura marítima.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Que fatores levaram portugueses e espanhóis a serem pioneiros nas expedições ultramarinas europeias?

2 Analise o texto a seguir. Depois, reúna-se com um colega e, em dupla, respondam às questões.

> Os portugueses e os espanhóis tiveram precursores [...] na conquista dos oceanos Atlântico e Pacífico, mas os esforços desses aventureiros notáveis não alteraram o curso da história do mundo. [...]
>
> Somente depois de os portugueses terem contornado a costa ocidental da África, dobrado o Cabo da Boa Esperança, atravessado o oceano Índico e de terem se fixado nas Ilhas das Especiarias da Indonésia e na costa do mar do sul da China; somente depois de os espanhóis terem atingido o mesmo objetivo através da Patagônia, do oceano Pacífico e das Filipinas é que então, só então, teve início a ligação marítima regular e duradoura entre os quatro continentes.
>
> BOXER, Charles. *O império marítimo português, 1415-1825*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 31-33.

a) Por que, para o autor, as viagens portuguesas e espanholas se diferenciaram das de seus antecessores?

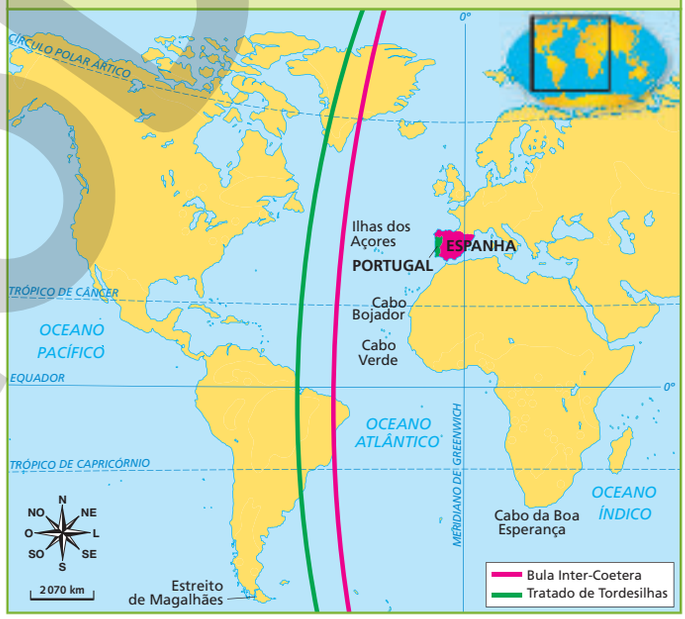
b) O que significa dizer que as viagens portuguesas e espanholas estabeleceram "uma ligação marítima regular e duradoura entre os quatro continentes"?

3 O mapa a seguir representa as duas propostas de divisão das terras ultramarinas entre Portugal e Espanha, no final do século XV.

a) Qual das duas propostas de divisão de terras foi a primeira? O que cada uma delas estabelecia?

b) Que mudança houve na segunda proposta que convenceu Portugal a aceitar o acordo? Considerando que essa negociação ocorreu seis anos antes da chegada de Cabral ao atual Brasil, que hipótese podemos levantar sobre os interesses portugueses nessa divisão?

DIVISÃO DAS TERRAS ULTRAMARINAS ENTRE PORTUGAL E ESPANHA (1493-1494)



SONIA VAZ

Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 239.

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

MODERNA

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

AMADO, Janaína; FIGUEIREDO, Luiz Carlos. *Brasil 1500*: quarenta documentos. São Paulo: Imprensa Oficial; Brasília: UnB, 2001.

BOORSTIN, Daniel J. *Os descobridores*: de como o homem procurou conhecer-se a si mesmo e ao mundo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GOMES, Maria do C. A. Velhos mapas, novas leituras: revisitando a história da cartografia. *Espaço e Tempo*, São Paulo, n. 16, 2004.

MENEZES, Angela Dutra de. *O português que nos pariu*: uma viagem ao mundo de nossos antepassados. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

TENGARRINHA, José (Org.). *História de Portugal*. Bauru: Edusc; São Paulo: Unesp, 2001.

CAPÍTULO

9 Espanhóis na América

As primeiras expedições espanholas que alcançaram o continente que viria a ser chamado de América não renderam à Espanha os lucros esperados, pois não foram encontradas as tão almejadas riquezas. Contudo, a repercussão da viagem de Colombo, que em 1492 aportou no continente até então desconhecido pelos europeus, estimulou novas expedições. As viagens que se seguiram, entre os séculos XV e XVI, percorreram diferentes pontos do continente, possibilitando aos espanhóis dimensionar a extensão do território e vislumbrar a existência de riquezas como ouro e prata.

A dominação territorial foi acompanhada por ações violentas que visavam submeter os povos nativos ao controle espanhol e extrair a maior quantidade de riquezas possível. Esse processo, no entanto, fez eclodir diversas formas de resistência dos povos indígenas da América, que você vai conhecer um pouco mais ao longo deste Capítulo.

BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

A conquista de Tenochtitlán, pintura da série Conquista do México. 1521. Óleo sobre tela. Biblioteca do Congresso, Washington, Estados Unidos.

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

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF07HI01: *Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.*

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.*

Sobre o Capítulo

Professor, os estudantes já tomaram contato com a sociedade, a economia e a cultura de alguns povos pré-colombianos, e com as razões pelas quais espanhóis e portugueses participaram das Grandes Navegações. Neste Capítulo, eles compreenderão os primeiros efeitos da chegada dos espanhóis à América. O Capítulo possibilita refletir sobre o sentido do projeto de sociedade, de exploração de riquezas e do trabalho tanto para os povos que viviam na América antes da chegada dos europeus quanto para os conquistadores, mostrando como foi radical a mudança promovida pelos europeus no continente. Procure na abertura do Capítulo solicitar aos estudantes que reflitam sobre os interesses que mobilizaram os espanhóis na colonização da América.

O estudo sobre os primeiros contatos entre indígenas e europeus na América é uma oportunidade para trabalhar com os estudantes o reconhecimento, a aceitação e a valorização da diversidade como expressão da riqueza cultural da humanidade. Podemos considerar o estranhamento vivenciado pelos indígenas no encontro com os europeus. Para estes últimos, que estavam acostumados a impor sua cultura e a considerar a sua sociedade como o centro do desenvolvimento da humanidade, os indígenas representariam o "exótico", o "pitoresco", o não "civilizado".

Orientações

Nas páginas iniciais deste Capítulo, consideramos interessante retomar os conhecimentos dos estudantes sobre os interesses dos europeus na exploração marítima, a procura de rotas para o Oriente e a disputa pelo controle do comércio de especiarias. Estimule os estudantes a relembrar a importância dos metais preciosos na política mercantilista praticada pelas monarquias europeias recém-constituídas nesse período. As características da política mercantilista praticada em especial pelo reino da Espanha poderão contribuir para que os estudantes estabeleçam relações com o processo de expansão marítima e de constituição de domínios coloniais na América.

Solicite aos estudantes que observem e identifiquem no mapa as possessões espanholas, holandesas, inglesas e francesas no Caribe no século XVII.

A CONQUISTA DO CARIBE

Caribe

Região formada por inúmeras ilhas na América Central. Também é chamada de Antilhas.

A chegada dos espanhóis à região do **Caribe**, em 12 de outubro de 1492, marca um dos eventos mais conhecidos da história: a chamada "descoberta" da América pelo navegante Cristóvão Colombo. Colombo e seus marinheiros, porém, não chegaram a um lugar desabitado ou onde as populações estivessem esperando para serem descobertas. A região do Caribe, assim como o extenso território americano, era habitada por diversas populações indígenas que tinham seus próprios modos de vida, crenças, costumes e conhecimentos.

A chegada dos europeus à América está relacionada à busca dos países ibéricos por rotas alternativas que os levassem ao Oriente, interessados em obter as valiosas especiarias diretamente da fonte produtora, as Índias. No entanto, conforme as expedições foram percorrendo o continente americano, os conquistadores tomaram conhecimento da existência de grandes jazidas minerais, e o continente se transformou no alvo principal da política mercantilista espanhola.

Na exploração das minas da América hispânica, os indígenas se transformaram nas "mãos e nos pés" da Coroa espanhola.

CARIBE (século XVII)

SONIA VAZ

Fonte: CAMPOS, Flavio de; DOLHNIKOFF, Miriam. *Atlas*: história do Brasil. São Paulo: Scipione, 1993. p. 13.

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

Sugestão para o professor:

O'GORMAN, Edmundo. *A invenção da América*. São Paulo: Unesp, 1992.

O autor procura tecer uma análise historiográfica sobre o continente americano a partir da desconstrução da ideia de "descobrimento" da América pelos europeus, apresentando assim, de maneira crítica, uma interpretação do que seria a sua "invenção" inaugurada no processo de conquista territorial.

No início, as alianças

Os povos tainos, população predominante em várias ilhas do Caribe, estabeleceram, inicialmente, alianças com os espanhóis. Entretanto, é importante ressaltar que os acordos que os indígenas faziam com os europeus eram movidos por interesses específicos e, muitas vezes, diferentes das intenções europeias.

No caso dos tainos, provavelmente, a aliança com os espanhóis estava relacionada ao contexto de expansão dos povos caraíbas ou caribes, indígenas inimigos que estavam ampliando seus domínios e ameaçando a soberania taina sobre seu próprio território. Dessa forma, a aliança com os espanhóis significou o fortalecimento na luta contra os inimigos caraíbas.

No fim, o extermínio

A aliança dos tainos com os espanhóis teve curta duração. Com a convivência, eles perceberam que os europeus, além de obter recursos naturais, pretendiam dominar os territórios. Assim, as relações iniciais, baseadas na troca de mercadorias, como ouro, pérolas, esmeraldas e madeira, foram se tornando mais impositivas, com a adoção de diferentes formas de trabalho compulsório.

A exploração do trabalho, somada aos surtos de doenças, como sarampo, varíola e gripe, trazidas pelos colonizadores e contra as quais os indígenas não possuíam imunidade, desencadearam um processo brutal de declínio demográfico da população nativa, que chegou, em algumas ilhas, a desaparecer. Nas Antilhas, havia pelo menos 200 mil indígenas no começo do século XVI; cerca de meio século depois, eles não passavam de 15 mil.

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

COLEÇÃO PARTICULAR

BRY, Theodore de. *O desembarque de Cristóvão Colombo na América* (1492). 1594. Gravura, 18,6 cm × 19,6 cm.

Os espanhóis, no centro e à esquerda da imagem, foram representados vestidos, com postura de confiança e autoridade.

Ler a gravura

- Quais são os dois povos representados nessa obra? Que atitude ou postura cada um deles expressa? Procure explicar por que o artista retratou o encontro entre os dois povos dessa forma.

Eles exibem suas lanças e espadas e fincam uma cruz na nova terra, simbolizando a tomada do território e a imposição da sua cultura. Os indígenas foram representados à direita. Alguns, em primeiro plano, parecem oferecer alguns objetos aos espanhóis. Outros, ao fundo, parecem fugir assustados dos navios e dos homens que se aproximam da costa. O artista procurou destacar o ponto de vista dos europeus sobre a conquista do Novo Mundo.

Orientações

Os espanhóis chegaram à América, impuseram seu domínio e passaram a explorá-la. As terras encontradas demoraram a ser conhecidas pelo conquistador, mas as armas que os europeus traziam permitiram o controle de vastas regiões e a submissão dos povos que aqui viviam. Muitos nativos resistiram, mas outros ficaram do lado dos conquistadores e colaboraram para que a conquista se efetivasse.

É importante destacar para os estudantes que, apesar de alguns povos nativos da América terem se aliado aos conquistadores espanhóis, isso não significa que eles fossem dóceis, inocentes e hospitaleiros, como tradicionalmente se imagina. Essas populações buscavam se unir aos europeus para vencer as disputas com outros povos nativos que os dominavam.

Outro aspecto importante, que pode ser destacado, é que as populações nativas, praticamente dizimadas no período inicial da colonização, foram substituídas por africanos escravizados, principalmente a partir do final do século XVII, quando a agroindústria açucareira desenvolvida nas ilhas se transformou em um grande negócio para os colonizadores. Os conteúdos trabalhados nesta página e nas seguintes (p. 106, 107 e 109) propiciam o desenvolvimento da habilidade **EF07HI08**: *Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.*

Orientações

Recomendamos discutir com os estudantes os fatores que levaram à vitória dos espanhóis que, afinal, estavam em desvantagem numérica e enfrentaram um império com exército poderoso e organizado, como o dos astecas. Mais do que a vantagem militar representada pelo uso de cavalos e de armas de fogo, foi fundamental a política de alianças com alguns grupos nativos. Após a conquista, as doenças trazidas pelos europeus e a imposição de formas de trabalho compulsório contribuíram para o verdadeiro desastre demográfico que ocorreu logo nas primeiras décadas do século XVI com as populações nativas da América. Apesar disso, a cultura indígena sobreviveu e ainda hoje sua presença é marcante em muitos países da América Latina, sendo os próprios indígenas protagonistas de importantes movimentos políticos e sociais.

A DESTRUIÇÃO DO IMPÉRIO ASTECA

Ainda no Caribe, os espanhóis ouviram falar de uma sociedade imperial muito rica estabelecida na parte continental da América (no planalto central do México). Era o império asteca, formado por uma rede de alianças que envolvia três capitais políticas: as cidades de Texcoco, de Tlacopan e de Tenochtitlán, a capital do império.

A aliança entre esses centros urbanos integrava um domínio político e tributário sobre diversos grupos étnico-territoriais, denominados *altepetl*. A dominação asteca imposta a esses povos gerava uma situação de descontentamento. Essa divisão entre os grupos indígenas foi notada e habilmente manipulada pelos espanhóis.

Quando o conquistador espanhol Hernán Cortés (1485-1547) chegou com seus homens à capital asteca, em fevereiro de 1519, conheceu Malinche (1496-1529), a jovem indígena que foi sua intérprete e possibilitou a aliança dos espanhóis com o povo de Tlaxcala, inimigo dos astecas.

Em novembro daquele ano, os espanhóis chegaram a Tenochtitlán e foram recebidos pacificamente por Montezuma (1466-1520), o imperador asteca. O primeiro conflito de que se tem notícia entre espanhóis e astecas ocorreu em maio de 1520, quando os conquistadores invadiram um templo e mataram dezenas de indígenas.

O conquistador espanhol Hernán Cortés, sua intérprete Malinche e astecas, do Códice Tlaxcala; cópia de 1632. Tinta sobre papel. Museu Histórico Nacional, Cidade do México.

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, CIDADE DO MÉXICO

Como explicar a derrota asteca?

Os espanhóis contaram com o apoio de vários povos inimigos dos astecas, e utilizaram cavalos, armas de fogo e couraças de ferro nos combates. A disseminação da varíola é considerada outro fator para a derrota asteca. Além disso, a associação que Montezuma teria feito entre o colonizador espanhol Cortés e o deus asteca Quetzalcoatl, aliada à crença de que a chegada dos espanhóis concretizava maus presságios, explicaria o temor diante dos invasores e a demora em reagir à ameaça espanhola.

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

Orientações

Cerca de dez anos antes da chegada dos espanhóis, Malinche foi capturada como escrava pelos tabascos, povo do grupo maia, e passou a viver entre eles. Num dos primeiros contatos desses nativos com os europeus, foi dada de presente ao conquistador Hernán Cortés, com quem passou a viver e teve um filho. Malinche sabia maia e nahuatl, língua dos astecas. Na convivência com seus novos senhores, a nativa aprendeu espanhol e serviu aos conquistadores como informante e intérprete. Ainda hoje os mexicanos usam a expressão "malinchista" como sinônimo de aceitação do domínio estrangeiro. Para alguns historiadores, porém, Malinche agiu como muitos outros nativos. Diante da dominação asteca, os espanhóis foram vistos como libertadores.

A tomada de Tenochtitlán

Derrotados na primeira tentativa de tomar a capital asteca, os espanhóis se refugiaram em Tlaxcala, onde instalaram a base de suas operações. A queda definitiva de Tenochtitlán só ocorreu em agosto de 1521, após meses de cerco, combates e derrotas de ambos os lados.

O sistema de alianças que os espanhóis selaram durante o conflito foi decisivo para o desfecho, tanto que, ao terminar a guerra, enquanto os espanhóis tinham o apoio de cerca de cinquenta *altepetl*, os astecas eram apoiados por apenas três.

Como podemos perceber, a tomada de Tenochtitlán não se tratou da vitória dos espanhóis sobre os indígenas, mas da vitória de diversos grupos étnicos que, aliados aos espanhóis, derrotaram um inimigo em comum: os astecas. Os povos nativos coligados aos espanhóis não podiam imaginar que a queda dos astecas era apenas o primeiro grande ato de uma história de destruição que arrastaria depois suas cidades, formas de organização social e política, crenças e milhões de vidas.

A. DAGLI ORTI/DE AGOSTINI PICTURE LIBRARY/FOTOARENA – MUSEU DE ARTE FRANZ MAYER, CIDADE DO MÉXICO

A tomada de Tenochtitlán. Final do século XVII. Óleo sobre tela, 213 cm × 550 cm. Museu Franz Mayer, Cidade do México.

Ler o texto

> Os espanhóis queimarão os livros dos mexicanos para apagar a religião deles; destruirão os monumentos, para fazer desaparecer qualquer lembrança de uma grandeza antiga. Mas, cem anos antes, durante o reinado de Itzcoatl, os próprios astecas tinham destruído todos os livros antigos [de seus inimigos], para poderem escrever a história a seu modo.
>
> TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 71.

- Que comparação o autor Tzvetan Todorov (1939-2017) estabeleceu entre os espanhóis e os astecas?

Ler o texto: Tzvetan Todorov apresenta a ideia de que, assim como os espanhóis subjugaram os astecas e tentaram apagar sua história, os astecas haviam feito o mesmo cem anos antes com outros povos indígenas da região.

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

Orientações

Com o auxílio de cerca de 400 homens, 17 cavalos, dez canhões e poucas armas, Cortés conseguiu, com relativa facilidade, dominar o Império Asteca, o maior da Mesoamérica, que contava com um exército estimado em 500 mil homens. Como isso foi possível? Estimule os estudantes a formular hipóteses e refletir sobre esse momento histórico.

Se desejar, comente alguns pontos que influenciaram a vitória espanhola e a conquista do território asteca. Um deles é que, para os astecas, a guerra devia seguir regras tradicionais e visava obter prisioneiros para o sacrifício. Para os espanhóis, a guerra tinha de ser total, para destruir o modo de vida do inimigo. As alianças com os povos locais também favoreceram os espanhóis. Além disso, os indígenas não possuíam proteção natural contra doenças como varíola, tuberculose e gripe, trazidas pelos europeus; por isso, grande parte dos astecas adoeceu e morreu, facilitando a conquista. Outro fator decisivo que contribuiu para a vitória espanhola foram as crenças dos astecas. Antes da chegada dos espanhóis, os astecas presenciaram fenômenos que os lançaram em um clima de terror religioso: fogo, raios e aves assombraram a cidade de Tenochtitlán. Para eles, qualquer acontecimento que saísse do comum anunciava algo ruim. Além disso, eles acreditavam que o deus Quetzalcóatl retornaria à cidade. Assim, para os nativos, a chegada dos espanhóis era a concretização dos presságios, e Cortés, cuja aparência física era semelhante à imagem que tinham de Quetzalcóatl, era o próprio deus.

Sugestão para o estudante:

ARTE na América espanhola – União Latina. Disponível em: <http://www.unilat.org/VirtualeMuseum/Galeries/Exposition/indexPt.htm>. Acesso em: 28 maio 2018.

Neste *site* é possível conhecer a arte produzida na América espanhola e as influências culturais indígenas e europeias que foram incorporadas à cultura dos povos que habitam seu território ao longo do tempo.

documento

AS IDEIAS DE BARTOLOMÉ DE LAS CASAS

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Bartolomé de Las Casas (1484-1566) participou de expedições espanholas à América como explorador e depois como missionário, quando se tornou um frade dominicano. Ele escreveu crônicas, teve algumas de suas obras publicadas e chegou a ser bispo de Chiapas (México). Entre as obras que escreveu, está a *Brevíssima relação da destruição das Índias Ocidentais* ou *O paraíso destruído*, publicada em 1542.

A obra de Bartolomé de Las Casas é até hoje analisada por historiadores. Leia, a seguir, dois trechos escritos por ele.

Trecho 1

Na ilha Espanhola que foi a primeira, como se disse, a que chegaram os espanhóis, começaram as grandes matanças e perdas de gente, tendo os espanhóis começado a tomar as mulheres e filhos dos índios para deles servir-se e usar mal e a comer seus víveres adquiridos por seus suores e trabalhos, não se contentando com o que os índios de bom grado lhes davam [...]. Depois de muitos outros abusos, violências e tormentos a que os submetiam, os índios começaram a perceber que esses homens não podiam ter descido do céu.

LAS CASAS, Frei Bartolomé de. *O paraíso destruído*. Porto Alegre: L&PM, 2001. p. 32-34.

Trecho 2

As Índias foram descobertas no ano de mil quatrocentos e noventa e dois. Foram povoadas por cristãos espanhóis no ano seguinte. [...] A razão pela qual os cristãos mataram e destruíram tantas, tais e tão infinito número de almas foi somente para ter, como seu fim último, o ouro e encher-se de riquezas em muitos breves dias, e subir a estados muito altos e sem proporção de suas pessoas (convém saber) pela insaciável cobiça e ambição que tiveram.

LAS CASAS, Frei Bartolomé de. *Único modo de atrair todos os povos à verdadeira religião*. São Paulo: Paulus, 2010. p. 495-498.

CAPITÓLIO DOS ESTADOS UNIDOS, WASHINGTON

BRUMIDI, Constantino. *Bartolomé de Las Casas*. 1876. Óleo sobre gesso. Capitólio dos Estados Unidos, Washington, D.C.

1. Segundo o trecho 1, os espanhóis agiam com extrema crueldade na América, matando a população indígena local e explorando seu trabalho.

1. Segundo o trecho 1, de que forma agiam os espanhóis que chegaram à América no contexto da conquista?

2. No trecho 2, Las Casas expõe a razão pela qual os cristãos mataram e destruíram tantas almas na América. Segundo o religioso, qual seria o motivo dessa violência?

3. Alguns historiadores dizem que Las Casas chegou a ser muito malvisto por colonizadores e autoridades espanholas. Por que isso teria acontecido?

4. Observe a imagem desta página. Como Las Casas foi representado nessa obra?

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

Respostas

2. Segundo o trecho 2, os espanhóis cometeram enormes atrocidades contra os indígenas por causa da cobiça, ou seja, porque desejavam se apropriar do ouro encontrado no continente americano. A "insaciável cobiça e ambição" dos espanhóis os teria levado a destruir o modo de vida dos indígenas.

3. Essa é uma pergunta ampla, que serve como uma questão de fechamento para a análise dos documentos escritos, uma vez que ela exige que os estudantes reflitam sobre todas as questões elaboradas até aqui, nesta seção. De modo geral, Las Casas pode ter sido ideologicamente "perseguido" em razão das denúncias que fazia em suas obras, que feriam os interesses econômicos dos colonizadores espanhóis e da Coroa Espanhola como um todo. Sobre o tom de denúncia dos textos de Las Casas, leia o seguinte trecho e, se desejar, mostre-o aos estudantes: "O texto ['Brevíssima Relação da Destruição das Índias Ocidentais'], publicado em 1542, teve o caráter de denúncia e, numa linguagem trágica, causou transtornos e agitação da Coroa Espanhola. A narrativa [de Las Casas] esteve, antes do texto escrito, nos púlpitos e nas audiências da corte. Talvez por isso, Carlos V convocou um conselho e editou as Leis Novas (1542-1543), substituindo as Leis de Burgos (1512). O ponto central das Leis Novas era a proibição de novas *encomiendas*, a retirada das que estavam sob a responsabilidade do clero, a proibição da servidão indígena, mesmo em situação de guerra, já que estes eram livres. Nas Índias, a reação às leis foi a pior possível, e Las Casas foi visto como o responsável pela edição dessa legislação, que feria os interesses dos colonizadores [...]". FREITAS NETO, José Alves de. *Bartolomé de Las Casas*: a narrativa trágica, o amor cristão e a memória americana. São Paulo: Annablume, 2003. p. 49.

4. Na obra, Las Casas foi representado sentado, escrevendo, com uma pena em uma das mãos. A seu lado, há um indígena. Os dois foram representados "olhando" para a vista da janela, numa tentativa, talvez, de mostrar que ambos compartilham as mesmas reflexões e preocupações naquele momento. O fato de ter sido representado com uma pena em uma das mãos valoriza a obra escrita de Las Casas.

A DESTRUIÇÃO DO IMPÉRIO INCA

Os domínios do Império Inca se espalhavam por regiões dos atuais Peru, Equador, Bolívia, Argentina e Chile. Reunindo diferentes grupos e culturas indígenas, distribuídos em um vasto território, o império mantinha-se, principalmente, por meio de acordos com lideranças e da cobrança de impostos.

A configuração de estados com características imperiais gerou conflitos pelo trono. Foi o que aconteceu na sucessão de Huayna Capac (1467-1525). Seus filhos, Atahualpa (1502-1533) e Huascar (1491-1532), disputavam violentamente o poder quando os espanhóis chegaram à região, em 1532.

Os europeus, sob o comando de Francisco Pizarro (1476-1541), aproveitaram-se da situação. Assassinaram Huascar, culparam Atahualpa pela morte do irmão e o condenaram à morte, não sem antes cobrar uma quantia exorbitante em ouro e prata como resgate.

Com o apoio de povos indígenas rebelados contra a dominação inca, os espanhóis tomaram a cidade de Cuzco (capital inca) e de Quito. Em 1535, Pizarro fundou a cidade de Lima, futura capital dos domínios espanhóis nos Andes Centrais.

A conquista espanhola desintegrou profundamente as estruturas sociais, culturais e religiosas da civilização inca, como podemos acompanhar no texto a seguir:

> O resultado do conflito não dependeu apenas da força dos oponentes: a partir da perspectiva dos derrotados, a invasão europeia também continha uma dimensão religiosa, e mesmo cósmica. Saques, massacres, incêndios: os índios estavam vivendo o fim de um mundo; a derrota significava que os deuses tradicionais haviam perdido seu poder sobrenatural.

BETHELL, Leslie (Org.). *História da América Latina*: América Latina Colonial. 2. ed. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012. v. 1. p. 199.

CHRISTIAN VINCES/SHUTTERSTOCK

Plaza Mayor, em Lima, Peru. Fundada pelos conquistadores espanhóis, a cidade preserva ainda hoje diversas edificações do período colonial. Fotografia de 2016.

Sugestão para o estudante:

RESTALL, Matthew. *Sete mitos da conquista espanhola*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2006.

O livro procura aprofundar a visão do leitor a respeito de algumas interpretações que se tornaram bastante difundidas sobre a conquista espanhola na América e a relação dos povos nativos com os conquistadores europeus.

Orientações

Comente com os estudantes que o espanhol Francisco Pizarro, quando chegou à região do Peru, em 1532, encontrou o Império Inca mergulhado em grave agitação política. A morte do Sapa Inca Huayana Capac e de seu herdeiro direto, ambos vitimados pela varíola, desencadeou uma disputa pelo poder entre outros dois filhos do imperador, Atahualpa e Huascar. O conflito acabou convertendo-se em uma guerra civil, que dividiu o povo e provocou morte e destruição. Aproveitando-se da situação, Pizarro, com 180 homens e 27 cavalos, dirigiu-se à cidade de Cajamarca. Ali, por meio de uma cilada, teria aprisionado Atahualpa, o imperador inca. Ele contava com cerca de 80 mil soldados e uma guarda pessoal de 5 mil guerreiros. A superioridade numérica dos incas não foi suficiente para vencer o grupo de Pizarro, que contava com canhões e armas de fogo. Atahualpa foi feito prisioneiro e 6 mil incas morreram, sem mortes do lado espanhol. Em seguida, as cidades de Cuzco (capital do império) e Quito foram tomadas, mesmo após a enorme quantidade de ouro e prata entregue aos invasores como pagamento de resgate do imperador. Em 1535, Pizarro fundou a cidade de Lima, que a metrópole espanhola transformou depois em capital do Vice-Reinado do Peru.

Orientações

Os chamanes acreditavam que a chegada dos espanhóis aos Andes havia provocado o pachacuti, isto é, a inversão da ordem do mundo. O caminho para trazer de volta a ordem natural era repudiar todas as crenças, os costumes e os objetos que tivessem relação com o modo de vida do conquistador. Ao fazer isso, as divindades andinas venceriam o deus cristão e expulsariam os espanhóis.

Comente com os estudantes que, apesar da resistência indígena, a população nativa da América diminuiu drasticamente. Quando Cortés chegou ao México, cerca de 25 milhões de indígenas viviam na região. Em 1568, esse número já havia caído para menos de 3 milhões. No Peru, onde viviam aproximadamente 9 milhões de nativos, restava, em 1570, apenas 1,3 milhão.

O conteúdo apresentado nesta página estimula o desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**: *Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.*

A RESISTÊNCIA INDÍGENA

Muitos povos indígenas resistiram à dominação espanhola durante décadas. Na região de **Vilcabamba**, ao lado de Cuzco, o líder incaico Manco Capac e seus seguidores organizaram sucessivos movimentos de resistência ao domínio espanhol até 1572. A última luta de resistência indígena foi dirigida em Vilcabamba pelo líder inca Tupac Amaru (1545-1572). Ele reuniu cerca de 40 mil indígenas para combater a cobrança de tributos, pagos aos espanhóis na forma de trabalho nas minas de prata. Capturado pelo inimigo, o líder inca foi decapitado na praça central de Cuzco, para servir de exemplo à população.

Outro importante movimento de resistência surgiu em Huamanga e espalhou-se pela região norte do atual Peru. Entre 1564 e 1567, mais de 8 mil indígenas chamanes repudiaram o domínio espanhol e todos os objetos e crenças trazidos pelos europeus. O movimento chamado de **Taqui Ongo**, ou a "enfermidade da dança", baseava-se em tradições inseridas no contexto colonial. Os indígenas acreditavam que era preciso dançar constantemente para que as divindades andinas despertassem e vencessem o deus cristão, restabelecendo a ordem anterior. O movimento, porém, foi violentamente reprimido.

No atual Chile, os indígenas araucanos, também conhecidos como mapuches, encabeçaram uma longa resistência aos espanhóis. Em sua luta contra os conquistadores, eles aperfeiçoaram suas armas e incorporaram o uso dos cavalos: uma prática dos espanhóis. A resistência mapuche teve seu momento de maior explosão entre 1550 e 1696; depois disso, os enfrentamentos com os espanhóis passaram a ser esporádicos, predominando entre eles acordos comerciais e negociações de fronteira.

ACERVO DO COMANDANTE EM CHEFE DO EXÉRCITO DO CHILE

SUBERCASEAUX, Pedro. *O jovem Lautaro*. Século XIX. Óleo sobre tela. A obra representa Lautaro (1534-1557), importante líder da resistência mapuche. Acervo do Comandante em Chefe do Exército do Chile.

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

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

GIUCCI, Guillermo. *Viajantes do maravilhoso*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LAS CASAS, Frei Bartolomé de. *O Paraíso destruído*: a sangrenta história da conquista da América espanhola. Porto Alegre: L&PM, 1996.

LEÓN-PORTILLA, Miguel. *A conquista da América Latina vista pelos índios*: relatos astecas, maias e incas. Petrópolis: Vozes, 2001.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*: a questão do outro. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). *América em tempo de conquista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

atividades

1. As populações nativas, praticamente dizimadas no período inicial da colonização, foram substituídas por africanos escravizados, principalmente a partir do final do século XVII, quando a agroindústria açucareira desenvolvida nas ilhas se transformou em um grande negócio para os colonizadores.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Nos atuais Haiti, Cuba e Jamaica, a maioria da população é formada por afrodescendentes, sendo as pessoas de origem indígena um grupo muito pequeno. Por que esse fenômeno ocorre nessas ilhas do Caribe?

2 Com um colega, observem a charge, que trata da colonização espanhola na América, e respondam às questões.

VICTOR HUGO CATALÁN

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

CATALÁN, Victor Hugo. "Trazemos cultura, educação e progresso!"; "E para que a espada, Senhor?".2010. Charge.

a) Qual grupo social das colônias espanholas é representado por cada um dos personagens? Que momento histórico é representado na charge?

b) O que o comportamento do europeu ao encontrar-se com o indígena americano revela?

c) Imaginem a continuação do diálogo entre os dois personagens e se coloquem no lugar deles. Cada um de vocês deve criar argumentos para defender as ideias e os interesses de um dos grupos representados.

d) Apresentem seus argumentos para os colegas e, ao final das exposições, realizem um debate para escolher os argumentos mais convincentes.

3 Leia o texto com atenção e responda às questões.

Ao ler a história do México, não podemos evitar a pergunta: por que os índios não resistem mais [aos espanhóis]? Será que não se dão conta das ambições colonizadoras de Cortés? A resposta desloca a pergunta: os índios das regiões atravessadas por Cortés no início não ficam muito impressionados com suas intenções colonizadoras, porque esses índios já foram conquistados e colonizados – pelos astecas. O México de então não é um estado homogêneo, e sim um conglomerado de populações subjugadas pelos astecas, que ocupam o topo da pirâmide. Desse modo, longe de encarnar o mal absoluto, Cortés frequentemente aparecerá como um mal menor, como um libertador, mantidas as proporções, que permite acabar com uma tirania particularmente detestável, porque muito mais próxima.

Sensibilizados como estamos aos danos causados pelo colonialismo europeu, temos dificuldade em compreender por que os índios não se revoltam imediatamente, enquanto é tempo, contra os espanhóis. [...]

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 69.

a) Explique por que os indígenas não se impressionaram com as intenções colonizadoras de Cortés.

b) Segundo o texto, que povo foi mais prejudicado com a chegada dos espanhóis? Por quê?

c) Hernán Cortés e Francisco Pizarro adotaram estratégias semelhantes para dominar os astecas e os incas, respectivamente. Explique essa afirmativa.

Seção Atividades

Objeto de conhecimento

- *A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.*

Habilidade

EF07HI09

Respostas

2. a) O homem de chapéu representa a elite espanhola, e o homem com penas na cabeça, um indígena da América. O encontro dos dois representa a chegada dos espanhóis ao continente americano no final do século XV.

b) O europeu tem gestos agressivos e um discurso falsamente amistoso. Pelos gestos e pelo discurso, o espanhol demonstra acreditar que as tradições de sua cultura são superiores às da cultura do indígena.

c) Resposta pessoal. Professor, esta atividade é uma oportunidade para estimular o raciocínio lógico e a criação de argumentos em situações de conflito. Embora possa surgir uma tendência de se criarem argumentos óbvios na defesa de um dos povos, como a ideia de que a terra pertence a quem primeiro habitou nela, é interessante lembrar que a ideia de "superioridade" de um povo, em vários momentos históricos, foi utilizada como argumento para a invasão ou a exploração de uns sobre outros.

d) Atividade de debate. Oriente os estudantes na realização do debate.

3. a) De acordo com o texto, os indígenas não se impressionaram com os invasores espanhóis porque, anteriormente, eles já haviam sido conquistados e colonizados pelos astecas.

b) Segundo o texto, os astecas foram os que mais sofreram com a chegada dos conquistadores, porque a presença dos europeus libertou vários povos indígenas que se encontravam, até então, dominados pelos astecas.

c) Hernán Cortés e Francisco Pizarro aliaram-se aos inimigos dos astecas e dos incas, respectivamente. Pizarro, ao chegar ao Peru, encontrou também uma situação política interna deteriorada em razão da disputa pelo poder entre dois irmãos.

Sobre o Capítulo

Neste Capítulo os estudantes irão conhecer os povos indígenas que habitavam o Brasil na época em que os portugueses aqui chegaram e como estavam organizados, quais eram alguns de seus costumes e suas visões de mundo. Sugerimos destacar a diversidade cultural, evitando visões simplistas ou generalizantes sobre o modo de vida desses povos. É igualmente importante ressaltar que a conquista e a colonização das Américas tiveram significados bem diferentes para os europeus e para os povos indígenas. Por isso sugerimos que os estudantes problematizem conceitos muito arraigados, como "descobrimento" e "índio", observando os diferentes pontos de vista.

Orientações

Explique para os estudantes que a maior parte das línguas indígenas se originam de dois troncos principais: o tupi e o macro-jê. Algumas línguas, porém, como a dos Ticunas, não pertencem a nenhum dos dois troncos. Por sua vez, a língua portuguesa, oficial no Brasil, incorporou inúmeras palavras de origem tupi.

Nos livros desta coleção, os nomes dos povos indígenas foram escritos de acordo com a grafia adotada pelo Instituto Socioambiental e as resoluções da "Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais", estabelecida em 1953.

CAPÍTULO 10

Portugueses na América

▸ VÍDEO nas aldeias. Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/>. Acesso em: 29 mar. 2018. O projeto Vídeo nas Aldeias incentiva a produção audiovisual dos povos indígenas do Brasil. No *site*, é possível acessar e assistir a filmes e documentários realizados por povos de diversas etnias.

Quando os portugueses chegaram às terras que viriam a ser chamadas de Brasil, encontraram povos com cultura, costumes, organização social e línguas totalmente diferentes do que conheciam na Europa, na África e no Oriente. Calcula-se que, em 1500, entre 3 milhões e 5 milhões de nativos habitassem o território brasileiro, distribuídos em mais de mil povos que falavam aproximadamente 1 300 línguas.

Cada um desses grupos possuía seus rituais, crenças, mitos, línguas, formas de trabalho e organização social. Segundo a classificação feita por estudiosos, as línguas mais faladas pelos indígenas do Brasil podem ser agrupadas em quatro troncos linguísticos: Tupi, Macro-jê, Aruaque e Caraíba.

Por estarem distribuídos ao longo da costa brasileira, os povos Tupi foram os que tiveram mais contato com os portugueses. Os Tupi chamavam o Brasil de Pindorama, que, na sua língua, significa "terra das palmeiras". Em geral, andavam nus, com pinturas pelo corpo e adornos feitos de penas. Praticavam a agricultura de subsistência, cultivando mandioca, milho, inhame, abóbora, batata-doce, entre outros alimentos. Coletavam frutos, caçavam e pescavam. Com troncos de árvores, ossos, fibras vegetais, barro e madeira, confeccionavam diferentes artigos, como canoas, arcos e flechas, redes, cestos, vasos e urnas funerárias.

EDSON SATO/PULSAR IMAGENS

As leis do Brasil, hoje, garantem que as crianças indígenas possam ter aulas na língua de seu povo, para preservar sua cultura e suas tradições. Estudante Guarani-kaiowá na aula de tupi-guarani em escola indígena de Amambaí (MS). Fotografia de 2012.

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

CÓPIA

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF07HI01: *Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.*

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.*

PRIMEIROS CONTATOS ENTRE INDÍGENAS E PORTUGUESES

Os Tupi e a maior parte dos povos indígenas que habitavam o Brasil na época da chegada dos portugueses viviam em aldeias. As moradias podiam estar organizadas em círculo ou em fileiras. Porém, em algumas aldeias, havia apenas uma grande casa comum.

As aldeias estabeleciam entre si laços de solidariedade. Entretanto, havia guerras constantes entre grupos diferentes. Muitas vezes, os conflitos ocorriam quando um povo queria afirmar sua superioridade sobre outro.

Além disso, os indígenas não tinham um Estado organizado. Entre os Tupi, por exemplo, não existia um poder centralizado, exercido por um rei ou alguém com o poder de dar ordens aos demais. Reunidos em uma espécie de conselho, os líderes, chamados principais, decidiam em conjunto o destino da aldeia. Os membros mais corajosos eram os primeiros a serem ouvidos.

Costumes da família

Muitas sociedades indígenas eram matrilineares, o que significa que a criança, ao nascer, recebia um nome que a ligava à família de sua mãe. Em outros casos, o parentesco podia ser patrilinear, ou seja, estabelecido a partir do pai.

Os casamentos, em geral, aconteciam entre membros da mesma aldeia e, em certos grupos, os guerreiros tinham direito a ter mais de uma esposa. Outro costume bem marcado em muitos povos era o ritual do couvade, que consistia no resguardo do pai após o nascimento da criança. Nesse período, o pai não poderia trabalhar e deveria se alimentar de forma moderada. Essa prática demonstrava a importância do papel paterno no desenvolvimento da criança. Durante um ano e meio, mães e filhos não se separavam.

Fonte: FAE. *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro, 1991. p. 12.

▸ CARAMURU: a invenção do Brasil. Direção: Guel Arraes. Brasil, 2001. Duração: 88 min. Este filme apresenta, com muito humor, as aventuras do jovem português Diogo, que chega às terras do atual Brasil em 1500.

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

Orientações

Peça aos estudantes que observem com atenção o mapa reproduzido na página. Converse com eles sobre a grande diversidade de povos que estavam distribuídos por todo o território que hoje corresponde ao Brasil, na época em que os portugueses chegaram com a finalidade de conquistar e extrair riquezas da terra. Atualmente, as terras ocupadas por indígenas e reconhecidas oficialmente são bastante circunscritas. Discuta com eles também sobre a concepção de riqueza dos europeus, tão diferente da visão de mundo dos indígenas, que não almejavam a acumulação de bens e que produziam coletivamente para a sua sobrevivência, estabelecendo com a terra e com a natureza uma relação que se voltava para o sagrado e se misturava aos seus mitos e sua religiosidade.

Comente com os estudantes que, em geral, o trabalho na aldeia era dividido conforme o sexo e a idade. As mulheres semeavam, plantavam e cuidavam da colheita; fabricavam farinhas, especialmente de mandioca, fiavam e teciam, além de cuidarem das crianças. Os homens eram responsáveis pela caça, pesca, construção de moradias, fabricação de canoas e armas e pelo corte da lenha. Também derrubavam, queimavam e limpavam a mata, preparando-a para o plantio.

Atividade complementar

Sugerimos como atividade complementar a exibição do filme *Caramuru: a invenção do Brasil*, indicado para o estudante nesta página. Oriente os estudantes a refletir sobre alguns pontos da representação cinematográfica, lembrando que se trata de uma interpretação do passado, feita a partir do olhar do cineasta, no tempo presente. Chame a atenção deles para alguns detalhes do filme e estimule-os a falar de suas impressões. É importante que os estudantes deem atenção especial para as primeiras relações que se estabelecem entre portugueses e indígenas, e como o filme expressa a visão eurocêntrica dos conquistadores.

Orientações

Cada povo indígena possuía crenças e rituais religiosos próprios. Entretanto, todos acreditavam nas forças da natureza e nos espíritos dos antepassados, para os quais realizavam cerimônias de oferenda e festas. O responsável por transmitir as tradições religiosas e ensinar os rituais aos habitantes do grupo era o pajé.

Após a leitura do boxe "Índio ou indígena?", pergunte aos estudantes se eles concordam com a visão de Daniel Munduruku e por quê. Estimule-os a perceber o ponto de vista de um indígena ao posicionar-se e narrar sua história sob sua própria perspectiva. Incentive-os também a refletir sobre essa questão polêmica.

Os conteúdos desta dupla de páginas (p. 114 e 115) favorecem o desenvolvimento da habilidade **EF07HI08**: *Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.*

A guerra e o ritual antropofágico

A guerra era um valor central da cultura Tupi, servindo, principalmente, para vingar parentes mortos pelo inimigo. O ritual da antropofagia estava associado à guerra. Nesse grande evento, realizado na aldeia, o inimigo capturado no conflito era morto e devorado em uma festa ritual.

Ser devorado em um ritual antropofágico era um destino digno na vida de um guerreiro. Isso porque, para os Tupi, os mortos em guerra iam para uma espécie de paraíso, onde estavam seus ancestrais. Aqueles que comiam a carne do inimigo acreditavam que, assim, incorporariam a força, a coragem e o espírito do valente guerreiro.

ARQUIVO HISTÓRICO DA MARINHA FRANCESA, VINCENNES, FRANÇA

DE BRY, Theodore. *Ataque Tupiniquim a uma aldeia Tupinambá*. 1592. Gravura em cobre (detalhe), 33 cm × 24,5 cm. A cerca foi desenhada dessa forma para mostrar como era o interior da aldeia. Arquivo Histórico da Marinha Francesa, Vincennes, França.

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

Índio ou indígena?

Originalmente, o termo "índio" expressava uma visão preconceituosa do conquistador. Hoje, nossa Constituição, entidades indígenas e estudiosos costumam utilizar esse termo ao se referir aos povos nativos do Brasil. Mas o escritor indígena Daniel Munduruku explica por que se opõe ao seu uso:

> [...] [o termo índio] não é uma definição, é um apelido, e apelido é o que se dá para quem parece ser diferente de nós ou ter alguma deficiência que achamos que não temos. [...]
>
> Por outro lado o termo indígena significa "aquele que pertence ao lugar", "originário", "original do lugar". Se pode notar, assim, que é muito mais interessante reportar-se a alguém que vem de um povo ancestral pelo termo indígena que índio.

MUNDURUKU, Daniel. Usando a palavra certa para doutor não reclamar. *Blog* do Daniel Munduruku. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com/p/cronicas-e-opinioes.html>. Acesso em: 27 fev. 2018.

Sugestão para o estudante:

HANS Staden. Direção: Luiz Alberto Pereira. Brasil, 1999. Duração: 92 min.

O filme apresenta a saga do aventureiro alemão Hans Staden, que, após enfrentar um naufrágio, aporta na costa do litoral sul da América portuguesa no século XVI e vive por alguns anos na colônia. O aventureiro registrou suas experiências na América portuguesa e seus escritos são documentos importantes desse período.

lugar e cultura

O CONTATO COM O "OUTRO"

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Quando os indígenas viram as caravelas de Cabral aportando, eles provavelmente sentiram grande estranhamento. O que eles teriam pensado ao ver homens barbados, com aqueles trajes, vindos do mar e em uma embarcação muito diferente das canoas que eles conheciam?

A surpresa dos portugueses também deve ter sido grande. Chamou a atenção deles a fauna e a flora locais, assim como a aparência dos indígenas. Leia um trecho do relato que o escrivão português Pero Vaz de Caminha (1450-1500) escreveu sobre o primeiro encontro entre indígenas e portugueses:

> Andavam ali muitos deles, ou quase a maior parte. Todos traziam aqueles bicos de osso nos beiços; e alguns, que andavam sem eles, traziam os beiços furados e nos buracos traziam uns espelhos de pau que pareciam espelhos de borracha. Alguns traziam três daqueles bicos, a saber, um na metade e outros dois nos cabos. Outros andavam aí esquartejados de cores, a saber, deles a metade da sua própria cor e a metade de tintura negra, [à] maneira de azulada, e outros quartejados de escaques.
>
> Entre eles ali andavam três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muito pretos compridos pelas **espáduas** [...].
>
> Ali por então não houve mais fala nem entendimento com eles, por ser a **barbaria** deles tamanha que se não entendia nem ouvia ninguém. Acenamos-lhes [para] que se fossem. Assim o fizeram e passaram-se além do rio.

Espádua
Ombro.

Barbaria
Relativo a bárbaro, selvagem, estranho.

CARTA de Pero Vaz de Caminha a el rei D. Manuel [1º de maio de 1500]. Educação Pública. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/0015.html>. Acesso em: 13 ago. 2017.

- É possível dizer que, nesse relato, Caminha faz um julgamento dos indígenas expressando alguma ideia de superioridade dos europeus? Por quê?

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL, LISBOA

GAMEIRO, Roque. *O desembarque dos portugueses no Brasil ao ser descoberto por Pedro Álvares Cabral em 1500*. c. 1900. Litogravura, 28 cm × 42 cm. Biblioteca Nacional de Portugal, Lisboa.

Resposta

Quando Caminha diz que não houve mais fala nem entendimento entre eles, caracterizando-os como bárbaros, ele mostra um espanto e um ar de superioridade em relação ao costume do outro, como se fossem estranhos e selvagens. A descrição feita por Caminha da aparência e dos costumes dos indígenas também demonstra certo estranhamento por terem hábitos tão diferentes dos europeus.

Orientações

Oriente os estudantes a identificar no texto do escrivão Pero Vaz de Caminha a maneira como ele se coloca em relação aos indígenas, como os vê e como os descreve, identificando os adjetivos usados por ele e a maneira como constrói seu relato. Peça a eles que reparem também na descrição feita das mulheres indígenas. É possível dizer que o relato do português apresenta uma visão de curiosidade, mas que coloca a cultura indígena como exótica, até mesmo pitoresca e pouco desenvolvida e menos civilizada se comparada à cultura europeia? A carta escrita por Caminha demonstra a tendência eurocêntrica na maneira como descreve tanto os homens como as mulheres indígenas, que seriam vistos como os "outros", isto é, os povos não europeus, no caso nativos de uma terra que almejavam conquistar e submeter. É possível destacar que o escrivão demonstra perceber os indígenas como ingênuos e menos racionais do que os europeus. É um olhar de quem analisa de fora e se coloca com superioridade. Por isso, é notável a maneira como ele constrói o relato da carta endereçada ao rei de Portugal.

Orientações

O texto apresenta aos estudantes uma oportunidade de refletir sobre as formas de exploração praticadas pelos portugueses na fase inicial da conquista territorial e quais os impactos que essas ações tiveram no ambiente, com a devastação da Mata Atlântica. A intensa extração do pau-brasil e a derrubada de outras árvores para a prática da agricultura, como foi o caso da monocultura da cana, implantada posteriormente, causaram a devastação de grandes áreas da Mata Atlântica. O pau-brasil, consequentemente, foi quase extinto, restando na atualidade apenas poucas árvores dessa espécie que demora muitos anos para se desenvolver. Por situar-se próximo de grandes aglomerados urbanos, a Mata Atlântica é um dos ecossistemas mais ameaçados de extinção. Da cobertura original, restam apenas 7%, apesar de milhões de pessoas dependerem da floresta para obtenção de água, equilíbrio climático e controle da erosão e de enchentes.

Comente com os estudantes que o Brasil inicialmente foi chamado de Ilha de Vera Cruz e Terra de Santa Cruz. A expressão Terra do Brasil teve origem no comércio da árvore chamada de pau-brasil, assim nomeada por causa da sua coloração vermelha que parecia uma brasa. A expressão que prevaleceu para se referir ao território conquistado e depois ao país que se formou foi a que remetia à valiosa madeira que os portugueses exploraram intensamente no litoral da América portuguesa no início da colonização.

O VALIOSO PAU-BRASIL

Os exploradores portugueses não encontraram ouro nem pedras preciosas em suas primeiras incursões à América. Por essa razão, a Coroa procurou garantir seus domínios no Oriente, principalmente as lucrativas rotas de comércio nas Índias.

No entanto, nas primeiras expedições à América, os portugueses encontraram uma árvore nativa da qual se extraía uma tinta vermelha, muito cobiçada na Europa para tingir tecidos e pintar manuscritos. Era o **pau-brasil**, o primeiro produto a despertar o interesse comercial dos portugueses em terras brasileiras. A árvore crescia na Mata Atlântica, especialmente no litoral sul do atual estado da Bahia. Por sua madeira ser muito dura e resistente, também foi utilizada nas obras de construção civil e naval.

A Coroa portuguesa logo declarou o monopólio real sobre a exploração do produto. Assim, a madeira só poderia ser extraída e comercializada com autorização régia e o pagamento de tributos a Portugal.

Na floresta, a madeira era explorada no regime de **escambo**. Por meio dele, os indígenas cortavam a madeira e a carregavam até os navios em troca de diferentes produtos, como peças de tecido, contas coloridas, canivetes, facas e espelhos.

A intensa exploração de pau-brasil devastou a espécie. Hoje, ela está ameaçada de extinção, como outras espécies nativas da Mata Atlântica.

América portuguesa ou Brasil?

O termo "Brasil" tem origem no comércio do pau-brasil. No período colonial, porém, não existia, entre os colonos, um sentimento de nacionalidade, e o território era bem menor. Por isso, muitos historiadores questionam a expressão "Brasil colônia". Para eles, a expressão "América portuguesa" é mais apropriada.

▶ BRASIL 500 anos – IBGE. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br>. Acesso em: 29 mar. 2018. Neste *site*, é possível navegar por uma linha do tempo que mostra alguns marcos da chegada dos portugueses ao território que hoje compreende o Brasil.

GIRAUDON/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – MUSEU DEPARTAMENTAL DE ANTIGUIDADES, ROUEN

Representação do comércio de pau-brasil. c. 1530. Carvalhos esculpidos em baixo-relevo, 53 cm × 170 cm × 6 cm. Museu Departamental de Antiguidades, Rouen, França.

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

Atividade complementar

Se possível, proponha aos estudantes, uma atividade complementar integrando História e Geografia. Reunindo conceitos e conhecimentos de ambas as áreas, eles devem organizar uma pesquisa em grupo sobre os efeitos da devastação da Mata Atlântica que se iniciou no período da colonização portuguesa e que afeta o ambiente e a vida das pessoas na atualidade. Além da pesquisa, os estudantes devem propor ações preventivas e medidas que visem contornar os efeitos da degradação da Mata Atlântica. O resultado do trabalho poderá ser exposto para a turma oralmente ou então por meio da produção de mural e cartazes. A atividade favorece o desenvolvimento da consciência ambiental e da cidadania.

documento

MAPA *TERRA BRASILIS*

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Observe novamente o mapa histórico da página 101. Ele expressa o conhecimento que os europeus tinham de Geografia e das diferentes regiões do mundo na época em que foi produzido. Por essa razão, os registros cartográficos são fontes para o estudo da História.

O mapa que você analisará a seguir chama-se *Terra Brasilis*, elaborado por volta de 1519 pelos cartógrafos portugueses Lopo Homem, Pedro Reinel e Jorge Reinel. Mapas como este eram produzidos com base em descrições feitas nas viagens de exploração dos territórios.

BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

HOMEM, Lopo; REINEL, Pedro; REINEL, Jorge. *Terra Brasilis* c. 1519. Manuscrito iluminado sobre pergaminho, 42 cm × 59 cm. Biblioteca Nacional da França, Paris.

1. Descreva como os indígenas foram representados pelos portugueses nesse mapa.

2. O mapa *Terra Brasilis* foi encomendado pelo rei português dom João III para ser dado de presente ao rei Francisco I (1494-1547), da França. Qual seria o interesse do rei português ao encomendar esse mapa?

3. Que diferenças você percebe entre os mapas atuais e este mapa do século XVI? Se necessário, consulte um atlas atual para responder.

4. Volte ao mapa da página 101. Note que ele foi produzido no ano de 1507, ou seja, em um período anterior à produção do *Terra Brasilis*. É possível observar alguma diferença e/ou semelhança na representação do território que atualmente corresponde ao Brasil nos dois mapas? Explique.

Orientações

No canto superior esquerdo do mapa, aparece uma moldura com um texto, em latim, informando que a *Terra Brasilis* era habitada por uma "gente selvagem e crudelíssima", de cor "um tanto escura", que se alimenta de carne humana. Sugerimos apresentar essa informação aos estudantes como mais um exemplo do papel de mapas como esse na disseminação de um pensamento e uma visão de mundo.

Respostas

1. Parte dos indígenas foi representada com trajes feitos de penas, usando cocar e segurando arco e flecha. A outra parte está nua, carregando troncos de pau-brasil com bastante esforço. Podemos ver, também, que o tom da pele deles é marrom-avermelhado. Além disso, na parte inferior do mapa, podemos observar um indígena fazendo uma reverência à terra ou ao mar.

2. Um presente como esse pode ser interpretado como manifestação da vaidade do rei dom João III e do seu desejo de afirmar o poderio português diante da França. Em uma época de fortalecimento das monarquias nacionais, a rivalidade entre os Estados europeus era grande, e a possessão de terras ultramarinas representava a maior grandeza que uma nação poderia exibir diante das concorrentes. Assim, mapas como esse cumpriam mais o papel de criar representações do espaço e uma visão de mundo do que representar o espaço para orientar as viagens de exploração.

3. Diferentemente deste mapa do século XVI, atualmente os mapas não são mais desenhados nem tão ornamentados. São elaborados em computadores, possuem ricos e precisos detalhes e, geralmente, apresentam as informações separadas para melhor visualização (mapas hidrográfico, climático, de relevo, entre outros). Além disso, hoje em dia é possível obter mapas por meio de imagens de satélites.

4. O território que atualmente corresponde ao Brasil está representado no mapa de 1507 aparentemente com menos curvas e, consequentemente, com uma faixa continental menos larga, o que nos faz pensar que provavelmente nessa época os europeus não possuíam uma visão muito precisa da extensão continental. A costa do Brasil no mapa de 1519 foi representada de maneira detalhada e possui muitas semelhanças com os mapas que conhecemos hoje. Apesar das diferenças, no entanto, ambos os mapas consideram que o território representado se trata de um novo continente, separado da Ásia e que foi chamado de América.

Orientações

O conteúdo abordado nesta página favorece a discussão sobre a diversidade de povos e culturas indígenas que os portugueses encontraram na época da conquista. É um bom momento para fazer uma interseção com o presente e discutir o tema das Terras Indígenas e as formas de violência que são cometidas contra esses povos nos dias atuais. Um dos argumentos mais comuns para justificar a atual invasão das Terras Indígenas é o de que eles, sendo poucos, não precisariam de uma área tão ampla. Esse argumento não leva em conta o modo de vida das sociedades indígenas, que se deslocam de tempos em tempos de um local para outro, a fim de possibilitar a renovação da caça e do solo. Tal argumento desconsidera também o valor simbólico da terra para os indígenas e quanto a proximidade com sociedades não indígenas coloca em risco a sobrevivência de todo o grupo.

Comente com os estudantes que os portugueses chamaram de "guerra justa" toda guerra empreendida contra povos indígenas considerados inimigos. Essas guerras foram utilizadas para legitimar a escravidão, tornando legalmente cativos os indígenas capturados nos conflitos.

Os conteúdos das páginas 118 a 120 estimulam o desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**: *Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.*

FORMAS DE RESISTÊNCIA INDÍGENA

No início da colonização portuguesa na América, as relações entre portugueses e indígenas foram pacíficas. Por meio dessa convivência, os europeus aprenderam com os nativos, por exemplo, a se orientar nas matas e a fabricar canoas com um único tronco de árvore. O milho, a mandioca e outros produtos da dieta indígena foram incorporados à alimentação portuguesa e à cultura que se formaria no Brasil.

Porém, as tensões tornaram-se inevitáveis quando os portugueses começaram a escravizar os nativos, obrigando-os a abandonar suas aldeias e a trabalhar nas lavouras. A guerra dos conquistadores contra os nativos que resistiam à dominação, conhecida como guerra justa, tornou-se uma prática frequente. Assim, no século XVII, uma parcela da população nativa já tinha sido dizimada pelos portugueses.

A resistência indígena se intensificou no processo de colonização. As fugas, as guerras contra os colonizadores, os ataques contra vilas e a defesa das aldeias tornaram-se práticas comuns entre os indígenas. Também ocorriam muitos casos de suicídio quando os indígenas não conseguiam escapar da escravização. Outra forma usual de sabotagem ao projeto de dominação foi a aliança que alguns povos faziam com outros invasores europeus, que ameaçavam a hegemonia portuguesa no território.

Ao longo dos séculos, os indígenas tiveram de enfrentar a violência da dominação, a invasão de suas terras, a imposição de outra cultura. Até os dias de hoje, a resistência acontece com a reafirmação da **identidade** dos diversos povos indígenas, na luta pela preservação e pelo reconhecimento de suas culturas.

Indígenas de diversas etnias participam da "Marcha da Resistência Indígena no Amazonas", pela consolidação das políticas públicas voltadas aos povos indígenas, em Manaus (AM). Fotografia de 2017.

EDMAR BARROS/FUTURA PRESS

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

Sugestão para o professor:

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado.* São Paulo: Ubu, 2017.

Uma obra fundamental para a compreensão da antropologia política e, por extensão, das sociedades indígenas da América do Sul é o livro *A sociedade contra o Estado*, do francês Pierre Clastres (1934-1977), considerado um dos maiores antropólogos de todos os tempos.

Resistência Tupinambá

Os Tupinambá habitavam uma extensa área do litoral brasileiro no século XVI. Contra as tentativas de escravização empreendidas pelos portugueses, organizaram uma associação das populações situadas entre as atuais cidades de Cabo Frio (RJ) e São Vicente (SP). Essa associação ficou conhecida como Confederação dos Tamoios. Os Tupinambá se aliaram aos franceses, que, entre 1555 e 1567, formaram uma colônia na Baía de Guanabara, desrespeitando as determinações do Tratado de Tordesilhas.

A Confederação dos Tamoios foi liderada pelo chefe tupinambá Cunhambebe. Devido ao grande poder ofensivo da Confederação, os padres jesuítas Manuel da Nóbrega (1517-1570) e José de Anchieta (1534-1597) foram chamados para mediar um acordo de paz. Depois de muita negociação, os padres obtiveram a chamada Paz de Iperoig, mas os combates continuaram. No final, os Tupinambá foram massacrados, e os franceses foram expulsos do território.

Segundo os antropólogos e pesquisadores Beatriz Perrone-Moisés e Renato Sztutman, as principais fontes para entendermos a complexidade da chamada Confederação dos Tamoios são portuguesas (na forma de documentos, cartas e crônicas escritas, em maior parte, por Manuel da Nóbrega e José de Anchieta). Por isso, é necessário atenção ao examinar essas fontes, pois elas expressam um ponto de vista unilateral. Além disso, é importante notar que

> Dos próprios Tamoio não possuímos descrição alguma dos eventos que os tornaram famosos. Como os demais grupos tupi da costa, foram varridos do litoral para dar lugar à expansão da colonização portuguesa e, em meados do século XVII, já não havia notícia de grupos tupi ao longo da costa de que antes eram senhores. Seu depoimento está dissolvido no discurso de missionários e viajantes. Como poderíamos compreender o que para eles significariam tais alianças e oposições políticas, tais confederações? [...]
>
> Imortalizada pela historiografia, a confederação dos Tamoio não foi a única a ser assim designada. Lê-se, por exemplo, que com a derrota na Guanabara, franceses e indígenas teriam fugido para a região de Cabo Frio, onde teriam se organizado mais uma vez, para serem massacrados alguns anos depois. No Maranhão, meio século mais tarde, o grande evento Tamoio como que se repete: aldeias tupi, aliadas aos franceses, opõem-se a aldeias tupi, aliadas dos portugueses. Identificam-se, em cada um desses blocos, líderes que se ampliam, se magnificam, inclusive (e sobretudo) mediante dádivas e casamentos com oficiais franceses. [...]
>
> PERRONE-MOISÉS, Beatriz; SZTUTMAN, Renato. Notícias de uma certa confederação Tamoio. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, out. 2010.

BIBLIOTECA JOHN CARTER BROWN, PROVIDENCE

THÉVET, André. *Cunhambebe*. 1584. Gravura. Biblioteca John Carter Brown, Providence, Estados Unidos.

▶ PARAHITERI, Pajés. *Os comedores de terra*. São Paulo: Hedra, 2016.
Este livro traz uma série de histórias indígenas contadas e escritas por diversas comunidades Yanomami.

Sugestão para o estudante:

ÍNDIO Educa. Disponível em: <http://www.rea.net.br/site/tag/portal-indio-educa/>. Acesso em: 31 maio 2018.

Nesse *site* o estudante poderá conhecer um pouco mais sobre a vida cotidiana, a cultura e os rituais dos povos indígenas, além de compreender como vivem, como se organizam, o que pensam sobre seu passado, sua história e sobre diversos assuntos do presente.

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

Orientações

Quando os europeus chegaram ao continente americano, no final do século XV, os tupis dividiam-se em Tupinambás, Caetés, Potiguares e outros, totalizando uma população de aproximadamente 1 milhão de pessoas. Em menos de cem anos, esses indígenas foram reduzidos de forma drástica, em parte devido à ferocidade do conquistador.

É interessante destacar que a cultura tupi baseava-se na guerra, que servia, sobretudo, para vingar os parentes mortos pelos inimigos, e em vários mitos, como, por exemplo, o da existência de uma "terra sem males".

▶ Texto complementar

O texto a seguir analisa os relatos do viajante francês Jean de Léry e o modo como ele constrói a imagem dos povos indígenas.

> Se por um lado, não havia como considerar os índios civilizados, já que este conceito estava intimamente relacionado à vida urbana, poderiam – a partir de algumas observações – ser vistos como dotados de traços de humanidade. Algumas considerações feitas por Léry sinalizam para a aceitação parcial da condição humana dos indígenas por alguns europeus e, particularmente, de parte deste grupo de franceses.
>
> [...]
>
> Apesar da descrição de contatos cordiais entre o grupo de Léry e os índios, não podemos desconsiderar as observações do cronista a respeito de sua "bestialidade" ou mesmo da periculosidade que, muitas vezes, representavam. [...]
>
> FLECK, Eliane Cristina; MACHADO JÚNIOR, Cláudio de Sá. Emoções em jogo: sensibilidades e experiências de convívio intercultural (Brasil, séculos XVI e XVII). *Revista Virtual de Humanidades*, n. 10, v. 5, abr./jun. 2004. p. 6-7.

Texto complementar

Outro exemplo de resistência indígena no período colonial foi a chamada Guerra dos Bárbaros, que ocorreu no século XVIII, na atual região do Nordeste. Leia o texto a seguir e conheça um pouco mais sobre as dinâmicas dos conflitos entre indígenas e portugueses:

A Guerra dos Bárbaros foi um conflito entre vários grupos indígenas do grupo linguístico macro-jê unidos naquela que ficou conhecida como Confederação Cariri e as forças colonizadoras portuguesas na América. Este conflito durou mais de meio século e foi responsável pelo completo extermínio de algumas tribos indígenas e pelo completo desmantelamento das demais envolvidas. Representou a conquista do sertão nordestino brasileiro para o domínio português e o seu uso efetivo na criação de gado, de fundamental importância para a subsistência da sociedade açucareira. Para a consolidação desta conquista foram manejados efetivos de caráter militar de todo o nordeste brasileiro, além da ajuda de contigentes expressivos de outras regiões. Foram formadas alianças com tribos tupis que permitiram multiplicar o efetivo da força de ataque portuguesa.

DIAS, Leonardo Guimarães Vaz. *A Guerra dos Bárbaros*: manifestações das forças colonizadoras e da resistência nativa na América Portuguesa. *Revista Eletrônica de História do Brasil*, Juiz de Fora, MG, v. 5, n. 1, set. 2002. p. 5.

Resistência Guaicuru

Os Guaicuru eram grupos indígenas que, para escapar da colonização espanhola, migraram da região norte do atual Paraguai para a região dos atuais estados de Mato Grosso do Sul e Goiás. Os Guaicuru eram grandes guerreiros e, por influência dos colonizadores, adotaram o uso de cavalos em seus ataques.

Em 1791, o Tratado de Paz e Amizade foi firmado entre esses povos e a Coroa portuguesa. Por esse acordo, os Guaicuru passavam a colaborar com os portugueses na sua luta contra os espanhóis em algumas regiões.

BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Outras táticas de resistência usadas com frequência por diversos povos contra as imposições dos colonizadores foram a fuga, a recusa ao trabalho, a sabotagem e as correrias (assaltos aos campos inimigos).

MOTTE, Charles a partir de DEBRET, Jean-Baptiste. *Tribo Guaicuru em busca de novas pastagens*. 1834. Litogravura, 21,5 cm × 32,2 cm. Os Guaicuru resistiram tanto aos colonizadores espanhóis quanto aos colonizadores portugueses.

Os indígenas Guaicuru no imaginário brasileiro

Hoje, estudiosos consideram que a presença dos grupos indígenas Guaicuru tiveram presença marcante no imaginário brasileiro ao longo do tempo, presença essa que pode ser vista inclusive em produções e obras de arte do século XIX. Para entender mais esse assunto, leia o texto a seguir.

A importância dos índios Guaicuru e de grupos sociais que estabeleciam relações de aliança/guerra com eles, especialmente os Guana, é ilustrada pelo lugar de destaque que os "índios cavaleiros" ocuparam no imaginário do Brasil Império, sobretudo no final do século XVIII e na primeira metade do século XIX. Presença que se verifica no registro iconográfico realizado por pintores como Jean-Baptiste Debret, que retratou os índios Guaicuru em alguns de seus quadros mais conhecidos.

[...] A produção contínua de informações iconográficas e textuais mostra exatamente o lugar que os índios Guaicuru ocupavam no imaginário da sociedade colonial e imperial brasileira da primeira metade do século XIX: uma posição tão destacada que as imagens desses índios circulavam desde as cortes brasileiras até as academias de Artes e Ciências europeias. Isto principalmente em razão da sua capacidade guerreira e da sua habilidade política.

O temor dos índios Guaicuru era justificado. Felix Azara disse claramente que "pouco faltou para que exterminassem todos os espanhóis do Paraguai" [...]. Francisco Rodrigues do Prado avaliou em "4 mil o número de paulistas mortos por eles ao longo das vias de comunicação com Cuiabá" [...].

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Conquista colonial, resistência indígena e formação do Estado-Nacional: os índios Guaicuru e Guana no Mato Grosso dos séculos XVIII-XIX. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 52, n. 1, 2009. p. 99.

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

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes*: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BOTELHO, Angela Vianna; REIS, Liana Maria. *Dicionário histórico Brasil*: Colônia e Império. 6. ed. São Paulo: Autêntica, 2002.

HOLANDA, Sergio Buarque de. *História geral da civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. v. 1.

RIBEIRO, Darcy. *As Américas e a civilização*: processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a Terra de Santa Cruz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Qual povo indígena teve mais contato com os portugueses no período inicial da conquista do território? Os povos Tupi.

2 A pintura corporal é uma das principais características das sociedades indígenas. Ela pode ter inúmeros significados: pode ser apenas uma expressão da beleza como também um símbolo ritualístico de preparação para a guerra ou para a caça, uma forma de proteger o corpo contra maus espíritos, um ornamento para cerimônias, entre outras possibilidades. Além disso, os desenhos geométricos e os motivos estilizados de plantas ou de animais identificam o grupo ao qual o indivíduo pertence, bem como seu sexo, sua idade e seu *status* na comunidade.

Atualmente, em nossa sociedade, é muito comum as pessoas pintarem seus rostos com maquiagem, tingirem seus cabelos ou fazerem tatuagens no corpo.

Quais podem ser os significados desses costumes? Seriam os mesmos que os dos povos indígenas? Converse com seus colegas sobre o assunto.

3 Descreva alguns aspectos da organização social dos Tupi na época da conquista portuguesa do território que atualmente forma o Brasil.

4 Qual era o significado do ritual da antropofagia na cultura tupi?

5 Qual foi o primeiro produto explorado pelos portugueses em sua colônia da América?

6 O português Pero de Magalhães Gândavo (1540-1579) residiu por algum tempo na América portuguesa no século XVI e escreveu o livro *Tratado da Terra do Brasil*, publicado em 1576. O documento histórico revela algumas especificidades da visão europeia sobre os indígenas. Leia a seguir um trecho. Depois, reúna-se com um colega e respondam às questões.

> Não há como digo entre eles nenhum Rei, nem Justiça, somente em cada aldeia tem um principal que é como capitão, ao qual obedecem por vontade e não por força; morrendo este principal fica seu filho no mesmo lugar; não serve doutra cousa se não de ir com eles à guerra, e conselhá-los como se hão de haver na peleja, mas não castiga seus erros nem manda sobre eles cousa alguma contra sua vontade. Este principal tem três, quatro mulheres, a primeira tem em mais conta, e faz dela mais caso que das outras. Isto tem por estado e por honra. Não adoram cousa alguma nem têm para si que há na outra vida glória para os bons, e pena para os maus, tudo cuidam que se acaba nesta e que as almas fenecem com os corpos, e assim vivem bestialmente sem ter conta, nem peso, nem medida.
>
> GÂNDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da Terra do Brasil*: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil. Brasília: Senado Federal, 2008. p. 66.

a) Como o autor caracteriza a organização social dos indígenas?
b) Como Pero de Magalhães Gândavo descreve as crenças dos indígenas?
c) Vocês acreditam que a descrição que Gândavo faz das crenças e dos costumes indígenas corresponde à visão que os indígenas têm de sua própria cultura? Será que realmente os indígenas "não adoram coisa alguma", como diz o autor?
d) Identifiquem no texto um adjetivo utilizado por Gândavo para caracterizar o modo de vida dos indígenas.
e) Na opinião de vocês, a forma como Gândavo descreve os indígenas demonstra que ele respeita a diversidade cultural, as crenças e os modos de vida desses povos, tão diferentes dos costumes europeus?

7 Cite algumas estratégias de resistência indígena à dominação europeia utilizadas ao longo do tempo pelos povos nativos.

8 O que foi a Confederação dos Tamoios?

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

MODERNA

Seção Atividades

Objeto de conhecimento

- *A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.*

Habilidades

EF07HI08

EF07HI09

Respostas

2. O uso de maquiagem e tintas nos cabelos está ligado à estética e a padrões de beleza estabelecidos pela sociedade. As tatuagens também podem ter essa função, mas podem ser ainda uma forma de deixar registrado um momento marcante da vida de uma pessoa ou algo em que ela acredita. Esses diversos tipos de pintura têm funções diferentes das pinturas corporais indígena, uma tradição que se manifesta de diferentes formas entre os povos indígenas.

3. Os Tupi não possuíam um Estado ou um poder centralizado. Eles viviam em aldeias, que podiam ser organizadas em círculos ou em fileiras. As aldeias estabeleciam vínculos de solidariedade entre si, mas muitas vezes havia disputas.

4. Os Tupi costumavam realizar rituais de antropofagia, que estavam relacionados à prática da guerra. Os inimigos vencidos eram capturados e devorados em grandes rituais. Segundo as crenças Tupi, aqueles que comiam a carne do inimigo incorporariam a força, a coragem e o espírito do guerreiro morto.

5. A madeira do pau-brasil.

6. a) Segundo Gândavo, os indígenas não possuíam rei nem poder centralizado e outras instituições de controle. Obedeciam ao líder principal por vontade, e não por força.

b) Conforme Gândavo, os indígenas não acreditavam em vida após a morte nem na glória para os bons e na pena para os maus. Ainda segundo o relato, os indígenas acreditariam na morte da alma e dos corpos.

c) Espera-se que o estudante reflita sobre o ponto de vista do europeu que permeia o relato. Desta forma, as descrições sobre os costumes e as crenças indígenas não correspondem ao modo como os próprios nativos as veem. Esses povos acreditam em muitas coisas, o que pode ser visto nos mitos, por exemplo.

d) Gândavo utiliza a expressão "bestialmente" para se referir ao modo de vida dos indígenas.

e) A forma como ele descreve os indígenas demonstra que o autor enxerga a cultura europeia como superior e os costumes e as crenças desses povos, tão diferentes dos seus, como sinais de sua ignorância e selvageria.

7. Os indígenas praticavam frequentemente como estratégias de resistência as fugas, as guerras contra os colonizadores, os ataques contra vilas, a defesa das aldeias etc.

8. A Confederação dos Tamoios foi uma associação de indígenas Tupinambás que habitavam uma extensa área do litoral brasileiro no século XVI. Contra as tentativas de escravização empreendidas pelos portugueses, os indígenas se organizaram e se aliaram aos franceses.

Seção **Para refletir**

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica** n. **7**, esta seção propicia ao estudante *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*.

O trabalho aqui proposto também permite que o estudante possa *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* (**Competência Específica de História** n. **1**), *Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (**Competência Específica de História** n. **4**) e *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* (**Competência Específica de História** n. **5**).

para refletir

QUAL É A RELAÇÃO ENTRE O CONCEITO DE MODERNIDADE E O EUROCENTRISMO?

Você já parou para pensar sobre a origem do conceito de modernidade? Quais são os marcos estabelecidos para sua periodização, as mudanças históricas e o ponto de vista que norteiam sua explicação?

A historiografia tradicionalmente localiza a Idade Moderna no ano de 1453, quando ocorreu a queda de Constantinopla. De acordo com essa visão, o acontecimento marcou o fim da hegemonia do Oriente e do Mediterrâneo no comércio intercontinental, enquanto a exploração do Atlântico impulsionou o desenvolvimento de uma nova era, relacionada ao absolutismo, ao mercantilismo e à colonização da América.

Algumas correntes historiográficas, no entanto, destacam outros marcos para o início da Idade Moderna. De qualquer modo, um conjunto de fatores que ocorreram na Europa no século XV pode ser mencionado, e implicará um processo de profundas mudanças no mundo: como a ampliação das relações comerciais entre diversas regiões e o desenvolvimento das bases para a consolidação do capitalismo.

Alguns estudiosos fazem ainda uma análise crítica da ideia de modernidade, identificando-a à visão eurocêntrica, que se baseia no pressuposto de que a Europa seria o centro das transformações que direcionariam a história da humanidade.

Leia a seguir trechos de duas reportagens que tratam de conflitos vivenciados pelos povos indígenas atualmente e procure relacioná-los com os processos iniciados no século XV. Por que as culturas desses povos foram consideradas pelos europeus como primitivas e contrárias à ideia de modernidade?

Conflito indígena afeta eleição argentina

SYLVIA COLOMBO DE BUENOS AIRES
20/08/2017 02h28 [jornal *Folha de São Paulo*]

Disputa

Os mapuche, povo originário do sul da Patagônia, se espalham hoje entre território chileno e argentino. São, ao todo, 1,7 milhão de pessoas – a maioria vive do lado chileno da fronteira.

Há diversos grupos que fazem reivindicações em níveis diferentes. Existem os que pedem demarcação de territórios, o direito à soberania e o ensino da cultura mapuche nas escolas. Além disso, há os mais radicais, que reivindicam o reconhecimento de uma nação mapuche, independente dos dois países.

COLOMBO, Sylvia. Conflito indígena afeta eleição argentina. *Folha de S.Paulo*, 20 ago. 2017. p. A17.

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

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Dez anos após declaração internacional, indígenas sofrem exclusão, desrespeito e assassinatos

22/07/2017 [*ONUBR*]

BRUNO KELLY/REUTERS/LATINSTOCK

Vista de helicóptero de área que pertence oficialmente ao povo Yanomami, na floresta Amazônica (RO). A vegetação foi desmatada e a água dos rios contaminada com mercúrio pela ação ilegal dos mineiros à procura de ouro na região. Fotografia de 2016.

[...]

Segundo a relatora especial da ONU para os direitos dos povos indígenas, Victoria Tauli-Corpuz, a expansão das indústrias extrativistas, do agronegócio e dos "megaprojetos" de desenvolvimento e infraestrutura que invadem as reservas ainda permanecem como as principais ameaças para a maioria dos povos indígenas.

Para ela, as consequências dos projetos que não obtêm consentimento livre informado dessas populações – e que ocorrem em diversos países, como o Brasil – continuam a resultar na expropriação de terras, despejos forçados, falta de acesso aos meios de subsistência, bem como na perda da cultura e de locais espirituais.

DEZ anos após declaração internacional, indígenas sofrem exclusão, desrespeito e assassinatos. ONU Brasil, 22 jul. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/dez-anos-apos-declaracao-internacional-indigenas-sofrem-exclusao-desrespeito-e-assassinatos/>. Acesso em: 24 fev. 2018.

1. Quais são as principais reivindicações dos indígenas mapuche citadas na primeira reportagem?
2. A segunda reportagem aborda a situação dos indígenas nos dias de hoje. Segundo o texto, como a invasão de suas terras ameaça esses povos?
3. Na sua opinião, é possível relacionar o processo de colonização com os conflitos vivenciados pelos povos indígenas da América atualmente? Explique.
4. Elabore um texto abordando de maneira crítica o conceito de modernidade, o longo processo de dominação europeia e a dificuldade de construir uma sociedade que respeite a diversidade e a autonomia dos povos indígenas nos dias de hoje.

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

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade, as questões sugeridas para autoavaliação – e que podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Que fatores contribuíram para o pioneirismo português e espanhol nas Grandes Navegações?
2. Quais eram os principais interesses dos europeus na expansão marítima?
3. Qual foi o impacto da conquista territorial do continente americano para os povos nativos?
4. Quais foram as estratégias utilizadas pelos europeus no processo de conquista territorial e de dominação dos povos indígenas da América?
5. Como os povos nativos da América resistiram ao longo do tempo à dominação europeia?

No **Manual do Professor – Digital** poderá ser acessada uma **Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem** dos estudantes, com sugestões de questões, abertas e de múltipla escolha, e ficha para registro do desempenho deles neste segundo bimestre.

Respostas

1. A demarcação de territórios, o direito à soberania e o ensino da cultura mapuche nas escolas. Uma parte deles também reivindica o reconhecimento de uma nação mapuche independente.

2. A invasão das Terras Indígenas pelas indústrias extrativistas, pelo agronegócio e pelos "megaprojetos" de desenvolvimento e infraestrutura ameaça a sobrevivência desses povos e a preservação de suas culturas. A expropriação de terras, os despejos forçados, a falta de acesso aos meios de subsistência, bem como a perda da cultura e de locais espirituais, são formas de violência que continuam afetando as populações tradicionais.

3. Espera-se que o estudante reflita sobre o fato de que uma imensa parcela das populações indígenas foi dizimada no período colonial, porém, sua luta pela sobrevivência ainda continua no presente. A lógica colonial que impôs a ideia de superioridade do europeu e sua cultura, a partir do século XV, está presente nas práticas de violência contra povos indígenas ainda nos dias de hoje.

4. O estudante deve elaborar um texto reflexivo reunindo o conhecimento construído ao longo dos estudos desta Unidade, expondo sua visão crítica sobre o conceito de modernidade. Espera-se que ele estabeleça relações entre a dominação europeia e a invisibilidade imposta às culturas indígenas.

Apresentação

Esta Unidade, "A colonização da América", relaciona-se com as seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 7º ano: *A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano*; *O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias*; *Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo*; e *Lógicas comerciais e mercantis da modernidade*.

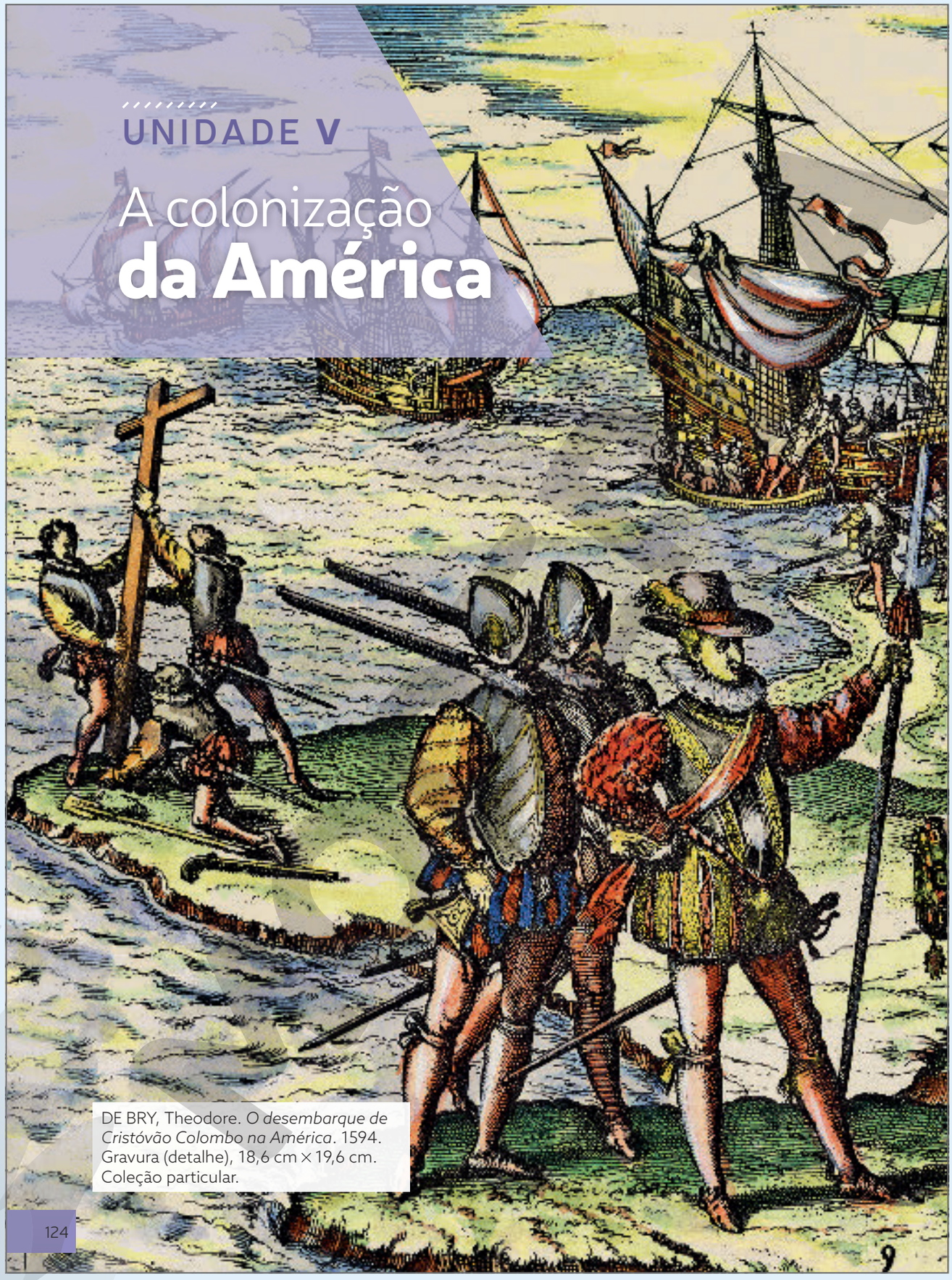
Os conteúdos trabalhados nesta Unidade estão em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica** n. **1** e com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. **1**, n. **4** e n. **5**, transcritas nas páginas XX e XXII deste **Manual do Professor**, em "Orientações Gerais".

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

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

UNIDADE V

A colonização da América



DE BRY, Theodore. *O desembarque de Cristóvão Colombo na América*. 1594. Gravura (detalhe), 18,6 cm × 19,6 cm. Coleção particular.

124

Com o objetivo de auxiliá-lo a organizar e enriquecer o trabalho neste terceiro bimestre, incluímos no **Manual do Professor – Digital** as seguintes sugestões:

- um **Plano de desenvolvimento**, com uma seleção de objetos de conhecimento, habilidades e práticas pedagógicas a serem utilizados ou adaptados de acordo com a sua realidade ou necessidade para o período. ▸

COLEÇÃO PARTICULAR

A América é um continente com povos, culturas, costumes e línguas bastante variados. Essas diferenças culturais revelam que os processos de colonização não ocorreram da mesma maneira ao longo do tempo em cada região.

As sociedades coloniais das Américas portuguesa e espanhola diferiram muito das colônias inglesas na América do Norte, que se constituíram com certa autonomia em relação à Coroa inglesa. Já nos domínios coloniais tanto da América espanhola como da América portuguesa o controle político e econômico metropolitano foi bastante intenso.

O trabalho compulsório indígena esteve presente na maior parte das colônias espanholas. Na sociedade colonial portuguesa da América, os africanos escravizados constituíram a mão de obra mais expressiva nas atividades produtivas.

O que você sabe sobre os processos de colonização nas Américas portuguesa, espanhola e inglesa? E sobre as características dessas sociedades coloniais?

Você verá nesta Unidade:

- A colonização inglesa, espanhola e portuguesa na América
- As principais atividades econômicas nas colônias
- O trabalho dos indígenas e africanos escravizados
- Sociedade colonial – as relações entre diferentes culturas
- A administração das colônias
- Identidade latino-americana

Nesta Unidade

O estudo dos temas desta Unidade permite dar o primeiro passo para conhecer um pouco mais da história do continente americano. É também uma oportunidade de estabelecer pontos de aproximação e de distanciamento entre as colonizações espanhola, portuguesa e inglesa.

A exploração dos territórios coloniais foi um empreendimento complexo, marcado pela necessidade de adequar a cada realidade a maneira de alcançar os resultados desejados. Assim, os conquistadores europeus criaram formas diversas de relacionamento colonial, optando algumas vezes pela diplomacia, outras pelas relações comerciais, ou ainda pelo uso da força militar. O modelo de ocupação com a instalação de um aparato administrativo e militar permanente controlado pela Coroa, como o verificado em colônias da América portuguesa e espanhola, não foi uma regra e diferenciou-se do modelo que foi organizado na América inglesa.

Sobre a imagem

Estimule os estudantes na observação e análise da gravura reproduzida nas páginas de abertura da Unidade. Peça a eles que, além de observarem a imagem, leiam a legenda com atenção e identifiquem a autoria, o título da obra, a data em que foi produzida e o que ela pretende representar, entre outras informações. Comente com eles que a gravura *O desembarque de Cristóvão Colombo na América* foi produzida por Theodore de Bry e que o artista nunca viajou para a América. Ele produziu suas gravuras e ilustrações com base em relatos de viajantes.

- Há, também, uma proposta de **Projeto Integrador** ("Capoeira na escola", que integra os componentes curriculares História e Educação Física).
- três **Sequências didáticas**, a saber: "Construindo charges: a história da escravidão e o racismo nos Estados Unidos da América"; "As fontes históricas indígenas e a conquista do México"; "Construção de um engenho de açúcar".

Sobre o Capítulo

A colonização no sul da América inglesa assumiu um modelo semelhante ao das colônias ibéricas, tendo como base o uso de mão de obra escrava e a monocultura de gêneros primários voltados para a exportação. No norte e no centro predominou uma colonização de povoamento. Ainda hoje, as diferenças econômicas e culturais entre o norte e o sul dos Estados Unidos podem ser percebidas. No sul, onde a escravidão africana foi largamente praticada, o preconceito racial ainda é muito forte, o que ajuda a explicar conflitos étnicos que ocorrem até a atualidade naquele país. Outras marcas do período colonial são a tradição de autonomia política dos estados e a predominância dos valores protestantes no país.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF07HI01: *Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.*

EF07HI02: *Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.*

EF07HI05: *Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.*

EF07HI06: *Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.*

CAPÍTULO

11 A colonização inglesa na América

A descoberta do caminho marítimo para as Índias e a chegada de Colombo à América despertaram o interesse de alguns reinos europeus pelas viagens ultramarinas. Os ingleses, por exemplo, também estavam interessados nas valiosas mercadorias orientais. Por isso, passaram a investir na busca de um caminho marítimo para as Índias, diferente das rotas portuguesa e espanhola.

As regiões ao norte do oceano Atlântico eram navegadas desde o século IX por pescadores, comerciantes de peles de animais e participantes de expedições dinamarquesas e norueguesas. A partir de meados do século XV, o governo da Inglaterra também passou a demonstrar interesse por essa região, patrocinando expedições como a do genovês John Cabot (c. 1450-1499), que chegou à Terra Nova e à Nova Escócia, no atual Canadá, entre 1497 e 1498. No início do século XVI foi a vez dos franceses, que exploraram, em suas expedições, o rio São Lourenço, chegando onde hoje se localiza a cidade de Montreal, no Canadá.

Ingleses e franceses, ao iniciarem suas viagens oceânicas, encontraram as terras do Novo Mundo divididas entre Portugal e Espanha. Excluídos da partilha colonial, eles recorreram muitas vezes à pirataria para tirar proveito das riquezas extraídas da América.

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

BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DA CAROLINA DO LESTE, GREENVILLE

Representação do pirata galês Bartholomew Roberts, também conhecido como Black Bart. 1724. Gravura. Black Bart viveu entre os séculos XVII e XVIII, época de intenso movimento nas viagens ultramarinas de diversos reinos europeus. Biblioteca da Universidade da Carolina do Leste, Greenville, Estados Unidos.

EF07HI08: *Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.*

EF07HI09: *Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.*

EF07HI10: *Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.*

A FASE COMERCIAL DA EXPLORAÇÃO DA AMÉRICA DO NORTE

Os piratas que atuavam a serviço da Coroa inglesa recebiam um documento chamado "carta de corso", que declarava que eles navegavam a serviço do rei. Por isso, esses piratas eram conhecidos como **corsários**. O alvo principal dos corsários eram as embarcações espanholas que se dirigiam à Europa carregadas de metais preciosos extraídos das colônias americanas. As expedições e as navegações inglesas e francesas no norte da América durante o século XVI se diferenciaram das espanholas e das portuguesas no continente americano, pois não resultaram em conquistas militares e processos colonizatórios.

Nesse período, o contato dos ingleses e dos franceses com os povos ameríndios era basicamente comercial. Entre os principais produtos comercializados, estavam gêneros alimentícios, peles de animais, objetos de metal e tecidos.

Somente no século XVII, regiões costeiras da América do Norte foram efetivamente ocupadas por ingleses, franceses e holandeses, resultando na formação da Nova Inglaterra, da Nova França e dos Novos Países Baixos (ou Nova Holanda).

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

INGLESES, FRANCESES E HOLANDESES NA AMÉRICA DO NORTE (século XVII)

Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 209.

Francis Drake

Protegido e financiado pela rainha Elizabeth I (1533-1603), o corsário inglês Francis Drake (c. 1540--1596) partiu, em 1577, rumo às terras americanas. Seguindo a mesma rota de Fernão de Magalhães, ele e sua tripulação atingiram o oceano Pacífico após assaltar pequenas povoações da costa ocidental da América espanhola e saquear navios ancorados na costa de Lima, no atual Peru.

O corsário retornou à Inglaterra em 1581, após realizar a primeira viagem inglesa de circum-navegação, trazendo toneladas de ouro e prata. Em 1585, tomou Santo Domingo e Cartagena das Índias, na América.

Orientações

Sugerimos iniciar a leitura do texto desta página e depois solicitar aos estudantes que observem o mapa. Eles devem observar a grande área dominada pelos franceses no século XVII, na atual região do Canadá. Se necessário, apresente um mapa do território dos Estados Unidos nos dias de hoje para que fique mais fácil a identificação das regiões das possessões coloniais inglesas, francesas e holandesas e sua correspondência geográfica no território atual. Os conteúdos trabalhados neste início de Capítulo, nas páginas 126 e 127, propiciam que o estudante desenvolva as habilidades **EF07HI02**, **EF07HI06** e **EF07HI13**.

O tema da pirataria é até hoje pouco estudado e discutido pela historiografia. Poucos são os documentos reunidos e preservados e as análises desenvolvidas sobre esse tema. É interessante destacar que a atividade corsária inglesa visava com frequência saquear as riquezas da Espanha (transferidas de suas colônias da América para a Europa) seguindo a lógica das disputas mercantilistas e políticas entre as nações europeias pela divisão territorial e o controle econômico do mundo. É importante salientar que nas viagens realizadas pelos corsários havia cientistas, astrônomos, botânicos e artistas, e que elas contribuíram para divulgar o conhecimento geográfico e científico da época, como também para o sucesso das explorações ultramarinas.

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.*

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.*

Orientações

O estudo desta página propicia aos estudantes uma reflexão sobre a ideia de que um "Novo Mundo" estava sendo construído e de que os colonos ingleses, os puritanos que fugiram das perseguições religiosas em sua nação de origem, seriam predestinados por Deus a fundar uma colônia na terra desconhecida, onde seus ideais religiosos e políticos seriam concretizados. Esses primeiros colonos ficaram conhecidos como "pais peregrinos", cuja imagem está relacionada aos mitos de fundação do futuro país, os Estados Unidos.

Estabeleça relações entre a colonização da América inglesa e as reformas religiosas, o que irá possibilitar aos estudantes o desenvolvimento da habilidade **EF07HI05**.

É interessante também preparar os estudantes para o estudo da página seguinte, perguntando a eles se a ideia de um "Novo Mundo" correspondia à realidade, já que as terras do continente americano eram habitadas há milhares de anos por povos nativos, embora os europeus desconhecessem até então esses territórios e essas culturas. Nessas duas páginas (128 e 129) que abordam o período inicial da colonização inglesa na América, é possível orientar os estudantes para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI08**, estimulando-os a refletir sobre as formas de organização da sociedade e de alianças, confrontos e resistências na relação entre os colonizadores e os povos nativos.

A FORMAÇÃO DAS TREZE COLÔNIAS

Entre 1584 e 1587, a Coroa inglesa iniciou a tentativa de colonização da América do Norte por meio de expedições organizadas por nobres, com o objetivo de ocupar os territórios encontrados. No entanto, doenças, fome e ataques de grupos nativos levaram essas iniciativas ao fracasso. Diante disso, a Coroa inglesa estabeleceu acordos com **companhias comerciais**, como a de Londres e a de Plymouth. O governo inglês reconhecia o direito dessas companhias às terras que fossem conquistadas e garantia a elas o monopólio do comércio entre a região e a Europa.

Muitos trabalhadores ingleses migraram para a América do Norte na condição de **servos temporários**. Em geral, eram pessoas pobres que aceitavam trabalhar nas novas terras sem remuneração, em troca do pagamento das despesas de viagem. Geralmente, depois de sete anos, os servos ficavam livres para estabelecer seu próprio negócio.

Os primeiros colonos independentes na América do Norte desembarcaram do navio *Mayflower* e fundaram a cidade de Plymouth, em 1620. Muitos deles eram puritanos (protestantes calvinistas) que fugiam de perseguições religiosas. Ficaram conhecidos como "pais peregrinos" (*pilgrim fathers*). Depois deles vieram outros, como franceses, holandeses, irlandeses e alemães, formando as **treze colônias** da América do Norte.

Um novo lugar para viver

A esperança de melhores condições de vida na América do Norte parecia estimular a ideia de criar um "novo mundo". Por isso, em muitos dos nomes dados às colônias, aparece a palavra "novo" ou "nova", como Nova Inglaterra e Nova Amsterdã (futura Nova York).

Ler a pintura: Resposta sugerida: A posição de alguns passageiros, que parecem representar o grupo puritano, é de prece e agradecimento a Deus. Eles retiram os chapéus da cabeça, em sinal de obediência, se ajoelham e oram com a cabeça voltada para o chão; outros olham para o alto, como que se dirigindo aos céus. Um deles está com um livro aberto, que parece representar a Bíblia, ato que simboliza o compromisso do grupo com a palavra de Deus.

Ler a pintura

- Em seu diário de bordo, o líder puritano William Bradford escreveu que, ao chegar à América, os puritanos fundariam uma colônia para a "glória de Deus". Que elementos desta pintura representam esse projeto?

MUSEU DE ARTE DO BROOKLYN, NOVA YORK

WEIR, Robert Walter. *Embarcação dos pais peregrinos em 1620*. 1857. Óleo sobre tela, 121,9 cm × 181 cm. Museu de Arte do Brooklyn, Nova York, Estados Unidos.

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

Observação

Professor, ao longo de toda a Unidade, oriente os estudantes para o trabalho com os conteúdos relacionados às dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. Peça a eles que observem as diferentes interpretações e documentos históricos relacionados a cada contexto. Desta forma, eles terão oportunidade de desenvolver a habilidade **EF07HI10**.

RELAÇÃO ENTRE INDÍGENAS E COLONOS

Conta a tradição que, após chegarem à América no *Mayflower* e fundarem a colônia de Plymouth, no atual estado de Massachusetts, os colonos enfrentaram um terrível inverno e muitos morreram de fome e frio. Porém, com a ajuda de indígenas Wampanoag, que lhes forneceram alimentos e sementes de milho para o cultivo, os colonos teriam sobrevivido. Essa história é lembrada até hoje e celebrada em uma das principais festas nacionais do país: o Dia de Ação de Graças.

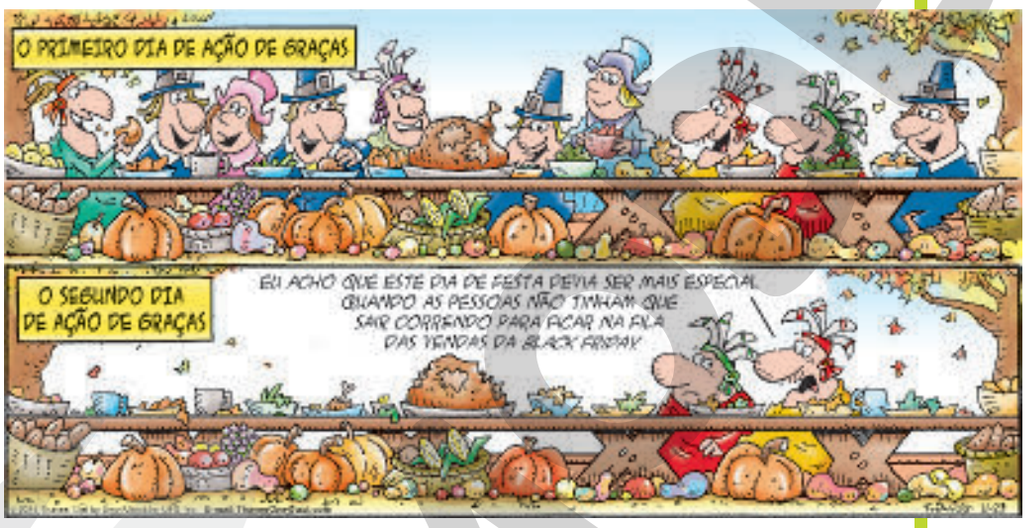
O fato é que, apesar desse episódio, as relações entre colonos e indígenas foram muito conflituosas. De norte a sul, os ingleses invadiram os territórios habitados pelos indígenas, que reagiram com ataques ou guerras. A população nativa diminuiu de forma drástica, caindo de 10 milhões de pessoas, no começo do século XVI, para 600 mil indivíduos no final do século XVIII.

Diferentemente do que ocorria nas colônias espanholas e portuguesa na América, os protestantes ingleses não promoveram a evangelização sistemática dos povos indígenas. O resultado desse modelo de colonização foi a formação de uma sociedade com quase nenhuma integração entre ameríndios e brancos.

lugar e cultura

DIA DE AÇÃO DE GRAÇAS

NÃO ESCREVA NO LIVRO



THAVES, Bob; THAVES, Tom. *O primeiro e o segundo Dia de Ação de Graças*. 2014. Tirinha.

1. O Dia de Ação de Graças é comemorado anualmente nos Estados Unidos na quarta quinta-feira do mês de novembro. No dia seguinte, acontece a famosa Black Friday. Você sabe o que é?
2. Que recursos foram utilizados na tirinha para apresentar com humor uma visão crítica da comemoração do Dia de Ação de Graças? Explique.

Orientações

Estimule a análise crítica dos estudantes a respeito do projeto de um "Novo Mundo" para que eles compreendam como essa concepção era eurocêntrica e desconsiderou a história dos povos não europeus e dos indígenas. Essa discussão permite relacionar o projeto de construção de um "Novo Mundo" com a ideia de modernidade, de conquista territorial, de colonização e dominação dos povos nativos, propiciando assim o desenvolvimento das habilidades **EF07HI01** e **EF07HI09**.

Respostas

1. Black Friday é a sexta-feira seguinte ao Dia de Ação de Graças. É um dia de grandes promoções nos Estados Unidos. Recentemente, a prática chegou ao Brasil e tem levado muitos consumidores à procura de produtos mais baratos.

2. Na tira, os personagens ironizam, com certa nostalgia, o esvaziamento do significado do Dia de Ação de Graças. O evento tradicionalmente é comemorado no país com desfiles, jogos de futebol e jantares familiares, acompanhados de orações de agradecimento a Deus, no caso das famílias religiosas, ou simplesmente como uma ocasião especial para reunir parentes e amigos em um ambiente de fraternidade e carinho. Porém, em uma sociedade cada vez mais voltada para o consumo, o Dia de Ação de Graças se transformou na data que antecede a Black Friday. Perceba que, na tira de baixo, os personagens que ficaram sozinhos no jantar representam os indígenas; os consumistas, que abandonaram o jantar, representam a cultura ocidental.

Orientações

A colonização no sul da América inglesa tinha como base o uso de mão de obra escrava e a monocultura de gêneros primários voltados para a exportação. Nas colônias do norte e do centro, predominou uma colonização de povoamento.

Comente que, no norte, o ponto de partida da colonização foi Plymouth, origem da futura colônia de Massachusetts. Depois, os colonos se estabeleceram ao longo do Rio Connecticut (1633) e fundaram New Haven (1640). Apesar de terem sido vítimas da intolerância religiosa na Inglaterra, os puritanos também foram extremamente intolerantes com os não puritanos na nova terra. Por isso, muitas pessoas migraram mais para o norte, fundando novas colônias, como Rhode Island (1636) e New Hampshire (1638).

No centro, colonos fundaram Pensilvânia, Nova Jersey e Delaware, as últimas colônias a surgir na região (veja o mapa da página 130). Em 1664, os colonos ingleses se apossaram da colônia holandesa de Nova Amsterdã e lhe deram o nome de Nova York.

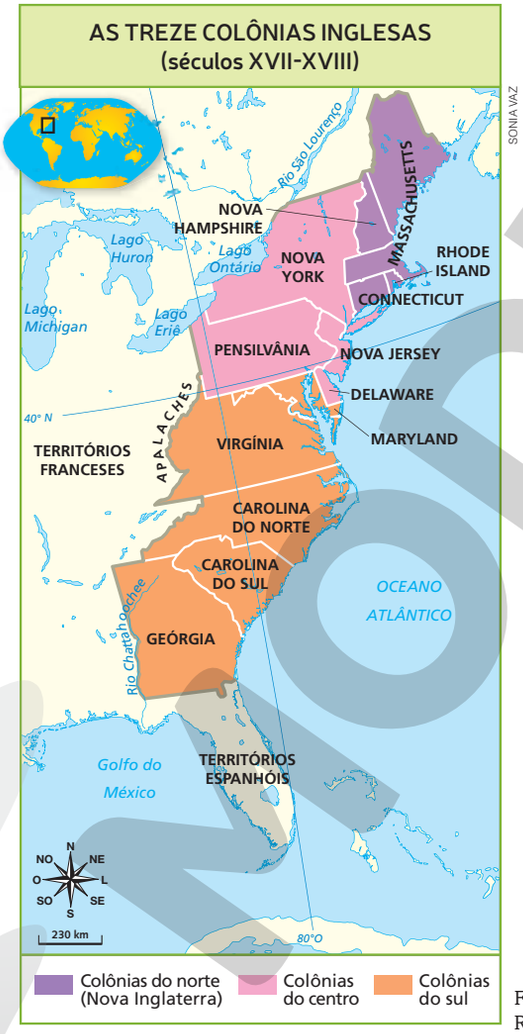
Para a Inglaterra, as terras mais interessantes se localizavam no sul. Virgínia (fundada em 1607), Maryland (1632), Carolina do Norte e Carolina do Sul (1663) e, finalmente, Geórgia (1733) situavam-se em áreas de clima menos frio, que favorecia o cultivo de artigos tropicais ou subtropicais, os quais abasteciam o mercado europeu.

AS COLÔNIAS DO NORTE E DO CENTRO E AS COLÔNIAS DO SUL

▸ O NOVO mundo.
Direção: Terrence Malick.
Estados Unidos, 2006.
Duração: 136 min.
Neste filme, um oficial inglês chega, em 1607, às terras dos atuais Estados Unidos e se apaixona pela filha de um grande líder indígena.

Com base nos tipos de atividade econômica que foram desenvolvidos e na estrutura social que se formou, as treze colônias podem ser agrupadas em **colônias do norte** e **do centro** e em **colônias do sul**.

O clima do norte e do centro, com invernos rigorosos, dificultou o cultivo de produtos tropicais e semitropicais, valorizados no comércio internacional. Interessados em praticar uma atividade rentável na região, os colonos desenvolveram, desde cedo, o comércio, as manufaturas e a pesca.



Fonte: FAE. *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro, 1991. p. 62.

Nas colônias do norte, chamadas de Nova Inglaterra, predominava uma economia agrícola voltada ao mercado interno e praticada em pequenas propriedades pela própria família, com mão de obra livre e, em alguns casos, com a presença de servos temporários. Além disso, os colonos fabricavam navios, que eram usados no comércio marítimo e na atividade pesqueira. Embora pouco numerosos, havia negros e indígenas escravizados nas colônias do norte e do centro.

Nas colônias do sul, o clima mais ameno possibilitava o cultivo de produtos agrícolas valorizados no mercado europeu, como o tabaco e o algodão. A atividade agrícola era realizada em grandes propriedades monocultoras, com o predomínio de trabalhadores escravizados trazidos da África. Essa produção era vendida, sobretudo, para a Europa, por meio das companhias inglesas de comércio.

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

A autonomia das treze colônias

Apesar das distinções entre as colônias do norte e do centro e as colônias do sul, as treze colônias possuíam muitos elementos em comum: o predomínio do protestantismo, a ausência de um comando político centralizado, a independência de cada uma delas e a razoável liberdade em relação à Coroa inglesa. Mesmo devendo obediência ao Estado inglês, dispunham de relativa autonomia na sua organização interna e nas decisões políticas.

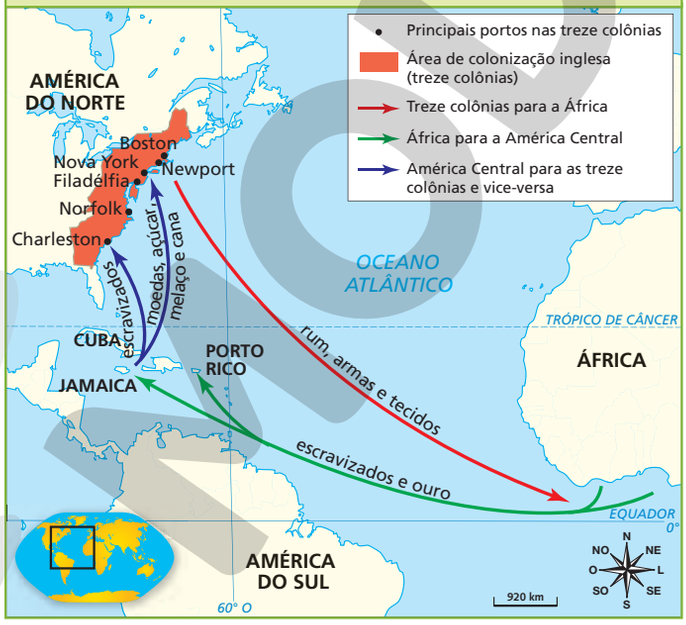
A organização política atual dos Estados Unidos reflete, de certa forma, a independência das treze colônias. Os 50 estados que formam o país têm autonomia para adaptar as determinações da Constituição à sua própria realidade e apresentam diferenças em relação a alguns dispositivos legais; por isso, alguns estados, por exemplo, admitem a pena de morte e outros não; há também uma variação da maioridade penal entre 16 e 18 anos.

O comércio triangular

Os colonos ingleses exportavam gado, peixes, madeira e alimentos para as ilhas do Caribe. Lá, eles obtinham açúcar e melaço, que eram utilizados para o consumo local e principalmente para a fabricação de rum. A bebida era usada como moeda de troca na compra de pessoas escravizadas na África, que depois eram revendidas sobretudo no Caribe e nas grandes propriedades das colônias sulistas. Os colonos ingleses também aproveitavam os artigos obtidos no Caribe para adquirir tecidos e ferramentas produzidos na Inglaterra. Esse sistema ficou conhecido como **comércio triangular** e possibilitou a integração entre as treze colônias e entre elas e a metrópole inglesa.

Os lucros do comércio triangular propiciaram o desenvolvimento das manufaturas nas colônias do norte e do centro e favoreceram o surgimento de uma rica burguesia mercantil na América.

O COMÉRCIO TRIANGULAR (séculos XVII-XVIII)



Fonte: NARO, Nancy Priscilla S. *A formação dos Estados Unidos*. São Paulo: Atual; Campinas: Unicamp, 1987. p. 15.

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

Texto complementar

Leia o texto a seguir sobre o comércio triangular:

O comércio triangular também poderia envolver a Europa, para onde os navios levavam açúcar das Antilhas, voltando com os porões repletos de produtos manufaturados. Estabeleciam-se assim sólidas relações comerciais embasadas na próspera indústria naval das colônias da Nova Inglaterra.

O comércio triangular é muito diferente da maioria dos procedimentos comerciais do resto da América. Apesar de as leis estabelecerem limites, os comerciantes das colônias agiam com grande liberdade [...].

KARNAL, Leandro et al. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007. p. 57.

Orientações

Comente com os estudantes que o pequeno controle exercido pela Coroa Inglesa sobre as colônias do norte e do centro foi um fator que permitiu que elas desenvolvessem uma poderosa marinha mercante, construíssem grandes veleiros e pesqueiros e participassem do comércio mundial. Dessa forma, o chamado comércio triangular pôde ser organizado, ligando as Américas e a África por meio do lucrativo comércio de pessoas escravizadas. Nas Antilhas, os colonos ingleses obtinham melaço para a produção de rum, que era trocado por escravizados na África, e estes, por sua vez, eram vendidos nas colônias do sul e nas Antilhas.

Tanto nas colônias do norte e do centro quanto nas do sul, a administração não era controlada diretamente pela monarquia britânica. As companhias de comércio gozavam de razoável autonomia, o que lhes permitiu negociar com outras partes da América sem a interferência da metrópole. Ao longo do trabalho com os conteúdos das páginas 130 e 131, peça aos estudantes que reflitam sobre as diferenças entre as colônias do norte-centro e as colônias do sul da América inglesa.

Sobre o comércio triangular, é interessante destacar que as colônias inglesas da América também adquiriam produtos originários da Ásia. Em geral, essas relações eram estabelecidas indiretamente, com as reexportações (principalmente de chá) praticadas pela Inglaterra em suas colônias. A abordagem do conteúdo sobre o comércio triangular favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI14**, relacionada às interações entre diferentes sociedades e continentes e suas dinâmicas comerciais.

Orientações

As diferenças entre as treze colônias inglesas na América possibilitam uma reflexão sobre o mundo do trabalho e a escravidão moderna. Em uma área de interesse econômico para a Coroa inglesa, como as colônias do sul, desenvolveu-se um sistema de trabalho baseado na escravidão. Nas áreas de menor interesse, como no centro e no norte da América inglesa, desenvolveu-se o trabalho livre.

Atividade complementar

Para estimular a reflexão, proponha que a turma se organize em grupos e pesquise notícias em jornais e revistas, impressos ou na internet que tratem de casos recentes de racismo nos Estados Unidos. Os atos de violência e assassinatos cometidos contra jovens negros nos Estados Unidos vêm crescendo nos últimos anos. Os crimes praticados por policiais ou membros de organizações racistas, como a Ku Klux Klan, revelam que o racismo é ainda muito vivo em algumas sociedades do mundo atual. As raízes profundas do racismo surgiram com a prática do escravismo moderno promovido pelas nações europeias em suas colônias americanas. Por fim, em uma roda de conversa, os estudantes podem debater algumas questões e apresentar os resultados de suas pesquisas.

A presença de pessoas escravizadas vindas da África

O comércio de pessoas escravizadas esteve presente nas treze colônias inglesas. O sul absorvia a maior parte dessa mão de obra, que chegou a totalizar cerca de 750 mil pessoas no final do século XVIII, a maioria originária da África Ocidental, principalmente de Angola e Guiné.

Gustavo Vassa (1745-1797), um nigeriano levado para os Estados Unidos como escravo e lá batizado com nome cristão, descreveu, em 1794, a forma como os sobreviventes da travessia do oceano eram leiloados nos mercados da América.

> Conduziram-nos imediatamente ao pátio... como ovelhas em redil, sem olharem para idade ou sexo. Como tudo me era novo, tudo o que vinha causava-me assombro. Não sabia o que diziam, e pensei que esta gente estava verdadeiramente cheia de mágicas... A um sinal de tambor, os compradores corriam ao pátio onde estavam presos os escravos e escolhiam o lote que mais lhes agradava. O ruído e o clamor com que se fazia isso e a ansiedade visível nos rostos dos compradores serviam para aumentar muito o terror dos africanos... Dessa maneira, sem escrúpulos, eram separados parentes e amigos, a maioria para nunca mais voltarem a se ver.

KARNAL, Leandro et al. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2008. p. 63.

Em todas as colônias, a integração social dos africanos negros escravizados e a mestiçagem com os colonos brancos foram muito pequenas. No entanto, apesar de as culturas africanas terem sido intensamente reprimidas, os escravizados encontraram diversas maneiras de preservá-las e de resistir à escravidão, como por meio das fugas, da sabotagem da produção e dos equipamentos e das rebeliões.

BIBLIOTECA NACIONAL DA AUSTRÁLIA, CAMBERRA

BIASIOLI, Angelo. *Escravos africanos preparando tabaco na colônia da Virgínia*. c. 1790. Gravura, 36 cm de altura. O uso da mão de obra africana escravizada nas colônias do sul marcou a história dos Estados Unidos. Até hoje, a população afrodescendente do país luta por melhores condições de vida e contra o preconceito e a discriminação. Biblioteca Nacional da Austrália, Camberra.

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

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

HORNE, Gerald. *O sul mais distante*: os Estados Unidos, o Brasil e o tráfico de escravos africanos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

KARNAL, Leandro et al. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007.

RAPHAEL, Ray. *Os mitos da fundação dos Estados Unidos*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2006.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *Viagem aos Estados Unidos*. São Paulo: Hedra, 2010.

_____. *A democracia na América*. São Paulo: Martins Fontes, 2000; 2005. v. 1 e 2.

atividades

1. A economia das colônias do norte e do centro voltava-se principalmente para a policultura agrícola em pequenas propriedades, com emprego do trabalho familiar, de servos temporários e, em menor quantidade, de trabalhadores escravizados. Os colonos do norte e do centro também desenvolveram a pesca, as manufaturas e o comércio interno e o marítimo.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Quais eram as principais atividades econômicas desenvolvidas nas colônias do norte e do centro e nas colônias do sul?

As colônias do sul, por sua vez, realizavam atividades agrícolas em grandes propriedades monocultoras, como a produção de algodão, tabaco e arroz, com a utilização predominante de mão de obra escrava.

2 Por que a Inglaterra não controlou rigorosamente a exploração de suas colônias, assim como fez a Espanha, já que a economia inglesa também era mercantilista?

3 Complete o quadro comparativo das treze colônias da América do Norte.

Colônias	Colônias do sul	Colônias do norte e do centro
Característica climática		
Atividades econômicas		
Mão de obra		
Interesse predominante dos colonizadores		
Interesse da metrópole		

MODELO

Colônias	Colônias do sul	Colônias do norte e centro
Característica climática	Subtropical.	Invernos rigorosos.
Atividades econômicas	Monocultura de tabaco.	Policultura, comércio, manufaturas e pesca.
Mão de obra	Escrava de origem africana.	Livre (familiar, assalariada) e servos temporários.
Interesse predominante dos colonizadores	Enriquecer rapidamente; encontrar ouro e prata.	Fugir de perseguições religiosas e políticas; prosperar por meio do trabalho.
Interesse da metrópole	Grande, para lucrar com a produção de gêneros tropicais.	Pequeno, pois o clima da região não permitia o cultivo de gêneros tropicais.

4 Leia o texto a seguir, do anglicano Richard Eburn, sobre a ocupação da América inglesa.

4. a) Como uma ação divina, prevista e desejada por Deus. Assim, a ocupação do território é considerada uma missão religiosa dos colonos protestantes.

Encher e sujeitar a terra

Foi ordem expressa de Deus a Adão, Gênesis 1:28, que ele deveria encher a terra e sujeitá-la. Por virtude desse estatuto ele e os seus tiveram desde então o privilégio de se espalhar por toda a parte e de ter, ocupar e usufruir qualquer região ou terra que encontrassem ainda não ocupada.

EBURN, Richard [1624]. Citado em: SEED, Patricia. *Cerimônias de posse na conquista europeia do Novo Mundo (1492-1640)*. São Paulo: Unesp, 1999. p. 42.

b) Significa ocupar e usufruir da terra.

c) Não, pois as terras eram povoadas por diversos povos indígenas antes da conquista e da colonização europeias.

a) Como o anglicano Eburn justifica a ocupação da América pelos ingleses?

b) O que significa, nesse contexto, a expressão "sujeitar a terra"?

c) Na sua opinião, a afirmação de Eburn de que as terras americanas não estavam ocupadas é correta?

5 Observe novamente o mapa "O comércio triangular (séculos XVII-XVIII)" (página 131) e, com base no que você viu neste Capítulo, responda às questões.

a) Descreva a atividade comercial representada no mapa.

b) Como os colonos ingleses obtinham o melaço? Qual era a importância desse produto?

c) Por que o comércio triangular era lucrativo para os colonos do norte e do centro da América inglesa?

d) Qual foi a importância do comércio triangular para a economia das colônias sulistas?

6 Em agosto de 2014, nos Estados Unidos, o afrodescendente Michael Brown, de 18 anos, foi morto pela polícia em Ferguson, cidade do estado do Missouri, onde os negros representam 67% da população, mas apenas 6% da força policial. As circunstâncias suspeitas de sua morte causaram violentos protestos em todo o país. Em grupo, respondam:

Com base nesse fato, quais reflexões podem ser feitas a respeito da questão racial nos Estados Unidos?

6. Os afrodescendentes ainda enfrentam preconceito racial e uma difícil situação econômica nos Estados Unidos. Os efeitos do período escravocrata são sentidos até hoje pela maioria da população negra do país. O tipo de violência que Michael Brown sofreu ocorre com muito mais frequência entre a população negra, independentemente de sua classe social.

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

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *A estruturação dos vice-reinos nas Américas.*
- *Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.*
- *As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.*
- *A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.*

Habilidades

EF07HI10
EF07HI14
EF07HI16

Respostas

2. Logo no começo da colonização, os espanhóis encontraram metais preciosos, como ouro e prata, o que intensificou o controle rigoroso sobre as colônias. Já a maior parte do território colonial inglês tinha um clima semelhante ao europeu, o que desestimulou o governo a colonizá-lo nos moldes mercantilistas. Além disso, a colonização do litoral atlântico da América pelos ingleses ocorreu apenas no século XVII, quando o mercado europeu já estava suficientemente abastecido pelas colônias ibéricas. Como também não foram encontrados metais de imediato, as colônias inglesas não apresentavam nenhum recurso lucrativo de retorno rápido, como ocorreu na América espanhola.

5. a) O mapa representa o comércio triangular, realizado entre as colônias do norte e do centro da América inglesa, a costa africana e as Antilhas.

b) Os colonos ingleses obtinham o melaço nas Antilhas e o transformavam em rum. O rum era utilizado como moeda de troca para a obtenção de escravizados na África.

c) Porque o lucro obtido com a venda de escravizados africanos aos colonos do sul e para as Antilhas era muito maior do que os custos com o processo de produção de rum e de compra de escravizados na África.

d) O comércio triangular garantia o abastecimento de escravos para o trabalho nas lavouras monocultoras do sul.

Sobre o Capítulo

Com base no estudo deste Capítulo, os estudantes vão perceber que a exploração da mão de obra indígena na América hispânica foi muito mais intensa se comparada com o que aconteceu na América portuguesa ou nas colônias inglesas. Estabelecer semelhanças e diferenças entre a relação dos colonos com os indígenas nas colônias espanhola, portuguesa e inglesa é um bom caminho para entendermos como os povos indígenas foram inseridos, ou não, nas sociedades coloniais. Os interesses mercantilistas das monarquias europeias contribuíram para dizimar grande parte dos povos indígenas que viviam na América espanhola. Ali, a mineração foi a principal atividade econômica. Na América hispânica também se instalaram fazendas produtoras de gêneros tropicais e de gado. Na abertura do Capítulo, sugerimos ao professor que indague os estudantes sobre os possíveis impactos da colonização espanhola para os povos indígenas que viviam nas regiões onde foram estabelecidos os vice-reinos. Procure estimulá-los a pensar como teria se desenvolvido o processo de formação da sociedade colonial na América espanhola. Também é interessante despertar a curiosidade deles para reconhecer quais teriam sido, ao longo do tempo, as estratégias praticadas pelos indígenas para sobrevivência, resistência e adaptação à dominação espanhola e à sociedade colonial. Desta forma, na abertura e ao longo do Capítulo, os estudantes poderão desenvolver as habilidades **EF07HI01**, **EF07HI08** e **EF07HI09**.

CAPÍTULO

12 A colonização espanhola **na América**

Os conquistadores espanhóis se lançaram com avidez sobre as riquezas encontradas nas terras americanas.

Para garantir seus ganhos, a Coroa espanhola precisava organizar a exploração econômica da região. Assim, um complexo sistema administrativo foi criado com a finalidade de incorporar a América, política e economicamente, ao nascente Império Espanhol.

Após a queda dos principais impérios indígenas pré-colombianos, a Coroa espanhola inseriu representantes na administração colonial, visando consolidar a conquista e garantir a exploração econômica dos territórios. A América espanhola foi dividida administrativamente em vice-reinos, ao mesmo tempo em que algumas instituições foram criadas para exercer o controle político e econômico no território, atendendo aos interesses da política mercantilista do governo espanhol.

© BANCO DE MEXICO DIEGO RIVERA & FRIDA KAHLO MUSEUMS TRUST, MEXICO, D.F./AUTVIS, BRASIL, 2018 – PALÁCIO NACIONAL, CIDADE DO MÉXICO
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

RIVERA, Diego. Mural *A chegada de Hernán Cortés a Veracruz*. 1942--1951. Afresco, 4,02 m × 5,27 m. Detalhe. Palácio Nacional, Cidade do México, México.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF07HI01: *Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.*

EF07HI08: *Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.*

EF07HI09: *Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.*

EF07HI10: *Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.*

A ADMINISTRAÇÃO COLONIAL

Antes de iniciar a exploração da parte continental da América, a Coroa espanhola criou o primeiro órgão encarregado de administrar, da Espanha, as colônias americanas: a **Casa de Contratação**. Criado em 1503, o órgão regulamentava a administração colonial, nomeava os funcionários e fiscalizava a coleta do quinto, imposto cobrado pela Coroa que recaía sobre a mineração e as transações comerciais da colônia. A instituição também se encarregava de garantir o monopólio do comércio colonial, fiscalizando os navios que partiam das colônias e chegavam ao reino espanhol.

Em 1524, após a queda do Império Asteca, foi criado o **Conselho das Índias**, órgão encarregado de tomar as decisões relativas às colônias. Suas reuniões podiam ser lideradas pelo próprio rei, que indicava pessoas de sua mais alta confiança para os principais cargos do conselho.

Depois, para facilitar ainda mais o controle administrativo da colônia pela metrópole, a América espanhola foi dividida em vice-reinos. O **Vice-Reino da Nova Espanha** foi o primeiro a ser criado, em 1535, seguido pelo **Vice-Reino do Peru**, em 1543, e pelos demais vice-reinos. Os vice-reis eram membros da nobreza ou da burguesia espanhola. Na América, eles representavam o rei e, portanto, eram as mais altas autoridades coloniais. Os vice-reis cuidavam dos assuntos administrativos, militares e religiosos. Eles ainda presidiam as **audiências**, nas quais exerciam o papel de autoridade judicial.

Outro órgão muito importante era o **cabildo**. Espécie de conselho municipal, os cabildos tratavam de vários assuntos, como segurança, abastecimento e uso dos espaços públicos.

Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 239; VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico*: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 95.

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

Orientações

Desde o início da colonização, a estrutura administrativa da América espanhola expunha com clareza a rigidez do modelo colonial espanhol, ao criar diversos órgãos e divisões administrativas que possibilitavam maior controle e rentabilidade na exploração colonial. Ao trabalhar com os conteúdos desta página, é recomendável chamar a atenção dos estudantes para a organização da estrutura administrativa e da sociedade colonial na América espanhola, e ressaltar que essa organização passou por diversas transformações ao longo dos séculos de colonização. Além disso, as complexas relações no interior da sociedade colonial constituem um tema relevante que deve ser ressaltado durante todo o estudo do Capítulo. Desse modo, o estudante pode refletir sobre os diversos aspectos envolvidos nos confrontos e nas conciliações entre colonos e colonizados.

EF07HI14: *Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.*

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.*

Orientações

É interessante observar que os colonizadores europeus demoraram certo tempo para conseguir encontrar metais preciosos e iniciar as explorações mercantis em suas colônias americanas. Os espanhóis foram os que mais cedo encontraram essa fonte de riqueza na América. A constatação de que nos territórios que hoje correspondem ao México e ao Peru havia grandes minas estimulou a cobiça dos europeus. Em 1545, foram encontradas grandes minas de prata em Potosí, no Peru; no ano seguinte, os espanhóis encontraram prata em Zacatecas e Guanajuato, no México. Das minas, os metais saíam no lombo de mulas rumo aos portos. Pelos mesmos caminhos chegavam os alimentos plantados em outras partes dos vice-reinos, voltados ao mercado interno. Nos chamados *obrajes* (oficinas têxteis), também se produziam tecidos que concorriam com panos importados.

Devemos salientar, no entanto, que as exportações da América espanhola não se restringiram aos metais preciosos. Desenvolveram-se também atividades como a criação de gado e o cultivo de produtos tropicais, como tabaco, cana-de-açúcar, algodão, anil e cacau. Toda essa produção visava abastecer o mercado espanhol e, por meio da coroa, o mercado europeu.

AS PRINCIPAIS ATIVIDADES ECONÔMICAS

Entre as atividades econômicas desenvolvidas nas colônias americanas, a mineração da **prata**, a partir de 1540, foi a que gerou mais lucros à Coroa espanhola. A atividade mineradora impulsionou outros empreendimentos, como a extração de carvão e a criação de mulas, que serviam como transporte. A produção de tabaco, cana-de-açúcar, anil e algodão, por sua vez, visava abastecer o mercado europeu.

A pecuária e a produção de gêneros alimentícios também tiveram papel importante na economia interna da América espanhola. Entre os principais alimentos cultivados estavam o milho e a batata.

O comércio da seda, trazida das Filipinas através do oceano Pacífico, foi outra atividade lucrativa, mas foi proibida pelo governo espanhol por escapar ao seu controle tributário. O negócio enriqueceu muitos membros das elites comerciais e mostrou uma face da economia colonial: o comércio interno e o contrabando.

A produção de **açúcar** também foi uma atividade muito rentável. A cana começou a ser cultivada na Nova Espanha (onde hoje se situa o México), mas o principal centro produtor de açúcar foram as ilhas do Caribe (Cuba e Hispaniola). Com o uso de africanos escravizados e da grande propriedade, a partir do século XVII, a região se especializou na produção de açúcar, melaço e rum para a exportação.

MUSEU CHARCAS, SUCRE

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

BERRIO, Gaspar Miguel. Vista panorâmica dos arredores das montanhas do Cerro Rico, em Potosí, no Vice-Reino do Peru. 1758. Gravura, 180 cm × 250 cm. Museu Charcas, Sucre, Bolívia.

Orientações

Até meados do século XVII, o açúcar procedente da América portuguesa abasteceu a maior parte do mercado europeu. Porém, as guerras para expulsar os holandeses que haviam invadido o Nordeste açucareiro em 1624 desestruturaram as fazendas, e a produção de açúcar foi prejudicada. Assim, a partir dessa época, as ilhas do Caribe passaram a ter maior importância na produção açucareira mundial.

Foi nesse mesmo período que guerras na Europa obrigaram a Coroa espanhola a assinar tratados abrindo mão do controle sobre várias ilhas caribenhas. Como a atividade mineradora era muito mais lucrativa, foi somente no século XVIII, e mais ainda no século XIX, que o açúcar tornou-se de fato importante para o comércio espanhol.

A mão de obra indígena

Na maior parte da América espanhola, as populações ameríndias foram usadas como a mão de obra predominante, fosse como trabalhadores livres, compulsórios ou escravizados. A *encomienda* e a mita eram as principais formas de exploração do trabalho indígena.

A ***encomienda*** era uma instituição jurídica comum nas terras do Vice-Reino da Nova Espanha. Por meio dela, os *encomenderos* cobravam tributos de um certo número de indígenas, que eram pagos com o trabalho na agricultura e nas minas. Além disso, os *encomenderos* eram encarregados de catequizar os indígenas. O regime de *encomienda* rendia altos tributos ao governo da Espanha, chegando a totalizar 20% de toda a receita da Coroa.

A **mita**, por sua vez, era uma instituição de origem inca adaptada pelos espanhóis em suas colônias. Por meio dela, os colonizadores encarregavam os chefes indígenas de selecionar, nas comunidades, pessoas que deveriam ser encaminhadas ao trabalho, principalmente nas minas, onde permaneciam por quatro meses. Os indígenas recrutados recebiam um pagamento e só podiam se ausentar do trabalho mediante autorização.

▶ DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoé*. São Paulo: Scipione, 2011. Publicado originalmente em 1719, este livro fala sobre as aventuras de um náufrago que passa cerca de 28 anos em uma ilha deserta próxima à costa da atual Venezuela.

LUCAS VALLECILLOS/ALAMY/FOTOARENA

AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA

As minas de prata de Potosí foram o principal centro de exploração de prata na América espanhola. Hoje, a cidade de Potosí, na atual Bolívia, com sua história surpreendente de exploração e riqueza, faz parte da lista de patrimônios da humanidade. A mineração ainda é praticada, mas a quantidade de metal hoje extraída é bem pequena se comparada à da época colonial. À esquerda, vista de Potosí e Cerro Rico, Bolívia. Fotografia de 2016. À direita, minas de prata em Potosí (Bolívia). c. 1618-1619. Gravura. Originalmente publicada na obra *Tabularum Geographicarum*, de Petrus Bertius.

Observação

No caso do México, do Peru e da Bolívia, onde a população indígena era numerosa, os africanos escravizados, minoritários, trabalhavam como capatazes nas minas de prata ou como ajudantes de espanhóis ricos. Nas ilhas e nas zonas costeiras do Caribe, os escravos de origem africana trabalhavam na produção de açúcar.

Orientações

Explique para os estudantes que os espanhóis aproveitaram os conhecimentos dos indígenas no campo da mineração e da agricultura e adaptaram formas de trabalho já existentes na sociedade inca (caso da *mita*). A partir de meados do século XVI, a Coroa espanhola decidiu substituir os *encomenderos* por corregedores, devido aos excessos praticados contra a população indígena. Os corregedores passaram a receber o tributo indígena. Ao mesmo tempo, atendendo às queixas dos nativos, estabeleceram-se Cortes de Justiça especiais e magistrados para defender os indígenas.

A relação entre indígenas e europeus trabalhada nesta Unidade é uma boa oportunidade para discutir questões relacionadas ao respeito ao próximo. A imposição de valores, tal como fizeram os europeus nos séculos XV e XVI ao conquistarem a América, não é uma prática desconhecida em nosso tempo e, por isso, merece reflexão.

▶ Texto complementar

No trecho a seguir o padre dominicano Juan Ginés de Sepúlveda (c. 1490-1573) defende a escravização indígena:

> É justo e útil que [os indígenas] sejam servos, e vemos que isso é sancionado pela própria lei divina, pois está escrito no livro dos provérbios: "o tolo servirá aos sábios". Assim são as nações bárbaras e desumanas, estranhas à vida civil e aos costumes pacíficos. [...] E se recusam esse império, é permissível impô-lo por meio das armas e tal guerra será justa [...]. Concluindo: é justo, normal e de acordo com a lei natural que todos os homens probos, inteligentes, virtuosos e humanos dominem todos os que não possuem essas virtudes.

WOLKMER, Antônio Carlos (Org.). *Direito e justiça na América indígena*: da conquista à colonização. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998. p. 70.

Orientações

Mesmo correndo grande risco, os indígenas resistiram de inúmeras formas à exploração no trabalho nas minas de ouro e prata: fugiam, danificavam estruturas dos túneis e contrabandeavam minério e mercúrio. As dificuldades extremas fizeram com que o trabalho na mineração fosse realizado praticamente apenas por nativos. Os escravos africanos tinham dificuldades de adaptação ao clima e à altitude; por isso, pelo menos na área da mineração, seu trabalho ficou limitado a tarefas nas casas dos espanhóis e na fabricação de moedas.

Resposta

Tanto a gravura quanto o relato tratam do trabalho nas minas de ouro e prata. Ambos expõem a dificuldade daquele cotidiano, retratando a escuridão, o sofrimento dos trabalhadores e os esforços necessários para a exploração do metal. Além das longas jornadas de trabalho e dos acidentes, os indígenas conviviam com temperaturas extremas, umidade, escuridão e pouco oxigênio, e com o risco de contrair doenças pulmonares resultantes da inalação de impurezas. Na tentativa de amenizar os sofrimentos, os indígenas consumiam bebidas alcoólicas e mascavam folhas de coca. Essas folhas (já consumidas pelos incas, mas apenas em rituais religiosos) funcionavam como um estimulante natural, diminuindo a fome, o sono e o cansaço.

documento

O TRABALHO NAS MINAS DE PRATA

NÃO ESCREVA NO LIVRO

José de Acosta (1540-1600) foi um padre jesuíta que viveu no atual Peru de 1571 a 1587. Leia, no texto a seguir, como ele descreve o trabalho nas minas de prata de Potosí.

> Lá dentro é perpétua a escuridão, sem saber quando é dia ou noite pois são lugares nunca visitados pelo Sol, não somente há perpétuas sombras como também muito frio e um ar muito grosso e impróprio para a natureza humana. E assim se sucede enjoar, quando entra pela primeira vez, como a mim aconteceu [...]. Trabalham com velas [...], repartindo o trabalho, de modo que uns lavram de dia e descansam à noite e, outros, o contrário [...]. O metal é duro, sendo comum retirá-lo a golpe de barretes [...]. Depois sobem com ele às costas, por escadas de couro de vaca retorcido [...], retira um homem uma carga de duas arrobas e ata a sua manta no peito [...] subindo muitas vezes 250 metros.

ACOSTA, José de. Historia natural y moral de las Índias. In: PRODANOV, C. C. *Cultura e sociedade mineradora*: Potosí, 1569-1670. São Paulo: Annablume, 2002. p. 48.

- Observe a gravura abaixo. Que relações podemos estabelecer entre a gravura de Theodore de Bry e o relato de José de Acosta?

BIBLIOTECA NACIONAL DA ESPANHA, MADRI

DE BRY, Theodore. Representação do trabalho de indígenas nas minas de Potosí. 1597. Gravura, 36 cm de altura. Estima-se que Potosí, sozinha, produziu mais de 45 mil toneladas de prata. Biblioteca Nacional da Espanha, Madri, Espanha.

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

Orientações

A prata americana chegava à Espanha através do porto de Sevilha, onde era registrada na Casa de Contratação. Em seguida, o produto era taxado e um quinto ia para os cofres da Coroa espanhola. Da Espanha, a prata americana se dispersou pelo restante da Europa e pela Ásia. Porém, uma parcela significativa do metal ficou na América. Apesar de proibidos pela Espanha, Peru e México faziam comércio entre si. Outra parte circulava nas colônias inglesas e no Brasil. No caso das colônias inglesas, a prata espanhola supria parte da necessidade de moedas que havia na região. Já na América portuguesa, a prata chegava através do comércio de produtos e de escravos.

A SOCIEDADE COLONIAL

A sociedade colonial era bastante diversificada e cada vice-reino desenvolveu um tipo de economia. No Vice-Reino da Nova Espanha e no Vice-Reino do Peru, por exemplo, havia grandes minas de ouro e prata e a mineração tornou-se a principal atividade. As ilhas do Caribe, por outro lado, concentraram a produção açucareira. Apesar dessas diferenças, cinco grupos sociais compunham a América espanhola:

- **espanhóis**: conhecidos como *chapetones*, ocupavam os postos públicos mais destacados, na Igreja e no Exército, além de possuírem grandes negócios.
- ***criollos***: descendentes de espanhóis nascidos na América, possuíam grandes propriedades, atuavam no comércio, como profissionais liberais ou participavam do *cabildo*.
- **mestiços**: filhos de espanhóis com mulheres indígenas, dedicavam-se ao pequeno comércio, ao serviço doméstico e ao trabalho no campo como vaqueiros ou administradores de propriedades.
- **indígenas**: em geral, não tinham propriedades, trabalhavam na agricultura, nas minas e na construção e no reparo de obras públicas.
- **africanos escravizados**: foram expressivos no Vice-Reino de Nova Granada e nas ilhas do Caribe, principalmente a partir da segunda metade do século XVII.

Um dos critérios de hierarquização social mais comuns na América espanhola foi o da "pureza do sangue", definida pela origem europeia. Assim, um *criollo*, mesmo sendo filho de nobre espanhol, não poderia alcançar os postos administrativos mais elevados da colônia por ter nascido na América. No entanto, ao longo do tempo, a miscigenação deu origem a novos grupos sociais e a novas desigualdades na América hispânica.

BIBLIOTECA DO PALÁCIO REAL, MADRI

COMPAÑÓN, Baltasar. *Criollo* a cavalo, em traje de gala. Século XVIII. Aquarela. Biblioteca do Palácio Real, Madri, Espanha.

MUSEU DA AMÉRICA, MADRI

CABRERA, Miguel. Representação de uma família na América espanhola. 1763. Óleo sobre tela, 132 cm × 101 cm. Note que o pai tem origem europeia e a mãe é indígena ou mestiça. Museu da América, Madri, Espanha.

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

Orientações

Apesar da estratificação social, a mestiçagem e o sincretismo cultural foram profundos na América espanhola. Procure chamar a atenção dos estudantes para as múltiplas influências culturais que se desenvolveram ao longo desse período. O termo "aculturação" foi usado durante muito tempo para explicar a imposição da cultura europeia no processo de dominação dos povos indígenas. No entanto, esse conceito considera que uma cultura se sobrepõe e apaga a outra. Essa visão é bastante discutida atualmente por estudiosos de História Social da Cultura, que preferem observar as influências múltiplas que ocorrem nessas relações contraditórias. Dessa forma, o colonizador também recebe as influências do colonizado e o seu próprio modo de vida é modificado pela sociedade colonial em que vive. Por outro lado, deve-se pensar que o indígena recebe as influências europeias, que o seu modo de vida passa por muitas transformações, mas que não há um apagamento completo de suas referências culturais tradicionais, que estas se modificam e são ressignificadas ao longo do tempo. Essas reflexões auxiliam no desenvolvimento da habilidade **EF07HI08**: *Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.*

Texto complementar

O texto trata das transformações do modo de vida dos indígenas:

> As populações indígenas da América, trabalhando para os europeus, procuravam obedecer ao ritmo de vida na forma exigida pelos seus senhores. Nas missões os padres ensinavam as populações nativas a obedecer ao sino e a acompanhar os ofícios religiosos.
>
> [...]
>
> O resultado desse conflito não é difícil imaginar. Ocorreram sobrevivências culturais indígenas que permaneceram encobertas nesse processo aparente de imitação dos costumes europeus.

THEODORO, Janice. *Descobrimentos e renascimento*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 51-52.

Orientações

Sugerimos que o professor faça, com os estudantes, uma análise detalhada do mapa reproduzido nesta página e converse com eles sobre a procedência dos africanos escravizados conduzidos para as colônias americanas. Ao fazer esse reconhecimento é possível compreender melhor a história e a cultura de cada região. Além disso, os estudantes podem conhecer melhor os diversos povos africanos que forçosamente passaram a compor as sociedades americanas, primeiramente na condição de trabalhadores escravizados e depois, no regime republicano, na condição de trabalhadores livres, compondo até os dias de hoje a maior comunidade negra fora do continente africano. Os conteúdos trabalhados nesta página propiciam o desenvolvimento da habilidade **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.*

Retome com os estudantes os conteúdos sobre as culturas banta e sudanesa vistos na Unidade I deste volume. Procure incentivá-los a retomar suas principais características culturais e modos de vida. É fundamental destacar que os povos africanos trouxeram consigo muitos conhecimentos e técnicas, colaborando expressivamente para o desenvolvimento da estrutura das diferentes colônias e dos países que posteriormente se formaram.

Vice-reinos

Como vimos, no Vice-Reino da Nova Espanha (atual México) e no Vice-Reino do Peru surgiram importantes núcleos mineradores dos quais eram extraídos ouro e prata. A mão de obra principal foi a indígena, que era obtida por meio do sistema de *encomienda* e posteriormente pelo *repartimiento*, recrutamento de trabalhadores temporários semelhante à mita andina. Também havia trabalhadores indígenas assalariados que viviam permanentemente no local e escravizados africanos.

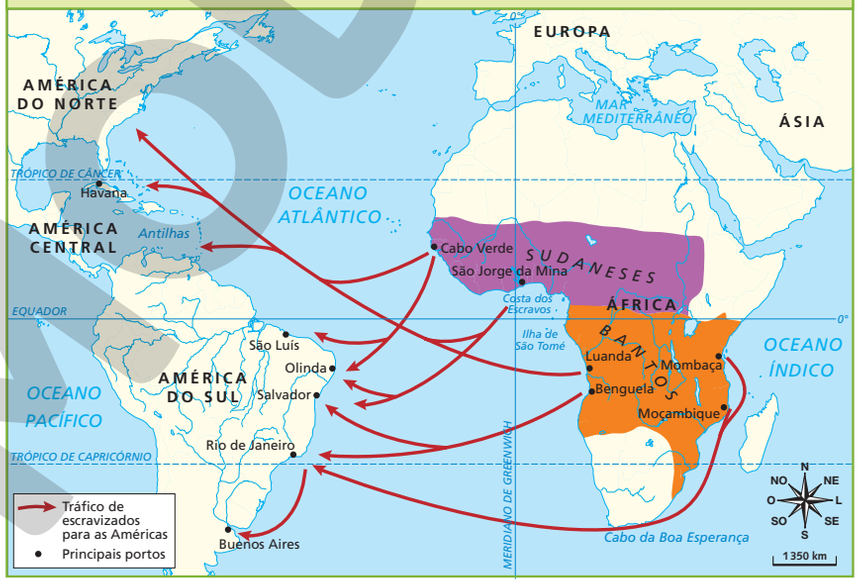
Com a expansão do povoamento próximo às minas, às cidades e às capitais administrativas, foram formadas as *haciendas*, voltadas para a produção agrícola e a criação de gado. Nas *haciendas*, havia o cultivo destinado ao mercado (cana, milho, trigo, agave ou gado) e ao consumo próprio (milho, feijão e pimenta).

Nas Antilhas

Nas ilhas do Caribe, como Cuba e Hispaniola, pertencentes à Capitania Geral de Cuba, desenvolveu-se a produção de açúcar e tabaco, favorecida por uma série de condições: terras férteis, proximidade geográfica com a Europa, clima quente e úmido.

Nessas áreas, foi utilizado o sistema de *plantation* (grandes propriedades monocultoras, escravistas e exportadoras de artigos para a Europa). Com o avanço espanhol sobre as ilhas do Caribe e a América Central e com o drástico declínio da população nativa, houve aumento do emprego da mão de obra africana na região. Grande parte dos escravizados africanos era originária de Luanda, São Jorge da Mina e Cabo Verde.

EMBARQUE DE PESSOAS ESCRAVIZADAS DA ÁFRICA PARA A AMÉRICA (séculos XVI-XVIII)



SONIA VAZ

Elaborado com base em dados obtidos em: CAMPOS, Flavio de; DOLHNIKOFF, Miriam. *Atlas*: História do Brasil. São Paulo: Scipione, 1997. p. 9.

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

Texto complementar

O texto a seguir trata da diversidade de povos africanos que desembarcavam na colônia portuguesa.

Diferentes fontes, como registros oficiais e viajantes, nomeiam uma variedade de nações que estudos mais minuciosos mostraram não se referirem necessariamente aos lugares de origem dos africanos em questão, mas sim aos portos de embarque ou importantes feiras regionais. Portanto, a nação era um conceito utilizado pelos colonizadores para classificar os escravos traficados, geralmente acrescentando-se ao nome cristão do escravo a nação a ele atribuída. [...]

SOUZA, Marina de Mello e. *Reis negros no Brasil escravista*: história da festa de coroação de Rei Congo. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 140.

RELAÇÕES ENTRE DIFERENTES CULTURAS

A proibição de escravizar os indígenas, decretada pela Coroa espanhola no século XVI, não criou uma situação de igualdade entre nativos e brancos. Na realidade, os indígenas eram considerados inferiores e ingênuos, incapazes de decidir por conta própria onde trabalhar, de que maneira viver e qual religião seguir. A Coroa e as elites políticas e econômicas espanholas preferiam que os colonizadores e os indígenas não se misturassem. Porém, apesar desse pensamento, muitos conquistadores tiveram filhos com as indígenas. Em menor grau, ocorreram outras miscigenações.

Nesse ambiente social bastante heterogêneo, indígenas, africanos e mestiços tiveram suas identidades transformadas e recriadas. A maioria das comunidades indígenas adotou o cristianismo e incorporou práticas dessa religião à sua identidade cultural. No entanto, essas populações não deixaram de se considerar indígenas e mantiveram os elementos que caracterizam essa identidade, como a língua, a visão de mundo, as relações de parentesco, as festas, os trajes e as tradições culinárias, artísticas e religiosas.

Já os africanos, que em geral pertenciam a grupos étnicos distintos, mantiveram muitas características de suas culturas originais, mas incorporaram expressões da cultura do colonizador, como a língua e a religião cristã. Em muitos casos, essa situação desencadeou o surgimento de novas religiões, que tinham forte relação com crenças africanas, como o vudu haitiano ou a *santería* cubana, aparentadas com o candomblé e a umbanda, que conhecemos no Brasil.

▶ VIRTUALE Museum. Disponível em: <http://www.unilat.org/VirtualeMuseum/Galeries/Exposition/indexPt.htm>. Acesso em: 29 mar. 2018. Este *site* reúne diversas exposições virtuais com obras de artistas da América espanhola e também da Espanha.

ALLEN G/SHUTTERSTOCK

Indígenas apresentam dança típica no Carnaval de Pisac, no Peru. Fotografia de 2017.

IN PICTURES LTD./CORBIS/GETTY IMAGES

Cerimônia da *santería* na cidade de Havana, Cuba. Fotografia de 2013.

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

Orientações

Na primeira metade do século XVI, ordens religiosas católicas, como a dos franciscanos, dominicanos e jesuítas, assumiram a tarefa de cristianizar os povos indígenas. Muitos desses religiosos se opuseram de maneira contundente à escravização indígena e fizeram denúncias das violências praticadas pelos colonizadores espanhóis. A forma mais eficaz que os jesuítas encontraram para cristianizar os nativos foi reunindo-os em aldeias, chamadas de missões ou reduções, que chegaram a concentrar cerca de 10 mil pessoas. Até 1767, quando os jesuítas foram expulsos da América espanhola, as missões enfrentaram constantes ataques dos colonos.

▶ Texto complementar

Sobre os reflexos da colonização, Tzvetan Todorov escreve:

> Creio que esse período da história europeia, por sua vez, está terminando agora. Os representantes da civilização ocidental já não acreditam tão ingenuamente em sua superioridade, [...] ainda que os países [...] do Terceiro Mundo continuem a querer viver como os europeus. No plano ideológico pelo menos, tentamos combinar aquilo que nos parece ser o melhor nos dois termos da alternativa; queremos a igualdade sem que ela acarrete a identidade; mas também a diferença, sem que ela degenere em superioridade/inferioridade; esperamos colher os benefícios do modelo igualitarista e do modelo hierárquico; aspiramos à recuperação do sentido do social, sem perder a qualidade do individual. [...]
>
> TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*: a questão do outro. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 299-302.

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

BETHELL, Leslie (Org.). *História da América Latina*: América Latina colonial. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 1997; 1999; 2001. v. 1, 2 e 3.

CORRÊA, Ana Maria Martinez; BELLOTTO, Manoel Lelo (Sel.). *A América Latina de colonização espanhola*. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1979.

DAVIS, David B. *O problema da escravidão na cultura ocidental*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GATES JUNIOR, Henry Louis. *Os negros na América Latina*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). *América em tempo de conquista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

Seção **Atividades**

Objetos de conhecimento

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

Habilidades

EF07HI09
EF07HI10
EF07HI14
EF07HI16

Respostas

2. A *encomienda* era uma delegação de funções e direitos fiscais concedida aos conquistadores espanhóis na América. Os *encomenderos* coletavam tributos dos indígenas em nome do rei e exploravam o seu trabalho nas minas e nas plantações. A *mita*, por sua vez, era o trabalho obrigatório que os indígenas tinham de prestar para os colonizadores durante quatro meses.

3. Os povos sudaneses e bantos foram enviados em massa para as colônias americanas. Eles saíam principalmente dos portos de Cabo Verde, São Jorge da Mina, Luanda, Benguela, Moçambique e Mombaça.

4. O frei denunciou a relação estabelecida entre os espanhóis e os indígenas, que, vítimas de uma exploração violenta, sofriam nas minas de prata da América espanhola. Muitos indígenas morriam em razão das péssimas condições de trabalho e alimentação.

5. a) A iluminura do códice apresenta a chegada dos espanhóis a Veracruz, no México. Foram representados baús e animais vindos da Europa. Os indígenas estão recebendo amistosamente o espanhol. No canto direito da iluminura, um homem está sentado sobre uma pedra relatando o que está vendo.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Identifique o grupo social da América espanhola com base nas características descritas a seguir.

a) Eram descendentes de espanhóis e podiam possuir terras e minas, mas exerciam cargos inferiores na administração da colônia. *Criollos.*

b) Filhos de espanhóis com indígenas, eram comerciantes ou ocupavam funções de pouco prestígio, como ferreiros, pedreiros etc. Mestiços.

c) Tinham os maiores privilégios, como ocupar as funções mais elevadas no vice-reino e na Igreja. Eram os únicos que podiam atuar no comércio externo. *Chapetones.*

d) Constituíam a maioria da população e sua força de trabalho era explorada nas minas e nas fazendas. Indígenas.

e) Trabalhavam principalmente na produção de açúcar do Caribe e da costa das atuais Colômbia e Venezuela. Negros africanos escravizados.

2 As principais formas de exploração do trabalho indígena na América espanhola foram a *encomienda* e a mita. Explique como cada uma delas era organizada.

3 Observe novamente o mapa da página 140. Identifique os principais grupos étnicos dos africanos escravizados que eram enviados para as colônias americanas.

4 O frei espanhol Domingo de Santo Tomás (1499-1570) escreveu: "Não é prata o que se envia à Espanha, é o suor e o sangue dos índios". O que o frei denunciou com essa frase?

5 O Códice Florentino é um conjunto de 12 livros produzidos sob a supervisão do frei espanhol Bernardino de Sahagún, entre 1540 e 1585. Ele reúne diversos textos e desenhos que descrevem a sociedade asteca antes e depois da chegada dos espanhóis.

Reúna-se com um colega. Comparem o texto e a iluminura a seguir para responder às questões.

> Depois da conquista, ocorreu uma explosão populacional entre o gado, porcos, carneiros e cabras, os quais causaram grandes danos às plantações de milho indígenas, que não eram protegidas devido à falta de experiência com concorrentes pela subsistência. As medidas tomadas pela população indígena eram muitas vezes ineficazes. O sistema de valor dos conquistadores favorecia o gado. Bois e carneiros eram protegidos pela lei, os costumes e o sentimento castelhanos. As leis que protegiam a pecuária na península Ibérica foram exportadas para o México e permitiam que o gado pastasse em propriedade alheia depois da colheita. E os animais destruidores eram, afinal, propriedade dos vitoriosos; a agricultura era província dos derrotados.
>
> MAXWELL, Kenneth. Morte e sobrevivência. *Folha de S.Paulo*, 11 ago. 2002. Caderno mais! p. 7.

BIBLIOTECA MEDICEA LAURENZIANA, FLORENÇA

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

SAHAGÚN, Bernardino de. *Conquista hispânica*. 1519. Tinta sobre papel (detalhe), 310 cm × 212 cm. Representação da chegada de Hernán Cortés ao porto de Veracruz (no atual México).

a) Descrevam a situação, as pessoas, os animais e os objetos representados nessa iluminura.

b) Que tipos de contato entre os indígenas e os conquistadores essa iluminura representa?

c) Vocês acreditam que o desenho do códice expressa a crítica feita no texto por Kenneth Maxwell? Justifiquem sua resposta.

5. b) A iluminura representa um contato amistoso.

c) Resposta pessoal. A iluminura de Sahagún ilustra a chegada dos espanhóis com seus objetos e animais como se trouxessem benefícios para as populações nativas, ou, ainda, uma espécie de "moeda de troca", já que eles conversam pacificamente com os indígenas. O texto de Kenneth Maxwell, ao contrário, destaca as consequências negativas desse encontro para a população indígena, entre elas, o aumento da pecuária em detrimento da cultura agrícola dos ameríndios. Os bois, os carneiros e os porcos destruíram as plantações de milho, alimento mais importante para os povos nativos.

CAPÍTULO

13 A colonização portuguesa na América

Nas primeiras décadas do século XVI, nas terras americanas, os portugueses se limitaram a construir feitorias, uma espécie de entreposto que funcionava como armazém, local de abastecimento dos navios e fortaleza destinada a proteger o território colonial. Sem sinal da existência de metais preciosos à primeira vista, explorou-se inicialmente o pau-brasil, árvore da qual se aproveitava a madeira e que era usada, também, para a fabricação de corante vermelho. Segundo o historiador Boris Fausto,

> Nesses anos iniciais, entre 1500 e 1535, a principal atividade econômica foi a extração de pau-brasil, obtido principalmente mediante troca com os índios. As árvores não cresciam juntas, em grandes áreas, mas encontravam-se dispersas. À medida que a madeira foi-se esgotando no litoral, os europeus passaram a recorrer aos índios para obtê-la. [...] Os índios forneciam a madeira e, em menor escala, farinha de mandioca, trocadas por peças de tecido, facas, canivetes e quinquilharias [...].
>
> FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp; FDE, 1994. p. 42.

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

INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

RAMUSIO, Giovanni Battista. *Mapa do Brasil*. 1556. Xilogravura, 29,8 cm × 39,2 cm. Representação de uma feitoria e das atividades de extração de pau-brasil na América portuguesa. Observe como o cartógrafo delimita o território, em grande parte ainda desconhecido dos europeus. Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Material Digital Audiovisual
• Videoaula: *A aventura de Hans Staden*

Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual

Sobre o Capítulo

Ao trabalhar com os conteúdos deste Capítulo, sugerimos a distinção de dois momentos históricos: o período da invasão e da conquista portuguesa do território, de 1500 a 1530, quando a presença portuguesa limitou-se à construção de feitorias no litoral a fim de explorar o pau-brasil, e a partir de 1530, quando a metrópole decidiu iniciar a ocupação efetiva das suas terras na América. A adoção, pela Coroa portuguesa, do sistema de capitanias hereditárias como solução para a administração de seus domínios na América, seguido da criação do governo-geral, permite retomar os conceitos de descentralização/centralização do poder. Podem ser retomados também os temas do poder absoluto, da intervenção econômica do mercantilismo, da imposição de monopólios, como o da exploração do pau-brasil e do controle do comércio colonial.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

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.*

EF07HI14: *Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.*

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.*

Orientações

O objetivo do conteúdo desenvolvido nesta e nas próximas páginas deste Capítulo é fazer com que o estudante compreenda os diferentes momentos do processo colonizatório e como ele foi se estruturando, de acordo com as condições específicas da colônia e das necessidades mercantilistas da metrópole portuguesa.

A presença constante de outros europeus no litoral brasileiro, também interessados em explorar o pau-brasil, começou a preocupar a Coroa portuguesa. Para proteger a colônia, fortes e feitorias foram construídos em vários pontos do litoral. Outro fato que preocupava a Coroa portuguesa foi a perda do monopólio do comércio das especiarias orientais para holandeses e espanhóis. A saída encontrada foi a colonização do Brasil. A ocupação do território garantiria a defesa da colônia e o cultivo de uma riqueza que compensaria a perda dos lucros no Oriente. O litoral nordestino oferecia as condições adequadas para o cultivo da cana.

A abordagem destas questões propicia o desenvolvimento da habilidade **EF07HI14**: *Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente*.

O INÍCIO DA COLONIZAÇÃO

ATLAS Digital da América Lusa. Disponível em: <http://lhs.unb.br/atlas/In%C3%ADcio>. Acesso em: 29 mar. 2018. Este atlas digital apresenta textos, mapas, documentos e dados estatísticos sobre a América de colonização portuguesa.

Como a extração de pau-brasil não exigia a fixação dos portugueses no território, não houve, inicialmente, a criação de povoados. Porém, a investida constante de europeus no litoral, principalmente franceses, interessados em explorar o pau-brasil, começou a preocupar a Coroa portuguesa.

Para agravar a situação, os portugueses perderam o monopólio do comércio de especiarias no Oriente para holandeses e espanhóis.

Diante desse quadro, a partir de 1530, a Coroa portuguesa tomou medidas para não perder sua colônia americana. Como não havia encontrado ouro na nova terra, decidiu estimular a fixação de portugueses explorando uma atividade econômica que gerasse lucros e, ao mesmo tempo, garantisse a defesa da colônia. O produto escolhido foi o **açúcar da cana**, muito valorizado pelas elites europeias.

O cultivo da cana

Os portugueses já cultivavam cana nas ilhas da Madeira e de Cabo Verde, e tinham os conhecimentos técnicos necessários para a produção de açúcar.

MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

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

CALIXTO, Benedito. *Fundação de São Vicente*. 1900. Óleo sobre tela (detalhe), 192 cm × 385 cm. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Texto complementar

O trecho a seguir trata do processo de implantação da empresa açucareira na colônia portuguesa da América:

> A cana doce foi sendo experimentada nas ilhas do Atlântico, passando depois ao Brasil – como pelas Canárias terá chegado às Caraíbas. [...] A cana estava transformada numa grande produção tropical. Ao conquistar o Brasil o açúcar tinha conquistado o mundo. Foi uma das grandes culturas que de especiaria cara, usada em medicina por gente de posses, se tornou comum e de consumo muito elevado.

MAGALHÃES, Joaquim Romero. O açúcar nas ilhas portuguesas do Atlântico nos séculos XV e XVI. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 25, n. 41, jan./jun. 2009. p. 174-175.

O litoral da região que hoje corresponde aproximadamente ao Nordeste do Brasil oferecia as condições necessárias para o cultivo da cana: clima quente e úmido e a presença de solo **massapê**.

A fim de criar núcleos de povoamento em sua colônia americana, em 1531, a Coroa enviou uma expedição à América, comandada por Martim Afonso de Souza (c.1490-1564). Em 1532, Martim Afonso fundou **São Vicente**, a primeira vila portuguesa em terras americanas, onde introduziu o cultivo de cana. Começava, assim, a efetiva colonização da América portuguesa.

Inicialmente, a produção colonial representava uma parte muito pequena das rendas da Coroa portuguesa. Porém, já no final do século XVI, o açúcar produzido nas terras que mais tarde formariam o Brasil havia se tornado mais lucrativo do que o comércio oriental de especiarias e produtos de luxo.

A mão de obra indígena foi utilizada na produção açucareira; no entanto, em pouco tempo, ela foi substituída pela mão de obra de pessoas escravizadas trazidas da África. A partir do século XVII, os africanos já representavam a maioria da população colonial.

Massapê

Terra argilosa, de cor escura e fértil.

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

MUSEUS CASTRO MAYA, RIO DE JANEIRO

DEBRET, Jean-Baptiste. *Mercado de escravos na rua do Valongo*. c. 1816-1828. Aquarela sobre papel, 17,5 cm × 26,2 cm. Na cidade do Rio de Janeiro, o local era ponto de comércio de pessoas escravizadas trazidas da África.

Texto complementar

O historiador Caio Prado Júnior explica como se deu a implantação do negócio açucareiro na colônia e de que forma esse empreendimento deu origem às grandes propriedades agrícolas. Essa questão é interessante de ser explorada com os estudantes, já que deixou continuidades na maneira como a propriedade da terra no Brasil é transmitida ao longo do tempo, ficando concentrada nas mãos de alguns poucos grupos de latifundiários.

A cultura da cana somente se prestava, economicamente, a grandes plantações. Já para desbravar convenientemente o terreno (tarefa custosa neste meio tropical e virgem tão hostil ao homem) tornava-se necessário o esforço reunido de muitos trabalhadores; não era empresa para pequenos proprietários isolados. Isto feito, a plantação, a colheita e o transporte do produto até os engenhos onde se preparava o açúcar, só se tornava rendoso quando realizado em grandes volumes. Nestas condições, o pequeno produtor não podia subsistir.

São sobretudo estas circunstâncias que determinarão o tipo de exploração agrária adotada no Brasil: a grande propriedade. A mesma coisa aliás se verificou em todas as colônias tropicais e subtropicais da América. O clima terá um papel decisivo na discriminação dos tipos agrários.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1971. p. 33.

Orientações

Para produzir açúcar, era necessário o trabalho de muitas pessoas. Os indígenas foram largamente utilizados como mão de obra nas fazendas produtoras de cana-de-açúcar, mas, com o passar do tempo, essa mão de obra começou a refluir. Muitos indígenas fugiam para as matas que tanto conheciam ou diminuíam o ritmo de trabalho. Os portugueses já traficavam africanos escravizados para algumas regiões desde o século XV. O comércio de escravos representava um importante recurso para a acumulação de riquezas e fonte de receitas para o tesouro português. Até meados do século XVI, os portugueses monopolizaram o tráfico de escravizados. Depois disso, mercadores franceses, holandeses e ingleses também entraram no negócio, enfraquecendo a participação portuguesa.

Na África, os portugueses criaram um sistema de feitorias para o comércio de escravizados. Na costa africana, as feitorias portuguesas de Arguim e São Jorge da Mina se destacaram. É interessante comentar com os estudantes essas informações e aprofundar a discussão sobre o tema. Para isso, peça a eles que voltem à página 140 (Capítulo 12) e observem novamente o mapa onde estão representados os portos de embarque de escravizados na África. Solicite também que eles identifiquem as principais regiões da colônia portuguesa para onde eram levados os sudaneses e bantos. Este conteúdo possibilita mais uma oportunidade para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI16**.

COLONIZAÇÃO E ESCRAVIZAÇÃO

O comércio escravista, da África para as colônias europeias na América, foi uma atividade mercantil extremamente lucrativa para os portugueses e também para outros europeus que passaram a participar dessa ampla rede de negociantes. A atividade integrou-se ao sistema de exploração econômica nos territórios coloniais e permitiu que as potências europeias obtivessem uma enorme acumulação de capitais.

O escravismo tornou-se a mola propulsora do sistema colonial implantado na América portuguesa e ajudou a estruturar a economia de *plantation*, isto é, a produção agrícola monocultora, em larga escala e em grandes extensões de terra, voltada para o mercado externo. Também ajudou a consolidar a produção açucareira no território.

O impacto do tráfico escravista na África

Vários entrepostos foram instalados no litoral africano, onde as pessoas escravizadas eram negociadas. Alguns reinos africanos participavam do comércio de escravizados, vendendo aos europeus os prisioneiros capturados em guerras. Negociantes também percorriam o interior do continente em busca de pessoas para serem comercializadas com os traficantes europeus.

O comércio escravista promoveu o enriquecimento dos envolvidos nesse negócio, mas provocou a desorganização de diversos reinos e uma drástica diminuição demográfica na África entre os séculos XV e XIX, o que comprometeu o seu desenvolvimento econômico e deixou marcas profundas nos povos africanos.

SZ PHOTO/KEYSTONE BRASIL – COLEÇÃO PARTICULAR

WHYMPER, Josiah Wood. Pessoas capturadas no interior do continente africano são conduzidas ao litoral para serem vendidas como escravas. 1865. Gravura, 10 cm × 17 cm.

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

Sugestão para o estudante:

SANTOS, Joel Rufino dos. *A escravidão no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

O livro do historiador Joel Rufino dos Santos analisa a escravidão no Brasil a partir de documentos, relatos e notícias de jornais da época. Essa leitura contribuirá para que o estudante construa uma reflexão sobre o papel do escravismo na sociedade colonial.

A ADMINISTRAÇÃO DA COLÔNIA

No início, o governo português não tinha recursos para assumir diretamente a colonização de suas terras na América. A solução foi transferir essa tarefa para particulares. Assim, a colônia foi dividida em 15 faixas de terra, chamadas de **capitanias hereditárias**, que se estendiam do litoral até a linha imaginária estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas. Cada capitania era administrada por um capitão donatário, escolhido pelo rei de Portugal, que tinha a permissão de usufruir as terras pertencentes à Coroa, mas não podia vendê-las.

Com exceção das capitanias de **São Vicente** e **Pernambuco**, que tiveram sucesso com o cultivo da cana-de-açúcar, as demais fracassaram. Os altos custos do empreendimento, o isolamento das capitanias, as doenças tropicais e as relações hostis com indígenas, entre outras dificuldades, impediram que muitos donatários tomassem posse de suas terras.

Para garantir a defesa da colônia, em 1548 a Coroa criou o **governo-geral**, um centro político para administrar a América portuguesa, com sede em **Salvador**. O primeiro governador-geral, Tomé de Sousa (1503-1579), chegou ao Brasil em 1549, acompanhado de padres jesuítas, funcionários reais, soldados, artesãos, entre outros.

As **câmaras municipais** organizavam o cotidiano das vilas e das cidades. Elas providenciavam a construção de obras públicas, cuidavam da limpeza das ruas, organizavam as festas religiosas, cobravam impostos, fixavam os pesos e as medidas, determinavam a prisão dos acusados de perturbar a ordem, entre outras atribuições. Somente os chamados **homens-bons** (proprietários de terra e de escravizados, que eram portugueses ou seus descendentes) podiam ser eleitos vereadores das câmaras municipais.

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

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

VISSCHER, Claes Jansz; GERRITSZ, Hessel. *São Salvador, Baya de Todos os Santos*. 1624. Gravura com texto em tipografia. A imagem retrata a então capital do Brasil no início do século XVII. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

Orientações

Em São Vicente, foram criados engenhos de açúcar, mas a atividade que dava mais lucro era a escravização dos indígenas. Várias vilas foram criadas nessa capitania, sendo as mais importantes as vilas de Santos e de São Paulo. Em Pernambuco, por sua vez, predominava a produção de açúcar em larga escala, com o uso de mão de obra de africanos escravizados.

Os capitães donatários deveriam conceder sesmarias aos colonos, fundar vilas, aplicar leis nas terras sob sua jurisdição e defender militarmente o território. Além disso, eles detinham o monopólio da navegação fluvial, das moendas e dos engenhos. O sistema de capitanias fracassou, pois alguns capitães nunca chegaram a tomar posse das terras e outros desistiram diante das primeiras dificuldades. Somente São Vicente e Pernambuco prosperaram. Diante do fracasso das capitanias, em 1548 a Coroa decidiu criar o governo-geral. Com o surgimento de vilas e cidades, criaram-se as Câmaras Municipais.

Texto complementar

Leia o que escreve Sérgio Buarque de Holanda a respeito da organização do governo-geral na América portuguesa:

O governo-geral marcou o desfecho da tentativa de exploração do Brasil por meio de iniciativa particular. O vulto da empresa desbravadora e a ambição de nações também desejosas de conquistas ultramarinas impuseram, daí, a participação direta e intensiva do poder monárquico. Era a única solução de momento para reguardo dos resíduos das capitanias, assim como meio de resistência às crescentes incursões dos ingleses na Amazônia e franceses no Maranhão.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960. v. 1. p. 121.

Orientações

As capitanias hereditárias constituíram um modelo de administração colonial estabelecido pela Coroa portuguesa em suas ilhas do Atlântico e adotado também no Brasil. O território da colônia foi dividido em quinze faixas de terra, que foram cedidas a capitães donatários, homens escolhidos pelo rei para gerenciar essas áreas. O conteúdo desta seção procura auxiliar o estudante no desenvolvimento da habilidade **EF07HI11**. Apesar de não serem apresentados mapas históricos, a seção procura trazer uma reflexão sobre os estudos da divisão do território feitos a partir dos documentos produzidos no período colonial, como mapas e cartas de doações de terras.

Respostas

1. No mapa proposto por Jorge Cintra, as capitanias ao norte do Brasil tiveram o tamanho e o limite de seus territórios alterados em relação ao mapa tradicional, baseado nos paralelos, e não nos meridianos. Os territórios ficaram menos estreitos e suas fronteiras foram traçadas na vertical, ao contrário do mapa tradicional, em que os limites estão todos demarcados na horizontal. Além disso, no mapa proposto por Cintra, existem terras não distribuídas ao Norte e algumas divididas em lotes.

2. Os meridianos são linhas imaginárias que cortam a Terra de um polo a outro dos dois hemisférios. Eles possuem medidas sempre iguais. Já os paralelos são linhas traçadas paralelamente à linha do Equador e que dividem a Terra nos hemisférios Norte e Sul. Os paralelos não possuem medidas iguais.

em debate

NÃO ESCREVA NO LIVRO

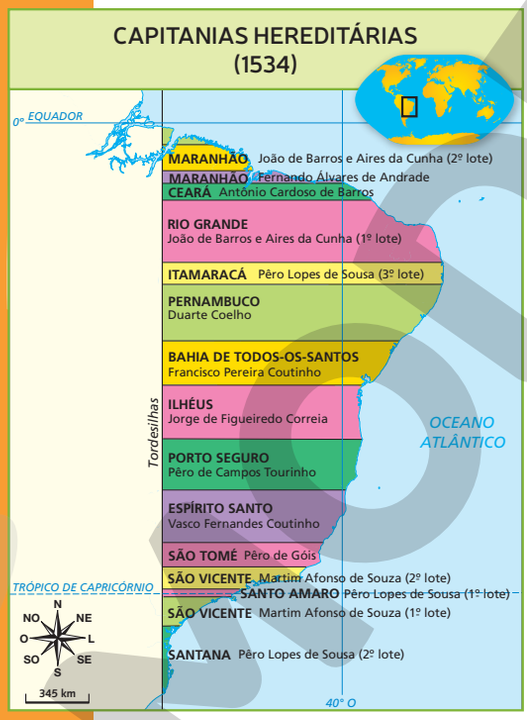
RECONSTRUINDO AS CAPITANIAS HEREDITÁRIAS

Em julho de 2014, o engenheiro Jorge Cintra, do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, divulgou um novo estudo acerca das capitanias hereditárias. Segundo ele, o mapa tradicional das capitanias (abaixo, à esquerda), que se baseia nas pesquisas do historiador Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878), contém erros.

Analisando os mapas e as cartas de doação da época, que apresentam a extensão das terras distribuídas aos capitães donatários, Jorge Cintra descobriu que as divisões ao norte do Brasil foram feitas equivocadamente com base nos paralelos, e não nos meridianos. Diante disso, o engenheiro propôs um novo mapa das capitanias hereditárias (abaixo, à direita).

1. Observe e compare os dois mapas. Quais são as principais diferenças no mapa proposto por Jorge Cintra (à direita) em relação ao mapa tradicional (à esquerda)?

2. Os meridianos e os paralelos são linhas imaginárias que nos ajudam a localizar diferentes pontos da superfície terrestre em um mapa. Com base nos seus conhecimentos em Geografia, defina o que são meridianos e paralelos. Se precisar, consulte livros, converse com colegas e professor.



Fonte: ALBUQUERQUE, Manoel M. de et al. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 16.

Fonte: CAMPOS, Mateus. Estudioso reconstrói capitanias hereditárias. *O Globo*, 8 jul. 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/estudioso-reconstroi-capitanias-hereditarias-afirma-que-livros-escolares-estao-errados-13170302>. Acesso em: 1º mar. 2018.

MAPAS: SONIA VAZ

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

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

AMADO, Janaína. *O Brasil no Império Português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. São Paulo: Unesp, 2012.

REIS FILHO, Nestor G. *Imagens de vilas e cidades do Brasil colonial*. São Paulo: Edusp; Imprensa Oficial, 2000.

RIBEIRO, Darcy. *As Américas e a civilização*: processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHWARTZ, Stuart B. *Burocracia e sociedade no Brasil colonial*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

FERLINI, Vera. *Açúcar e colonização*. São Paulo: Alameda, 2010.

atividades

1. A Coroa portuguesa pretendia defender sua conquista ultramarina de invasores europeus e, por essa razão, implantar uma administração direta na colônia americana que fosse capaz de ocupar e proteger o território, além de organizar atividades produtivas que gerassem riquezas para a metrópole.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 O que levou a Coroa portuguesa a iniciar o processo de ocupação e colonização do território conquistado na América?

2 Por que o açúcar foi escolhido pelos portugueses para ser a principal mercadoria produzida na sua colônia americana?

3 Redija um texto com os seguintes termos: **capitanias hereditárias**, **governo-geral** e **câmaras municipais**.

4 Na Unidade IV deste volume você leu e analisou um texto escrito por Pero de Magalhães Gândavo, um português que viveu no século XVI nas terras que mais tarde formariam o Brasil. É importante notar que esse cronista, historiador e viajante escreveu dois livros de relatos sobre a colônia. Agora, você vai ler outro texto, também escrito por Pero de Magalhães Gândavo, sobre o empreendimento colonial português na América. Leia o texto e, em seguida, responda às questões propostas.

> Os moradores desta Costa do Brasil, todos têm terras de sesmarias dadas e repartidas pelos Capitães da terra, e a primeira cousa [coisa] que pretendem alcançar são escravos para lhes fazerem e grangearem suas roças e fazendas, porque sem eles não se podem sustentar na terra: e uma das cousas por que o Brasil não floresce muito mais é pelos escravos que se alevantaram e fugiram para suas terras e fogem cada dia: e se estes índios não foram [fossem] tão fugitivos e mudáveis, não tivera comparação a riqueza do Brasil. As fazendas donde se consegue mais proveito são açúcares, algodões e pau do brasil [pau-brasil], com isto fazem pagamento aos mercadores que deste Reino lhes levam fazenda porque o dinheiro é pouco na terra, e assim vendem e trocam uma mercadoria por outra em seu justo preço.
>
> GÂNDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da Terra do Brasil*: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil. Brasília: Senado Federal, 2008. p. 54.

a) Pero de Magalhães Gândavo descreve que tipo de organização territorial da colônia?

b) Segundo o autor, do que os colonos necessitavam para se sustentarem e produzirem na terra conquistada?

c) Qual era a maior dificuldade encontrada pelos colonos?

d) Quais produtos mencionados por Gândavo eram os mais proveitosos na terra do Brasil?

5 Analise um trecho do Regimento do primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Sousa, de 1548, que trata dos encaminhamentos para a construção da cidade que seria a capital da América portuguesa. Em dupla, identifiquem a principal preocupação do governador ao escolher o lugar onde seria edificada a cidade. Registrem sua conclusão no caderno.

> E assim sou informado que o lugar em que ora está a dita cerca não é conveniente para se aí fazer a fortaleza e povoação que ora ordeno que se faça e que será necessário fazer-se em outra parte mais para dentro da dita Bahia. E, portanto, vos encomendo e mando que como tiverdes pacífica a terra vejais com pessoas que o bem entendam o lugar que será mais aparelhado para se fazer a dita fortaleza forte e que se possa bem defender e que tenha a disposição e qualidades para aí por tempo em diante se ir fazendo uma povoação grande e tal qual convém que seja para dela se proverem as outras capitanias [...].
>
> REGIMENTO que levou Tomé de Souza governador do Brasil, Almerim, 17/12/1548. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/Regimento_que_levou_Tome_de_Souza_governador_do_Brasil.pdf>. Acesso em: 1º mar. 2018.

6 Em grupo, façam uma pesquisa na internet para responder às seguintes questões:

a) Quais são as funções das câmaras municipais, ou câmaras dos vereadores, nos dias de hoje?

b) Onde fica a câmara municipal de sua cidade e que trabalhos têm sido feitos pelos vereadores?

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

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *A estruturação dos vice-reinos nas Américas.*
- *Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.*
- *As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.*

Habilidades

EF07HI10

EF07HI14

Respostas

2. A vasta extensão territorial e o clima das terras conquistadas eram propícios ao cultivo da cana. Além disso, os portugueses já tinham experiência no cultivo da espécie e na fabricação do açúcar em outras colônias. Como não foram encontrados metais e pedras preciosas no território, a saída da Coroa portuguesa para defender a posse das terras e fazer com que elas cumprissem com os objetivos mercantilistas de produzir riquezas foi investir na produção do açúcar. O produto era muito valorizado e vendido a altos preços na Europa.

3. Resposta pessoal.

4. a) Gândavo descreve o sistema de sesmarias, que eram doadas aos capitães da terra para serem administradas e produzirem riquezas.

b) A necessidade citada pelo autor era a obtenção de escravos, que permitiriam organizar a produção agrícola.

c) A maior dificuldade enfrentada era a fuga de escravos indígenas.

d) Segundo Gândavo, os produtos mais proveitosos eram o açúcar, o algodão e o pau-brasil.

5. O governador Tomé de Sousa demonstra no texto do regimento preocupar-se com a escolha de um lugar seguro para ser construída uma cidade fortificada, capaz de oferecer resistência aos ataques de indígenas e invasões estrangeiras.

6. a) Entre as principais funções das câmaras municipais, nos dias de hoje, estão: legislar sobre assuntos locais; decretar e arrecadar tributos de sua competência; discutir e aprovar o Plano Diretor da cidade; discutir e aprovar o orçamento anual; fiscalizar o comércio, as indústrias e os serviços da cidade; fazer a vigilância sanitária; fiscalizar os atos do Poder Executivo; e fixar salários de prefeitos, vice-prefeitos e secretários.

b) Resposta pessoal.

Seção **Ser no mundo**

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **1** e n. **9**, esta seção permite que o estudante possa *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**). Além disso, a seção permite ao estudante o exercício da empatia, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro (**9**).

O trabalho aqui proposto também permite que o estudante possa *Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (**Competência Específica de História** n. **4**).

Esta seção propõe uma reflexão sobre o tema da identidade latino-americana, da ideia de pertencimento e identificação com as culturas do continente.

ser no mundo

IDENTIDADE LATINO-AMERICANA

Ao pôr em prática a exploração colonial, a Coroa portuguesa seguiu a lógica mercantil, mas estabeleceu relações específicas em cada uma das terras conquistadas que integraram seu império. Em algumas regiões da África, por exemplo, foram construídos fortes e feitorias, onde era realizado o comércio escravista e de outros produtos, sem a implantação de um governo diretamente controlado pelos portugueses. Na América, os portugueses implantaram uma colônia com governo permanente, exploraram as riquezas que encontraram nessa parte do continente e impuseram o trabalho forçado aos indígenas – mão de obra que depois foi substituída pelos escravizados africanos, cujo tráfico representava uma rede de negócios muito lucrativa. As riquezas, os produtos obtidos e comercializados na colônia, visavam atender às necessidades do mercado europeu.

Mas será que os processos históricos do nosso passado colonial influenciaram a formação territorial do Brasil e continuam influenciando quem somos hoje? Até que ponto a história tem participação na construção da identidade brasileira?

Foi pensando na questão da identidade que o Centro de Investigação e Docência em Economia do México realizou uma grande pesquisa de opinião pública com brasileiros e também com cidadãos dos demais países da América Latina. Os resultados dessa pesquisa foram publicados em 2015. Veja alguns exemplos:

> Apenas 4% dos brasileiros se definem como latino-americanos, ante uma média de 43% em outros seis países latinos (Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México e Peru).
>
> [...]
>
> Em uma das questões, os entrevistados deveriam apontar os **gentílicos** e expressões com os quais mais se identificavam. A principal resposta [dos brasileiros] foi "brasileiro" (79%), seguida por "cidadão do mundo" (13%), "latino-americano" (4%) e "sul-americano" (1%).
>
> [...]
>
> Argentinos, chilenos, colombianos, equatorianos e peruanos indicaram "latino-americano", "sul-americano" e "cidadão do mundo". [...]
>
> "A primeira explicação é a colonização. América Latina sempre se associou à colonização espanhola, e isso já gera uma divisão com o passado português do Brasil", afirma o argentino Fernando Mourón, pesquisador do Centro de Estudos das Negociações Internacionais da USP [Universidade de São Paulo] e participante do estudo regional.

GUIMARÃES, Thiago. Brasileiro despreza identidade latina, mas quer liderança regional, aponta pesquisa. *G1*, 21 dez. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/12/brasileiro-despreza-identidade-latina-mas-quer-lideranca-regional-aponta-pesquisa.html>. Acesso em: 31 ago. 2017.

Gentílico

Palavra que define o lugar em que uma pessoa nasceu (exemplos: francês, amazonense, brasileiro etc.).

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

1. Os estudantes devem interpretar os dados resultantes da pesquisa e perceber que, em média, 43% dos habitantes de seis países latinos se consideram latino-americanos. Além disso, a pesquisa mostra que argentinos, chilenos, colombianos, equatorianos e peruanos indicaram "latino-americano", "sul-americano" e "cidadão do mundo" como os três principais termos com os quais se identificam. De modo geral, os habitantes desses países demonstram um sentimento de pertencimento ao continente e de identificação cultural.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

BERNARD GOLDEN/ALAMY/FOTOARENA

Jovens no Parque do Amor em Miraflores, na cidade de Lima, Peru. Fotografia de 2015. Será que os eventos que se conformaram no continente americano, lá no passado, influenciam quem somos hoje? E quanto às demais populações do restante da América Latina, como elas se sentem em relação à história de seus países?

1. O que a pesquisa mostra a respeito da identidade dos habitantes dos países latino-americanos, com exceção do Brasil?
2. O que os resultados da pesquisa mostram a respeito da identidade dos brasileiros em relação aos demais países da América Latina? Utilizando seus conhecimentos de História, explique por que isso acontece e elabore pelo menos uma justificativa para sua resposta.
3. E você, se sente mais brasileiro ou latino-americano? Por quê?
4. Qual é a explicação do pesquisador Fernando Mourón para o fato de muitos brasileiros não se identificarem como latino-americanos?
5. Se os resultados da pesquisa com os brasileiros fossem diferentes, a atual situação da América Latina também seria diferente? Escreva um comentário sobre esse tema.

151

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para a autoavaliação dos estudantes são as seguintes:

1. Que diferenças marcaram a sociedade e a economia das colônias do norte e do centro e as colônias do sul da América inglesa?
2. Qual era o papel do indígena na economia e na sociedade da América espanhola colonial?
3. Que razões levaram a Coroa portuguesa a iniciar a colonização do Brasil?
4. Qual a importância do trabalho das pessoas escravizadas nas colônias espanholas e portuguesa na América?

A seu critério, as questões aqui apresentadas também podem ser utilizadas para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes.

Respostas

2. Os resultados referentes aos brasileiros mostram o seguinte: apenas 4% dos brasileiros se consideram latino-americanos; o termo com o qual os brasileiros mais se identificam é "brasileiro". A expressão "latino-americano" aparece em terceiro lugar, após "cidadão do mundo".

3. Resposta pessoal. Para elaborar sua resposta, o estudante deve levar em conta a ideia que faz sobre si mesmo, mas deve considerar, também, aspectos da história nacional como um todo.

4. O fato de o Brasil ter sido colonizado por Portugal, e o restante da América Latina pela Espanha, faz com que o Brasil seja o único país a falar português; em sua trajetória histórica o Brasil manteve-se distanciado do restante da América Latina; o tamanho do país, com suas proporções continentais, também faz com que a relação com seus vizinhos latino-americanos seja dificultada.

5. Essa é uma questão hipotética, sobre algumas possibilidades, mas os perigos do anacronismo devem ser evitados. Num contexto em que a comunicação do Brasil com os governos dos países latino-americanos fosse mais intensa, diversas ações econômicas, comerciais e diplomáticas poderiam ser realizadas em conjunto, fortalecendo a defesa dos interesses da América Latina como um todo.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada "A economia açucareira", relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 7º ano: *A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano* e *Lógicas comerciais e mercantis da modernidade*.

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica**, os conteúdos trabalhados nesta Unidade (no texto principal, nas seções e nas atividades propostas) estimulam os estudantes a utilizar os conhecimentos construídos sobre o mundo físico, social e cultural para explicar a realidade e valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho (**6**).

A Unidade também busca levar os estudantes a desenvolver as seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *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 [...]* (**1**), *Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia [...]* (**3**) e *Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos [...]* (**5**).

UNIDADE VI

A economia açucareira

POST, Frans. *Engenho*. c. 1668. Óleo sobre madeira, 40 cm × 64,1 cm. Detalhe. A pintura representa um engenho, complexo produtor de açúcar, com a moenda em primeiro plano, à direita. Ao fundo, vê-se a casa-grande, onde moravam o senhor do engenho e sua família. Coleção Lúcia Moreira Salles, Nova York, Estados Unidos.

COLEÇÃO LÚCIA MOREIRA SALLES, NOVA YORK

Nos séculos XVI e XVII, o cultivo da cana era a atividade mais importante da economia da América portuguesa.

Originária da Índia, a cana-de-açúcar encontrou na América as condições ideais de cultivo. As lavouras ocupavam grandes extensões de terra e estavam concentradas principalmente nas áreas próximas ao litoral da região que hoje corresponde ao Nordeste. Naquele tempo, o açúcar obtido da cana era muito valorizado na Europa. Com a produção em larga escala, ele passou a ser cada vez mais consumido pelas elites europeias, que pagavam preços elevados para obter o produto.

Os rendimentos gerados pelo açúcar foram muito significativos para a economia de Portugal, e a atividade favoreceu a colonização e a ocupação da América portuguesa.

Você imagina qual foi o impacto da difusão do açúcar, principalmente na Europa, no período colonial? E o que sabe sobre a influência da produção açucareira na organização da sociedade colonial?

Você verá nesta Unidade:

- A produção açucareira – principal negócio da colônia portuguesa
- A vida nos engenhos
- Escravidão e resistência na América portuguesa
- A invasão da América portuguesa pelos holandeses

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *A estruturação dos vice-reinos nas Américas.*
- *Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.*
- *As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.*
- *As lógicas internas das sociedades africanas.*
- *A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.*

Orientações

Ao desenvolver esta Unidade, é importante retomar alguns temas já estudados: o fortalecimento das monarquias nacionais, a Reforma protestante e a Contrarreforma, a expansão marítima e o início da colonização portuguesa na América.

Nesta Unidade, procuramos contemplar os aspectos centrais da economia colonial, incorporando recentes contribuições historiográficas. Tanto os antigos quanto os novos estudos compartilham a visão de que grande parte dos problemas contemporâneos brasileiros tem origem em nosso passado colonial, razão pela qual é fundamental o seu estudo. O objetivo é introduzir o assunto da produção açucareira no Brasil, evidenciando o peso da herança histórica dessa produção no Nordeste. Mas, além da economia açucareira, outras atividades econômicas relevantes são destacadas. Do mesmo modo, ao abordar a relação entre senhores de engenho e escravos, buscamos matizar a composição social da colônia e incorporar à análise a presença de trabalhadores livres de diferentes condições sociais.

Sobre a imagem

Inicie o trabalho nesta abertura de Unidade pedindo aos estudantes que observem a pintura *Engenho*. Destaque que Frans Post é o artista holandês que produziu a obra reproduzida nesta abertura de Unidade e na abertura do Capítulo 14 (página 154), e que esteve no Brasil no século XVII, à época do domínio holandês na região do Recife. O artista se dedicava à pintura de paisagens, mas devemos levar em consideração que as imagens são representações da colônia vista a partir da perspectiva da dominação holandesa na América.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo trata da produção açucareira na América portuguesa. Retome com os estudantes alguns conhecimentos trabalhados na Unidade anterior relacionados à introdução da agroindústria açucareira na América portuguesa e ao interesse da Coroa em ocupar de fato o território, ameaçado por invasões estrangeiras. Atualmente as maiores regiões produtoras de açúcar no Brasil são os estados de São Paulo, com 60% da produção do país, e Paraná, além do Triângulo Mineiro e da Zona da Mata nordestina. Ao trabalhar os conteúdos deste Capítulo, incentive os estudantes a refletir sobre a seguinte questão: Que mudanças a produção açucareira trouxe para a economia da América portuguesa?

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF07HI10: *Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.*

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.*

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.*

CAPÍTULO

14 O principal negócio da colônia

Durante os dois primeiros séculos de colonização, o açúcar foi o produto mais lucrativo para a Coroa e para os comerciantes portugueses.

O cultivo do açúcar na América portuguesa foi adotado por vários motivos. Portugal já tinha experiência com a produção açucareira em suas ilhas do oceano Atlântico. Banqueiros e grupos comerciais europeus tinham grande interesse em financiar o empreendimento e, depois, distribuir e negociar o produto no mercado internacional. Além disso, na colônia americana havia solo e clima adequados ao cultivo da cana-de-açúcar. Os melhores resultados foram obtidos na faixa litorânea da região que corresponde ao atual Nordeste, especialmente em Pernambuco e na Bahia. As duas capitanias foram favorecidas pela maior proximidade da metrópole, pela disponibilidade de terras aráveis e pela existência de rios navegáveis, que facilitavam o transporte do açúcar.

A empresa açucareira, no entanto, não se sustentava sozinha. Outras atividades, como a produção de alimentos, a criação de gado bovino e serviços artesanais, desenvolveram-se para atender às necessidades dos moradores da colônia.

MUSEU DE ARTE DO CONDADO DE LOS ANGELES

POST, Frans. *Paisagem brasileira com a casa de um trabalhador*. 1655. Óleo sobre madeira, 46,5 cm × 62,9 cm. Museu de Arte do Condado de Los Angeles, Estados Unidos.

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

Observação

Peça aos estudantes que observem a pintura de Frans Post reproduzida na página. Os rendimentos gerados pelos negócios do açúcar na colônia chamaram a atenção de potências europeias da época, como a Holanda. Durante quase quinze anos, os holandeses dominaram parte da região açucareira, onde hoje está localizado o Nordeste. Na comitiva que trouxe as autoridades holandesas para o Brasil, em 1637, também vieram artistas como Frans Post (1612-1680), Albert Eckhout (1610-1666) e Georg Marcgraf (1610-1644).

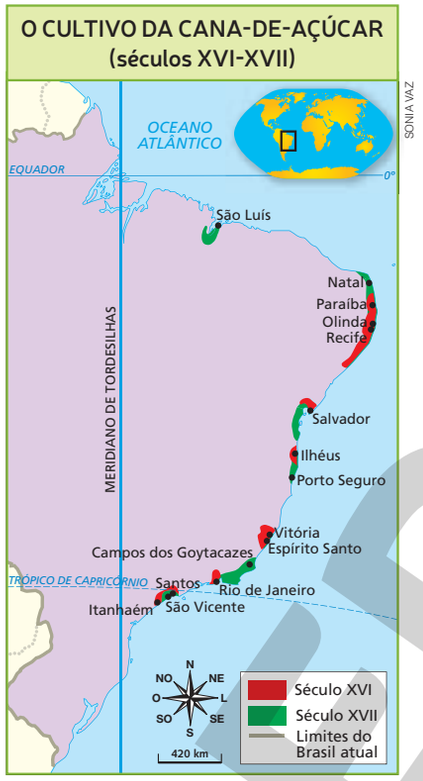
A ORGANIZAÇÃO DA PRODUÇÃO AÇUCAREIRA

Os donatários das capitanias hereditárias distribuíam aos colonos **sesmarias**, lotes de terra que deveriam ser explorados economicamente. Se o detentor da sesmaria não tivesse condições de investir na produção, podia ceder o direito de uso da terra, ou de parte dela, recebendo em troca uma parcela do que fosse produzido ou uma quantia em dinheiro. Esse regime ficou conhecido como **arrendamento**.

A atividade açucareira esteve associada a financiadores europeus, principalmente **flamengos** e holandeses, que emprestavam dinheiro para os investimentos necessários à aquisição e manutenção de maquinário, compra de escravizados e aumento da área de cultivo.

Flamengo

Habitante de Flandres, região norte da atual Bélgica.



Fonte: FAE. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro, 1991. p. 20, 28.

ARQUIVO DA CIDADE DE VANCOUVER

Produção de açúcar em engenho de Pernambuco. c. 1680. Gravura, 21 cm × 29,5 cm. Arquivo da cidade de Vancouver, Canadá.

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

Sugestão para o estudante:

TRINDADE, Etelvina. *O trabalho nos engenhos*. 6. ed. São Paulo: Atual, 2009.

O livro procura abordar de maneira didática a sociedade colonial e a produção açucareira na América portuguesa para que o estudante compreenda os diversos aspectos desse período, como a economia, o cotidiano e as relações com a metrópole.

Orientações

Durante o estudo da economia açucareira no Nordeste colonial, alguns conceitos serão fundamentais, como escravidão, latifúndio, sesmaria, monocultura, agroindústria (ou agromanufatura). É importante destacar para os estudantes que as sesmarias, ou parte delas, ocupavam grandes áreas, chamadas de latifúndios.

Informe também aos estudantes que a região onde esteve concentrada a maior parte dos engenhos que produziam açúcar na América portuguesa, que hoje chamamos de Nordeste, correspondia à parte das capitanias do norte durante o período colonial. A história dessa região está ligada à produção de açúcar e de outros produtos a ele relacionados. É interessante estabelecer relações entre a economia açucareira e os interesses econômicos mercantis da Europa nesse período, que, além de ampliar a exploração de riquezas e a produção de mercadorias nas colônias, visou ampliar as relações comerciais por meio da integração de diversas regiões do mundo. Dessa forma, é possível desenvolver as habilidades **EF07HI13**: *Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico* e **EF07HI14**: *Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.*

Orientações

Quanto à palavra "engenho", convém esclarecer aos estudantes que ela pode ser usada em dois sentidos: tanto para designar a grande propriedade como um todo quanto para designar as instalações onde se fabricava o açúcar.

Texto complementar

O padre jesuíta André João Antonil, pseudônimo de João Antonio Andreoni, esteve na colônia portuguesa da América entre os séculos XVII e XVIII e escreveu o seguinte sobre os engenhos:

> O ser senhor de engenho é título a que muitos aspiram, porque traz consigo o ser servido, obedecido e respeitado de muitos. E se for, qual deve ser, homem de cabedal e governo, bem se pode estimar no Brasil o ser senhor de engenho quanto proporcionadamente se estimam os títulos entre os fidalgos do Reino. Porque engenhos há na Bahia que dão ao senhor quatro mil pães de açúcar e outros pouco menos com açúcar obrigado à moenda, de cujo rendimento logra o engenho ao menos a metade, como de qualquer outra que nele livremente se mói; e em algumas partes, ainda mais que a metade.

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007. p. 79.

ENGENHO: O COMPLEXO DO AÇÚCAR

O engenho, local de fabricação do açúcar, era composto da lavoura canavieira, das instalações onde a cana era transformada em açúcar e das moradias de proprietários e trabalhadores. Grande parte dos engenhos também contava com uma capela, onde eram realizados casamentos, missas e festividades previstas no calendário da Igreja católica.

A produção do açúcar era feita em várias etapas. Após a colheita, a cana era levada até as moendas, onde era moída em cilindros de madeira para extrair o caldo. A moagem podia ser feita com o uso da força da água ou por tração animal.

Sob a supervisão do mestre de açúcar, o caldo era cozido até virar melaço, o qual era depositado em formas de barro para **purgar**. Depois, o produto era exposto ao sol por até 20 dias, pesado, empacotado e enviado para a Europa.

É importante perceber que a organização do espaço do engenho, que era uma grande propriedade latifundiária, refletia as relações sociais e de poder que envolviam a sociedade colonial e o processo produtivo do açúcar.

A casa-grande era a residência dos senhores de engenho, o centro administrativo e religioso da propriedade. As primeiras construções, com paredes de barro e teto de sapé ou folhas de palmeira, tornaram-se depois mais sólidas, com alicerces em pedra e telhados de barro.

Os escravizados habitavam a senzala, construção bastante precária, em geral em forma de grandes pavilhões térreos, divididos em cubículos destinados a casais ou indivíduos solteiros, ou sem divisões, destinada a abrigar vários membros de uma família.

Purgar
Purificar; depurar.

HANS VON MANTEUFFEL/PULSAR IMAGENS

Capela e casa-grande no Engenho Poço Comprido, em Vicência (PE). Único engenho remanescente do século XVIII em Pernambuco, é tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Fotografia de 2017.

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

Sugestão para o estudante:

FURTADO, Júnia Ferreira. *Cultura e sociedade no Brasil colônia*. São Paulo: Atual, 2004.

O livro traz um panorama bastante abrangente do período colonial, propondo reflexões sobre questões fundamentais que envolviam a organização da sociedade e da cultura na América portuguesa, possibilitando que o estudante conheça algumas discussões da historiografia brasileira.

A VIDA NOS ENGENHOS

O engenho reunia senhores, pessoas escravizadas, sacerdotes e diferentes tipos de trabalhadores livres, e expressava, em grande parte, a sociedade colonial da América portuguesa. Conheça agora os principais grupos sociais do engenho e suas tarefas na economia açucareira.

Os escravizados

Os africanos escravizados realizavam a maior parte das atividades nos engenhos. Além de participar da produção de açúcar, trabalhavam como marceneiros, barqueiros, ferreiros e pedreiros. Muitos desempenhavam atividades especializadas, pois possuíam conhecimentos e técnicas que foram desenvolvidos pelos povos do continente africano, como a metalurgia, o artesanato e a arte da construção de objetos e edificações.

As mulheres escravizadas em geral realizavam diversas atividades domésticas para os senhores de engenho e também trabalhavam no **eito**.

As refeições dos escravizados eram à base de farinha de mandioca e de alguns poucos pedaços de carne-seca ou peixe. Recebiam poucas peças de roupas, motivo pelo qual suas vestes viravam farrapos. Era frequente haver nas fazendas teares domésticos para a fabricação de tecidos.

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

BIBLIOTECA BRASILIANA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

KOSTER, Henry. *A sugar mill* (*Um moinho de açúcar*). 1816. Gravura, 26 cm de altura. A obra representa homens e mulheres escravizados trabalhando em um engenho de açúcar pernambucano do século XIX. As relações de trabalho eram semelhantes às que se viam nos engenhos no século XVI. Biblioteca Brasiliana da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Uma vida de violência

A vida do escravizado de origem africana na América portuguesa foi marcada, sobretudo, pela violência dos trabalhos pesados e insalubres, alimentação precária, castigos físicos e desagregação familiar.

Eito
Plantação em que os escravizados trabalhavam.

▸ BIBLIOTECA Nacional Digital: Tráfico. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/dossies/trafico-de-escravos-no-brasil/>. Acesso em: 20 abr. 2018. Dossiê da Fundação Biblioteca Nacional sobre o tráfico de escravizados para o Brasil.

Observação
A violência permeou a vida das pessoas escravizadas. No momento da compra, os senhores procuravam adquirir grupos de pessoas escravizadas de diferentes etnias africanas para dificultar as resistências organizadas.

No engenho, os escravizados eram mais uma vez selecionados. Os que tinham dificuldade para se adaptar aos trabalhos, à língua e aos costumes da colônia eram chamados de boçais e eram destinados às tarefas mais cansativas e repetitivas. Aqueles considerados mais capazes de aprender as técnicas e manusear os equipamentos eram chamados de ladinos e eram direcionados para as moendas, caldeiras, casa de purgar, para realizar serviços na casa-grande.

Orientações

É importante destacar que o empreendimento açucareiro no período colonial envolvia um complexo de atividades manufatureiras que demandava muitos trabalhadores. Esses trabalhadores eram em sua maioria escravizados, mas também podiam ser brancos livres e negros libertos, demonstrando a complexidade social dos engenhos. Muitos deles eram trabalhadores especializados, exercendo tarefas que exigiam conhecimentos técnicos dos quais a qualidade do processo produtivo dependia. Eram trabalhadores livres, que recebiam pagamento por suas atividades. Ressalte para os estudantes que existiam na colônia africanos libertos e que, portanto, eram trabalhadores livres. Essas reflexões sobre o cotidiano e a dinâmica na sociedade colonial, assim como os conteúdos apresentados ao longo de todo este capítulo, favorecem o desenvolvimento da habilidade **EF07HI16.**

Outro tema que merece atenção especial é referente aos africanos e seus conhecimentos técnicos diversificados, que contribuíram para a estruturação e manutenção das atividades produtivas que eram realizadas na sociedade colonial. A metalurgia, por exemplo, era um conhecimento técnico que muitos povos da África dominavam (se desejar, relembre os conhecimentos abordados sobre os povos africanos na Unidade I deste volume), e esse arcabouço de saberes foi utilizado no mundo colonial, inclusive nos engenhos. A presença dos ferreiros é de grande importância na dinâmica de um engenho de açúcar, pois eram eles que produziam instrumentos e utensílios variados.

Os senhores de engenho

Os proprietários do engenho eram chamados de **senhores de engenho**. Eram detentores de grandes riquezas, terras e pessoas escravizadas e representavam o poder máximo no engenho. Em seu dia a dia, ocupavam-se com a administração da propriedade, com o comércio de açúcar e de escravizados e com o pagamento dos trabalhadores livres.

Muitos engenhos ficavam próximos às cidades portuárias. Vários senhores de engenho tinham residência, negócios e cargos públicos nas cidades.

O rural e o urbano na colônia

A vida na América portuguesa era predominantemente rural. Contudo, nem todos os lavradores e os senhores de engenho moravam em suas propriedades. Por exemplo, os que tinham fazendas próximas a Olinda e a Salvador, capital da colônia, muitas vezes residiam nessas cidades.

Os senhores que tinham mais de uma propriedade geralmente contratavam pessoas para administrá-las. As visitas do proprietário às suas terras ocorriam especialmente no período do corte de cana (iniciado em agosto), que era a época mais importante e movimentada do ano.

Trabalhadores livres

Em todas as etapas da produção do açúcar, havia a presença maciça de escravizados. Mas também havia o trabalho de homens livres, que realizavam tarefas especializadas:

- **feitores**: o feitor do eito escolhia as terras para o plantio e o tipo de cana utilizado na lavoura, e determinava os momentos adequados para o cultivo e a colheita. O feitor da moenda recebia os feixes de cana e controlava a produção do caldo. Acima deles estava o feitor-mor, que controlava o trabalho dos escravizados e assegurava o bom estado dos equipamentos.
- **mestre de açúcar**: garantia a qualidade do produto final. Ele definia o momento em que o melaço estava pronto para ser retirado do fogo e levado à purga.
- **outros trabalhadores**: o purgador administrava o processo de clareamento do açúcar, enquanto o caixeiro retirava a parte dos impostos que cabia à Coroa.

POST, Frans. Representação do Engenho de Itamaracá, feita para mapa de Gaspar Barlaeus, da obra *Rerum per octennium in Brasilia*. 1647. Gravura, 42 cm × 54 cm. Detalhe. Biblioteca Nacional dos Países Baixos, Haia, Países Baixos.

BIBLIOTECA NACIONAL DOS PAÍSES BAIXOS, HAIA

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

Texto complementar

O trecho a seguir trata dos senhores de engenho:

> A primeira geração de senhores de engenho da Bahia tinha origens sociais muito menos ilustres do que as propaladas pelas gerações subsequentes. Se bem que houvesse homens de famílias nobres ou com altos cargos públicos como Mem de Sá, [...] muitos dos primeiros senhores de engenho vinham de origens menos eminentes. [...]
>
> [...]
>
> A maioria dos proprietários brasileiros provinha de famílias já engajadas na atividade açucareira, embora cerca de um terço deles fossem filhos de lavradores de cana e não de senhores de engenho – sinal de mobilidade ascendente naquela economia.
>
> [...]
>
> Em princípios do século XVII, a classe dos senhores de engenho encontrava-se bem estabelecida e consideravelmente unida por casamentos entre seus membros. [...] Conquanto os contínuos casamentos entre seus membros reforçassem a predominância e a centralização de um grupo relativamente pequeno de famílias, havia sempre lugar para elementos exógenos, recrutados principalmente entre os magistrados régios, outros funcionários governamentais ou comerciantes de Salvador. Também lavradores de cana ingressavam na categoria de senhores de engenho, geralmente pelo casamento ou pela acumulação de capital através do bom desempenho de suas fazendas de cana. [...]

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos*: engenhos e escravos na sociedade colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 225-228.

Orientações

A casa-grande era o centro da vida cultural e social na colônia. Ali se realizavam as mais diversas atividades domésticas, as cerimônias religiosas, as festas. Em seu interior conviviam diferentes personagens: parentes, trabalhadores livres, filhos ilegítimos, agregados e os escravos domésticos. É interessante destacar que, até o século XVIII, a construção das casas-grandes, onde vivia a família dos senhores de engenho, embora fossem espaçosas, raramente eram luxuosas; em geral tinham poucos móveis e objetos decorativos.

Muitos engenhos ficavam próximos às cidades portuárias e vários senhores de engenho tinham residência nas cidades, além de negócios, cargos públicos e uma vida social.

Os lavradores de cana

Os produtores de cana que não tinham condições de assumir os custos da instalação de um engenho eram chamados de **lavradores**. Eles se dividiam basicamente em duas categorias: os lavradores proprietários e os arrendatários. Os lavradores proprietários cultivavam a cana em suas terras e a moíam em outro engenho. Os arrendatários plantavam e moíam a cana nas terras de um proprietário e entregavam a ele metade ou a terça parte do açúcar produzido.

Os lavradores de cana tiveram muita importância na sociedade açucareira. No século XVII, havia na América portuguesa, em média, cinco lavradores de cana para cada engenho. Eram desde indivíduos humildes até produtores prósperos, com dezenas de escravizados e ligados, muitas vezes, ao comércio açucareiro e à política.

O trabalho no engenho na visão de Antonil

O jesuíta italiano André João Antonil (1649-1716) chegou em 1681 a Salvador, na capitania da Bahia, permanecendo naquela cidade até a sua morte. Grande orador e escritor, assumiu atividades administrativas da Companhia de Jesus na Bahia e publicou, em 1711, um importante testemunho das condições sociais e econômicas na colônia no início do século XVIII. Conheça a seguir um trecho em que ele descreve o trabalho no engenho de açúcar.

> Servem ao senhor do engenho, em vários ofícios, além dos escravos de enxada e foice que tem nas fazendas e na moenda e fora os mulatos e mulatas, negros e negras de casa ou ocupados em outras partes, barqueiros, canoeiros, calafates, carapinas, carreiros, oleiros, vaqueiros, pastores e pescadores. Tem mais cada senhor destes necessariamente um mestre-de-açúcar, um banqueiro e um contrabanqueiro, um purgador, um caixeiro no engenho e outro na cidade, feitores nos partidos e roças, um feitor-mor do engenho, e para o espiritual um sacerdote seu capelão [...].

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007. p. 79-80.

MUSEU DO LOUVRE, PARIS

POST, Frans. *Engenho*. Século XVII. Óleo sobre tela, 117 cm × 167 cm. A obra mostra alguns dos trabalhadores em engenho citados por Antonil em sua obra *Cultura e opulência do Brasil*. Museu do Louvre, Paris, França.

- Pesquise em um dicionário o significado das palavras **calafate**, **carapina**, **carreiro** e **oleiro**.

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

Orientações

Comente com os estudantes sobre o padre André João Antonil. O padre nasceu na Toscana, região da península Itálica, e morreu em 1716, na colônia portuguesa da América, para onde embarcou em 1681, junto com o padre jesuíta Antônio Vieira. Na colônia, Antonil prestou diversos serviços, muitos deles como professor e como reitor do Colégio da Bahia. Em 1711, o padre publicou em Portugal seu livro *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*. Nessa obra, o jesuíta apresentou um quadro a respeito das riquezas da colônia portuguesa da América e anotou comentários sobre as possibilidades e os modos de realizar sua exploração.

Sugestão para o estudante:

HISTÓRIA Colonial – Arquivo Nacional. Disponível em: <http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=80>. Acesso em: 31 maio 2018.

No *site* do Arquivo Nacional estudantes e professores poderão encontrar um rico material para conhecer nossa história, como documentos, imagens, informações e sugestões bibliográficas. O *link* indicado traz uma série de temas relacionados à história do Brasil.

Sugestões para o professor:

FERLINI, Vera. *Açúcar e colonização*. São Paulo: Alameda, 2010.
FREITAS, Décio. *Palmares*: a guerra dos escravos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
GORENDER, Jacob. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Ática, 1991.
_____. *O escravismo colonial*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.
REIS, João José; GOMES, Flávio dos S. *Liberdade por um fio*: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de; FRAGOSO, João Luís Ribeiro; ALMEIDA, Carla Maria Carvalho de. *Conquistadores e negociantes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos*: engenhos e escravos na sociedade colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

Orientações

É fundamental que os estudantes percebam que a escravidão moderna esteve inscrita no circuito mercantil instalado no Atlântico a partir de meados do século XVI, que significava vultosos lucros tanto para os negociantes quanto para vários Estados europeus. O professor poderá acrescentar que, perante a lei, ao serem escravizados, os africanos deixavam de ser pessoas e eram reduzidos à condição de mercadoria. Ainda assim, eles encontraram meios para resistir: fugas e revoltas, assassinatos de feitores e familiares do senhor, formas de manter sua cultura e religiosidade, o *banzo*, constituição de famílias, formação de quilombos, entre outros.

Observação

Comente com os estudantes que os moradores do Quilombo dos Palmares praticavam a caça e a pesca, cultivavam alimentos, criavam porcos e galinhas, além de comercializar seus produtos com povoados vizinhos.

Material Digital Audiovisual
• Áudio: *Quilombo: uma forma de resistência*

Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual

Quilombo dos Palmares

Os quilombos eram refúgios organizados por escravizados fugidos, que abrigavam também afrodescendentes livres, indígenas e brancos pobres.

O Quilombo dos Palmares, o mais conhecido deles, localizava-se em terras do atual estado de Alagoas e chegou a reunir mais de 20 mil pessoas. Visto como grande ameaça ao regime escravista, esse quilombo foi destruído por ordem das autoridades portuguesas em 1694. Um dos seus líderes, Zumbi dos Palmares (1655-1695), foi morto e teve sua cabeça exposta em uma praça pública de Recife, como uma ameaça a outros escravizados.

ESCRAVIDÃO E RESISTÊNCIA

Os castigos físicos faziam parte do cotidiano dos escravizados no Brasil. Eles eram aplicados para punir os escravizados desobedientes e para servir de exemplo aos demais. Os principais instrumentos de tortura eram chicotes, algemas, correntes e palmatórias.

Grande parte dos escravizados utilizou diversos métodos de resistência, como ações organizadas e também práticas cotidianas. Alguns evitavam ter filhos. Havia aqueles que entravam em um estado de profunda tristeza e apatia, chamado banzo, que muitas vezes os levava à morte. Outros reagiram de forma violenta, assassinando feitores, capitães do mato e familiares do senhor de engenho.

Outra forma de resistência comum era a fuga para cidades distantes, matas ou comunidades de escravizados fugidos, chamadas de quilombos. Porém, fugir dos domínios do senhor era uma empreitada difícil. Assim que a ausência de um cativo era notada, os capitães do mato saíam para capturá-lo e levá-lo de volta ao proprietário.

BIBLIOTECA MUNICIPAL MÁRIO DE ANDRADE, SÃO PAULO

RUGENDAS, Johann Moritz. *Habitação de negros*. 1827-1835. Gravura, 34,5 cm × 53,8 cm. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.

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

Sugestões para o estudante:

CARUSO, Carla. *Zumbi*: o último herói dos Palmares. São Paulo: Callis, 2011.
Esse livro aborda com rigor historiográfico a história de Zumbi, da formação do Quilombo dos Palmares e fala sobre como os aquilombados resistiram às expedições repressivas enviadas pelos europeus.

ROSA, Sonia. *Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
O livro apresenta a história de Esperança Garcia, africana escravizada, alfabetizada por padres jesuítas, que em 1770 escreveu uma carta ao governador da capitania do Maranhão, denunciando os maus-tratos sofridos e praticados por um senhor branco.

Identidade cultural

A resistência dos africanos escravizados deu-se ainda por meio da preservação de sua identidade e dos laços culturais que os uniam à África. Vindos de diferentes regiões e muitas vezes falando línguas distintas, na colônia entraram em contato com diferentes povos e costumes, inclusive do seu próprio continente. Juntos, reforçaram a relação com a história e as culturas africanas. Dessa forma, mantiveram o culto aos ancestrais, práticas musicais e religiosas e criaram uma cultura que sintetizava a identidade dos povos que vieram da África para a América portuguesa.

D'SALETE, Marcelo. *Angola Janga*: uma história de Palmares. São Paulo: Veneta, 2017.
Na forma de história em quadrinhos, este livro aborda a organização do Quilombo dos Palmares e a trajetória de seus líderes.

Religiosidade e resistência

Até o século XVIII, as religiões de origem africana eram frequentemente chamadas de *calundu*, termo de origem banta que designava todo tipo de ritual religioso que envolve danças coletivas e músicas, acompanhadas por atabaques, invocação de espíritos, adivinhações, magias e possessão.

As religiões africanas eram vistas pelos católicos como feitiçaria. Para evitar a perseguição da Igreja, os africanos passaram a associar suas entidades religiosas a santos católicos, o que preservava, ao menos em parte, suas tradições.

PARQUE Memorial Quilombo dos Palmares. Disponível em: <http://serradabarriga.palmares.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2018.
O Memorial Quilombo dos Palmares foi fundado em 2007, no local original do refúgio. O *site* apresenta informações sobre o local e oferece um passeio virtual.

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

O movimento negro no Brasil

Abdias do Nascimento (1914-2011), sociólogo e ativista do movimento negro no Brasil, cumpriu um papel fundamental para a reflexão e a ação dos afrodescendentes na sociedade brasileira. Foi diretor-fundador do Teatro Experimental do Negro e contribuiu para a organização do Primeiro Congresso do Negro Brasileiro, em 1950. Como deputado federal e senador, lutou contra o racismo e pela criação de políticas afirmativas para a população afrodescendente.

TUCA VIEIRA/FOLHAPRESS

Abdias do Nascimento é homenageado na cerimônia de abertura da II Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora. Salvador, Bahia. Fotografia de julho de 2006.

Texto complementar

O texto a seguir aborda as formas de solidariedade e de resistência entre os africanos escravizados.

Além da família e dos diferentes grupos religiosos, os escravos e libertos encontraram outras formas de criar laços de sociabilidade. Os batuques, danças e folguedos foram importantes manifestações feitas por essa parte da população, que permitiram esquecer, por um pequeno intervalo de tempo, as mazelas da vida em cativeiro. Por isso, muitos senhores toleravam que seus cativos fizessem festas nos dias santos e também nos seus dias de folga.

A capoeira também permitiu que escravos e libertos se juntassem em torno dessa prática que misturava música, dança e luta. No entanto, a capoeira não era bem vista pelos senhores e pelas autoridades, pois foi uma forma que muitos escravos encontraram para lutar, fisicamente, contra a escravidão. [...]

[...]

As diversas formas de solidariedade [...] permitiram que os africanos e crioulos escravizados conseguissem reinventar heranças e tradições, bem como criar novas práticas e costumes que possibilitaram que a vida em cativeiro fosse menos dura.

Alguns desses homens e mulheres conseguiram, por meio dessas redes e trabalho árduo, obter a liberdade através da compra das cartas de alforria. Embora até o ano de 1871 todo liberto pudesse ter sua liberdade questionada por seu antigo senhor, o sonho da liberdade alimentou a vida de muitos escravos.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. *História da África e do Brasil afrodescendente*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017. p. 213-215.

Sugestão para o estudante:

SANDRONI, Luciana. *Um quilombo no Leblon*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.
Esse livro narra a interessante e pouco conhecida história do quilombo que se formou na cidade do Rio de Janeiro, no século XIX, às vésperas da abolição da escravidão.

Sugestão para o estudante:

ABDIAS. Disponível em: <http://www.abdias.com.br/>. Acesso em: 1º jun. 2018.
O *site* é dedicado à preservação da obra e da memória biográfica desse grande intelectual brasileiro e militante do movimento negro.

Orientações

No início da década de 1930, o sociólogo pernambucano Gilberto Freyre estudou a sociedade colonial. O resultado de seu trabalho foi publicado em 1933 no livro *Casa-grande & senzala*. Freyre concluiu que, apesar da violência que a escravidão representou, teria havido entre senhores e escravizados mais integração que conflito. Para sustentar sua posição, o sociólogo utilizou alguns exemplos, como o fato de os filhos dos senhores e escravizados brincarem juntos e a mestiçagem.

O historiador Jacob Gorender discorda do sociólogo pernambucano. Sem negar as trocas culturais entre negros e brancos, ele afirma que essa visão esconde o traço mais importante do escravismo no Brasil: a exploração e a dominação. Até mesmo a mestiçagem seria, segundo o historiador, uma evidência da violência da escravidão, já que muitas relações entre senhores e mulheres escravizadas eram fruto das relações de poder que eram impostas.

Observação

Professor, esta seção procura oferecer condições para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI10**: *Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.*

Respostas

1. Ao analisar a relação entre senhores e escravizados no Brasil colonial, Gilberto Freyre destaca mais a alegria dos escravizados do que a violência a que estavam submetidos. Para Jacob Gorender, ao contrário, a escravidão africana no Brasil era um regime opressor e degradante, que obrigava os escravizados a utilizar alguma astúcia e certa dose de egoísmo para continuar sobrevivendo.

2. A pintura de Debret relaciona-se mais com a visão de Gilberto Freyre. Os escravizados não são representados em situação de maus-tratos; eles possuem boas roupas e boa aparência e parecem conviver pacificamente com os senhores.

em debate

NÃO ESCREVA NO LIVRO

DIFERENTES VISÕES SOBRE A ESCRAVIDÃO

Leia os textos a seguir, que mostram a visão de dois historiadores sobre as condições de vida dos escravizados durante o período em que o Brasil foi colônia de Portugal. Depois, observe a imagem e responda às questões.

Texto 1

Nos engenhos, tanto nas plantações como dentro de casa, nos tanques de bater roupa, nas cozinhas, lavando roupa, enxugando prato, fazendo doce, pilando café; nas cidades, carregando sacos de açúcar, pianos [...], os negros trabalharam sempre cantando: seus cantos de trabalho, tanto quanto os de xangô, os de festa, os de ninar menino pequeno, encheram de alegria africana a vida brasileira. Às vezes de um pouco de banzo: mas principalmente de alegria. [...]

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996. p. 463.

Texto 2

Os escravos eram seres humanos oprimidos pelo mais duro dos regimes de exploração de trabalho. Não escapavam ilesos às degradações impostas por este regime.

Enfrentavam-nas com sofrimento, humor, astúcia e também egoísmo perverso. Escravos agrediam escravos em disputas por mulher, para entregá-los a capitães do mato ou para roubá-los. Mulheres escravas faziam da sedução sexual de homens livres o caminho para o bem-estar e a liberdade. [...] várias delas conseguiram sair do sufoco da senzala.

GORENDER, Jacob. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Ática, 1991. p. 121.

MUSEUS CASTRO MAYA, RIO DE JANEIRO

DEBRET, Jean-Baptiste. *Um jantar brasileiro*. 1827. Aquarela sobre papel, 15,9 cm × 21,9 cm. Museus Castro Maya, Rio de Janeiro.

1. Que aspecto cada autor destaca ao analisar a escravidão africana na América portuguesa?
2. A pintura de Debret relaciona-se mais com a visão de Gilberto Freyre ou com a de Jacob Gorender? Justifique.
3. Em seu caderno, escreva um texto com suas ideias a respeito da escravidão na América portuguesa e responda: sua visão sobre a escravidão é mais parecida com a de Gilberto Freyre ou com a de Jacob Gorender? Explique. Resposta pessoal.

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

NEM SÓ DE AÇÚCAR VIVIA A COLÔNIA

A produção de cana-de-açúcar foi a base econômica da colonização portuguesa no Brasil nos séculos XVI e XVII. Isso não significa, contudo, que outras atividades econômicas não tenham tido importância no período, como a criação de gado e a produção de alimentos, tabaco e algodão.

A criação de gado

Nas fazendas produtoras de açúcar, os animais de tração eram empregados para puxar carros, transportar cargas, conduzir pessoas e acionar moendas e moinhos. Deles eram obtidos o couro, o leite e a carne.

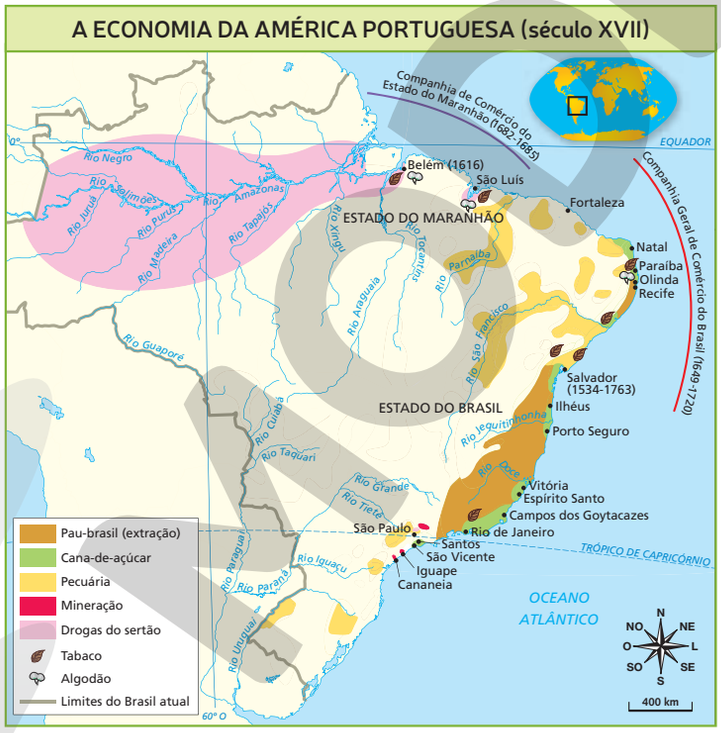
Com o passar do tempo, deixou de ser vantajoso destinar uma grande área para pasto, pois era mais lucrativo plantar cana-de-açúcar. Além disso, havia o constante perigo de os animais invadirem propriedades e destruírem plantações.

Desse modo, ao longo do século XVII, a pecuária tornou-se uma atividade complementar praticada em áreas mais afastadas do litoral e, ao avançar pelo interior contribuiu para expandir o território.

Tabaco e algodão

Planta nativa da América, o tabaco tinha sua principal área produtora na Bahia. Destinava-se aos mercados europeus, mas também era usado na África como moeda de troca na aquisição de pessoas escravizadas.

O algodão, também um produto nativo da América, já era utilizado pelos indígenas antes da chegada dos europeus. Por volta de 1760, passou a ser exportado para a Europa regularmente. O principal centro produtor era a capitania do Maranhão.



SONIA VAZ

Fonte: VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico:* geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 102.

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

Observação

O tabaco se tornou conhecido na Europa a partir do século XVI.

O algodão também é uma espécie nativa da América, mas sua cultura só se difundiu com a colonização. Até o século XVIII, o algodão era um produto de pouca importância para a economia colonial, usado principalmente para confeccionar redes para dormir e tecidos rústicos para os escravizados e para a população pobre.

Orientações

Espera-se que os estudantes percebam como a dinâmica econômica na América portuguesa envolvia produtos além do açúcar, que serviam como elementos subsidiários (algodão e gado), e articulavam os mercados coloniais lusitanos (fumo e aguardente) na América, na Europa e na África. Assim, evita-se a ideia de que o Brasil, ao longo dos séculos XVI e XVII, era um imenso canavial. Sugerimos acrescentar a importância do cultivo de gêneros de subsistência, entre eles o milho, a mandioca, o arroz e o feijão, e da exploração das drogas do sertão na região amazônica, chamando a atenção dos estudantes para a diversidade da economia colonial do período.

Pode-se esclarecer aos estudantes que, ao contrário da produção de açúcar, o fumo não exigia grandes investimentos iniciais. A mão de obra era geralmente composta de escravos, mas no cultivo do tabaco a parcela de trabalhadores livres era maior do que nos engenhos – e até familiares do proprietário trabalhavam nas plantações.

Solicite aos estudantes que observem o mapa e percebam a importância de algumas atividades para a expansão e ocupação do território colonial. A pecuária, as plantações de algodão e tabaco e a exploração das drogas do sertão deslocaram as atividades econômicas da colônia do litoral para o interior.

Orientações

Explique aos estudantes que a exploração das drogas do sertão foi feita, principalmente, por missionários jesuítas. A força de trabalho indígena foi utilizada tanto na coleta das drogas do sertão quanto na construção de fortalezas, vilas e cidades, sendo fundamental para a expansão portuguesa na região amazônica. O profundo conhecimento dos indígenas da floresta, dos seus recursos e dos caminhos foi um fator importante para a escolha do nativo como mão de obra por parte dos colonizadores. Outro fator que contribuiu para a exploração da mão de obra indígena no norte foi o alto custo da mão de obra africana. Sem contar com os mesmos lucros gerados pela produção de açúcar no litoral nordestino, os colonos do norte recorreram à mão de obra indígena, abundante na região.

Atividade complementar

Proponha a seguinte pergunta para que os estudantes reflitam e respondam:

- Atualmente, a Floresta Amazônica tem sido afetada pelo contínuo desmatamento e pelo avanço da agropecuária. Que diferenças vocês conseguem perceber entre os objetivos e os impactos da exploração da floresta no período colonial e nos dias de hoje?

No período colonial, os principais objetivos da exploração da Floresta Amazônica eram a ocupação do território, a fim de evitar a invasão de estrangeiros, e a extração das drogas do sertão. Atualmente, as principais causas da devastação da floresta são a extração de madeira e a expansão de áreas de agropecuária. No século XVII, a exploração não afetava profundamente o ecossistema da região, diferentemente dos dias de hoje, em que há diversas espécies animais e vegetais em extinção e extensas porções de terras devastadas, gerando a desproteção dos solos e desequilíbrios climáticos.

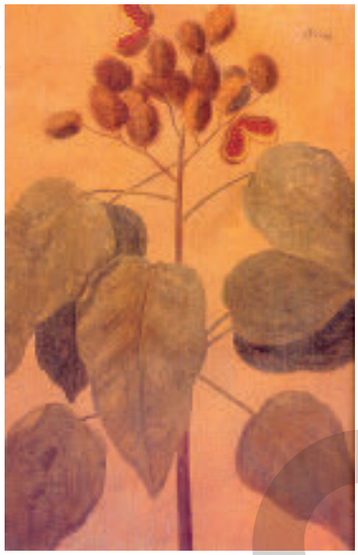
A produção de alimentos

Mesmo com o interesse principal na fabricação do açúcar, a Coroa portuguesa incentivou a produção de alimentos na colônia. No entanto, muitos proprietários rurais resistiam à ideia de utilizar a terra para produzir artigos voltados para o consumo local, pois estavam mais preocupados com os lucros gerados pelo comércio açucareiro.

À medida que os produtores ampliavam o cultivo de cana, diminuía a área destinada aos gêneros de subsistência. Isso provocou escassez de alimentos e a elevação de seus preços, o que gerou um problema crônico de subnutrição nas camadas mais pobres da população. Essa situação estimulou o plantio de alimentos por pequenos lavradores.

A maior parte dos produtos de subsistência tinha origem na cultura indígena, como a mandioca, principal alimento cultivado na colônia, e o milho. Mas produtos originários de outros continentes, como o arroz, a banana e a laranja, também eram muito consumidos pelos colonos.

BIBLIOTECA JAGIELLONSKA, CRACÓVIA



ECKHOUT, Albert. Representação de urucum, uma especiaria do sertão. 1662. Óleo sobre papel, 59,6 cm × 35,4 cm. Biblioteca Jagiellonska, Cracóvia, Polônia.

As especiarias do sertão

As especiarias (chamadas, no período da colonização, de "drogas do sertão") passaram a ser exploradas a partir do século XVII na região amazônica. Produtos como cacau, cravo, urucum, baunilha, anil, castanha-do-pará e pequi, nativos da América, eram utilizados na alimentação como temperos e também na produção de remédios.

Esses produtos eram vendidos por altos preços na Europa e no interior da colônia.

A "brecha camponesa"

Os portugueses costumavam conceder aos escravizados pequenos lotes de terras nas propriedades para o cultivo de alimentos. Segundo alguns historiadores, como Ciro Flamarion Cardoso, essa prática representou uma flexibilização da escravidão praticada na América portuguesa, ao possibilitar o acesso do negro à propriedade.

O historiador Jacob Gorender (1923-2013), no entanto, critica essa visão. Em sua obra *O escravismo colonial* (São Paulo: Ática, 1992), ele afirma que a concessão de lotes para cultivo pelo escravizado foi comum nas plantações de algodão e de café, mas rara nas propriedades de açúcar. E, quando ocorria, o escravizado podia se dedicar ao próprio cultivo apenas no domingo, dia sagrado para a Igreja. Tinha, então, de abrir mão do repouso semanal para cultivar seu lote de terra.

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

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Quais eram os espaços que geralmente compunham os engenhos e como eram utilizados?

2 Responda às questões sobre a produção de açúcar no engenho colonial e justifique cada uma delas.

a) Todo trabalhador do engenho de açúcar era escravizado?

b) Todo proprietário de canaviais era um senhor de engenho?

c) Todos os trabalhadores especializados que trabalhavam no engenho eram livres?

d) Como você imagina o dia a dia dos escravizados dentro do engenho?

3 Quais atividades econômicas passaram a ser desenvolvidas no interior da colônia e contribuíram para a ocupação e a expansão territorial?

4 Leia a seguir o texto do historiador Edison Carneiro (1912-1972) sobre alguns aspectos relevantes da formação do Quilombo dos Palmares, e depois responda às questões.

A floresta acolhedora dos Palmares serviu de refúgio a milhares de negros que se escapavam dos canaviais, dos engenhos de açúcar, dos currais de gado, das senzalas das vilas do litoral, em busca da liberdade e da segurança, subtraindo-se aos rigores da escravidão [...].

Os negros fugiam na calada da noite, embrenhando-se no mato, mas, com o tempo, desciam novamente para as "cabeceiras" dos povoados, a fim de induzir outros escravos a acompanhá-los e raptar negras e moleques para os Palmares. Em breve, o movimento de fuga era geral. [...] Os que vinham da lavoura plantavam canaviais, roças de milho, **pacovais**. Os que vinham das cidades, e conheciam ofícios mecânicos, se instalavam com tendas de ferreiro. Outros empenhavam-se na caça, na pesca, na criação de galinhas, na fabricação de cestos, chapéus, abanos, potes e vasilhas.

Pacoval

Bananal; extensa plantação de bananas.

Formas de governo, naturalmente rudimentares, foram-se desenhando entre essa massa colossal de negros, que a princípio tinha, apenas, como traço de união, o desejo de liberdade e, mais tarde, a vontade de defendê-la a todo custo. [...]

Os quilombos concertaram, desde cedo, certa modalidade de comércio – o simples escambo – com os moradores mais vizinhos. Trocavam produtos da terra, objetos de cerâmica, peixes e animais de caça, por produtos manufaturados, armas de fogo, roupas, ferramentas industriais e agrícolas.

CARNEIRO, Edison. *O quilombo dos Palmares*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966. p. 1-2.

a) O autor do texto menciona que os negros refugiados no Quilombo dos Palmares desciam novamente para os povoados. O que motivava esse tipo de ação?

b) Que atividades econômicas os moradores de Palmares exerciam?

5 O jongo é uma dança coletiva afro-brasileira, ritmada por tambores, em um ritual de louvação aos antepassados. No Brasil escravista, sua poesia metafórica foi utilizada pelos escravos africanos para se comunicar sem que os feitores e senhores compreendessem. Era, portanto, uma forma de os negros falarem de si e de sua comunidade por meio de uma linguagem cifrada. Atualmente, ainda existem comunidades jongueiras em alguns locais do Brasil. Elas costumam se apresentar em festas de santos católicos e divindades afro-brasileiras, nas festas juninas e no dia 13 de maio, quando se comemora a abolição da escravidão. Em pequenos grupos, vocês vão fazer uma pesquisa sobre as manifestações culturais afro-brasileiras no estado ou na região em que vivem. Podem ser músicas, danças, festividades, crenças religiosas ou práticas alimentares. Produzam um texto expositivo com as informações obtidas e o ilustrem com várias imagens. Bom trabalho!

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

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *A estruturação dos vice-reinos nas Américas.*
- *Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.*
- *As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.*
- *A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.*

Habilidades

EF07HI10
EF07HI13
EF07HI14
EF07HI16

Respostas

1. Os engenhos eram compostos, geralmente, de uma grande área para cultivo da cana, instalações para o seu processamento e fabricação do açúcar, capela, moradia de proprietários (a casa-grande), de escravizados (a senzala), entre outros espaços.

2. a) Não. Havia também trabalhadores livres, como o mestre de açúcar e o purgador.

b) Não. Havia os chamados lavradores de cana. Mesmo sendo donos de terra e de canaviais, eles não tinham os equipamentos necessários à produção de açúcar e tinham de moer a cana em engenhos de outras propriedades.

c) Não, os africanos escravizados que vieram para as colônias europeias da América traziam diversos conhecimentos e técnicas, como a metalurgia, a arte de construir edificações, de fabricar utensílios e móveis de madeira, entre outros.

d) Resposta pessoal. Espera-se que o estudante mencione as precárias instalações da senzala, bem como a pouca oferta de comida e vestimentas como algumas das dificuldades enfrentadas pelos escravizados. Além da violência da exploração e do árduo trabalho nas lavouras, no processo de fabricação do açúcar e nos serviços domésticos, os escravos eram punidos com diversos tipos de castigos físicos e psicológicos.

3. A pecuária, a produção de fumo e algodão, a agricultura e a exploração de drogas do sertão.

4. a) Esse tipo de ação era realizado com o objetivo de aglutinar outros negros ao movimento de fuga em direção ao quilombo dos Palmares. Dessa forma, um movimento de resistência foi formado a longo prazo com o intuito de unir os africanos e seus descendentes.

b) O autor refere-se ao escambo que era realizado com povoados vizinhos.

5. Atividade de pesquisa e produção de texto em grupo. O objetivo da atividade é identificar e valorizar manifestações culturais de origem afro-brasileira próximas à realidade dos estudantes.

Sobre o Capítulo

Ao longo do período colonial, a atividade açucareira conheceu grande sucesso. Os momentos de intensa produção, no entanto, foram intercalados com alguns períodos de crise. O primeiro desses períodos de crise ocorreu no início do século XVII. Colonos do Nordeste enfrentaram uma fase tumultuada, decorrente das invasões holandesas, tema de estudo deste Capítulo.

Ao tratar da União Ibérica, é importante recuperar o processo de fortalecimento do poder dos reis, destacando que nesse momento (passagem do século XVI para o século XVII), na Europa, reinaram importantes monarcas, como Elizabeth I, da Inglaterra, e Francisco I, da França. Sugerimos também relacionar os conflitos entre holandeses e espanhóis à Reforma protestante e à Contrarreforma, destacando o papel das coroas lusitana e espanhola na defesa da Igreja católica.

Observação

Professor, os conteúdos desta e das próximas páginas (até a página 168) favorecem o desenvolvimento das habilidades **EF07HI13** e **EF07HI14**, relacionadas à ação mercantil dos europeus visando à ampliação do comércio, o domínio territorial e a integração econômica intercontinental no contexto das navegações e da organização das colônias do "Novo Mundo".

CAPÍTULO 15

Os holandeses no Nordeste

Você sabia que os holandeses dominaram parte da região que hoje forma o Nordeste brasileiro durante quase 30 anos? Eles fundaram cidades, construíram edifícios, e algumas marcas da sua presença na região podem ser vistas ainda na atualidade.

Para compreender essa história, vamos relembrar a parceria entre Portugal e Holanda na empresa açucareira da América portuguesa. Para construir um engenho, era preciso investir muito dinheiro. Como a maioria dos portugueses não tinha condições de custear o empreendimento, o governo da Holanda passou a garantir todas as etapas da empresa açucareira, desde o financiamento até o fornecimento de equipamentos. Em troca, os holandeses tinham o direito de comercializar o açúcar produzido na América portuguesa. Eles atracavam nos portos das colônias portuguesas para comprar e revender o produto, além de transportá-lo, refiná-lo e distribuí-lo na Europa.

As boas relações entre portugueses e holandeses começaram a ser abaladas quando uma crise sucessória em Portugal levou o rei espanhol Filipe II (1527-1598) a assumir também o trono português. O fato, ocorrido em 1580, marcou o início da União Ibérica, em que Portugal e suas colônias estiveram subordinados à Coroa espanhola, período que perdurou até 1640.

CARLOS EZEQUIEL VANNONI/FOTOARENA

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

O Forte Orange, construído em 1631 pelos holandeses na Ilha de Itamaracá, em Pernambuco, logo após a conquista, era originalmente feito de taipa. Após a expulsão dos holandeses, em 1654, o forte, que estava em ruínas, foi reformado e revestido de pedra pelos portugueses. Fotografia de 2013.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF07HI10: *Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.*

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.*

EM BUSCA DO DOMÍNIO DO ATLÂNTICO

Durante o século XVI, desobedecendo à partilha das terras descobertas e a descobrir estabelecida entre Portugal e Espanha pelo Tratado de Tordesilhas, ingleses e franceses chegaram à América do Norte. Viam nas terras do continente americano a possibilidade de enriquecimento. As lendas sobre riquezas e maravilhas existentes na América tinham grande repercussão na Europa e impulsionavam as viagens de conquista e colonização do Novo Mundo. Depois de algumas incursões à costa norte do continente, no início do século XVII, foi fundada a Virgínia, a primeira colônia inglesa na região sudeste dos atuais Estados Unidos.

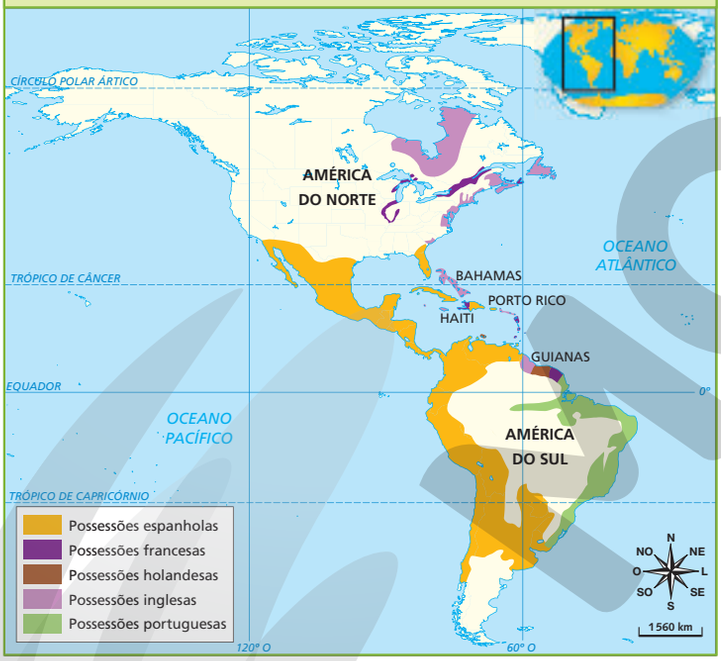
A Coroa francesa também quis derrubar o monopólio espanhol e português do mundo atlântico e enviou navegadores para explorarem a América do Norte. Foram fundadas diversas colônias, principalmente no território do atual Canadá. Os franceses investiram ainda na conquista de colônias espanholas, como as ilhas do Caribe e algumas regiões da América do Sul e também da América portuguesa.

A Holanda iniciou sua expansão ultramarina no início do século XVII, com a fundação, em 1602, de uma organização controlada por mercadores que disputava o controle do comércio internacional no Oriente, a Companhia das Índias Orientais. Em 1621, foi fundada a **Companhia das Índias Ocidentais**, que obteve o monopólio comercial nas colônias do Atlântico. Assim, os holandeses tomaram algumas possessões no Caribe, pertencentes à Espanha, e nas Américas portuguesa e inglesa. Participaram da produção de açúcar e de outros produtos, bem como do tráfico de escravizados.

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

SONIA VAZ

POSSESSÕES EUROPEIAS NA AMÉRICA (século XVII)



Companhia das Índias Ocidentais

Empresa criada pelos holandeses para estabelecer domínios e comércio na América continental e no Caribe.

Fonte: ATLAS da História do Mundo. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 156-157, 160-161.

Orientações

A expansão europeia em escala mundial ampliou os horizontes geográficos, políticos e econômicos, mas gerou uma grande disputa entre as nações do Velho Mundo. No desejo de conquistar novas terras, portugueses, espanhóis, franceses, ingleses e holandeses passaram a disputar o domínio do oceano Atlântico.

Observação

Entre 1597 e 1598, Sebastião e João Caboto, a serviço do governo inglês, exploraram a costa da América do Norte, da Flórida à foz do rio São Lourenço, no atual Canadá, procurando encontrar, sem sucesso, uma passagem para as Índias. No início do século XVII, o almirante inglês Walter Raleigh fundou a colônia da Virgínia, situada na região sudeste do atual Estados Unidos.

Vários navegadores a serviço da Coroa Francesa exploraram a América do Norte. Samuel Champlain fundou Quebec em 1608 e La Salle navegou pelo vale do rio Mississipi e fundou a colônia de Louisiana.

Em 1609, o navegador Henry Hudson, a serviço da Holanda, explorou o rio e a baía que levam o seu sobrenome.

No século XVIII, após a Guerra dos Sete Anos (1756-1763) entre Inglaterra e França, os franceses foram derrotados e perderam Quebec, Louisiana e parte das Antilhas, na América Central, para os ingleses. Para compensar a conquista da Flórida, os ingleses cederam a Louisiana aos espanhóis.

Sugestão para o estudante:

SILVA, Luiz Geraldo. *O Brasil dos holandeses*. 4. ed. São Paulo: Atual, 2003.

Esse livro possibilita ao estudante, por meio de textos e imagens, conhecer um pouco mais a respeito dos episódios relacionados às invasões europeias no território que formava a América portuguesa e compreender o que representou, para os colonos, o governo holandês no Nordeste, até o período de expulsão dos invasores.

Espanha e Holanda: domínio e guerra

O reino de Filipe II abrangia os Países Baixos (Holanda e Bélgica). Algumas províncias dessa região, descontentes com o domínio católico e com a cobrança de pesados tributos, lutavam para se tornar independentes da Espanha. A insatisfação aumentou ainda mais quando Filipe II proibiu o comércio da Holanda com as colônias portuguesas.

Prejudicados por essa decisão, que afetava diretamente a parceria comercial com o reino português, os holandeses invadiram e conquistaram importantes domínios ultramarinos espanhóis, em especial aqueles destinados ao tráfico negreiro na África e à produção de açúcar em áreas que hoje formam o Nordeste brasileiro.

VAN WIERINGEN, Cornelis Claesz. *Explosão do navio-almirante espanhol*. c. 1622. Óleo sobre tela (detalhe), 136,8 cm × 187 cm. A obra representa um episódio das guerras entre Holanda e Espanha no século XVII. Museu Nacional dos Países Baixos, Amsterdã.

MUSEU NACIONAL DOS PAÍSES BAIXOS, AMSTERDÃ

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

Da Bahia a Pernambuco

A invasão holandesa no Nordeste foi promovida pela **Companhia das Índias Ocidentais**, que detinha o monopólio do comércio na América e na África. O primeiro grande ataque ocorreu em 1624, na capitania da Bahia, com o objetivo de tomar a cidade de Salvador, sede da administração ibérica na colônia.

A princípio, o ataque foi bem-sucedido. Porém, a resistência organizada após a invasão impediu que os holandeses consolidassem seu domínio, obrigando os invasores a abandonar a cidade no ano seguinte.

Diante da derrota em Salvador, os holandeses passaram a buscar uma área menos protegida mas de igual importância econômica, na rica região do açúcar. A escolha recaiu sobre a capitania de Pernambuco.

Em 1630, os holandeses atacaram o litoral pernambucano e, depois de vários enfrentamentos com tropas portuguesas e proprietários locais, apoderaram-se da região em 1635. A sede do governo holandês, estabelecida primeiramente na cidade de Olinda, logo foi transferida para Recife.

Texto complementar

O trecho a seguir traz algumas informações sobre as incursões inglesas na costa brasileira:

> Contrastando com a presença de franceses e holandeses no Brasil, cuja ação é concentrada em períodos bem delimitados, a presença dos ingleses no Brasil tem uma história descontínua. Seu assédio às costas brasileiras foi irregular e inconstante, sendo interrompido pela guerra entre Inglaterra e França na década de 1540, e depois retomado com novo ímpeto no reinado de Elisabeth I. O caráter de seus interesses e intenções também variou, incluindo o período inicial de comércio pacífico, seguido por episódios de pirataria, empreitadas bélicas – como o ataque às vilas de Santos e São Vicente em 1592 por Thomas Cavendish, ou o saque de Recife em 1595 por James Lancaster –, e incipientes tentativas de fixação – como a possível construção de um forte, próximo à Bahia de Todos-os-Santos, em 1542, pelo comandante John Pudsey. Richard Hakluyt, empenhado na colonização inglesa da América do Norte e figura próxima à rainha, sugeriu que fossem estabelecidas bases navais inglesas no estreito de Magalhães e em território brasileiro, nas cidades de São Vicente e de Santos [...].
>
> HUE, Sheila Moura. Ingleses no Brasil: relatos de viagem 1526-1608. Biblioteca Nacional Digital, 23 mar. 2014. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/ingleses-no-brasil-relatos-de-viagem-1526-1608/>. Acesso em: 12 jun. 2018.

Orientações

Em meados do século XVI, os Países Baixos, divididos em 17 províncias, faziam parte dos domínios espanhóis. As províncias do norte eram dominadas pelos protestantes. As do sul eram controladas pelos católicos e tinham fortes laços com a Espanha. Em 1581, as províncias do norte se declararam independentes da Espanha e formaram a República das Províncias Unidas, futura Holanda. O governo espanhol não aceitou a independência, iniciando um longo conflito que só cessou em 1648, quando a Espanha reconheceu a independência da Holanda.

O DOMÍNIO HOLANDÊS NA AMÉRICA PORTUGUESA

Depois da conquista da capitania de Pernambuco, novos ataques possibilitaram aos holandeses estender seus domínios numa área que ia do atual estado de Alagoas até o atual estado do Rio Grande do Norte, aproximadamente. No início, os senhores de engenho se opuseram aos estrangeiros, pois temiam perder suas propriedades. Entretanto, ao perceber que seu maior interesse era o comércio do açúcar, decidiram apoiar o governo holandês.

Fonte: FAE. *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro, 1980. p. 26.

A cidade de Recife, sede da administração holandesa, ganhou ares de cidade europeia. Ruas foram calçadas e foram construídos praças, pontes e edifícios. Intelectuais, cientistas e artistas foram trazidos ao Nordeste holandês para estudar e retratar a natureza e os povos do Brasil e torná-los conhecidos na Europa. Entre os pintores, destacaram-se: Zacharias Wagener (1614-1668), com suas aquarelas de animais brasileiros; Albert Eckhout (1610-1665), famoso por suas pinturas de modelos vivos; e Frans Post (1612-1680), com suas representações de paisagens. Os mapas do cartógrafo George Marcgraf (1610-1644) eram tão precisos que se temia que a divulgação de seu trabalho despertasse a cobiça sobre o território.

Os holandeses promoveram uma série de mudanças na vida colonial do Nordeste, com a introdução de costumes e uma política de tolerância religiosa e cultural. Maurício de Nassau (1604-1679), principal autoridade holandesa no Nordeste entre 1637 e 1644, fez alianças e concedeu empréstimos aos fazendeiros, a fim de retomar rapidamente a produção de açúcar.

Com o fim da União Ibérica, em 1640, Portugal recuperou sua independência, mas havia perdido territórios e se encontrava endividado, o que dificultou a reconquista de suas colônias. Por esse motivo, os holandeses permaneceram no Nordeste até 1654.

COLEÇÃO PARTICULAR, SÃO PAULO

POST, Frans. *Vista da Cidade Maurícia e do Recife*. 1653. Óleo sobre madeira, 48,2 cm × 83,6 cm. A Cidade Maurícia, situada no Recife, foi construída por iniciativa de Maurício de Nassau durante o domínio holandês. Coleção particular.

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

Sugestão para o estudante:

MAURÍCIO de Nassau (1/2) – De Lá Pra Cá (05/10/2009).

O documentário produzido pela TV Brasil apresenta um panorama do período do governo de Maurício de Nassau e conta com depoimentos de diversos historiadores e intelectuais brasileiros, como Evaldo Cabral de Mello, Fernando da Cruz Gouveia, Pedro Correa do Lago, Ronaldo Vainfas, Ruy Guerra e Chico Buarque.

Orientações

Quando o conde Maurício de Nassau desembarcou no Brasil, em 1637, em sua comitiva vieram cientistas, artistas, artífices e intelectuais. Explique aos estudantes que eles foram encarregados de registrar, catalogar, pintar e estudar a fauna e a flora brasileiras para torná-las conhecidas entre os europeus. Dentre os pintores da comitiva, três se destacaram pela qualidade e pela quantidade de obras: Zacharias Wagener, Albert Eckhout e Frans Post. Wagener produziu centenas de aquarelas de animais brasileiros. Eckhout foi um pintor naturalista, com grande domínio da técnica de desenhar modelos vivos. Essa mesma habilidade pode ser observada na obra de Post, que também retratou as paisagens brasileiras. Dentre os cientistas destacou-se George Marcgraf, um excelente cartógrafo.

Observação

Portugal recuperou sua independência em 1640, em um movimento conhecido como Restauração, com a aclamação de D. João IV. A situação do reino português, porém, nunca mais seria a mesma. As dívidas eram enormes e muitos territórios coloniais foram perdidos, sobretudo na África e no Oriente, acentuando a queda do comércio e da arrecadação de tributos.

Resposta

1. A peça conta a história de Domingos Fernandes Calabar, senhor de engenho pernambucano que, à época da invasão holandesa, aliou-se aos holandeses contra os portugueses.

2. Outros personagens citados na peça foram Mathias de Albuquerque, Felipe Camarão e Maurício de Nassau. Mathias de Albuquerque foi responsável por organizar a defesa luso-brasileira contra os ataques holandeses e não teve êxito. Felipe Camarão era um indígena potiguar, catequizado pelos jesuítas. Ele auxiliou a resistência organizada por Mathias de Albuquerque em Pernambuco em 1630. Maurício de Nassau foi a principal autoridade holandesa no Nordeste entre 1637 e 1644.

integrar conhecimentos
História e Arte

NÃO ESCREVA NO LIVRO

A INVASÃO HOLANDESA NO TEATRO

Calabar: o elogio da traição é uma peça de teatro musicada, com texto e canções de Chico Buarque e Ruy Guerra. A peça conta a história de Domingos Fernandes Calabar (1609-1635), senhor de engenho pernambucano que, à época da invasão holandesa, se aliou aos estrangeiros contra os portugueses.

Em 1973, a peça foi impedida de estrear. Nesse período, o Brasil era governado por militares, que, com a ajuda de alguns setores da sociedade, haviam estabelecido uma ditadura no país. A censura a jornais, ao cinema, ao teatro, à música e a outras produções artísticas era comum nessa época.

Esse é o assunto da reportagem a seguir.

> Calabar não aparece em cena. Os feitos do personagem que se aliou aos holandeses contra os portugueses são cantados por figuras também reais, como Mathias de Albuquerque, Felipe Camarão e Maurício de Nassau. Mas a trama se debruça sobre a ligação entre ele, que conhecia as entranhas das matas brasileiras, e os invasores vindos da Holanda, em meio a conflitos contra Portugal pela posse do Brasil. Por isso, segundo a Censura, "os responsáveis pela peça se situam entre os que optariam de bom grado pela colonização holandesa em detrimento dos portugueses". [...]
>
> O nome Calabar foi proibido de ser mencionado, pois, segundo eles [os militares], evocava traição.

FONSECA, Rodrigo. Marco da censura no Brasil, Calabar faz 40 anos com nova montagem. *O Globo*, 12 maio 2013. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/marco-da-censura-no-brasil-calabar-faz-40-anos-com-nova-montagem-8363246>. Acesso em: 2 mar. 2018.

1. Qual é o tema da peça teatral?
2. Quais personagens históricos da época da invasão holandesa são citados? Quem eram eles? Se necessário, faça uma pesquisa para responder a essa questão.
3. De acordo com o texto, quais foram os argumentos dados pelos militares para censurar a peça teatral em 1973?

3. Os militares argumentaram que os responsáveis pela peça defendiam a traição de Calabar aos portugueses e os censores consideravam que o nome "Calabar" lembrava essa traição.

SILVIO CORREA/AGÊNCIA O GLOBO

Reprodução do cartaz da peça *Calabar – O elogio da traição*, que foi censurada em 1973.

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

MODERNA

O FIM DO DOMÍNIO HOLANDÊS

A saída de Maurício de Nassau do governo holandês no Nordeste, em 1644, pôs fim à boa convivência que tinha sido estabelecida entre holandeses e colonos.

Os novos administradores, preocupados com a contínua queda do preço do açúcar no mercado europeu, tentaram recuperar os enormes gastos feitos por Nassau e aumentar os lucros da companhia holandesa. Pressionaram, então, os fazendeiros a pagar os empréstimos concedidos sob a ameaça de confiscar suas terras ou a produção de açúcar. Tal situação deflagrou uma nova guerra entre colonos e holandeses.

As guerras de expulsão

Portugal tinha grande interesse em recuperar o controle da rica região açucareira do Nordeste, mas a precária situação financeira e militar do reino impossibilitava a expulsão dos holandeses pela Coroa portuguesa. A saída para os colonos foi formar milícias em várias partes do Nordeste.

Os combates para expulsar os holandeses ficaram conhecidos como Insurreição Pernambucana. Eles começaram em 1645 e estenderam-se por nove anos. As duas batalhas dos Guararapes, em 1648 e em 1649, foram decisivas para restaurar gradualmente o domínio português. Em 1654, os holandeses assinaram a Capitulação da Campina da Taborda e se retiraram do território. O acordo de paz, no entanto, só foi assinado em 1661.

Invasores europeus

Além dos holandeses, outros europeus invadiram as terras da América portuguesa. Ingleses tentaram se apoderar da capitania da Bahia em 1587; depois, em 1592, atacaram a cidade de Santos e o litoral da capitania do Espírito Santo. Em 1596, chegaram a fundar uma feitoria numa área hoje localizada aproximadamente no estado do Amazonas, mas foram expulsos.

Os franceses chegaram a dominar áreas do litoral (na altura do atual estado do Rio de Janeiro), em 1555, e das capitanias da Paraíba em 1581 e do Maranhão em 1612. Os portugueses ficaram livres dos ataques franceses apenas no século XVIII.

Ler a pintura

- Que elementos da pintura indicam uma situação de confronto e desarmonia?

MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

MEIRELLES, Victor. *Batalha dos Guararapes*. 1875-1879. Óleo sobre tela, 500 cm × 925 cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

Ler a pintura: Os elementos mais evidentes são o conflito entre as tropas armadas e os combatentes, assim como os mortos e feridos caídos no chão. Além disso, a paisagem não possui muita luminosidade. A tonalidade da pintura vai do avermelhado para o marrom, formando um cenário sombrio de guerra.

Sugestão para o estudante:

BATALHA dos Guararapes. Direção: Paulo Thiago. Brasil, 1978. Duração: 156 min.

O filme, rodado em Pernambuco, foi uma grande produção da década de 1970, que contou com um elenco bastante expressivo, como José Wilker e Jardel Filho. A narrativa se desenvolve em torno das lutas de expulsão dos invasores holandeses do Nordeste no período colonial.

Texto complementar

Para obter mais informações sobre as guerras de expulsão dos holandeses, leia o texto a seguir, do historiador Boris Fausto:

A forma pela qual se deu a expulsão dos holandeses impulsionou o nativismo pernambucano. Ao longo de duzentos anos, até a Revolução Praieira (1848), Pernambuco tornou-se um centro de manifestações de autonomia, de independência e de aberta revolta. Até a Independência, o alvo principal das rebeliões era a Metrópole portuguesa; depois dela, preponderou a afirmação de autonomia da província em relação ao governo central, muitas vezes colorida com tintas de reivindicação social. O nativismo de Pernambuco teve conteúdos variados, ao longo dos anos, de acordo com as situações históricas específicas e os grupos sociais envolvidos, mas manteve-se como referência básica no imaginário pernambucano.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 11. ed. São Paulo: Edusp, 2003. p. 89.

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

Respostas

1. A prática em questão é a antropofagia, representada na pintura pelas partes humanas no cesto e na mão da mulher.

2. Nessa pintura, o artista escolheu representar folhagens, uma árvore, espécies de plantas de pequeno porte, um animal que lembra o lobo-guará e uma indígena Tapuia.

3. Resposta pessoal. Sugestão de resposta: considerando que os europeus viam a antropofagia como um costume condenável, a representação da indígena Tapuia de Eckhout transmite a ideia de que ela representava um povo selvagem ou bárbaro. Isso porque, ao mesmo tempo que ela carrega consigo uma mão e um pé decepados, sustenta uma expressão facial de serenidade. Esse contraste apresenta o esquartejamento como algo cotidiano e corriqueiro, costume que, para os europeus, era próprio dos povos bárbaros.

4. Era comum os Tapuia serem descritos pelos europeus como selvagens, bárbaros e ferozes. Eckhout parece estar de acordo com a visão recorrente da época, ao destacar a prática do canibalismo e ao pintar o grupo indígena guerreando no fundo do quadro.

documento

O "INDÍGENA SELVAGEM" NA PINTURA DE ECKHOUT

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Albert Eckhout foi um dos artistas holandeses que integraram a comitiva de Maurício de Nassau no Brasil. O quadro *Mulher Tapuia* (1641) faz parte de um conjunto de retratos de povos não europeus que o artista teria conhecido durante o período em que esteve no Brasil. Ao pintar esses retratos, o artista nos fornece algumas pistas sobre como as sociedades europeias daquela época viam os nativos do Novo Mundo.

MUSEU NACIONAL DA DINAMARCA, COPENHAGUE

ECKHOUT, Albert. *Mulher Tapuia (Tarairiu)*. 1641. Óleo sobre tela, 272 cm × 165 cm. Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague.

1. Observe a imagem e identifique uma prática cultural comum a muitos povos indígenas representada nessa pintura.
2. Mencione aspectos da paisagem brasileira representados nessa pintura.
3. Você consegue imaginar que impressões a representação da indígena Tapuia causou ao observador europeu da época? Justifique.
4. O que essa pintura revela sobre a visão que o artista tinha dos indígenas Tapuia? Explique.

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

Orientações

Os artistas holandeses que estiveram no Brasil na época de Maurício de Nassau produziram um importante registro iconográfico da vida social e da paisagem natural da principal região açucareira da colônia. Sugerimos que os estudantes observem todos os detalhes da obra reproduzida nesta página, dos objetos que a mulher Tapuia carrega e do cenário que a cerca em primeiro plano e ao fundo. Uma reflexão pode ser feita a partir do estudo da obra. O que a pintura *Mulher Tapuia* nos revela a respeito dos Tapuia e do Nordeste sob o domínio holandês? E o que ela nos revela sobre a mentalidade europeia da mesma época? Essa é uma ótima oportunidade para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI10**.

OS FRANCESES BUSCAM ESPAÇO NA AMÉRICA

Entre os séculos XVI e XVII, os franceses fizeram várias investidas no litoral da América portuguesa para obter o pau-brasil e comercializá-lo na Europa.

Em 1555, a Coroa francesa decidiu ir além das simples investidas e fundou a **França Antártica** na baía da Guanabara, na atual cidade do Rio de Janeiro. O apoio dos indígenas Tupinambá foi fundamental para essa conquista territorial.

Ao tomar conhecimento do ocorrido, os portugueses organizaram tropas formadas por colonos e indígenas para expulsar os franceses. Após vários anos de luta, em 1567, a França Antártica foi destruída. Mas os franceses continuaram a assediar outras regiões, muitas delas no Nordeste, em terras que hoje pertencem aos estados de Paraíba, Rio Grande do Norte e Maranhão.

Os franceses fizeram algumas expedições à atual cidade de São Luís, no estado do Maranhão, e estabeleceram contatos com os Tupinambás, com quem trocavam produtos. Em 1612, conseguiram fundar na região a **França Equinocial**. O nome foi dado para homenagear o rei francês Luís XIII (1601-1643), e fazia referência à proximidade com a linha imaginária do Equador.

Em 1615, os franceses foram expulsos do Maranhão. O governo da União Ibérica (1580-1640), no entanto, preocupado com o constante assédio de estrangeiros à costa atlântica, decidiu estender a colonização da América portuguesa para o norte do território. Para lutar contra os rivais franceses, holandeses e ingleses e defender o território da colônia, foram enviadas várias expedições e construídos fortes na região dos atuais estados do Pará, da Paraíba e do Rio Grande do Norte.

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

▶ BIBLIOTECA Nacional Digital: A França no Brasil. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/dossies/franca-no-brasil/>. Acesso em: 20 abr. 2018. Dossiê da Fundação Biblioteca Nacional sobre a presença da França na América portuguesa.

RICARDO TELES/PULSAR IMAGENS

O Forte do Castelo, construído no século XVII em Belém (PA), faz parte, hoje, de um complexo turístico chamado Feliz Lusitânia. Fotografia de 2017.

Orientações

No período das invasões francesas, holandesas e inglesas, foram construídos muitos fortes ao longo da costa, como o forte de Santa Catarina, no atual estado da Paraíba, e o forte dos Reis Magos, na atual cidade de Natal, no Rio Grande do Norte. Esses fortes contribuíram para impedir incursões francesas nessa parte da costa brasileira, onde os franceses retiravam pau-brasil para comercializar com a Europa.

Professor, nesta página e na seguinte os conteúdos permitem conduzir uma ampla reflexão sobre o tema da exploração do mundo Atlântico pelos europeus no contexto das navegações e as disputas pelo controle dos territórios do continente americano, bem como a integração deles ao comércio praticado na Europa e na África. Dessa forma, é possível desenvolver com os estudantes a habilidade **EF07HI13**: *Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico*.

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

LUCIANI, Fernanda Trindade. *Munícipes e Escabinos*: Poder Local e Guerra de Restauração no Brasil Holandês (1630-1654). São Paulo: Alameda, 2012.

MENEZES, Mozart Vergetti de; GONÇALVES, Regina Célia. *O domínio holandês no Brasil*: 1630-1654. São Paulo: FTD, 2000.

VIEIRA, Hugo Coelho; GALVÃO, Nara Neves Pires; SILVA, Leonardo Dantas. *Brasil Holandês*: História, Memória e Patrimônio Compartilhado. São Paulo: Alameda, 2013.

MELLO, Evaldo Cabral de. *Imagens do Brasil holandês (1630-1654)*. Brasília: Ministério da Cultura, 1987.

MARIZ, Vasco; PROVENÇAL, Lucien. *Os franceses na Guanabara*: Villegagnon e a França Antártica. São Paulo: Nova Fronteira, 2015.

Orientações

O tráfico de escravos africanos foi fundamental para o circuito de comércio do Atlântico entre Europa, África e América. Esse comércio era em si uma atividade bastante lucrativa. O escravo era uma mão de obra barata, revendida nas colônias, que por sua vez forneciam produtos vendidos por altos valores na Europa ou trocados por outras mercadorias dessa rota mercantil. O escravismo era a fonte principal de mão de obra para a produção de matérias-primas em larga escala nas colônias, consumidas ou usadas na confecção de manufaturas na Europa. Os produtos manufaturados europeus, por sua vez, eram vendidos por preços altos nos territórios coloniais. Por meio desses conteúdos, inclusive, é possível desenvolver parte da habilidade **EF07HI16** e compreender a dinâmica do comércio escravista moderno.

O comércio de produtos ultramarinos envolveu a Ásia. Por exemplo, os portugueses adquiriam a prata japonesa, que vendiam aos chineses, de quem compravam sedas e porcelanas. Na Europa, esses produtos chineses eram trocados por armas, as quais podiam ser trocadas depois por escravos na África. Os escravos eram vendidos na América, gerando grandes lucros aos comerciantes e à Coroa portuguesa.

É possível desenvolver e integrar aos conhecimentos já trabalhados a habilidade **EF07HI14**. A questão da interação comercial com o Oriente e a construção de uma ampla rede de transações econômicas estabelecida na exploração dos mares auxiliará o estudante a compreender o próprio processo de construção da sociedade moderna.

O MUNDO ATLÂNTICO

Como vimos, no contexto das Grandes Navegações, os dois lados do Atlântico foram explorados pelos europeus. Na África, eles adquiriam, principalmente, escravizados, ouro e marfim. Na América, extraíam ouro, prata e madeiras nobres e obtinham produtos como algodão, açúcar, tabaco, couro e anil. Além disso, abasteciam suas colônias com produtos manufaturados. Por isso, era grande o interesse dos reinos europeus em conquistar e colonizar territórios em diversos continentes.

O comércio de produtos ultramarinos envolveu indiretamente a Ásia. Por exemplo, os portugueses adquiriam a prata japonesa, que vendiam aos chineses, de quem compravam sedas e porcelanas. Na Europa, esses produtos chineses eram trocados por armas, as quais podiam ser trocadas depois por escravizados na África. E os escravizados, por fim, eram vendidos na América, o que gerava grandes lucros aos comerciantes e à Coroa portuguesa.

Disputas na América do Sul

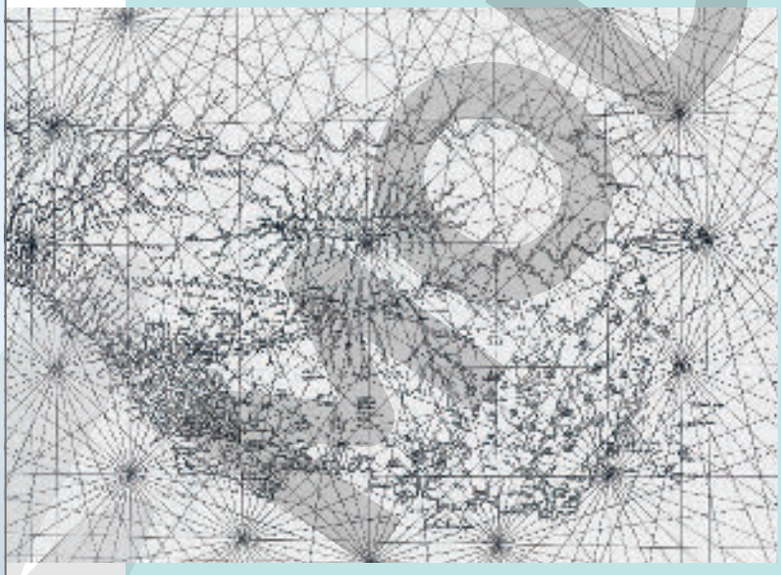
A partir do final do século XVI, vindos da América Central e passando pela Guiana, ingleses, irlandeses e holandeses estabeleceram colônias no território das ilhas do arquipélago marajoara, do Cabo do Norte (atual Amapá) e da foz do rio Amazonas.

Alguns europeus chegavam à região atraídos por uma lenda indígena que mencionava uma cidade feita de ouro e repleta de outros tesouros. Outros viam o rio Amazonas como um caminho de acesso às minas de ouro e prata do atual Peru. Além disso, a região amazônica oferecia produtos de grande aceitação no mercado europeu, como pássaros coloridos, madeiras de todo tipo, ervas medicinais, frutas exóticas e tinturas.

As primeiras viagens foram exploratórias e tinham o objetivo exclusivo de conhecer a região. Em um segundo momento, com interesses comerciais, esses europeus praticaram atividades extrativas por meio do regime de escambo, fornecendo utensílios para os indígenas em troca do seu trabalho.

Depois, irlandeses e ingleses estabeleceram *plantations* de tabaco, algodão e cana-de-açúcar na região da Guiana e da foz do Amazonas, utilizando mão de obra indígena escravizada.

Em 1619, nobres ingleses financiaram a criação da Amazon Company, que contribuiu para a expansão das *plantations*. A Companhia também criou fortes na costa do atual Amapá para delimitar e defender a posse da terra.



ARQUIVO DA MARINHA, RIO DE JANEIRO

RALEIGH, Walter. Mapa da Guiana. Século XVI. Arquivo da Marinha, Rio de Janeiro.

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

Observação

Devido à forte oposição da Coroa espanhola, o governo inglês resolveu acabar com a Amazon Company em 1621, temendo represálias dos espanhóis em outras colônias inglesas no Novo Mundo, como a Virgínia, que também poderia ser reivindicada. Os holandeses chegaram à região em 1615. Com o fim da Companhia, os colonos ingleses e irlandeses firmaram um acordo com os holandeses, que passaram a distribuir os seus produtos na Europa. No entanto, o governo da União Ibérica resolveu organizar expedições para expulsar os seus rivais.

atividades

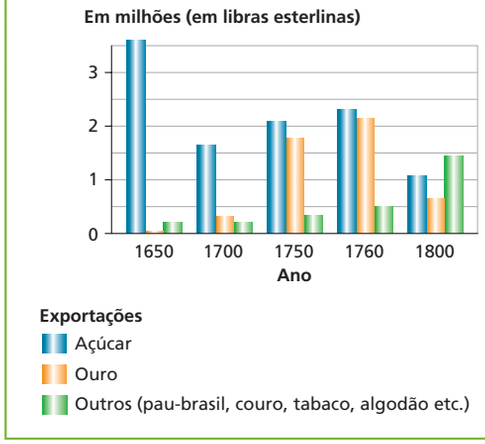
1. A parceria entre Portugal e Holanda foi essencial para a produção e a distribuição do açúcar. Os holandeses financiavam a instalação de engenhos e garantiam o transporte, o refino e a distribuição do produto final na Europa.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Qual foi a importância da parceria entre Portugal e Holanda para o êxito da economia açucareira na América portuguesa?

2 Observe o gráfico e responda às questões.

EXPORTAÇÕES DA AMÉRICA PORTUGUESA (séculos XVII-XVIII)



FERNANDO JOSÉ FERREIRA

Fonte: *IstoÉ Brasil*: 500 anos. São Paulo: Três, 1998. p. 18.

a) Que produtos a América portuguesa exportava para a Europa no período informado no gráfico?

b) No século XVII, qual era o produto mais importante das exportações da América portuguesa? Como você explica essa importância?

c) Qual mudança importante na pauta de exportações da América portuguesa, entre 1650 e 1700, o gráfico mostra? O que teria causado essa mudança?

d) No período destacado no gráfico, a produção econômica da América portuguesa tendeu a se especializar ou a se diversificar? Explique.

3 O artista holandês Frans Post chegou ao Recife em 1637. Ele veio como pintor oficial da comitiva de Maurício de Nassau, encarregado de retratar em desenhos, gravuras e pinturas as paisagens, as cidades, as fortificações e a riqueza do Nordeste holandês. Em suas obras, a figura humana é apenas coadjuvante perante a força e a pujança da natureza. Frans Post retornou à Europa em 1644. Reúna-se com um colega. Observem a pintura a seguir, produzida 20 anos após sua chegada ao Brasil.

INSTITUTO RICARDO BRENNAND, RECIFE

POST, Frans. *Cachoeira na floresta*.1657. Óleo sobre madeira, 47 cm × 44 cm. Instituto Ricardo Brennand, Recife, Pernambuco.

a) Descrevam o que vocês veem na pintura. Que sensações ela provoca em vocês? Indiquem os elementos da obra que provocam essas sensações.

b) O período da escravidão no Brasil foi marcado por violência e intensos conflitos. Observem como os escravizados foram representados na pintura: eles não parecem desconfortáveis na cena. O que essa forma de representá-los revela sobre o artista e seu tempo? Reflitam sobre essa questão e redijam um texto com a opinião da dupla. Lembrem-se de organizar as ideias com clareza, utilizar os termos mais adequados e reler a redação antes de entregá-la ao professor.

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

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *A estruturação dos vice-reinos nas Américas.*
- *Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.*
- *As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.*

Habilidades

EF07HI10
EF07HI13
EF07HI14

Respostas

2. a) Açúcar, ouro, pau-brasil, couro, tabaco, algodão etc.

b) O açúcar, que era um produto muito valorizado na Europa; por isso, era vendido a preços elevados. Além disso, Portugal praticamente controlava o mercado mundial do produto.

c) A queda nas vendas do açúcar para o exterior e o aumento das exportações de ouro. A queda nas exportações do açúcar tem relação, principalmente, com a concorrência internacional, em especial a dos holandeses. O aumento das exportações de ouro se explica pela descoberta das minas de ouro na região de Minas Gerais.

d) Ela tendeu a se diversificar. Em 1650, o valor em libras das exportações de açúcar era quase 12 vezes maior que o de outros produtos. Em 1800, os demais produtos já lideravam os ganhos com as exportações, seguidos do açúcar e do ouro.

3. a) Resposta pessoal. Sugestão de resposta: A pintura apresenta uma cachoeira harmoniosa, rodeada de vegetação verdejante. Ao fundo, há um vale iluminado. Às margens do rio onde deságua a cachoeira, vemos escravos adultos e crianças; alguns carregam cestos e todos estão interagindo harmonicamente entre si. A imagem provoca uma sensação de tranquilidade e bucolismo.

3. b) Atividade de produção de texto. A pintura apresenta uma bela paisagem, na qual os escravizados parecem confortáveis, aparentemente em uma pausa de seu trabalho. Não há conflito algum. Não se trata, aqui, de fazer constatações de que Post não pintou a realidade, mas, sim, de que o artista pintou a realidade conforme a enxergava e do modo que mais lhe agradava. A ideia é estimular a análise da pintura como documento histórico.

Seção **Para refletir**

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica**, esta seção propicia ao estudante *Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social e cultural para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva* (**1**).

A abordagem do tema proposto também permite que o estudante possa desenvolver as seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *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**), *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* (**3**) e *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* (**5**).

Habilidade

EF07HI15: *Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.*

para refletir

POR QUE É DIFÍCIL COMPARAR AS FORMAS DE ESCRAVIDÃO EM DIFERENTES PERÍODOS DA HISTÓRIA?

Na década de 1990, pesquisadores de diversos países, que estudavam o tráfico de africanos escravizados entre os séculos XVI e XIX, tiveram a ideia de reunir em um banco de dados as informações relacionadas ao assunto. Depois de anos de muito planejamento, as informações foram reunidas e disponibilizadas para o público na internet, em "Viagens: O Banco de Dados do Tráfico de Escravos Transatlântico", disponível em: <http://www.slavevoyages.org> (acesso em: 18 jun. 2018).

Esse trabalho de pesquisa, que contou com a colaboração de pesquisadores de várias nacionalidades, reúne muitas informações que nos ajudam a compreender a complexa rede de negócios controlada pelos europeus, que envolve o tráfico de escravizados africanos entre os séculos XVI e XIX. Também elucida elementos sobre os diferentes aspectos e fases do comércio escravista na modernidade.

Você já procurou refletir sobre as características da escravidão em diferentes períodos da História? Esse também é um tema com muitas questões a serem exploradas! Vamos experimentar pensar sobre esse assunto? Para isso, leia trechos de três textos a seguir.

Trecho 1

[...] o uso da força de trabalho de escravos africanos esteve na base da construção da maior parte da América. O que permitiu a existência de regimes escravistas na América foi o comércio de escravos [...].

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006. p. 56.

Trecho 2

Desde o início das civilizações grega e romana, a prática da escravidão era comum – em Roma, a partir do século 8 a.C. e, na Grécia, desde a civilização micênica (1500-1200 a.C.). Nos dois casos, um homem podia se tornar escravo por ter contraído dívida sem honrá-la. Era possível, ainda, passar a essa condição por ter sido vencido na guerra. Nesse caso, a vida do inimigo era poupada para que ele fosse conservado como escravo (daí a palavra latina *servus*). O comércio ocorria em grandes mercados, regulado por leis que previam o direito do cativo de comprar sua liberdade de volta por meio do acúmulo de um pecúlio. [...] Na Grécia, era rara a libertação de um escravo e o liberto não tinha direitos. Seus descendentes continuavam escravos, e as chances de alforria eram restritas. Já em Roma, era comum que escravos urbanos fossem alforriados, e seus filhos, considerados livres. Os libertos adquiriam a cidadania romana. Outra diferença: entre os romanos, os libertos passavam a ser tratados como parentes do seu antigo dono, herdando, inclusive, seu nome de família. Em duas gerações, não havia mais distinção entre os antigos donos e os descendentes de escravos. Nas duas sociedades, havia punições e maus-tratos: eles podiam ser mantidos acorrentados, marcados a ferro, sofrer mutilações e ser condenados à morte.

NUNES, R. et al. Existe alguma diferença na forma como os escravos eram tratados na Grécia e Roma antigas? Nova Escola, 1º out. 2009. (Consultoria de Pedro Paulo Funari). Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2372/existe-alguma-diferenca-na-forma-como-os-escravos-eram-tratados-na-grecia-e-roma-antigas>. Acesso em: 3 mar. 2018.

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

MODERNA

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Trecho 3

É difícil comparar, para citar exemplos extremos, a escravidão ritual praticada pelos tupis brasileiros, na qual o "escravo", prisioneiro de guerra, ocupava o lugar e o nome de um membro da tribo morto em combate, com a escravidão voluntária e temporária que encontramos nos textos hebraicos [do mundo antigo], ou com o escravo africano moderno, transferido violentamente de outro continente por um amplo sistema comercial, o escravo etnicamente marcado [...].

GUARINELLO, Norberto Luiz. Escravos sem senhores: escravidão, trabalho e poder no mundo romano. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 26, n. 52, 2006. p. 229-230.

1. Segundo a historiadora Marina de Mello e Souza, foi com base no comércio de escravos que os regimes escravistas na América puderam se constituir.

1. O que a autora do trecho 1 quer dizer com a afirmação "O que permitiu a existência de regimes escravistas na América foi o comércio de escravos"?
2. Qual é a importância do banco de dados sobre o comércio de escravizados e as viagens do tráfico transatlântico?
3. O trecho 2 fala sobre a escravidão no mundo antigo. Segundo esse trecho, de que maneira uma pessoa se tornava escrava na Grécia e em Roma na Antiguidade?
4. De que forma o autor do trecho 3 compara os três tipos de escravidão citados por ele?
5. Por que é tão complicado comparar as formas de escravidão em diferentes períodos da História?

THE GRANGER COLLECTION/FOTOARENA

HENN (Tenente). *Tráfico de escravos: África, 1872*. Ilustração originalmente publicada no jornal *Illustrated London News*, em 8 de junho de 1872.

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

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade, as questões sugeridas para a autoavaliação – e que podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Que mudanças a produção açucareira trouxe para a economia da América portuguesa?
2. Como se deram as disputas entre Estados europeus pelo controle do comércio e dos domínios territoriais no Atlântico?
3. Quais eram os produtos e as rotas de comércio do Atlântico?
4. Qual foi a importância da escravidão para a consolidação do sistema colonial na América portuguesa?
5. O que se produzia na colônia, além do açúcar?
6. Que fatores contribuíram para a invasão da América portuguesa pelos holandeses?

No **Manual do Professor – Digital** poderá ser acessada uma **Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem** dos estudantes, com sugestões de questões, abertas e de múltipla escolha, e ficha para registro do desempenho deles neste terceiro bimestre.

Respostas

2. O banco de dados que disponibiliza documentos e informações sobre o tráfico de escravos, sobre os países envolvidos nas transações comerciais, bem como sobre as rotas de viagens, as zonas de procedência e de destino, contribui com o avanço das pesquisas relacionadas ao estudo da escravidão moderna, dos impactos para os diferentes povos africanos e os afrodescendentes que compõem a diáspora africana em diversas regiões do mundo.

3. De modo geral, uma pessoa podia se tornar escrava por dívida ou por ser inimigo aprisionado em guerra. O comércio de escravos ocorria em grandes mercados. As leis que regulavam o direito do cativo de comprar sua própria liberdade eram comuns em Roma, mas não na Grécia. Em Roma, os filhos dos escravos alforriados eram considerados livres.

4. É esperado que os estudantes percebam que comparar três situações de escravidão tão diferentes, considerando-se os contextos históricos distintos, as diferentes épocas e localidades em que cada uma tomou forma, não é algo fácil. Segundo o autor, esse tipo de comparação deve ser feito levando-se em conta essas diferenças e especificidades.

5. Com base nas reflexões feitas nesta seção, os estudantes podem perceber que as características da escravidão praticadas ao longo da história por diferentes sociedades foram bastante específicas. As particularidades de cada período, de cada povo, assim como das suas formas de organização social, dos tipos de interesses econômicos e conflitos entre os grupos sociais, entre outros aspectos, devem ser consideradas para elaborar comparações como essa.

Apresentação

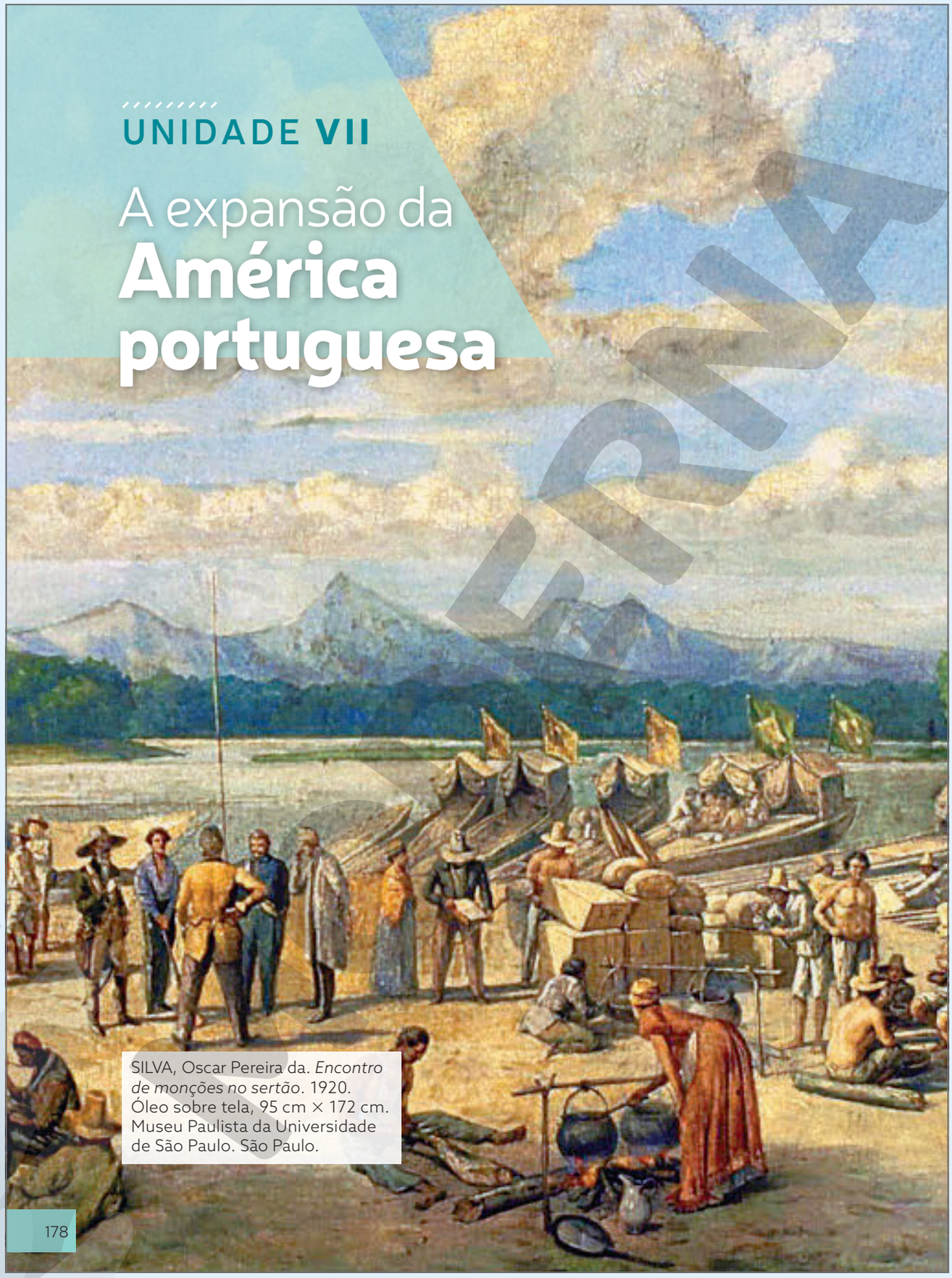
Esta Unidade, "A expansão da América portuguesa", relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 7º ano: *A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano* e *Lógicas comerciais e mercantis da modernidade*.

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **1**, n. **8** e n. **9**, esta Unidade, em diversos momentos, procura estimular os estudantes a utilizar os conhecimentos construídos sobre o mundo físico, social e cultural para explicar a realidade, bem como compreender a diversidade humana e exercitar a empatia e o diálogo, promovendo o respeito ao outro.

Os conteúdos trabalhados nesta Unidade (no texto principal, nas seções e nas atividades propostas) também buscam levar os estudantes a desenvolver as seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *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 [...]* (**1**), *Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos [...]* (**3**), *Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico [...]* (**4**) e *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* (**5**).

UNIDADE VII

A expansão da América portuguesa



SILVA, Oscar Pereira da. *Encontro de monções no sertão*. 1920. Óleo sobre tela, 95 cm × 172 cm. Museu Paulista da Universidade de São Paulo. São Paulo.

178

Com o objetivo de auxiliá-lo a organizar e enriquecer o trabalho neste quarto bimestre, incluímos no **Manual do Professor – Digital** as seguintes sugestões:

- um **Plano de desenvolvimento**, com uma seleção de objetos de conhecimento, habilidades e práticas pedagógicas a serem utilizados ou adaptados de acordo com a sua realidade ou necessidade para o período. Há, também, uma proposta de **Projeto Integrador** ("Os mapas do Brasil colônia: séculos XVI ao XVIII", que integra os componentes curriculares História e Geografia);
- três **Sequências didáticas**, a saber: "Jesuítas na América portuguesa"; "O tráfico de escravizados"; "O que os jesuítas viram".

MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

Ao longo dos séculos XVI e XVII, o domínio português sob o território colonial na América se expandiu. Para isso, contribuíram especialmente a diversificação das atividades econômicas e a realização de expedições conhecidas como bandeiras.

A expansão territorial significou também a conquista de terras dos povos indígenas, que foram obrigados a se refugiar em locais mais distantes do litoral. A violência contra os indígenas e o avanço sobre suas terras prosseguiram ao longo dos séculos de colonização.

Você imagina como era, entre os séculos XVI e XVII, adentrar os caminhos do interior do imenso território que hoje forma o Brasil? Como os colonos fariam para transpor as matas fechadas e os rios ainda pouco conhecidos sem o auxílio dos povos nativos?

Você verá nesta Unidade:

- O impacto das ações missionárias jesuíticas para os indígenas
- A expansão da ocupação e dos limites territoriais da América portuguesa
- O papel dos bandeirantes na interligação territorial da colônia
- A violência dos bandeirantes contra os indígenas
- A crise econômica da metrópole portuguesa
- As revoltas coloniais

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.*
- *Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.*
- *As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.*

Nesta Unidade

Nesta Unidade, os estudantes terão a oportunidade de conhecer algumas das atividades que promoveram a ampliação dos domínios da Coroa portuguesa na América e a incorporação de quase todo o território que corresponde ao Brasil atual. Para desenvolver o estudo é interessante retomar alguns processos históricos abordados anteriormente e que são fundamentais para compreender a expansão territorial na América portuguesa: a União Ibérica, a Restauração, a expulsão dos holandeses, a organização das missões, assim como a relação entre o agravamento da crise portuguesa e o reforço do controle colonial, cujo resultado mais evidente foi a eclosão de revoltas como a de Beckman e a de Filipe dos Santos. A partir do tema da expansão colonial, são apresentados alguns tópicos que possibilitam perceber de maneira muito clara as mútuas influências entre a colônia e a metrópole, ou entre a América e a Europa, e o dinamismo de outras atividades econômicas paralelas à agricultura de exportação, como o bandeirismo paulista, a ação dos jesuítas e a pecuária.

Os conteúdos desenvolvidos nesta Unidade estabelecem alguns fundamentos importantes para compreender a importância que a atividade mineradora (estudada na Unidade seguinte) terá na colônia, acompanhada de uma política metropolitana de rígido controle sobre a população. O arrocho fiscal imposto pela Coroa portuguesa explica as sucessivas revoltas coloniais, que, no final do século XVIII, colocarão em xeque o domínio metropolitano. Especial atenção deve ser dada à difícil situação política e econômica enfrentada por Portugal após a Restauração.

MODERNA

Orientações

O Capítulo aborda a presença dos jesuítas na colônia, as características e os objetivos do trabalho missionário, o papel da educação jesuíta na conversão dos indígenas e o impacto que as atividades e a vida cotidiana nos aldeamentos tiveram para esses povos. A instalação de aldeamentos jesuítas colaborou ainda para a ocupação territorial da América portuguesa. Engajados no processo colonizador português, os jesuítas vieram ao Brasil para se dedicar à conversão da população indígena à fé católica, por meio da catequese, também exercendo um importante papel na educação dos colonos. Nesse estudo, é importante discutir o papel da evangelização e da vida nos aldeamentos no processo de dominação e imposição da cultura europeia aos indígenas. Nesse momento, é interessante despertar a curiosidade dos estudantes para a seguinte reflexão: De que maneira os jesuítas realizaram a cristianização dos nativos na América?

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF07HI09: *Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.*

EF07HI10: *Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.*

EF07HI11: *Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.*

EF07HI12: *Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).*

CAPÍTULO

16 Os jesuítas na América portuguesa

A ordem religiosa dos jesuítas foi um importante instrumento para a expansão do Império Português e da Igreja católica na América.

A Companhia de Jesus, criada em 1534 por um grupo de estudantes liderado por Inácio de Loyola, obteve reconhecimento oficial do papa em 1540. Desde então, os jesuítas se engajaram no projeto colonizador português, desenvolvendo ações missionárias com as populações nativas da Ásia, da África e da América.

Liderados pelo padre Manuel da Nóbrega, os primeiros jesuítas chegaram à América portuguesa em 1549 com a comitiva de Tomé de Sousa, governador-geral do Brasil. Eles tinham a missão de catequizar as populações indígenas e os filhos dos colonizadores. Estabeleceram-se, inicialmente, no litoral da capitania da Bahia, na cidade de São Vicente e em áreas do atual estado do Rio de Janeiro, onde fundaram colégios que eram mantidos com os recursos da Coroa e tinham como principais objetivos a educação dos colonos e a formação de novos padres.

CALIXTO, Benedito. *Matriz de Santos*. s.d. Óleo sobre tela, 45 cm × 70 cm. À esquerda foi representado o Colégio Jesuíta de Santos, construído no final do século XVI. Pinacoteca Benedito Calixto, Santos, São Paulo.

PINACOTECA BENEDITO CALIXTO, SANTOS

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

A CATEQUIZAÇÃO DOS INDÍGENAS

Os jesuítas desenvolveram um intenso esforço de catequização dos indígenas da colônia. Por meio, principalmente, do teatro e da música, eles ensinavam os sacramentos católicos para esses povos.

Nesse trabalho evangelizador, destacou-se o padre José de Anchieta, missionário que chegou à América portuguesa em 1553, aos 19 anos de idade. Na década de 1570, ele compôs várias peças religiosas que eram representadas nas aldeias por meio de músicas e cantos. As encenações eram feitas sobretudo por crianças indígenas, que, segundo Anchieta, seriam as responsáveis pelo êxito missionário.

MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

CALIXTO, Benedito. Retrato do padre José de Anchieta. 1902. Óleo sobre tela, 140,5 cm × 101 cm. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.

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

Os aldeamentos jesuítas

Para converter os povos nativos ao catolicismo, os jesuítas iniciaram, em várias partes da colônia, a organização de aldeamentos autossuficientes chamados **missões** ou **reduções**. Nesses aldeamentos, os jesuítas trabalhavam para que os indígenas adotassem o modo de vida cristão e a adoração a um só Deus, deixando de lado a nudez, o politeísmo, as práticas poligâmicas, enfim, seus costumes ancestrais.

Os jesuítas expandiram as missões para o sertão, atingindo, no norte da colônia, os atuais estados do Ceará, do Pará e do Maranhão. Na região da capitania de São Vicente (depois nomeada São Paulo), dos rios Paraguai, Paraná e Uruguai (região conhecida como Bacia do Prata) e ao longo do rio Amazonas foram estabelecidos muitos aldeamentos, alguns dos quais chegavam a reunir milhares de indígenas.

Nas missões, os indígenas eram submetidos a uma rígida disciplina de oração e trabalho. Eles praticavam o artesanato, a agricultura, a caça, a pecuária e a coleta e, nos aldeamentos situados na região amazônica, também exploravam as "drogas do sertão". Além disso, nas oficinas das missões, fabricavam instrumentos musicais, adornos e esculturas para as residências e as igrejas. Eles também aprenderam a técnica da metalurgia e produziam artefatos de metal, como anzóis, facas e outros objetos.

Observação

Um dos maiores aldeamentos jesuítas era o de Guairá, localizado em terras que hoje fazem parte do estado do Paraná e que na época compunham os domínios espanhóis na América. Fundada no século XVI por jesuítas espanhóis, a missão de Guairá era constantemente atacada por colonos paulistas, que lá capturavam indígenas para o trabalho forçado em suas plantações.

Orientações

Professor, retome com os estudantes que o surgimento da Companhia de Jesus está inserido no contexto da Contrarreforma. Seu objetivo era conter o avanço dos protestantes e estender a influência da Igreja católica no mundo. Seu fundador foi o espanhol Inácio de Loyola, apoiado por um grupo de estudantes, a maior parte de origem espanhola. Após ferir-se numa batalha, Loyola instruiu-se em matéria religiosa e converteu-se totalmente à vida cristã e espiritual.

A Companhia de Jesus passou a atuar em Portugal a partir de 1540, ano em foi reconhecida oficialmente como ordem religiosa pelo papa. Imediatamente, os jesuítas se engajaram no processo colonizador português, como missionários evangelizadores das populações nativas dos territórios coloniais. No início, os membros da Companhia de Jesus eram pregadores itinerantes. Eles viajavam muito para difundir o Evangelho, assumindo a condição de peregrinos ou apóstolos. Mais tarde reconheceram as vantagens em desenvolver um trabalho missionário no mesmo local por um período mais longo. A educação foi um dos instrumentos fundamentais da pregação da Companhia de Jesus. Muitos colégios foram construídos na Europa e na América para cristianizar os povos e formá-los na doutrina católica. Ao longo deste Capítulo, em diversos momentos, é possível desenvolver, entre outras, a habilidade **EF07HI10,** relacionada à análise de documentos históricos e de diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

Texto complementar

Conheça mais sobre a revolta de Santidade do Jaguaripe no texto a seguir:

A mais importante dessas "santidades" ocorreu em Jaguaripe, ao sul do Recôncavo Baiano, liderada por um índio que fugira do aldeamento inaciano de Tinharé, nos Ilhéus. Chamava-se Antônio, nome de batismo, mas dizia ser *Tamandaré*, ancestral mítico dos Tupinambá, herói que se refugiara no "olho da mais alta palmeira" da terra para escapar ao dilúvio ordenado por *Monan*, outro homem-deus dos Tupi, para o que fora avisado por *Tupã*, o herói-trovão. [...] E os índios entremeavam bailes e embriaguez de tabaco – a erva santa, como a chamaram os portugueses – com guerras e fugas, desafiando a escravidão e a catequese.

A história da Santidade do Jaguaripe é ainda mais extraordinária, pois o mesmo caraíba, ex-catecúmeno que se dizia Tamandaré, afirmava também ser o verdadeiro papa, nomeava bispos e sacristãos, sagrava índios com o nome de santos, são Luiz, são Paulo, e tinha por principal esposa uma índia chamada "Santa Maria Mãe de Deus". [...] Cerimônias de batismo com fumaça de tabaco ou com "os santos óleos"; bailes tribais e orações com rosários feitos de sementes de frutas; confissões em cadeiras de "um pau só" com coletivo a um só tempo cristão e indígena.

VAINFAS, Ronaldo; SOUZA, Juliana Beatriz de. *Brasil de todos os santos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 18-19.

Resistências

Um exemplo de resistência indígena foi o movimento Santidade do Jaguaripe, que ocorreu na Bahia, no final do século XVI. O movimento foi liderado por um pajé tupinambá que, com o objetivo de revigorar as crenças do seu povo, criou uma cerimônia religiosa que reunia elementos da mitologia tupinambá e do cristianismo. Ele dizia ser o verdadeiro "papa" e a reencarnação de Tamandaré, um ancestral tupinambá. Nos rituais, as pessoas dançavam, cantavam e bebiam cauim, bebida alcoólica indígena feita com mandioca. O movimento foi desmantelado pela Coroa portuguesa.

O impacto para os indígenas

A colonização portuguesa e a ação missionária dos jesuítas causaram profundos impactos aos povos indígenas que já viviam nas terras que hoje formam o Brasil. Os missionários impunham aos indígenas um modo de vida cristão e condenavam suas práticas e crenças tradicionais. Além disso, os catequizadores alteraram a estrutura social desses povos ao desvalorizar a função dos pajés e ao substituir seu tipo de moradia. Por isso, muitos nativos buscaram resistir à nova realidade, que tanto alterava seu modo de vida como negava suas tradições.

Os aldeamentos jesuítas, por outro lado, serviam de proteção aos indígenas contra os exploradores interessados em escravizá-los. No entanto, a permanência dos indígenas nas missões trazia o risco do contato com doenças trazidas pelos europeus e desconhecidas na América. Nas missões, que abrigavam nativos de várias aldeias, o risco de contágio era maior. Na capitania da Bahia, entre 1562 e 1563, cerca de 30 mil indígenas aldeados morreram vítimas da varíola.

SERVIÇO HISTÓRICO DA MARINHA, VINCENNES

DE BRY, Theodore. Representação de indígenas Tupinambá e guerreiros inimigos capturados em guerra. 1562. Gravura, 24,5 cm × 33 cm. Eles foram retratados bebendo cauim em ritual antropofágico. Serviço Histórico da Marinha, Vincennes, França.

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

Observação

É interessante observar, como mostra o texto citado sobre a revolta de Santidade do Jaguaripe, que, apesar do esforço catequizador de impor a cultura europeia e cristã aos indígenas, havia uma dupla influência exercida entre colonizador e colonizados, que escapava do controle absoluto da formação de mentalidades. Dessa forma, podemos afirmar que o catolicismo e a cultura que se constituíam na sociedade colonial receberam fortes influências indígenas. Porém, logicamente, essas relações eram permeadas por condições desiguais, contradições, confrontos e resistências. O conteúdo desta página oferece condições para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**.

OS CONFLITOS ENTRE JESUÍTAS E COLONOS

Na América portuguesa, houve inúmeros conflitos entre jesuítas e colonos pelo controle sobre as populações indígenas. Enquanto os colonos visavam explorar a mão de obra indígena por meio da escravização, os jesuítas, como vimos, buscavam convertê-los ao cristianismo e transformá-los em "bons cristãos". As missões jesuítas instaladas em diversas regiões contribuíram para a expansão territorial da colônia.

A grande presença de indígenas no norte da colônia atraiu muitos missionários, principalmente franciscanos e jesuítas. A exploração das "drogas do sertão" na região representou grandes possibilidades comerciais. Além disso, a catequização dos indígenas era vista pela Coroa portuguesa como uma forma de garantir a posse da região por meio da "pacificação" de grupos hostis, que se tornariam aliados na luta contra invasores, como ingleses, franceses e holandeses.

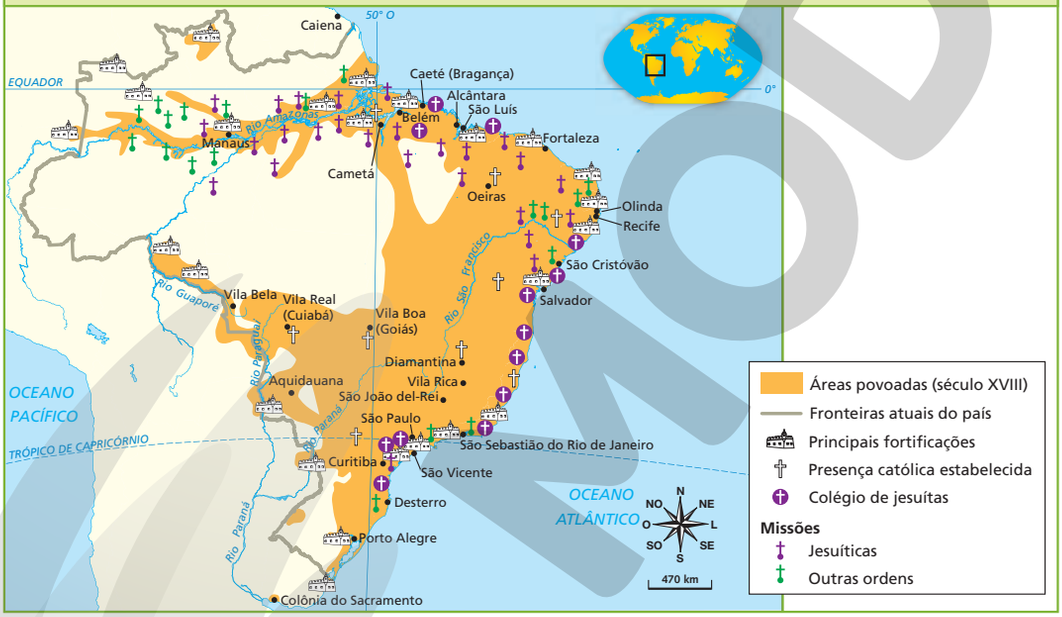
Em 1653, colonos no atual Pará, temendo que os jesuítas impedissem a escravização dos nativos, pressionaram para que eles não fossem aceitos na região. No atual Maranhão, o conflito entre jesuítas e colonos provocou a expulsão dos religiosos em 1654, durante a Revolta de Beckman (como veremos mais adiante, no Capítulo 18). Em 1686, os jesuítas puderam voltar, mas os conflitos perduraram até a expulsão definitiva, em 1759.

Na atual região Sudeste a disputa entre jesuítas e colonos também foi acirrada. Entre 1639 e 1640, as violentas reações dos colonos nas cidades de Rio de Janeiro, Santos e São Paulo culminaram com a expulsão dos jesuítas, que só retornaram em 1653.

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

SONIA VAZ

AMÉRICA PORTUGUESA (século XVIII): PRESENÇA DA IGREJA CATÓLICA



Fonte: VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico*: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 105.

Observação

Comente com os estudantes que os jesuítas foram expulsos do Maranhão durante a Revolta de Beckman, que será estudada no Capítulo 18 desta Unidade.

Orientações

Os projetos de colonos e jesuítas eram muito diferentes e não se complementavam. Os jesuítas tentaram proteger os indígenas da escravidão, enquanto os colonos desejavam explorar a sua mão de obra por meio da escravização. A legislação da Coroa portuguesa não era clara em relação à escravidão indígena e refletia essa tensão em torno dos conflitos entre as posições de jesuítas e colonos. A partir de 1570 foram criadas leis que proibiam a escravização de indígenas, porém essas leis apresentavam exceções. Em caso de "guerras justas", que eram guerras defensivas dos colonos contra aldeias hostis ou punições pela prática de antropofagia, podia-se escravizar os nativos.

É importante orientar os estudantes na observação do mapa reproduzido nesta página. Estimule-os a refletir sobre a ocupação do território colonial e como as missões jesuíticas contribuíram para a expansão da dominação portuguesa. Incentive os estudantes a retomar alguns conteúdos já estudados na Unidade V deste volume, lembrando que as primeiras atividades desenvolvidas pelos colonizadores (extração de pau-brasil, cultivo de cana e produção de açúcar), a partir do século XVI, estavam concentradas na faixa litorânea, onde foi fundada a maioria das cidades e vilas da época (com exceção de São Paulo e Santo André, na capitania de São Vicente). O conteúdo e o mapa desta página propiciam o desenvolvimento da habilidade **EF07HI12**, relacionada à compreensão da distribuição da população no território colonial.

Orientações

A região onde foi fundada a Colônia de Sacramento era importante economicamente para a Coroa portuguesa devido ao contrabando de metais preciosos feito por portugueses e ingleses na foz do Rio da Prata.

Texto complementar

O texto a seguir traz informações relevantes sobre a Colônia de Sacramento:

[...] A Guerra da Sucessão Espanhola colocaria Portugal e Espanha em campos opostos na Europa, resultando na irrupção das hostilidades no Prata e no abandono da Colônia aos castelhanos em 1705. A guerra terminou com a assinatura dos tratados de Utrecht, nos quais Felipe V teve de fazer várias concessões a fim de obter o reconhecimento das nações europeias à ascensão dos Bourbon ao trono espanhol. O tratado de paz com Portugal, assinado em 1715, assegurou aos portugueses a devolução do território da Colônia de Sacramento. A partir de então, a Coroa portuguesa iniciou uma verdadeira política de povoamento na região, enviando sessenta casais da província de Trás-os-Montes, em 1718, para dar início à agricultura e desenvolver a criação de gado, assim como garantir uma guarnição militar permanente. As constantes deserções dos soldados que serviam em Sacramento levaram o Conselho Ultramarino a defender o envio de casais, argumentando que "à experiência de tantos desertores será melhor que vão casais porque não é tão fácil largarem suas mulheres e filhos e irem viver em reino estranho". [...]

POSSAMAI, Paulo César. De núcleo de povoamento à praça de guerra: a Colônia do Sacramento de 1735 a 1777. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, jul./dez. 2010. p. 23-24.

A COLÔNIA DE SACRAMENTO

Preocupada com a manutenção de sua colônia americana, a Coroa portuguesa buscou ampliar suas fronteiras, principalmente no sul, onde os conflitos com os espanhóis eram frequentes. Assim, em 1680, foi fundada a Colônia de Sacramento (atual cidade de Colônia, no Uruguai).

A fundação da Colônia de Sacramento representou uma ameaça ao monopólio espanhol na região platina. Por isso, a região foi intensamente disputada entre portugueses e espanhóis. As duas Coroas assinaram vários tratados com o intuito de definir a posse desse território.

Em 1750, Portugal e Espanha assinaram o Tratado de Madri. Por esse acordo, a Colônia de Sacramento passou ao domínio espanhol. Em contrapartida, Portugal assegurou a posse das terras na Amazônia e na região dos Sete Povos das Missões, no atual estado do Rio Grande do Sul. Contudo, os jesuítas espanhóis e os indígenas guarani que viviam na região dos Sete Povos das Missões se recusaram a abandonar a área. Assim, entre 1754 e 1756, a região foi palco da chamada Guerra Guaranítica, que terminou com a derrota dos indígenas e de seus aliados jesuítas.

Após a guerra, o Tratado de Madri foi anulado. Em 1777, foi firmado o Tratado de Santo Ildefonso, pelo qual a região dos Sete Povos das Missões voltou ao domínio espanhol. Em 1801, pelo Tratado de Badajós, essa região foi devolvida a Portugal.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

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

BONNE, Rigobert. Mapa do Brasil meridional – do sul da Bahia ao Rio da Prata. 1780. 20,8 cm × 31,6 cm. O mapa mostra uma parte da América do Sul onde se localizava a Colônia de Sacramento. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

Observação

Este momento oferece uma boa oportunidade para trabalhar a leitura do mapa histórico reproduzido na página e desenvolver as habilidades **EF07HI11** e **EF07HI12** com os estudantes.

A EDUCAÇÃO JESUÍTICA NO BRASIL COLÔNIA

A Companhia de Jesus utilizou o ensino em sua obra missionária de "salvação das almas". Em 1551, o jesuíta Inácio de Loyola, em uma carta endereçada a toda a Companhia, recomendou a criação de colégios nos locais em que os jesuítas estivessem estabelecidos. A partir de então, as escolas elementares e os colégios se difundiram pela colônia.

Os primeiros colégios jesuítas eram muito simples. Em geral, eram pequenas construções frequentadas principalmente por filhos de colonos e, em menor escala, por indígenas e órfãos. O ensino nos colégios jesuítas procurava seguir o mesmo padrão das escolas de Portugal. Os padres priorizavam a formação humanista, que abrangia conhecimentos nas áreas de gramática, retórica, música e poesia. Também eram oferecidos estudos de ciências, exercícios físicos e aulas de comportamento social. O principal objetivo era formar "bons cristãos".

Os padres ensinavam durante dez horas por dia: cinco horas no período da manhã e cinco à tarde. As lições eram dadas em latim. Aos sábados, os estudantes participavam das chamadas sabatinas, uma avaliação do que foi aprendido ao longo da semana.

Já a educação indígena era realizada nas missões. Para possibilitar a catequese dos indígenas, os jesuítas realizavam encenações, aprendiam as línguas nativas e elaboravam dicionários e gramáticas nesses idiomas. José de Anchieta, por exemplo, além de ter elaborado várias peças que eram encenadas nos aldeamentos, escreveu a primeira gramática da língua tupi.

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL, LISBOA

LEGRAND, C. *Padre Antônio Vieira pregando aos índios*. c. 1841. Ilustração, 30 cm de altura. Antônio Vieira (1608-1697) foi um dos mais conhecidos padres jesuítas que atuaram na América portuguesa. Ele deixou uma vasta obra escrita, composta principalmente de cartas e sermões. Biblioteca Nacional de Portugal, Lisboa, Portugal.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Primeira edição da obra *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, de José de Anchieta, publicada em 1595. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

Texto complementar

Durante os três primeiros séculos da presença europeia nas Américas, o intenso contato entre europeus e indígenas levou a mudanças nas línguas faladas tanto pelos nativos quanto pelos colonizadores, resultando nas chamadas "línguas gerais", que foram amplamente difundidas nos territórios ocupados pelos portugueses até o final do século XIX.

No Brasil, a denominação "língua geral" passou a ser usada para designar "as línguas de origem indígena faladas por toda a população originada no cruzamento de europeus e índios tupi-guarani" [...]. Nesse contexto, podemos considerar a formação de duas línguas gerais na América portuguesa: uma, a LGP [Língua Geral Paulista], na região de São Paulo e outra, a LGA [Língua Geral Amazônica], na região dos atuais estados do Maranhão e Pará. Pode-se considerar, ainda, no atual território brasileiro, a formação de uma terceira língua geral, o Guarani. Contudo, esta se formou sob o domínio espanhol, na região que hoje corresponde ao sul do Brasil, oeste do atual estado do Paraná, antiga província do Guairá e na região entre os rios Paraná e Paraguai. Nesta última, [...] desenvolveu-se uma situação de contato entre os índios Guarani e os colonizadores espanhóis, análoga à que se sucedeu em São Paulo, que contribuiu para o surgimento de uma população mestiça de língua Guarani.

LEITE, Fabiana Raquel. *A Língua Geral Paulista e o "Vocabulário Elementar da Língua Geral Brasílica"*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. p. 6.

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

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

DALTO, Renato; TAVARES, Eduardo. *Missões jesuítico-guaranis*. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

HOLANDA, Sérgio B. *Caminhos e fronteiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

KOSHIBA, Luiz. *O índio e a conquista portuguesa*. São Paulo: Atual, 2004.

LOPES, Eliane M. et al (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra*: índios e bandeirantes na origem de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil colonial*: 1500-1808. São Paulo: Objetiva, 2000.

Seção **Atividades**

Objetos de conhecimento

- *A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.*
- *Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.*

Habilidades

EF07HI09

EF07HI10

EF07HI12

Respostas

1. A Companhia de Jesus na América tinha como principais objetivos educar os colonos e converter os indígenas ao cristianismo. Os jesuítas criaram escolas e colégios para a educação dos colonos e fundaram missões para a conversão dos indígenas. Diversos conflitos entre jesuítas e colonos ocorreram na América portuguesa, em especial pelo controle sobre as populações indígenas. Contudo, é importante lembrar que as missões jesuítas instaladas em diversas regiões contribuíram para a expansão territorial da colônia.

2. Os jesuítas estabeleceram aldeamentos na Floresta Amazônica e na Bacia do Prata. Em ambas as regiões, a Companhia ultrapassou os limites estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas.

3. a) O padre José de Anchieta descreve os meninos indígenas como bem instruídos na leitura e na escrita e com bons costumes. O padre também aponta que esses meninos abominavam os hábitos indígenas dos seus progenitores; sendo assim, eles seriam vistos como bem educados por terem assimilado a cultura europeia em detrimento da cultura indígena.

b) Leitura, escrita e bons costumes.

c) Segundo Anchieta, a educação das crianças indígenas cumpria a função de preparar futuras gerações de indígenas para a completa assimilação da cultura cristã e europeia.

4. Resposta pessoal. O objetivo é fazer com que os estudantes percebam algumas mudanças na educação brasileira ao longo da história, neste caso comparando sua escola e outras que conhecem com as escolas jesuítas da América portuguesa. Os estudantes poderão perceber muitas diferenças, principalmente no que diz respeito à grade curricular, à infraestrutura, ao tempo de aula e aos objetivos da educação formal.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Quais eram os objetivos e as características da atuação da Companhia de Jesus na América portuguesa? Pode-se dizer que a Coroa apoiava a ação dos jesuítas? E os colonos?

2 Como as missões jesuítas contribuíram para a expansão territorial da América portuguesa?

3 Leia com atenção, a seguir, um trecho de um texto escrito pelo padre jesuíta José de Anchieta. Nele, Anchieta descreve o trabalho missionário de conversão e educação dos indígenas. Em seguida, responda às questões:

> Temos uma grande escola de meninos índios, bem instruídos em leitura, escrita e em bons costumes, os quais abominam os usos dos seus progenitores. [...]
>
> Ocupamo-nos aqui em doutrinar este povo, não tanto por este, mas pelo fruto que esperamos de outros, para os quais temos aqui abertas as portas.

ANCHIETA, José de. *Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933. p. 79.

a) Como o padre jesuíta José de Anchieta descreve os indígenas da escola de meninos?

b) Identifique alguns ensinamentos transmitidos pelos padres jesuítas aos indígenas mencionados na narrativa de Anchieta.

c) Segundo Anchieta, qual seria a função da educação e da ação missionária jesuítas?

4 A organização e o currículo das escolas brasileiras nos dias de hoje possuem alguma semelhança com as escolas jesuítas do período colonial? Reúna-se com um colega e discutam o assunto. Escrevam um texto para responder, tomando como exemplo sua escola e outras que vocês conhecem.

5 Leia, a seguir, um relato do indígena Edson Kayapó sobre sua experiência educacional na missão do Baixo Amazonas, em Altamira, no Pará.

> Entre a minha infância no Amapá, na margem esquerda do Rio Amazonas, e minha adolescência no internato da missão Baixo Amazonas, no município de Altamira, vivenciei o cotidiano que declaradamente visava "formar para a eternidade". A prática pedagógica adotada naquele internato lembrava a ação jesuítica entre os povos indígenas nos primeiros séculos da colonização, em que "civilizar"e salvar as almas dos jovens indígenas eram objetivos nobres e necessários. A educação religiosa que recebi me afastou não apenas dos parentes, mas principalmente das formas de vivência indígena que aprendi na infância.

BRITO, Edson Machado de [Edson Kayapó]. *A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012. p. 12.

a) Qual era o objetivo da educação que Edson Kayapó recebeu no internato de Altamira? Quais efeitos essa educação teve sobre ele?

b) Por que o autor estabeleceu uma relação entre a educação que recebeu e aquela ensinada pelos jesuítas na América portuguesa?

5. a) O objetivo da educação que o autor recebeu no internato era religioso e visava "formar para a eternidade". O autor declara que a educação que recebeu afastou-o não só de seus parentes, mas do modo de vida indígena que havia aprendido na infância.

b) O objetivo dos jesuítas no início da colonização era converter os indígenas por meio da catequese. Para tanto, eles procuravam distanciá-los de seus antigos rituais, impondo-lhes uma pesada rotina de oração e trabalho. O autor estabeleceu essa relação porque a educação que recebeu na missão do Baixo Amazonas ainda tinha os mesmos objetivos de "civilizar" e "salvar as almas" dos indígenas.

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

MODERNA

CAPÍTULO

17 A expansão para o interior

A partir do final do século XVI e do início do século XVII, as atividades realizadas na colônia começaram a se diversificar, impulsionando a ocupação de áreas mais distantes do litoral. Com isso, os limites territoriais da América portuguesa avançaram cada vez mais em direção ao continente, superando a demarcação do Tratado de Tordesilhas.

A pecuária, que se desenvolveu, a princípio, no interior nordestino, passou a ser realizada também ao sul da colônia, contribuindo para a consolidação de um mercado interno de abastecimento das vilas e das cidades coloniais e para a expansão da ocupação do território.

Os bandeirantes também tiveram um papel importante na expansão do território colonial. Eles descobriram passagens, abriram caminhos, reconheceram e exploraram recursos naturais, adentrando regiões distantes e até então desconhecidas pelos colonos.

De início, as expedições, chamadas **bandeiras de apresamento**, tinham como objetivo a captura de indígenas para trabalharem como escravos nas lavouras paulistas. Muitos nativos foram mortos em conflitos e em decorrência das árduas condições que lhes eram impostas. Depois, expedições que utilizavam trajetos fluviais, chamadas de **monções**, começaram a ser organizadas com diversas finalidades e chegaram a descobrir ouro no território atual do estado de Mato Grosso.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

RUGENDAS, Johann Moritz. *Guerrilha, ou Combates com índios*. c. 1835. Litografia, 20,1 cm × 26,2 cm. Ao longo dos séculos da colonização na América portuguesa, a violência contra os indígenas persistiu. Milhares foram mortos na chamadas bandeiras de apresamento. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

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

Sobre o Capítulo

Os conteúdos trabalhados neste Capítulo permitem levantar hipóteses sobre aspectos da vida na colônia (meios de transporte, facilidades ou dificuldades de deslocamento e sobrevivência nos sertões), bem como uma discussão inicial sobre o conceito de "fronteira", comparando o presente (em que as fronteiras políticas entre os Estados nacionais estão, em geral, claramente demarcadas) e o passado colonial na América do Sul (quando enormes extensões de terras foram divididas entre duas coroas ibéricas por meio do Tratado de Tordesilhas).

Habilidades trabalhadas ao longo do Capítulo

EF07HI09: *Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.*

EF07HI10: *Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.*

EF07HI12: *Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).*

Orientações

Comente com os estudantes que a expansão colonial acarretou grandes mudanças na paisagem da América portuguesa. Essa questão pode suscitar um debate sobre a crescente ampliação das fronteiras agrícolas atuais e as preocupações ambientais vigentes, demonstrando como interesses distintos geram conflitos.

Peça aos estudantes que observem a imagem reproduzida nesta página e percebam como os indígenas e os colonos foram representados, destacando a presença de mestiços e afrodescendentes entre eles. Os conteúdos da abertura do Capítulo propiciam o desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**, relacionada aos impactos da colonização para as populações indígenas.

Orientações

Segundo Roberto Simonsen, o gado bovino chegou ao Brasil por volta de 1535, em áreas do atual estado da Bahia. Outros estudiosos, porém, afirmam que o gado foi introduzido no Brasil com a expedição colonizadora de Martim Afonso de Souza, em 1533, na região de São Vicente, onde também foi instalado o primeiro engenho de açúcar na colônia.

O crescimento da indústria açucareira fomentou a criação de gado. No entanto, o aumento dos rebanhos passou a ser um problema para o cultivo da cana, pois o gado ocupava o espaço que poderia ser utilizado para a ampliação da lavoura, e, frequentemente, animais invadiam as plantações desprotegidas, causando danos e prejuízos. Para resolver a situação, por meio da Carta Régia de 1701, a Coroa portuguesa proibiu a criação de gado a menos de 10 léguas (cerca de 60 quilômetros) da costa.

Caio Prado Jr. argumenta que a dispersão das criações de gado para o interior do Nordeste foi favorecida pelas condições climáticas e fisiográficas da região. A escassez de chuvas e a vegetação da Caatinga impulsionaram os criadores a procurar rios perenes, em busca de condições mais favoráveis à pecuária.

A PECUÁRIA

Inicialmente, o gado era criado perto dos engenhos de açúcar. Para não comprometer as terras destinadas à grande lavoura de açúcar no litoral, a Coroa incentivou o avanço do gado para o interior.

O gado do sertão nordestino espalhou-se pela região do rio São Francisco, até as terras dos atuais estados da Paraíba, do Rio Grande do Norte, do Ceará, do Piauí e do Maranhão. Ele era criado solto em grandes extensões de terra. Esse trabalho era realizado principalmente por homens livres remunerados (que podiam ser indígenas, mestiços ou escravizados libertos).

No século XVIII, as criações de gado da região passaram a abastecer todo o litoral nordestino. Os rebanhos percorriam longas distâncias, das fazendas até as feiras, onde eram comercializados. Ao final do trajeto, que incluía áreas com escassez de água e comida, o gado chegava magro e fornecia pouca carne.

A pecuária no sul da colônia

Até o século XVII, o sul da colônia era habitado por povos indígenas, e os limites entre as Américas portuguesa e espanhola eram mal definidos. Nessa região, o gado, que era criado solto, ocupava grandes extensões de terra. Aos poucos, a pecuária foi sendo organizada no interior das fazendas.

A criação de bois voltava-se, sobretudo, para a produção de couro. No final do século XVIII, desenvolveu-se também a produção de charque (carne salgada e seca ao sol) e depois a criação de cavalos e mulas. Os animais eram utilizados para o transporte de pessoas e mercadorias e comercializados em outras regiões da colônia. A criação de animais possibilitou consolidar um próspero mercado e a ocupação do sul da América portuguesa.

Fonte: VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico*: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 102.

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

Orientações

Sugerimos que o professor organize com os estudantes uma leitura atenta do mapa *A expansão da pecuária (séculos XVI-XVIII)*, destacando as áreas sucessivamente ocupadas pela criação de gado no período colonial, o papel dos rios para a pecuária na Região Nordeste e a presença mais numerosa de cidades no litoral. Sugerimos localizar também as feiras de gado e destacar sua importância para a criação de um mercado interno na colônia. Vale lembrar que, no Nordeste, a pecuária representou uma alternativa de trabalho para os homens livres, enquanto nas estâncias do Sul foi mais comum a utilização do trabalho escravo. Estas reflexões e o trabalho com o mapa auxiliarão mais uma vez no desenvolvimento da habilidade **EF07HI12**.

BANDEIRAS E MONÇÕES

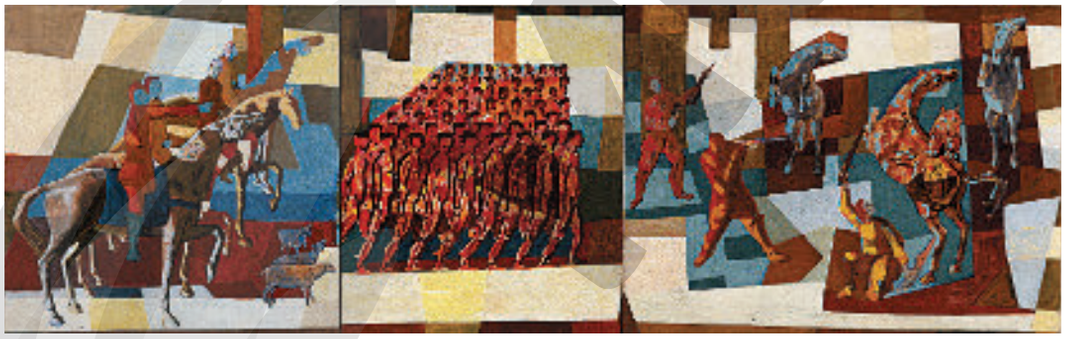
Assim como a pecuária e as missões jesuíticas, o movimento das bandeiras e das monções também cumpriu importante papel na expansão das fronteiras e na ocupação do interior da América portuguesa.

Muitas cidades do nosso país, como Sumidouro (MG) e Sabará (MG), Cuiabá (MT) e Camapuã (MS), surgiram em decorrência das bandeiras e das monções. Essas expedições partiam da vila de São Paulo em direção ao interior da colônia através de longas trilhas abertas pelas matas e de rios navegáveis, como o Tietê.

No início do século XVII, as principais atividades desenvolvidas na vila de São Paulo eram a criação de animais e a agricultura voltada para o mercado interno. O principal produto cultivado pelos paulistas era o trigo, mas também havia lavouras de cana, milho, algodão, feijão e mandioca. Quase todo o trabalho era executado por indígenas escravizados.

Com o principal objetivo de suprir a constante falta de mão de obra nas lavouras, os paulistas começaram a organizar expedições rumo ao interior da colônia a fim de capturar indígenas para serem comercializados como escravos. Em suas incursões, também buscavam metais e pedras preciosas; mas, até o final do século XVII, a captura de indígenas foi o interesse central dos paulistas.

Nas expedições de apresamento, os colonos, seguindo um costume dos indígenas Tupi, erguiam uma bandeira em sinal de guerra. Por isso, os integrantes dessas expedições foram chamados **bandeirantes**. As bandeiras de apresamento, como ficaram conhecidas, eram organizadas e financiadas principalmente por particulares, mas algumas também obtiveram recursos da Coroa portuguesa.



PORTINARI, Candido. *Bandeirantes*. c. 1951. Guache sobre papelão, 36 cm × 104,5 cm. Coleção particular.

COLEÇÃO PARTICULAR – DIREITO DE REPRODUÇÃO GENTILMENTE CEDIDO POR JOÃO CANDIDO PORTINARI

RIBEIRO, Regina Helena de A.; LOCONTE, Wanderley. *Bandeirantes*. São Paulo: Saraiva, 2014.
Com base na história fictícia de um jovem de quatorze anos que vivia na vila de São Paulo de Piratininga do século XVII, este livro fala sobre as bandeiras e as ações dos bandeirantes.

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

Orientações

Professor, sugerimos destacar que inicialmente os objetivos econômicos que nortearam a ocupação da capitania de São Vicente, assim como do Nordeste, estiveram voltados para as atividades que atendiam ao mercado externo. No entanto, a grande distância em relação aos portos europeus e a presença da serra do Mar na região da Capitania de São Vicente, que limitava a implantação das lavouras de cana-de-açúcar, foram fatores que impulsionaram os colonos a explorar o interior do território.

Comente com os estudantes que, por causa da experiência dos paulistas com as bandeiras de apresamento, os bandeirantes foram contratados para destruir quilombos e combater indígenas que atacavam áreas ocupadas por colonos no Nordeste. Estas últimas, chamadas "guerras justas", tornavam legal a escravização dos nativos. Agrupamentos inteiros foram dizimados em áreas que hoje correspondem aos atuais estados da Bahia, do Piauí, do Maranhão e do Ceará entre 1658 e 1679. Muitos desses paulistas acabaram fixando-se no Nordeste, onde passaram a viver principalmente da pecuária.

Sugestão para o estudante:

PROJETO Portinari. Disponível em: <http://www.portinari.org.br/>. Acesso em: 2 jun. 2018. Para conhecer mais a vida e a produção desse grande pintor brasileiro, sugerimos a visitação ao *site* que disponibiliza o acesso às suas obras. O estudante poderá buscá-las em uma linha do tempo, que revela o processo de produção do artista em diferentes períodos. Os temas variados abordados por ele em suas pinturas também podem ser apreciados no acervo, como o trabalho, a história do país e o universo lúdico das brincadeiras infantis.

Observação

A busca por indígenas, principalmente nas missões, fez com que os bandeirantes adentrassem cada vez mais o interior da América portuguesa. No mapa reproduzido nesta página, podemos observar que as expedições partiam da vila de São Paulo em direção ao sul, ao centro-oeste e ao norte da colônia, ultrapassando a linha estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas.

Ler o mapa: Alguns grupos de indígenas buscavam reagir ao apresamento pelos bandeirantes, guerreando ou fugindo para locais cada vez mais distantes da vila de São Paulo. Em meados do século XVII, a busca constante por indígenas e metais preciosos levou os bandeirantes paulistas a alcançar as terras que hoje correspondem aos estados de Rio Grande do Sul, Goiás, Mato Grosso e Amazonas. A busca por indígenas, principalmente nas missões, fez com que os bandeirantes adentrassem cada vez mais o interior da América portuguesa. No mapa, podemos observar que as expedições partiam da vila de São Paulo em direção ao sul, ao centro-oeste e ao norte da colônia, ultrapassando a linha estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas.

Rumo ao interior da colônia

A quantidade de pessoas que compunham as bandeiras podia variar de algumas dezenas até milhares de homens. Em geral, o grupo que compunha uma bandeira era formado por indígenas escravizados liderados por descendentes de portugueses ou mestiços, filhos de colonos e indígenas.

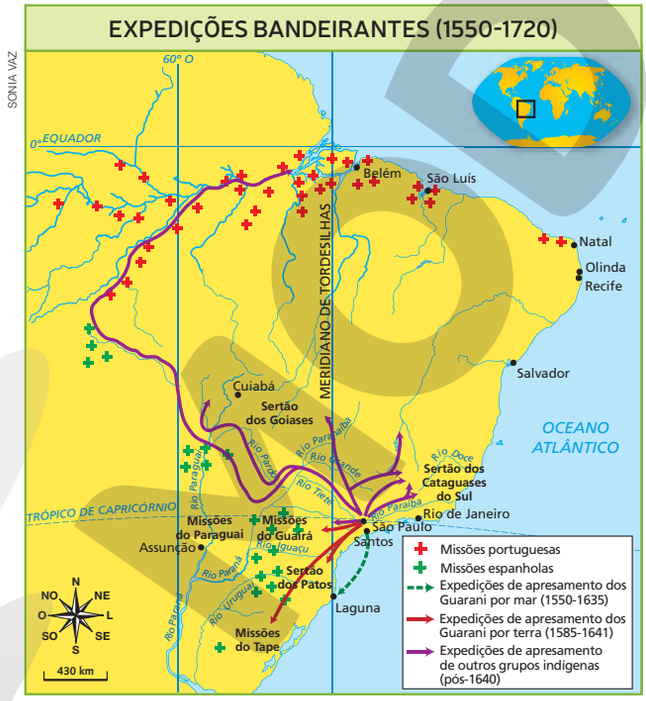
Ao longo das viagens, os bandeirantes carregavam mantimentos para alguns meses. As condições, no entanto, eram precárias. Muitas vezes, eles abriam clareiras nas matas para cultivar roças, além de complementar a alimentação com a caça, a pesca e a coleta de vegetais.

O alvo principal das bandeiras paulistas eram as missões jesuíticas, onde havia grande concentração de nativos. Alguns historiadores acreditam que os bandeirantes preferiam capturar indígenas que viviam nas missões porque eles já estariam habituados ao regime de trabalho estabelecido pelos jesuítas, voltado para a produção de excedentes. Outros defendem que o principal alvo dos paulistas eram os indígenas guarani, que viviam nas missões ou nas aldeias, porque eram eficientes agricultores.

Os ataques contra as missões provocaram diversos conflitos entre colonos e jesuítas. De um lado, os jesuítas, contrários à escravização dos indígenas, acusavam os colonos de prejudicar o trabalho de evangelização dos nativos. De outro, os colonos responsabilizavam os jesuítas pela falta de mão de obra na lavoura, acusando-os de utilizar o trabalho dos indígenas em suas propriedades e privá-los desse benefício.

Ler o mapa

- Observe o mapa. De que forma as bandeiras contribuíram para a expansão do território da América portuguesa? Explique, identificando os caminhos dessas expedições.



Fonte: MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra*: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 13.

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

O movimento das monções

No início do século XVIII, as viagens dos bandeirantes, que antes ocorriam principalmente a pé, passaram a ser realizadas por caminhos fluviais. A palavra "monção", de origem árabe, que significa vento ou época do ano favorável à navegação, foi utilizada para nomear essas viagens porque as cheias ou as vazantes dos rios definiam a melhor época para que elas acontecessem.

As monções podiam ser organizadas com fins comerciais, científicos, exploratórios ou militares, mas todas elas utilizavam as bacias dos rios Paraná e Paraguai para atingir os sertões. As expedições partiam de Araritaguaba (hoje o município paulista de Porto Feliz) e, em canoas, desciam pelo rio Tietê até atingir o rio Paraná. De lá, atingiam o rio Cuiabá, terminando a viagem na Vila do Bom Jesus do Cuiabá (atual Cuiabá, capital de Mato Grosso), região onde foram descobertas minas de ouro.

As frotas, no período de auge das minas de Mato Grosso, chegavam a reunir entre 300 e 400 canoas. Elas transportavam mantimentos, artigos de luxo, armas, munições, tecidos, instrumentos agrícolas e escravizados africanos, que eram vendidos em pequenos núcleos urbanos, nos povoados e nas vilas do interior. Na viagem de volta, as embarcações traziam principalmente ouro e peles.

Ao penetrar no sertão, as monções, assim como as bandeiras, contribuíram para o surgimento de pousadas ao longo do caminho, locais que serviam para o descanso e o abastecimento dos exploradores paulistas.

JOSÉ ROSAEL/HÉLIO NOBRE – MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

JÚNIOR, Almeida. *Partida da monção*. 1897. Óleo sobre tela, 6,4 m × 3,9 m. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.

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

Orientações

O professor poderá fazer um estudo comparativo entre as expedições bandeirantes e as monções, destacando a época em que ocorreram, os objetivos das viagens e os meios de transporte utilizados. O estudo comparativo de aspectos do dia a dia das expedições rumo ao interior da América portuguesa oferece ao estudante um panorama mais detalhado da vida na colônia, retomando a questão levantada na abertura da Unidade sobre as dificuldades de locomoção com os recursos disponíveis na época.

Consideramos importante que os estudantes compreendam as razões dos conflitos entre os jesuítas e os colonos a respeito da escravização dos indígenas e a forte influência indígena na formação da cultura colonial, especialmente na Região Centro-Sul.

Orientações

A construção da memória oficial de São Paulo, elaborada pela elite paulista a partir do final do século XIX, cristalizou uma visão gloriosa e idealizada dos bandeirantes. Nessa visão, eles foram representados como bravos conquistadores, que conseguiram, com coragem e determinação, superar a pobreza da vila de São Paulo de Piratininga e construir a grandeza territorial do que viria a ser o Brasil. Nesse estudo, é importante problematizar o tema e discutir o papel dos bandeirantes na escravização do indígena.

Respostas

2. A interpretação é livre, mas é importante que o estudante saiba fundamentá-la. Sugestão: Os bandeirantes são representados bem-vestidos e com postura imponente. O objetivo do artista, ao construir essa representação, era atribuir a esses homens virtudes como coragem, determinação e capacidade de vencer as dificuldades do meio.

3. Ao fazer isso, a história de São Paulo fica associada ao empreendedorismo desses homens e adquire um caráter épico, com a exaltação da contribuição do povo paulista na construção do território brasileiro. Os bandeirantes se distanciam de sua condição humana e se transformam em heróis da epopeia paulista e brasileira.

Comentário sobre a atividade

4. Professor, essa questão tem como objetivo levar o estudante a relacionar o que ele aprendeu sobre os bandeirantes com o que restou de sua memória na atualidade, sobretudo para incentivar a reflexão a respeito da construção dos heróis nacionais brasileiros. Em algumas cidades brasileiras há monumentos famosos que homenageiam os bandeirantes. Na cidade de São Paulo, por exemplo, há o Monumento às Bandeiras, de Victor Brecheret, e a estátua de Manuel da Borba Gato, de Júlio Guerra. Há também muitas rodovias brasileiras cujos nomes homenageiam os bandeirantes, como a Rodovia Raposo Tavares, a Rodovia Anhanguera, a Rodovia Fernão Dias e a Rodovia dos Bandeirantes. Assim como essa pintura, essas homenagens são posteriores ao tempo em que viveram os bandeirantes e têm o objetivo de enaltecer sua figura como heróis nacionais.

documento

OS BANDEIRANTES NA PINTURA HISTÓRICA DO BRASIL

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Alguns artistas do final do século XIX e do início do século XX representaram os bandeirantes como homens bem trajados, imponentes e de traços europeus. O objetivo era transformá-los em heróis do estado de São Paulo e do Brasil, enaltecendo sua bravura e capacidade de liderança.

Alguns historiadores, no entanto, apontam outras características dos bandeirantes. Segundo eles, esses exploradores eram geralmente de origem portuguesa ou mestiços, andavam muitas vezes descalços, tinham aparência maltratada por causa da fome e foram grandes protagonistas da dizimação das populações nativas do Brasil. Qual pode ter sido, então, o interesse envolvido na exaltação dos bandeirantes?

Entre o final do século XIX e o começo do século XX, a atividade cafeeira promoveu o crescimento urbano e a industrialização de São Paulo. Tendo o estado como centro da modernização e do crescimento econômico no Brasil, buscou-se consolidar a imagem do povo paulista como naturalmente forte e vencedor, por meio de sua fusão com a imagem do desbravador bandeirante.

1. Observe a pintura nesta página. A obra, feita por Benedito Calixto (1853-1927), é contemporânea às expedições bandeirantes? 1. Não. Essa pintura foi produzida em 1903, muito tempo depois da época das bandeiras paulistas.
2. Que impressões a pintura nos transmite sobre os bandeirantes? Qual seria o objetivo do artista ao representar os bandeirantes dessa forma?
3. Por que nessa época buscou-se caracterizar os bandeirantes como desbravadores representantes do povo de São Paulo?
4. Você conhece monumentos e obras públicas que homenageiam os bandeirantes? Cite exemplos. De que maneira é possível relacionar essas homenagens à pintura de Benedito Calixto? Resposta pessoal.

MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

CALIXTO, Benedito. *Domingos Jorge Velho*. 1903. Óleo sobre tela, 158 cm × 120 cm. A imagem representa, no primeiro plano, o bandeirante paulista que comandou a destruição do Quilombo dos Palmares. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.

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

ASSIMILAÇÃO DE CONHECIMENTOS INDÍGENAS

Os exploradores paulistas, das bandeiras ou das monções, garantiram sua sobrevivência pondo em prática alguns conhecimentos indígenas. Aprenderam com os indígenas os caminhos e as particularidades das matas brasileiras e a reconhecer a aproximação de animais perigosos. A experiência dos nativos também foi usada para localizar água potável e aproveitar o líquido extraído de plantas suculentas, como o umbuzeiro e os cipós.

Além disso, nas guerras e nas caçadas promovidas no sertão, os paulistas fizeram uso do arco e da flecha indígenas, muitas vezes mais eficientes que os arcabuzes e as escopetas europeias, que enferrujavam com a umidade e eram de difícil manejo e transporte. Desenhos feitos por indígenas do curso completo de alguns rios e de seus afluentes serviram de orientação para expedições científicas estrangeiras, revelando que os indígenas tinham grande habilidade cartográfica e conhecimento minucioso da **topografia** local.

Nas expedições fluviais (monções), os paulistas assimilaram a técnica indígena de construir canoas com o tronco de uma única árvore, em geral peroba ou ximbaúva, mais duráveis e resistentes. Também adotaram o sistema indígena de navegação, em que um dos tripulantes remava sempre de pé, tradição comum em praticamente toda a América pré-colombiana. A dieta indígena também foi assimilada pelos colonos paulistas. O consumo de milho foi muito importante, principalmente dos grãos já maduros. Com eles, obtinha-se a farinha de milho, base para o preparo de biscoitos e bolos, entre outros pratos.

FABIO COLOMBINI

Diversas espigas de milho guarani. Fotografia tirada na Aldeia Guarani Tenondé Porã, em Parelheiros, São Paulo, em 2014.

- IBGE – Indígenas. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2018. Área especial do *site* do IBGE dedicada a preservar e divulgar informações sobre os povos indígenas do Brasil.

- REPÚBLICA Guarani. Direção: Sylvio Back. Brasil, 1981. Duração: 100 min. Este importante documentário reconstrói a história dos indígenas Guarani.

Topografia

Descrição exata e pormenorizada de um terreno, de uma região, com todos os seus acidentes geográficos.

Texto complementar

No trecho a seguir, John Manuel Monteiro trata da organização de expedições de apresamento dos indígenas.

> Encarando o desafio das incertezas do sertão, os paulistas começaram a favorecer pequenas expedições – armações, na linguagem da época –, organizadas para atender a demandas específicas por mão de obra. Portanto, ao contrário das grandes bandeiras, cuja função essencial residia na reprodução da força coletiva de trabalho no planalto, estas novas expedições serviam sobretudo para a reprodução das próprias unidades de produção. Embarcando em viagens para o interior, muitos jovens redigiram ou ditaram seus testamentos, manifestando a necessidade de penetrar no sertão para "buscar remédio para minha pobreza". [...]
>
> Ao longo do século XVII, evidentemente, o "remédio" tão procurado era o cativo indígena, a posse a partir da qual o jovem colono se situava na sociedade luso-brasileira, pois esta oferecia um ponto de partida para as atividades produtivas, bem como uma fonte de renda. [...]
>
> [...] Para a maioria dos colonos que buscavam estabelecer-se na sociedade local, a opção do apresamento representava a maneira mais oportuna de constituir uma base produtiva de alguma envergadura.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra*: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 85-87.

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

Orientações

As bandeiras realizaram a exploração da terra em várias regiões e as monções garantiram o povoamento mais efetivo da região central. O historiador Sérgio Buarque de Holanda vê as monções como um movimento de continuidade das bandeiras.

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

FIGUEIREDO, Luciano. *Mulher e família na América portuguesa*. São Paulo: Atual, 2004.

SAMARA, Eni de Mesquita. *Família, mulheres e povoamento*: São Paulo, século XVII. Bauru: Edusc, 2003.

Orientações

Esta seção auxilia no desenvolvimento da habilidade **EF07HI09** e na reflexão sobre os impactos da colonização para os indígenas. Quantos indígenas habitavam o território do Brasil em 1500? As estimativas variam entre 2 milhões e 5 milhões de indivíduos. Contudo, não existem dados seguros sobre o extermínio demográfico causado pelo avanço da colonização europeia. Apesar disso, desde as duas últimas décadas do século XX, verifica-se um crescimento significativo da população indígena.

O crescimento da população indígena no Brasil é um fenômeno das últimas quatro décadas, acentuado a partir dos anos 1990. Nestas páginas propomos discutir o tema com base em materiais variados: gráficos, pequenos textos e mapas. Consideramos importante que os estudantes façam uma leitura detalhada de todos eles, sob orientação do professor, antes de passar para a resolução das atividades. Vale lembrar que os dados demográficos para o período colonial, e mesmo para o século XIX, representam estimativas e aproximações, já que não existiam as metodologias de pesquisa e estatística empregadas na atualidade, e vários grupos indígenas permaneceram isolados (e, portanto, ignorados) até meados do século XX.

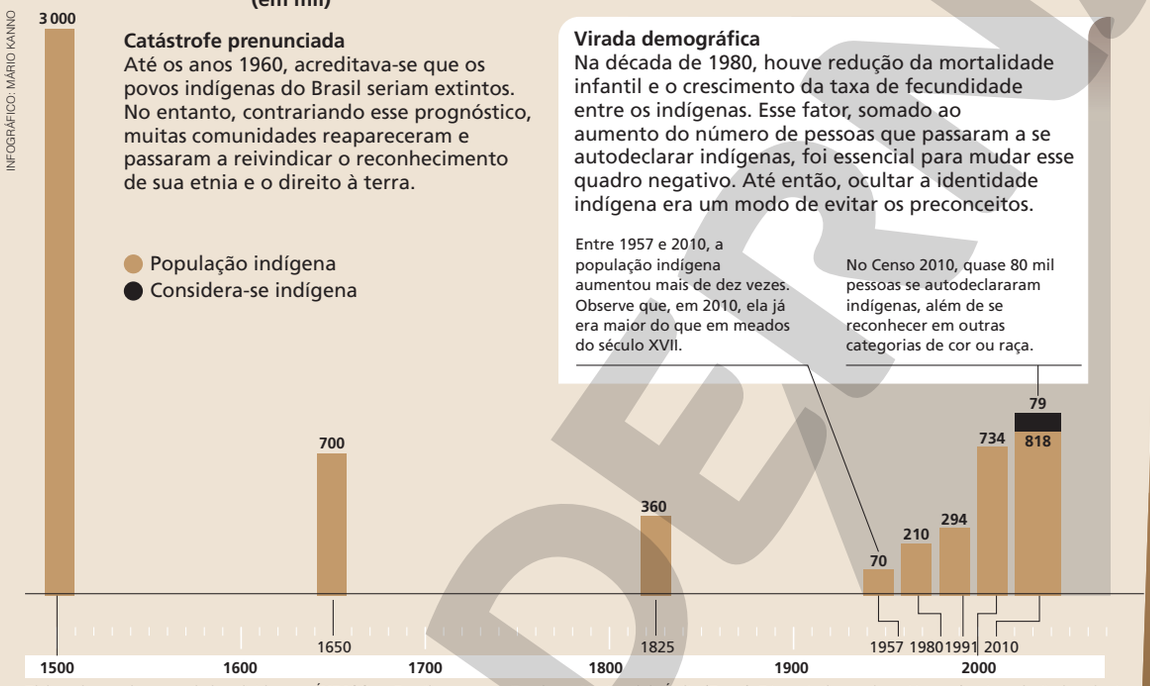
O "ressurgimento" dos indígenas no Brasil

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil até os anos 1970, as populações indígenas do país foram reduzidas drasticamente e algumas chegaram a desaparecer.

Essa situação, felizmente, começou a mudar no final do século passado.

INFOGRÁFICO: MÁRIO KANNO

População indígena no Brasil entre 1500 e 2010 (em mil)



Catástrofe prenunciada
Até os anos 1960, acreditava-se que os povos indígenas do Brasil seriam extintos. No entanto, contrariando esse prognóstico, muitas comunidades reapareceram e passaram a reivindicar o reconhecimento de sua etnia e o direito à terra.

Virada demográfica
Na década de 1980, houve redução da mortalidade infantil e o crescimento da taxa de fecundidade entre os indígenas. Esse fator, somado ao aumento do número de pessoas que passaram a se autodeclarar indígenas, foi essencial para mudar esse quadro negativo. Até então, ocultar a identidade indígena era um modo de evitar os preconceitos.

Entre 1957 e 2010, a população indígena aumentou mais de dez vezes. Observe que, em 2010, ela já era maior do que em meados do século XVII.

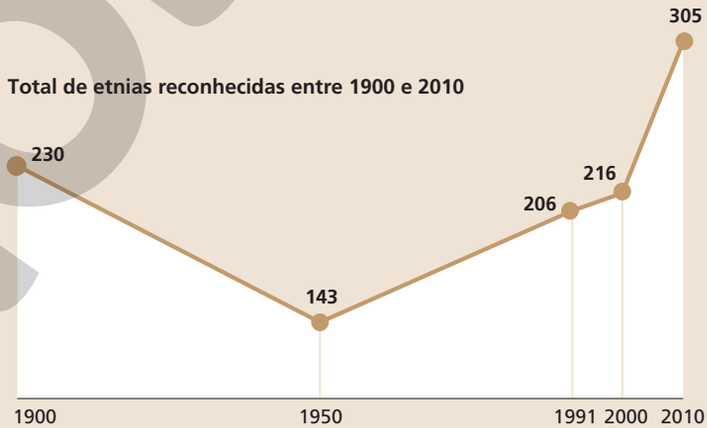
No Censo 2010, quase 80 mil pessoas se autodeclararam indígenas, além de se reconhecer em outras categorias de cor ou raça.

Elaborado com base em dados obtidos em: ÍNDIOS no Brasil: quem são. Fundação Nacional do Índio (Funai). Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>; CENSOS Demográficos: 1991, 2000, 2010. IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acessos em: 3 mar. 2018.

Etnogênese no Brasil
Ao contrário do etnocídio, que é a extinção de uma **etnia**, a etnogênese é o surgimento de um grupo étnico. Nas últimas décadas, houve aumento dos grupos reconhecidos pelo Estado brasileiro como povos indígenas, que até então tinham ignorado ou deixado de assumir sua identidade e passaram a reafirmá-la, recuperando ou recriando suas tradições.

Etnia indígena é uma comunidade que se identifica como diferente da sociedade nacional, que tem afinidades linguísticas, culturais e sociais e descende das sociedades pré-coloniais.

Total de etnias reconhecidas entre 1900 e 2010

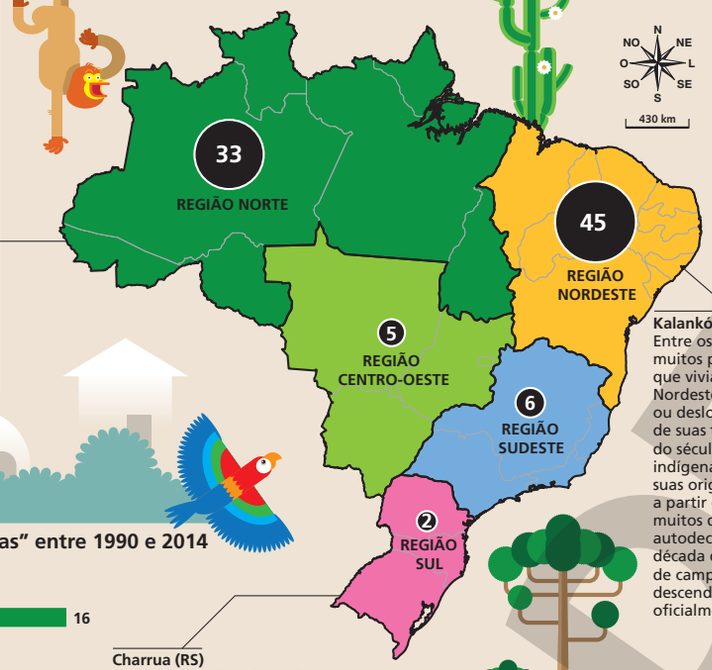


Elaborado com base em dados obtidos em: RIBEIRO, Darcy. Culturas e línguas indígenas do Brasil. In: *Educação e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, 1957, p. 4-102; CENSOS Demográficos: 1991, 2000, 2010. IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 3 mar. 2018.

Brasil indígena

A Constituição de 1988 reconheceu a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições dos indígenas brasileiros. Também garantiu a esses povos o direito às terras que tradicionalmente ocupam. Com isso, criou-se um ambiente favorável ao reconhecimento da multietnicidade e multiculturalidade do nosso país.

Comunidades indígenas "ressurgidas" entre 1990 e 2014



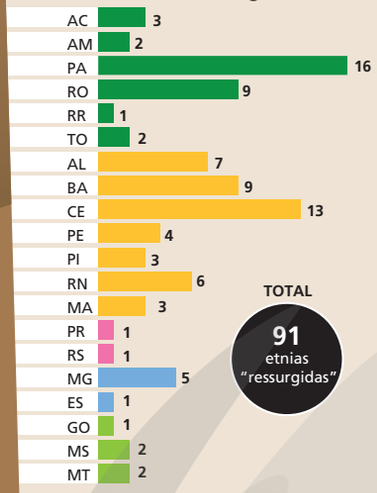
INFOGRÁFICO: MÁRIO KANNO

Náwa (AC)
Em 1999, os habitantes da Serra do Divisor, no estado do Acre, foram notificados de que seriam transferidos para outro local em decorrência da criação de um parque nacional na região. Porém, um grupo de indígenas, que se autodenominou Náwa, povo até então considerado extinto, se recusou a sair do local e reivindicou o reconhecimento de sua etnia e de suas terras. Em 2003, após um acordo entre o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (Ibama), a Funai, o Ministério Público Federal e os indígenas, a etnia Náwa foi finalmente reconhecida.

Kalankó (AL)
Entre os séculos XVI e XIX, muitos povos indígenas que viviam na região Nordeste foram dizimados ou deslocados para longe de suas terras. Até o início do século XX, diversos indígenas ocultaram suas origens. Somente a partir dos anos 1930, muitos deles voltaram a se autodeclarar indígenas. Na década de 1980, um grupo de camponeses provou sua descendência kalankó e foi oficialmente reconhecido.

Charrua (RS)
No período colonial, os Charrua ocupavam parte dos atuais territórios do estado do Rio Grande do Sul, do Uruguai e da Argentina. Acreditava-se que eles tinham sido dizimados nas guerras; primeiro, contra os colonos espanhóis e portugueses, e, depois, contra os governos independentes da região. Porém, essa história se reverteu com o reaparecimento de uma comunidade indígena na cidade de Porto Alegre, que se declarava descendente dos Charrua.
Em 2007, eles conseguiram o reconhecimento do Estado brasileiro como etnia indígena remanescente.

UF Etnias "ressurgidas" entre 1990 e 2014



TOTAL
91 etnias "ressurgidas"

Elaborado com base em dados obtidos em: CENSO Demográfico 2010. *Características gerais dos indígenas*: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012; MONTAGNER, Delvair. Construção da etnia Náwa. *Revista de Estudos e Pesquisas*. Brasília, v. 4, n. 1, jul. 2007, p. 33-108; VÍCTORA, Ceres. A viagem de volta: o reconhecimento de indígenas no Sul do Brasil como um evento crítico. *Sociedade e Cultura*. Goiânia, v. 14, n. 2, jul./dez. 2011, p. 299-309; OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*. Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, 1998, p. 47-77; POVOS indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/p%c3%a1gina_principal>. Acesso em: 3 mar. 2018; DADOS gerais dos povos e Terras Indígenas no Brasil. Brasília: Cimi, 2011. p. 8. (Dados atualizados).

Ler o infográfico

1. Observe o gráfico "População indígena no Brasil entre 1500 e 2010" e responda.
   a) Repare que, entre 1500 e 1650, as populações indígenas diminuíram. Explique esse dado.
   b) Em que período as populações indígenas começaram a "ressurgir"? Que fatores explicariam esse acontecimento?
2. Até o ano de 2014, quantas etnias indígenas que "ressurgiram" existem no Brasil? Em que regiões esses povos estão concentrados?

Respostas

Ler o infográfico:

1. a) Entre os séculos XVI e XVII, muitos povos indígenas do Brasil foram dizimados devido, principalmente, aos conflitos travados com os europeus, às doenças trazidas pelos conquistadores, para as quais os nativos não eram imunes, e à escravização. Esses fatores explicariam o grande decréscimo das populações indígenas entre 1500 e 1650.

b) As populações indígenas começaram a "ressurgir" a partir do final dos anos 1950. Muitos fatores explicam esse acontecimento. Além da redução da mortalidade infantil e do aumento das taxas de fecundidade entre os indígenas, mudanças que contribuíram para o crescimento dessas populações, o fato de muitas pessoas se autodeclararem indígenas, algumas delas identificadas com povos considerados extintos, também foi essencial para esse processo de "ressurgimento". Além disso, o reconhecimento da organização social, dos costumes, das línguas, das crenças e das tradições indígenas, bem como a garantia de direitos a esses povos na Constituição de 1988, foi fundamental para incentivar os indígenas que haviam ocultado suas origens a "ressurgirem" e a lutarem pelo reconhecimento de suas etnias e de seus territórios.

2. Segundo o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), atualmente existem 91 etnias indígenas "ressurgidas" no Brasil. Elas estão concentradas principalmente na região Nordeste, que reúne 45 do total desses povos. O Norte apresenta 33 etnias "ressurgidas", seguido do Sudeste (6), do Centro-Oeste (5) e do Sul (2).

Seção **Atividades**

Objetos de conhecimento

- *A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.*
- *Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.*

Habilidades

EF07HI09

EF07HI10

EF07HI12

Respostas

1. Pecuária: Objetivos: Fornecer alimentos para os colonos e animais para o transporte de carga e de pessoas. O gado também era utilizado como força motriz na lavoura e nos engenhos. Características: Criação extensiva; demanda de grandes territórios para pastagens. Contribuição: No Nordeste, contribuiu para a interiorização da colônia. No Sul, fixou colonos e contribuiu para a demarcação de terras da Coroa portuguesa.

Bandeiras e monções: Objetivos: Aprisionar indígenas para vendê-los como escravos e, em menor escala, descobrir minas de metais e pedras preciosas. Características: Longos deslocamentos realizados por terra ou por rios. Contribuição: Promoveram a expansão dos limites territoriais ao percorrer o sul do Brasil, os atuais estados do Mato Grosso e de Goiás e a região amazônica.

2. a) A vila de São Paulo, além de não possuir o solo mais adequado para o cultivo da cana-de-açúcar, estava distante da metrópole, quando comparada ao Nordeste, o que encarecia seus produtos.

b) A vila de São Paulo não tinha muitos recursos para adquirir africanos escravizados; por isso, os colonos paulistas optaram pela mão de obra indígena, cujo custo era relativamente menor.

c) Os indígenas aldeados nas missões jesuíticas estavam mais habituados aos valores católicos e disciplinados por meio do regime de trabalho estabelecido pelos jesuítas.

3. Sim. Muitos indígenas, passaram a utilizar artefatos ocidentais, como espelhos e facões, a conviver com os colonos e a participar de diversas atividades realizadas na colônia.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Registre em seu caderno os objetivos, as características e a contribuição para a expansão territorial da América portuguesa das três atividades realizadas na colônia: pecuária, bandeiras e monções.

2 Sobre as bandeiras, responda.

a) Quais condições levaram os bandeirantes paulistas a adentrar o interior do território?

b) Por que a escravização de indígenas na vila de São Paulo foi recorrente até o final do século XVII?

c) Que motivos levaram os bandeirantes a ter predileção por capturar indígenas que viviam em missões jesuítas? Explique.

3 Os bandeirantes paulistas assimilaram muitos conhecimentos indígenas, assim como os jesuítas em sua ação catequizadora. É possível dizer que os indígenas também incorporaram elementos da cultura dos colonos paulistas e dos padres jesuítas? Explique.

4 A pintura a seguir é um exemplar da chamada arte *naïf*, um tipo de arte não acadêmica, com traços simples e intimamente ligada à cultura popular. De que forma essa pintura pode ser associada a um dos temas estudados nesta Unidade? Como você explica a presença desse tema na cultura popular nordestina?

ANDRÉ CUNHA – COLEÇÃO DO ARTISTA

CUNHA, André. *Aboio dos vaqueiros*. 2012. Acrílica sobre tela, 40 cm × 60 cm.

5 Sobre a expansão territorial da colônia e os núcleos de povoamento constituídos nesse período, leia o texto a seguir, do historiador Caio Prado Júnior (1901-1990). Depois, em dupla, respondam às questões:

> A maior concentração do povoamento é na faixa costeira; mas esta mesmo largamente dispersa. O que havia eram núcleos de maior ou menor importância distribuídos desde a foz do rio Amazonas até os confins do Rio Grande do Sul. [...] Três daqueles núcleos são de grande importância: concentram-se em torno de Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro. Dois outros seguem num segundo plano: Pará e Maranhão.
>
> Para o interior, a irregularidade do povoamento é muito maior. O que encontramos são apenas manchas demográficas, largamente dispersas e distribuídas, à primeira vista, sem regra alguma. No Extremo-Norte (na Amazônia), vimos o povoamento infiltrar-se ao longo dos cursos d'água numa ocupação linear e rala. No sertão nordestino são as fazendas de gado que concentram a população nas regiões de maiores recursos naturais, em particular da água, tão escassa neste território semiárido. No Brasil central, o povoamento se condensa em torno das explorações auríferas [...]. Para o sul dos centros mineradores encontramos em primeiro lugar São Paulo, misto de zona agrícola e centro de comunicações que embora, até o fim da colônia, de importância secundária, começava já a se destacar [...]. Finalmente para o sul, o povoamento quase desaparece no planalto interior para ir reaparecer no Extremo-Sul onde se localizam as estâncias de gado do Rio Grande.
>
> PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1971. p. 101-102.

a) Segundo Caio Prado Júnior, quais eram os principais núcleos de povoamento do Brasil no período colonial? E quais eram secundários?

b) Quais núcleos de povoamento surgiram posteriormente e eram mais irregulares e dispersos do que os núcleos organizados no início da colonização?

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

4. Resposta pessoal. A pintura pode ser associada à expansão da pecuária no interior do Nordeste do Brasil no século XVII. O gado bovino tornou-se um elemento importante na história e na cultura popular do Nordeste atual.

5. a) Os principais núcleos concentravam-se na faixa costeira, fundamentalmente em Pernambuco, na Bahia e no Rio de Janeiro.

b) Os núcleos que surgiram depois concentraram-se ao norte, ao longo dos cursos d'água; no sertão nordestino, com a atividade de criação de gado; no Brasil central, com a exploração aurífera; ao sul, com a atividade agrícola e centro de comunicações, em São Paulo; e ainda mais ao sul, com as estâncias de gado do Rio Grande.

CAPÍTULO

18 A crise no império e as rebeliões na colônia

Na segunda metade do século XVII, uma crise econômica afetou diversos países da Europa e, de maneira bastante intensa, Portugal.

A economia portuguesa dependia basicamente do comércio dos produtos vindos das colônias. O preço do açúcar estava em queda no mercado europeu desde o final do século XVI. Expulsos do Brasil em 1654, os holandeses impulsionaram sua agroindústria açucareira instalada no Caribe, que passou a concorrer com o açúcar produzido na América portuguesa. Assim, o preço do açúcar caiu ainda mais e a principal fonte de renda da metrópole deixou de ser tão lucrativa.

Esses fatores contribuíram para que a Coroa portuguesa aumentasse o monopólio sobre todas as atividades econômicas coloniais. Além disso, os portugueses promoveram reformas institucionais e criaram alguns órgãos de controle administrativo e comercial na colônia. As ações geraram um clima de tensão entre os colonos, bem como insatisfações e revoltas.

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

COLEÇÃO PARTICULAR

Paço da Ribeira. 1783. Reprodução de desenho de 1740. O Paço da Ribeira, em Lisboa, Portugal, serviu como residência oficial dos monarcas portugueses entre os séculos XVI e XVIII, aproximadamente. Sua construção teve início em 1498. Era ali que ocorriam as cerimônias de aclamação dos monarcas portugueses e a maior parte das decisões do governo de Portugal, especialmente em relação às suas colônias na América.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo trata da crise econômica enfrentada por Portugal no século XVII, que acabou impulsionando as medidas de controle colonial adotadas na América portuguesa, e das rebeliões na América portuguesa naquele período. Vale a pena retomar temas já estudados na Unidade VI deste volume, como o domínio holandês no Nordeste, a Restauração e a expulsão dos batavos da colônia em 1654. Sugerimos também comparar a Revolta do Maneta, a Revolta de Beckman e a Guerra dos Mascates e associá-las aos interesses locais no extenso império colonial português, que tentava sair de sua crise implementando medidas mais rígidas em relação à fiscalização e ao controle dos territórios no ultramar. Além disso, esses conflitos ocorridos na colônia entre os séculos XVII e XVIII também evidenciavam o problema da mão de obra e o choque de interesses entre os colonizadores e a Igreja católica com relação aos indígenas.

Habilidades trabalhadas ao longo do Capítulo

EF07HI10: *Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.*

EF07HI13: *Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.*

Orientações

As riquezas vindas do império ultramarino português não resultaram em uma economia interna forte e estruturada. Muitos fatores explicam a fragilidade da economia portuguesa no século XVII, como os gastos com a importação de gêneros alimentícios, como os cereais; um Estado dispendioso, que se endividava para manter uma numerosa burocracia; uma nobreza parasitária; e a falta de trabalhadores qualificados, como construtores de navios e artesãos.

Texto complementar

O historiador Fernando Novais explica a seguir alguns aspectos relacionados à dependência da economia da metrópole da transferência de recursos da colônia para Portugal, principalmente através do exclusivo metropolitano.

À medida que se manifestava a defasagem econômica de Portugal em relação aos centros mais desenvolvidos da economia europeia, a questão tendia naturalmente a se agravar. Já em 1676, discutindo concessões ao comércio estrangeiro no Brasil, uma consulta do Conselho Ultramarino chamava a atenção para que "se houvesse de permitir que os navios estrangeiros vão fazer negócio aos portos das nossas conquistas, sem nenhuma dúvida se acabaria o pouco comércio que tínhamos porque nem lá haviam de ter nenhuma conta os nossos gêneros, nem aqui haviam de ter saída os nossos açúcares e tudo se perderia e o pior era que as mesmas conquitas se haviam de vir a perder porque a sua fertilidade havia de despertar a ambição das nações e a fraqueza dos nossos presídios há de facilitar o seu atrevimento...". Logo, a mantença do exclusivo era vital; mas, atente-se bem a que não se afirma que o desatamento do laço exclusivista implicasse na dissolução da colônia como tal, mas sim que tal enfraquecimento prejudicaria a economia da metrópole, e no pior dos casos a colônia transitaria para outra metrópole, isto é, passaria a ser colônia de outra potência.

NOVAIS, Fernando A. *Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)*. São Paulo: Hucitec, 1979. p. 175.

A AMÉRICA PORTUGUESA NO FIM DO SÉCULO XVII

Devido aos problemas financeiros enfrentados pela Coroa portuguesa, algumas medidas foram decretadas na sua colônia da América, como o aumento dos impostos, dos preços das mercadorias e das taxas. Assim, no final do século XVII e início do XVIII, as relações entre metrópole e colônia foram marcadas por um número maior de conflitos e pelas chamadas revoltas nativistas.

Esses movimentos de resistência expunham contradições entre os interesses dos colonos e os da metrópole. Mas não existia entre os rebeldes uma consciência de ser "brasileiro", uma ideia de identidade nacional ou um desejo de romper com Portugal. Os rebeldes se identificavam com os interesses dos grupos locais.

As historiadoras Lilia M. Schwarcz e Heloísa M. Starling comentam que, diante das manifestações dos colonos, a Coroa portuguesa criou um vocabulário especial para designar o tipo de revolta e as punições específicas para cada caso. Veja o texto a seguir.

> No vocabulário da época, o emprego do termo "insurreição" designava uma população em cólera e com objetivos concretos e imediatos, à qual por vezes se uniam escravos. "Sedição" era a palavra para definir um ajuntamento de dez ou mais colonos armados que tinham a intenção deliberada de perturbar a ordem pública. Quando esse agrupamento chegava a mobilizar 30 mil pessoas, a coisa mudava de figura: estava instaurada a "rebelião", um tipo perigosíssimo de evento em que havia ameaça de anarquia ou de guerra civil. [...] A nomenclatura podia variar, mas a natureza dos ajuntamentos era sempre política.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 133.

COLEÇÃO BRASILIANA ITAÚ, SÃO PAULO

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

BARRAT, Victor; STEINMANN, Johann Jakob. *Largo do Paço*. 1834. Água-tinta colorida à mão, 23 cm × 30 cm. O Largo do Paço, na área central da cidade do Rio de Janeiro, foi um importante local de desembarque de escravizados e mercadorias. No final do século XVII, a Coroa portuguesa elevou os preços dos produtos manufaturados que desembarcavam na colônia. Coleção Brasiliana Itaú, São Paulo.

Orientações

É fundamental salientar para os estudantes que a economia de Portugal baseava-se na exploração de seu extenso império ultramarino, principalmente de sua colônia americana, e que diante da crise econômica algumas medidas foram tomadas para intensificar o monopólio comercial, a intensificação da transferência de riquezas da colônia para a metrópole, garantindo assim os lucros da nação europeia. Ao trabalhar essa questão será possível desenvolver com os estudantes a habilidade **EF07HI13**, que busca "caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico". Ao longo desta e das próximas páginas (até a 201), é possível consolidar o desenvolvimento dessa habilidade.

A crise econômica do Império Português

Durante o século XVII, a América portuguesa se expandiu para além das fronteiras estabelecidas pelo Tratado de Tordesilhas (1494). No entanto, a ampliação dos domínios portugueses na América não significou o crescimento da economia de Portugal, que se tornou cada vez mais dependente de sua colônia americana. Na mesma época, uma grave crise econômica atingiu os países europeus, e foi mais profunda ainda em Portugal.

A crise que atingia Portugal estava diretamente relacionada à União Ibérica, que, como você já viu no Capítulo 15 deste volume, corresponde ao período em que Portugal e suas colônias estiveram subordinados à Coroa espanhola (de 1580 a 1640). Nesse período, Inglaterra e Holanda, inimigas da Espanha, atacaram muitas colônias portuguesas. Com isso, áreas importantes do Império Português na América foram perdidas, e os territórios que foram mantidos já não proporcionavam os mesmos lucros do passado. A queda dos preços do açúcar e do tabaco nesse período causou um grande *deficit* na balança comercial de Portugal.

Para agravar a situação, entre 1642 e 1661, a Coroa portuguesa foi pressionada a assinar com a Inglaterra tratados que concediam a este país vantagens comerciais como compensação pelo auxílio prestado na Guerra de Restauração, empreendida contra a Espanha, que pôs fim à União Ibérica. Com isso, os navios ingleses foram autorizados, a partir de então, a negociar nas colônias de Portugal, competindo diretamente com os comerciantes portugueses.

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

COLEÇÃO PARTICULAR

Representação de escravizados africanos trabalhando em engenho de açúcar nas Antilhas holandesas. Século XVII. Gravura, 10,4 cm × 16,5 cm. Expulsos do Brasil em 1654, os holandeses impulsionaram sua agroindústria açucareira nas Antilhas. Coleção particular.

Observação

A assinatura de tratados comerciais com a Inglaterra, prejudiciais aos interesses portugueses, era a compensação imposta pela Coroa britânica pelo auxílio prestado a Portugal na guerra de Restauração, contra a Espanha, que pôs fim à União Ibérica. Com isso, a Inglaterra oferecia proteção política em troca de vantagens no comércio colonial.

Texto complementar

Sobre os conflitos e as disputas entre as nações europeias pelo domínio do comércio Atlântico, leia o texto do historiador Evaldo Cabral de Mello a seguir:

> Restaurado o domínio português no Nordeste, o conflito entre Portugal e os Países Baixos transferiu-se sobretudo para o campo diplomático, onde entroncou-se com as origens do predomínio britânico no Reino. [...]
>
> A reação britânica não se fez esperar. À missão portuguesa incumbida de reatar as relações, os ingleses solicitaram o que posteriormente se designará por cláusula da nação mais favorecida, isto é, a extensão a seus nacionais dos favores consentidos aos neerlandeses. Os representantes de D. João IV assentiram no artigo do tratado de Londres (29.i.1642) que previa negociações futuras sobre o emprego de navios ingleses no Brasil e sobre o comércio inglês na costa africana, onde o acordo reconheceu os direitos de que os súditos britânicos já gozavam ao tempo do domínio espanhol. [...]
>
> [...] O problema vivido por Portugal ao longo da guerra com a Espanha podia ser encapsulado na interrogação: como preservar a independência, tendo em vista que a riqueza nacional dependia da segurança das comunicações com o Atlântico sul? Não podendo garanti-las, cumpria-lhe aliar-se a uma das grandes potências marítimas. [...]

MELLO, Evaldo Cabral de. *O negócio do Brasil*: Portugal, os Países Baixos e o Nordeste (1641-1669). Rio de Janeiro: Topbooks, 1998. p. 177-178.

O AUMENTO DO CONTROLE METROPOLITANO

Para garantir os lucros com o comércio de seus principais produtos agrícolas, a Coroa portuguesa promoveu uma série de reformas administrativas e a reorganização da exploração econômica na América, como o aumento do monopólio metropolitano, o que afetou diretamente os colonos.

Em 1642, foi criado o **Conselho Ultramarino**, órgão encarregado de ampliar o controle sobre os domínios coloniais. Com isso, produtos que antes eram comercializados livremente, como o tabaco, passaram a ser monopólio da Coroa.

Outras instituições criadas por Portugal foram a **Companhia Geral de Comércio do Brasil** (1649), que obteve o monopólio do comércio, principalmente, do vinho, do azeite, da farinha e do bacalhau, da região entre o Rio Grande do Norte e o sul da colônia; e a **Companhia de Comércio do Estado do Maranhão** (1682), encarregada de abastecer os proprietários do Maranhão com escravizados africanos. A companhia também tinha o monopólio de alguns produtos comercializados na região, como trigo, bacalhau e vinho.

Além disso, em 1696, foi decretado o fim da autonomia das Câmaras Municipais, que passaram a ser dirigidas pelos **juízes de fora**, agentes diretos do rei. A Coroa incentivou ainda as manufaturas em Portugal e estimulou a organização de expedições em busca de metais e pedras preciosas na colônia.

Todas essas iniciativas revelavam o esforço do governo português para intensificar o controle sobre seu império ultramarino e, especialmente, sobre seus domínios americanos, na esperança de solucionar os graves problemas econômicos do reino.

MUSEU DE GRAVURAS E DESENHOS, BERLIM

WAGENER, Zacharias. *Mercado de escravos em Recife*. c. 1637. Aquarela. Museu de Gravuras e Desenhos, Berlim, Alemanha. Recife foi palco de um importante conflito no começo do século XVIII, que resultou em sua elevação a sede da capitania de Pernambuco.

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

Texto complementar

O Conselho Ultramarino teve grande importância na administração colonial a partir do século XVII. Acompanhe no texto a seguir algumas informações relacionadas a este órgão implantado pelos portugueses na colônia.

Primeiro na África e na Índia, e depois em todo o ultramar, o Conselho Ultramarino buscava superar através das colônias portuguesas a difícil situação econômica enfrentada pela metrópole. Neste contexto, o Brasil – maior e a mais rica das colônias – foi alvo de um arrocho econômico e administrativo, e ao mesmo tempo, de um estímulo pela prospecção de ouro e pedras preciosas.

O Conselho procurou também reduzir os poderes das Câmaras Municipais, caracterizados no localismo político dos "homens bons" da Colônia. As Câmaras foram reduzidas a meros órgãos de execução das ordens emanadas dos governadores. Nos lugares dos antigos juízes ordinários que presidiam as câmaras, foram colocados juízes de fora nomeados pelo rei. A autonomia das Câmaras, outrora poderosas, foi neutralizada. Em Salvador, os próprios vereadores passaram a ser diretamente nomeados pelo rei. Daí em diante, até a extinção do regime colonial, o órgão supremo da administração seria o Conselho Ultramarino.

[...]

O Conselho Ultramarino seria extinto por Decreto de 30 de Agosto de 1833.

O CONSELHO Ultramarino. Biblioteca Nacional Digital. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/dossies/rede-da-memoria-virtual-brasileira/administracao/o-conselho-ultramarino-2/>. Acesso em: 4 jun. 2018.

Orientações

Comente com os estudantes que, para driblar a crise econômica, a Coroa incentivou ainda as manufaturas em Portugal. Além disso, é interessante relembrar com eles que foi fundada a Colônia de Sacramento (1680), no território que atualmente pertence ao Uruguai, com o objetivo de facilitar o acesso à prata da América espanhola. Nesse sentido, a metrópole portuguesa estimulou também a organização de expedições para descobrir metais e pedras preciosas na colônia, que, no entanto, só seriam encontradas no final do século XVII, na região de Minas Gerais (tema que será estudado na Unidade VIII deste volume).

O exclusivo metropolitano

O modelo de política imperial das metrópoles europeias baseava-se no mercantilismo e na apropriação de riquezas dos seus domínios coloniais desde o século XV. O Pacto Colonial, ou "exclusivo metropolitano", foi um instrumento da transferência sistemática das riquezas das colônias para os Estados europeus. Esse sistema proibia todo tipo de produção manufatureira nas colônias (assim como a publicação de livros ou jornais). Dessa forma, as colônias eram obrigadas a comprar os manufaturados da metrópole.

Com a intensificação do controle português e a elevação dos preços dos produtos estrangeiros, o acesso a eles ficou mais difícil para a maioria da população – até mesmo ao sal, que era um produto essencial para a conservação e o preparo dos alimentos. Algumas revoltas eclodiram em decorrência da elevação do preço dessa mercadoria, como a Revolta do Sal, em 1710, na região da atual cidade de Santos.

Em 1703, os acordos entre Portugal e Inglaterra levaram à assinatura do Tratado de Methuen, que abriu uma brecha no sistema do Pacto Colonial. Em troca de proteção militar, Portugal concedeu à Inglaterra vantagens no comércio de suas manufaturas. Os portugueses venderiam vinho aos ingleses, que por sua vez forneceriam seus produtos têxteis, inclusive na América portuguesa. Esse acordo possibilitou ao governo da Inglaterra ampliar enormemente seus mercados consumidores e acumular grande volume de capitais, que puderam ser investidos na mecanização de suas indústrias. A Inglaterra tornou-se, então, a maior potência europeia.

BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Vista de Lisboa, capital de Portugal. Século XVIII. Gravura. Biblioteca Nacional da França, Paris. Estudiosos consideram que o Tratado de Methuen foi desfavorável aos portugueses, que se viram cada vez mais dependentes das importações da Inglaterra.

Observação

As medidas tomadas pela Coroa portuguesa ampliavam o controle metropolitano sobre o comércio colonial e submetiam os colonos aos preços estabelecidos pelos portugueses. Essa situação gerou um clima de forte tensão que, somado aos conflitos de interesses entre as elites coloniais, explodiu em várias revoltas na colônia.

Texto complementar

Em relação aos fatos que envolveram a Revolta do Sal, em 1710, na vila de Santos, o historiador John Manuel Monteiro escreveu:

> No final de outubro de 1710, o poderoso proprietário de terras e de escravos Bartolomeu Fernandes de Faria saiu da sua fazenda Angola, próximo a Jacareí, e desceu a Serra do Mar, acompanhado por cerca de 200 índios administrados e escravos africanos, fortemente armados. Ao chegar na vila de Santos, este paulista mandou arrombar os locais onde o sal do monopólio estava armazenado, levando este valioso gênero de volta para a Serra Acima, onde teria sido repartido entre os consumidores tão carentes do produto. Rápido e fulminante, o assalto não encontrou nenhuma resistência, apesar do recente reforço da guarnição local que, paradoxalmente, estava sendo custeado por um imposto sobre a venda do sal. Se a guarnição tinha a tarefa específica de defender a praça contra eventuais visitas de corsários e outros aventureiros estrangeiros – pesadelo que se concretizou, brevemente, na invasão do Rio de Janeiro comandado por Duguay-Trouin –, o invasor interno mostrava-se uma ameaça muito mais perigosa.

MONTEIRO, John Manuel. Sal, justiça social e autoridade régia: São Paulo no início do século XVIII. *Tempo*, Niterói, n. 8, ago. 1999. p. 1.

Orientações

É importante destacar que as revoltas que ocorreram na colônia no século XVII tinham motivação local e circunstancial, ou seja, não havia um sentimento de unidade nacional. Comente com os estudantes que os revoltosos questionavam aspectos da administração metropolitana, porém não reivindicavam a ruptura com Portugal. Além das revoltas citadas nas páginas 202 e 203, muitas outras eclodiram em várias regiões da colônia, como nas atuais regiões de São Paulo e do Nordeste.

OS COLONOS REAGEM AO CONTROLE COMERCIAL

Diante das manifestações que ocorriam na colônia, o governo português passou a temer a desintegração da América portuguesa. Entretanto, nenhuma dessas revoltas propunham a ruptura com Portugal ou questionavam a condição colonial.

Em 1640, ocorreu na capitania do Rio de Janeiro (fundada em 1565) um motim em consequência da decisão do papa de declarar livres todos os indígenas da América. No ano seguinte, em São Paulo, por tentar aplicar a decisão papal, os jesuítas foram expulsos da vila pela população, retornando apenas em 1653.

Na mesma época, a população das capitanias do Rio de Janeiro e de São Paulo protestou contra o aumento dos impostos. Essas reações não foram as únicas registradas no período. Em outras regiões, as revoltas envolveram as elites locais e expressavam disputas internas pelo poder.

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND, SÃO PAULO (MASP)

SILVA, Oscar Pereira da. *A renúncia de ser rei — Aclamação de Amador Bueno*. 1931. Óleo sobre tela, 65 cm × 87 cm. A reação ocorrida em São Paulo, em 1641, desafiou o domínio monárquico português ao aclamar o fazendeiro Amador Bueno como "rei" da capitania de São Paulo. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP), São Paulo.

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

A Revolta de Beckman (1684-1685)

A falta de mão de obra tornou-se um problema para os colonos do Maranhão. Eles não podiam escravizar os indígenas, pois a prática foi duramente combatida pelos jesuítas e proibida em 1680. Além disso, alguns produtos que eram monopólio da Companhia de Comércio do Estado do Maranhão não chegavam à região, e os preços das mercadorias vindas da metrópole aumentavam constantemente.

Em decorrência dessa situação, em 1684, eclodiu uma revolta liderada pelos irmãos e senhores de engenho Manuel (1630-1685) e Thomas Beckman, com o apoio dos proprietários de terra. Os revoltosos ocuparam o depósito da Companhia de Comércio do Estado do Maranhão, prenderam os jesuítas, depuseram o governador e apoiaram Manuel Beckman como chefe do novo governo.

O movimento foi sufocado pelas forças da Coroa. Em novembro de 1685, o líder Manuel Beckman e seu parceiro Jorge Sampaio foram executados; e os outros envolvidos, presos ou condenados ao degredo (exílio imposto aos criminosos).

A Revolta do Maneta (1711)

Disputas entre França e Inglaterra levaram os franceses a atacar Portugal, principal aliado dos ingleses, invadindo sua colônia americana. Os franceses chegaram ao Rio de Janeiro com cerca de 4 mil homens, várias naus e centenas de canhões. Para não atacar a cidade, exigiram uma quantia exorbitante em dinheiro, caixas de açúcar e bois.

A Coroa decidiu transferir para os colonos os custos do resgate, aumentando os impostos sobre o comércio do sal e sobre a compra de escravizados africanos. Populares de Salvador, sob a liderança do comerciante João Figueiredo da Costa (conhecido como Maneta), iniciaram o levante. Os revoltosos conseguiram a suspensão temporária dos tributos pagos à Coroa, além da redução do preço do sal. No entanto, as principais lideranças foram punidas com açoite e confisco dos bens.

A Guerra dos Mascates (1710-1711)

No início do século XVIII, Recife era um importante centro econômico da capitania de Pernambuco, mas não tinha o título de vila. Os comerciantes que lá moravam ficavam submetidos às decisões tomadas pelos fazendeiros da vizinha Olinda.

Insatisfeitos com a situação, os comerciantes de Recife, chamados de **mascates**, começaram a exigir participação no governo local. Em 1710, por ordem real, Recife foi elevado à categoria de vila.

Afrontados com tal medida, os senhores de engenho de Olinda proclamaram uma revolta armada e marcharam em direção a Recife, dando início ao conflito que posteriormente ficou conhecido como Guerra dos Mascates. Seguiu-se uma série de enfrentamentos, com o apoio das tropas da Coroa, que culminaram na vitória dos mascates e na elevação de Recife a sede da capitania de Pernambuco, em 1711.

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

INSTITUTO RICARDO BRENNAND, RECIFE

POST, Frans. *Engenho* (detalhe). 1661. Óleo sobre madeira, 45,7 cm × 71,3 cm. Instituto Ricardo Brennand, Recife.

Ler a pintura

- Nesta pintura, o artista holandês Frans Post representou construções e personagens que integravam o cotidiano de um engenho do Nordeste no Brasil colonial. Quais construções e personagens você identifica?

Orientações

Converse com os estudantes sobre as revoltas contra o controle econômico metropolitano e qual cobrança de taxas foi a motivação central para a Revolta do Maneta, ocorrida em 1711.

Segundo o *Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*, organizado por Ronaldo Vainfas, o conflito travado entre a nobreza de Olinda e os mercadores portugueses de Recife só recebeu o nome "mascate" no século XIX, em razão de uma novela escrita por José de Alencar, chamada *Guerra dos Mascates* (1870). Até então, o movimento era conhecido como "sedição" ou "alterações em Pernambuco".

Resposta

Ler a pintura: Na imagem, o artista representou a capela e a casa-grande, no alto, e algumas instalações da fábrica do açúcar, em primeiro plano. Entre elas aparecem a moenda e a roda-d'água, equipamento que aproveitava a força da água para moer a cana. Quanto aos personagens, foram representados trabalhadores, provavelmente negros escravizados, e alguns homens brancos. Ao trabalhar a leitura dessa pintura será possível desenvolver com os estudantes parte da habilidade **EF07HI10**.

Sugestão para o estudante:

SILVA, Luiz Geraldo. *Guerra dos Mascates*. São Paulo: Ática, 1995.

O livro narra fatos importantes da guerra entre senhores de engenho de Olinda e comerciantes de Recife que ocorreu em 1710 e o contexto vivido na colônia e as contradições em relação à metrópole portuguesa e ao Antigo Sistema Colonial.

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

BOXER, Charles R. *O Império Marítimo Português (1415-1825)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FIGUEIREDO, Luciano. *Rebeliões no Brasil colônia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FRAGOSO, João. *Na trama das redes*: política e negócios no Império Português, séculos XVII-XVIII. São Paulo: Civilização Brasileira, 2010.

NOVAIS, Fernando A. *Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)*. São Paulo: Hucitec, 1979.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. 43. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

Respostas

1. Porque o carimbó é uma manifestação importante da identidade cultural paraense e reúne diversas tradições dos povos que habitaram a região do Pará e amazônica.

2. O carimbó reúne tradições indígenas, africanas e portuguesas.

3. A palavra "carimbó" tem origem na língua indígena, na expressão "curimbó", que significa pau oco que produz som. Os tambores feitos com troncos de árvores fornecem a base rítmica da dança, por isso o instrumento musical percussivo tem papel de destaque no carimbó.

Observação

O carimbó é uma manifestação cultural que influencia diversos artistas e grupos musicais populares da atualidade. A lambada, o *zouk* e o próprio tecnobrega também possuem, reconhecidamente, influência do carimbó.

Material Digital Audiovisual
• Vídeo: *Africanos escravizados na América Portuguesa*

Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual

lugar e cultura

O ESTADO DO GRÃO-PARÁ E O ESTADO DO BRASIL

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Em 1621, com a criação do Estado do Grão-Pará e Maranhão (cuja capital era São Luís), a América portuguesa passou a ter duas unidades administrativas. A outra unidade administrativa, chamada de Estado do Brasil, tinha, então, sua capital em Salvador. Historiadores consideram que o objetivo dessa divisão era organizar e incrementar as atividades econômicas e a defesa militar da área que hoje chamamos de região Norte. Somente depois, no começo do século XIX, o Estado do Grão-Pará e Maranhão realmente se integrou ao restante da América portuguesa.

O tamanho do território do Estado do Grão-Pará e Maranhão variou ao longo do tempo; em sua máxima extensão, abarcou mais ou menos o território dos atuais estados de Maranhão, Piauí, Pará, Amazonas, Amapá e Roraima.

O fato de produzir e exportar para os mercados europeus uma variedade de produtos, como arroz, cacau, café, algodão, cravo, canela, urucum, castanha, entre outros, revela que a atividade agrícola ali realizada era mais diversificada que no restante da América portuguesa.

O Estado do Grão-Pará e Maranhão contava com muitas manifestações culturais influenciadas por indígenas, portugueses e afrodescendentes. Um exemplo é o carimbó, um tipo de dança de roda e também um ritmo musical disseminado a partir do século XVII. O carimbó é, até hoje, muito importante para a identidade cultural dos habitantes do atual estado do Pará e, em 2014, recebeu o título de patrimônio cultural imaterial do Brasil. Ele está presente também na região do baixo Amazonas, em especial em Santarém.

Leia o trecho a seguir, sobre a origem da palavra "carimbó":

> Dança genuinamente paraense criada pelos índios Tupinambás e incrementada pelo ritmo contagiante do batuque africano. A dança do Carimbó vem da expressão indígena **curimbó**, que são dois tambores formados por troncos de árvores escavados por dentro e revestidos em uma das pontas com pele de animal silvestre [...].

RODRIGUES, Walter Luiz Jardim. *Memórias de São João da Ponta*: PA a partir de narrativas orais. Belém: Geppam/UFPA, 2013. p. 100.

FERNANDO SETTE CÂMARA

Até hoje, há muitos grupos de carimbó no Pará. Os tocadores e os cantores são, em geral, agricultores ou pescadores paraenses. Grupo Carimbó da Maria na Estação das Docas, em Belém, Pará. Fotografia de 2017.

1. Por que o carimbó foi reconhecido como patrimônio cultural imaterial do Brasil?
2. Quais tradições originaram essa manifestação cultural paraense?
3. A palavra "carimbó" relaciona-se com o uso de um objeto que tem papel de destaque nessa manifestação cultural. Explique.

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

atividades

1. A Coroa portuguesa decretou o fim da autonomia das Câmaras Municipais, que passaram a ser dirigidas por magistrados indicados pela Coroa: os juízes de fora. Essa medida centralizadora procurava aumentar o controle de Portugal sobre seus domínios ultramarinos, especialmente o Brasil, na tentativa de acabar com a crise.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Identifique a afirmação incorreta e a corrija em seu caderno.

a) O período conhecido como União Ibérica (1580-1640) gerou problemas econômicos para Portugal. Durante essa época, Inglaterra e Holanda, então inimigas da Coroa espanhola, atacaram importantes colônias portuguesas na América, o que ocasionou forte queda em seus lucros. Correta

b) Para contornar a crise, a Coroa portuguesa criou alguns órgãos reguladores do comércio, como o Conselho Ultramarino e a Companhia do Comércio do Estado do Maranhão. Correta

c) A Coroa portuguesa concedeu autonomia às Câmaras Municipais, que passaram a eleger seus próprios magistrados. Essa medida descentralizadora também procurava solucionar a crise econômica. Incorreta

2 Analise o texto a seguir, que discorre sobre a situação da economia portuguesa no final do século XVII, e responda às questões.

> A economia portuguesa dependia sobretudo da reexportação do açúcar e tabaco brasileiros, e da exportação dos produtos portugueses – sal, vinhos e frutas – para pagar as importações de cereais, tecidos e outros produtos manufaturados. O valor dessas exportações nunca foi suficiente para pagar o das importações; e a situação da balança de pagamentos portuguesa tornou-se cada vez mais crítica com o aparecimento da produção açucareira das Índias Orientais inglesas e francesas [Antilhas] que começou a competir com a brasileira, mais antiga.
>
> BOXER, Charles. *O império marítimo português (1415-1825)*. Lisboa: Edições 70, 1994. p. 155.

a) Qual era a situação econômica de Portugal na segunda metade do século XVII?

b) Segundo o texto, quais eram os principais produtos importados e exportados por Portugal?

c) Por que a metrópole não conseguia equilibrar sua balança comercial? O que contribuiu para o agravamento dessa situação?

3 A Revolta de Beckman e a Guerra dos Mascates tiveram como objetivo questionar o domínio colonial português no Brasil? Explique.

4 Leia o texto a seguir, sobre a Revolta de Beckman. Depois, reunidos em grupos, respondam às questões propostas.

> *Bequimão contra o monopólio.* Em um trecho das sátiras atribuídas a Gregório de Mattos, a situação da carestia colonial diante do regime de comércio aparece com a contundência habitual. Da Bahia, o poeta se interroga: se a frota portuguesa "não traz nada/ Por que razão leva tudo?/ ... frota com a tripa cheia,/ e povo com pança oca!".
>
> Mas foi no Maranhão, com pouco humor e muita violência, que um dos primeiros ensaios da resistência ao monopólio das companhias de comércio foi escrito. [...]
>
> [...]
>
> O protesto armado explodiu na madrugada de 24 de fevereiro de 1648, com planos de, numa só tacada, expulsar os assentistas e os jesuítas e depor o governador e capitão-mor. Os amotinados seguiam "pelas principais ruas, batendo em todas as portas, e agregando a si, bem ou mal armados, os moradores", segundo o historiador João Francisco Lisboa. Com o apoio da infantaria e dos estudantes, "meninos das escolas", trancafiaram os jesuítas em seu Colégio, deixando-os sob vigia, e tomaram a "casa do estanco", prédio que armazenava os gêneros sob monopólio.
>
> FIGUEIREDO, Luciano. *Rebeliões no Brasil colônia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 50-51.

a) Qual é a crítica contida nos versos do poeta Gregório de Mattos (1636-1696)?

b) De acordo com o que vocês estudaram neste Capítulo, quais eram os principais motivos que faziam os revoltosos do Maranhão se oporem à Companhia de Jesus? Quem foram os apoiadores e os participantes da revolta?

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

MOBERA

Seção Atividades

Objeto de conhecimento

- *As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.*

Habilidade

EF07HI13

Respostas

2. a) A economia portuguesa enfrentava uma grave crise.

b) Portugal importava cereais, tecidos e outros produtos manufaturados. Exportava sal, vinhos e frutas produzidos em Portugal e reexportava os produtos da sua colônia americana, como açúcar e tabaco.

c) A metrópole não conseguia equilibrar sua balança comercial porque os valores recebidos pelas importações não eram suficientes para pagar os gastos com as importações, o que se agravou com a concorrência da produção açucareira das Índias Orientais inglesas e francesas (Antilhas).

3. Não. No Maranhão, os revoltosos questionavam o monopólio da Companhia do Comércio do Maranhão e a influência dos jesuítas. Em Pernambuco, as camadas dominantes de Olinda e de Recife lutavam pelo controle do poder político local. Entretanto, nenhum dos movimentos propôs a ruptura com Portugal.

4. a) O poeta critica de forma sarcástica a ação dos portugueses, que levam tudo com suas frotas, deixando o povo de barriga vazia. Os versos sintetizam a atuação das companhias de comércio que detinham o monopólio das atividades comerciais, mas prejudicavam o consumo e o abastecimento interno com a elevação dos preços, causando uma grave carestia.

b) Os colonos se opunham à política de condenação da escravidão indígena pregada pela Companhia de Jesus, que culminou com a proibição dessa prática em 1680. A revolta aglutinou muitos apoiadores e participantes, dentre eles frades e clérigos de ordens rivais à dos jesuítas, estudantes e moradores da cidade.

Seção **Ser no mundo**

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica** n. **9**, esta seção incentiva os estudantes a exercitar a empatia e o diálogo, 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.

O trabalho aqui proposto também permite que o estudante possa *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* e *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* (**Competências Específicas de História** n. **1** e n. **4**).

Habilidade
EF07HI09

ser no mundo

A EDUCAÇÃO INDÍGENA NOS DIAS ATUAIS

Você viu, nesta Unidade, aspectos da catequização dos indígenas na colônia e da educação jesuítica estabelecida nos colégios e nas missões. Viu, também, os impactos desse processo na vida, nos costumes e nas tradições indígenas.

Ao longo do tempo, muita coisa mudou: atualmente, como determina a Constituição Federal de 1988, o Estado tem estabelecido uma política educacional diferenciada para os povos indígenas. Nas escolas de cada comunidade, por meio do ensino bilíngue, as crianças indígenas estudam as disciplinas tradicionais de uma escola não indígena, porém com um currículo específico, que inclui a cultura, os valores e a história do seu povo.

Na Terra Indígena Guarani Tenondé Porã, situada no bairro de Parelheiros, na cidade de São Paulo, por exemplo, há duas escolas indígenas: uma municipal, que atende crianças de 0 a 6 anos, e outra estadual, que oferece os ensinos Fundamental e Médio. Nessas escolas, os estudantes têm aulas de Guarani e de Língua Portuguesa e aprendem as disciplinas oficiais de maneira integrada aos conteúdos e às práticas que valorizam e fortalecem a identidade cultural de seu povo.

Leia, a seguir, o depoimento de um indígena do Parque Indígena do Xingu sobre a sua visão de educação, registrado no começo da década de 1990:

> Festa de antigamente, história de antigamente, nós nunca vamos esquecer. A escola mesmo deve ajudar nisso aí, ensinando as crianças a escrever as histórias, porque os velhos vão morrendo e vão levando as histórias. Criançada, rapaziada, conta histórias e a gente escreve, faz livro, lê para as crianças. Aí aprende mais e usa aquilo que já aprendeu; para não esquecer.

SUYÁ, Itoni. Citado em: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; SILVA, Adriane Costa da. Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil. In: PRADO, Maria Ligia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves. *À margem dos 500 anos*: reflexões irreverentes. São Paulo: Edusp, 2002. p. 69.

CASSANDRA CURY/PULSAR IMAGENS

Crianças Guarani-kaiowá em sala de aula da escola indígena Tengatuí Marangatu, em Dourados (MS). Fotografia de 2016.

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

1. Segundo o texto da seção, nas escolas de comunidades indígenas, as crianças estudam tanto componentes curriculares tradicionais, ensinados nas escolas não indígenas, como conteúdos específicos, relacionados à história e à cultura de seu povo. Os estudantes indígenas têm, por exemplo, aulas de língua portuguesa e de guarani, configurando um ensino bilíngue. Além disso, as escolas possuem um currículo específico para contemplar o universo cultural indígena.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Uma novidade bastante positiva dos dias atuais é que muitos jovens indígenas conseguem dar continuidade a seus estudos e ingressam em universidades. Entre os anos de 2010 e 2016, o número de indígenas no Ensino Superior (ou seja, em universidades e faculdades) cresceu 255%, de acordo com informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O acesso dos jovens indígenas ao Ensino Superior pode transformar e enriquecer a realidade indígena e a relação entre indígenas e não indígenas.

Veja, no trecho a seguir, o que pensa Jafe Sateré, um jovem indígena que ingressou no curso de Direito. Jafe é filho de um líder tradicional dos Sateré Mawé e é fundador da Coordenação Indígena da Amazônia Brasileira (Coiab):

> "Meu pai sempre contou com o amparo de profissionais qualificados, mas nenhum deles era indígena. Quero dar sequência à minha hierarquia de liderança como advogado. Nos processos de demarcação de terra, por exemplo, meu diploma será muito útil".

CRUZ, A. S.; COMANDOLLI, C.; MAZETTO, M.T. Os povos indígenas vão à universidade. *Outras mídias*, 28 jun. 2017. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2017/06/30/os-povos-indigenas-vao-a-universidade/>. Acesso em: 4 mar. 2018.

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

1. Em linhas gerais, como é o currículo de uma escola indígena? Por que as escolas indígenas possuem um currículo específico?
2. Considere os dois depoimentos indígenas presentes nesta seção para responder à seguinte questão: Por que a educação escolar indígena é importante?
3. Segundo Jafe Sateré, por que o ingresso em uma universidade é importante na vida de um indígena?
4. Muitas pessoas pensam que os indígenas que vão à escola, moram em casas de alvenaria ou se vestem com roupas da cultura dos "brancos", como camisetas e calças, perdem a sua identidade indígena. Com base em seus conhecimentos e no conteúdo desta seção, você acha que essa ideia é válida? Por quê?

ARQUIVO PESSOAL

Jafe Sateré ingressou no curso de Direito em Florianópolis, SC. Fotografia de 2017.

2. O depoimento de Jafe Sateré, proferido em 1990, toca especialmente nas questões de memória e história. Para ele, a escola indígena pode ajudar na manutenção da memória e da história dos povos indígenas. Quando diz que "os velhos vão morrendo e vão levando as histórias", ele se refere, possivelmente, à oralidade. Apesar de ser extremamente importante para muitos povos indígenas e fazer parte de sua cultura e seu modo de vida, a oralidade pode conviver com registros escritos, que são apreendidos pelos indígenas por meio da educação escolar.

3. Em seu depoimento, Jafe utiliza a expressão "autonomia indígena", indicando que o acesso ao Ensino Superior promove e incentiva a autonomia, ou seja, a soberania, a autossuficiência dos povos indígenas. Ele também comenta que um diploma (na área de Direito, no caso) será muito útil para seu povo no momento de se relacionar com as políticas de demarcação de terras.

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. De que maneira os jesuítas realizaram a cristianização dos nativos na América?
2. Como a pecuária contribuiu para a expansão das fronteiras da América portuguesa?
3. Como bandeirantes e monçoeiros contribuíram para a expansão da América portuguesa?
4. O que explica as dificuldades econômicas do reino português a partir de meados do século XVII?
5. Como os colonos reagiram em relação ao aumento da cobrança de impostos e do controle econômico português na colônia?

Respostas

4. É esperado que o estudante faça uma breve reflexão e, com base em seus conhecimentos, perceba que um homem, uma mulher, um idoso ou um jovem indígena não deixam de ser indígenas se forem à escola ou se usarem roupas e acessórios difundidos pela sociedade, da qual também fazem parte desde a invasão europeia. Se parte da educação escolar indígena auxilia na manutenção da cultura, dos costumes e dos valores desses povos, fica claro que a identidade indígena não desaparece com a incorporação de novos costumes. Além disso, a história e a cultura dos povos indígenas estão em constante processo de transformação, assim como todas as outras sociedades humanas. O modo de ser indígena é preservado como algo vivo, que se relaciona com diferentes aspectos da sociedade e da realidade ao longo do tempo.

Sugestão: No caso de estudantes não indígenas, perguntar se eles, ao se vestirem como indígenas ou estudar a cultura indígena, deixariam de ser "não indígenas". A resposta será negativa e esse exercício colabora para aprimorar o respeito pela visão do outro.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada "A mineração no Brasil colonial", relaciona-se com as seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 7º ano: *A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano* e *Lógicas comerciais e mercantis da modernidade*.

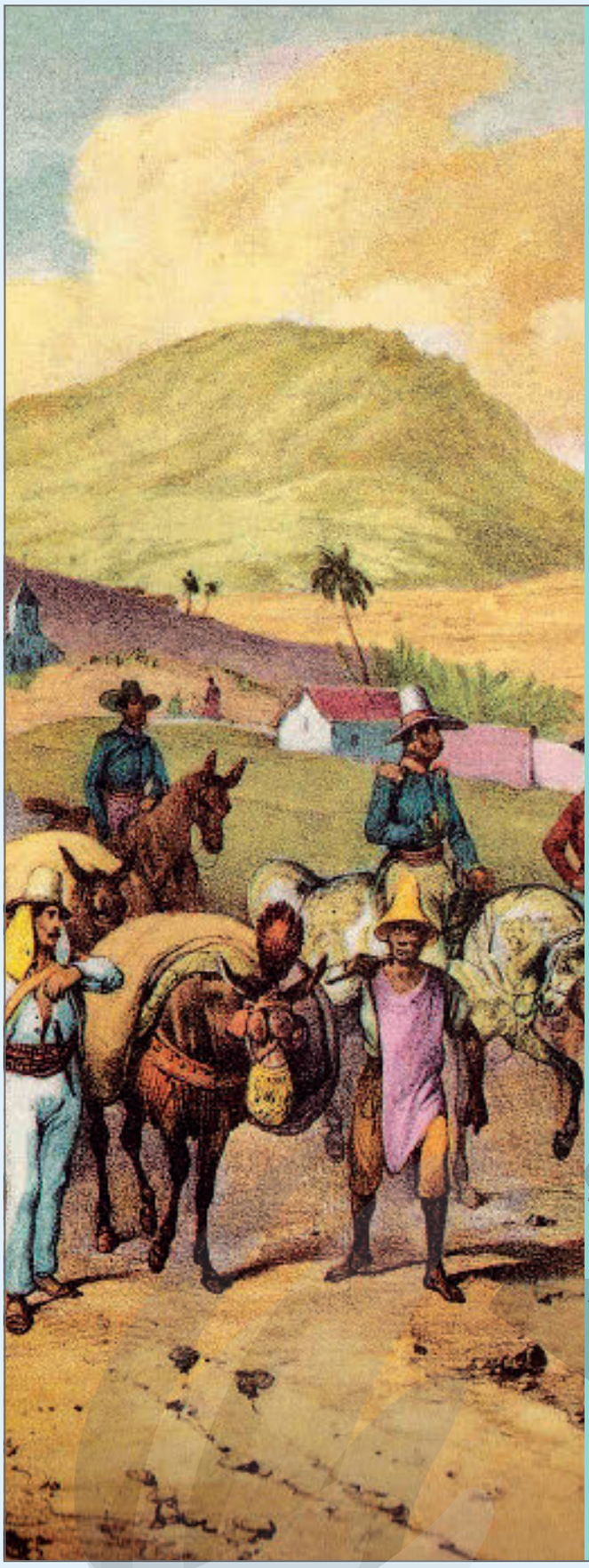
Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica** n. **1**, a Unidade estimula os estudantes a *Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva*.

Os conteúdos trabalhados na Unidade (no texto principal, nas seções e nas atividades propostas) também buscam levar os estudantes a desenvolver as seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *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 [...]* (**1**); *Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...]* (**2**); *Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico [...]* (**4**); e *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* (**5**).

UNIDADE VIII

A mineração no Brasil colonial

RUGENDAS, Johann Moritz. *Comboio de diamantes passando por Caeté*. c. 1821-1825. Ilustração (detalhe), 37 cm × 57 cm. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.



BIBLIOTECA MUNICIPAL MÁRIO DE ANDRADE, SÃO PAULO

No início da Idade Moderna, uma das medidas adotadas pelos Estados nacionais europeus foi a acumulação de metais preciosos, principalmente ouro e prata. Além de estimular as exportações com o objetivo de ampliar a entrada de metais preciosos no reino, os Estados europeus incentivaram a busca por ouro e prata nas colônias da América.

Ao final do século XVII, grandes jazidas de ouro foram descobertas pelos bandeirantes na região que mais tarde foi chamada de Minas Gerais.

O que você sabe sobre as transformações que ocorreram na ocupação do território colonial após a descoberta do ouro? E sobre as outras mudanças que ocorreram na sociedade colonial?

Você verá nesta Unidade:

- A descoberta de ouro no Brasil colonial
- A Guerra dos Emboabas
- Sistemas de controle metropolitano na região das Minas
- A sociedade mineradora
- O Barroco
- A urbanização e o abastecimento das Minas
- Transformações na América portuguesa causadas pela economia mineradora

Nesta Unidade

O estudante poderá compreender no estudo desta Unidade como a descoberta de ouro, no final do século XVII, desencadeou um processo histórico que transformou o perfil da colônia. Milhares de pessoas se dirigiram à região das Minas, dando origem a vilas e cidades que se tornaram o centro das novas atividades econômicas desenvolvidas na América portuguesa. Essas transformações também trouxeram grande diversificação social para a região, com o crescimento dos grupos urbanos e daqueles ligados à produção e à circulação dos gêneros de subsistência. O dinamismo econômico impulsionado pela mineração também promoveu o enriquecimento de uma camada mercantil interna cujos interesses, progressivamente, entrariam em choque com as regras do sistema colonial.

A mineração representou uma continuidade do modelo de exploração colonial estabelecido pelos portugueses. Até o início do século XIX a produção de açúcar continuou sendo uma atividade muito rentável, apesar das riquezas geradas pela mineração. O desenvolvimento da mineração na época colonial se insere no processo de consolidação da sociedade capitalista dos dois lados do Atlântico. Na Europa, esse processo contribuiu para dinamizar a economia. Na América ibérica, possibilitou a formação de um mercado de consumo e de abastecimento interno, fazendo emergir o caráter contraditório da colonização: por um lado, o enriquecimento das elites locais; por outro, a contestação ao domínio português.

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

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

Sobre o Capítulo

A descoberta de jazidas de ouro nas Minas Gerais atraiu rapidamente muitas pessoas para a região; esse fenômeno foi importante para a metrópole portuguesa, que praticava uma política econômica mercantilista e buscava extrair riquezas de suas colônias. No entanto, o início da mineração alterou também a configuração da América portuguesa, deslocando o centro administrativo e a vida urbana para a região centro-sul da colônia. O eixo econômico, antes localizado no litoral nordeste em função da atividade açucareira, se desloca com a mineração, mudando inclusive a capital da colônia de Salvador para o Rio de Janeiro, por causa de sua proximidade com a região das Minas, facilitando assim o escoamento do ouro para a Europa. Peça aos estudantes que observem o mapa da página e retome com eles conteúdos estudados anteriormente sobre a produção açucareira no litoral da região Nordeste. Oriente-os a identificar no mapa os limites e traçados do território colonial no século XVIII e a perceber as diferenças em relação ao território do Brasil atual.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

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).*

EF07HI13: *Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no Atlântico.*

CAPÍTULO

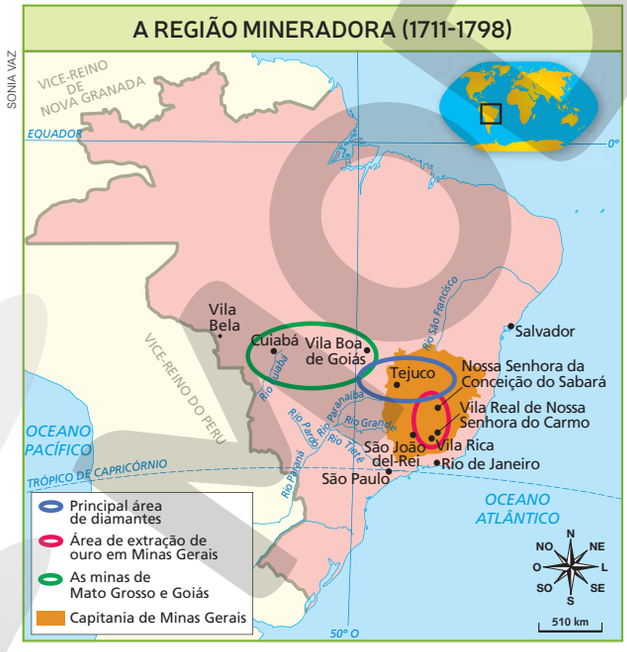
19 A exploração de ouro e diamante

As primeiras descobertas de ouro e de diamantes na região que mais tarde foi chamada de Minas Gerais não têm data e local precisos. Provavelmente, elas ocorreram em fins do século XVII em meio às expedições paulistas. Confirmada a existência das **lavras**, a notícia se difundiu por diversas regiões da colônia e da metrópole portuguesa. Um grande contingente de pessoas, de origens e condições sociais variadas, foi atraído para a chamada região das Minas. O padre jesuíta André João Antonil descreveu o acontecimento:

Lavra
Local de onde podem ser extraídos metais ou pedras preciosas.

> Cada ano vêm nas frotas quantidade de portugueses e de estrangeiros para passarem as Minas. Das cidades, vilas, recôncavos e sertões do Brasil vão brancos, pardos e pretos e muitos índios, de que os paulistas se servem. A mistura é de toda condição de pessoas: homens e mulheres, moços e velhos, pobres e ricos, nobres e plebeus, seculares e clérigos [...].
>
> ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007. p. 227.

Com o aumento da população por causa da mineração, formaram-se vários novos povoados (veja o mapa ao lado). Além disso, a atividade mineira impulsionou o deslocamento do eixo econômico colonial das áreas de produção açucareira no litoral nordestino para o interior do território, na região centro-sul da colônia.



Fonte: RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos (Org.). *As Minas setecentistas*. Belo Horizonte: Autêntica: Companhia do Tempo, 2007. p. 77 e 79. v. 1.

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

Observação

Entre 1570 e 1584 foram descobertas pequenas minas de ouro nas atuais cidades de Iguape (SP), Paranaguá (PR) e Curitiba (PR). Entretanto, elas não se compararam às descobertas em Minas Gerais.

Nesta página, por meio da observação do mapa e da condução do conteúdo proposto, é possível desenvolver a habilidade **EF07HI12**, fazendo com que o estudante identifique a distribuição territorial da população colonial no século XVIII.

DISPUTAS NAS TERRAS DO OURO

As primeiras descobertas de ouro na região das Minas foram reivindicadas pelos bandeirantes paulistas, que passaram a exigir o direito de explorá-lo com exclusividade. Entretanto, a informação sobre a localização das minas se espalhou rapidamente e atraiu para a região muitas pessoas, como aventureiros, colonos, tropeiros, comerciantes, estrangeiros e funcionários da Coroa. Essas pessoas foram chamadas pejorativamente pelos paulistas de **emboabas**.

ACADEMIA DE BELAS ARTES, VIENA

ENDER, Thomas. *Vila Rica*. 1817-1818. Aquarela e lápis sobre papel, 21,8 cm × 32,6 cm. Fundada em 1711, em 1823 a cidade passou a se chamar Ouro Preto. Hoje, Ouro Preto ainda conserva casario e igrejas principalmente do século XVIII, e é considerada patrimônio mundial pela Unesco. Academia de Belas Artes, Viena, Áustria.

Diversas disputas pelo controle da área mineradora levaram a um enfrentamento armado entre paulistas e emboabas, que ficou conhecido como **Guerra dos Emboabas** e que ocorreu entre 1707 e 1709. Os exploradores paulistas, derrotados, viram-se obrigados a continuar as expedições à procura de metais preciosos em outras regiões.

Depois do conflito, a Coroa portuguesa aumentou sua presença na região das Minas, fundando vilas administradas por funcionários ligados ao reino.

Emboaba

Na língua dos paulistas da época, significava "pássaro de pés emplumados". Referia-se às botas e calças utilizadas pelos colonos, vistas com estranheza pelos paulistas, que andavam descalços.

O ouro na região dos atuais estados de Goiás e Mato Grosso

A descoberta de ouro na região onde hoje se localizam os estados de Goiás e Mato Grosso também atraiu muitas pessoas para essas áreas, o que contribuiu para o surgimento de rotas comerciais, arraiais e povoados. A fim de controlar a extração dos metais preciosos na região, em 1722 a Coroa elevou Cuiabá à categoria de distrito, subordinado à capitania de São Paulo.

A vida nas minas mato-grossenses e goianas, mais distantes da administração metropolitana, foi marcada pela escassez de alimentos e pelos constantes conflitos entre mineradores e indígenas. Além disso, o ouro escasseou rapidamente, contribuindo para que a região não vivesse o mesmo vigor econômico e cultural das Minas Gerais no século XVIII.

PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

ENDER, Thomas. *Cidade de Goyas*. 1832. Gravura, 45,2 cm × 56,9 cm. Pinacoteca do Estado de São Paulo, São Paulo.

Sugestão para o estudante:

CIDADES históricas brasileiras. Disponível em: <http://www.cidadeshistoricas.art.br>. Acesso em: 2 jun. 2017.

No *site* o estudante pode obter informações sobre a formação de cidades brasileiras no período colonial e sobre o patrimônio que foi preservado até os dias de hoje em diversas localidades.

Orientações

O afluxo de forasteiros para a região das Minas levou à eclosão de diversos conflitos pela exploração e pelo controle das regiões auríferas, como a Guerra dos Emboabas. Esse conflito é ainda hoje um tema pouco estudado pelos historiadores em razão da escassez de registros escritos e de vestígios concretos. Como os primeiros moradores da região das Minas geralmente viviam em acampamentos provisórios, é difícil encontrar pistas sobre os conflitos entre paulistas e emboabas.

A derrota dos paulistas na Guerra dos Emboabas os incentivou a explorar outras regiões do interior, para além das Minas Gerais. As novas explorações de ouro concentraram-se, por exemplo, onde hoje se localizam os estados de Mato Grosso e Goiás. Os achados provocaram uma nova corrida em busca de ouro. A vida nas minas goianas e mato-grossenses era ainda mais dura que nas vilas mineiras: o alimento era escasso; aldeias indígenas, constantemente molestadas pelos bandeirantes, reagiam atacando os arraiais; roubos e assassinatos ocorriam com frequência. Assim como aconteceu em Minas Gerais, a intensa exploração provocou o rápido esgotamento das lavras em Mato Grosso e Goiás. Empobrecidos, os moradores tiveram de procurar novas formas de sobrevivência.

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

Orientações

É importante destacar que a Coroa portuguesa adotou diversas medidas de fiscalização e controle, como a criação da capitania de Minas Gerais, em 1720, e do Distrito Diamantino, em 1734, bem como a cobrança de impostos. Os tributos cobrados na extração do ouro não eram vistos como ilegítimos ou como um ato de usurpação da Coroa. De acordo com os princípios do Antigo Regime, as terras conquistadas eram patrimônio do rei, sujeitas, portanto, à tributação real.

No início da extração aurífera, o trabalho nas minas era realizado principalmente pelos próprios descobridores, embora vários deles possuíssem escravos indígenas. Com o tempo, os africanos escravizados que eram comprados do Rio de Janeiro e das capitanias açucareiras do Nordeste ou trazidos da África foram introduzidos e tornaram-se a principal mão de obra nas minas.

Observação

O conteúdo desta página, assim como o das páginas 213 e 214, propiciam o desenvolvimento da habilidade **EF07HI13**, que visa caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis.

- Ouro Preto – Visita virtual. Disponível em: <http://eravirtual.org/ouro-preto/>. Acesso em: 20 abr. 2018. Neste *site*, é possível realizar uma visita virtual à cidade de Ouro Preto (MG).

- TANAKA, Beatriz. *A história de Chico Rei*: um rei africano no Brasil. São Paulo: Edições SM, 2010. Livro sobre Chico Rei, personagem da tradição oral mineira. Segundo a tradição, Chico teria vindo à América portuguesa na condição de escravo; como ele era rei em sua aldeia no Congo, acabou tornando-se "rei" na cidade mineira de Ouro Preto.

O AUMENTO DO CONTROLE METROPOLITANO

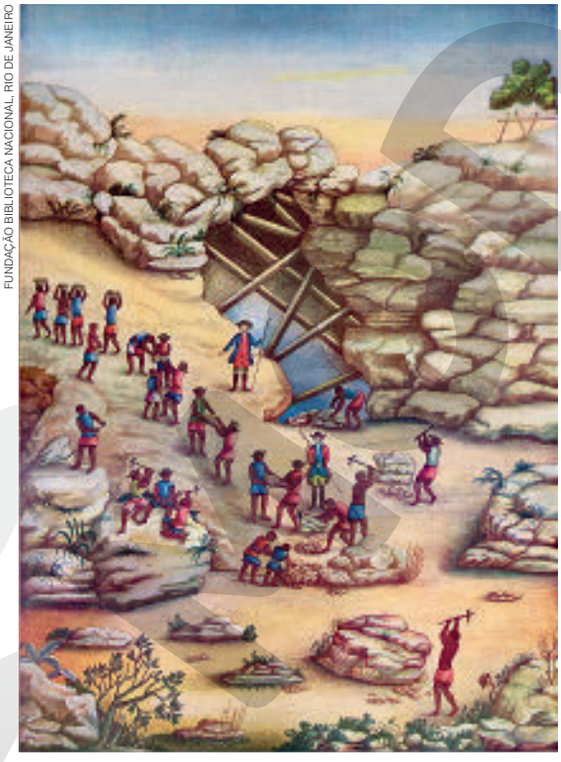
O crescente fluxo de pessoas em direção à região das Minas gerou disputas pelas áreas da mineração, as quais levaram a Coroa portuguesa a impor o controle político na região. Assim, em 1709, a Coroa criou a capitania de São Paulo e Minas do Ouro. Seu primeiro governador, Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho (1655-1725), iniciou o processo de instalação do senado, da câmara municipal e da cadeia, o que ampliou o quadro de autoridades reais na capitania.

A partir de 1711, a Coroa elevou alguns povoados à categoria de vilas, como a Vila Real do Ribeirão de Nossa Senhora do Carmo (atual município de Mariana), a Vila Rica de Albuquerque (atual Ouro Preto) e a Vila Real de Nossa Senhora da Conceição do Sabará (atual Sabará).

Nas vilas, foram estabelecidos alguns órgãos de governo da Coroa portuguesa que cuidavam de questões judiciárias, administrativas, militares e fiscais. As câmaras, por exemplo, estabeleciam as regulamentações locais, administravam os espaços públicos, zelavam pela saúde da população, fiscalizavam as atividades comerciais, promoviam festas públicas e religiosas e geriam os conflitos privados.

As medidas tomadas pela metrópole restringiram a liberdade dos colonos e ocasionaram novas tensões e conflitos. Em uma tentativa de resolver a situação, a Coroa criou, em 1720, a capitania de Minas Gerais, separando-a da capitania de São Paulo. Essa mudança intensificou ainda mais a presença das autoridades portuguesas na área mineradora.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO



JULIÃO, Carlos. *Extração de diamantes*. Século XVIII. Aquarela, 45,5 cm × 35 cm. A cena representa a atividade mineradora em Serro Frio. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

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

Sugestão para o estudante:

LISLY, Andréa; KANTOR, Iris. *O trabalho em Minas colonial*. São Paulo: Atual, 2010.

O livro apresenta um interessante panorama da vida nas regiões mineradoras, abordando temas como o trabalho nas minas e os diferentes sujeitos sociais que participavam dessa sociedade.

A distribuição de datas

Devido ao aumento do controle político-administrativo metropolitano, as minas de metais e pedras preciosas descobertas no período colonial passaram a ser consideradas propriedade da Coroa portuguesa. Além das questões políticas, a Coroa criou uma série de normas rígidas para a exploração do ouro.

Cada lavra descoberta só poderia ser explorada com autorização especial. Depois de registrada, a mina era dividida em lotes, conhecidos como datas. A primeira data era concedida a quem tivesse descoberto a lavra; a segunda ficava para a Coroa. As demais eram repartidas pela Intendência das Minas e concedidas por sorteio. As maiores datas eram destinadas aos mineradores que tivessem mais escravizados.

BIBLIOTECA MUNICIPAL MÁRIO DE ANDRADE, SÃO PAULO

RUGENDAS, Johann Moritz. *Lavagem do minério do ouro: a montanha Itacolumi*. c. 1821-1825. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.

O declínio da exploração do ouro

Na região das Minas, predominou o chamado ouro de aluvião, em que o ouro, junto com outros sedimentos, fica depositado em correntes de água após um longo processo natural de desgaste das rochas. Misturado com cascalho, areia e argila, o ouro de aluvião era encontrado nos leitos e nas margens dos rios, na forma de pedriscos.

Como a exploração do ouro de aluvião é superficial, sua intensa exploração levou ao rápido esgotamento das reservas. Desse modo, por volta de 1770, as **faiscações** (pequenas lavras de ouro) tornaram-se comuns. O número de pessoas que nelas trabalhavam era reduzido. Nesse período, houve um declínio na produção do ouro, como é possível notar na tabela ao lado.

Fonte: PINTO, Virgílio Noya. *O ouro brasileiro e o comércio anglo-português*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1979. p. 114.

A PRODUÇÃO AURÍFERA NA AMÉRICA PORTUGUESA

Período	Produção (kg)
1700-1710	5880
1711-1720	13000
1721-1729	16100
1730-1739	23137
1740-1749	28959
1750-1759	28379
1760-1769	20258
1770-1779	16897
1780-1789	11195
1790-1799	8909

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

Orientações

Pelas leis da época, os metais preciosos eram propriedade da Coroa. A descoberta de cada lavra tinha de ser comunicada ao governo e precisava de autorização especial para ser explorada. Depois de registrada, a mina era dividida em lotes conhecidos como datas. O descobridor podia escolher as duas primeiras datas, enquanto a seguinte ficava para o rei. As demais eram repartidas entre todos os pretendentes, recebendo as maiores datas aqueles que possuíssem mais escravizados.

A partir da década de 1760, com o declínio da atividade mineradora, as faiscações (pequenas lavras de ouro) tornaram-se comuns. O número de pessoas que nelas trabalhavam era reduzido, muitas vezes a um único escravo ou um garimpeiro. Esse tipo de garimpagem permitiu que diversos escravos juntassem dinheiro para comprar sua alforria.

Sugestão para o estudante:

PAIVA, Eduardo França. *O ouro e as transformações na sociedade colonial*. São Paulo: Atual, 2004.

A obra desenvolve uma interpretação histórica que permite ao estudante conhecer a dinâmica da sociedade mineradora, a sua composição social, a formação de uma vida urbana na colônia, a maior integração econômica entre as capitanias no século XVIII, entre outros aspectos.

Orientações

Discuta com os estudantes sobre o controle metropolitano e os inúmeros impostos cobrados, que pressionavam a população da região das Minas de uma maneira bastante violenta. O problema que se apresentava era o peso da tributação, e não o direito à cobrança, o que motivou a eclosão de revoltas entre os mineradores, como a liderada por Filipe dos Santos em Vila Rica.

Comente também que, de 1735 a 1750, vários motins ocorreram contra o sistema de capitação, que estabelecia a cobrança de tributos sobre a posse de escravos, independentemente de os escravos serem ou não utilizados na exploração das minas. Desde 1762 os quintos nunca atingiram as 100 arrobas e houve várias derramas até os anos 1780. Isso provocou durante décadas muita insatisfação, que foi se agravando a cada lançamento da cobrança complementar.

A possibilidade de enriquecer era uma perspectiva presente na mentalidade da população que habitava a região das Minas, mas ao mesmo tempo havia uma dificuldade de se concretizá-la por questões práticas, como a falta de recursos para adquirir escravizados. Por outro lado, a sociedade mineradora criou condições para que houvesse certa mobilidade social. Esses elementos favoreceram as contradições que levaram ao questionamento do controle metropolitano e às revoltas.

O conteúdo desta página contribui, novamente, para o desenvolvimento e a consolidação da habilidade **EF07HI13**, sendo possível relacionar a cobrança de impostos e o aumento do controle metropolitano às práticas e lógicas mercantis das nações europeias nesse período.

A cobrança de impostos

A Coroa portuguesa esperava garantir lucros na exploração aurífera por meio da cobrança de impostos. A principal taxação, aplicada desde o início do século XVII, era o **quinto**, em que 20% de todo o metal encontrado era reservado à Coroa.

Para evitar o contrabando, a Coroa portuguesa proibiu a circulação de ouro em pó e implantou, entre 1717 e 1719, as **Casas de Fundição**. Nelas, o quinto era recolhido e o ouro era transformado em barras e recebia o selo real. A circulação do ouro era autorizada apenas após esse processo. As penas para quem descumprisse a lei poderiam ser desde o confisco de bens até o banimento para as colônias portuguesas na África. No entanto, mesmo com esses mecanismos de controle, grande quantidade de ouro circulou no contrabando e houve sonegação de impostos.

Entre 1735 e 1750, instituiu-se também o sistema de **capitação**, em que era cobrada uma taxa pela posse de cada escravizado. Porém, esse sistema gerou vários motins, pois os tributos eram cobrados independentemente de os escravizados serem ou não utilizados na exploração das minas.

A partir de 1750, o governo português manteve apenas o imposto do quinto e fixou uma cota de 100 arrobas (cerca de 1500 quilogramas) anuais para toda a área mineradora. Para pressionar os mineiros a cumprir a exigência, a Coroa instituiu a derrama. Caso a cota não fosse atingida, a população deveria completá-la com seus próprios recursos.

Desde 1762, com o rápido esgotamento das minas, os quintos nunca mais atingiram as 100 arrobas e houve várias derramas. Essa situação provocou durante décadas muita insatisfação, que se agravava a cada cobrança. A ameaça de aplicação da derrama era motivo de preocupação constante. Dessa forma, o clima de revolta se alastrava entre os mineradores.

ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO – MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Equipamentos de extração, fundição, aferição e transporte de ouro (século XVIII). As três formas de ferro eram utilizadas na antiga Casa de Fundição de Vila Rica. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.

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

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

FURTADO, Júnia Ferreira. *Chica da Silva e o contratador dos diamantes*: o outro lado do mito. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
MARTINS, José de Souza. *O cativeiro da terra*. São Paulo: Brasiliense, 1978.
MIRANDA, Ana. *Xica da Silva*: a cinderela negra. São Paulo: Record, 2016.
PAIVA, Eduardo França. *Escravos e libertos nas Minas Gerais do século XVIII*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2000.

A revolta contra os impostos

Desde a descoberta das primeiras grandes jazidas de ouro, a região das Minas foi palco de tensões envolvendo mineradores, colonos e funcionários da Coroa encarregados da fiscalização.

A notícia de que seriam instaladas as Casas de Fundição foi motivo de um importante conflito na região. Os mineradores contestaram a medida, que aumentaria ainda mais o custo de vida, que já era muito alto, pois praticamente tudo o que era consumido na região das Minas era proveniente de outras áreas da colônia.

Diante dessa situação, em junho de 1720, cerca de 2 mil mineiros, comandados pelo tropeiro português Filipe dos Santos (c. 1680-1720), tomaram Vila Rica e exigiram que o governador da capitania cancelasse a medida. Porém, o governo não só manteve as Casas de Fundição como reprimiu a revolta para servir de exemplo a futuros movimentos: Filipe dos Santos foi enforcado, e seu corpo foi esquartejado e exibido em praça pública. Essa revolta ficou conhecida como **Revolta de Vila Rica**.

"Santo do pau oco"

Diante das cobranças excessivas de impostos e das ações violentas promovidas pela Coroa portuguesa, a população que vivia na região das Minas criou diversos artifícios para driblar a fiscalização e contrabandear as riquezas. Utilizava, por exemplo, figuras de santos entalhadas em madeira oca para transportar ouro, diamante e outras peças de valor. Por isso, essas esculturas ficaram conhecidas como "santos do pau oco".

MUSEU ANTÔNIO PARREIRAS, NITERÓI

PARREIRAS, Antônio. *O julgamento de Filipe dos Santos*. 1923. Óleo sobre tela, 88,5 cm × 148,4 cm. Museu Antônio Parreiras, Niterói, Rio de Janeiro.

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

Texto complementar

O texto a seguir traz informações relevantes para a compreensão das repercussões da descoberta do ouro na colônia para a metrópole, assim como as relações comerciais entre portugueses e ingleses nesse período.

A situação portuguesa era muito diferente. A passagem da troca direta para uma economia de mercado tinha se processado mais lentamente que noutros países da Europa, mas a maquinaria necessária, capaz de tirar benefícios da existência de ouro lubrificador, não se encontrava disponível. [...] Isto foi o resultado não só de fatores internos mas também das relações com a Inglaterra estabelecidas no Tratado de Methuen.

Com a eliminação do setor manufatureiro português, a possibilidade de utilização lucrativa do ouro brasileiro tornou-se menor e o aumento do poder de compra só provocou o aumento dos preços, o que não estimulou nem a acumulação de capital nem a produção, encorajando, pelo contrário, as importações que então, dada a inflação interna, se tornaram mais vantajosas. [...]

Em Portugal, o setor da manufatura, que poderia ter sido beneficiado por um tal aumento do poder de compra, foi eliminado pelo Tratado de Methuen: o ouro brasileiro podia então ser transferido para a Inglaterra, sem afetar muito a estrutura da produção portuguesa ou a economia do interior. Só os padrões de consumo portugueses foram afetados, na medida em que, no momento em que a entrada de ouro brasileiro cessou, grandes problemas iriam obviamente surgir.

SIDERI, Sandro. *Comércio e poder*: colonialismo informal nas relações anglo-portuguesas. Lisboa: Cosmos, 1970. p. 87-99.

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

PAIVA, Eduardo França; ANASTASIA, Carla M. Junho (Org.). *O trabalho mestiço*: maneiras de pensar e formas de viver, séculos XVI a XIX. São Paulo: Annablume, 2002.

SANTOS, Joaquim Felício dos. *Memórias do Distrito Diamantino*. 4. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1976.

SZMRECSÁNYI, Tamas (Org.). *História econômica do período colonial*. São Paulo: Edusp; Hucitec, 2002.

Orientações

Professor, adotamos o nome Chica da Silva com "ch" tendo como base o *Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*, organizado por Ronaldo Vainfas (2000). No entanto, é muito comum encontrar o mesmo nome grafado com "x", como no filme *Xica da Silva* (1976), dirigido por Cacá Diegues.

Se achar interessante, comente que Francisca da Silva, ou Chica da Silva, como ficou conhecida, é uma das figuras mais famosas e polêmicas do século XVIII. Chica manteve um relacionamento por quinze anos com João Fernandes de Oliveira, contratador de diamantes e desembargador, com quem teve treze filhos. Chica da Silva ocupou lugar de destaque na sociedade do período. Doou dinheiro a diversas ordens religiosas, forneceu recursos para a construção de igrejas e manteve um nível de vida bastante luxuoso, mesmo após a partida do contratador, em 1770, para Portugal. João Fernandes levou seus quatro filhos e ofereceu a melhor instrução para eles, que ocuparam bons cargos no reino. As meninas permaneceram no Brasil e também receberam boa educação. Algumas se casaram e outras seguiram a vida religiosa.

Ler a pintura: Os escravos foram representados de maneira homogênea, sem distinção entre si. Não é possível afirmar se são homens ou mulheres, ou quais seriam suas características particulares. Aparentam ser somente escravos negros. Essa forma homogeneizadora de retratá-los pode indicar a visão que o artista tinha dos africanos escravizados, que expressava os valores da sociedade branca e europeia da época.

▸ MUSEU do Diamante – Visita virtual. Disponível em: <http://eravirtual.org/museu-do-diamante/>. Acesso em: 20 abr. 2018.
Neste *site*, é possível realizar uma visita virtual e conhecer o Museu do Diamante, situado em Diamantina (MG).

DESCOBERTA E EXPLORAÇÃO DOS DIAMANTES

Os primeiros diamantes provavelmente foram encontrados no Arraial do Tejuco (atual Diamantina), na região do Serro Frio, na década de 1710. Entretanto, a existência da pedra preciosa demorou a ser oficialmente comunicada à Coroa portuguesa.

Após o achado, em 1734 a Coroa criou o Distrito Diamantino, com sede administrativa no Arraial do Tejuco. O objetivo era impedir o contrabando, controlar o fluxo de pessoas, arrecadar impostos e isolar a área do restante da colônia, para ter controle absoluto sobre a região.

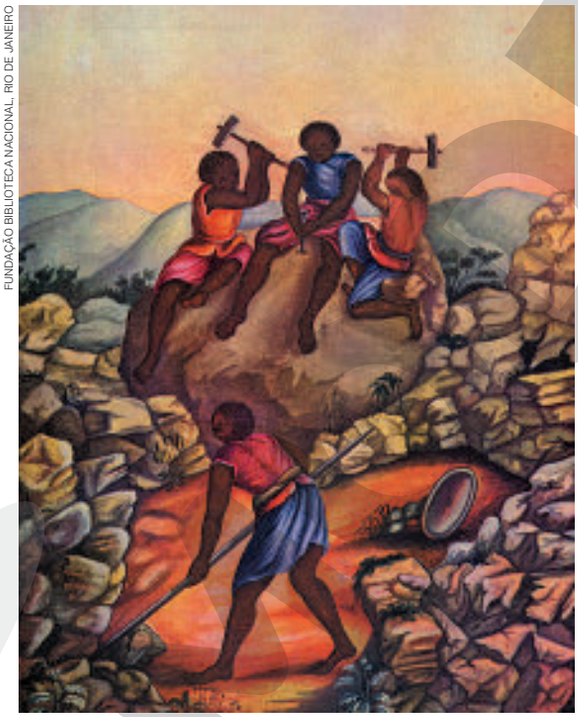
Além de impostos como o quinto, em 1739 o governo português instituiu o sistema de contrato, com concessões que duravam quatro anos. Por meio dele, a Coroa concedia o direito de explorar os diamantes e estabelecia o pagamento de um tributo à Coroa.

Mesmo com os elevados tributos, a extração de diamantes foi muito lucrativa, e os contratadores desfrutavam de prestígio. Um dos mais conhecidos foi João Fernandes de Oliveira (c.1720-c.1779), que viveu com a ex-escravizada Chica da Silva (1732-1796). Ela ocupou lugar de destaque na sociedade do período e manteve um padrão de vida luxuoso.

A utilização de contratadores foi mantida até 1771, quando a extração de diamantes passou a ser administrada diretamente por Portugal. No início do século XIX, a administração portuguesa liberou aos poucos a garimpagem em determinadas áreas, o que encorajou o contrabando. O Distrito Diamantino foi dissolvido em 1882, quando as pedras tinham escasseado e o Brasil já não era mais uma colônia de Portugal.

Ler a pintura

- De que maneira os escravizados foram representados nesta aquarela?



FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

JULIÃO, Carlos. *Escravos britadores de pedra para a extração de diamantes*. Séculos XVIII-XIX. Aquarela, 45,5 cm × 35 cm. A obra representa a extração de diamantes na região do Serro Frio. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

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

Sugestões para o professor:

GRINBERG, Keila; GRINBERG, Lucia; ALMEIDA, Anita Correia Lima de. *Para conhecer Chica da Silva*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

O livro narra episódios relacionados à vida de Chica da Silva, uma personagem muito conhecida e difundida no imaginário brasileiro e representativa do período da exploração de ouro e pedras preciosas na região das Minas. O texto também trata da organização social, cultural, do trabalho e das cidades mineradoras nesse período.

integrar conhecimentos
História e Geografia

MINERAÇÃO E DEGRADAÇÃO AMBIENTAL

NÃO ESCREVA NO LIVRO

A mineração de ouro e diamantes gerou impacto na paisagem natural da região das Minas. O desmatamento para expor o solo das margens dos rios, extrair madeira, construir povoados e abrir estradas e áreas para plantações foi significativo.

Além disso, na extração do ouro eram empregadas três técnicas: a procura direta nos leitos dos rios, com o uso de uma **bateia**; a lavagem de morros ou barrancos para obtenção de uma mistura de lama e areia da qual o ouro poderia ser separado (ouro de lavagem); e a extração no interior das galerias, seguindo os veios de ouro, método mais caro e só acessível aos mineradores mais ricos.

A lavagem de ouro provocou o assoreamento de rios, desviou o percurso de riachos e, consequentemente, afetou espécies aquáticas. A prática tornou as águas dos rios tão turvas e avermelhadas que a Vila Real do Ribeirão de Nossa Senhora do Carmo (atual município de Mariana) chegou a ser chamada de Ribeirão Vermelho.

Recentemente, em novembro de 2015, no município de Mariana, ocorreu um acidente decorrente da atividade mineradora. O rompimento da barragem de rejeitos de uma empresa mineradora lançou cerca de 60 milhões de metros cúbicos de lama, que atingiram o distrito de Bento Rodrigues. O acidente levou alguns moradores à morte, destruiu moradias e construções, soterrou nascentes do rio Doce, matou peixes e outros seres vivos e comprometeu o abastecimento de água em vários locais. O rio Doce, que atravessa os estados de Minas Gerais e do Espírito Santo, é responsável pelo abastecimento de água em diversos municípios.

Bateia

Recipiente de madeira, semelhante a uma bacia, utilizado no garimpo.

1. Quais foram as mudanças na paisagem da região das Minas provocadas pela atividade mineradora no século XVIII?

2. Descreva a paisagem que você observa na fotografia abaixo. Em sua opinião, seria possível evitar acidentes como esse? Como?

DOUGLAS MAGNO/AFP

Vista aérea do vilarejo de Bento Rodrigues após o rompimento de barragem de rejeitos de uma grande empresa mineradora. Mariana (MG). Fotografia de 2015.

Respostas

1. A formação das vilas e cidades na região de Minas Gerais no século XVIII provocou grandes alterações ambientais e na paisagem. Pode ser citado, por exemplo, o desmatamento das margens dos rios, com a finalidade de extrair madeira para a construção de moradias e povoados, assim como a abertura de estradas e áreas de plantio. A atividade mineradora também causou o assoreamento de rios, o desvio do percurso de riachos, prejudicando também diversas espécies aquáticas. As práticas de exploração de ouro e pedras preciosas nos rios, morros e barrancos tornaram as águas dos rios tão turvas e avermelhadas que a Vila Real do Ribeirão de Nossa Senhora do Carmo (atual município de Mariana) chegou a ser chamada de Ribeirão Vermelho.

2. A paisagem na fotografia mostra um vilarejo coberto por lama; as casas, as ruas, os automóveis, a vegetação foram tomados pelos rejeitos de uma grande empresa mineradora após o rompimento de sua barragem. É esperado que o estudante responda que acidentes como esse podem ser evitados com algumas medidas preventivas e investimentos das empresas e do governo que visem à segurança ambiental e humana.

Orientações

Esta seção pretende inserir outro tema importante a ser discutido com os estudantes, que é a questão ambiental relacionada à atividade mineradora. Sobre esse aspecto, o professor poderá relacionar a exploração de ouro e de diamante no período colonial aos problemas do presente: de que forma a mineração, hoje, tem um impacto negativo no meio ambiente? Quais são as principais regiões mineradoras do Brasil atual? Essas e outras questões poderão ser levantadas em classe.

Seção **Atividades**

Objetos de conhecimento

- *Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.*
- *As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.*

Habilidades

EF07HI10

EF07HI13

Respostas

2. O ouro era explorado predominantemente nos leitos e nas margens dos rios, pois exigia menos recursos do que a extração subterrânea. Esse tipo de ouro era chamado de ouro de aluvião.

3. A revolta foi impulsionada pelo aumento da fiscalização econômica na região mineradora, praticada pela metrópole, principalmente pela criação das Casas de Fundição.

4. a) Esse objetivo foi raramente atingido, pois os produtos que chegavam à região eram caros e os impostos e as taxas cobrados pela Coroa portuguesa eram muito altos, o que deixava a população endividada, tendo que comprar todas as mercadorias a crédito.

b) A taxa de capitação era cobrada pela posse de cada escravizado que os mineiros possuíam. Entretanto, deveriam pagar a mesma taxa à Coroa independentemente se encontrassem grandes ou pequenas quantias do metal precioso. Por isso, a capitação causou muitos protestos e insatisfação entre os mineiros.

5. a) O objetivo é possibilitar que os estudantes associem o "santo do pau oco" ao contrabando de ouro em Minas Gerais no período colonial. O vão esculpido nas costas dos santos tinha várias utilidades. Primeiro, tornava os objetos mais leves, o que facilitava o seu deslocamento nas procissões. Também ajudava a evitar as rachaduras provocadas pela variação climática na região. Porém, sua principal utilidade estava relacionada ao contrabando de ouro. Em função dos impostos cobrados pela Coroa portuguesa, os santos do pau oco se tornaram cada vez mais populares. O vão nas costas dos santos passou a ser utilizado para esconder ouro em pó e outras pedras preciosas, driblando, assim, o fisco real.

1. Desde meados do século XVII, a economia portuguesa passava por uma crise profunda, e a descoberta do ouro nas Minas Gerais garantiu certo respiro aos cofres portugueses. No entanto, a riqueza proporcionada pelo ouro não foi aproveitada para o desenvolvimento econômico do reino, que continuou dependente das importações de outras nações europeias e da exploração de suas colônias.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1. Considerando a situação da economia portuguesa a partir do século XVII, que efeitos você imagina que a descoberta do ouro na região das Minas trouxe para o reino português?

2. No período colonial, em que locais o ouro era explorado com mais frequência? Por que isso ocorria? Como era chamado esse tipo de ouro?

3. O que motivou a revolta em Vila Rica, liderada pelo tropeiro português Filipe dos Santos?

4. Analise o trecho a seguir, sobre as taxações impostas pela Coroa portuguesa na região das Minas, e depois responda às questões.

> [...] Para pagar em tempo sua taxa de capitação, a maior parte das pessoas era forçada a fazer empréstimos de mais quantidade de ouro, ou então vender seus próprios pratos, ou as joias da esposa e das filhas. Os escravos eram todos comprados a crédito, com longos prazos, e os mineiros que não podiam pagar sua taxa de capitação, muitas vezes, tinham esses escravos sequestrados pelos funcionários da Coroa, antes de terem pago por eles, em todo ou em parte. [...] Todos esses protestos tiveram, eventualmente, o efeito desejado, [...] a Coroa cedeu, finalmente, e aboliu a detestada taxa de capitação, através do decreto de 3 de dezembro de 1750. As fundições foram reabertas no ano seguinte, e o sistema baseado na garantia de um mínimo de 100 arrobas, que o Conde das Galvêas havia aceitado provisoriamente, em março de 1734, voltou a funcionar.
>
> BOXER, Charles. *A idade de ouro do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. p. 218.

a) Muitas pessoas foram atraídas para a região das Minas com o intuito de enriquecer rapidamente. Pelas informações apresentadas no texto, você considera que esse objetivo foi atingido por todos os mineradores? Explique.

b) Com base na leitura do Capítulo e do trecho anterior, defina a taxa de capitação e explique por que ela era tão impopular.

5. Você estudou que a Coroa portuguesa estabeleceu diversos impostos sobre os metais extraídos na região das Minas, como o quinto e o sistema de capitação, bem como criou aparatos administrativos para fiscalizar a atividade mineradora e evitar o contrabando. Pensando nisso, reúna-se em grupo. Observem a imagem de um "santo do pau oco", figura que circulava com frequência nas cidades mineiras.

ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO – MUSEU DA INCONFIDÊNCIA, OURO PRETO

Nossa Senhora do Rosário. Século XVIII. Escultura em madeira, 2,02 m de altura. Museu da Inconfidência, Ouro Preto.

a) Quais teriam sido as funções do "santo do pau oco" em Minas Gerais?

b) Com o tempo, a expressão "santo do pau oco" adquiriu novos significados. Discuta com seus colegas de grupo significados que a expressão tem nos dias de hoje.

5. b) Essa é uma oportunidade para discutir com os estudantes a historicidade de algumas expressões. Aos poucos, a expressão "santo do pau oco" passou a designar a pessoa que é falsa e que aparenta ser uma coisa, mas, no interior, é outra.

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

CAPÍTULO

20 A sociedade mineradora

O grande afluxo populacional para a região das Minas provocou um rápido processo de urbanização em torno das áreas mineradoras. Além de portugueses, a região atraiu pessoas vindas de outros reinos e de variados pontos da colônia.

A sociedade que se constituiu nesse ambiente urbanizado era muito diferente da que tinha se formado nas áreas rurais, voltada para a agricultura de exportação, que até então predominava na América portuguesa. Havia, por exemplo, uma relativa mobilidade entre os diferentes grupos sociais na região das Minas, condição que não havia sido experimentada até então na colônia.

Ao longo do tempo, o comércio e as atividades artesanais foram ganhando importância. Havia alfaiates, costureiras, sapateiros, latoeiros, seleiros, entre outros prestadores de serviço. Muitas dessas atividades eram exercidas por negros livres ou escravizados. Esses são alguns indícios da mobilidade e da diversificação social que caracterizaram a sociedade mineradora.

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

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

VON SPIX, Johan. *Festa da Rainha*. Século XIX. Litografia, 46 cm × 59 cm. Detalhe. Na imagem, é possível observar uma manifestação cultural das camadas pobres da região das Minas. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

Sobre o Capítulo

Neste Capítulo o estudante vai conhecer mais profundamente a composição e a dinâmica da sociedade que se formou na região das Minas, os diversos sujeitos e grupos sociais, as atividades que exerciam e as relações que eram estabelecidas entre eles nas cidades e vilas mineiras. A maioria da população mineira era composta de escravizados e pessoas livres e pobres, que pouco ou nada usufruíram das riquezas do ouro. Outro aspecto a ser destacado é a importância das irmandades no contexto da sociedade mineradora. Ao mesmo tempo que promoviam a identidade e a coesão dos diferentes grupos sociais, elas funcionavam também como mecanismos de controle social, na medida em que segregavam ricos e pobres; livres e escravos; brancos, negros e mestiços. O Capítulo aborda ainda a presença de indígenas nessas regiões e os confrontos que ocorriam entre eles e os colonos. É possível, ao longo do Capítulo, desenvolver a habilidade **EF07HI12**.

Habilidades trabalhadas ao longo do Capítulo

EF07HI09: *Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.*

EF07HI10: *Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.*

EF07HI12: *Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).*

Texto complementar

O relato de Von Spix narra uma festa em Vila Rica:

> Negros, levando o estandarte, abriam o préstito; seguiam-se outros levando as imagens do Salvador, de São Francisco, da Mãe de Deus, todas pintadas de preto; vinha depois a banda de música dos pretos, com capinhas vermelhas e roxas, todas rotas, enfeitadas com grandes penas de avestruz, anunciando o regozijo, ao som de pandeiros e chocalhos, de ruidoso canzá e da chorosa marimba; marchava à frente um negro de máscara preta, como mordomo, de sabre em punho [...].

SPIX, Johann Von; MARTIUS, Karl Friedrich Philipp. *Viagem pelo Brasil*: 1817-1820. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1981. p. 47.

OS INDÍGENAS QUE VIVIAM NAS MINAS

Muito antes de surgirem as primeiras vilas mineiras e a capitania de Minas Gerais, diversos grupos indígenas, como os Botocudo, os Maxakali, os Puri e os Kayapó, já habitavam a região. Suas aldeias estavam distribuídas por toda a região da Zona da Mata Mineira.

A descoberta das primeiras lavras de ouro e a fundação de vilas fizeram muitos grupos indígenas se deslocarem para o interior da colônia, pois muitas aldeias estavam próximas a jazidas de ouro. Por outro lado, esses povos resistiram ao avanço da atividade mineradora, promovendo ataques contra os povoados estabelecidos na região e contra as bandeiras, que adentravam cada vez mais o sertão das Minas.

Nos confrontos, muitos indígenas foram mortos ou capturados e escravizados para trabalhar nas lavras de ouro, na agricultura ou em serviços domésticos. Para burlar a lei que proibia a escravização dos indígenas, os colonos assumiam a tarefa de catequizá-los.

Recorrendo à justiça colonial

É importante ressaltar que muitos indígenas conseguiram fugir das vilas mineiras e formar quilombos. Em 1726, por exemplo, foi descoberto um quilombo indígena na Zona da Mata Mineira. Outros indígenas conseguiram mover ações contra seus exploradores, que insistiam em mantê-los em cativeiro. Isso foi possível graças a uma medida criada em 1760, que permitia aos indígenas recorrer à justiça colonial para defender seu direito à liberdade. No entanto, resoluções a favor dos indígenas foram raras, pois a maioria dos colonos alterava o registro da origem étnica dos nativos, identificando-os como mestiços.

DEBRET, Jean-Baptiste. *Botocudos, Puris, Pataxós e Maxakalis*. 1834. Gravura, 22,7 cm × 32 cm. Museus Castro Maya, Rio de Janeiro.

MUSEUS CASTRO MAYA, RIO DE JANEIRO

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

Texto complementar

Ainda hoje, há poucos estudos sobre as populações indígenas que viviam em Minas Gerais na época da mineração. Segundo a historiadora Maria Leônia Chaves de Resende:

> [...] ainda que uns poucos historiadores reconheçam sua participação [a do indígena] na história de Minas Gerais, quase sempre antecipam suas ressalvas, ao reduzirem tal atuação aos primeiros contatos, sem os tomar sequer como agentes históricos na formação sociocultural. E mesmo quando reconhecidos, foram reputados como meros apêndices dos estudos, se prestando em geral a um papel secundário. Objeto de raríssimas pesquisas, a etno-história indígena de Minas Gerais colonial deixou, por isso, esparsas contribuições, acabando por impor um silêncio avassalador, apesar de uma vasta e rica documentação dispersa pelos seus arquivos.

RESENDE, Maria Leônia Chaves de; LANGFUR, Hal. Minas Gerais indígena: a resistência dos índios nos sertões e nas vilas de El-Rei. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, 2007.

Orientações

Peça aos estudantes que observem a imagem reproduzida na página, uma gravura de Debret. Indague qual seria uma característica da cultura dos Botocudo que foi utilizada como referência pelos conquistadores para nomeá-los e que está representada na gravura. Depois, converse com eles sobre o uso de botoques, discos leves feitos de madeira usados nos lábios e nas orelhas para alongá-los.

Observação

O tema discutido nesta página, ainda pouco explorado pela historiografia, é de grande relevância para o estudo deste período, já que amplia a visão da sociedade colonial e dos diferentes sujeitos que atuavam no interior dela. Também possibilita ao estudante perceber os confrontos entre indígenas e colonos e as estratégias de resistência praticadas pelos nativos. No entanto, a escassez de documentação coloca um grande desafio aos pesquisadores que desejam enfocar as experiências históricas dos povos indígenas.

Oriente os estudantes a analisar os impactos da conquista europeia para os indígenas, o que possibilitará o desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**.

A ELITE E AS CAMADAS INTERMEDIÁRIAS

Na região das Minas, formou-se uma sociedade mais diversificada que a do Nordeste açucareiro. Apesar disso, havia uma diferença bastante expressiva entre as condições sociais dos grandes proprietários e dos representantes da Coroa e as da maior parte da população.

O pequeno grupo de pessoas que tinha poder econômico e influenciava politicamente as decisões tomadas na região era formado por proprietários de grandes lavras e por contratadores. Esses últimos eram geralmente portugueses e obtinham da Coroa não só autorização para explorar diamantes, como também o direito de arrecadar o dízimo e as entradas (taxas sobre as importações). Os altos cargos administrativos do governo, essenciais para o controle da vida colonial, também eram normalmente ocupados por membros da elite portuguesa. Compunham ainda esse seleto grupo os grandes comerciantes, que eram donos de imensas fortunas e, em geral, haviam enriquecido com o comércio de gado e de produtos manufaturados entre Minas e outras regiões do Brasil.

As camadas intermediárias, por sua vez, eram formadas por faiscadores, pequenos comerciantes, roceiros, profissionais liberais como médicos e advogados, artesãos e artistas em geral.

Os escravizados africanos e seus descendentes compunham a maior parte da sociedade mineira. Em 1742, por exemplo, de uma população com pouco mais de 174 mil pessoas, cerca de 95 mil eram escravizadas. A camada social que detinha poucos recursos econômicos e não possuía poderes políticos era formada também por brancos pobres e ex-escravizados.

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

BIBLIOTECA MUNICIPAL MÁRIO DE ANDRADE, SÃO PAULO

RUGENDAS, Johann Moritz. *Habitantes de Minas*. 1821-1825. Gravura. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.

Orientações

Explore o conteúdo desta página com os estudantes para que eles compreendam a diversificação social que se constituiu na região das Minas, fazendo-os reconhecer a historicidade do período colonial. A comparação com a sociedade açucareira contribui para essa percepção e a identificação das transformações que ocorreram ao longo dos séculos de colonização. Na sociedade mineradora havia uma complexa rede de relações que escapavam da dicotomia entre senhores e escravizados. Dessa forma, é fundamental chamar a atenção dos estudantes para os diversos sujeitos sociais que estavam presentes nesse ambiente. Havia uma população composta em sua maioria de escravizados, uma considerável parcela de ex-escravos, como também brancos pobres, pequenos comerciantes, faiscadores, roceiros, artesãos e profissionais liberais. O pequeno grupo que compunha a elite era formado geralmente por portugueses que detinham o poder econômico e político. Esse ambiente contribuiu para a intensa circulação de ideias, culturas e relações sociais no ambiente urbano das vilas e cidades na região das Minas.

Sugestão para o estudante:

FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo; FARIA, Sheila de Castro. *A economia colonial brasileira (séculos XVI-XIX)*. São Paulo: Atual, 1998.

O livro traz uma rica discussão historiográfica sobre o período colonial, mostrando aspectos da sociedade que se organizou em torno de algumas atividades produtivas, como a existência de pequenos e médios proprietários, de comerciantes e grandes proprietários de terra.

Texto complementar

O texto a seguir traz elementos sobre o cotidiano na região das Minas:

Vila Rica já tinha levantado as paredes e recamado de ouro e de ornamentos as igrejas [...]. E as precárias pontes de madeira foram substituídas por construções de alvenaria, acrescidas de arcos, parapeitos, assentos e pilares [...]. Para abastecer-se de água potável e descobrir o que estava acontecendo na cidade, ia-se aos chafarizes [...]. Pontes e chafarizes eram ponto de encontro de escravos, lavadeiras e tropeiros, e o principal centro de transmissão de boatos [...].

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 124.

Orientações

Com o início da mineração, houve uma intensificação do tráfico negreiro para a região mineradora. No século XVIII, do total dos negros que desembarcaram nos portos da Bahia ou do Rio de Janeiro, de um terço a dois terços foram conduzidos para as Minas Gerais. Especialistas, como Eduardo França Paiva, acreditam que na região se formou um dos maiores contingentes de escravizados concentrados em uma única área administrativa.

Sugerimos ao professor que converse com os estudantes sobre as negras quitandeiras, figuras muito presentes no cotidiano das vilas e cidades mineiras. Muitas mulheres escravizadas costumavam trabalhar como ambulantes ou em vendas que atendiam a escravos e brancos pobres. Esses locais tornaram-se pontos de encontro, lazer, namoro e solidariedade. No entanto, foram alvos da repressão das autoridades, que acusavam as vendas de serem locais de brigas, bebedeiras, transação de ouro e diamantes roubados e atos imorais.

AFRICANOS ESCRAVIZADOS E LIBERTOS

A descoberta de ouro e pedras preciosas fez multiplicar a entrada de escravizados africanos na colônia portuguesa. Para se ter uma ideia, entre o final do século XVII e o final do século seguinte, mais de 2 milhões de escravizados africanos entraram nos portos brasileiros, o triplo de todos os anteriores somados.

O cotidiano dos escravizados que trabalhavam diretamente nas minas era muito duro. Eles ficavam longas horas com os pés na água extraindo o ouro no leito dos rios e eram frequentes vítimas da tuberculose e de outras doenças pulmonares. Nas galerias subterrâneas, estavam sujeitos à asfixia e ao risco de soterramento.

Nas regiões mais urbanizadas, havia os chamados escravos de ganho. Eles eram autorizados pelos senhores a exercer atividades remuneradas, geralmente no pequeno comércio. Com o dinheiro obtido vendendo galinhas, frutas e doces, ou mesmo trabalhando no garimpo, o escravizado pagava ao senhor uma quantia estipulada e ficava com o excedente, muitas vezes conseguindo, com o tempo, juntar dinheiro suficiente para comprar sua alforria. As chamadas negras quitandeiras constituíram um caso comum desse tipo de escravizado.

A possibilidade de obter a alforria teria sido, segundo parte da historiografia, um mecanismo de controle social, isto é, uma forma de evitar levantes. Para os proprietários, a promessa da alforria criava condições para conviver em relativa segurança com uma maioria de oprimidos. Os alforriados, contudo, continuavam carregando o estigma da escravidão e permaneciam excluídos dos cargos de poder.

COLEÇÃO PARTICULAR

Representação de escravizados trabalhando em casa de lavagem da mina de Gongo Soco, em Barão de Cocais (MG). Século XIX. Coleção particular.

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

Orientações

Sobre as relações sociais na região das Minas, comente que a aglomeração nas cidades, por exemplo, permitia aproximar mais as pessoas, intensificando a convivência e as relações entre elas. A sociedade urbana das minas, composta de muitos forasteiros, escravizados e poucas mulheres brancas, propiciava a formação de uniões espontâneas e livres. É interessante destacar que o concubinato foi uma prática comum entre as camadas sociais pobres. No entanto, como o casamento conferia *status* e segurança à população na sociedade colonial, muitos preferiam se casar. Há registros, também, de casamentos entre escravizados e entre libertos, pois o casamento conferia dignidade às pessoas.

O COTIDIANO NAS CIDADES MINEIRAS

Diferentemente de outras regiões da colônia, a sociedade da região das Minas era bastante urbanizada. A maioria das pessoas morava em casas pequenas e pobres, construídas com barro, madeiras ou pedras. Com exceção das famílias ricas, que geralmente moravam em sobrados, a população morava em casas térreas, com poucas portas e janelas. Os escravizados, por sua vez, residiam em senzalas ao lado da moradia de seus senhores ou em ranchos, construções muito simples e precárias feitas de pau a pique, barro, madeira ou palha.

Os habitantes das vilas e das cidades mineiras cuidavam de seus negócios, promoviam festas e participavam das atividades religiosas organizadas pelas irmandades, que ocupavam o centro da vida comunitária na região das Minas.

As irmandades religiosas

Em 1705, a Coroa portuguesa expulsou as ordens religiosas regulares das vilas mineiras, preocupada com as disputas administrativas na região do ouro. Na ausência das ordens regulares, surgiram confrarias, irmandades e ordens terceiras, que eram associações religiosas leigas organizadas em torno do culto a um santo.

Essas associações religiosas existiram em várias regiões do Brasil, mas tiveram papel destacado na região das Minas. Elas eram responsáveis pelas atividades religiosas, como a construção de capelas e igrejas e a organização de procissões e festas católicas. As irmandades também prestavam assistência social, dando auxílio aos doentes, aos necessitados e às famílias nos funerais. Como as irmandades refletiam a divisão social que existia na sociedade mineira, havia irmandades de ricos e de pobres, de brancos e de negros.

ANDRE DIB/PULSAR IMAGENS

A Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto (MG), foi construída pela Ordem Terceira de São Francisco de Assis, dirigida por brancos, entre 1766 e 1802. As ordens leigas disputavam entre si a construção da igreja mais bela, refletindo, assim, os diferentes grupos sociais e a desigualdade econômica da época. Fotografia de 2015.

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

Orientações

No cotidiano ou em momentos de festa e reuniões com amigos, os utensílios de mesa eram precários e escassos. As pessoas costumavam comer com as mãos. O raro uso de facas, colheres, garfos, pratos e copos durante as refeições chamava a atenção dos visitantes europeus. Tão simples como os utensílios de mesa eram as refeições diárias. As farinhas de mandioca e de milho, usadas no preparo de bolos, sopas e angus, e acompanhadas do feijão e da carne, compunham o prato básico da maior parte da população.

A vida comunitária era intensa. As pessoas se reuniam para enfeitar as igrejas, organizar e participar de festas religiosas. O grande número de igrejas construídas nas cidades mineiras explica-se pela importância que tinham as irmandades. A competição entre as irmandades era grande: cada uma se esforçava para promover a festa religiosa mais bonita e construir a maior e mais rica igreja. As irmandades mais poderosas contratavam arquitetos, artífices e músicos e mantinham hospitais e sistemas de ajuda mútua. Os eventos religiosos eram momentos de encontro das irmandades. As pessoas aguardavam com expectativa essas ocasiões.

Os sinos das igrejas eram um meio de comunicação entre as irmandades e a população. Usando os códigos sofisticados, suas badaladas anunciavam toda a sorte de acontecimentos, como a morte de um rico comerciante, o nascimento do filho de uma pessoa ilustre, o sexo do recém-nascido etc.

Material Digital Audiovisual
• Videoaula: *A mineração nos séculos XVII e XVIII*

Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual

Sugestão para o estudante:

MUSEU Aleijadinho. Disponível em: <http://www.museualeijadinho.com.br/>. Acesso em: 12 jun. 2018.

Nesse *site* o estudante poderá conhecer as diversas obras desse grande mestre do barroco brasileiro.

Sugestão para o estudante:

REGO, Lígia; BRAGA, Angela. *Antônio Francisco Lisboa*: o Aleijadinho. São Paulo: Moderna, 2002.

Esse livro apresenta imagens das obras de Aleijadinho, acompanhadas de textos que narram sua história e a vida nas cidades mineiras coloniais.

Orientações

Retome com os estudantes que o barroco europeu é considerado a arte da Contrarreforma em oposição à simplicidade e à austeridade dos templos protestantes e que as igrejas barrocas se destacam pelo requinte, pela grandiosidade, pela emoção e pela expressividade humana.

A economia mineradora possibilitou um grande acúmulo de capitais no setor mercantil e a formação de imensas fortunas ligadas a essas atividades. A exuberância das igrejas e da arte barroca que despontou na região das Minas é uma expressão da riqueza que a exploração do ouro propiciou. No entanto, a maioria da população mineira era composta de escravos e homens livres e pobres, que pouco ou nada usufruíram das riquezas do ouro. Apesar disso, artistas negros e mulatos, como músicos, compositores, escultores, pintores e artífices que viveram em Minas Gerais no período colonial, conseguiram representar uma cultura barroca, de influência europeia, colocando em destaque o seu próprio universo cultural, com todas as suas influências africanas e indígenas, constituindo assim, o peculiar barroco mineiro. Outro aspecto a ser destacado é a importância das irmandades no contexto da sociedade mineradora. Ao mesmo tempo que promoviam a identidade e a coesão dos diferentes grupos sociais, elas funcionavam também como mecanismos de controle social, na medida em que segregavam ricos e pobres; livres e escravos; brancos, negros e mestiços.

O BARROCO NAS MINAS GERAIS

A arte barroca surgiu na península Itálica no final do século XVII. Ligada à afirmação da fé católica, priorizava a expressão das emoções, dos sentidos e da intuição humana. Com o objetivo de impressionar o observador, por meio de obras monumentais, a arte barroca apresentava rostos expressivos, figuras distorcidas e uma decoração rica e rebuscada.

▶ DILL, Luis. *Ouvindo pedras*: Aleijadinho. São Paulo: Escala Educacional, 2008. Livro sobre a vida e as obras de Aleijadinho.

O Barroco chegou à América portuguesa com os jesuítas. Aqui, ele se caracterizou pela riqueza de detalhes na decoração das igrejas e na fachada das edificações. Na região das Minas, os artistas decoraram os templos de forma intimista e requintada, sem as deformações típicas do Barroco, acrescentando cores de tons fortes e alegres ao dourado. Além disso, as esculturas eram feitas principalmente de pedra-sabão, um material típico de Minas Gerais.

Entre os grandes artistas do Barroco mineiro, destacam-se Antônio Francisco Lisboa (c. 1738-1814), o Aleijadinho, e Manuel da Costa Ataíde (1762-1830), o mestre Ataíde.

Aleijadinho especializou-se em entalhar e esculpir peças em madeira e pedra-sabão. Entre suas principais obras, estão *Os Doze Profetas*, que ficam em frente ao Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas, e a decoração interna da igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto.

Já o mestre Ataíde era pintor, dourador, professor e encarnador (aquele que cria imagens e estátuas). Seus filhos serviram de modelos para os anjos de suas obras. Em parceria com Aleijadinho, realizou a obra-prima do Barroco no Brasil: a igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto. No teto da igreja, Ataíde pintou, com traços mestiços, a Virgem Maria e os querubins que a rodeiam.

LUCAS DE GODOY/FOTOARENA

Lavabo da sacristia da igreja de São Francisco de Assis em Ouro Preto (MG). Obra de Aleijadinho, de 1766, esculpida em pedra-sabão.

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

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

CALMON, Pedro. *Espírito da sociedade colonial*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LUNA, Francisco Vidal; COSTA, Iraci del Nero da; KLEIN, Herbert S. *Escravismo em São Paulo e Minas Gerais*. São Paulo: Edusp: Impresnsa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

MACHADO, Lourival Gomes. *Barroco mineiro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SALLES, Fritz Teixeira. *Associações religiosas no ciclo do ouro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SCARANO, Julita. *Negro nas terras do ouro*: cotidiano e solidariedade século XVIII. São Paulo: Brasiliense, 2002.

SOUZA, Laura de Mello e. *Desclassificados do ouro*: a pobreza mineira no século XVIII. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

integrar conhecimentos
História e Arte

A ARTE BARROCA

Mestre Ataíde exerceu vários ofícios artísticos durante sua vida. Mas, sem dúvida, foram as pinturas feitas nos tetos das igrejas que lhe garantiram o reconhecimento como um dos maiores artistas da região das Minas no século XVIII. Suas representações eram originais e seus traços remetiam, muitas vezes, à mestiçagem. Ataíde mesclava o estilo barroco com a técnica da perspectiva, uma combinação bastante comum na época. O uso da perspectiva criava a ilusão de proximidade entre o fiel espectador e as imagens de anjos e santos, causando forte impacto visual.

BERTRAND RIEGER/HEMIS/ALAMY/FOTOARENA

MESTRE ATAÍDE. *Assunção da Virgem*. 1801-1807. Pintura em madeira. Essa obra decora o teto da Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto (MG).

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1. Quem foi o mestre Ataíde? Qual trabalho é considerado sua obra-prima? Como ele foi reconhecido como um dos grandes artistas mineiros?

2. Analise a pintura acima e responda.
   a) Como a subida da Virgem Maria ao céu foi representada na pintura? Qual aspecto revela o protagonismo da Virgem na obra?
   b) Quais elementos do Barroco estão presentes na pintura? Quais foram os efeitos alcançados com o uso da técnica da perspectiva?
   c) Na pintura, a Virgem Maria foi representada com traços mestiços. Qual teria sido a intenção do artista ao representá-la com essas feições?

3. Considerando o que você já estudou sobre as reformas religiosas na Europa e sobre a arte barroca, qual seria a função de pinturas como essa no interior das igrejas? Você acredita que elas conseguiam atingir seu objetivo? Relacione seus conhecimentos anteriores ao que você estudou neste Capítulo para elaborar uma explicação clara e coerente.

Respostas

1. Mestre Ataíde foi um artista de múltiplas habilidades. Ele era pintor, desenhista, dourador, encarnador e professor. O trabalho que é considerado sua obra-prima é a pintura do forro da igreja de São Francisco, pintura intitulada de *Assunção da Virgem*. Apesar de suas diversas obras, foi devido à pintura dos forros de igrejas que o mestre Ataíde passou a ser considerado como um dos grandes artistas do Barroco mineiro.

2. a) A subida da Virgem Maria ao céu foi representada em meio a anjos e querubins. A obra possibilita interpretar que a Virgem foi recebida por uma orquestra celeste, uma vez que os anjos estão munidos de partituras e de diversos instrumentos musicais. O protagonismo da Virgem pode ser percebido pela posição central que ela ocupa na pintura.

b) É possível identificar como elementos do Barroco a mescla de cores fortes e vibrantes, como o dourado, o azul e o vermelho, além das feições humanizadas com que os personagens foram representados, especialmente no que diz respeito à expressão das emoções. A utilização da técnica da perspectiva causou o efeito de eliminar a frieza e a concretude do teto da igreja, dando profundidade aos elementos da pintura e aproximando o fiel das ideias sagradas, convidando o espectador a "participar" da chegada da Virgem ao céu.

c) É possível supor que mestre Ataíde tinha o interesse de incorporar em sua obra os elementos do cotidiano, marcado pela grande mestiçagem nas cidades mineiras. Também podemos imaginar que, ao dar elementos mestiços à fisionomia da Virgem, o autor estivesse fazendo justiça aos negros e aos mestiços, que eram discriminados e explorados na sociedade mineira.

3. Resposta pessoal. O Barroco foi utilizado como uma resposta à Reforma protestante e à sobriedade das igrejas reformadas. Essa expressão artística esteve intimamente ligada à Igreja católica, que, por meio da arte, pretendia afirmar a fé católica. Em relação ao uso das imagens no interior das igrejas, espera-se que os estudantes consigam levantar hipóteses que extrapolem a simples ideia de ornamentação de interiores. É importante mencionar que as imagens, além da função decorativa, apresentam função política, ideológica e pedagógica, ao aproximar o fiel dos exemplos sagrados e muitas vezes ao adverti-lo dos "perigos" de se desviar da fé católica.

Seção **Atividades**

Objetos de conhecimento

- *A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.*
- *A estruturação dos vice-reinos nas Américas.*
- *Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.*

Habilidades

EF07HI09

EF07HI10

EF07HI12

Respostas

2. As irmandades eram responsáveis pelas atividades religiosas nas cidades e vilas mineiras, como a construção de capelas e igrejas e a organização de procissões e festas católicas.

3. Os indígenas não foram contemplados. Isso pode ser explicado pelo fato de não existirem fontes que apresentam dados estatísticos sobre os indígenas que viviam nas Minas Gerais no período colonial. Sabe-se que muitos nativos foram utilizados como mão de obra nas lavras e nas atividades agrícolas e domésticas, e que resistiram ao cativeiro formando quilombos e movendo ações contra seus administradores. Contudo, não existem estimativas sobre a quantidade e a diversidade da presença de povos indígenas naquele período, até porque muitos haviam sido incorporados à sociedade mineira como mestiços, e não como indígenas.

4. a) Segundo o texto 1, em Minas o povoamento urbano possibilitou a formação de uma sociedade mais diversificada.

b) Segundo o texto 2, eram privilegiados e tinham poder aqueles que possuíam o maior número de escravizados. Para estes o luxo e a distinção social existiram de fato. A maior quantidade de escravizados aumentava também a chance de obter riquezas, por isso podemos concluir que era mínima a probabilidade de a população em geral acumular fortuna.

5. a) O salto populacional está relacionado à "corrida do ouro", que provocou grande migração de Portugal para o Brasil e ampliou o tráfico de escravizados, destinados à mineração.

1. A exploração aurífera nas Minas Gerais engendrou diversas formas de violência para os indígenas. Em um primeiro momento, eles foram combatidos, escravizados ou expulsos da região que habitavam. A parcela dos indígenas que permaneceu na região foi forçada a trabalhar para os colonizadores e a adotar seus hábitos, o que resultou na perda de importantes aspectos de suas identidades.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1. O que a exploração de ouro na região das Minas significou para os indígenas? Explique.

2. O atual estado de Minas Gerais possui diversas igrejas, construídas pelas irmandades religiosas ao longo do século XVIII. Qual era a importância das igrejas naquela sociedade?

3. Releia o texto da página 221, que apresenta informações sobre a sociedade mineira no século XVIII. Qual grupo não foi contemplado? O que poderia explicar isso?

4. Uma parte da historiografia defende que, na área mineradora, a sociedade era mais diversificada e as relações sociais eram menos rígidas do que nos engenhos nordestinos. Outra parte afirma que na sociedade mineira poucos conseguiam enriquecer. Leia dois textos que apresentam essas visões. Com um colega, respondam às questões.

Texto 1

A sociedade mineira, no século XVIII, jamais foi constituída apenas por senhores e escravos, pelo menos no sentido em que tais termos podem ser aplicados às grandes propriedades agrícolas das zonas litorâneas. Em Minas, o povoamento urbano através de cidades plantadas nas montanhas produziu um ambiente diferente [...]. A sociedade também não era tão patriarcal quanto a das outras regiões.

MAXWELL, Kenneth. *A devassa da devassa:* a Inconfidência Mineira – Brasil e Portugal (1750-1808). São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 113.

Texto 2

Na sociedade mineradora [...], eram privilegiados os elementos que tivessem maior número de escravos. [...] para estes, o luxo e a ostentação existiram de fato [...] como sinal distintivo do *status* social, como instrumento de dominação necessário à consolidação e manutenção do mando. Acumulação de escravos e luxo aparecem, aqui, como características de uma sociedade escravista específica, própria ao sistema colonial, e indicam o seu caráter extremamente restritivo. [...]

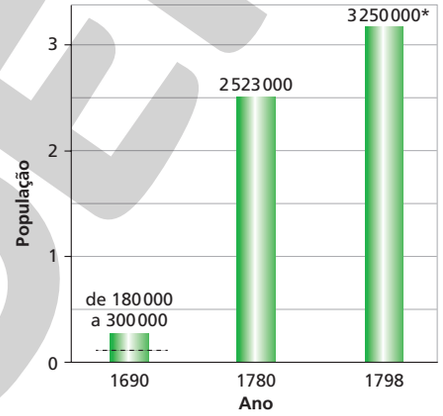
SOUZA, Laura de Mello e. *Desclassificados do ouro:* a pobreza mineira no século XVIII. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 27.

a) Por que a sociedade mineira, de acordo com o texto 1, tornou-se mais diversificada do que a sociedade dos engenhos nordestinos?

b) Por que, segundo o texto 2, a ostentação e o luxo são evidências de que as chances de enriquecer eram pequenas na sociedade mineira?

5. Observe o gráfico e responda às questões.

ESTIMATIVA DA POPULAÇÃO NA COLÔNIA



*Subdivididos em: brancos, 1010000 (31%); indígenas, 250000 (7,7%); libertos, 406000 (12,5%); pardos (escravizados), 221000 (6,8%); negros (escravizados), 1361000 (42%)

Fonte: SIMONSEN, Roberto. *História econômica do Brasil.* São Paulo: Nacional, 1978. p. 271.

MARCEL HIDEKI

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

a) Aponte os motivos que explicam o grande crescimento populacional na América portuguesa entre 1690 e 1780.

b) De acordo com as informações do gráfico, em 1798 havia mais pessoas livres ou escravizadas no Brasil?

c) Com base nesse gráfico, o que você pode concluir sobre a sociedade mineira?

5. b) De acordo com as informações oferecidas, em 1798 havia 1416000 pessoas livres (somando brancos e libertos) e 1582000 pessoas escravizadas (somando negros e pardos).

Os escravos constituíam a maioria da população, o que comprova a importância do tráfico no Atlântico e desse tipo de mão de obra na economia colonial.

c) De modo geral, é possível perceber que a população das Minas cresceu muito ao longo do século XVII e que a maior parte era formada por africanos escravizados. É importante esclarecer que as informações demográficas referentes à época colonial são, quase sempre, estimativas.

CAPÍTULO

21 Novas configurações **na colônia**

Muitas cidades brasileiras foram batizadas com nomes relacionados às atividades econômicas desenvolvidas no local durante o período colonial. Os nomes das cidades mineiras de Ouro Preto, Ouro Branco, Ouro Fino, Lagoa Dourada, Lavras, Catas Altas, Diamantina, por exemplo, são relacionados à atividade mineradora.

Muitos centros urbanos do atual estado de Minas Gerais, como esses, surgiram a partir de arraiais que se formaram em torno das lavras. À medida que essas regiões mostravam sua importância econômica, a Coroa instalava no local seu aparelho administrativo, elevando-os à categoria de vilas e cidades. Assim, a atividade mineradora possibilitou o desenvolvimento do comércio no interior da colônia.

Ao contrário da sociedade açucareira do Nordeste, o centro da vida na região das Minas não eram as fazendas, mas as cidades, onde se aglomeravam milhares de pessoas.

Entretanto, no início da mineração, as pessoas que se dirigiram para as Minas encontraram uma região desprovida de infraestrutura. A necessidade de abastecimento fez alguns caminhos começarem a se formar, constituindo as rotas comerciais que ligavam diversas partes da colônia e por onde circulavam pessoas, mercadorias e culturas.

Catedral no centro histórico de Mariana (MG). Fotografia de 2015. Durante o século XVIII, Mariana foi uma das cidades mais importantes da região das Minas.

DIEGO GRANDI/ALAMY/FOTOARENA

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

Orientações

A busca de riquezas e o rápido crescimento populacional na região fizeram com que a situação de escassez de alimentos e de abastecimento se tornasse bastante grave. No entanto, a formação de uma rede de abastecimento e de comércio interno integrou as várias regiões da colônia. Dessa forma, as ideias e práticas culturais começaram a ser difundidas na colônia, principalmente por meio dos tropeiros.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda as profundas transformações que a atividade mineradora trouxe para a América portuguesa. A mineração de ouro e de diamantes trouxe mudanças significativas para a vida colonial: representou a ocupação de áreas interioranas, dinamizou e diversificou a economia colonial, fomentou o mercado interno e a formação de cidades etc. O deslocamento do eixo econômico para a região mineradora foi o principal fator que levou à transferência da sede administrativa da colônia para a cidade do Rio de Janeiro, por onde escoava o ouro extraído nas minas e por onde entravam as mercadorias importadas da Europa. Propriedades rurais dedicadas à produção de gêneros de subsistência e à criação de gado também originaram novas fortunas na colônia.

Professor, é interessante destacar para os estudantes que, diferentemente da sociedade açucareira do Nordeste, o centro da vida nas minas não eram as fazendas, mas as cidades, onde se aglomeravam milhares de pessoas. Vale mencionar que, embora a pobreza tenha acompanhado os colonos durante todo o século XVIII, houve um forte desenvolvimento econômico na região mineradora, o que fomentou a expansão urbana.

Habilidades trabalhadas ao longo do Capítulo

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).*

URBANIZAÇÃO E NECESSIDADE DE ABASTECIMENTO

A descoberta de ouro atraiu pessoas de várias partes da América portuguesa e da Europa para a região das Minas. Em torno das lavras surgiram casas, ruas e os primeiros espaços públicos. As novas cidades cresciam improvisadamente, de acordo com as necessidades de ocupação. Diante da rapidez com que as vilas cresciam, a Coroa portuguesa não conseguiu impor seus padrões de planejamento urbano. Em vez de ruas retas e planas, a construção da maioria das cidades mineiras acompanha os contornos dos morros e das ladeiras, onde se aglomeraram as edificações.

A ocupação em ritmo acelerado das vilas mineiras, assim como outros fatores, explica a dinâmica social, a instabilidade econômica e a pobreza em que vivia a maior parte da população. Apesar da abundância de ouro, poucos habitantes das cidades mineiras conseguiram acumular fortunas. O próprio critério para conceder as datas, baseado no número de escravizados de cada proprietário, colaborou para a formação de um grupo muito pequeno de pessoas ricas.

Na região das Minas não havia lavouras e as rotas de abastecimento eram muito difíceis de ser percorridas. O resultado foi a escassez de alimentos, o encarecimento dos produtos de primeira necessidade e a ocorrência de crises periódicas de fome. A necessidade de abastecer a região com roupas, alimentos, calçados, utensílios domésticos e demais produtos consumidos pela população impulsionou o surgimento de novas rotas comerciais, que ligavam as cidades mineiras a outras regiões da colônia, de onde vinham as mercadorias.

ERNESTO REGHRAN/PULSAR IMAGENS

Casario colonial no centro histórico de Ouro Preto (MG). Fotografia de 2017.

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

Texto complementar

A seguir, a pesquisadora Sônia Magalhães comenta a falta de alimentos na região das Minas no período colonial:

Nas primeiras décadas do povoamento das Gerais, como não havia um interesse maior por parte da população e nem da Metrópole voltado para as atividades agropecuárias, os mineiros tiveram de buscar mercados abastecedores para atender às necessidades básicas da sua gente. Esses mercados eram os de São Paulo, Bahia e Rio de Janeiro, que atenderam a essa demanda, oferecendo todos os tipos de produtos para a subsistência, além de artigos de luxo destinados à população mais abastada. [...] As condições de vida nas Minas nos primórdios da colonização, mesmo contando com o apoio dessas três redes fornecedoras, eram extremamente precárias. Em certas ocasiões, essa região deixava de contar com o abastecimento regular desses mercados por causa das péssimas condições de transportes e dos caminhos, piorados por enchentes. Foi o que aconteceu nos anos de 1700-1701, quando Minas ficou isolada, acarretando um gravíssimo estado de fome. [...] O resultado não poderia ser outro: dezenas de pessoas morreram por inanição e as perdas com os escravos foram incalculáveis.

MAGALHÃES, Sônia Maria de. *A mesa de Mariana*: produção e consumo de alimentos em Minas Gerais (1750-1850). São Paulo: Annablume; Fapesp. p. 42-43.

Orientações

Comente com os estudantes sobre o rápido crescimento populacional e urbano na região das Minas e sobre a falta de produtos alimentícios e artigos manufaturados que precisavam ser trazidos de outras longínquas regiões. A irregularidade do comércio que abastecia a região estava relacionada a uma série de fatores, como: dificuldade de transportar grandes quantidades dos diversos produtos de um ponto a outro do imenso território da América portuguesa, desbravar os caminhos e seguir pelas poucas estradas que existiam na época com a ajuda de animais de carga, durante longas viagens, enfrentando intempéries climáticas, acidentes do relevo, etc.

Essa dupla de páginas possibilita desenvolver a habilidade **EF07HI12**.

EM DIREÇÃO ÀS MINAS

Arraiais e vilas foram surgindo ao longo das rotas comerciais que abasteciam a região das Minas. Para controlar o escoamento de ouro até Portugal, alguns caminhos foram transformados pela Coroa em estradas reais, como a rota que unia Minas Gerais e São Paulo ao porto de Paraty, conhecida como Caminho Velho, e a rota para o Rio de Janeiro, conhecida como Caminho Novo (veja o mapa da página seguinte).

Tropas de mulas eram levadas por esses caminhos para abastecer a capitania de Minas Gerais. Já os caminhos fluviais eram utilizados principalmente para chegar às minas da região dos atuais estados de Mato Grosso e Goiás. Uma das consequências do surgimento dessas rotas foi a maior integração entre as diversas regiões da colônia e, consequentemente, entre a colônia e Portugal.

O papel dos tropeiros

Os tropeiros eram responsáveis por realizar o transporte e a comercialização de mercadorias em diversas regiões da colônia, sobretudo nas áreas mineradoras. As mercadorias eram transportadas por mulas, animais considerados resistentes a longos percursos em terrenos acidentados.

As tropas que partiam do sul da colônia abasteciam regiões dos atuais estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás com gado e produtos obtidos nas feiras de Sorocaba. Tropeiros vindos dos portos das cidades de Salvador e Rio de Janeiro forneciam, por exemplo, açúcar, roupas, utensílios domésticos, ferramentas, armas, azeite, vinho, tecidos, peixes secos e outros itens trazidos da Europa. Além de gêneros alimentícios, peças de vestuário e demais utensílios, os tropeiros também comercializavam escravizados. Por esses mesmos caminhos, o ouro e os diamantes seguiam para Portugal. Já as monções paulistas transportavam para a região das Minas principalmente sal, roupas e farinha de mandioca.

BIBLIOTECA MUNICIPAL MÁRIO DE ANDRADE, SÃO PAULO

RUGENDAS, Johann Moritz. *Caravana de mercadores a caminho do Tejuco*. 1821-1825. Gravura. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.

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

Observação

Além de gêneros alimentícios, peças de vestuário e demais utensílios, os tropeiros também comercializavam escravos.

Texto complementar

O texto a seguir trata da importância do tropeirismo na colônia.

A origem de mais de cem povoados, de dezenas de milhares de quilômetros de caminhos, polpudos impostos à bolsa do rei, centenas de milhares de animais tangidos e comerciados, feiras que atraíram, animaram e fundiram culturas: isso foi o fenômeno do tropeirismo.

O trabalho nos engenhos, primeiro; nas minas e nas lavouras depois; precisava da força mais barata e comum, a do animal. No Sul da colônia, pelo norte da Argentina, no Uruguai, os tropeiros foram buscar as tropas de mulas.

Cruzavam – no mapa de hoje – O Rio Grande, Santa Catarina, o Paraná e trecho de São Paulo, montando em Sorocaba a sua feira principal. Em abril e maio multidões chegavam e se aglomeravam com seus familiares, amigos e escravos. Erguiam acampamentos, tomavam a cidade para si. Eram vendedores, compradores, mascates, jogadores, joalheiros, dentistas, artistas de circo, relojoeiros, músicos, cantores, ferradores, curadores, cambistas, espertalhões de todo tipo, ladrões e prostitutas. Improvisadamente surgiam estalagens, tavernas, quitandas, empórios, currais, teatrinhos. A feira de Sorocaba teve seu auge pelo último quarto dos setecentos. Dali, as tropilhas de mulas – divisão por compra, da grande tropa – se espalhavam pelo Norte, o Oeste, o Nordeste, o Leste do Brasil. Com as tropas, vinham e iam os tropeiros, os visitantes da feira, as novidades, as amizades, os negócios. O futuro.

DONATO, Hernâni. *História dos usos e costumes do Brasil*: 500 anos de vida cotidiana. São Paulo: Melhoramentos, 2005. p. 232.

Respostas

1. As áreas de mineração na América portuguesa eram Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. As regiões de Minas Gerais e Goiás eram abastecidas, principalmente, por rotas terrestres, enquanto Mato Grosso era abastecido pelas rotas fluviais das monções.

2. Entre os principais produtos que chegavam à região das Minas Gerais estavam a aguardente, a rapadura, a marmelada, ferramentas, roupas, tabaco, couro, jegues, carne-seca, arroz e escravizados.

3. Os caminhos pelos quais o ouro extraído da região das Minas circulava eram o Caminho Velho, que ligava Ouro Preto a Paraty, e o Caminho Novo, que ligava Ouro Preto ao Rio de Janeiro.

4. A mineração teve importância estratégica para a colônia porque favoreceu sua interiorização. O abastecimento das regiões mineradoras deu origem a várias rotas comerciais, impulsionando a formação de um mercado interno. Sabe-se também que, ao longo dos caminhos, surgiram diversas feiras, arraiais e vilas, contribuindo para a expansão urbana da América portuguesa.

5. A abertura do Caminho Novo, ligando Vila Rica à cidade do Rio de Janeiro, encurtou a distância e o tempo de viagem entre a zona aurífera de Minas Gerais e o porto onde seria escoada a produção.

6. O estudante pode citar o aumento dos preços, a formação de uma camada social afortunada ligada diretamente à mineração e ao comércio tropeiro, o surgimento de grupos letrados e de uma vida social e cultural mais intensa, entre outros aspectos.

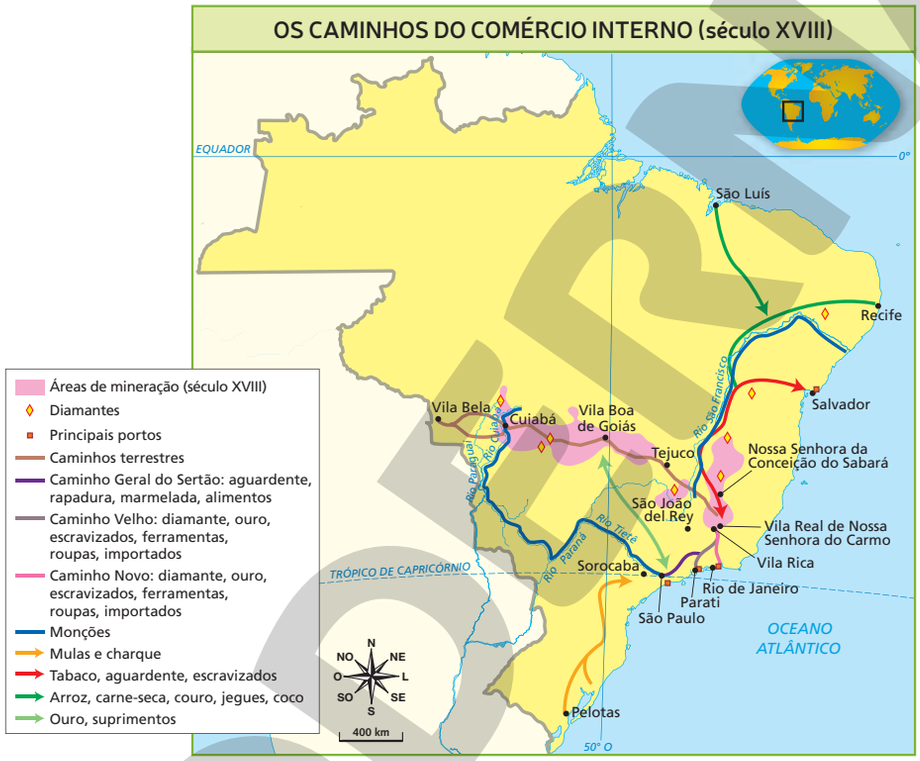
integrar conhecimentos
História e Geografia

ROTAS COMERCIAIS

NÃO ESCREVA NO LIVRO

A necessidade de abastecer a região mineradora gerou novas ocupações para colonos e reinóis (pessoas vindas de Portugal), além de riqueza para muitos tropeiros. Porém, apresentou-se como um enorme desafio. As mercadorias eram carregadas por mulas, os caminhos muitas vezes eram tortuosos e as viagens rumo ao interior podiam durar meses.

Observe o mapa abaixo e responda às questões.



Elaborado com base em dados obtidos em: *IstoÉ Brasil*. 500 anos: atlas histórico. São Paulo: Três, 1998. p. 28; KEATING, Vallandro; MARANHÃO, Ricardo. *Caminhos da conquista*: a formação do espaço brasileiro. São Paulo: Terceiro Nome, 2008. p. 209.

1. De acordo com o mapa, quais eram as áreas de mineração na América portuguesa? Que rotas as abasteciam?
2. Segundo as informações do mapa, quais produtos eram fornecidos para a região das Minas?
3. Identifique os caminhos por onde circulava o ouro extraído das Minas Gerais.
4. Por que a mineração teve importância estratégica para a colônia?
5. O que significou a abertura do Caminho Novo? De que maneira ele modificou a administração da América portuguesa?
6. Que outras mudanças a mineração e o desenvolvimento do comércio podem ter estimulado na colônia?

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

Orientações

Professor, é possível comentar que o estabelecimento do Caminho Novo estimulou o deslocamento da capital da colônia de Salvador para a cidade portuária do Rio de Janeiro, assunto que será explicado nas próximas páginas.

O conteúdo trabalhado nesta seção permite que os estudantes desenvolvam mais uma vez a habilidade **EF07HI12**, que permeia esta Unidade.

A DIVERSIFICAÇÃO DA ECONOMIA MINEIRA

Inicialmente, a região das Minas dependia quase exclusivamente da atividade dos tropeiros para obter gêneros de primeira necessidade. No entanto, esses produtos eram caros devido à ausência de lavouras e às dificuldades enfrentadas nas rotas que ligavam a região a diferentes partes da colônia.

Para amenizar o problema e garantir a máxima produtividade na exploração das minas, a Coroa portuguesa passou a incentivar a produção local de gêneros alimentícios. Diversos produtores, estimulados pela disponibilidade de terras e pelos altos preços das mercadorias na região, começaram a investir na atividade agropecuária.

Assim, surgiram, em Minas Gerais, muitas áreas destinadas à agricultura e à criação de gado, o que tornou a população mineira menos dependente dos produtos vindos do sul ou de São Paulo. A expansão da atividade agropecuária foi muito importante para o abastecimento do mercado interno da região das Minas.

Dessa forma, a partir da segunda metade do século XVIII, quando a atividade mineradora passou a declinar, a capitania de Minas Gerais não entrou em colapso econômico. A região sul de Minas Gerais, por exemplo, tornou-se a principal fornecedora de leite e queijos para as capitanias de São Paulo e do Rio de Janeiro.

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

Mudanças na América portuguesa

O surgimento dos caminhos que integravam a colônia contribuiu também para o aumento da circulação de moedas.

Até a descoberta de ouro na região das Minas, poucas moedas circulavam na América portuguesa e eram produzidas em Portugal. Era comum os colonos usarem, por exemplo, tabaco e algodão como forma de pagamento. Para regular a mineração e impedir o contrabando de ouro, aumentou-se o volume de moedas, que passaram a ser usadas na compra de mercadorias.

Além disso, a exploração do ouro e o crescimento das cidades impulsionaram a formação de um mercado interno. Pela primeira vez houve na colônia um grupo grande de pessoas que vendiam e compravam mercadorias.

O eixo econômico e político da colônia foi deslocado para o centro-sul. A atividade mineradora estimulou também uma mudança importante na organização administrativa da colônia: a transferência, em 1763, da capital da cidade de Salvador para o Rio de Janeiro.

O processo de urbanização, a concentração populacional e o desenvolvimento econômico favoreceram também a circulação de pessoas, a integração territorial e a comunicação entre as diversas culturas do interior da colônia.

MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

JOAQUIM, Leandro. *Vista da Lagoa do Boqueirão e do Aqueduto de Santa Teresa*. c. 1790. Óleo sobre tela, 86 cm × 105 cm. Na nova capital (Rio de Janeiro, retratada na pintura), estavam localizados o porto mais movimentado do território colonial e o principal centro urbano da América portuguesa. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

Texto complementar

Leia o texto a sobre a diversificação econômica na capitania mineira:

O descobrimento e a exploração do ouro e das pedras preciosas definiram a forma de ocupação da capitania mineira. A concentração de grande quantidade de habitantes, nos centros urbanos das Minas Gerais, acelerou o desenvolvimento das novas rotas de abastecimento. Desde o início do século XVIII, produtores rurais estabeleciam-se na circunvizinhança desses centros urbanos e ao longo dos principais caminhos que levavam às zonas mineradoras, com o intuito de fornecer os suprimentos básicos à sobrevivência daquela população. Não só de produtores rurais vivia o abastecimento da região mineira. Para lá, também se dirigia um grande número de comerciantes ligados às casas comerciais do Rio de Janeiro, Bahia e de Portugal. Estes ofereciam aos mineiros toda a sorte de gêneros, sobretudo artigos de luxo, destinados à população mais abastada, como, por exemplo, comestíveis importados do reino, equipamentos para a mineração e instrumentos agrícolas, além de uma série de utilidades domésticas.

RODRIGUES, André Figueiredo. Perfeitos Negociantes: Mercadores das Minas Setecentistas – A Interiorização da Metrópole e do Comércio nas Minas Setecentistas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 21, n. 42, 2001. p. 537-538.

Orientações

É interessante comentar com os estudantes que, na região das Minas do século XVIII, ao contrário do que acontecia na região açucareira do Nordeste, o leite foi explorado comercialmente. Lá, os colonos mineradores introduziram a fabricação de queijo como uma forma de aumentar a conservação do leite cru. Assim, o queijo de Minas tornou-se uma marca, uma identidade cultural do mineiro.

Orientações

A articulação entre áreas distantes da colônia foi favorecida com a extração dos metais preciosos. Gado e alimentos foram transportados da Bahia para as Minas Gerais. Do Sul eram transportados o gado e as mulas, usadas no carregamento de mercadorias. Sorocaba, no interior de São Paulo, transformou-se em passagem obrigatória dos comboios de animais, distribuídos principalmente em Minas Gerais. Em Minas Gerais formou-se um crescente mercado interno, que estimulou o desenvolvimento da produção agrícola e da pecuária na região.

Membros da elite colonial (senhores de engenho, pecuaristas, donos de minas, juízes e altos funcionários da administração) viajavam com frequência para a Europa e eram influenciados pelas ideias iluministas. Livros proibidos pela censura em Lisboa eram importados da Europa para o Brasil, compondo o acervo de bibliotecas particulares de alguns colonos. É importante ressaltar para os estudantes que, nesse contexto, os conflitos de interesses dos colonos em relação à metrópole foram se intensificando. Os colonos passaram a criticar de forma mais contundente as restrições ao comércio colonial, a excessiva tributação e a reduzida disponibilidade e os altos preços dos produtos manufaturados importados. No final do século XVIII, esses descontentamentos desabrocharam em importantes movimentos separatistas e republicanos no Brasil, que serão estudados no volume do 8º ano desta coleção.

Vida cultural na colônia

▸ MUSEU de Artes e Ofícios. Disponível em: <http://www.mao.org.br/>. Acesso em: 20 abr. 2018.
Este museu, localizado em Belo Horizonte, conta com um grande acervo de obras de arte, ferramentas e peças produzidas no Brasil entre os séculos XVIII e XX. O *site* do museu oferece uma visita virtual.

No século XVIII, com o desenvolvimento econômico da região centro-sul da colônia, a circulação de ideias e pessoas foi intensificada. Mesmo com as restrições impostas pela metrópole, como o controle da entrada de livros e a proibição da imprensa na colônia, muitos colonos conseguiam driblar a censura e constituir bibliotecas particulares. Além disso, membros da elite colonial, que costumavam viajar e estudar em universidades europeias, entravam em contato com as ideias que por lá circulavam e acabavam difundindo-as na colônia. Um exemplo é o pensamento iluminista, que defendia o direito à liberdade e à igualdade.

Esse novo clima intelectual, somado ao crescimento econômico e demográfico da colônia, estimulou uma crescente identidade local, o que aprofundava os conflitos de interesses e opunha colonos a metropolitanos. Assim, os colonos passaram a criticar de forma mais contundente as restrições impostas pela Coroa portuguesa.

ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO – MUSEU DA INCONFIDÊNCIA, OURO PRETO

Livro sobre a Constituição dos Estados Unidos, do século XVIII, que circulou clandestinamente na região das Minas. Museu da Inconfidência, Ouro Preto (MG).

ANTON_IVANOV/SHUTTERSTOCK

A Universidade de Coimbra, em Portugal, era uma das universidades europeias onde pessoas da elite colonial estudavam. Nelas, entravam em contato com as ideias iluministas que circulavam na Europa no século XVIII. Fotografia de 2016.

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

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *Letras, Ofícios e Bons Costumes*: Civilidade, Ordem e Sociabilidades. São Paulo: Autêntica, 2009.

FURTADO, Júnia Ferreira; LIBBY, Douglas Cole. *Trabalho livre, trabalho escravo*: Brasil e Europa, séculos XVIII e XIX. São Paulo: Annablume, 2006.

JANCSÓ, István; KANTOR, Iris. *Festa*: cultura e sociabilidade na América portuguesa. São Paulo: Hucitec, 2001.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SOUZA, Laura de Mello e. *Norma e conflito*: aspectos da história de Minas no século XVIII. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

atividades

1. Um dos mais graves problemas enfrentados pela população na região mineradora era a carência de lavouras e de produtos de subsistência e as dificuldades de abastecimento da região.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Cite um dos maiores problemas enfrentados pela população da região mineradora.

2 Formule uma explicação para a frase a seguir: Na região mineradora, houve uma mobilidade social até então não experimentada em outras regiões da colônia.

3 Leia o texto e responda às questões.

> Para Portugal, as notícias das descobertas de ouro chegaram numa época de grave recessão econômica e de problemas no balanço de pagamentos decorrentes do Tratado de Methuen (1703) com a Inglaterra. As importações de ouro do Brasil salvaram economicamente Portugal a curto prazo, mas os benefícios a longo prazo para a economia da nação foram limitados por não ter deixado desenvolver qualquer política agrícola ou industrial sistemática. A natureza do pacto colonial seria irremediavelmente alterada. Que a colônia se havia tornado mais rica que a metrópole era evidente. Uma mercadoria de troca universalmente reconhecida – o ouro – colocava o Brasil frente a frente com Portugal, numa posição de maior autonomia econômica. Os mineiros, em vez de serem subservientes ao sistema comercial de Lisboa ou aos preços fixados nos mercados europeus, tinham melhores condições que os agricultores brasileiros haviam tido de ditar demandas. [...]
>
> BETHELL, Leslie (Org.). *História da América Latina*: América Latina Colonial. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004. v. 2. p. 524.

a) De acordo com o texto, a descoberta do ouro aconteceu em que momento da vida econômica de Portugal?

b) Por que, segundo o texto, os mineradores possuíam maior autonomia econômica em relação à metrópole do que os grandes agricultores da colônia?

4 Por que os tropeiros foram importantes para a integração entre diversas regiões da América portuguesa? Qual foi o papel deles na região das Minas?

5 Leia o texto a seguir, sobre os tropeiros; depois, registre os principais produtos que eles transportavam.

> Grande parte do ouro e do diamante que saía da região das minas e passava pela Estrada Real era transportado nos lombos dos muares [mulas], conduzidos por tropeiros. Esse foi um dos principais meios de transportes até o final do século XIX e primeiras décadas do século XX. Pela Estrada Real não atravessavam apenas metais preciosos, durante o *boom* aurífero, mas toda sorte de alimentos, armas, pólvora, aguardente, ferramentas, roupas, remédios, correspondências, informações e produtos trazidos da Europa, carregados pelas tropas de muares, guiadas pelos tropeiros. Somente a partir da construção das estradas de ferro, na segunda metade do século XIX, os tropeiros começaram a perder a sua principal função.
>
> MAGALHÃES. Cristiane Maria. Na rota dos caminhos da Estrada Real e dos tropeiros. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, n. 36/37, ano 20, 2007. p. 113-114.

6 Em 2008, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) declarou a técnica de fabricação do queijo de Minas um patrimônio cultural brasileiro.

Nas Minas Gerais do século XVIII, os colonos mineradores introduziram a fabricação de queijo como uma forma de aumentar a conservação do leite cru. Assim, o queijo de Minas tornou-se parte da identidade cultural do mineiro.

a) Como o leite foi utilizado na região das Minas Gerais? Quais foram as consequências desse uso?

b) Por que o Iphan decidiu registrar a técnica artesanal de fabricação do queijo de Minas como bem cultural imaterial do Brasil?

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

Seção Atividades

Objeto de conhecimento

- *Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.*

Habilidades

EF07HI10

EF07HI12

Respostas

2. Na região mineradora, houve um grande crescimento urbano e populacional, que permitiu o desenvolvimento de atividades diversificadas. Os escravizados, por exemplo, exerciam atividades de ganho, que possibilitavam a compra de sua liberdade. O comércio e o artesanato também floresceram. Além disso, uma grande diversidade cultural e social estava presente na região das Minas. Todos esses fatores, somados, contribuíram para que houvesse certa mobilidade social nas Minas.

3. a) A descoberta do ouro aconteceu em um período de grave recessão econômica em Portugal.

b) Segundo o texto, a descoberta do ouro colocou a colônia em uma posição de relativa autonomia econômica em relação à metrópole, que, por sua vez, estava em crise. Se compararmos a situação dos agricultores coloniais com as condições dos mineiros, essa vantagem fica evidente, pois a sociedade mineira possibilitou o crescimento da população, a urbanização e um maior poder de compra de todos os setores da comunidade livre. Além disso, o ouro, uma mercadoria de troca universal, colocava a colônia em uma situação econômica de grande destaque perante a metrópole.

4. Os tropeiros contribuíram com a comunicação entre as diversas regiões da América portuguesa, levando mercadorias, pessoas e diferentes culturas aos sertões, até então pouco desbravados pelos colonos.

5. Os tropeiros transportavam todo tipo de mercadorias, como alimentos, armas, pólvora, aguardente, ferramentas, roupas, remédios, correspondências, informações e produtos trazidos da Europa.

6. a) Na região das Minas Gerais ocorreu a exploração comercial do leite por meio da produção de queijos. A fabricação de queijo foi uma forma de aumentar o tempo de conservação do leite *in natura* e teve como consequência a introdução de novos hábitos alimentares, que marcam a identidade cultural mineira.

b) O Iphan registrou a técnica artesanal de fabricação do queijo de Minas a fim de reconhecer, preservar e valorizar essa característica cultural, enraizada na comunidade mineira e reconhecida por todos os brasileiros. Para o Iphan, o "modo artesanal de fazer" de um grupo deve ser considerado um patrimônio cultural.

MODERNA

Seção **Para refletir**

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica** n. **1**, esta seção incentiva o estudante a valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural.

O trabalho aqui proposto também permite que o estudante possa *Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...]* e *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* (**Competências Específicas de História** n. **2** e n. **5**).

Habilidade

EF07HI16

Respostas

1. As autoras se referem às viagens nos navios negreiros, em que africanos de diferentes povos eram transportados na condição de escravos para áreas da América. As viagens nesses navios eram muito sofridas: os africanos contraíam doenças e recebiam pouca alimentação, entre outras formas de maus-tratos. Em geral, viajavam acorrentados, numa tentativa de impedir que organizassem rebeliões a bordo.

2. O porto do Rio de Janeiro ganhou destaque no século XVIII devido à exploração de ouro nas Minas Gerais. Os escravizados que lá chegavam eram reexportados para a região das Minas, que, naquele período, necessitava de trabalhadores para a exploração aurífera. Comente com os estudantes que, ao se referir à importância histórica do Cais do Valongo, o Ministério das Relações Exteriores do Brasil disse em nota oficial que "O Cais do Valongo é um local de memória, que remete a um dos mais graves crimes perpetrados contra a humanidade [...]." Nota do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, também conhecido como Itamaraty. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/09/politica/1499625756_209845.html>. Acesso em: 5 set. 2017.

para refletir

A DINÂMICA DO TRÁFICO NEGREIRO FOI SEMPRE A MESMA AO LONGO DE SUA EXISTÊNCIA?

Em 2011, um tesouro foi descoberto por acaso na cidade do Rio de Janeiro. Escavações feitas para reformas urbanas encontraram as ruínas do chamado Cais do Valongo, construído no começo do século XIX na zona portuária da cidade, onde ocorriam o desembarque e o comércio de africanos escravizados.

No Cais do Valongo, desembarcaram mais de 500 mil africanos escravizados. Ao longo do tempo, ele passou por reformas e, em 1911, foi totalmente aterrado. Atualmente, o lugar passou a ser estudado como sítio arqueológico e recebeu o título de Patrimônio Histórico da Humanidade pela Unesco, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

LUIZ SOUZA/ALAMY/FOTOARENA

Sítio arqueológico do Cais do Valongo, Rio de Janeiro (RJ). Fotografia de 2017. Estima-se que, entre 1811 e 1831, aproximadamente 1 milhão de africanos escravizados ali desembarcaram.

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

Assim como o porto do Rio de Janeiro, outros portos espalhados ao longo da costa brasileira serviram como local de desembarque (e às vezes de comércio) de homens e mulheres africanos escravizados:

> E assim, depois de longa e traumática travessia, os africanos chegavam aos portos do Brasil: Rio de Janeiro, Salvador, Recife, Fortaleza, Belém e São Luís eram os principais [...]. No século XVII foram, sobretudo, Salvador e Recife que se firmaram como grandes portos, e de lá cativos seguiam também para o Maranhão, Pará e rio Amazonas. [...] no século seguinte, o porto do Rio de Janeiro ganhou impulso significativo, e daí os escravizados eram reexportados especialmente para Minas Gerais, Mato Grosso e Colônia do Sacramento, ao sul da colônia, no território do atual Uruguai.
>
> SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 87.

1. Por que as autoras do trecho acima dizem que os africanos capturados passavam por uma "longa e traumática travessia"?

2. Por que o porto no Rio de Janeiro ganhou destaque no século XVIII? Por que os escravizados que lá chegavam eram revendidos para as Minas Gerais?

NÃO ESCREVA NO LIVRO

E do outro lado do Atlântico, na costa do continente africano, quais serão os lugares ligados à história do tráfico de africanos, como o Cais do Valongo?

Um desses lugares é a fortaleza de São Jorge da Mina, localizada em Gana, um atual país da África Ocidental. Construída no século XV para servir de base ao comércio português na África, a fortaleza se transformou em um entreposto no século XIX, onde os cativos capturados pelos comerciantes de escravizados aguardavam o embarque para o Brasil e para outros locais da América.

Segundo historiadores, os africanos trazidos ao Brasil pelo tráfico negreiro eram embarcados, no continente africano, sobretudo nos portos das chamadas costa da Mina e de Luanda e Benguela. Os principais portos da costa da Mina eram o de São Jorge da Mina e Benin, onde hoje estão localizados, aproximadamente, Benin, Gana, Togo e Nigéria. Luanda e Benguela estão localizados em Angola. Os indivíduos embarcados nessas duas áreas eram capturados, geralmente, no interior do continente africano, em diversos reinos envolvidos com o tráfico de escravizados.

No século XIX, o comércio de escravizados também passou a ser feito nos portos da costa oriental do continente africano. Os escravizados originários dessa região que chegavam ao Brasil eram chamados de moçambiques. Africanos de vários grupos étnicos foram, portanto, enviados para o Brasil, havendo algumas variações na dinâmica do tráfico entre os séculos XVI e XIX.

3 No período do tráfico de escravizados, qual era a função de construções como a fortaleza de São Jorge da Mina?

4 Quais eram as principais regiões do continente africano em que ocorria o embarque dos africanos escravizados?

5 Podemos afirmar que a dinâmica do tráfico negreiro foi sempre a mesma? Ou houve alterações entre os séculos XVI e XIX?

LUC GNAGO/REUTERS/LATINSTOCK

Castelo da Mina, Gana (África). Fotografia de 2017. Construído por portugueses em 1482 com funções de feitoria, tornou-se, a partir do século XVI, um dos mais importantes pontos do tráfico negreiro no Atlântico.

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

5. É esperado que os estudantes percebam que a dinâmica do tráfico negreiro nem sempre foi a mesma ao longo dos séculos em que vigorou. Regiões de desembarque de escravizados mudavam bastante, assim como os locais de embarque, os fluxos das rotas, entre outros fatores.

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que podem ser ultilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Como a Coroa portuguesa promoveu a exploração de metais preciosos na região das Minas Gerais?
2. Como era o cotidiano da sociedade mineira?
3. Como se desenvolveu o sistema de abastecimento das Minas Gerais?
4. Qual foi a importância da exploração do ouro para o crescimento urbano e populacional e para a integração do território da colônia?
5. Quais eram as características da população que compunha a sociedade mineira?
6. Como se desenvolveu o ambiente cultural na região das Minas?

No **Manual do Professor – Digital** poderá ser acessada uma **Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem** dos estudantes, com sugestões de questões, abertas e de múltipla escolha, e ficha para registro do desempenho deles neste quarto bimestre.

3. Fortalezas como essa serviam como posto para abrigar os indivíduos capturados entre os diversos reinos africanos envolvidos com a escravidão e com o tráfico negreiro. A historiografia afirma que, na maioria das vezes, se levava um tempo significativo para "lotar" um navio negreiro. Desse modo, os escravizados podiam esperar meses nessas fortalezas até serem embarcados para a América.

4. Os africanos trazidos ao Brasil eram embarcados sobretudo nos portos das chamadas costa da Mina, de Luanda e Benguela. Eles eram capturados, em geral, no interior do continente africano. No século XIX, o tráfico de escravizados também passou a ser feito nos portos da costa oriental do continente africano. Os indivíduos embarcados em Angola eram levados para as capitanias mais ao sul, e os de Mina, para o Nordeste. Com o passar do tempo, essa dinâmica mudou.

Referências bibliográficas

ABREU, Capistrano de. *Capítulos de história colonial*: 1500-1800. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000.

AGUILAR, Nelson (Org.). *Mostra do redescobrimento*: negro de corpo e alma. São Paulo: Associação Brasil 500 Anos/Artes Visuais, 2000.

ALBUQUERQUE, Luís. *As navegações e a sua projeção na ciência e na cultura*. Lisboa: Gradiva, 1987.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALENCASTRO, Luís Felipe de. *O trato dos viventes*: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

AMADO, Janaína; FIGUEIREDO, Luiz Carlos. *A formação do Império Português (1415-1580)*. São Paulo: Atual, 1999.

ANCHIETA, José de. *Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933.

ANDERSON, Perry. *Linhagens do Estado absolutista*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007.

AZEVEDO, Francisca L. N.; DAYRELL, Eliane G.; SCHIMIDT, Guillermo G. *A conquista da América espanhola (antologia)*. Rio de Janeiro: Fundação José Bonifácio; UFRJ, 1992.

BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena; Casa das Áfricas, 2003.

BAHIA, Ítalo Costa. Guerras sagradas: o caráter religioso das guerras astecas. *Ameríndia*, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2007.

BARBOSA, Waldemar de Almeida. *Dicionário histórico geográfico de Minas Gerais*. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1995.

BARRAULT, Jean-Michel. *Fernão de Magalhães*: a Terra é redonda. Lisboa: Terramar, 1998.

BELLOTO, Manoel L.; CORRÊA, Anna Maria M. *A América Latina de colonização espanhola*. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1979. v. 4.

BELLUZO, Rosa. *Os sabores da América*. São Paulo: Senac, 2004.

BERNAND, Carmen; GRUZINSKI, Serge. *História do Novo Mundo*. São Paulo: Edusp, 1997.

BETHELL, Leslie (Org.). *História da América Latina*: América Latina colonial. 2. ed. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012. v. 1.

_____ (Org.). *História da América Latina*: América Latina colonial. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004. v. 2.

BISSIO, Beatriz. *O mundo falava árabe*: a civilização árabe-islâmica clássica através da obra de Ibn Khaldun e Ibn Battuta. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; SILVA, Adriane Costa da. Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil. In: PRADO, Maria Ligia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves. *À margem dos 500 anos*: reflexões irreverentes. São Paulo: Edusp, 2002.

BLAJ, Ilana. *A trama das tensões*: o processo de mercantilização de São Paulo colonial (1681-1721). São Paulo: Humanitas, 2002.

BOXER, Charles. *A idade de ouro do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

_____. *A idade do ouro do Brasil*: dores de crescimento de uma sociedade colonial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

_____. *O império marítimo português (1415-1825)*. Lisboa: Edições 70, 1994.

_____. *O império marítimo português, 1415-1825*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRAUDEL, Fernand. *Civilização material, economia e capitalismo*: séculos XV-XVIII. São Paulo: Martins Fontes, 1995. v. 1.

_____. *Gramática das civilizações*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BRITO, Edson Machado de [Edson Kayapó]. *A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena na aldeia diferenciada do Espírito Santo*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

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

BRITO, Ricardo Gomes de. *História trágico-marítima*. Rio de Janeiro: Lacerda, 1998.

BROWN, Dale M. (Dir.). *Astecas*: reinado de sangue e esplendor. Rio de Janeiro: Abril Livros; Time Life, 1999. (Coleção Civilizações perdidas).

_____ (Dir.). *Império Inca*. Rio de Janeiro: Abril Livros; Time Life, 1999. (Coleção Civilizações perdidas).

BROWN, Dee. *Enterrem meu coração na curva do rio*. Porto Alegre: L&PM, 2003.

BUENO, Eduardo. *A viagem do descobrimento*: a verdadeira história da expedição de Cabral. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

BURGA, Manuel. *Nacimiento de una utopía*: muerte y resurrección de los incas. Lima: Instituto de Apoyo Agrario, 1983.

BURNS, Edward M. *História da civilização ocidental*. 22. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

CARNEIRO, Edison. *O quilombo dos Palmares*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

CARTA de Pero Vaz de Caminha a el rei D. Manuel [1º de maio de 1500]. Educação Pública. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/0015.html>. Acesso em: 13 ago. 2017.

CHAIB, Lidia; RODRIGUES, Elizabeth. *Ogum, o rei de muitas faces e outras histórias dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.

CHIAVENATO, Júlio. *As lutas do povo brasileiro*: do "descobrimento" a Canudos. 13. ed. São Paulo: Moderna, 1988.

COLOMBO, Sylvia. Conflito indígena afeta eleição argentina. *Folha de S.Paulo*, 20 ago. 2017. p. A17.

CONRAD, Robert Edgar. *Tumbeiros*: o tráfico escravista para o Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CORTEZ, Hernán. *A conquista do México*. Porto Alegre: L&PM, 1986.

COSTA, Ricardo. A expansão árabe na África e os impérios negros de Gana, Mali e Songai (sécs. VII-XVI). In: NISHIKAWA, T. F. C. *História Medieval*: História II. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

CRUZ, A. S.; COMANDOLLI, C.; MAZETTO, M. T. Os povos indígenas vão à universidade. *Outras mídias*, 28 jun. 2017. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2017/06/30/os-povos-indigenas-vao-a-universidade/>. Acesso em: 4 mar. 2018.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras; Fapesp, 1992.

DAVIDSON, Basil. *A descoberta do passado de África*. Lisboa: Sá da Costa, 1981.

DELUMEAU, Jean. *A civilização do Renascimento*. Lisboa: Edições 70, 2007. v. 1 e 2.

_____. *Nascimento e afirmação da Reforma*. São Paulo: Pioneira, 1989.

DEZ anos após declaração internacional, indígenas sofrem exclusão, desrespeito e assassinatos. ONU Brasil, 22 jul. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/dez-anos-apos-declaracao-internacional-indigenas-sofrem-exclusao-desrespeito-e-assassinatos/>. Acesso em: 24 fev. 2018.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Pequena enciclopédia da cultura ocidental*: o saber indispensável, os mitos eternos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

EISNER, Will. *Sundiata, o leão do Mali*: uma lenda africana recontada por Will Eisner. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

EL FASI, Mohammed (Ed.). *História geral da África*. Brasília: Unesco, 2010. v. III: África do século VII ao XI.

É "PREOCUPANTE" a "exclusão de África das decisões" relacionadas com a ciência, diz ministra sul-africana. *Sapo 24*, 21 abr. 2017. Disponível em: <http://24.sapo.pt/tecnologia/artigos/e-preocupante-a-exclusao-de-africa-das-decisoes-relacionados-com-a-ciencia-diz-ministra-sul-africana>. Acesso em: 14 ago. 2017.

ESPINOSA, Fernanda. *Antologia de textos históricos medievais*. Lisboa: Sá da Costa, 1981.

FALCON, Francisco. *Mercantilismo e transição*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

FARAH, Paulo Daniel. *O islã*. São Paulo: Publifolha, 2001.

FARTHING, Stephen. *Tudo sobre arte*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp; FDE, 1994.

FAVRE, Henri. *A civilização inca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

FERLINI, Vera Lúcia Amaral. *A civilização do açúcar*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FERNÁNDEZ-ARMESTO, Felipe. *Os desbravadores*: uma história mundial de exploração da Terra. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Conquista colonial, resistência indígena e formação do Estado-Nacional: os índios Guaicuru e Guana no Mato Grosso dos séculos XVIII-XIX. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 52, n. 1, 2009.

FIGUEIREDO, Luciano. *Rebeliões no Brasil colônia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo (Dir.). *História da alimentação*. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

FONSECA, Cláudia Damasceno. *Arraiais e vilas d'el rei*: espaço e poder nas Minas setecentistas. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

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

MODERNA

FONSECA, Rodrigo. Marco da censura no Brasil, Calabar faz 40 anos com nova montagem. *O Globo*, 12 maio 2013. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/marco-da-censura-no-brasil-calabar-faz-40-anos-com-nova-montagem-8363246>. Acesso em: 2 mar. 2018.

FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo; FARIAS, Sheila. *A economia colonial brasileira (séc. XVI a XIX)*. São Paulo: Atual, 1998.

FREITAS, Gustavo de. *900 textos e documentos de história*. Lisboa: Plátano, 1976.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2001.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2000.

FURTADO, Júnia Ferreira. *Chica da Silva e o contratador de diamantes*: o outro lado do mito. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da Terra do Brasil*: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil. Brasília: Senado Federal, 2008.

GARIN, Eugenio. *L'Éducation de l'Homme Moderne (1400--1600)*. Paris: Fayard, 1968.

GERBI, Antonello. *La naturaleza de las Índias Nuevas*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

GOMBRICH, Ernst Hans Josef. *A história da arte*. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GORENDER, Jacob. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *O escravismo colonial*. São Paulo: Ática, 1992.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Escravos sem senhores: escravidão, trabalho e poder no mundo romano. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 26, n. 52, 2006.

GUIMARÃES, Thiago. Brasileiro despreza identidade latina, mas quer liderança regional, aponta pesquisa. *G1*, 21 dez. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/12/brasileiro-despreza-identidade-latina-mas-quer-lideranca-regional-aponta-pesquisa.html>. Acesso em: 31 ago. 2017.

HERKENHOFF, Paulo. *O Brasil e os holandeses*. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na sala de aula*: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Caminhos e fronteiras*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. *Raízes do Brasil*. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

_____. *Visão do Paraíso*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

HUE, Sheila Moura. *Delícias do descobrimento*. A gastronomia brasileira no século XVI. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

JANCSÓ, István (Coord.). *Cronologia de história do Brasil colonial (1500-1831)*. São Paulo: Humanitas, 1994.

JELLOUN, Tahar Ben. *O islamismo explicado às crianças*. São Paulo: Unesp, 2011.

JOHNSON, Paul. *O Renascimento*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KARNAL, Leandro et al. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2008.

KI-ZERBO, Joseph. *História da África negra*. Lisboa: Europa-América, 1972. v. 1.

LAFAYE, J. *Quetzalcóatl y Guadalupe*: la formación de la conciencia nacional en México. 2. ed. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

LAS CASAS, Frei Bartolomé de. *O paraíso destruído*. Porto Alegre: L&PM, 2001.

_____. *Único modo de atrair todos os povos à verdadeira religião*. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉRY, Jean de. *Viagem à terra do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1980.

LISBOA FILHO, Paulo N.; LAVARDA, Francisco C. Galileu. Adaptação do roteiro da peça *A vida de Galileu*, de Bertolt Brecht, escrita entre 1938 e 1939. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lavarda/galileu/a_vida_de_galileu_2012_03_19.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

LOVEJOY, Paul E. *A escravidão na África*: uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LUTERO, Martinho. 95 teses [1517]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/95%20Teses%20de%20Lutero.pdf>. Acesso em: 7 maio 2018.

MACHADO, Sátira. Perguntas frequentes sobre a Lei 10.639/03. CEERT, 10 mar. 2016. Disponível em: <https://www.ceert.org.br/noticias/politica-no-brasil/10682/perguntas-frequentes-sobre-a-lei-1063903>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MAGALHÃES, Cristiane Maria. Na rota dos caminhos da Estrada Real e dos tropeiros. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, n. 36/37, ano 20, 2007.

MARTINS, Oliveira. *História de Portugal*. Lisboa: IN/CM, 1988.

MASSIMI, Marina et al. *Navegadores, colonos, missionários na Terra de Santa Cruz*: um estudo psicológico da correspondência epistolar. São Paulo: Loyola, 1997.

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

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MAXWELL, Kenneth. *A devassa da devassa*: a Inconfidência Mineira – Brasil e Portugal (1750-1808). São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. Morte e sobrevivência. *Folha de S.Paulo*, 11 ago. 2002. Caderno mais!

M'BOKOLO, Elikia. *África negra*: história e civilizações. Salvador: UFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

MELLO, Evaldo Cabral de. *A fronda dos mazombos*: nobres contra mascates – Pernambuco, 1666-1715. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Olinda restaurada*: guerra e açúcar no Nordeste, 1630-1654. São Paulo: Edusp; Rio de Janeiro: Forense, 1975.

MEREDITH, Martin. *O destino da África*: cinco mil anos de riquezas, ganância e desafios. São Paulo: Zahar, 2017. (Livro digital).

MICELI, Paulo. *O ponto onde estamos*: viagens e viajantes na história da expansão e da conquista (Portugal, século XV e XVI). 4. ed. Campinas: Unicamp, 2008.

MILLONES, Luis. *Perú colonial*: de Pizarro a Tupac Amaru II. Lima: Cofide, 1995.

MINDLIN, Betty. *A questão do índio*. São Paulo: Ática, 2003.

MOKHTAR, Gamal (Org.). *História geral da África*. Brasília: Unesco, 2010. v. II: África Antiga.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra*: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MORUS, Thomas. *A Utopia*. [S.l.]: Ridendo Castigat Mores, 2001. (Livro digital).

MOTA, Carlos G. (Org.). *Viagem incompleta*: a experiência brasileira. São Paulo: Senac, 2000.

MOURA, Clóvis Steiger de Assis. *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2004.

MUNDURUKU, Daniel. Usando a palavra certa para doutor não reclamar. *Blog* do Daniel Munduruku. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com/p/cronicas-e-opinioes.html>. Acesso em: 27 fev. 2018.

NEPOMUCENO, Rosa. *Viagem ao fabuloso mundo das especiarias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

NIANE, Djibril Tamsir. Relações e intercâmbios entre as várias regiões. In:_____ (Ed.). *História geral da África*. Brasília: Unesco, 2010. v. IV: África do século XII ao XVI.

NOVAES, Adauto (Org.). *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NOVAIS, Fernando. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial*. São Paulo: Hucitec, 2010.

NOVINSKY, Anita. *Inquisição*: prisioneiros do Brasil – séculos XVI-XIX. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2002.

NUNES, R. et al. Existe alguma diferença na forma como os escravos eram tratados na Grécia e Roma antigas? Nova Escola, 1º out. 2009. (Consultoria de Pedro Paulo Funari). Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2372/existe-alguma-diferenca-na-forma-como-os-escravos-eram-tratados-na-grecia-e-roma-antigas>. Acesso em: 3 mar. 2018.

OGOT, Bethwell A. *História geral da África*. Brasília: Unesco, 2010. v. V: África do século XVI ao XVIII.

OLIVER, Roland. *A experiência africana*: da Pré-história aos dias atuais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

PANOFSKY, Erwin. *Renascimento e Renascimentos na arte ocidental*. Lisboa: Presença, 1981.

PEDRA da Memória: Diálogos Brasil Benin. Disponível em: <http://pedradamemoria.maraca.art.br/livro/mais-sobre-o-livro/>. Acesso em: 17 ago. 2017.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz; SZTUTMAN, Renato. Notícias de uma certa confederação Tamoio. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, out. 2010.

PINTO, Virgílio Noya. *O ouro brasileiro e o comércio anglo-português*. São Paulo: Nacional, 1979.

PIRRENE, Henri. *História econômica e social da Idade Média*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. 24. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1971.

PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. *Brasil indígena*: 500 anos de resistência. São Paulo: FTD, 2000.

PRIORE, Mary del. *A família no Brasil colônia*. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. *Religião e religiosidade no Brasil colonial*. São Paulo: Ática, 2002.

_____ (Org.). *Revisão do Paraíso*: os brasileiros e o Estado em 500 anos de história. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

PRODANOV, C. C. *Cultura e sociedade mineradora*: Potosí, 1569-1670. São Paulo: Annablume, 2002.

QUEIROZ, Tereza Aline Pereira de. *O Renascimento*. São Paulo: Edusp, 1995.

REGIMENTO que levou Tomé de Souza governador do Brasil, Almerim, 17/12/1548. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/Regimento_que_levou_Tome_de_Souza_governador_do_Brasil.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.

REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil*: a história do Levante dos Malês em 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RIVERO, Piedad Peniche. Quando as moedas cresciam nas árvores. *Correio da Unesco*, 1990.

RODNEY, Walter. *De como Europa subdesarrolló a África*. Cidade do México; Madri: Siglo XXI, 1982.

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

MODERNA

RODRIGUES, Jaime. *O tráfico de escravos para o Brasil*. São Paulo: Ática, 1997.

RODRIGUES, Walter Luiz Jardim. *Memórias de São João da Ponta*: PA a partir de narrativas orais. Belém: Geppam/UFPA, 2013.

ROMEIRO, Adriana; BOTELHO, Angela Vianna. *Dicionário histórico das Minas Gerais*. Período colonial. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ROMIO, Eda. *Brasil 1500/2000*: 500 anos de sabor. São Paulo: ER Comunicações, 2000.

RONAN, Colin A. *História ilustrada da ciência da Universidade de Cambridge*: da Renascença à Revolução Científica. São Paulo: Círculo do Livro, 1987. v. 3.

RUFIN, Jean-Christophe. *O império e os novos bárbaros*. Rio de Janeiro: Record, 1991.

SALGADO, Graça. *Fiscais e meirinhos*: a administração colonial no Brasil. São Paulo: Nova Fronteira, 1985.

SANTOS, Eduardo Natalino dos. *Deuses do México indígena*: estudo comparativo entre narrativas espanholas e nativas. São Paulo: Palas Athena, 2002.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Zumbi*. 9. ed. São Paulo: Moderna, 1992.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos*: engenhos e escravos na sociedade colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SEED, Patricia. *Cerimônias de posse na conquista europeia do Novo Mundo (1492-1640)*. São Paulo: Unesp, 1999.

SEFFNER, Fernando. *Da Reforma à Contrarreforma*: o cristianismo em crise. São Paulo: Atual, 1993.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memória d'África*: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVCENKO, Nicolau. *O Renascimento*. 22. ed. São Paulo: Atual, 1994.

SHAKESPEARE, William. *A trágica história de Hamlet*. [S.l.]: Ridendo Castigat Mores, 2000. (Livro digital).

SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança*: a África antes dos portugueses. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

_____. *A manilha e o libambo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

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

SILVA, Luiz Geraldo. *O Brasil dos holandeses*. São Paulo: Atual, 1997.

SILVA, Rodrigo da. Monções revisitadas: patrimônio e cultura material. *Revista de História da Arte e Arqueologia*, Campinas, n. 7, jan./jun. 2007.

SIMONSEN, Roberto. *História econômica do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2005.

SLENES, Robert W. *Na senzala, uma flor*: esperanças e recordações na formação da família escrava. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SOUSTELLE, Jacques. *A civilização asteca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

_____. O sagrado e o profano. *Correio da Unesco*, 1984.

SOUZA, Laura de Mello e. *Desclassificados do ouro*: a pobreza mineira no século XVIII. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____; BICALHO, Maria Fernanda. *1680-1720*: o império deste mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____; NOVAIS, Fernando (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 1: Cotidiano e vida privada na América portuguesa.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006.

STADEN, Hans. *Primeiros registros escritos e ilustrados sobre o Brasil e seus habitantes*. São Paulo: Terceiro Nome, 1999.

SZMRECSÁNYI, Tamás (Org.). *História econômica do período colonial*. São Paulo: Edusp; Hucitec, 2002.

THEODORO, Janice. *América barroca*: tema e variações. São Paulo: Edusp; Nova Fronteira, 1992.

_____. *Descobrimentos e Renascimento*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

TIEMPO mesoamericano (2500 a.C.-1521 d.C.). *Arqueología Mexicana*. Edición especial. México (DF): Raíces/Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2001.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

_____. *Economia e sociedade na América espanhola*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História geral da África*. Brasília: Unesco, 2010. v. I: Metodologia e pré-história da África.

VERGER, Pierre. *Fluxo e refluxo*: do tráfico de escravos entre o Golfo de Benin e a Bahia de Todos-os-Santos, dos séculos XVII a XIX. Salvador: Corrupio, 2002.

WEBER, Max. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WHITE, Michael. *Leonardo*: o primeiro cientista. Rio de Janeiro: Record, 2002.

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

MODERNA

MODERNA

ISBN 978-85-16-11407-7