

REINALDO SERIACOPI
GISLANE AZEVEDO

MANUAL DO
PROFESSOR

INSPIRE

HISTÓRIA

8

FTD

INSPIRE

HISTÓRIA

8

MANUAL DO
PROFESSOR

GISLANE CAMPOS AZEVEDO SERIACOPI

Mestra em História: História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Foi professora universitária, pesquisadora e professora de História dos ensinos Fundamental e Médio nas redes pública e privada.

Vencedora do Prêmio Jabuti de 2013 na categoria Didáticos e Paradidáticos.

REINALDO SERIACOPI

Bacharel em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) e Comunicação Social pelo Instituto Metodista de Ensino Superior.

Editor especializado na área de História.

Vencedor do Prêmio Jabuti de 2013 na categoria Didáticos e Paradidáticos.

Ensino Fundamental – Anos Finais

Componente curricular: História



Copyright © Gislane Azevedo, Reinaldo Seriacopi, 2018.

Diretor editorial	Antonio Luiz da Silva Rios
Diretora editorial adjunta	Silvana Rossi Júlio
Gerente editorial	Roberto Henrique Lopes da Silva
Editora	Nubia de Cassia de Moraes Andrade e Silva
Editores assistentes	Rosane Cristina Thahira, Luis Gustavo Reis e Lucimara Vasconcelos
Assessoria	Tathiane Gerbovic
Gerente de produção editorial	Mariana Milani
Coordenador de produção editorial	Marcelo Henrique Ferreira Fontes
Gerente de arte	Ricardo Borges
Coordenadora de arte	Daniela Máximo
Projeto gráfico	Juliana Carvalho
Projeto de capa	Sergio Cândido
Foto de capa	Felipe Frazão/Shutterstock.com
Supervisor de arte	Vinicius Fernandes
Editor de arte	Alexandre Tallarico
Tratamento de imagens	Ana Isabela Pithan Maraschin e Eziquiel Racheti
Coordenadora de ilustrações e cartografia	Marcia Berne
Ilustrações	Alex Silva, Getúlio Delphim, Hugo Araujo, Rubens Domingos e Selma Caparroz
Cartografia	Allmaps, Ericson Guilherme Luciano, Renato Bassani e Vespúcio Cartografia
Coordenadora de preparação e revisão	Lilian Semenichin
Supervisora de preparação e revisão	Beatriz Carneiro
Preparação	Mônica Di Giacomo
Revisão	Tatiana Jaworski
Supervisora de iconografia e licenciamento de textos	Elaine Bueno
Iconografia	Danielle Alcântara, Mariana Veleiro e Priscilla Liberato Narciso
Supervisora de arquivos de segurança	Silvia Regina E. Almeida
Diretor de operações e produção gráfica	Reginaldo Soares Damasceno

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

Seriacopi, Gislane Campos Azevedo
Inspire história : 8º ano : ensino fundamental : anos finais /
Gislane Campos Azevedo Seriacopi, Reinaldo Seriacopi. –
1. ed. – São Paulo : FTD, 2018.

"Componente curricular: História."

ISBN 978-85-96-01966-8 (aluno)

ISBN 978-85-96-01967-5 (professor)

1. História (Ensino fundamental) I. Seriacopi,
Reinaldo. II. Título.

18-20712

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 à

EDITORA FTD.

Rua Rui Barbosa, 156 – Bela Vista – São Paulo-SP
CEP 01326-010 – Tel. 0800 772 2300
Caixa Postal 65149 – CEP da Caixa Postal 01390-970
www.ftd.com.br
central.relacionamento@ftd.com.br

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

Impresso no Parque Gráfico da Editora FTD
CNPJ 61.186.490/0016-33
Avenida Antonio Bardella, 300
Guarulhos-SP – CEP 07220-020
Tel. (11) 3545-8600 e Fax (11) 2412-5375

APRESENTAÇÃO

Caro professor,

O trabalho do professor é prazeroso e realizador, mas, por vezes, solitário e desafiador. Há inúmeras questões para resolver: planejamento das aulas, elaboração de atividades e de instrumentos de avaliação, análises e devolutivas desses instrumentos, entre tantas outras.

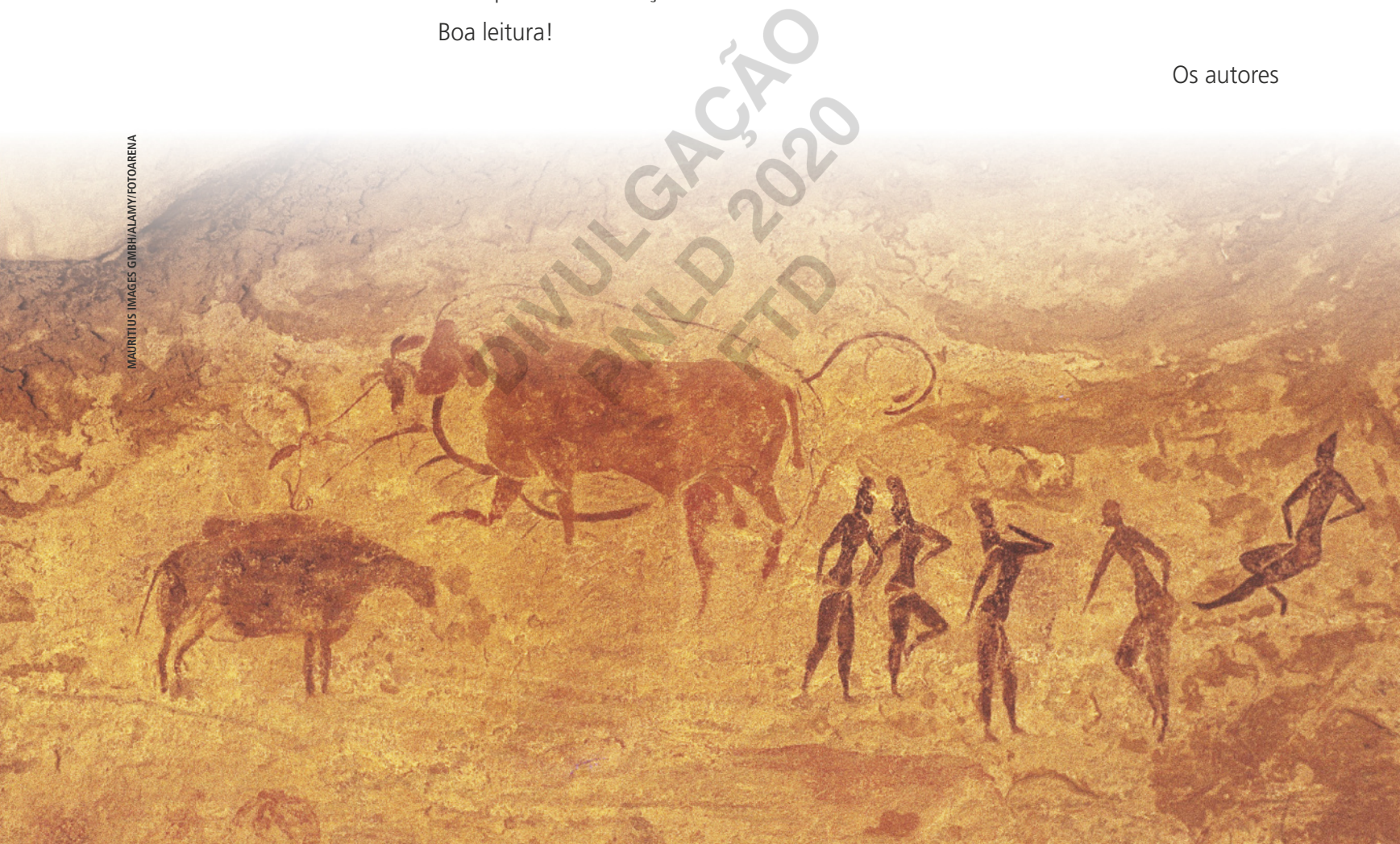
Este Manual tem como proposta ser um canal de diálogo com você, professor. Nele, expressamos nossos valores, crenças, propostas, sugestões e caminhos percorridos na elaboração da coleção. Além disso, refletimos tanto sobre os marcos legais que regem a educação brasileira como sobre as mudanças advindas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Você também encontrará neste Manual reflexões sobre a importância de a escola e a educação serem cada vez mais democráticas e inclusivas e sobre como esses princípios podem nos ajudar a viver em uma sociedade mais justa.

Portanto, tomando como base esses princípios em defesa da democracia e da cidadania, acreditamos que este Manual é uma importante ferramenta que pode auxiliá-lo a melhor explorar esta coleção didática.

Boa leitura!

Os autores



SUMÁRIO

CONHEÇA O MANUAL DO PROFESSOR	V
Orientações gerais	VIII
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA COLEÇÃO	VIII
A História como disciplina escolar no Brasil	VIII
As mudanças na década de 1990: a LDB e os PCN	VIII
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	IX
O processo de ensino-aprendizagem	XIV
Livro didático: crenças e caminhos trilhados	XIV
A história da África, dos africanos e dos afrodescendentes	XVII
A história dos povos indígenas	XVIII
METODOLOGIA	XX
As unidades conceituais e o trabalho com conceitos	XX
O trabalho com documentos e a ênfase na leitura de imagens	XXII
A relação entre o passado e o presente	XXIV
O ensino de História e os conhecimentos prévios	XXV
A ORGANIZAÇÃO DA OBRA	XXVI
A estrutura das unidades conceituais	XXVI
A estrutura dos capítulos	XXVII
Aberturas de capítulo	XXVII
Texto principal	XXVII
Boxes e seções	XXVIII
As atividades	XXX
Seções de final de volume	XXXI
Material digital	XXXII
AVALIAÇÃO	XXXIII
BIBLIOGRAFIA	XXXVI
QUADRO DE CONTEÚDOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO 6º, 7º, 8º E 9º ANOS	XL
Orientações específicas	1

CONHEÇA O MANUAL DO PROFESSOR

- Nas Orientações gerais, apresentamos os referenciais teóricos que norteiam a coleção, algumas reflexões sobre ensino-aprendizagem de História e as conexões entre a obra e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A ORGANIZAÇÃO DA OBRA

Apresentamos a estrutura da obra e quais são as propostas de trabalho de cada uma das seções e boxes.

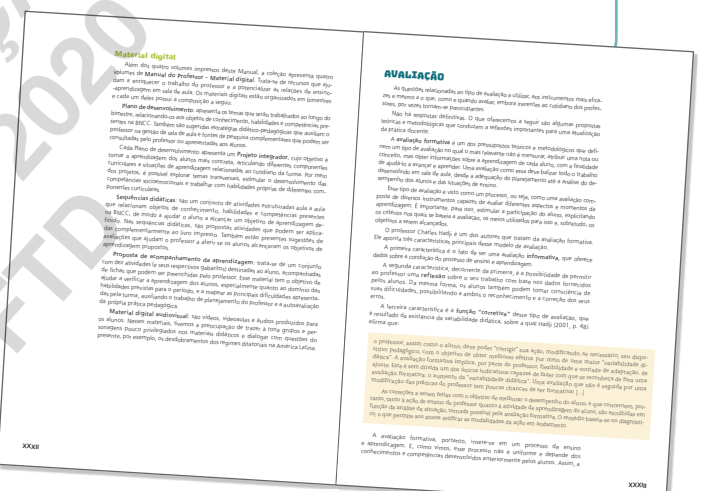
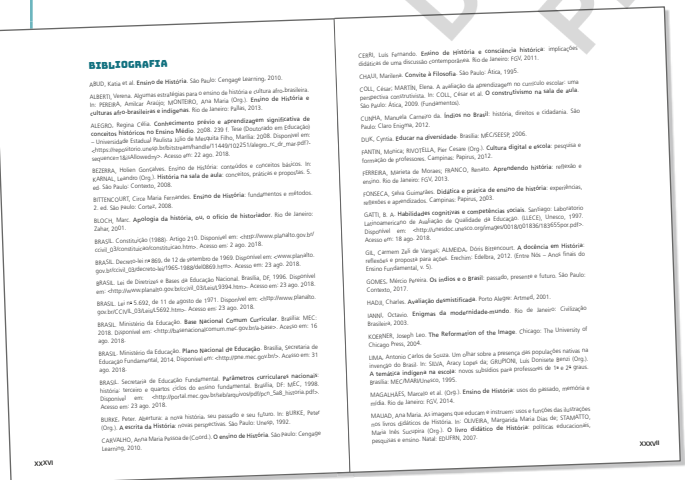


AVALIAÇÃO

Expomos a concepção de avaliação que adotamos na obra e mostramos algumas estratégias avaliativas que podem ser utilizadas em diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

Lista de obras que serviram de referência para a elaboração deste Manual.



- As Orientações específicas são sugestões de estratégias didático-pedagógicas que buscam auxiliar o trabalho do professor dentro e fora da sala de aula.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PARA A ABERTURA DA UNIDADE

Apresentamos orientações sobre o conceito da unidade e algumas indicações de como as imagens e o texto de abertura podem ser trabalhados em sala de aula.

A BNCC NA UNIDADE

Indicamos os objetos de conhecimento, competências e habilidades da BNCC trabalhados em cada unidade.

OBJETOS DE CONHECIMENTO DA UNIDADE

A BNCC NA UNIDADE

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- Brasil: Primeiro Reinado.
- O Período Regencial e as controvérsias do poder central.
- A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, festas e festividades no Brasil.
- Nacionalismo, revoluções e as novas nações emergentes.
- Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nos debates globais.
- Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
- O imperialismo europeu e a partilha da África e do Ásia.
- Processos e cultura no século XIX: darwinismo e racismo.

COMPETÊNCIAS

- Gênesis: 1.4, 6, 7, 9
- Especificas de Ciências Humanas: 1.2, 1.3, 1.4, 5, 7
- Especificas de História: 1.2, 1.4, 5, 7

HABILIDADES

- EF05H5
- EF05H6
- EF05H7
- EF05H8
- EF05H9
- EF05H10

SUGESTÃO DE VÍDEO

Para o professor

- **Xenofobia:** um crime silencioso. Entrevista com o autor do livro Xenofobia. Disponível em: <<http://flora.porifera.com.br>>. Acesso em: 3 out. 2018.

UNIDADE 3

Nação e nacionalismo Compartilhando identidades

Se você já viu alguma vez a comissão de entrega de medalhas nas Olimpíadas ou nos Jogos Pan-Americanos, deve ter notado que a apresentação é compartilhada pelo país de origem vencedor. Nesse momento, toda uma nação se vê representada pelo atleta que ocupa o lugar mais alto do pódio.

O conceito de nação é definido por certos aspectos culturais de um povo, que se diferenciam em relação a todos os outros povos. A língua, a religião, os costumes, a cultura, o modo de viver e as tradições são alguns dos aspectos que fazem com que uma população se reconheça como pertencente a uma mesma nação.

A sua sentimento de pertencimento a uma nação, chamado de nacionalismo, é o sentimento de orgulho e lealdade em relação a uma nação. O nacionalismo pode contribuir para a autonomia dos povos e para ajudar a desenvolver nas pessoas a vontade de melhorar seu país. (BRUNO, 2015, p. 10).



Podem, às vezes, causar sentimentos tanto na pessoa, uma vez que pode resultar em xenofobia e também em racismo. Nessa Unidade veremos como no final do século XIX movimentos econômicos, aliados a interesses nacionalistas, foram postos em prática por algumas nações europeias com o intuito de subjugar outros povos. Também veremos como o projeto de nação brasileira, nascido a partir do Primeiro Reinado, excluiu grande parte da população do país.

RECOMENDAÇÃO

Para o professor

- **Xenofobia:** o medo e o ódio a estrangeiros.
- **Racismo:** preconceito baseado na raça.
- **Nacionalismo:** sentimento de orgulho e lealdade em relação a uma nação.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

CONCEITO DE CONVERSÃO

- A leitura do **Texto de apoio** ajuda a ampliar a reflexão acerca dos temas de nacionalismo. É importante que os alunos percebam que o nacionalismo pode ser positivo quando visa à independência e a desenvolvimento da nação; e negativo, quando parte da ideia de superioridade e inferioridade atitudes de discriminação, ódio e discriminação de outros povos. Aproveite para explicar o que é xenofobia. Explique que os estereótipos aumentam os atitudes de intolerância e violência contra estrangeiros e grupos regionais.

PLANO DE OBSERVAÇÃO

- Faça o plano de observamento para esta unidade.
- Documente o projeto integrador "Balasão", um movimento de resistência.
- Consulte as sequências didáticas: 1. Primeiro reinado: rebeliões, revolta e separatismo. 2. Brasil imperialista e a sua desenvolvimento. 3. Associe a proposta de desenvolvimento da aprendizagem.



Manifestação no povo de São Vicente, no Rio de Janeiro, em 1825. A ideia de um dos primeiros líderes de fazer parte do Brasil, no período do Primeiro Reinado, foi a de promover o desenvolvimento de uma identidade brasileira.

CONCEITO DE CONVERSÃO

Para o professor

- 1. Em sua opinião, quais são as principais manifestações culturais que caracterizam a identidade brasileira?
- 2. Você acha importante conhecer a cultura de outras nações? Por quê?

Resposta: 1. O conceito de identidade é a ideia de pertencimento a uma nação, o sentimento de orgulho e lealdade em relação a uma nação.

reconhecer a existência de um passado comum, ainda que divergiam sobre aspectos desse passado [...]. Nacionalismo é o sentimento de considerar a nação a que se pertence, por uma razão ou por outra, maior do que as demais nações e, portanto, com mais direitos, sendo manifestações extremamente desse sentimento a xenofobia, o racismo e a xenofobia imperiais [...].

O nacionalismo é o sentimento de considerar a nação a que se pertence, por uma razão ou por outra, maior do que as demais nações e, portanto, com mais direitos, sendo manifestações extremamente desse sentimento a xenofobia, o racismo e a xenofobia imperiais [...].

As fronteiras definem os limites físicos do exercício de soberania (de soberania dos povos) e se estabelecem no passado como resultado do processo de luta que visava a se fixar em obstáculos naturais as fronteiras políticas de uma nação.

As fronteiras definem os limites físicos do exercício de soberania (de soberania dos povos) e se estabelecem no passado como resultado do processo de luta que visava a se fixar em obstáculos naturais as fronteiras políticas de uma nação.

ter e julgar em nome do conjunto dos cidadãos de uma sociedade ou de um Estado. [...]

BRUNO, Samuel Pinheiro. Nacionalismo. São Paulo: Editora Ática, 2015. 145 p. Disponível em: <http://www.editoraaticapdf.com.br/imagens/19255_01.pdf>. Acesso em: 3 out. 2018.

TEXTO DE APOIO PARA O PROFESSOR

Nessa seção, são apresentados textos variados, cujos conteúdos auxiliam o professor em sua prática pedagógica e complementam informações sobre o conteúdo abordado no livro do aluno.

A BNCC NESTA DUPLA

COMPETÊNCIAS

- Gênesis: 1.4, 6, 7, 9
- Especificas de Ciências Humanas: 1.2, 1.3, 1.4, 5, 7
- Especificas de História: 1.1, 6

HABILIDADES

- EF05H5
- EF05H6
- EF05H7
- EF05H8
- EF05H9
- EF05H10

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- O conceito de modernidade europeia foi construído no processo de expansão colonial do século XVI e se consolidou no XIX. Desde então, o "Occidente", sob influência dos valores europeus, passou a ser o modelo de desenvolvimento de outros povos, segundo o chamado "modelo eurocentrista". Apesar disso, no fim do século XIX, essa construção vem sendo questionada pelos povos africanos e latino-americanos. A discussão dessas questões na seção didática deve possibilitar compreender procedimentos norteadores da produção historiográfica.

A Europa como modelo

Nessa seção muitas passagens consideram a Europa o modelo de "civilização" e acreditam que as outras nações do mundo deveriam seguir seu exemplo. Isso implica que não se consideram por eles próprios como considerados "atrasados".

O governo imperialista tinha grande preocupação em modificar a imagem do "ocidente" associado ao Brasil na Europa. Na época, por exemplo, as ações diplomáticas e administrativas das cidades brasileiras eram péssimas. Isso facilitava a transposição de domínios, e os europeus eram frequentemente vistos como "civilizados" e "atrasados".



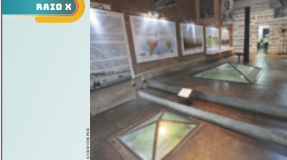
O livro de viagem de André de Albuquerque, publicado em 1872 na revista Semanário Ilustrado, e possível ser um testemunho da fase amarela. Na imagem, um homem que representa a modernidade e a civilização, ao lado de um homem que representa a tradição e a cultura local.

O livro de viagem de André de Albuquerque, publicado em 1872 na revista Semanário Ilustrado, e possível ser um testemunho da fase amarela. Na imagem, um homem que representa a modernidade e a civilização, ao lado de um homem que representa a tradição e a cultura local.

Durante o Segundo Reinado, o governo patrocinou diversas reformas, com a intenção de modernizar a capital do Império, a cidade do Rio de Janeiro, tornando-a mais limpa e habitável. Essas reformas incluíam a iluminação a gás nas ruas e a construção de um sistema de bordas para o rio, o que permitia o saneamento das áreas mais importantes da cidade e a construção de espaços de lazer para a população. A abertura de novos bairros, no entanto, não aconteceu.

Um dos locais que passou por reformas foi o chamado Cas do Valongo. Tal como a maioria de um local afetado da região central do Rio de Janeiro, onde desembarcavam os africanos que seriam vendidos como escravizados. Em 1864, esse cas passou por uma reforma urbanística, foi ampliado e ornamentado para receber a imperatriz Tereza Cristina, esposa do imperador. A partir de então, o cas ficou conhecido como Cas da Imperatriz.

RAIO X

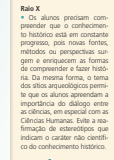


O Memorial da Frente Norte, Rio de Janeiro (RJ), 2014. Por meio das aberturas no chão, é possível observar as estruturas de alguns africanos que foram enterrados nesse local.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- **Que sítio arqueológico é este?**
Trata-se do Cemitério dos Negros Negros, localizado na região da Gamboa, na cidade do Rio de Janeiro, perto do antigo Cas do Valongo. Descoberto acidentalmente em 1996, durante a reforma de um imóvel, o local tornou-se área de pesquisa de historiadores, arqueólogos e outros especialistas de diferentes áreas de conhecimento.
- **Que os documentos de época nos dizem a respeito desse sítio arqueológico?**
O cemitério continha a função de depósito de corpos dos africanos escravizados mortos após desembarcarem nos navios negreiros, no Cas do Valongo. Muitos africanos moravam na região desde seus desembarques durante o tráfico do Atlântico. O cemitério foi fechado em 1830 após a morte de Brasil e Inglaterra firmarem acordos pelo fim do tráfico de africanos, após muitas reclamações dos moradores que, ao longo do tempo, passaram a gravar a região.
- **Que os dados arqueológicos nos revelam?**
As pesquisas mostram que os africanos eram sepultados a apenas um metro de profundidade, sem qualquer ritual religioso. Nos últimos anos de existência do cemitério, ocorreram mais de mil enterros por ano. A maior parte desses enterros era de pessoas de sexo masculino. A partir da observação dos dentes, os pesquisadores descobriram que boa parte teria vindo da costa africana do oceano Índico, principalmente da região de Moçambique.

RAIO X



O Memorial da Frente Norte, Rio de Janeiro (RJ), 2014. Por meio das aberturas no chão, é possível observar as estruturas de alguns africanos que foram enterrados nesse local.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- **Para o aluno**
• **BTM1:** Refletir Cas do Valongo, patrimônio mundial no Rio para não esquecer o horror da escravidão. **EP:** 10 Jul. 2017. Disponível em: <http://pff.org.br/imagens/19255_01.pdf>. Acesso em: 3 out. 2018.
- **UNESCO:** Sítio arqueológico Cas do Valongo. Disponível em: <<http://whc.unesco.org/en/list/1555/>>. Acesso em: 3 out. 2018.

MAIS ATIVIDADES

São propostas de atividades extras, como jogos, pesquisas, entrevistas e propostas interdisciplinares.

MAIS ATIVIDADES

Reservar sobre o Cas do Valongo

- Escudo sobre construções urbanas recentes, o Cas do Valongo, importante espaço de memória da escravidão no Brasil, foi redescoberto em 2011 durante escavações para a reforma da zona portuária. A fim de preservar a memória desse patrimônio histórico, sugere-se aos alunos uma atividade sobre o Cas do Valongo.
- É importante buscar informações sobre a função do cas no período colonial e imperialista.
- Em seguida, identificar em que momento o cas se tornou um espaço de resistência e portador, como ocorreu seu desaparecimento.
- Depois, identificar o projeto que resultou no redescoberto do cas local e na sua

MAIS ATIVIDADES

Reservar sobre o Cas do Valongo

- Escudo sobre construções urbanas recentes, o Cas do Valongo, importante espaço de memória da escravidão no Brasil, foi redescoberto em 2011 durante escavações para a reforma da zona portuária. A fim de preservar a memória desse patrimônio histórico, sugere-se aos alunos uma atividade sobre o Cas do Valongo.
- É importante buscar informações sobre a função do cas no período colonial e imperialista.
- Em seguida, identificar em que momento o cas se tornou um espaço de resistência e portador, como ocorreu seu desaparecimento.
- Depois, identificar o projeto que resultou no redescoberto do cas local e na sua

MAIS ATIVIDADES

Reservar sobre o Cas do Valongo

- Escudo sobre construções urbanas recentes, o Cas do Valongo, importante espaço de memória da escravidão no Brasil, foi redescoberto em 2011 durante escavações para a reforma da zona portuária. A fim de preservar a memória desse patrimônio histórico, sugere-se aos alunos uma atividade sobre o Cas do Valongo.
- É importante buscar informações sobre a função do cas no período colonial e imperialista.
- Em seguida, identificar em que momento o cas se tornou um espaço de resistência e portador, como ocorreu seu desaparecimento.
- Depois, identificar o projeto que resultou no redescoberto do cas local e na sua

MAIS ATIVIDADES

Reservar sobre o Cas do Valongo

- Escudo sobre construções urbanas recentes, o Cas do Valongo, importante espaço de memória da escravidão no Brasil, foi redescoberto em 2011 durante escavações para a reforma da zona portuária. A fim de preservar a memória desse patrimônio histórico, sugere-se aos alunos uma atividade sobre o Cas do Valongo.
- É importante buscar informações sobre a função do cas no período colonial e imperialista.
- Em seguida, identificar em que momento o cas se tornou um espaço de resistência e portador, como ocorreu seu desaparecimento.
- Depois, identificar o projeto que resultou no redescoberto do cas local e na sua

MAIS ATIVIDADES

Reservar sobre o Cas do Valongo

- Escudo sobre construções urbanas recentes, o Cas do Valongo, importante espaço de memória da escravidão no Brasil, foi redescoberto em 2011 durante escavações para a reforma da zona portuária. A fim de preservar a memória desse patrimônio histórico, sugere-se aos alunos uma atividade sobre o Cas do Valongo.
- É importante buscar informações sobre a função do cas no período colonial e imperialista.
- Em seguida, identificar em que momento o cas se tornou um espaço de resistência e portador, como ocorreu seu desaparecimento.
- Depois, identificar o projeto que resultou no redescoberto do cas local e na sua

MAIS ATIVIDADES

Reservar sobre o Cas do Valongo

- Escudo sobre construções urbanas recentes, o Cas do Valongo, importante espaço de memória da escravidão no Brasil, foi redescoberto em 2011 durante escavações para a reforma da zona portuária. A fim de preservar a memória desse patrimônio histórico, sugere-se aos alunos uma atividade sobre o Cas do Valongo.
- É importante buscar informações sobre a função do cas no período colonial e imperialista.
- Em seguida, identificar em que momento o cas se tornou um espaço de resistência e portador, como ocorreu seu desaparecimento.
- Depois, identificar o projeto que resultou no redescoberto do cas local e na sua

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC

Nessa seção, são indicadas as competências gerais, as específicas de Ciências Humanas e as específicas de História da BNCC, assim como as habilidades de História trabalhadas na dupla de páginas.

A BNCC NESTA DUPLA

COMPETÊNCIAS

- Gênesis 1, 2, 3, 4 e 7
- Especificas de Ciências Humanas 3, 4, 6 e 7
- Especificas de História 1, 2, 3, 4 e 5

HABILIDADES

- EFH018
- EFH019

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Pergunte aos alunos se eles conseguem apontar as principais diferenças entre o regime monárquico e a República.
- Na sequência, leia o texto com a classe e explique que até os dias atuais ainda existem países que se mantêm como monarquias, como o caso da Inglaterra e da Espanha. No entanto, em ambos os países, os monarcas não possuem a mesma força política que os reis absolutistas.
- Comente que a proposta de uma monarquia constitucional estava entre os projetos de alguns franceses na época, mas a falta de interesse por parte dos franceses acabou impedindo a sua implementação.

De Monarquia Absolutista a República


A Constituição francesa foi promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte em 1791. Ela estabeleceu a Monarquia Absolutista e estabeleceu em seu lugar uma Monarquia Constitucional. Ou seja, não foi mantido no poder, mas sim a ideia de governar através da Constituição, a qual se tornou o eixo central.

No mesmo tempo, a autoridade do Estado foi dividida – como nos Estados Unidos e como é hoje no Brasil – em três poderes: Executivo (entre eles o rei), Legislativo e Judiciário.

Nas primeiras, o rei Luís XVI se submeteu à Constituição. Mas, no entanto, não aceitou a perda do poder. Por isso, deu início a negociações secretas com grupos de nobres vinteiros que tentaram a abolição das ideias constitucionais para os reinos da França.

Em junho de 1791, o rei e sua família tentaram fugir disfarçados para o exterior com a intenção de reorganizar forças militares para retomar o poder. Mas foram reconhecidos antes de chegar às fronteiras do país e sequestrados a Paris, onde ficaram presos.

Com a prisão do rei, o governo passou para um Conselho Executivo Provisório que dissolveu a Assembleia Legislativa e convocou eleições para a formação de uma nova assembleia, a Convenção Nacional. Seus membros foram escolhidos por meio do sufrágio universal masculino. Já em sua primeira sessão, em setembro de 1792, a Convenção declarou vontade a eliminar a Monarquia Francesa e instituiu em seu lugar a República. Até um novo calendário, baseado nas ideias da natureza, foi implantado no país (veja a seção Para saber mais, na página 82).



74

A Convenção Nacional e seus grupos rivais

A Convenção Nacional era formada por representantes de diferentes grupos sociais: clero, alta burguesia, média burguesia, trabalhadores etc. Esses representantes se uniram em torno de três grandes grupos rivais, cada qual ocupando um lugar específico na Convenção de poderes, os girondinos e o jacobino. Esses grupos tentaram se afirmar e controlar o novo governo que estava sendo criado. Vários conflitos ocorreram entre eles.

Os girondinos eram representantes principalmente a esquerda e a média burguesia, sendo um dos grupos mais radicais da revolução. Defendiam a República e o voto universal, liderados por Maximilien de Robespierre (1758-1794). Por tentarem se apossar do voto da Convenção, o termo esquerda, ainda nos dias de hoje, é associado geralmente a pessoas ou grupos que lutam por justiça social, pela promoção do bem-estar coletivo e pelo reconhecimento e participação dos movimentos sociais e das chamadas minorias.

Os jacobinos eram o grupo formado por políticos moderados, que representavam a grande burguesia mercantil e procuravam conter a radicalização, negociando com o rei. Como no voto da Convenção tentaram se apossar, o termo direita até hoje é associado a pessoas ou grupos que têm posições políticas mais conservadoras, que buscam promover o bem-estar e a liberdade individual.

O jacobino era o grupo menos expressivo, formado por políticos que defendiam o socialismo de acordo com as condições e com os valores da revolução. Robespierre usou nome por ocupar a parte baixa, no centro do salão da Convenção. Assim, o termo pessoa de centro ou partido de centro indica admissões de posições que podem variar entre a esquerda e a direita conforme o eixo.

Os conflitos de esquerda, direita e centro mudaram ao longo do tempo, conforme a época e a região onde são empregados.



75

SUGESTÕES DE LIVROS

Para o professor

- MULLER, João. *História da Revolução Francesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Trata o período conhecido como Revolução Francesa, o seu tempo e

mais famosa representação da Revolução Francesa.

- GRESFAN, Jorge. *Revolução Francesa e Romantismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

O livro problematiza as relações entre a Revolução Francesa e o Romantismo.

SUGESTÕES DE FILMES

Para o professor

- **Mania Anticristã**. Direção: Sophie Coppola. Estúdios: Universal Pictures. 2005.

O filme conta a história da jovem rapariga, Maria Antonieta (Kirsten Dunst), durante a Revolução Francesa.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Apresentamos orientações sobre abordagens possíveis para os conteúdos e os conceitos trabalhados na página do livro do aluno.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Peça aos alunos que observem a imagem com atenção. Leia o texto com eles e incentive-os a identificar onde estão representados os jacobinos e os girondinos.
- Para facilitar o entendimento dos dois grupos, anote na lousa suas principais características. Explique que Robespierre foi considerado o principal líder entre os jacobinos. Se possível, mostre uma imagem dele para os alunos.
- Ainda sobre jacobinos e girondinos, observe que havia mais um grupo na Convenção Nacional, o chamado jacobino. Seus integrantes eram considerados políticos de centro, pois se alinhavam ora com os jacobinos, ora com os girondinos. Pergunte aos alunos se conhecem partidos políticos no Brasil que apresentem características semelhantes.

SUGESTÕES

Sugestões de sites, livros, jogos digitais e vídeos para os alunos e para você, professor, que contextualizam um tema ou um conceito estudado.

As respostas aparecem grafadas em magenta na parte correspondente ao livro do aluno e algumas são complementadas e recebem orientações adicionais nas laterais do material.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Nesse tópico, apresentamos sugestões de avaliação que podem complementar o trabalho de avaliação realizado na abertura de unidade, no decorrer da unidade ou na seção Fechando a unidade.

A BNCC NESTA DUPLA

COMPETÊNCIAS

- Gênesis 1, 2 e 9
- Especificas de Ciências Humanas 2, 3, 4 e 8
- Especificas de História 1, 2, 3, 4 e 5

HABILIDADES

- EFH018
- EFH019

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Reflita para os alunos que se questiona de falta de moradia e de falta de condições de saneamento básico e de higiene nos centros urbanos não é um assunto novo. Pelo contrário, é condição que afeta milhões de brasileiros há séculos. O problema se ancora em situações sem a implantação de uma política que possibilite prover o mínimo para a população brasileira.

Reformas para poucos

É importante dizer que se pretende apresentar o Rio de Janeiro como uma vitrine do progresso tanto em plano internacional quanto nacional, tendo algumas melhorias em outras províncias. Porém, tanto nos ideais quanto na sua área social foram poucas as mudanças.

Além disso, essa modernização não favoreceu por igual a população da cidade. Enquanto os bairros mais ricos foram beneficiados com as reformas, os bairros mais pobres tornaram-se cada vez mais precários.

Instaláveis: Os poderes foram obrigados a viver em cortiços superlotados. Essas habitações não dispunham de água. Por isso, a cidade era constantemente assolada por doenças, como a febre amarela, a cólera e a varíola.

No Rio de Janeiro, os cortiços concentravam-se principalmente na região central da cidade. Um dos maiores era conhecido pelo nome de Cabeça-de-porco. Era formado por uma grande quantidade de sobradinhos e casas tenas, todas com superlotação. Muitos de seus moradores trabalhavam em uma pedreira, atrás do cortiço. Durante muitos anos o governo ignorou tanto, quando essas condições, mas não só isso aconteceu. Durante muito tempo, a expressão "habitação-de-cortiço" foi usada para se referir a esse tipo de habitação coletiva.

Instaláveis: que não se tornaram habitáveis e não foram melhoradas para melhorar a vida dos pobres, com um único objetivo: a construção de um novo bairro.

Cortijo na cidade do Rio de Janeiro por volta de 1900

198

A sala de Pedro Américo representa a impugnação de forma pacífica, como um momento simbólico que participa altamente da política parlamentar, sem parecer impulsionar a Revolução. II a charge representa o cenário

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para o professor

- O desenho pode contribuir no processo ensino-aprendizagem [...] estimulando a criatividade e a liberdade de pensar. O desenho pode ser uma ferramenta muito importante neste processo, sendo ele uma ferramenta de aprendizagem [...] Desenhando um representação de representação que pode ser feita e sentido ao pensamento e ao conteúdo que foi assimilado. O desenho é ferramenta essencial no processo de desenvolvimento [...] consiste em usar o desenho como procedimento para sistematização dos conteúdos nas áreas do conhecimento [...]

ANEXO André Saraiva et al. *Constituição do Brasil de 1889*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_1890.htm. Acesso em: 21 out. 2018.

CONTEÚDO

Definição de processo

Disponível em: <http://filmes.ipea.gov.br/>. Acesso em: 21 out. 2018.

CONTEÚDO

Definição de processo

Disponível em: <http://filmes.ipea.gov.br/>. Acesso em: 21 out. 2018.

CONTEÚDO

Definição de processo

Disponível em: <http://filmes.ipea.gov.br/>. Acesso em: 21 out. 2018.

199

NO AUDIOVISUAL

Indicações de materiais audiovisuais produzidos exclusivamente para a coleção.

NO DIGITAL

Indicações de atividades extras, leituras complementares, projetos integradores, sugestões de avaliação e outros materiais que podem ser encontrados no Manual do Professor – Material digital e que têm o propósito de enriquecer a sua prática pedagógica.

Orientações Gerais

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA COLEÇÃO

A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL

Todos nós, hoje professores, na época em que ocupávamos os bancos escolares, vivenciamos algumas etapas que compõem a trajetória do ensino de História nas salas de aula do Brasil afora.

Os que frequentaram a escola nos anos 1960 e 1970, em pleno período da Ditadura Civil-Militar, vivenciaram a implantação de reformas na educação básica, sobretudo a instaurada pela Lei nº 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971), que criou o Primeiro Grau, com oito séries (antes Primário e Ginásio, com quatro anos cada um), e o Segundo Grau, com três séries (antes, Colegial, com três anos).

No Primeiro Grau, “História e Geografia transformaram-se em Estudos Sociais” (BITTENCOURT, 2008). Os estudos de História dividiam-se, na grade curricular, em três disciplinas: Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), as duas últimas criadas em 1969 (BRASIL, 1969). No Segundo Grau, a disciplina de História continuou a existir.

Tanto a disciplina de História como as de Estudos Sociais, EMC e OSPB tinham como principal objetivo preservar a ordem autoritária, garantindo, entre outros aspectos, “o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade” (BRASIL, 1969). A História escolar distanciou-se dos estudos acadêmicos da disciplina, concentrando-se na memorização de aspectos políticos, personagens históricos, datas e batalhas – em uma perspectiva factual, evolucionista e linear. As comemorações cívicas eram realizadas com o intuito de exaltar os símbolos e heróis nacionais.

Por isso, os docentes que lecionaram na Educação Básica nos anos 1980 o fizeram em meio a um processo de redemocratização e reorganização da sociedade brasileira. A abertura política e a vitória da oposição em alguns estados brasileiros nas eleições de 1982 permitiram que novas propostas, e principalmente questionamentos, renovassem o ensino de História. As propostas de ensino da disciplina voltavam-se para a necessidade de desenvolvimento da consciência crítica dos alunos e tinham como objetivo a formação de cidadãos para construir e defender uma sociedade democrática.

Foi uma época de reformulação dos currículos na maioria dos estados. Alguns propunham-se a superar a concepção de educação que atribui ao aluno um papel passivo diante do conhecimento. Criticavam o modelo de educação no qual o professor deve transmitir informações e os alunos memorizá-las, para depois reproduzi-las fielmente nas situações de avaliação.

AS MUDANÇAS NA DÉCADA DE 1990: A LDB E OS PCN

Ao longo dos anos 1990, o processo de renovação da educação brasileira e do ensino de História foi aprofundado com a aprovação de uma nova **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, em 1996. A LDB estabeleceu, entre outras medidas, novas nomenclaturas para os níveis escolares: o Primeiro Grau passou a ser denominado Ensino Fundamental, com oito séries, e o Segundo Grau tornou-se Ensino Médio, mantendo os três anos.

Na LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 22, aponta-se o caminho a ser almejado pela educação brasileira:

Art. 22. [...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Assim, ganhou importância a **capacidade de aprender, de adquirir habilidades e de formar valores**. Em um entendimento da lei que partilhamos com o historiador Holien Gonçalves Bezerra (2008, p. 37), os objetivos da escola deixam de promover a assimilação para tornar-se um compromisso de:

articular conhecimento, competências e valores, com a finalidade de capacitar os alunos a utilizarem-se das informações para a transformação de sua própria personalidade, assim como para atuar de maneira efetiva na transformação da sociedade.

Em 1997, o então Ministério da Educação e do Desporto lançou os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)** (BRASIL, 1998), referentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, e no ano seguinte, o documento das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os PCN centravam-se sobretudo nas disciplinas e trouxeram à tona o debate sobre os chamados temas transversais.

Os PCN de História representaram um grande esforço para sistematizar o conhecimento histórico de um novo mundo, que exigia uma nova escola. Definiram, como objetivos gerais do ensino de História na educação fundamental, que os alunos ampliem “a compreensão da sua própria realidade, confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas” (BRASIL, 1998, p. 43). Objetivos esses pautados no desenvolvimento de habilidades, no domínio de procedimentos e na construção de atitudes de respeito, tolerância e valorização da diversidade cultural, da cidadania etc.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** é o mais recente e importante marco na busca de melhoria da educação brasileira (BRASIL, 2018). Nesse documento foi definido o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes do país têm direito, independentemente de onde moram, estudam ou da condição econômica e social de suas famílias. A BNCC atrelou os mecanismos que visam garantir qualidade da educação ao conceito de equidade, ou seja, à igualdade de direitos de aprender.

O documento apresenta a organização do Ensino Fundamental em cinco **áreas de conhecimento** (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso) e os componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso.

A elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular estava prevista desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), assim como no Plano Nacional de Educação¹ (BRASIL, 2014). A elaboração da BNCC ocorreu entre 2015 e 2017 e contou com a participação de especialistas em políticas educacionais, educadores, secretarias de educação e organizações da sociedade civil, estando aberta, inclusive, à participação popular.

¹ Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela presidente Dilma Rousseff em 2014. No PNE, a Base está representada em quatro estratégias das 20 metas do Plano. São elas: a estratégia 1.9 da meta 1; a estratégia 2.1 da meta 2; a estratégia 3.2 da meta 3; e a estratégia 7.1 da meta 7. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/mais-destaques/484-principios-que-nortearam-a-base-curricular-estao-na-constituicao>>. Acesso em: 6 ago. 2018.

Para garantir o compromisso de **educação integral** dos alunos e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, a BNCC foi organizada de acordo com fundamentos pedagógicos que atendem à necessidade de não só oferecer aos alunos os conteúdos curriculares das disciplinas, mas por meio deles desenvolver **habilidades cognitivas**, como interpretar, refletir e pensar abstratamente, e **habilidades socioemocionais**, como a busca pela autonomia, a responsabilidade, e o desenvolvimento da empatia.²

Esse conjunto de aprendizagens essenciais a ser implantado tanto pelas escolas públicas quanto pelas particulares é o que vem norteando as equipes pedagógicas na elaboração dos currículos locais (estados e municípios) e que orienta, também, a produção de obras didáticas, como esta que você tem em mãos.

Essa perspectiva de uma educação voltada à formação integral do educando não só é necessária como também urgente. Vivemos em uma época de acelerado processo de mudanças tecnológicas e de desenvolvimento da ciência e da comunicação. Para além dos aspectos positivos da realidade atual – avanços da medicina, aumento da produção de alimentos, sistemas rápidos de comunicação e transporte –, existem também os problemas muitas vezes associados a essas realidades. É o caso do consumo desenfreado, que coloca em risco a própria sobrevivência do planeta e que leva à concentração de benefícios, de tecnologia e de renda nas mãos de poucos. Além disso, vivemos um período marcado pela xenofobia e intolerância, que se traduzem em outros tipos de violência: de rua e doméstica, no *bullying* escolar³ e em conflitos armados entre nações.

Reconhecer essa complexa realidade leva-nos a repensar nossos modelos educacionais e aponta para a necessidade de instrumentalizar os indivíduos das novas gerações para que sejam capazes eles próprios de se apropriar da tecnologia, ao mesmo tempo em que demonstrem interesse e empatia pelo outro e consigam resolver conflitos, por exemplo. Em termos práticos, é necessário construirmos uma escola na qual o conhecimento disciplinar seja tão importante como o esforço em desenvolver habilidades socioemocionais, como a resiliência, o respeito ao coletivo e às diferenças, um ambiente que valorize também a importância de práticas voltadas para a saúde física e emocional dos alunos.⁴

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos explicitam-se na BNCC por meio de dez **competências gerais**. De acordo com o documento, essas competências “inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.” (BRASIL, 2018). A mobilização dessas dez competências gerais visa garantir a formação humana e integral dos alunos e contribuir para a transformação da nossa sociedade, tornando-a mais justa e voltada para a preservação da natureza.

2 O guia disponível em <<http://porvir.org/especiais/socioemocionais/#prettyPhoto>> apresenta reflexões essenciais sobre habilidades socioemocionais. Acesso em: 18 ago. 2018.

3 Conceituamos *bullying*, de acordo com especialistas, como caracterizado por três aspectos principais. O primeiro deles é o comportamento agressivo e negativo, praticado por um ou mais agressores contra uma vítima. Esse comportamento pode ser: a ridicularização da vítima, tomando-se por base aspectos físicos, modo de se vestir, características da personalidade etc.; a intimidação ou até agressão física. O segundo aspecto necessário para caracterizar *bullying* é a repetição das agressões, seja dentro do espaço escolar, seja em outros lugares de convívio do grupo ou mesmo em meios digitais, como *e-mails* e redes sociais. O terceiro aspecto é o comportamento agressivo e negativo que se estabelece dentro de uma relação de marcado desequilíbrio de poder entre as partes, decorrente da força física, do prestígio e popularidade do agressor, do poder aquisitivo, entre outros.

4 Como preconiza a 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.”. (BRASIL, 2018, p. 14)

Competências gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10)

Para todos os anos do Ensino Fundamental, a BNCC apresenta as **competências específicas de área**. Elas expressam como as competências gerais se apresentam nas áreas. Segundo o documento, “a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais” (BRASIL, 2018, p. 354). Esses pressupostos foram articulados em sete **competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental**.

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão. (BRASIL, 2018, p. 355)

Em relação ao ensino de História, a BNCC apresenta os aspectos de renovação historiográfica mais relevantes discutidos nas últimas décadas e a necessidade de incorporação desses saberes em sala de aula. Preconizam-se, entre outros aspectos, a utilização de diferentes fontes de documentos e o exercício constante de comparação, contextualização, interpretação e análise desses documentos, de modo a estimular a autonomia do pensamento e a atitude historiadora entre os alunos. Esses pressupostos encontram-se articulados às competências gerais, às competências específicas da área de Ciências Humanas e expressam-se nas competências específicas de História para o Ensino Fundamental.

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, 2018, p. 400)

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A escola é um lugar onde se produz um saber próprio, e a produção desse saber é marcada pela ação e interação de diversos sujeitos – professores, alunos, autores de livros didáticos, pesquisadores, entre outros –, bem como por necessidades e finalidades específicas⁵.

O **professor** seleciona conteúdos para fazer recortes na história produzida e ensinada. Escolhe material didático, problematiza temas, discute conceitos, planeja intervenções e estratégias de ensino. Cabe também ao docente analisar sua prática e refletir sobre ela, para tomar decisões que promovam a aprendizagem e a participação de todos os alunos. Acima de tudo, o professor é um **mediador** entre os alunos e os conteúdos/habilidades, e deve facilitar o processo de construção de conhecimento pelos estudantes.

O aluno já traz consigo informações e noções históricas, aprendidas tanto no espaço escolar como em outros espaços e meios, entre eles livros, televisão, cinema, rádio, jornais, monumentos, museus, círculo familiar etc. Esses **conhecimentos prévios**⁶, ainda que fragmentados, permitirão aos alunos se relacionarem com os novos saberes difundidos na escola.

Sem considerar os conhecimentos prévios, o professor pode não perceber por que, apesar de seus esforços, determinados alunos sentem dificuldade em aprender um conteúdo específico.

LIVRO DIDÁTICO: CRENÇAS E CAMINHOS TRILHADOS

O conhecimento histórico é um poderoso instrumento para a compreensão das experiências sociais, culturais, tecnológicas, políticas e econômicas da humanidade ao longo do tempo. Permite entender como nossa sociedade foi construída, modificada ou consolidada. O ensino de História, no entanto, não se destina ao mero acúmulo de informações de natureza enciclopédica ou à glorificação dos grandes fatos e personagens do passado. Por meio da História entendemos a natureza de nosso presente – cotidiano, crenças, valores e grupos sociais. “O entendimento do presente escapa a quem tudo ignora do passado. Só é possível ser contemporâneo do seu tempo conhecendo e tomando consciência das heranças, sejam elas consentidas ou contestadas”, complementa o historiador francês René Rémond (1994, p. 11).

Percebendo-se como integrante da sociedade (com a qual compartilha um passado e tem um presente em comum) e fazendo as reflexões adequadas, o aluno também assumirá, gradativamente, seu papel na construção de um mundo melhor, mais fraterno e tolerante.

[...] é importante o desenvolvimento da percepção de que a história de vida não é algo puramente individual, mas que nossas vivências estão entrelaçadas na vida de outras pessoas, que somos influenciados pelos discursos circulantes na sociedade. Os alunos precisam perceber como sua vida está relacionada à dos pais, dos avós, dos colegas, por exemplo. Ao incentivá-los a partilhar suas vivências, os professores contribuem para promover uma aproximação do conceito de alteridade, o interesse pelo “outro”, ou seja, favorecem uma espécie de descentramento. Desse modo, constrói-se a ideia de que a história não é feita exclusivamente pelos chamados “grandes homens”, ela deixa de ser apenas “a história dos outros”. (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 71)

5 Os PCN de História trazem uma elucidativa definição do saber histórico escolar: “No espaço escolar, o conhecimento é uma reelaboração de muitos saberes, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. Esse saber é proveniente do diálogo entre muitos interlocutores e muitas fontes, e é permanentemente reconstruído a partir de objetivos sociais, didáticos e pedagógicos. Dele fazem parte as tradições de ensino da área; as vivências sociais de professores e alunos; as representações do que e como estudar; as produções escolares de docentes e discentes; o conhecimento, fruto das pesquisas dos historiadores, educadores e especialistas das Ciências Humanas; as formas e conteúdos provenientes dos mais diferentes materiais utilizados; as informações organizadas nos manuais e as informações difundidas pelos meios de comunicação.”. (BRASIL, 1998, p. 38-39)

6 Veja mais informações sobre o conhecimento prévio no item **Metodologia**, na página XXI, deste Manual.

É nesse contexto que, acreditamos, o livro didático se insere. Ele deve **fornecer instrumentos e estratégias pedagógicas** que possibilitam ao professor despertar nos alunos interesses e motivações para compreender, questionar e agir como cidadão pleno do mundo em que vive.

Amparados na BNCC e na historiografia renovada das últimas décadas, buscamos elaborar uma obra que auxilie o professor de História a formar cidadãos aptos a ler a realidade e capazes de interferir e mudar o mundo, tendo como pressupostos os valores democráticos, balizados em nossa Constituição. Para que isso seja possível, lançamos mão de diversas estratégias historiográficas e pedagógicas. Nessas estratégias, procuramos, por exemplo, abordar vertentes de culturas e sociedades variadas, não restringindo a obra apenas à matriz europeia. Por meio da seção **Enquanto isso...**, que visa trabalhar simultaneamente com os alunos, apresentamos civilizações diversas.⁷ Acreditamos que conhecer sociedades diferentes das do mundo ocidental, além de ser importante para o exercício de comparação, construção da noção de temporalidade e espacialidade, conforme orienta a BNCC⁸ (BRASIL, 2018, p. 354), também contribui para incentivar a reflexão sobre diversidade e pluralidade étnica, cultural e religiosa, valorizando o respeito às diferenças.

Igualmente valorizamos, nesta coleção, a história de uma multiplicidade de sujeitos, tais como minorias étnicas, mulheres, trabalhadores, pessoas com deficiência – enfim, todos que constroem a História no seu cotidiano. Ao realizar esse trabalho, procuramos evitar os grandes modelos explicativos que se pautam apenas nos conceitos rígidos, como de formação econômica e da luta de classes. Dessa maneira, buscamos abordar, de modo integrado, as estruturas sociais, políticas, econômicas e ideológicas das sociedades, nas quais se inserem as situações do cotidiano.⁹

A abordagem das sociedades africanas trata de várias culturas da África e dos afrodescendentes ao longo de toda a obra, tanto em capítulos exclusivos como em boxes, seções de atividades, imagens, sugestões de leitura, *sítes*, entre outros recursos. Procuramos destacar a diversidade de povos que o continente africano abriga e a sua pluralidade de histórias.

Dedicamos atenção especial à história e à cultura dos povos indígenas, destacando sua diversidade cultural, sua importante participação na formação do Brasil e da América, e também questões atuais relativas aos seus direitos à terra e à preservação da cultura (a seguir, retomaremos a discussão sobre as sociedades africanas e indígenas).

Foi nossa intenção oferecer uma diversidade de gêneros textuais (literários, jornalísticos, documentos históricos, entre outros) e imagens como ferramentas para a construção de conhecimentos que compõem, com o texto principal, um projeto articulado e sistematizado de ensino-aprendizagem. Retirando a ênfase exclusiva dos documentos escritos, utilizamos uma grande variedade de fontes (visuais, materiais, orais) e linguagens¹⁰ (gráficos, tabelas, músicas, símbolos), que constituem indícios da história dos seres humanos e expressam formas de pensar e viver de indivíduos, grupos e povos do passado e do presente¹¹.

7 Ver, por exemplo: **Enquanto isso...**: Escrita chinesa (capítulo 3, 6º ano); Índia (capítulo 4, 6º ano); Império Persa (capítulo 7, 6º ano); Reino Khmer (capítulo 9, 6º ano) e Japão (capítulo 10, 6º ano).

8 Ver página 354 da BNCC (BRASIL, 2018). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 3 set. 2018.

9 Esse trabalho encontra-se em algumas atividades seções e boxes da coleção, especialmente nos fechamentos de unidade. Ver, por exemplo, no 6º ano: seção **Raio X**, página 20; a atividade sobre as mulheres egípcias da página 77; a seção **Hora de refletir** do capítulo 9; o box **Para saber mais**, da página 210; e a atividade 4 da página 227.

10 Com o uso de “diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica etc.) [...] torna-se possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas.” (BRASIL, 2018, 4.4. A área de Ciências Humanas).

11 A variedade de fontes é apresentada principalmente nas seções **Olho vivo**, **Interpretando documentos** e **Fechando a unidade**. Sobre essas seções, ver o item **A organização da obra**, deste Manual.

No lugar de apresentar os fatos “como eles realmente aconteceram” como preconiza uma história canônica¹², procuramos evidenciar que o historiador não tem o poder de retratar o passado exatamente como foi vivido pelos antepassados, mas de criar representações dos fatos históricos. “A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas [...]”. (BRASIL, 2018, 4.4. A área de Ciências Humanas).

O uso da metodologia conceitual (ver explicação no item **As unidades conceituais e o trabalho com conceitos** deste Manual) aliado ao trabalho com documentos e atividades de natureza variada são estratégias que articulam as relações passado-presente e mobilizam os saberes prévios dos alunos. O uso desses subsídios permite, igualmente, a compreensão dos conceitos próprios da história, como simultaneidade, rupturas, mudanças, permanências, periodização, sucessão, ritmos de tempo, principalmente quando os alunos são chamados a comparar, a analisar, a perceber, a diferenciar e a expor suas ideias, contribuindo para a condição de protagonismo na história.

À luz da BNCC, também foi nossa preocupação auxiliar os alunos a compreender o “conceito de Estado e dos mecanismos institucionais dos quais as diferentes sociedades dispõem para fazer justiça e criar um novo campo republicano de direitos.”.¹³ Em diversos momentos, aproveitamos a abordagem do passado para evidenciar o funcionamento do Estado e dos canais institucionais a que a criança, o adolescente, sua família e todos os brasileiros hoje têm direito e que nem sempre conhecem ou têm acesso.¹⁴

Ao apresentar as experiências do passado, propiciamos aos alunos momentos para que reflitam sobre aspectos como emoções, potencialidades, situações do presente e objetivos futuros. Essa experiência torna-os aptos a avaliar as consequências de seus atos, comportamentos e relações¹⁵. Esse tipo de abordagem está em consonância com os pressupostos da BNCC e, além de contribuir para a formação pessoal do educando, ajuda a estabelecer boas relações em sala de aula e pode apoiar a assimilação de conteúdos disciplinares, como indicam estudos sobre a cognição humana produzidos nas áreas de Neurociências, Psicologia e Pedagogia. (GATTI, 1997)

Todo esse conjunto de ideias, proposições e encaminhamentos tem como objetivo ajudar o aluno a compreender o mundo em que vive, a se conhecer e a se conscientizar da importância de se posicionar contra o preconceito de qualquer natureza e a ter respeito às diferenças, para que, juntos, possamos construir uma sociedade mais justa e acolhedora. Como reforça a BNCC, “estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem.” (BRASIL, 2018, p. 331-352)

12 De acordo com essa concepção, “a história era o que havia sido registrado pela escrita dos homens sobre a vida pública. Com isso, os sujeitos eram somente os que tinham acesso às formas de manifestação escrita ou os que deviam, em razão de sua importância pública, ter seus atos registrados pelos seus pares, detentores das formas da escrita.” (CARVALHO, 2010, p. XI).

13 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf> (p. 354). Ver, no 6º ano, por exemplo, a atividade 4 da página 47; a seção **Passado e presente** da página 141; e a atividade da página 157.

14 Ver, por exemplo, o infográfico da página 141, que aborda a divisão de poderes do Estado brasileiro; o boxe e a atividade **Diálogos** que aborda a cidadania hoje no capítulo 8 (página 157); e a atividade 4 do **Fechando a unidade 1** (página 46).

15 Ver no 6º ano, por exemplo: a atividade 4 da página 62; a atividade 3 da página 196; e a atividade **Diálogos** da página 225.

A HISTÓRIA DA ÁFRICA, DOS AFRICANOS E DOS AFRODESCENDENTES

Durante muito tempo, a historiografia privilegiou a narrativa linear dos acontecimentos políticos e da formação dos Estados nacionais. Outro aspecto dessa historiografia é seu caráter extremamente eurocêntrico em que os marcos e as referências da história eram quase sempre vinculados às experiências do continente europeu¹⁶.

Dessa forma, a África e o papel dos africanos e seus descendentes na construção da sociedade e da cultura brasileiras eram relegados a um segundo plano; africanos e afrodescendentes eram apresentados quase sempre em posição subalterna, submetidos ao poder econômico e político das populações não africanas, especialmente as europeias.

Nas escolas, de modo geral, não se discutia a questão das origens históricas do preconceito contra os negros, tampouco se abordava a luta dos afrodescendentes contra o racismo e a discriminação social. O próprio fim da escravidão era historicamente ensinado como resultado da benevolência da monarquia.

Uma das importantes conquistas dos movimentos sociais afro-brasileiros foi a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a LDB e instituiu nas redes de ensino a obrigatoriedade do ensino da **História e Cultura Afro-Brasileira**. Essa lei foi substituída pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que acrescentou o ensino da história indígena aos currículos das redes, tornando obrigatório o ensino da **História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena** no Ensino Básico.

Essa conquista contribuiu para uma revisão e ressignificação da participação de africanos e afrodescendentes no passado e no presente do Brasil. Assim, pudemos criar ou recriar o ensino dessa temática e enfim transformar as representações sociais dos afrodescendentes encontradas nos materiais didáticos.

Os livros didáticos – que nós autores brasileiros produzimos – passaram, assim como outros setores da sociedade¹⁷, a refletir essa preocupação e a representar os afrodescendentes em situações diversificadas. Hoje, como afirma Ana Célia da Silva (2003), esse grupo aparece com:

status econômico de classe média, com constelação familiar, crianças praticando atividade de lazer, em interação com crianças de outras [...] etnias, com nome próprio, sem aspecto caricatural, frequentando escola, adultos negros exercendo funções e papéis diversificados, descritos como cidadãos, interagindo com pessoas de outras etnias sem subalternidade etc.

Dessa forma, esta obra busca contribuir para a visibilidade positiva da população afrodescendente, resgatando em vários momentos e de diversas formas a história e a cultura dos afro-brasileiros e da África. Para que isso se efetive, procuramos mostrar aos alunos que esses grupos têm uma história que vai além da escravidão, da pobreza ou da submissão. Buscamos inspiração nessa historiografia renovada, como as reflexões de Verena Alberti (2013, p. 53) sobre como pode ser feita a abordagem das histórias e culturas afro-brasileiras em sala de aula: “voltar a atenção para a diversidade de experiências e

¹⁶ Poucos dos docentes formados antes do ano 2005 tiveram nos seus currículos disciplinas que abordassem as sociedades africanas ou as sociedades orientais, por exemplo. Com exceção da história da África (implantada como temática por força da lei, como apresentaremos adiante), boa parte dos cursos de História das universidades brasileiras ainda não contempla culturas como a chinesa ou a indiana, entre tantas outras, e o foco da formação continua bastante voltado para a história europeia.

¹⁷ A Lei nº 12.232, de 29 de abril de 2010, por exemplo, estabelece que toda publicidade governamental deve ter a representação de afrodescendentes.

identidades, trazer experiências em que africanos e seus descendentes são atores sociais e políticos, integrar essas experiências à história 'nacional' evitando a criação de um 'nicho' de ensino 'afro-brasileiro' e fazer o uso de fontes efetivas e expressivas.”.

Amparados nessas reflexões, buscamos dedicar atenção especial aos fatos e processos históricos que apresentam os povos africanos e seus descendentes em situações políticas, econômicas e sociais diversas. Ainda assim, achamos importante o professor reforçar, sempre que possível, aspectos que muitas vezes passam despercebidos, como o fato de os primeiros seres humanos terem surgido no continente africano. Ainda na Antiguidade, o Egito, um dos reinos mais poderosos, criativos e opulentos desenvolveu-se na África. E existiram várias outras sociedades africanas ricas e poderosas, como a cidade-Estado Cartago, a civilização Nok, o Reino de Kush e o de Axum.

Destacamos, dessa forma, a diversidade de povos presentes na África e suas experiências históricas e culturais variadas, distintas e ricas. Buscamos, também enfatizar, por meio de textos, imagens e atividades a participação dos africanos e afrodescendentes na construção da sociedade brasileira. Procuramos apresentar os africanos e afrodescendentes como sujeitos históricos que, ao longo dos séculos, ocuparam espaços variados na economia, na política e na cultura brasileiras. Capítulos exclusivos, com informações, textos e imagens variadas, buscam demonstrar o quanto nossa cultura é marcada pela cultura africana. Discutimos, também, a importância de refletirmos sobre esse legado e, paralelamente, sobre as formas de preconceito e exclusão social que ainda persistem em nossa sociedade.

Esperamos, assim, contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e plural, que conceba um novo lugar social e político para os afrodescendentes, ajudando a acabar com preconceitos e práticas racistas, e a construir uma verdadeira democracia, fundada no respeito à diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira.

A HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS

A problemática dos povos indígenas diz respeito a todos. Seu estudo nos permite pensar e discutir questões essenciais ao mundo contemporâneo e novas perspectivas para o Brasil. Um dos aspectos que podem ser abordados, tomando-se por base a história e a cultura dos povos indígenas, é o da pluralidade cultural do nosso país. A esse respeito, o antropólogo Mércio Pereira Gomes (2017, p. 200 e 216) ressalta:

O ser índio e o viver índio, no Brasil, não são constantes históricas de um passado pré-colombiano. [...] [os povos indígenas] constituem pluralidades culturais variadas, determinadas por tempos de lutas e derrotas, por extinções e sobrevivências, condicionadas pelo presente que se constrói em meio a uma complexidade sociopolítica que deixa pouco espaço de manobra e opção existencial para eles. [...] A nova Constituição brasileira definiu o índio como parte essencial da nação brasileira, cidadão com direitos plenos, povos específicos com direitos legitimados pela sua historicidade, coletividades com formas próprias de conduta social e cultural. O Estado lhes garante sua proteção contra seus inimigos, os usurpadores de terras, os esbulhadores de suas riquezas, as doenças e o preconceito ainda existente.

De fato, em período relativamente recente, era comum nos livros didáticos a representação dos povos indígenas apenas sob o ponto de vista do colonizador. Os indígenas apareciam em capítulos relacionados à colonização, apresentados de forma genérica, sugerindo um grupo coeso e homogêneo do ponto de vista étnico e cultural. Após os primeiros capítulos de história do Brasil, tornavam-se praticamente ausentes dos outros momentos históricos e da sociedade brasileira contemporânea.

Contribuindo decisivamente para superar essa lacuna no ensino de História no Brasil, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, tornou obrigatória a incorporação ao conteúdo programático da Educação Básica da história dos povos indígenas, pela temática **História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**.

Pautados em tais questões, buscamos nesta obra ressaltar a diversidade de povos indígenas, em suas problemáticas históricas e atuais. Dessa maneira, esperamos que a coleção seja usada pelo professor para resgatar a figura dos indígenas como sujeitos históricos e como importante matriz para a formação da sociedade brasileira.

Tomamos como referencial teórico, para orientar a elaboração desta obra, a ideia de que o termo “sociedades indígenas” corresponde a “um conjunto grande e diverso de culturas e modos de vida”, entre outros conceitos apresentados no livro organizado por Silva e Grupioni¹⁸. Procuramos, assim, realizar um trabalho que representasse a história dos povos indígenas e seu presente, com o objetivo de reforçar sua historicidade.

Outro ponto que pode ser destacado em sala de aula é a diversidade cultural existente entre os grupos indígenas. É importante mostrar que há diferentes troncos linguísticos, distintas formas de morar, de se relacionar com outras sociedades, indígenas ou não, entre outros aspectos. Destacar essa diversidade ajuda o aluno a construir uma nova representação sobre os povos indígenas.

Ao longo dos quatro volumes, apresentamos a história dos povos indígenas brasileiros desde o povoamento da América até contextos históricos contemporâneos, sempre procurando destacar os vários aspectos da sua cultura, com ênfase na diversidade de concepções dessas sociedades sobre temas como a origem do Universo, a tecnologia, o conceito de civilizações¹⁹ etc. Além disso, apresentamos aspectos dos modos de viver, morar, produzir e ver o mundo desses grupos, assim como suas técnicas e tecnologias ou suas histórias, mitos e crenças. Procuramos, ainda, por meio de imagens, textos e atividades, mostrar as transformações sofridas por essas culturas.

Nesta coleção, buscamos mostrar outra possibilidade de conceber o país: não como um todo homogêneo, porém como “o todo social heterogêneo que é, mas que venha a se manter articulado por relações de solidariedade democraticamente construídas”. (LIMA, 1995, p. 415)

18 TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995. p. 447-448.

19 Para apresentar o ponto de vista indígena sobre o conceito de civilização, discutido na unidade 2 do 6º ano, a seção **Fechando a unidade** traz um depoimento do líder de uma aldeia pataxó, Nailton Muniz Pataxó Hã-Hã-Hãe, no qual ele expõe suas ideias sobre o que é civilização e ser civilizado.

METODOLOGIA

A disciplina História aborda as experiências sociais, culturais, tecnológicas, políticas e econômicas da humanidade. Contudo, não se destina a um acúmulo de erudição ou mera especulação sobre o passado, pois são o conhecimento e a reflexão sobre esses processos que contribuirão para a formação de pessoas com habilidades para ler a realidade e integrá-la aos contextos regional, nacional e mundial.

O desenvolvimento dessas habilidades está atrelado ao reconhecimento do aluno como **sujeito histórico**, indivíduo capaz de interferir no mundo e modificá-lo para torná-lo mais justo e solidário. Para alcançar esse objetivo, é preciso criar estratégias pedagógicas e historiográficas capazes de levar o aluno a dar significado à herança material e imaterial construída pelos seres humanos ao longo do tempo, assim como identificar as mudanças, rupturas e permanências nos espaços em que vive. Ou seja, levar o aluno a estabelecer relações entre o presente e o passado, bem como a adquirir condições para analisar criticamente a sua realidade.

Dentro dessa perspectiva, a História como disciplina escolar contribui para a formação de cidadãos críticos, assim como propicia a construção de identidades individuais, de grupos, étnicas, regionais, nacionais, entre outras.

Dessa forma, a coleção busca articular **quatro eixos metodológicos principais**: as unidades conceituais, que agrupam os capítulos; a leitura de documentos com ênfase na leitura de imagens; a relação entre o passado e o presente; e o trabalho com os conhecimentos prévios dos alunos, como veremos a seguir.²⁰

AS UNIDADES CONCEITUAIS E O TRABALHO COM CONCEITOS

O primeiro eixo metodológico da nossa proposta de ensino consiste no uso de **conceitos** que articulam os capítulos de cada unidade. No sentido aqui utilizado, conceitos são entendidos como uma formulação abstrata e geral, a fim de tornar algo ou ideia inteligível. Os conceitos são dinâmicos, possuem historicidades, sendo, portanto, repertórios vivos. Nesta coleção, a intenção é usá-los dentro dos limites e capacidades de compreensão da faixa etária, como afirma a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (1999, p. 149): “Aprender conceitos não significa acumular definições ou conhecimentos formais, mas construir uma grade que auxilie o aluno na sua interpretação e explicação da realidade social”.

Os conceitos foram escolhidos considerando-se dois critérios principais: o primeiro é sua relevância para a compreensão do mundo contemporâneo. O segundo é a pertinência, a relação que tal conceito guarda com os contextos históricos tratados nos capítulos, por ter surgido neles ou porque neles passou por importante difusão e utilização.

A coleção adota a perspectiva da história cronológica e integrada, mais familiar às salas de aula brasileiras e balizada também na BNCC. A organização das unidades por eixos conceituais abre possibilidades para um processo de significação pedagógica e histórica bastante fecundo, permitindo ir além da abordagem linear e sequencial dos conteúdos com os alunos.²¹

20 Destaca a BNCC (BRASIL, 2018, p. 84): “os critérios de organização das habilidades descritos na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.”

21 A forma como esse trabalho conceitual está desenvolvido não se confunde com a perspectiva da história temática, uma vez que esta, em geral, busca criar relações entre várias temporalidades em um mesmo momento ou análise (no caso do livro didático, quase sempre no capítulo). Ao contrário disso, esta coleção mantém a cronologia e a perspectiva integrada (que permeia a história de várias regiões do planeta), inserindo nessa relação a reflexão de alguns conceitos centrais das Ciências Humanas que são caros ao nosso presente.

Nessa busca de superação, a coleção, além de trabalhar categorias importantes para a compreensão da história como as noções de permanência, mudança, ruptura, continuidade, simultaneidade, fonte histórica etc., aborda alguns conceitos das Ciências Humanas, como cultura, política, civilização, nação e nacionalismo, território, governo, entre outros.

Em termos práticos, o vínculo entre os capítulos e os conceitos-chave da unidade (ou seja, entre a apresentação da história cronológica e os conceitos) é estabelecido por meio de vários recursos. Um deles é o texto de abertura de unidade, que se apresenta em dupla de páginas: em geral, começamos com exemplos ou situações do cotidiano, sugerindo aos alunos que o assunto abordado também diz respeito a eles e à sociedade em que vivemos. Em seguida, apresentamos o conceito-chave e o problematizamos, para então relacioná-lo ao conteúdo dos capítulos presentes naquela unidade. A abertura de unidade conta ainda com perguntas na seção **Começo de conversa**, cujo intuito é mobilizar o conhecimento prévio dos alunos, auxiliando o trabalho diagnóstico do professor.

A discussão do(s) conceito(s)-chave de cada unidade continua no interior dos capítulos, podendo aparecer tanto no texto principal, boxes e seções, quanto nas atividades. Na seção **Hora de refletir**, situada ao final dos capítulos, retomamos os conceitos fazendo ligações mais diretas com o que acabou de ser estudado no capítulo. Na seção **Fechando a unidade**, por meio da análise de documentos diversificados (depoimentos, reportagens, imagens, textos literários etc.), o aluno é convidado a sistematizar ou ampliar os seus conhecimentos sobre o(s) conceito(s)-chave.

Podemos exemplificar nossa proposta citando a unidade 3, do volume do 6º ano, cujo conceito central é **política**. Os capítulos dessa unidade tratam das civilizações grega e romana, nas quais o conceito de política foi central. O historiador Moses Finley afirma que “o que chamamos de política foi inventado por gregos e romanos” (CHAUI, 1995, p. 371). A palavra **política** é de origem grega (*ta politika*, derivada de *politheia*) e relaciona-se com a ideia de pólis. A filósofa Marilena Chaui, em um texto sobre o vocabulário da política, ressalta a origem greco-romana de palavras que designam regimes e agentes políticos, como democracia, oligarquia, monarquia, república, senado, povo etc. (CHAUI, Op cit. p. 371-372). Assim, na abertura dessa unidade, o texto e as imagens despertam a atenção do aluno para um sentido mais amplo da palavra **política**, que não se restringe apenas ao ato de votar.

Ao longo dos dois capítulos da unidade, o conceito continua sendo abordado e problematizado de diversas outras formas, por exemplo, na abertura do capítulo 7 (“Grécia: berço da democracia”), que associa a eleição de representantes de turma, em uma sala de aula, à experiência política dos gregos; na seção **Passado presente**, também do capítulo 7, que aborda o tema da democracia no passado e na atualidade; e na atividade da seção **Interpretando documentos**, do capítulo 8 (“Roma: de aldeia a Império”), que aborda os processos eleitorais da República Romana.

Na seção **Fechando a unidade**, retomamos os principais aspectos discutidos ao longo da unidade e apresentamos documentos contemporâneos diversificados para sistematizar e/ou ampliar as reflexões. No caso ainda da unidade 3, do volume do 6º ano, uma das atividades, relacionada aos documentos trabalhados na seção, é a proposta de produção de um anúncio de rádio a ser feito pelos alunos, com o objetivo de orientar a escolha de candidatos aos cargos políticos.

Assim, as unidades conceituais ajudam a problematizar os conteúdos apresentados e dão sentido a eles, possibilitando a construção de um conhecimento mais significativo pelos alunos.

O TRABALHO COM DOCUMENTOS E A ÊNFASE NA LEITURA DE IMAGENS

Ao longo de toda a coleção, procuramos desenvolver um trabalho consistente com diversos tipos de documentos. Como apresentado na BNCC, os documentos são fundamentais para o entendimento da história. Entre outros aspectos são “capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história” (BRASIL, 2018, p. 396).

Acreditamos que, para a realização de uma efetiva análise documental em sala de aula, não basta apresentar os documentos aos alunos; é necessário criar oportunidades para que essas fontes sejam problematizadas, de modo que os alunos reflitam sobre a constituição e natureza desses documentos, sejam capazes de questioná-los e percebam quais respostas e informações ausentes eles podem carregar e o que esses dados podem indicar.

Um dos momentos privilegiados desse trabalho na coleção é a seção **Raio X**. Presente em alguns capítulos, a seção explora o desenvolvimento do pensamento

histórico, destacando as particularidades do trabalho do historiador e a forma como esse profissional utiliza os documentos históricos para construir suas reflexões e análises.²²

Outros momentos que reforçam o papel dos documentos e propiciam o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação são as seções **Interpretando documentos**, que, em geral, trabalha com documentos do passado; **Fechando a unidade**, que apresenta documentos contemporâneos de natureza e linguagem variadas e reflete o conceito da unidade; a seção **Olho vivo** e a **imagem condutora**, que abordam a produção imagética ao longo da História.

Acreditamos que a leitura e a análise de imagens são habilidades extremamente importantes a serem exercitadas com os alunos. A imagem é uma das primeiras formas que o ser humano encontrou de registrar informações. Nas cavernas foram desenhados sonhos, desejos, medos, magias e conceitos. De lá para cá esse poder da imagem só se intensificou. Hoje, vivemos em um mundo saturado de imagens de diversas naturezas. Elas são veiculadas na TV, no cinema, em propagandas impressas ou ao ar livre, nas histórias em quadrinhos, *videogames*, *sites* etc. Um dos ícones da juventude, mas não só dela, é a *selfie*, uma fotografia tirada de si próprio, geralmente com o uso de um *smartphone*, e que pode ser compartilhada em redes sociais. Fenômeno contemporâneo, a *selfie* é estudada como manifestação de novas relações identitárias.


1. Tiradentes é representado como mártir, disposto a sacrificar por um ideal de liberdade. A representação do mártir de Tiradentes lembra a representação do mártir de Jesus Cristo, associado ao martírio de Cristo. No dia 21 de abril de 1792, Tiradentes foi enforcado no Rio de Janeiro. Seu corpo foi esquartejado e pedaços dele foram exibidos em espaços ao longo do caminho entre o Rio de Janeiro e Vila Rica (atual Ouro Preto). A cabeça de Tiradentes seria fixada no pelourinho situado na praça que ficava em frente ao Palácio do Governador (hoje seção Raio X) na página 100.

É a chamada morte exemplar: as autoridades portuguesas pretendiam, ao o castigo severo de exemplo à população e a todos que pensassem em se rebelar.

INTERPRETANDO DOCUMENTOS

Apesar de vários artistas terem feito quadros representando Tiradentes, não existe nenhuma informação a respeito de como seriam as feições do mártir. Ou seja, todos os pintores representaram Tiradentes da maneira que lhes agradava.

Observe, por exemplo, a pintura ao lado. Ela foi feita pelo pintor Paulo Américo, em 1983 e chama-se **Tiradentes esquartejado**. Observe a imagem e responda ao que se pede.



O Tiradentes esquartejado, pelo uso de frases.


Resposta pessoal. Não obrigatório. O Museu de Profissão, Luta, resistência e sofrimento. Aponte elementos que justifiquem essa ideia.

2. Explique por que Tiradentes foi punido com a pena de execução e esquartejamento pelas autoridades portuguesas. As esquadras portuguesas consideravam que quem se levantava contra a dita e ditadura, tiradentes, é que acabava com quem tiradentes se dizia. É a chamada morte exemplar. Aponte exemplos para justificar sua resposta.

Resposta pessoal. É oportuno que se observe que a construção de símbolos heróicos de patriotismo é um processo contínuo no regime social.

99

RAIO X



3. O desenho do século XVIII, de autoria desconhecida, representando a Praça Tiradentes em Vila Rica.

4. Que documento é esse?

Tudo se de uma imagem feita entre 1785 e 1790 representando o morro de Santa Quitéria, no centro da antiga Vila Rica (atual Ouro Preto). Estão representados o Palácio do Governador (no centro, ao fundo), o pelourinho (em primeiro plano), o chafariz e a Igreja de Santa Quitéria, entre outros prédios. No final do século XIX, foi instalado no local um monumento em homenagem a Tiradentes, e o local passou a se chamar Praça Tiradentes.

5. Que informações sobre Ouro Preto esse documento pode fornecer?

As construções indicam que, no final do século XVIII, Vila Rica era um centro urbano com edificações importantes e, por causa do pelourinho, sabemos que o local tinha autonomia política. O chafariz confirma o abastecimento de água pública, e a presença de soldados de farda pontilhada (árabes), indica um sistema organizado de proteção entre repositores. A localização da igreja (próximo ao palácio) sugere que a religião tinha grande importância para aquela sociedade.

6. Comparando essa imagem com a fotografia da Praça Tiradentes, da página 92, quais observações podem ser feitas?

Podemos afirmar que o local passou por reformas. O Palácio do Governador (atual Museu de Ciência e Técnica) foi ampliado, e nem a igreja de Santa Quitéria nem o chafariz existem mais. A praça foi ampliada, e o bonde no terreno próximo ao chafariz foi alterado. Em caso de reforma, a praça também foram reformadas ou substituídas. O pelourinho foi extinto e há um monumento, com uma estátua, em homenagem a Tiradentes.

100

22 Ver páginas 20 e 97 do livro do 6º ano.

A respeito desse poder das imagens nos dias de hoje, o sociólogo Octavio Ianni (2003, p. 224-225) reflete:

estamos vivendo sob uma tempestade de imagens de todos os tipos, qualidades e estéticas. O mundo se transformou em uma grande imagem constituída de muitas microimagens que se multiplicam em um ritmo alucinado.

Embora vivamos em um mundo cada vez mais imagético, é fato que boa parte das crianças e dos jovens encontra dificuldades para compreender essas imagens e, principalmente, para refletir sobre o seu significado e poder. É necessário prepará-los para identificar e reagir a situações como o *cyberbullying* – um tipo de *bullying* virtual caracterizado pela rápida propagação de imagens associadas a injúrias e outros insultos em redes sociais, por exemplo²³. Entre outras questões importantes e urgentes, torna-se essencial instrumentalizar os alunos a reconhecer como a objetificação dos corpos femininos nos espaços de mídias é uma violência contra a mulher, que se agrava por estimular outras práticas violentas e discriminatórias²⁴.

Para ajudar alunos, professores, pais e responsáveis a enfrentar essas questões desafiadoras do tempo presente, adotamos como uma das premissas metodológicas desta coleção o trabalho sistemático de análise de imagens, que a nosso entender ajuda a refletir não só sobre a produção imagética do passado, mas promove uma postura proativa e saudável em relação à produção e ao consumo de imagens na atualidade.

Sempre que possível reforçamos nesta coleção o papel das imagens como fontes históricas, buscando auxiliar o aluno a reconhecê-las como representações do passado e não como uma cópia fiel da realidade. Também foi nossa preocupação selecionar imagens que refletissem a produção iconográfica de diferentes regiões do mundo, em tempos distintos, e que representassem tipos e técnicas variadas, como pinturas, desenhos, gravuras, fotografias, murais, charges, entre outros. A iconografia da coleção é, portanto, mais um recurso para a leitura e a compreensão dos temas, fatos, processos, conceitos e realidades estudados ao longo de todas as unidades.

O trabalho com obras iconográficas dispõe de um espaço privilegiado na seção **Olho vivo**. Nessa seção, a leitura de imagens trabalha não apenas o tema retratado, a composição da obra ou o estilo, mas também as relações das condições de produção e consumo com o contexto histórico no qual as imagens foram criadas. Destacam-se os propósitos dos autores dessas obras e procura-se desvendar o caráter parcial e o ideológico presentes nessas produções iconográficas.

Outro trabalho desenvolvido na coleção é o que chamamos de **imagem condutora**. Trata-se do uso de imagens como “espinha dorsal” para a construção do capítulo (ou parte de capítulo). Aqui, portanto, as imagens recebem um tratamento de instrumento pedagógico para a construção do conhecimento. Nesses casos, inicialmente, apresentamos a imagem completa, com informações sobre sua origem, produção, técnica, autoria, objetivo e ausências, por exemplo. Ao fazer esse trabalho, reforçamos o papel do documento histórico, assim como o caráter parcial de sua construção²⁵.

23 O site da associação civil sem fins lucrativos **Safernet**, criada para promover a defesa dos Direitos Humanos na internet no Brasil, possui uma série de orientações e relatos sobre situações envolvendo imagens de crianças e adolescentes na internet. Disponível em: <<https://new.safernet.org.br/>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

24 Em 2017 o Brasil registrou uma média de um assassinato de mulher a cada duas horas e cerca de 135 estupros por dia. 25 Ver, por exemplo, no 6º ano, os capítulos 4, 9 e 10; no 7º ano, os capítulos 2 e 6; e no 8º ano, os capítulos 3 e 7.

• O panteão dos heróis

Muitos anos depois da guerra pela independência, o governo da Venezuela encomendou ao artista Arturo Michelena (1863-1938) um quadro para celebrar a independência do país.

• O artista começou a produzir a obra nas técnicas artísticas de Italo Calvino. Mesmo reconhecida, a obra ajuda a refletir sobre o processo que culminou na formação dos países latino-americanos. Observe-a com atenção.

Manuseio: Laminar.

A obra se chama **O panteão dos heróis**. Em inglês, **panteão** designa o conjunto de deuses. Com o tempo, a palavra passou a significar também o **mausoléu** onde se encontram sepultados os restos mortais de pessoas notáveis. Foi o quadro se chama **O panteão dos heróis**, quem são esses heróis e a que se refere o artista?

No quadro, vê-se uma grande quantidade de pessoas. Há um religioso, pessoas em traje civil, mas a maior parte são homens em traje militar. Esses homens representam diversos chefes militares que enfrentaram as tropas espanholas nas lutas pela independência da América. Apoiado no pedestal há a estátua (detalhe 1), por exemplo, está José Antonio Páez (1790-1873) que, posteriormente, será presidente de Venezuela.

• José Antonio Páez encontrado no pedestal da estátua central de **O panteão dos heróis**.

• Exército de libertação

Os militares – tratados como heróis por Michelena – integram o chamado **exército de libertação** na luta contra os soldados espanhóis.

A força desse exército foi representada na pintura como a estátua de uma amazona montada em um cavalo (detalhe 1). A amazona tem aos pés um lado, o qual aponta para um globo de ferro. O lado do cavalo, o cavalo da Espanha, portanto, a imagem de um lado ferido, a base da montaria, procura representar justamente o fim do domínio espanhol sobre a América.

A própria nação encontra-se representada no quadro pela figura de uma mulher (detalhe 2), em primeiro plano, que caminha junto ao pedestal da base da Venezuela.

Outro aspecto que chama atenção nessa pintura é o fato de que um dos militares se está representado com o barmine fígio na cabeça (detalhe 3). Na realidade, o barmine fígio era conhecido ao exército por que se tornava leve. Ou seja, era um sinal visível da liberdade. Posteriormente, o barmine passou a ser associado aos caraculitos, que eram no capítulo da Revolução Francesa, e acabou se tornando um dos símbolos da República Francesa.

Assim, a presença do barmine fígio nessa pintura não só retrata os ideais de liberdade que mobilizaram os exércitos de libertação como também lembra o fato de que a república da Espanha também existiu. Assim, a presença do barmine fígio nessa pintura não só retrata os ideais de liberdade que mobilizaram os exércitos de libertação como também lembra o fato de que a república da Espanha também existiu.

Assim como a Venezuela, os demais países americanos que se emanciparam da Espanha também adotaram o barmine como forma de governo. É importante destacar ainda que, após a independência, grande parte dos países aboliu a escravidão e a divisão da sociedade por castas.

O trabalho com a **imagem condutora** continua nas páginas onde são reproduzidos detalhes da imagem com o objetivo de contribuir para as reflexões do capítulo. Mais do que mera ilustração do texto, a imagem assume protagonismo, pois é capaz de evidenciar a riqueza de informações e detalhes que podem ser extremamente atraentes, principalmente para essa faixa etária.

Reiteramos, portanto, que o uso de imagens em sala de aula deva ir além da simples ilustração do texto, porque, por meio delas, é possível identificar e criticar representações históricas e relacioná-las ao contexto sociocultural em que foram produzidas. Essa abordagem permite, ainda, o aprimoramento do olhar e o desenvolvi-

vimento do senso crítico em relação ao mundo saturado de imagens no qual vivemos. Com isso, os alunos podem compreender o papel das imagens como fontes de investigação do passado e adquirir instrumentos para desvendar as imagens que encontrarão na coleção e em seu cotidiano.

A RELAÇÃO ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

O terceiro eixo da metodologia adotada nesta coleção consiste na relação entre o passado e o presente. Segundo o historiador francês Marc Bloch (1886-1944), “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado” (BLOCH, 2001, p. 65). Acreditamos, assim como Bloch, que são as problemáticas do tempo presente que atribuem sentido ao estudo da História, tanto na academia quanto em sala de aula. Desse modo, os conteúdos disciplinares tornam-se mais significativos, já que estabelecem uma “relação necessária com o mundo cultural do aluno” (BEZERRA, 2008, p. 41).

Além disso, a comparação entre o passado e o presente favorece o desenvolvimento das noções de permanência, ruptura, continuidade e mudança. Essas categorias históricas contribuem para o reconhecimento de alguns elementos do passado na realidade dos alunos, ajudando-os a identificar a participação de sujeitos e estruturas sociais, econômicas e políticas na dinâmica da vida atual. Assim, gradualmente, os educandos adquirem condições para analisar e criticar a sua realidade.

Procuramos estabelecer relações entre o passado e o presente em diversos momentos ao longo da coleção: nas **aberturas de unidade e capítulo**, na seção **Passado presente**, nas **Atividades** e na seção **Fechando a unidade**. No texto de abertura da unidade 1, do volume do 6º ano, por exemplo, para refletir sobre tecnologia, partimos da realidade dos alunos, daquilo que lhes é mais próximo; a mesma estratégia é usada no texto de abertura do capítulo 3, também do volume do 6º ano, que aborda o tema da escrita nas sociedades contemporâneas, para depois tratar do desenvolvimento da escrita em outros períodos da história da humanidade.

Também utilizamos a relação entre o passado e o presente para trabalhar questões contemporâneas complexas, como intolerância, consumismo, violência etc., e para abordar os temas transversais, como meio ambiente, ética, pluralidade cultural, saúde, Educação sexual e trabalho. Esses assuntos estão presentes de diversas maneiras na coleção, desde os eixos conceituais das unidades até o texto central dos capítulos, boxes, seções e atividades.

Outro importante aspecto do mundo contemporâneo destacado por meio da relação presente e passado é o da diversidade cultural. Utilizamos, para isso, diferentes estratégias, enfatizamos e valorizamos a convivência das múltiplas culturas entre si.

PASSADO PRESENTE

• Luta contra o preconceito e a discriminação

Com o fim da escravidão, os recém-libertos foram abandonados à própria sorte. Nenhum projeto de promulgação de legislação social da população negra foi aprovado ou sequer discutido pelo governo.

Assim, permaneceu a desigualdade social e o preconceito étnico numa sociedade que se esforçava por acabar e reintegrar os negros. Um exemplo dessa exclusão foi no acesso à educação. Antes da Abolição, quase todo o trabalho dos negros não tinha acesso às escolas. Nos primeiros anos após a Lei Áurea, as escolas continuavam praticamente inacessíveis à população negra, isso dificultava seu ingresso no mercado de trabalho e impediu o acesso ao voto, pois para ser eleitor era preciso ser alfabetizado.

Os reflexos dessa situação são sentidos até hoje: pesquisas recentes revelam que a evasão escolar é maior entre os alunos negros e que é mais difícil o acesso de um negro ao ensino universitário, por exemplo. O governo federal, atendendo às reivindicações de diversos grupos sociais, pôs em prática a partir de 2003 um conjunto de **ações afirmativas** com o objetivo de diminuir essas desigualdades e combater a segregação racial e o racismo.

Uma dessas medidas foi a abertura de vagas reservadas para um determinado número de vagas nos cursos superiores das universidades federais deve ser reservado para negros, indígenas e alunos de baixa renda oriundos do ensino público. Os resultados dessa política podem ser observados em 2005, quando 5,9% dos jovens pretos e pardos entre 18 e 24 anos frequentaram uma universidade pública. Em 2015, esse número havia subido para 12,8%, de acordo com o IBGE, um órgão do governo que faz uma série de levantamentos estatísticos a respeito da realidade do país.

• Representantes de movimentos negros fazem manifestação em frente ao Congresso Nacional em Brasília (DF) em 2015. Em da notícia e confira as informações e dados observados no país.

Um exemplo é o texto de abertura do livro (**Apresentação**) e o trabalho feito na unidade 4, do volume do 6º ano; na unidade 2, do volume do 7º ano, entre outros. Acreditamos que o reconhecimento e o respeito às diferenças físicas, étnicas, de gênero ou de orientação sexual também contribuem para combater formas de violência e intolerância na escola, como o *bullying*.

Nesta obra, procuramos reafirmar que nosso papel como autores e educadores é disseminar na sociedade a tolerância, o respeito pela diversidade e o apreço pelo outro, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária.

O ENSINO DE HISTÓRIA E OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS

O biólogo, psicólogo e filósofo suíço Jean Piaget (1896-1980) foi um dos pioneiros a estudar o desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças e o processo de aquisição de aprendizado. Em seus estudos, demonstrou que as crianças não nascem como invólucros vazios, nas quais o conhecimento é depositado e aprendido tal e qual foi transmitido. Segundo o estudioso, o crescimento biológico – responsável pela complexificação do sistema nervoso – e a exposição a determinados estímulos e interações seriam fatores importantes no processo de desenvolvimento das crianças.

Embora o foco das pesquisas de Piaget não fosse a educação formal, elas serviram de base para que outros estudiosos entendessem que o caminho para a construção de um novo conhecimento é aquilo que o aluno já sabe.

Amparado nas pesquisas de Piaget, David Ausubel (1918-2008), psicólogo da área educacional, foi um dos primeiros a usar o termo “conhecimento prévio”. Para ele, o conjunto de saberes que uma criança traz é extremamente importante para a elaboração de novos conhecimentos: “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigue isso e ensine-o de acordo.” (AUSUBEL *apud* MOREIRA, 2016, p. 6). Mas não se trata simplesmente de “sondar” o conhecimento do aluno; é preciso realmente utilizar esse conhecimento que ele tem para planejar a abordagem do conteúdo, atingir objetivos maiores, intervir no processo de ensino-aprendizagem e buscar novas estratégias de interação entre os alunos e os assuntos apresentados.

Utilizamos como um dos referenciais teóricos sobre a importância do conhecimento prévio nas aulas de História as ideias da historiadora Regina Célia Alegro (2008, p. 22-23):

A História alimenta-se da memória e da reconstrução do passado. Essas elaborações ocorrem como experiências individuais e coletivas que determinam a identidade dos envolvidos e permitem compreender o mundo e nele atuar. Os conteúdos da História são expressos por meio de narrativas que não se reduzem a meros discursos, mas efetivam-se como “práticas” que constroem e reconstroem objetos explicitando os seus significados.

Assim, para o ensino de História, mais do que para qualquer outra disciplina ensinada na escola básica, é necessário considerar os “diferentes discursos”, os diferentes conteúdos que circulam na sala de aula. Para além do conhecimento veiculado no livro didático, na fala do professor, na tradição oral e nos meios de comunicação de massa, é possível reconhecer, também, o conhecimento elaborado pelo aprendiz. E mais: como estabelece a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e colaboradores, pode-se facilitar o processo de aprendizagem ao organizar-se o ensino – de História – a partir do conhecimento prévio manifesto pelos estudantes.

O que o aluno já sabe, o conhecimento prévio (conceitos, proposições, princípios, fatos, ideias, imagens, símbolos), é fundamental para a teoria da aprendizagem significativa, uma vez que constitui-se como determinante do processo de aprendizagem [...].

É importante que o professor busque identificar e analisar as relações estabelecidas pelos alunos entre os saberes que já adquiriram e os novos saberes, com o objetivo de planejar as intervenções adequadas. Para contribuir com esse trabalho, uma das estratégias utilizadas na coleção são as aberturas de unidade. Nelas, a seção **Começo de conversa** propõe algumas questões disparadoras que buscam mobilizar os conhecimentos dos alunos provenientes de seu cotidiano e de seu universo cultural. Também ajuda nesse processo o próprio texto de abertura da unidade, uma vez que a abordagem é bastante compreensível e adequada à faixa etária, sempre com exemplos para facilitar o entendimento do conteúdo.

Além disso, nas atividades propostas nas seções **Hora de refletir** e **Fechando a unidade** os alunos podem integrar as novas ideias e conceitos trabalhados ao longo das unidades aos seus conhecimentos anteriores, buscando assim sistematizar novas informações.

Nas orientações específicas deste Manual, o professor também encontrará contribuições para promover uma aprendizagem baseada na interação entre os saberes prévios dos alunos e os novos saberes aprendidos na escola.

A ORGANIZAÇÃO DA OBRA

A coleção é composta de quatro volumes, destinados ao 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano do Ensino Fundamental. Cada volume organiza-se em quatro Unidades conceituais, dedicadas a um ou mais conceitos-chave, que são trabalhados em um conjunto de capítulos. Os capítulos desenvolvem de maneira integrada o trabalho com o conceito-chave da unidade e a história cronológica.

A distribuição dos conceitos por volume é a seguinte:

- **6º ano:** tecnologia; civilizações; política; diversidade.
- **7º ano:** território e governo; tolerância; trabalho; deslocamentos populacionais.
- **8º ano:** igualdade; liberdade; nação e nacionalismo; terra e meio ambiente.
- **9º ano:** cidadania; violência; meios de comunicação; equidade.

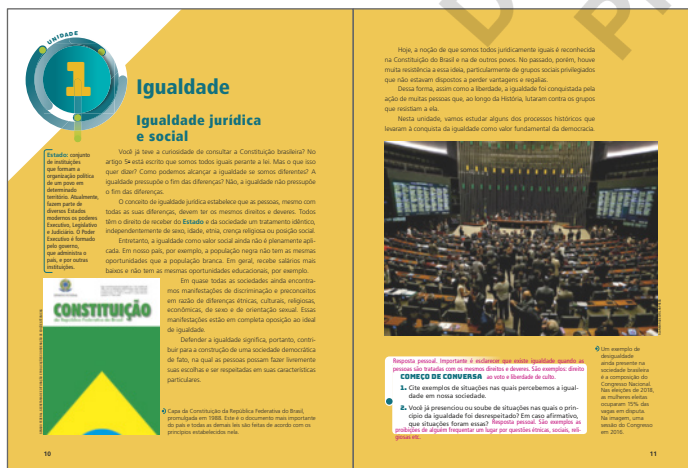
As unidades conceituais, como já explicamos, articulam os assuntos tratados nos capítulos e auxiliam o professor a fazer recortes dos conteúdos apresentados, a fim de torná-los mais significativos para os alunos.

O texto de abertura das unidades tem a função, entre outras, de vincular o conceito da unidade a aspectos do universo da cultura dos alunos, para que se possa atribuir sentido ao que será abordado e construir um conhecimento escolar significativo.

A ESTRUTURA DAS UNIDADES CONCEITUAIS

Cada unidade inicia-se com um texto e imagens de abertura, que, em seu conjunto, introduzem o conceito a ser estudado. O texto e a imagem constituem estratégias de antecipação, de sensibilização e de problematização do eixo conceitual adotado.

Faz parte desse escopo a seção **Começo de conversa**, um conjunto de questões que relacionam o conceito a ser estudado com a realidade do aluno. As questões partem de situações do cotidiano ou do mundo contemporâneo, nas quais os alunos podem verificar a presença do conceito apresentado e, com isso, discutir algumas características dessas situações. Dessa maneira, evidenciam-se os conhecimentos prévios sobre o conceito abordado.



Essa estrutura permite, ainda, uma primeira aproximação aos conteúdos dos capítulos e a sistematização dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito a ser estudado. Vale lembrar que as perguntas que oferecemos podem ser alteradas e ampliadas pelo professor de acordo com a realidade da turma ou com as discussões do momento na mídia ou na escola.

As unidades são encerradas por atividades, organizadas na seção **Fechando a unidade**, na qual, por meio da leitura e interpretação de documentos contemporâneos, propomos aos alunos que emitam suas opiniões e elaborem, de forma mais sistematizada, suas ideias a respeito do conceito trabalhado, indo além do que foi discutido inicialmente. Desse modo, requer-se dos alunos que sintetizem, com base em discussões centradas no presente, as principais questões conceituais da unidade. Essas atividades possibilitam ainda que o professor avalie a apreensão dos conteúdos, o grau de apropriação e o tipo de elaboração feitos pela turma em relação aos conceitos estudados.

Quase todos os fechamentos de unidade contam ainda com uma atividade que relaciona o conceito trabalhado à **produção de tecnologia** pelos alunos ou à **inclusão**, ambos com ícone de destaque. No caso da tecnologia, as propostas apresentadas visam contribuir para o letramento digital, que envolve não apenas o domínio técnico de algumas ferramentas tecnológicas, mas também o uso crítico desses dispositivos, de modo a formar cidadãos que se relacionem com a tecnologia de maneira ativa, criativa e consciente. (MOREIRA; NASCIMENTO, 2012)

Em relação à inclusão, acreditamos que em uma sociedade democrática a escola deve respeitar e valorizar a diversidade, de modo a garantir a todos, inclusive às pessoas com deficiência, condições para que alcancem a cidadania plena. Assim, procuramos desenvolver algumas atividades que visam trazer a reflexão desse tema para a sala de aula, com o objetivo de mobilizar alunos e comunidade escolar para a superação de preconceitos e a valorização das diferenças.

A ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS

A preocupação de formar alunos com domínio de múltiplas habilidades e competências levou à criação de seções e atividades com propostas variadas, como pesquisa, trabalho em grupo, leitura de imagens e de textos escritos, expressão oral ou escrita, entre outras possibilidades. Assim, cada capítulo apresenta um conjunto de estratégias e recursos variados como detalhamos a seguir.

Aberturas de capítulo

Como as aberturas de unidade, as aberturas de capítulo problematizam o conteúdo que será estudado, relacionando-o a algum fato ou acontecimento da atualidade. Assumem também as funções de mobilizar e sistematizar o conhecimento prévio dos alunos, bem como motivá-los para o estudo. Assim, tornam o tema significativo, levando o aluno a identificar diferenças e semelhanças, mudanças e permanências no presente e no passado.

São compostas de textos e imagens variadas, que podem ser fotografias, quadros, ilustrações, mapas etc.

Texto principal

Compreendemos como texto principal aquele que desenvolve o assunto central do qual deriva todo o restante do material, desde a abertura até a seção de atividades, no encerramento do capítulo.

4 **Rebeliões na colônia: a Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana**

No Brasil, existem alguns dias que são considerados feriados nacionais. Celebramos em julho alguns dias: 14 de maio - Dia do Trabalho, 7 de setembro - comemoração da Proclamação da Independência do Brasil. Outro feriado nacional acontece no dia 21 de abril, data escolhida para celebrar Tiradentes.

Tiradentes era um nobre do baixo patamar que em 1789, junto com outros pessoas, participou de um movimento conhecido como Conjuração Mineira. Esse movimento pretendia acabar a cobrança de Minas Gerais de dependência portuguesa.

Em 1798, outra rebelião explodiu na colônia portuguesa. Foi a Conjuração Baiana, que teve lugar em Salvador, na Bahia. Os dois movimentos tiveram uma característica em comum: seus integrantes agiram influenciados pelas ideias de liberdade e igualdade difundidas pelo pensamento iluminista.

Esses capítulos, vemos estudar a Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana e suas respectivas características.

Novos núcleos urbanos

Entre as últimas décadas do século XVII e a primeira metade do século XVIII, a colônia portuguesa na América passou por grandes mudanças.

No Maranhão, Manuel Beckman liderou uma rebelião, em 1684, contra os jesuítas e contra uma companhia de comércio. Em Pernambuco, em 1710, explodiu uma guerra civil entre os habitantes do Recife e de Olinda. Em Minas Gerais, em 1720, a população de Vila Rica (atual Ouro Preto) se rebelou sob a liderança de Filipe dos Santos contra algumas medidas do governo português.

No entanto, nenhum desses movimentos conseguiu liberar sua região do domínio português. Eram manifestações isoladas que avaliavam insatisfações apenas em aspectos da administração portuguesa. Não eram movimentos separatistas.

Isso pode ser explicado por certas características da colônia. Até o começo do século XVIII, a vida na colônia estava concentrada principalmente em torno dos engenhos de açúcar e de outras atividades rurais. Havia alguns núcleos urbanos, como Salvador, Olinda, São Luís, Rio de Janeiro e São Paulo, mas a vida urbana era limitada. Isso dificultava a circulação e a propagação de ideias.

Com a descoberta de ouro em Minas Gerais, começaram a surgir novos centros urbanos. Em 1711, foi fundada a atual cidade de Mariana, a primeira vila da região do ouro. Logo vieram outras vilas e cidades, como Vila Rica, São João del-Rei e Diamantina. Ao mesmo tempo, as antigas cidades mineiras e sua população se tornaram mais culta e diversificada.

4 Não se trata dos mesmos de hoje, e, portanto, é do território de Minas Antiga do Carmo, a cidade localizada em Mariana MG, 2015.

Nesse texto, assim como nos demais, tomamos o cuidado de utilizar sempre uma linguagem clara e adequada à faixa etária dos alunos. Organizamos o conteúdo de acordo com os princípios conhecidos no universo de livros didáticos, como a ordem cronológica, mas, conforme já exposto, mantivemos um permanente diálogo com outras temporalidades. Os diálogos concretizam-se, sobretudo, por meio de boxes, atividades e imagens, que buscam entrelaçar as múltiplas esferas das sociedades, como a política, a economia, o cotidiano e a produção cultural.

O fio condutor de alguns capítulos é a **imagem condutora**, por meio da qual apresentamos elementos da organização e do modo de viver, pensar e sentir das sociedades abordadas. Ao final da leitura de um capítulo, o aluno deve ser capaz de entender a importância do assunto ou do processo apresentado e adquirir novos conceitos e desenvolvido sua própria visão sobre a realidade.

O texto central, sempre que possível, estabelece relações entre a História e outras áreas do saber, principalmente por meio de questões relacionadas à pluralidade cultural, à formação cidadã, ao meio ambiente e à saúde. Com esse tipo de abordagem, acreditamos que, gradualmente, o aluno pode compreender que, embora cada área do saber tenha sua especificidade, o conhecimento de forma alguma é algo compartimentado.

Inglaterra perde a guerra

O texto da dedicação evidencia a influência do pensamento humanista entre os colonos. Um dos trechos diz que "todos os homens são iguais" e proclama o "direito inalienável, entre os quais se contam a vida, a liberdade e a busca da felicidade". Essa semelhança havia sido defendida pelo pensador inglês John Locke, um dos precursores do iluminismo, no século XVII.

A Declaração da Independência aumentou os conflitos. Em 1778, soldados franceses chegaram a entrar nos combates em auxílio às tropas norte-americanas.

No quadro de John Trumbull, a bandeira branca que vemos no detalhe 1 representa a bandeira da monarquia francesa. Da mesma forma, as figuras atiradas na imagem representam oficiais do exército francês que lutaram contra os ingleses na Guerra de Independência dos Estados Unidos.

Os ingleses foram definitivamente derrotados em 1781, na Batalha de Yorktown. Dois anos depois foi assinado um tratado em acordo de paz em que a Inglaterra reconheceu formalmente a independência dos Estados Unidos. Essa era a primeira vez desde o processo de expansão marítima iniciado no século XV que uma colônia conquistava a independência de sua metrópole.

A pintura de Trumbull que analisamos representa o momento seguinte à batalha de Yorktown. No centro da tela, um grupo de soldados ingleses encontra-se perseguido pelo general norte-americano Lincoln, que se encontra sobre um cavalo branco. Note que o artista representou todos os oficiais e soldados impecavelmente vestidos em uniformes limpos e alinhados, como se estivessem prontos para a um baile, o que seria impossível após uma batalha.

Tropas francesas - detalhe da pintura A rendição de Lord Cornwallis, de John Trumbull, 1780.

Listras e estrelas

Outro detalhe é que o lord Cornwallis, militar inglês de mais alta patente na batalha, apesar de ser citado no nome do quadro, não se encontra representado na obra. Na verdade, ele não compareceu à cerimônia de rendição alegando doença e recebeu um substituto como o protocolo de entregar a espada ao adversário.

Quem deveria receber a espada seria George Washington, comandante das forças estadunidenses, mas ele se recusou a recebê-la devido às circunstâncias. Por isso, apresentamos que um de seus oficiais, o general Lincoln, o substituiu. No quadro, o general Lincoln aparece de mão aberta, pronto para pegar a arma, símbolo de rendição na guerra. O general Washington foi representado logo atrás, observando a cena (detalhe 2).

A bandeira americana como símbolo do novo país foi representada à direita da imagem (detalhe 3). Sua composição de treze listras vermelhas e brancas que se alternam. Cada lista representava uma colônia. No canto superior esquerdo, destacavam-se treze estrelas sobre um retângulo azul. Com o passar do tempo, a cada novo estado incorporado ao território foi acrescentada uma nova estrela.

Uma vez independentes, os Estados Unidos estabeleceram de início um governo centralizado. Cada estado manteve um alto grau de autonomia. Havia um Congresso de representantes eleitos, mas, que poderia ser limitado.

O general Lincoln (centro) e o general Washington (detalhe 2) em um momento de rendição de Lord Cornwallis em 1781.

Representação da Bandeira dos Estados Unidos na pintura A rendição de Lord Cornwallis, de John Trumbull, 1780.

Boxes e seções

Ao lado do texto principal, apresentamos boxes e seções que têm a função de facilitar, para o aluno, a distinção entre conceitos e informações principais e complementares.

Boxes e seções desenvolvem tópicos, temas ou conceitos identificados em seu próprio título:

- **Para saber mais:** boxe que aprofunda algum aspecto do texto principal.
- **Passado presente:** seção que acentua a relação de temas do presente com temas do passado e destaca permanências e rupturas históricas em temas como o papel da mulher em sociedades do passado e na sociedade contemporânea. Assim, ressalta a diversidade dos sujeitos que fazem a história.

OLHO VIVO

Proclamação da Independência

Não foi apenas o governo da Venezuela que encorajou representantes artísticos para celebrar seu processo de independência, essa atitude também ocorreu no Brasil. Em 1844, o Senador brasileiro encontrou-se ao general francês François-Berni Moreaux (1802-1850) – que chegou ao Brasil em 1838 – em uma obra sobre a Proclamação da Independência pelo príncipe regente D. Pedro.

Vista a dois anos, talvez no período entre o 7 de setembro de 1822. Mostra um momento no quadro uma cena que nunca ocorreu. D. Pedro é casado, em São Paulo, que viveu com uma multidão de pessoas agitados e felizes com o acontecimento. A tela Proclamação da Independência foi colocada no salão do Senado, local em que permaneceu por muito anos. Hoje, a obra pertence ao acervo do Museu Imperial, na cidade de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro.

- 1 No centro da imagem, um grupo de soldados e pessoas comuns, D. Pedro, sorriem e se abraçam, para comemorar a independência. Ele abraça a esposa e o príncipe e os soldados. Ele abraça a esposa e o príncipe e os soldados e mantém a mão sobre o coração.
- 2 A primeira mulher representada na obra é a rainha Leopoldina, esposa de D. Pedro, que se encontra ao lado do príncipe regente. Ela está vestida de forma elegante e mantém a mão sobre o coração.
- 3 A primeira mulher representada na obra é a rainha Leopoldina, esposa de D. Pedro, que se encontra ao lado do príncipe regente. Ela está vestida de forma elegante e mantém a mão sobre o coração.
- 4 A primeira mulher representada na obra é a rainha Leopoldina, esposa de D. Pedro, que se encontra ao lado do príncipe regente. Ela está vestida de forma elegante e mantém a mão sobre o coração.
- 5 A primeira mulher representada na obra é a rainha Leopoldina, esposa de D. Pedro, que se encontra ao lado do príncipe regente. Ela está vestida de forma elegante e mantém a mão sobre o coração.
- 6 A primeira mulher representada na obra é a rainha Leopoldina, esposa de D. Pedro, que se encontra ao lado do príncipe regente. Ela está vestida de forma elegante e mantém a mão sobre o coração.
- 7 A primeira mulher representada na obra é a rainha Leopoldina, esposa de D. Pedro, que se encontra ao lado do príncipe regente. Ela está vestida de forma elegante e mantém a mão sobre o coração.
- 8 A primeira mulher representada na obra é a rainha Leopoldina, esposa de D. Pedro, que se encontra ao lado do príncipe regente. Ela está vestida de forma elegante e mantém a mão sobre o coração.
- 9 A primeira mulher representada na obra é a rainha Leopoldina, esposa de D. Pedro, que se encontra ao lado do príncipe regente. Ela está vestida de forma elegante e mantém a mão sobre o coração.
- 10 A primeira mulher representada na obra é a rainha Leopoldina, esposa de D. Pedro, que se encontra ao lado do príncipe regente. Ela está vestida de forma elegante e mantém a mão sobre o coração.

122

- **Olho vivo:** seção que propõe a leitura e a análise de imagens, com explicação dos detalhes. Mostra, por exemplo, o caráter ideológico da produção de obras imagéticas – como uma imagem aparentemente “neutra” pode ter sido produzida com o objetivo de transmitir valores, ideologias, convencer pessoas ou consolidar estereótipos. Em geral, esse modelo de trabalho com recursos visuais:

- promove o exercício de observação e descrição minuciosa da imagem, além de desenvolver a identificação de personagens, objetos, cenário, iluminação, planos, enquadramento, entre outros elementos;

- **Minha biblioteca:** aparece depois do conjunto de atividades que encerra cada capítulo. Seu propósito é indicar livros adequados à faixa etária dos alunos e pertinentes aos assuntos do capítulo. Dessa maneira, é possível ampliar o repertório do aluno sobre os assuntos estudados e estimular a leitura de outros gêneros além do didático.
- **Mundo virtual:** aparece junto à seção **Minha biblioteca** e traz indicações de *sites* relacionados ao assunto estudado no capítulo.

Optamos por não indicar filmes diretamente aos alunos: boa parte dos que são pertinentes ao estudo dos temas é recomendada para a idade mínima de 14 ou 16 anos. Deixamos tais obras fora do livro do aluno e as indicamos apenas neste Manual, nos **Procedimentos pedagógicos** de cada capítulo. Sugerimos que assista aos filmes antes de apresentá-los aos alunos, pois você é a pessoa mais indicada para avaliar se eles têm maturidade suficiente para entender o tema tratado.

As atividades

Planejamos atividades que oferecem um instrumento de sistematização e assimilação do conteúdo, estabelecem debates, incentivam o trabalho coletivo e a pesquisa. Elas contribuem, assim, para a formação de cada aluno como sujeito ativo e consciente na construção do seu próprio conhecimento e na participação no mundo contemporâneo.

As atividades aparecem no meio e no final do capítulo. Acompanham o desenvolvimento da capacidade cognitiva do aluno, ano após ano. As propostas incluem leitura de imagens, sistematização e ampliação do que foi estudado por meio de pesquisas, entrevistas, leitura e produção de textos, dramatização etc. Desenvolvem habilidades como a comparação entre passado e presente, a identificação de diferenças e semelhanças e de mudanças e permanências em diferentes ritmos e níveis temporais.

Descrevemos a seguir as seções de atividades, que não aparecem obrigatoriamente em todos os capítulos.

Diálogos: a seção busca promover o diálogo entre várias situações e realidades. Por exemplo, relaciona o micro (a comunidade do aluno) e o macro (o tema abordado no capítulo); relaciona a História a outras disciplinas e busca fazer o aluno se posicionar sobre determinados assuntos contemporâneos, levando em consideração valores como respeito e democracia. Desenvolve temas transversais, como pluralidade cultural, saúde e consumismo. Apresenta propostas para a produção de textos escritos e expressão oral, além de trabalhos individuais ou em grupos. Enfatiza também a multiplicidade de sujeitos que compõem a trajetória histórica das sociedades, assim como aspectos socioemocionais.

Interpretando documentos: apresenta atividades para a análise e interpretação de variados tipos de documentos históricos, com destaque para a diversidade de fontes utilizadas para a escrita da História. Essa seção evidencia que as fontes podem ser escritas, sonoras, visuais e que se apresentam sob múltiplas formas e suportes, como inscrições rupestres, livros, depoimentos, mapas, anúncios de jornal, fotografias, músicas e poemas. A ideia é incentivar a reflexão sobre o trabalho do historiador.

Para organizar as ideias: apresentada no final de todos os capítulos, essa seção propõe atividades de verificação de leitura e, de modo geral, promove o desenvolvimento das competências de interpretação de texto, localização e sistematização de informações, elaboração de textos sintéticos e objetivos etc.

Teste seus conhecimentos: seção composta de atividades de verdadeiro ou falso ou perguntas de múltipla escolha. Entre os objetivos pedagógicos desse tipo de atividade, destaca-se o desenvolvimento de habilidades diversas, como selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações.

Hora de refletir: presentes na parte final de alguns capítulos, as atividades trabalham os vínculos entre o conceito da unidade e o texto do capítulo. Em geral, relacionam-se com questões do presente, como formação cidadã e direitos humanos. Também têm como objetivo levar o aluno a questionar valores e rever posições de forma responsável e coerente.

Seções de final de volume

As sugestões e informações adicionais que dizem respeito ao volume foram agrupadas em duas seções.

- **Como se faz...:** reúne um conjunto de orientações que ajudam na leitura de mapas e documentos; na organização de seminários; na elaboração de fichamento; linha do tempo e escrita de textos, como resumo e resenha etc.
- **Bibliografia:** no final de cada volume, entram as referências bibliográficas utilizadas na elaboração da obra.

O quadro a seguir fornece uma visão resumida da estrutura da obra.

ABERTURA DE UNIDADE		Texto de abertura
UNIDADE	Capítulo	Atividade Começo de conversa
		Abertura de capítulo
		Texto central
		Para saber mais
		Raio X
		Olho vivo
		Passado presente
		Enquanto isso...
		Esquema-resumo
	Minha biblioteca	
Mundo virtual		
Glossário		
	Para organizar as ideias	
	Interpretando documentos	
	Diálogos	
	Teste seus conhecimentos	
	Atividade do Esquema-resumo	
	Hora de refletir	
	Atividade Fechando a unidade	
	Como se faz...	
	Bibliografia	
FECHAMENTO DE UNIDADE		
Final de volume		

Material digital

Além dos quatro volumes impressos deste Manual, a coleção apresenta quatro volumes de **Manual do Professor – Material digital**. Trata-se de recursos que ajudam a enriquecer o trabalho do professor e a potencializar as relações de ensino-aprendizagem em sala de aula. Os materiais digitais estão organizados em bimestres e cada um deles possui a composição a seguir.

Plano de desenvolvimento: apresenta os temas que serão trabalhados ao longo do bimestre, relacionando-os aos objetos de conhecimento, habilidades e competências presentes na BNCC. Também são sugeridas estratégias didático-pedagógicas que auxiliam o professor na gestão da sala de aula e fontes de pesquisa complementares que podem ser consultadas pelo professor ou apresentadas aos alunos.

Cada Plano de desenvolvimento apresenta um **Projeto integrador**, cujo objetivo é tornar a aprendizagem dos alunos mais concreta, articulando diferentes componentes curriculares a situações de aprendizagem relacionadas ao cotidiano da turma. Por meio dos projetos, é possível explorar temas transversais, estimular o desenvolvimento das competências socioemocionais e trabalhar com habilidades próprias de diferentes componentes curriculares.

Sequências didáticas: são um conjunto de atividades estruturadas aula a aula que relacionam objetos de conhecimento, habilidades e competências presentes na BNCC, de modo a ajudar o aluno a alcançar um objetivo de aprendizagem definido. Nas sequências didáticas, são propostas atividades que podem ser aplicadas complementarmente ao livro impresso. Também estão presentes sugestões de avaliações que ajudam o professor a aferir se os alunos alcançaram os objetivos de aprendizagem propostos.

Proposta de acompanhamento da aprendizagem: trata-se de um conjunto com dez atividades (e seus respectivos gabaritos) destinadas ao aluno, acompanhadas de fichas que podem ser preenchidas pelo professor. Esse material tem o objetivo de ajudar a verificar a aprendizagem dos alunos, especialmente quanto ao domínio das habilidades previstas para o período, e a mapear as principais dificuldades apresentadas pela turma, auxiliando o trabalho de planejamento do professor e a autoavaliação da própria prática pedagógica.

Material digital audiovisual: são vídeos, videoaulas e áudios produzidos para os alunos. Nesses materiais, tivemos a preocupação de trazer à tona grupos e personagens pouco privilegiados nos materiais didáticos e dialogar com questões do presente, por exemplo, os desdobramentos dos regimes ditatoriais na América Latina.

AVALIAÇÃO

As questões relacionadas ao tipo de avaliação a utilizar, aos instrumentos mais eficazes e mesmo a o que, como e quando avaliar, embora inerentes ao cotidiano dos professores, por vezes tornam-se preocupantes.

Não há respostas definitivas. O que oferecemos a seguir são algumas propostas teóricas e metodológicas que conduzem a reflexões importantes para uma atualização da prática docente.

A **avaliação formativa** é um dos pressupostos teóricos e metodológicos que definem um tipo de avaliação no qual o mais relevante não é mensurar, atribuir uma nota ou conceito, mas obter informações sobre a aprendizagem de cada aluno, com a finalidade de ajudá-lo a avançar e aprender. Uma avaliação como essa deve balizar todo o trabalho desenvolvido em sala de aula, desde a adequação do planejamento até a análise do desempenho dos alunos e das situações de ensino.

Esse tipo de avaliação é visto como um processo, ou seja, como uma avaliação composta de diversos instrumentos capazes de avaliar diferentes aspectos e momentos da aprendizagem. É importante, para isso, estimular a participação do aluno, explicitando os critérios nos quais se baseia a avaliação, os meios utilizados para isso e, sobretudo, os objetivos a serem alcançados.

O professor Charles Hadji é um dos autores que tratam da avaliação formativa. Ele aponta três características principais desse modelo de avaliação.

A primeira característica é o fato de ser uma avaliação **informativa**, que oferece dados sobre a condução do processo de ensino e aprendizagem.

A segunda característica, decorrente da primeira, é a possibilidade de permitir ao professor uma **reflexão** sobre o seu trabalho com base nos dados fornecidos pelos alunos. Da mesma forma, os alunos também podem tomar consciência de suas dificuldades, possibilitando a ambos o reconhecimento e a correção dos seus erros.

A terceira característica é a **função “corretiva”** desse tipo de avaliação, que é resultado da existência da variabilidade didática, sobre a qual Hadji (2001, p. 48) afirma que:

o professor, assim como o aluno, deve poder “corrigir” sua ação, modificando, se necessário, seu dispositivo pedagógico, com o objetivo de obter melhores efeitos por meio de uma maior “variabilidade didática”. A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da “variabilidade didática”. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! [...]

As correções a serem feitas com o objetivo de melhorar o desempenho do aluno, e que concernem, portanto, tanto à ação de ensino do professor quanto à atividade de aprendizagem do aluno, são escolhidas em função da análise da situação, tornada possível pela avaliação formativa. O remédio baseia-se no diagnóstico, o que permite aos atores retificar as modalidades da ação em andamento.

A avaliação formativa, portanto, insere-se em um processo de ensino e aprendizagem. E, como vimos, esse processo não é uniforme e depende dos conhecimentos e competências desenvolvidos anteriormente pelos alunos. Assim, a

avaliação pressupõe certo grau de individualização do processo de aprendizagem. Por isso, para Hadji, o que de fato atesta a prática de uma avaliação formativa é a existência da variabilidade didática, que decorre da obtenção de informação sobre o que e como o aluno aprende.

Em outras palavras, em um processo de avaliação formativa, obtemos informações que podem ser usadas para ajudar diferentes alunos a aprender. Em consequência disso, é necessário pensar em propostas diferenciadas, porque quando a variabilidade didática não acontece, o processo pode ter sido presidido por uma intenção formativa, mas que não se concretizou de fato.

Uma das formas para viabilizar esse tipo de avaliação é a análise das tarefas propostas aos alunos. Hadji propõe a decomposição da tarefa em suas etapas primordiais, para a elaboração de critérios de realização, que norteiam tanto os alunos na execução da atividade quanto o professor na apreciação dela. Esses critérios também informariam sobre as dificuldades e facilidades encontradas pelos alunos ao cumprir a tarefa.

No fechamento de cada etapa do processo avaliativo, seja ela feita por blocos de conteúdos, seja associada a períodos escolares, incentivamos a existência de uma autoavaliação, momento em que o aluno pode fazer um balanço de seu próprio aproveitamento, contando com o acompanhamento do professor. Para viabilizar a autoavaliação, deve-se explicar, no início do trabalho com a turma, os objetivos mínimos a alcançar. Durante a avaliação, retome os temas estudados naquele período, assim como as atividades realizadas, e relembre os objetivos preestabelecidos.

Esses dados servirão de parâmetro para a autoavaliação, que pode ser oral ou escrita. É importante lembrar que nem todos os alunos sentem-se suficientemente à vontade ou seguros para se expor diante do grupo e que isso deve ser respeitado.

É fundamental apoiar-se nos resultados do processo avaliativo para discutir conquistas e dificuldades, a fim de decidir posteriores mudanças. A respeito dessa função autorreguladora da avaliação, César Coll e Elena Martín afirmam (2009, p. 214):

As atividades de avaliação deveriam atender mais a essa possível e desejável função autorreguladora por meio de uma apresentação prévia clara e explícita daquilo que se pretende avaliar, das finalidades perseguidas e da análise posterior dos resultados obtidos. [...] Se “aprender a aprender” implica desenvolver a capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos em toda sua capacidade instrumental para adquirir novos conhecimentos, não há dúvida de que o desenvolvimento e a aquisição de procedimentos de autorregulação do processo de construção de significados são um componente essencial dessa meta educacional.

A seguir, apresentamos algumas propostas de avaliação contínua que podem servir de ferramenta para uma avaliação formativa e de ponto de partida para que cada professor organize um sistema de avaliação adequado à realidade dos alunos. Essas propostas baseiam-se nas unidades conceituais nas quais a obra está organizada.

a) Avaliação no início da unidade: busca fornecer informações sobre o nível de conhecimento dos alunos em relação ao conceito discutido na unidade. Sugerimos que, na seção **Começo de conversa**, o professor faça uma análise das aptidões, dos conhecimentos e dos interesses da turma, já tendo em mente os objetivos que pretende alcançar.

b) Avaliação no decorrer da unidade: possibilita verificar o processo de aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento da capacidade de observar e interpretar criticamente a realidade, bem como a validade das estratégias pedagógicas utilizadas. Pode ser feita cotidianamente, pela participação e pelo empenho da turma em trabalhos individuais ou coletivos, orais ou escritos, em pesquisas, debates, provas etc.

c) Avaliação ao final da unidade: tem como objetivos diagnosticar a capacidade de assimilar os conhecimentos trabalhados ao longo da unidade, bem como a compreensão do conceito estudado.

DIVULGAÇÃO
PNLD 2020
FTD

BIBLIOGRAFIA

- ABUD, Katia et al. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. 2008. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília: 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102251/alegro_rc_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). Artigo 210. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 2 ago. 2018.
- BRASIL. Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm>. Acesso em: 23 ago. 2018.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 ago. 2018.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 23 ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC: 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 16 ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 31 ago. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.
- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Coord.). **O ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea.** Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 1995.

COLL, César; MARTÍN, Elena. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2009. (Fundamentos).

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DUK, Cyntia. **Educar na diversidade.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FANTIN, Monica; RIVOTELLA, Pier Cesare (Org.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo história: reflexão e ensino.** Rio de Janeiro: FGV, 2013.

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

GATTI, B. A. **Habilidades cognitivas e competências sociais.** Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Avaliação de Qualidade da Educação. (LLECE), Unesco, 1997. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183655por.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **A docência em História: reflexões e proposta para ações.** Erechim: Edelbra, 2012. (Entre Nós – Anos finais do Ensino Fundamental, v. 5).

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro.** São Paulo: Contexto, 2017.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

KOERNER, Joseph Leo. **The Reformation of the Image.** Chicago: The University of Chicago Press, 2004.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília: MEC/MARI/Unesco, 1995.

MAGALHÃES, Marcelo et al. (Org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia.** Rio de Janeiro: FGV, 2014.

MAUAD, Ana Maria. As imagens que educam e instruem: usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino.** Natal: EDUFRN, 2007.

MOLINA, Ana Heloísa et al. (Org.). **Ensino de História e educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria et al. (Org.). **Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

MOREIRA, Cláudia Martins; NASCIMENTO, Norma Suely Macedo. Letramento digital e cultura tecnológica: uma apropriação escolar urgente. Pontos de Interrogação. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural**. Universidade do Estado da Bahia, Campus II — Alagoinhas. v. 2, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.poscritica.uneb.br/revistaponti/arquivos/volume2-n2/7.LETRAMENTO-DIGITAL-E-CULTURA-revistaponti-vol2-n2.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.

MOREIRA, Marco Antonio. **Subsídios teóricos para o professor pesquisador em ensino de Ciências: A teoria da aprendizagem significativa**. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 2016. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios6.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. A zona do indeterminado: pensando autor, autoria, produção e consumo de livros didáticos. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

ONTORIA, Antonio et al. **Mapas conceptuais: uma técnica para aprender**. Lisboa: Asa, 1999.

RÉMOND, René. **Introdução à história de nosso tempo**. Lisboa: Gradiva, 1994.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Fazer história: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula**. Curitiba: Appris, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo conceitos no ensino de história: a “captura lógica” da realidade social. **Hist. Ensino**, Londrina, v. 5, p. 147-163, out. 1999. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12443/10933>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Ana Célia da. Por uma representação social do negro mais próxima e familiar. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção et al. (Org.). **De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Paulo: EdUFSC, 2003.

SPOSITO, Fernanda. **Nem cidadãos, nem brasileiros**. São Paulo: Alameda, 2012.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília: MEC/MARI/Unesco, 1995.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TIMBÓ, Isaide Bandeira. O livro didático de História e a formação docente: uma reflexão necessária. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino.** Natal: EDUFRN, 2007.

VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DIVULGAÇÃO
PNLD 2020
FTD

QUADRO DE CONTEÚDOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO 6º ANO

UNIDADE	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
1. Técnicas e tecnologias	<p>1. Por que estudar História Conhecendo nossa realidade / A marcação do tempo / As fontes do historiador</p> <p>2. Os humanos surgem e povoam o planeta Em busca das origens / O povoamento da América / Os primeiros habitantes do atual Brasil / O domínio da agricultura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gerais: 1, 2, 3, 6 e 9 • Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 • Específicas de História: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 	<ul style="list-style-type: none"> • EF06HI01 • EF06HI02 • EF06HI03 • EF06HI04 • EF06HI05 • EF06HI06
2. Civilizações: um mundo, muitas civilizações	<p>3. Os sumérios Entre o Tigre e o Eufrates / As primeiras cidades / A sociedade suméria / A escritura cuneiforme</p> <p>4. A civilização egípcia As cheias do Nilo / O poder dos nomarcas / O Alto Egito e o Baixo Egito / Os hieróglifos / A pirâmide social egípcia / A importância da religião</p> <p>5. A África antiga O Saara verde / A civilização Nok / O Reino de Kush / O Reino de Axum</p> <p>6. Povos do Mediterrâneo O Mediterrâneo / A civilização cretense / Os fenícios / Cartago: uma potência africana / A civilização etrusca</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gerais: 1, 3, 6 e 7 • Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 4, 5 e 7 • Específicas de História: 1, 2, 3, 4, 5 e 6 	<ul style="list-style-type: none"> • EF06HI05 • EF06HI07 • EF06HI13 • EF06HI14 • EF06HI15 • EF06HI16 • EF06HI19
3. Política: as várias formas de fazer política	<p>7. Grécia: o berço da democracia As origens da Grécia / Chegam os dórios / O nascimento da pólis / Duas potências gregas / O Império Greco-Macedônio</p> <p>8. Roma: de aldeia a Império Origens de Roma / De monarquia à república / A sociedade romana / As conquistas da plebe / O fim da república / O Império Romano / Roma: uma cidade com grandes obras / O dia a dia dos romanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gerais: 1, 2, 3, 5 e 10 • Específicas de Ciências Humanas: 3, 5, 6 e 7 • Específicas de História: 1, 2, 3, 4, 5 e 6 	<ul style="list-style-type: none"> • EF06HI02 • EF06HI10 • EF06HI11 • EF06HI12 • EF06HI13 • EF06HI14 • EF06HI15 • EF06HI16 • EF06HI19
4. Diversidade: a riqueza das diferenças	<p>9. Os germanos e o fim do Império Romano Descoberta arqueológica / Os germanos / Os contatos entre romanos e germanos / O fim do Império Romano do Ocidente / Novas formas de organização da Europa</p> <p>10. Nos tempos do feudalismo O poder da terra / O poder da Igreja Católica / Os camponeses / Novidades tecnológicas e renascimento comercial / O rei e a burguesia se aproximam</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gerais: 1, 2, 5, 6, 7 e 9 • Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 • Específicas de História: 1, 2, 3, 4 e 5 	<ul style="list-style-type: none"> • EF06HI14 • EF06HI16 • EF06HI17 • EF06HI18 • EF06HI19

AS HABILIDADES DA BNCC PARA O 6º ANO

HABILIDADES	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
	(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.
	(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.
	(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.
	(EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.
	(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.
	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.
	(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.
	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
	(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.
	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

QUADRO DE CONTEÚDOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO 7º ANO

UNIDADE	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
1. Território e governo: Espaços sob controle	<p>1. Das Monarquias Nacionais ao Absolutismo As sociedades se organizam / O senhor feudal e a burguesia / A centralização do poder / A aliança entre o rei e a Igreja / O rei se fortalece</p> <p>2. O mundo moderno: Renascimento e Reforma Europa em transformação / O Humanismo / Crítica ao pensamento medieval / Os novos negócios / Renovação científica / O Renascimento artístico / A Reforma Protestante / A Contrarreforma</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 9 • Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 • Específicas de História: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 	<ul style="list-style-type: none"> • EF07HI01 • EF07HI04 • EF07HI05 • EF07HI06 • EF07HI07
2. Tolerância: O respeito às diferenças	<p>3. O islamismo e os reinos africanos Na Península Arábica / Surge o islamismo / Civilizações africanas / Gana, reino do ouro / O Reino do Mali / Os iorubás / Os bantos</p> <p>4. As grandes Navegações Um mundo desconhecido / O avanço dos saberes náuticos / A tripulação / Os desdobramentos da expansão ultramarina</p> <p>5. Dos povos pré-colombianos à conquista espanhola Os maias / Os astecas / Os incas / A dominação espanhola / A catequização / Ingleses na América do Norte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 • Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 • Específicas de História: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 	<ul style="list-style-type: none"> • EF07HI02 • EF07HI03 • EF07HI04 • EF07HI05 • EF07HI06 • EF07HI08 • EF07HI09 • EF07HI10 • EF07HI13 • EF07HI14 • EF07HI17
3. Trabalho: Diferentes formas de trabalho	<p>6. Primeiros tempos da colonização Portugueses na América / Terra Brasilis / Os indígenas em 1500 / O choque cultural / São Vicente: a primeira vila / Capitânicas hereditárias / O governo geral / A catequização dos nativos</p> <p>7. A escravidão africana Os africanos e a escravidão / O navio negreiro / Desembarque na colônia / Violência e resistência / Os quilombos</p> <p>8. A produção de açúcar e os holandeses A importância do açúcar / A sociedade do engenho / Os holandeses na colônia / A Guerra dos Mascates</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 • Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 • Específicas de História: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 	<ul style="list-style-type: none"> • EF07HI02 • EF07HI03 • EF07HI05 • EF07HI06 • EF07HI08 • EF07HI10 • EF07HI11 • EF07HI12 • EF07HI13 • EF07HI14 • EF07HI15 • EF07HI16 • EF07HI17
4. Deslocamentos populacionais: O direito de ir e vir	<p>9. Século XVII: quando a colônia se expande A expansão colonial / A agricultura de subsistência / As fazendas de gado / A colonização do norte / Em busca de pessoas para escravizar / Os bandeirantes no sul da colônia</p> <p>10. O ouro das Minas Gerais Ouro na colônia / A vida nos garimpos / Fiscalização, impostos e contrabando</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 9 • Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 • Específicas de História: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 	<ul style="list-style-type: none"> • EF07HI08 • EF07HI09 • EF07HI10 • EF07HI11 • EF07HI12 • EF07HI13 • EF07HI14 • EF07HI15 • EF07HI16

AS HABILIDADES DA BNCC PARA O 7º ANO

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

QUADRO DE CONTEÚDOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO 8º ANO

UNIDADE	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
1. Igualdade jurídica e social	<p>1. Contra o absolutismo Nascimento do Iluminismo / Iluminismo na França / A Enciclopédia / A presença feminina</p> <p>2. A Revolução Industrial Artesanato e manufatura / A maquinofatura / A Inglaterra no século XVIII / Condições de vida dos trabalhadores / As relações entre burgueses e proletários / Organizações dos trabalhadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10 • Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 • Específicas de História: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 	<ul style="list-style-type: none"> • EF08HI01 • EF08HI02 • EF08HI03 • EF08HI04
2. Liberdade: o que significa ser livre?	<p>3. Revoluções iluministas: Estados Unidos e França A Revolução Americana / Influência iluminista / A Revolução Francesa / Período napoleônico</p> <p>4. Rebeliões na colônia: a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana Novos núcleos urbanos / Inconfidência Mineira / Conjuração Baiana</p> <p>5. A independência da América A crise do sistema colonial americano / A luta contra o domínio espanhol / O panteão dos heróis / O poder dos caudilhos / Na América portuguesa / Processo da independência</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gerais: 1, 3, 4, 6, 7 e 9 • Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 5, 6 e 7 • Específicas de História: 1, 2, 3, 4, 6 e 7 	<ul style="list-style-type: none"> • EF08HI04 • EF08HI05 • EF08HI06 • EF08HI07 • EF08HI08 • EF08HI09 • EF08HI10 • EF08HI11 • EF08HI12 • EF08HI13 • EF08HI14
3. Nação e nacionalismo: Compartilhando identidades	<p>6. O Primeiro Reinado e o período regencial O Primeiro Reinado (1822-1831) / A Regência (1831-1840) / Golpe da maioridade</p> <p>7. Neocolonialismo Segunda Revolução Industrial / Exploração da África / Ingleses conquistam a Índia / Investidas inglesas na China</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gerais: 1, 6, 7, 9 e 10 • Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 6 e 7 • Específicas de História: 1, 2, 3 e 6 	<ul style="list-style-type: none"> • EF08HI15 • EF08HI16 • EF08HI19 • EF08HI21 • EF08HI22 • EF08HI23 • EF08HI24 • EF08HI25 • EF08HI26
4. Terra e meio ambiente: Fonte de riqueza e de poder	<p>8. O governo de D. Pedro II Segundo reinado / O café / Modernização e suas contradições / Teorias racistas e a imigração europeia / O Império e os indígenas</p> <p>9. A Guerra do Paraguai e o fim da escravidão Fronteiras e disputas / O exército brasileiro / Escravidão em cheque</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gerais: 1, 6, 7, 9 e 10 • Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 6 e 7 • Específicas de História: 1, 2, 3 e 6 	<ul style="list-style-type: none"> • EF08HI15 • EF08HI16 • EF08HI17 • EF08HI18 • EF08HI19 • EF08HI20 • EF08HI21 • EF08HI22 • EF08HI27

AS HABILIDADES DA BNCC PARA O 8º ANO

HABILIDADES	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.
	(EF08HI02) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.
	(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
	(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
	(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.
	(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.
	(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.
	(EF08HI08) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.
	(EF08HI09) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.
	(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.
	(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.
	(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.
	(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.
	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
	(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.
	(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
	(EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.
	(EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.
	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.
	(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
	(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.
	(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
	(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.
	(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
	(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.
	(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

QUADRO DE CONTEÚDOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO 9º ANO

UNIDADE	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
1. Cidadania: Os direitos e os deveres de todos nós	1. A proclamação da República Alegoria de uma crise / A insatisfação das elites / Articulações políticas 2. A República oligárquica O nascimento da República / Os militares no poder / A República oligárquica (1894-1930) / Guerra no campo / Mudanças sociais e econômicas / Os militares protestam / Política indigenista	<ul style="list-style-type: none"> • Gerais: 1, 2, 3, 4, 6, e 9 • Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 4, 5, 6, e 7 • Específicas de História: 1, 2, 3, 4 e 7 	<ul style="list-style-type: none"> • EF09HI01 • EF09HI02 • EF09HI03 • EF09HI04 • EF09HI05 • EF09HI07 • EF09HI09
2. Violência: Diga não à violência	3. Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa Avanços na virada do século / Problemas sociais / A Primeira Guerra Mundial / A Revolução Russa 4. O totalitarismo e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) O mundo depois da Primeira Guerra Mundial / O fascismo italiano / O nazismo alemão / O totalitarismo soviético / Os regimes totalitários e suas diferenças / A Segunda Guerra Mundial / O pós-guerra	<ul style="list-style-type: none"> • Gerais: 1, 2, 5, 6, 8 e 9 • Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 • Específicas de História: 1, 2, 3, 4 e 7 	<ul style="list-style-type: none"> • EF09HI10 • EF09HI11 • EF09HI12 • EF09HI13 • EF09HI15 • EF09HI16
3. Meios de comunicação de massa: O poder da mídia	5. Da Revolução de 1930 à ditadura civil-militar A Primeira República em crise / A Revolução de 1930 / A Era Vargas / O governo JK e os "anos dourados" / Desigualdades sociais / Da eleição de Vargas em 1950 ao golpe de 1964 6. A Guerra Fria e a expansão do socialismo As superpotências / Os Estados Unidos na Guerra Fria / A União Soviética e a Guerra Fria / O comunismo se expande 7. África e Ásia lutam pela independência A autodeterminação dos povos / A Independência da África / Independências na Ásia	<ul style="list-style-type: none"> • Gerais: 1, 2, 3, 5, 8 e 10 • Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 • Específicas de História: 1, 2, 3, 4 e 7 	<ul style="list-style-type: none"> • EF09HI02 • EF09HI04 • EF09HI06 • EF09HI07 • EF09HI08 • EF09HI09 • EF09HI11 • EF09HI14 • EF09HI15 • EF09HI17 • EF09HI18 • EF09HI28 • EF09HI31
4. Equidade: Em busca do que é justo	8. As ditaduras na América Latina Ditaduras civis-militares / Guerra Fria na América Latina / Características gerais das ditaduras latino-americanas / A ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) / Os anos de chumbo (1968-1978) / O regime em crise (1978-1985) 9. O fim da Guerra Fria e o mundo contemporâneo A desintegração da URSS / Conflitos no Oriente Médio / A globalização 10. O Brasil na virada do milênio A volta do governo civil / O Brasil do século XXI	<ul style="list-style-type: none"> • Gerais: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9 e 10 • Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 • Específicas de História: 1, 2, 3, 4 e 7 	<ul style="list-style-type: none"> • EF09HI19 • EF09HI20 • EF09HI21 • EF09HI22 • EF09HI23 • EF09HI24 • EF09HI25 • EF09HI26 • EF09HI27 • EF09HI29 • EF09HI30 • EF09HI32 • EF09HI33 • EF09HI34 • EF09HI35 • EF09HI36

AS HABILIDADES DA BNCC PARA O 9º ANO

HABILIDADES	(EF08HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
	(EF08HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
	(EF08HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
	(EF08HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
	(EF08HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
	(EF08HI06) Identificar e discutir o papel do trabalho como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).
	(EF08HI07) 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.
	(EF08HI08) 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.
	(EF08HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
	(EF08HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
	(EF08HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.
	(EF08HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.
	(EF08HI13) 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).
	(EF08HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.
	(EF08HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.
	(EF08HI16) 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.
	(EF08HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.
	(EF08HI18) 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.
	(EF08HI19) 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.
	(EF08HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.
	(EF08HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
	(EF08HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.
	(EF08HI23) 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.

AS HABILIDADES DA BNCC PARA O 9º ANO (CONT.)

HABILIDADES	(EF08HI24) 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.
	(EF08HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.
	(EF08HI26) 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.
	(EF08HI27) 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.
	(EF08HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
	(EF08HI29) 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.
	(EF08HI30) 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.
	(EF08HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
	(EF08HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.
	(EF08HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.
	(EF08HI34) Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.
	(EF08HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.
	(EF08HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

DIVULGADO
PNLD 2020
FTD

INSPIRE

HISTÓRIA

8

GISLANE CAMPOS AZEVEDO SERIACOPI

Mestra em História: História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Foi professora universitária, pesquisadora e professora de História dos ensinos Fundamental e Médio nas redes pública e privada.

Vencedora do Prêmio Jabuti de 2013 na categoria Didáticos e Paradidáticos.

REINALDO SERIACOPI

Bacharel em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) e Comunicação Social pelo Instituto Metodista de Ensino Superior.

Editor especializado na área de História.

Vencedor do Prêmio Jabuti de 2013 na categoria Didáticos e Paradidáticos.

Ensino Fundamental – Anos Finais

Componente curricular: História

1ª edição – São Paulo – 2018

FTD

Diretor editorial	Antonio Luiz da Silva Rios
Diretora editorial adjunta	Silvana Rossi Júlio
Gerente editorial	Roberto Henrique Lopes da Silva
Editora	Nubia de Cassia de Moraes Andrade e Silva
Editores assistentes	Luís Gustavo Reis, Rosane Cristina Thahira, Lucimara Vasconcelos e Leonardo de Sousa Klein
Assessoria	Tathiane Gerbovic, Tatiana Gregório e Carla Araújo
Gerente de produção editorial	Mariana Milani
Coordenador de produção editorial	Marcelo Henrique Ferreira Fontes
Gerente de arte	Ricardo Borges
Coordenadora de arte	Daniela Máximo
Projeto gráfico	Juliana Carvalho
Projeto de capa	Sergio Cândido
Foto de capa	Felipe Frazão/Shutterstock.com
Supervisor de arte	Vinicius Fernandes
Editor de arte	Alexandre Tallarico
Tratamento de imagens	Ana Isabela Pithan Maraschin e Eziquiel Racheti
Coordenadora de ilustrações e cartografia	Marcia Berne
Ilustrações	Alex Silva, Getúlio Delphim, Hugo Araujo, Rubens Domingos e Selma Caparroz
Cartografia	Allmaps, Ericson Guilherme Luciano, Renato Bassani e Vespúcio Cartografia
Coordenadora de preparação e revisão	Lilian Semenichin
Supervisora de preparação e revisão	Beatriz Carneiro
Revisão	Caline Devèze, Elaine Azevedo, Iara Mletchol e Simone Shimabukuro
Supervisora de iconografia e licenciamento de textos	Elaine Bueno
Iconografia	Danielle Alcântara, Mariana Veleiro e Priscilla Liberato Narciso
Supervisora de arquivos de segurança	Silvia Regina E. Almeida
Diretor de operações e produção gráfica	Reginaldo Soares Damasceno

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

Seriacopi, Gislane Campos Azevedo
Inspire história : 8º ano : ensino fundamental : anos finais /
Gislane Campos Azevedo Seriacopi, Reinaldo Seriacopi. –
1. ed. – São Paulo : FTD, 2018.

"Componente curricular: História."
ISBN 978-85-96-01966-8 (aluno)
ISBN 978-85-96-01967-5 (professor)

1. História (Ensino fundamental) I. Seriacopi,
Reinaldo. II. Título.

18-20712

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 à

EDITORA FTD.
Rua Rui Barbosa, 156 – Bela Vista – São Paulo – SP
CEP 01326-010 – Tel. 0800 772 2300
Caixa Postal 65149 – CEP da Caixa Postal 01390-970
www.ftd.com.br
central.relacionamento@ftd.com.br

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

Impresso no Parque Gráfico da Editora FTD
CNPJ 61.186.490/0016-33
Avenida Antonio Bardella, 300
Guarulhos-SP – CEP 07220-020
Tel. (11) 3545-8600 e Fax (11) 2412-5375

APRESENTAÇÃO

Olhe para seus amigos em sala de aula. Provavelmente você vai observar a presença de pessoas com variados gostos, estilos, feições e crenças.

Alguns, por exemplo, têm olhos escuros, outros claros; uns têm cabelos lisos, outros encaracolados. Há pessoas com diferentes crenças religiosas e aquelas que não professam nenhuma religião. Em geral, tem gente que adora *rock* e outros que gostam de *rap*, música sertaneja ou regional. Há ainda os que curtem futebol e os que nem querem ouvir falar do esporte. É muita diferença, não é mesmo?

Se pensar bem, não é só na sala de aula que você encontra tanta diversidade de gostos, crenças etc. Nossa cidade, nosso país e o próprio mundo são formados por pessoas e povos bastante variados.

Mas como será que surgiram tantas diferenças? De modo geral, essa diversidade é resultado da vivência que as pessoas ou os povos tiveram nos variados lugares do planeta ao longo do tempo. Ou seja, a diversidade está relacionada à história dos povos e grupos humanos.

Como você pode perceber, o estudo de História é fundamental para entendermos o mundo em que vivemos.

Esta coleção tem entre seus objetivos ajudar você a conhecer a história dos grupos humanos que compõem nosso país, assim como a história de outras sociedades e povos que viveram em outras épocas, nas mais diversas regiões do planeta.

Acreditamos que o conhecimento sobre as diferenças é o primeiro passo para cultivarmos o respeito pelos outros e, dessa maneira, transformar nosso mundo em um lugar onde todos possam viver em harmonia. Viver felizes – mesmo com nossas diferenças!

Um grande abraço,

Os autores

DIVULGAÇÃO
PNLD 2020
FTD

CONHEÇA SEU LIVRO

Esta coleção traz aspectos da história do Brasil e do mundo narrados em linguagem atraente, sempre relacionando o passado com o presente. Imagens diversas servem de ponto de partida para a apresentação dos assuntos. As atividades auxiliam você a revisar o conteúdo estudado e estimulam a reflexão sobre seu cotidiano.

ABERTURA DE UNIDADE

Em página dupla, a abertura traz um texto com imagens apresentando o conceito trabalhado na unidade. Cada volume tem quatro unidades. Foram escolhidos conceitos importantes para a compreensão do mundo em que vivemos.

UNIDADE 1 Igualdade

Igualdade jurídica e social

Você já teve a curiosidade de consultar a Constituição brasileira? No artigo 3º está escrito que somos todos iguais perante a lei. Mas o que isso quer dizer? Como podemos alcançar a igualdade se somos diferentes? A igualdade pressupõe o fim das diferenças? O conceito de igualdade jurídica estabelece que as pessoas, mesmo com todas as suas diferenças, devem ter os mesmos direitos e deveres. Todos têm o direito de receber do Estado e da sociedade um tratamento idêntico, independentemente de sexo, idade, etnia, crença religiosa ou posição social.

Entretanto, a igualdade como valor social ainda não é plenamente aplicada. Em nosso país, por exemplo, a população negra não tem as mesmas oportunidades que a população branca. Em geral, recebe salários mais baixos e não tem as mesmas oportunidades educacionais, por exemplo.

Em quase todas as sociedades ainda encontramos manifestações de discriminação e preconceitos em razão de diferenças étnicas, culturais, religiosas, econômicas, de sexo e de orientação sexual. Essas manifestações estão em completa oposição ao ideal de igualdade.

Defender a igualdade significa, portanto, contribuir para a construção de uma sociedade democrática de fato, na qual as pessoas possam fazer livremente suas escolhas e ser respeitadas em suas características particulares.

Capa da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. Este é o documento mais importante do país e todas as demais leis são feitas de acordo com os princípios estabelecidos nela.

Hoje, a noção de que somos todos juridicamente iguais é reconhecida na Constituição do Brasil e na de outros povos. No passado, porém, houve muita resistência a essa ideia, particularmente de grupos sociais privilegiados que não estavam dispostos a perder vantagens e regalias. Dessa forma, assim como a liberdade, a igualdade foi conquistada pela ação de muitas pessoas que, ao longo da História, lutaram contra os grupos que resistiam a ela. Nesta unidade, vamos estudar alguns dos processos históricos que levaram à conquista da igualdade como valor fundamental da democracia.

Um exemplo de desigualdade ainda presente na sociedade brasileira é a composição do Congresso Nacional. Nos eleições de 2018, 61 milhões de brasileiros ocuparam 15% das vagas em disputa. Na imagem, uma sessão do Congresso em 2016.

COMEÇO DE CONVERSA

1. Cite exemplos de situações nas quais percebemos a igualdade em nossa sociedade.
2. Você já presenciou ou sabe de situações nas quais o princípio da igualdade foi desrespeitado? Em caso afirmativo, que situações foram essas?

COMEÇO DE CONVERSA

Este boxe traz questões que ajudam você a refletir sobre o conceito que será trabalhado na unidade.

ABERTURA DE CAPÍTULO

Todos os capítulos começam com uma ou duas imagens e textos que tratam de assuntos do presente. Assim, você perceberá que a História tem tudo a ver com o dia a dia de todos nós.

CAPÍTULO 4 Rebeliões na colônia: a Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana

Objetivos de aprendizagem

- Compreender as causas, as motivações e os personagens envolvidos na Conjuração Mineira e na Conjuração Baiana.
- Refletir sobre o ideal de liberdade no presente e no futuro.

No Brasil, existem alguns dias que são considerados feriados nacionais. Certamente você conhece alguns deles: 1º de maio - Dia do Trabalhador; 7 de setembro - comemoração da Proclamação da Independência do Brasil; 15 de Novembro, nacional conhecido no dia 21 de abril, data escolhida para celebrar Trintanove de Abril.

Trabalhistas são um setor de baixa renda que, em 1938, junto com outras pessoas, participou de um movimento conhecido como Conjuração Mineira. Esse movimento pretendia libertar a colônia de Minas Gerais da administração portuguesa.

Em 1798, outra rebelião explodiu na colônia portuguesa. Foi a Conjuração Baiana, que teve lugar em Salvador, na Bahia. Os dois movimentos tiveram uma importância em comunicar às pessoas as ideias de liberdade e igualdade difundidas pelo pensamento iluminista. Neste capítulo, vamos estudar a Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana e suas respectivas características.

19 Foto: Trindade, no acervo histórico de São Paulo. Nesta cidade iniciaram-se os trabalhos da Conjuração Mineira, ocorrida em 1789. Fotografia de 2015.

20 Foto de Salvador, no acervo histórico de São Paulo. Nesta cidade ocorreu o fim da Conjuração Baiana, ocorrida em 1798. Fotografia de 2016.

Novos núcleos urbanos

Entre as últimas décadas do século XVII e a primeira metade do século XVIII, a colônia portuguesa na América passou por diversas revoltas.

No Maranhão, Manuel Beckman liderou uma rebelião, em 1684, contra os paulistas e contra uma companhia de comércio. Em Pernambuco, em 1710, explodiu uma guerra civil entre os habitantes do Recife e de Olinda. Em Minas Gerais, em 1720, a população de Vila Rica (atual Ouro Preto) se rebelou sob a liderança de Filipe dos Santos contra alguns membros do governo português.

No entanto, nenhuma dessas revoltas conseguiu alterar as regras do domínio português. Eram manifestações isoladas que revelavam insatisfação apenas com aspectos da administração portuguesa. Não eram movimentos separatistas.

Não pode ser explicado por certas características da colônia. Até o começo do século XVIII, a vida na colônia estava concentrada principalmente em torno dos engenhos de açúcar e de outras atividades rurais. Havia alguns núcleos urbanos, como Salvador, Olinda, São Luís, Rio de Janeiro e São Paulo, mas a vida urbana era limitada. Isso dificultava a circulação e a propagação de ideias.

Com a descoberta de ouro em Minas Gerais, começaram a surgir novos centros urbanos. Em 1711, foi fundada a atual cidade de Mariana, a primeira vila da região do ouro. Logo vieram outras vilas e cidades, como Vila Rica, São João del-Rei e Diamantina. Ao mesmo tempo, as antigas cidades cresciam e sua população se tornava mais culta e diversificada.

21 Vista da igreja dos Franciscanos de Anísio, em Mariana, e do Santuário de Nossa Senhora do Carmo, a igreja, localizada em Mariana (MG), 2015.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Neste boxe você ficará sabendo o que se espera que seja aprendido com o estudo do capítulo.

GLOSSÁRIO

Os termos e conceitos destacados no texto em verde remetem ao glossário na lateral da página, que apresenta sua definição.

O liberalismo econômico

Com o Iluminismo, as propostas do mercantilismo, ainda em vigor na Europa, foram colocadas em questão. Os filósofos e economistas iluministas passaram a criticar duramente a postura intervencionista do Estado. Segundo eles, o desenvolvimento econômico só poderia ser alcançado quando existisse a completa liberdade de mercado, com qualquer restrição à liberdade econômica dos indivíduos sem exceções: preços, especificações e condições comerciais desvirtuadas.

Essa defesa da liberdade comercial deu origem a um movimento que recebeu o nome de liberalismo econômico. Um dos propositores representativos desse movimento foi o pensador escocês Adam Smith (1723-1790). Para ele, as relações comerciais deviam ser reguladas naturalmente pelo mercado, por meio da lei da oferta e da procura. Se há muita demanda, surgindo uma necessidade, seu preço no mercado tende a subir. Se uma mercadoria está em excesso, seu preço tende a cair. Assim, o preço atua como regulador natural do mercado.

O liberalismo econômico se tornou um importante instrumento de crítica ao absolutismo e à prática econômica adotada pelos mercantilistas. Muitos indivíduos defendiam reformas que ampliassem a liberdade de mercado e o empoderamento do Estado, abrindo caminho para transformações sociais importantes no século seguinte.

O filósofo John Kay representou o movimento liberal econômico no século XVIII. Em sua obra *Os Filhos do Estado*, ele defendeu a liberdade de mercado e a redução do papel do Estado. Sua obra influenciou a formação do pensamento liberal no século XIX.

mercantilismo: sistema econômico baseado na intervenção do Estado na economia, com controle de preços, monopólios e restrição de comércio exterior. Foi o sistema econômico dominante na Europa durante o Renascimento e o Barroco.



23

PARA SABER MAIS

A infância no Império

Durante o século XIX, os filhos da elite levavam uma vida influenciada pela cultura europeia. Vestiam-se segundo modelos franceses ou ingleses e boa parte de seus brinquedos vinha do exterior.

Como nos primeiros tempos do Império havia poucas escolas, a educação ficava a cargo de preceptores, em geral, mulheres de origem estrangeira, encarregadas de assegurar-lhes uma formação pedagógica, moral e cultural. A partir de 1827 foram criadas algumas escolas primárias e os primeiros cursos superiores do Brasil, onde os filhos da elite estudavam.

As crianças livres e pobres cresciam em meio a privações de todo tipo. Sem acesso à formação escolar, em geral, tornavam-se adultos analfabetos e desprovidos de direitos. Os filhos dos escravizados, desde pequenos trabalhavam cuidando de tarefas domésticas ou como aprendizes. A partir dos 12 anos, já eram considerados adultos, passando a servir como mão de obra escravizada.

Os filhos dos ricos e dos pobres enfrentavam em comum uma alta incidência de mortalidade infantil. As péssimas condições sanitárias dos centros urbanos e de áreas rurais, a disseminação e a falta de conhecimentos médicos, entre outros fatores, faziam com que as crianças se tornassem as principais vítimas das doenças contagiosas que assolavam o Império e quase sempre levavam à morte.

O tema da infância de Humboldt e seus filhos em 1828, obra de José de Almeida Faria, 1821. A mortalidade infantil atingiu índices altos, especialmente em áreas urbanas e rurais, devido à falta de conhecimentos médicos, entre outros fatores. Faziam com que as crianças se tornassem as principais vítimas das doenças contagiosas que assolavam o Império e quase sempre levavam à morte.



137

PARA SABER MAIS

Este boxe está presente em diversos capítulos e traz informações complementares ao texto central.

PASSADO PRESENTE

Seção que aparece em diversos capítulos e reforça a relação entre as questões do passado e do presente.

PASSADO PRESENTE

Da Enciclopédia à Wikipédia

Durante o Iluminismo, muitos cartilões, dicionários e livros passaram a buscar respostas adequadas para diferentes aspectos da sociedade, da natureza e do Universo. Esses pensadores desenvolveram novas ideias sobre a política e a sociedade, além de abrir caminho para descobertas científicas e avanços tecnológicos.

Os pensadores iluministas, espalhados pela Europa, produziram diversos livros com o objetivo de organizar e divulgar os saberes adquiridos com as novas descobertas da ciência moderna, além de que o público leigo tivesse condições de acompanhar os novos avanços. Esse esforço tomou forma especialmente por meio de obras coletivas como enciclopédias.

A Enciclopédia de Diderot e d'Alembert foi publicada em Paris entre 1751 e 1772. Os organizadores da obra consultaram vários iluministas para participar do projeto, entre eles Montaigne, Rousseau e Voltaire.

Desde então, muitas outras enciclopédias foram publicadas no mundo, todas inspiradas na de Diderot e d'Alembert. Uma delas, em português, é a Wikipédia, na qual podem ser encontradas informações sobre uma grande variedade de assuntos.



O conceito de Enciclopédia, tal como foi usado, representado em um cartão de uma tabela com o título 'Enciclopédia' e 'Wikipédia' em português. Disponível em 2018.



25

IMAGEM CONDUTORA

Todas as vezes que você vir uma imagem com a indicação de uma lupa verde, fique atento. Ela será analisada em detalhes nas páginas seguintes e ajudará na compreensão do capítulo.

Liberdade e soberania

Em nome da liberdade e da soberania do povo, em 1776 os habitantes das colônias britânicas se rebelaram contra o domínio inglês, conquistando a independência e fundaram os Estados Unidos da América (EUA). Para melhor entender como isso aconteceu, observe com atenção a imagem abaixo. Exista algum detalhe que você identifique na imagem, tal como as bandeiras ou os uniformes? O que os homens do centro da imagem estavam fazendo? Quem seriam eles? Onde se encontravam?



A assinatura da Declaração de Independência dos Estados Unidos em 1776. O documento foi assinado por representantes das treze colônias britânicas da América do Norte.

A imagem representa uma pintura feita pelo artista escocês James O'Neil em 1819. Ela retrata a assinatura da Declaração de Independência dos Estados Unidos em 1776.

De fato, no decorrer do século XVIII, as relações que o governo inglês tinha com os colonos britânicos mudaram. O governo inglês passou a tratar os colonos como cidadãos e não mais como súditos. Isso ocorreu devido à pressão exercida pelos colonos, que exigiam mais direitos e autonomia.

Após 1763, o descontentamento dos colonos se tornou ainda maior. Naquele ano, teve fim a Guerra dos Sete Anos, entre a Inglaterra e a França, onde os ingleses venceram o conflito. Entretanto, a economia da Inglaterra entrou em uma fase de recessão devido ao conflito. Para lidar com essa situação, o governo inglês tomou a decisão de aumentar o número de impostos cobrados em suas colônias.

Guerra pela independência

Em resposta ao aumento de impostos, os colonos começaram a organizar um movimento contra o governo inglês. Em 1774, representantes das 13 colônias convocaram o Congresso de Filadélfia, que ficou conhecido como o Primeiro Congresso Continental. Ele elaborou um documento de protesto ao governo inglês ao mesmo tempo em que os colonos buscavam a compra de produtos vindos do exterior.

O conflito se agravou e, em abril de 1775, iniciaram os primeiros choques armados entre tropas britânicas e colonos. Os confrontos aconteceram em dois pontos de reunião do Segundo Congresso Continental, realizados também na Filadélfia. Quando os congressistas foram informados do acontecido, decidiram que, a partir de então, o Congresso seria assumido as funções de governo central das colônias. Além disso, anunciaram a criação de um Exército Continental. Trumbull, é representado à direita, em segundo plano (leste).

Os confrontos entre ingleses e norte-americanos aumentaram até que o Congresso aprovou a Declaração de Independência das treze colônias no dia 4 de julho de 1776. A partir dessa data, as colônias seriam denominadas Estados Unidos da América.

Não bastava declarar a independência, as autoridades britânicas não aceitaram a situação. Elas continuaram a enviar tropas para as colônias, o que levou a mais confrontos. Entre as partes envolvidas, os colonos buscavam a compra de produtos vindos do exterior. Além disso, anunciaram a criação de um Exército Continental. Trumbull, é representado à direita, em segundo plano (leste).

George Washington foi nomeado em 1775 o primeiro comandante em chefe do Exército Continental, em 1775.



George Washington foi nomeado em 1775 o primeiro comandante em chefe do Exército Continental, em 1775.



George Washington foi nomeado em 1775 o primeiro comandante em chefe do Exército Continental, em 1775.

ÍCONES UTILIZADOS



As atividades indicadas por este ícone trabalham questões socioemocionais, como lidar com relacionamentos e na resolução de problemas.



As atividades indicadas por este ícone propõem tarefas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência.



As atividades indicadas por este ícone apresentam propostas do uso de diferentes tecnologias ou de algum recurso digital.

RAIO X

© Inventário dos Pretos Novos, Rio de Janeiro (RJ), 2014. Por meio de abertura no chão, montaram um túnel e passaram a fazer as escavações. Atualmente, há um túnel de acesso ao local.

- **Que sítio arqueológico é este?**
Trata-se do Cemitério dos Pretos Novos, localizado na região da Gamboa, na cidade do Rio de Janeiro, perto do antigo Cais do Valongo. Descoberto acidentalmente em 1996, durante a reforma de um imóvel, o local tornou-se área de pesquisa de historiadores, arqueólogos e outros pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento.
- **O que os documentos de época nos dizem a respeito desse sítio arqueológico?**
O cemitério começou a funcionar em 1772 e recebeu os corpos dos africanos escravizados mortos após desmembrarem: dos navios negreiros, no Cais do Valongo. Muitos africanos moravam na viagem devido aos maus tratos durante a travessia do Atlântico. O cemitério foi fundado em 1830 época em que Braké e Inglaterra firmaram acordos para fim do tráfico de africanos, após muitas reclamações dos moradores que, ao longo do tempo, passaram a policiar a região.
- **O que as evidências arqueológicas nos revelam?**
As pesquisas mostram que os africanos eram sepultados a apenas um palmo de profundidade, sem qualquer ritual religioso. Nos últimos anos de existência do cemitério, ocorreram mais de mil enterros por ano. A maior parte dessas sepulturas são juvenis, de sexo masculino. A partir das observações dos dentes, os pesquisadores descobriram que boa parte teria vindo de áreas africanas do oceano Índico, principalmente da região de Moçambique.

197

RAIO X

Seção especial para a análise de variados tipos de documentos históricos.

OLHO VIVO

Seção que traz imagens de diversas épocas e lugares. Por meio da observação e leitura, você perceberá que essas imagens são documentos históricos que representam interesses e visões de mundo de pessoas e de grupos sociais.

OLHO VIVO

Proclamação da Independência

Não foi apenas o governo da Venezuela que reconheceu a representação artística para obter seu processo de independência, essa atitude também ocorreu no Brasil. Em 1844, o Senado brasileiro encomendou ao pintor francês François-René Moreaux (1807-1890) – que chegara ao Brasil em 1838 – uma obra sobre a Proclamação da Independência pelo príncipe regente D. Pedro.

1 No cenário da geração, centrado por indivíduos e partes culturais, D. Pedro aparece em um cenário para o povo, uma obra comemorativa de caráter político e simbólico. Ele aparece de pé, no centro, sobre uma nuvem, segurando a bandeira do Brasil. Sua expressão é orgulhosa e satisfeita. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional.

2 A pintura, embora apresentada no seu contexto, mostra a importância da figura de D. Pedro. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional. Sua expressão é orgulhosa e satisfeita. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional.

3 A obra, embora apresentada no seu contexto, mostra a importância da figura de D. Pedro. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional. Sua expressão é orgulhosa e satisfeita. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional.

4 A obra, embora apresentada no seu contexto, mostra a importância da figura de D. Pedro. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional. Sua expressão é orgulhosa e satisfeita. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional.

5 A obra, embora apresentada no seu contexto, mostra a importância da figura de D. Pedro. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional. Sua expressão é orgulhosa e satisfeita. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional.

6 A obra, embora apresentada no seu contexto, mostra a importância da figura de D. Pedro. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional. Sua expressão é orgulhosa e satisfeita. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional.

7 A obra, embora apresentada no seu contexto, mostra a importância da figura de D. Pedro. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional. Sua expressão é orgulhosa e satisfeita. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional.

8 A obra, embora apresentada no seu contexto, mostra a importância da figura de D. Pedro. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional. Sua expressão é orgulhosa e satisfeita. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional.

9 A obra, embora apresentada no seu contexto, mostra a importância da figura de D. Pedro. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional. Sua expressão é orgulhosa e satisfeita. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional.

10 A obra, embora apresentada no seu contexto, mostra a importância da figura de D. Pedro. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional. Sua expressão é orgulhosa e satisfeita. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional.

11 A obra, embora apresentada no seu contexto, mostra a importância da figura de D. Pedro. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional. Sua expressão é orgulhosa e satisfeita. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional.

12 A obra, embora apresentada no seu contexto, mostra a importância da figura de D. Pedro. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional. Sua expressão é orgulhosa e satisfeita. Ele é o ponto central da obra, representando a unidade nacional.

122

ENQUANTO ISSO...

Mostra acontecimentos históricos que ocorreram em outras regiões na mesma época tratada no capítulo.

ENQUANTO ISSO...

A Doutrina Monroe

Em 1823, o presidente estadunidense James Monroe declarou que o continente americano deveria ficar livre de qualquer interferência europeia e da colonização futura por qualquer potência europeia. Segundo ele, qualquer intervenção nesse sentido seria tratada como evidência de invasão, para com os Estados Unidos.

Nascida, assim, a Doutrina Monroe, que condenava a criação de novas colônias na América e a interferência europeia no continente. O objetivo era estabelecer um sistema de relações internacionais baseado no respeito mútuo e na não interferência. Foi assim, por exemplo, quando anexou os territórios da Louisiana em 1803 em troca do direito de instalar bases militares no país, ou quando anexou territórios vizinhos ao seu, como os atuais estados de Texas, Califórnia, Arizona e Novo México, além do território de Porto Rico.

1 O cartunista parodiou a fábula dos galos, onde o galo vencedor do jogo representa o vencedor da disputa. Nesse caso, os Estados Unidos são o galo vencedor, derrotando as potências europeias que buscavam interferir no continente americano.

2 O cartunista parodiou a fábula dos galos, onde o galo vencedor do jogo representa o vencedor da disputa. Nesse caso, os Estados Unidos são o galo vencedor, derrotando as potências europeias que buscavam interferir no continente americano.

3 O cartunista parodiou a fábula dos galos, onde o galo vencedor do jogo representa o vencedor da disputa. Nesse caso, os Estados Unidos são o galo vencedor, derrotando as potências europeias que buscavam interferir no continente americano.

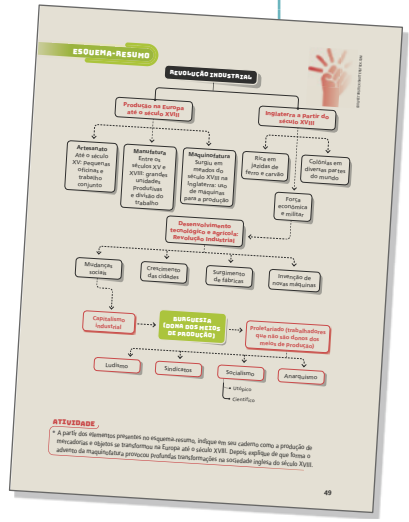
4 O cartunista parodiou a fábula dos galos, onde o galo vencedor do jogo representa o vencedor da disputa. Nesse caso, os Estados Unidos são o galo vencedor, derrotando as potências europeias que buscavam interferir no continente americano.

5 O cartunista parodiou a fábula dos galos, onde o galo vencedor do jogo representa o vencedor da disputa. Nesse caso, os Estados Unidos são o galo vencedor, derrotando as potências europeias que buscavam interferir no continente americano.

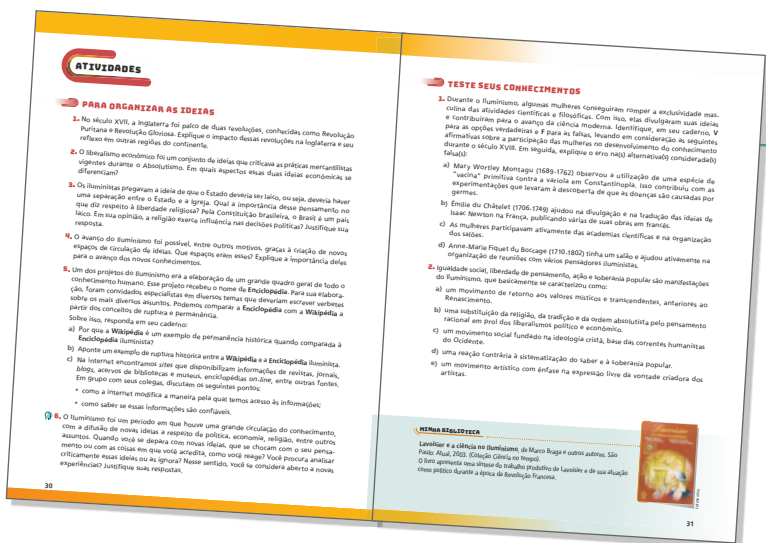
152

ESQUEMA-RESUMO

Encerra os capítulos com uma síntese dos assuntos trabalhados. Traz sempre uma atividade.



Lembre-se: não escreva em seu livro, pois outros alunos irão usá-lo depois de você.



ATIVIDADES

No miolo e no final dos capítulos, você vai encontrar atividades variadas:

Para organizar as ideias – exercícios de compreensão de texto.

Teste seus conhecimentos – questões objetivas em formato de testes de múltipla escolha.

Diálogos – promovem reflexões sobre a comunidade ou que propõem o trabalho com outras disciplinas.

Hora de refletir – relações entre o conceito do capítulo e o tema da unidade.

Interpretando documentos – análise de diferentes tipos de documentos históricos.

Na seção **Atividades** há ainda **Minha biblioteca**, que traz indicações de leitura, e **Mundo virtual**, com sugestões de *sites* para pesquisa.

FECHANDO A UNIDADE

Esta seção de encerramento apresenta dois ou mais documentos que se inter-relacionam para que você possa refletir e discutir sobre o conceito estudado na unidade.

Documento 1: Legislação

Você viu no começo desta unidade o que se entendeu por "igualdade jurídica". Enfatize, destaque e agrupe os dois documentos e responda:

1. O primeiro deles é um artigo da Constituição Brasileira, promulgada em 1988. O segundo é uma charge de 2018 do cartunista Evaristo Alves. Após analisar os documentos com atenção, responda as questões a seguir:

Documento 2: Charge

1. Baseado na leitura do capítulo, pode-se dizer que o artigo 5º da Constituição brasileira tem influência do pensamento iluminista? Justifique sua resposta.

2. O que representam os diferentes personagens da charge? Que elementos do desenho ajudam a explicar esta representação?

3. Qual a crítica social presente nessa charge? Você concorda com essa crítica e por quê?

4. De acordo com o trecho do texto selecionado, quais são os direitos assegurados a todos os cidadãos brasileiros?

5. De modo geral, um *memorandum* é uma forma de transmitir uma mensagem pela Internet usando uma imagem e uma frase. Junto com um colega, elabore um *memorandum* que seja compartilhado. Após a aprovação do professor e de sua responsável, você pode compartilhá-lo em uma página da internet. (Veja na seção **Como se faz...** a orientação sobre como fazer um *memorandum*.)

COMO SE FAZ...

Dramatização

Dramatização é uma apresentação teatral que pode ser feita no escola ou em qualquer outro local, desde que tenha espaço suficiente para o aluno ou um grupo de alunos se apresentarem para a plateia. É uma atividade que contribui para a compreensão dos conteúdos e para a socialização, estimula a criatividade e facilita a memorização.

Pode ser individual ou envolver um número reduzido de alunos. Mas pode ser também uma representação coletiva, de qual todos os alunos da turma participam. A dramatização tem como base um tema ou um texto. O texto pode ser improvisado ou previamente elaborado, e pode ser adaptado segundo os objetivos e os níveis alcançados.

Além disso, a dramatização na escola promove também o enriquecimento cultural e a linguagem oral e corporal.

Veja a seguir algumas etapas que podem auxiliar na realização de uma dramatização.

1º passo

Escolha do tema e definição dos objetivos da dramatização

Com base nas discussões em sala de aula e nas orientações do professor, é preciso escolher o tema da dramatização. Para isso, deve-se levar em conta:

- se há condições para que ela seja realizada;
- se ela é coerente com o objetivo do trabalho.

Nessa etapa é importante pensar:

- Qual mensagem o grupo pretende transmitir?
- Quais são os recursos materiais e humanos disponíveis?
- Quanto tempo se tem para realizar a dramatização?
- Onde ela será realizada?

2º passo

Elaboração do roteiro

Depois de estabelecer um objetivo a ser alcançado com a dramatização, é preciso definir quem fará parte do grupo, que função desempenhará de acordo com o roteiro de cada um (diálogo, monólogo, ator, cenário) e o tipo de texto que servirá de base para a apresentação. O texto pode ser:

- previamente elaborado; nesse caso, ele pode sofrer cortes ou acréscimos;
- um texto dramático criado pelos alunos com base em conteúdo já estudado;
- uma adaptação de texto narrativo transformado em texto dramático.

COMO SE FAZ...

Esta seção contribui para o seu desenvolvimento escolar. Por meio dela, você vai receber orientações sobre como fazer fichamentos, entrevistas, pesquisas, resumos, entre outras tarefas.

SUMÁRIO

UNIDADE 1 • IGUALDADE 10

Capítulo 1 – Iluminismo e Monarquia constitucional na Europa.....	12
Contra o Absolutismo.....	13
A Revolução Puritana.....	13
A Revolução Gloriosa.....	14
Nascimento do Iluminismo.....	15
Nova geração de filósofos e cientistas.....	16
Das universidades aos cafés.....	17
Interpretando documentos.....	18
Iluminismo na França.....	19
Para saber mais.....	20
Discutindo as ideias de Voltaire.....	20
Crítica ao Absolutismo.....	22
O liberalismo econômico.....	23
A Enciclopédia.....	24
Passado presente.....	25
Déspotas esclarecidos.....	26
A presença feminina.....	27
Para saber mais.....	28
Esquema-resumo.....	29
Atividades.....	30

Capítulo 2 – A Revolução Industrial.....	33
Artesanato e manufatura.....	34
A maquinofatura.....	35
Raio X.....	36
A Inglaterra no século XVIII.....	37
A indústria têxtil.....	38
Máquinas a vapor.....	39
Para saber mais.....	39
Condições de vida dos trabalhadores.....	40
Passado presente.....	41
Os problemas urbanos.....	42
Interpretando documentos.....	42
As relações entre burgueses e proletários.....	43
Lucros e confrontos.....	44
Organizações dos trabalhadores.....	45
Para saber mais.....	46
O movimento socialista.....	47
Enquanto isso... ..	48
Esquema-resumo.....	49
Atividades.....	50
Fechando a unidade.....	54

UNIDADE 2 • LIBERDADE 56

Capítulo 3 – Revoluções iluministas: Estados Unidos e França.....	58
Revolução na América do Norte.....	59
Para saber mais.....	59
Liberdade e soberania.....	60
Guerra pela independência.....	61
Inglaterra perde a guerra.....	62
Listras e estrelas.....	63
Influência iluminista.....	64
A exclusão de negros e indígenas.....	65
Interpretando documentos.....	66
A Revolução Francesa.....	67
Primeiro estado.....	68
Segundo estado.....	68
Terceiro estado.....	69
A população se revolta.....	70
Estados Gerais, o começo da revolução.....	71
Queda da Bastilha.....	72
Para saber mais.....	73
De Monarquia Absolutista a República.....	74
A Convenção Nacional e seus grupos rivais.....	75
Execução do rei e da rainha.....	76
Período do Terror.....	77
Olho vivo.....	78
A Reação Termidoriana.....	80
O Diretório e o fim da Revolução.....	81
Para saber mais.....	82
Período napoleônico.....	83
O Congresso de Viena.....	84
Enquanto isso... ..	85
Esquema-resumo.....	86
Atividades.....	88
Capítulo 4 – Rebeliões na colônia: a Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana.....	92
Novos núcleos urbanos.....	93

Iluminismo na América portuguesa.....	94
Conjuração Mineira.....	95
Para saber mais.....	96
A elite conspira.....	97
O plano fracassa.....	98
Interpretando documentos.....	99
Raio X.....	100
Conjuração Baiana.....	101
Punições aos rebelados.....	102
Para saber mais.....	103
Enquanto isso... ..	104
Esquema-resumo.....	105
Atividades.....	106
Capítulo 5 – Os processos de independência da América espanhola e da América portuguesa.....	109
A crise do sistema colonial americano.....	110
A luta contra o domínio espanhol.....	112
O panteão dos heróis.....	113
Exército de libertação.....	114
Simón Bolívar e o pan-americanismo.....	115
Negros, indígenas e mulheres.....	116
O poder dos caudilhos.....	117
Na América portuguesa.....	118
Administração joanina.....	119
Para saber mais.....	120
Processo da independência.....	121
Olho vivo.....	122
A consolidação da independência.....	124
Para saber mais.....	124
Enquanto isso... ..	125
Esquema-resumo.....	126
Atividades.....	127
Fechando a unidade.....	130

UNIDADE 3 • NAÇÃO E NACIONALISMO 132

Capítulo 6 – O Primeiro Reinado e o período regencial	134	Capítulo 7 – Neocolonialismo	157
O Primeiro Reinado (1822-1831).....	135	Segunda Revolução Industrial.....	158
A independência e a situação social.....	136	Exploração da África.....	159
Para saber mais	137	As intenções.....	160
A primeira Constituição.....	138	Interpretando documentos	161
Ideias iluministas e um quarto poder.....	139	Passado presente	162
A Confederação do Equador.....	140	Não existem raças.....	163
Crise e renúncia ao trono.....	141	Divisão arbitrária.....	164
Interpretando documentos	142	Colônias da Europa.....	165
A Regência (1831-1840).....	144	Para saber mais	166
Para saber mais	144	Resistência africana.....	167
Coronelismo.....	145	Interpretando documentos	168
Rebeliões nas províncias.....	146	Ingleses conquistam a Índia.....	169
Revolta dos Malês e a Sabinada em Salvador.....	147	Resistência.....	170
Revolução Farroupilha.....	148	Investidas inglesas na China.....	171
Para saber mais	149	China dividida.....	172
Golpe da Maioridade.....	150	A revolta dos <i>boxers</i>	173
Passado presente	151	Enquanto isso...	174
Enquanto isso...	152	Unificação da Itália.....	175
Esquema-resumo	153	Esquema-resumo	176
Atividades	154	Atividades	177
		Fechando a unidade	180

UNIDADE 4 • TERRA E MEIO AMBIENTE 182

Capítulo 8 – O governo de D. Pedro II	184	Capítulo 9 – A Guerra do Paraguai e o fim da escravidão	210
Segundo Reinado.....	185	Fronteiras em disputa.....	211
Conservadores e liberais.....	186	Para saber mais	212
As eleições imperiais.....	187	Início da guerra.....	213
Províncias em revolta.....	188	O confronto envolve mais países.....	214
Diálogos	188	Impactos para o Brasil.....	215
O café.....	189	O Exército brasileiro.....	216
Olho vivo	190	Para saber mais	217
Mudanças provocadas pelo café.....	192	Interpretando documentos	218
Modernização e suas contradições.....	194	Escravidão em xeque.....	219
Interpretando documentos	195	Pressão Inglesa.....	220
A Europa como modelo.....	196	Para saber mais	220
Raio X	197	O tráfico de escravos e a terra.....	221
Reformas para poucos.....	198	Passado presente	221
Passado presente	199	A campanha abolicionista.....	222
Lei do Ventre Livre.....	200	A campanha abolicionista se espalha.....	223
Teorias racistas e a imigração europeia.....	201	Passado presente	224
Dificuldades dos imigrantes.....	202	Enquanto isso...	225
Herança de muitos povos.....	203	Esquema-resumo	226
O Império e os indígenas.....	204	Atividades	227
Enquanto isso...	205	Fechando a unidade	230
Esquema-resumo	206		
Atividades	207	Como se faz...	232
		Referências bibliográficas	252

A BNCC NA UNIDADE

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- A questão do iluminismo e a da ilustração.
- As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo.
- Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7

HABILIDADES

- EF08HI01 • EF08HI03
- EF08HI02

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- As páginas de abertura da unidade propõem uma reflexão sobre o conceito de **igualdade**.
- Inicie perguntando aos alunos qual seria o significado da palavra “igualdade”. Peça-lhes que indiquem expressões, palavras ou exemplos e anote na lousa. Ao final, todos poderão sintetizar uma única resposta.
- Indague aos alunos se o conceito de igualdade teria um sentido universal, para todos os espaços e tempos. A proposta é que os alunos percebam que igualdade é um valor com significados diversos. Na sociedade contemporânea, ela tem por base a ideia de que todos os seres humanos são portadores de direitos, devem ter esses direitos respeitados; ao mesmo tempo, as desigualdades (de raça, de gênero, socioeconômica etc.) são empecilhos para a liberdade e a igualdade.



Igualdade

Igualdade jurídica e social

Estado: conjunto de instituições que formam a organização política de um povo em determinado território. Atualmente, fazem parte de diversos Estados modernos os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. O Poder Executivo é formado pelo governo, que administra o país, e por outras instituições.

Você já teve a curiosidade de consultar a Constituição brasileira? No artigo 5º está escrito que somos todos iguais perante a lei. Mas o que isso quer dizer? Como podemos alcançar a igualdade se somos diferentes? A igualdade pressupõe o fim das diferenças? Não, a igualdade não pressupõe o fim das diferenças.

O conceito de igualdade jurídica estabelece que as pessoas, mesmo com todas as suas diferenças, devem ter os mesmos direitos e deveres. Todos têm o direito de receber do **Estado** e da sociedade um tratamento idêntico, independentemente de sexo, idade, etnia, crença religiosa ou posição social.

Entretanto, a igualdade como valor social ainda não é plenamente aplicada. Em nosso país, por exemplo, a população negra não tem as mesmas oportunidades que a população branca. Em geral, recebe salários mais baixos e não tem as mesmas oportunidades educacionais, por exemplo.

Em quase todas as sociedades ainda encontramos manifestações de discriminação e preconceitos em razão de diferenças étnicas, culturais, religiosas, econômicas, de sexo e de orientação sexual. Essas manifestações estão em completa oposição ao ideal de igualdade.

Defender a igualdade significa, portanto, contribuir para a construção de uma sociedade democrática de fato, na qual as pessoas possam fazer livremente suas escolhas e ser respeitadas em suas características particulares.

- Capa da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. Este é o documento mais importante do país e todas as demais leis são feitas de acordo com os princípios estabelecidos nela.



10

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Cidadania no Brasil

[...] Havia a crença de que a democratização das instituições traria rapidamente a felicidade nacio-

nal. Pensava-se que o fato de termos reconquistado o direito de eleger nossos prefeitos, governadores e presidente da República seria garantia de liberdade, de participação, de segurança, de desenvolvimento, de emprego, de justiça

social. De liberdade, ele foi. A manifestação do pensamento é livre, a ação política e sindical é livre. De participação também. O direito ao voto nunca foi tão difundido. Mas as coisas não caminharam tão bem em outras áreas. Pelo con-

Hoje, a noção de que somos todos juridicamente iguais é reconhecida na Constituição do Brasil e na de outros povos. No passado, porém, houve muita resistência a essa ideia, particularmente de grupos sociais privilegiados que não estavam dispostos a perder vantagens e regalias.

Dessa forma, assim como a liberdade, a igualdade foi conquistada pela ação de muitas pessoas que, ao longo da História, lutaram contra os grupos que resistiam a ela.

Nesta unidade, vamos estudar alguns dos processos históricos que levaram à conquista da igualdade como valor fundamental da democracia.



ALAN MARQUES/FOLIAPRESS

Resposta pessoal. Importante é esclarecer que existe igualdade quando as pessoas são tratadas com os mesmos direitos e deveres. São exemplos: direito **COMEÇO DE CONVERSA** ao voto e liberdade de culto.

1. Cite exemplos de situações nas quais percebemos a igualdade em nossa sociedade.

2. Você já presenciou ou soube de situações nas quais o princípio da igualdade foi desrespeitado? Em caso afirmativo, que situações foram essas? Resposta pessoal. São exemplos as proibições de alguém frequentar um lugar por questões étnicas, sociais, religiosas etc.

Um exemplo de desigualdade ainda presente na sociedade brasileira é a composição do Congresso Nacional. Nas eleições de 2018, as mulheres eleitas ocuparam 15% das vagas em disputa. Na imagem, uma sessão do Congresso em 2016.

trário. [...] problemas centrais da nossa sociedade, como a violência urbana, o desemprego, o analfabetismo, a má qualidade da educação, a oferta inadequada dos serviços de saúde e saneamento e as grandes desigualdades sociais [raciais

e de gênero] e econômicas ou continuam sem solução, ou se agravam, ou quando melhoraram, é um ritmo muito lento.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 7-8.

COMEÇO DE CONVERSA

- 1. É possível que os alunos identifiquem que existam muitos obstáculos para a efetivação da igualdade.
- 2. As formas de desrespeito à igualdade são constantes na sociedade brasileira (xenofobia, homofobia, racismo e feminicídio, por exemplo). Oriente os alunos para a importância do respeito às diferenças e resalte que sua inobservância é considerada crime no Brasil.

NO DIGITAL – 1º BIMESTRE

- Veja o plano de desenvolvimento para esta unidade.
- Desenvolva o projeto integrador “Nós, migrantes, e nossos direitos: o Brasil e o fluxo populacional no século XX”.
- Consulte as sequências didáticas: 1. A instauração da Monarquia Constitucional na Inglaterra. 2. Iluminismo europeu e seus principais ideólogos. 3. Revolução Industrial.
- Acesse a proposta de acompanhamento da aprendizagem.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

• SCHWARCZ, Lilia Moritz. “Nem preto nem branco, muito pelo contrário”. SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **História da vida privada no Brasil: Contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

A autora retrata o processo histórico de construção das relações sociais brasileiras que primaram pelo racismo, quase sempre velado.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 6
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3 e 6
- Específicas de História: 1 e 2

HABILIDADES

- EF08HI01
- EF08HI02

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Para iniciar o debate acerca das mudanças provocadas pelo Iluminismo em diversas áreas do conhecimento, incentive os alunos a refletirem sobre a importância da ciência em nosso cotidiano. Peça a eles que citem exemplos de como a pesquisa científica fez evoluir setores como o vestuário, a alimentação, a saúde, o lazer e outros. Anote na lousa os exemplos citados e questione: Como ideias de cientistas se transformam em invenções ou teorias? O objetivo é estimular os alunos a pensarem sobre o funcionamento das pesquisas científicas e o que é o método científico.
- Oriente a leitura do texto que traz algumas etapas da pesquisa científica e destaca o modo de questionar e conhecer o mundo que foi proposto pelos iluministas por meio do livre uso da razão. Aproveite para explorar o sentido do termo “razão”, aqui associado à habilidade de pensar, raciocinar, refletir, que é diferente do que entendemos por ter ou estar com a razão. Em **Mais atividades** você encontra uma proposta para ampliar o debate sobre o tema.

MAIS ATIVIDADES

Conhecer as etapas do método científico

- Para auxiliar na reflexão sobre o funcionamento do método científico, você pode exibir o vídeo **Método científico** indicado adiante.

Iluminismo e Monarquia constitucional na Europa

A todo momento, novos remédios e vacinas são desenvolvidos para ajudar a melhorar a qualidade de vida das pessoas. Esses novos medicamentos são fruto do trabalho de cientistas.

Para inventar um novo medicamento, o cientista hoje deve estudar bastante a respeito do assunto, lendo textos que outros especialistas já escreveram sobre o tema, por exemplo, e fazer um grande número de experimentos para tentar alcançar o resultado desejado. Ainda assim, em muitos casos, os cientistas não atingem seus objetivos.

Mas nem sempre a condução das pesquisas científicas foi feita assim. Até o século XVIII, as questões da ciência estavam, de modo geral, muito ligadas aos preceitos religiosos da época. Tudo o que na concepção da Igreja Católica estivesse contra os princípios cristãos não poderia ser “experimentado”.

Objetivos de aprendizagem

- Conhecer as características das Revoluções Inglesas do século XVII e sua influência no pensamento iluminista.
- Identificar aspectos do Iluminismo e reconhecer suas permanências históricas.
- Refletir sobre o conceito de igualdade.

Isso começou a mudar no século XVIII, quando teve início na Europa um movimento de pensadores e cientistas contrários a essa ideia. Para essas pessoas, as luzes da razão e a ciência deveriam triunfar sobre o que eles consideravam ignorância e misticismo. Esse movimento de ideias é conhecido como **Iluminismo**.

Neste capítulo, veremos como o Iluminismo promoveu mudanças em vários campos do saber e abalou o poder dos reis absolutistas.

- A bióloga e citotecnologista brasileira Simone Maia Evaristo, durante congresso ocorrido em Portugal, em 2013. Ela trabalha ativamente para divulgar a importância do trabalho dos citotécnicos no controle do câncer.

12



ARQUIVO PESSOAL

- Em seguida, divida a turma em grupos e solicite que cada grupo elabore um resumo das etapas do método. Organize a apresentação oral dos resumos e, simultaneamente, elabore com os alunos um esquema explicativo do método científico (observação, hipóteses, ex-

- Explique que a ação de buscar o conhecimento por meio da experimentação – presente até hoje na contemporaneidade – surgiu com o Iluminismo, que se contrapõe

na à influência do misticismo na ciência. Reforce que, em qualquer situação, para comprovar nossas hipóteses, é preciso observar e testar, e que as teorias científicas não são definitivas, pois outros podem aprimorá-las ou mesmo contestá-las.

Contra o Absolutismo

O **Absolutismo** foi uma das marcas do século XVII na Europa. Na França, na Inglaterra e na Espanha, por exemplo, a autoridade do rei era quase absoluta. Isso significa que ela não estava limitada por nenhum outro poder, exceto, como se acreditava na época, pelas leis de Deus e por alguns costumes locais. Acreditava-se que o poder dos reis era concedido diretamente por Deus. Isso era chamado de **direito divino dos reis**.

Uma das primeiras nações a passar por mudanças na forma de governar foi a Inglaterra. Lá a **transição de monarquia absolutista para monarquia constitucional** aconteceu após a Revolução Puritana, de 1640, e a Revolução Gloriosa, iniciada em 1688.

Monarquia constitucional: também conhecida como monarquia parlamentar, pois é o regime em que o soberano deve seguir uma constituição e tem seus poderes limitados pelo Parlamento.

A Revolução Puritana

A Revolução Puritana aconteceu durante o governo do rei Carlos I, que governou por quase 25 anos, de 1625 a 1649, de forma absoluta. Nesse período, acirraram-se as insatisfações sociais. A burguesia, interessada em um sistema econômico mais liberal, criticava a constante intervenção do monarca nos assuntos econômicos. Grupos religiosos perseguidos pelo monarca – seguidor do Anglicanismo – também estavam insatisfeitos com o governo de Carlos I, bem como o Parlamento inglês, que buscava maior autonomia.

Em 1640, pequenos proprietários e representantes da pequena nobreza rural (os *gentry*), aliados a alguns setores da burguesia, em geral, seguidores da religião puritana, organizaram um exército que lutou contra as forças do rei Carlos I. Em 1649, vencido, o rei foi condenado à morte.

A monarquia foi substituída por uma república, liderada por Oliver Cromwell, que governou de forma praticamente absoluta entre 1649 e 1658, quando faleceu.



Oliver Cromwell abre o caixão de Carlos I. Óleo sobre tela de Paul Hippolyte Delaroche, 1831.

MUSEU NACIONAL DO HERMITAGE, SÃO PETERSBURGO, RÚSSIA.

13

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Com a participação dos alunos, retome as principais características do Absolutismo e registre-as em um esquema na lousa. É importante lembrá-los da importância do pensamento político para justificar o poder dos reis absolutistas.
- O **Texto de apoio para o professor** resume o pensamento de Hobbes, que defendia o poder absoluto do soberano por meio do uso da força e considerava o Estado como essencial à manutenção da paz entre os seres humanos. Informe que o pensamento de Hobbes foi alvo de críticas no contexto das Revoluções Inglesas.
- Apresente os principais aspectos da Revolução Puritana, chamando a atenção para as contradições entre os interesses da burguesia e da nobreza na Inglaterra. É importante que os alunos percebam que essas revoluções questionavam o Absolutismo.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Hobbes: o medo e a esperança

Sabemos que Hobbes é um contratualista, quer dizer, um daqueles filósofos

que, entre o século XVI e o XVIII (basicamente), afirmaram que a origem do Estado e/ou da sociedade está num contrato: os homens viveriam, naturalmente, sem poder e sem organização – que somente surgiriam depois de um pacto

firmado por eles, estabelecendo as regras de comércio social e de subordinação política.

RIBEIRO, Renato Janine. Hobbes: o medo e a esperança. In: WEFFORT, Francisco. **Os clássicos da política**. São Paulo: Ática, 2000. p. 53.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 6
- Específicas de Ciências Humanas: 2 e 4
- Específicas de História: 1, 2 e 4

HABILIDADES

- EF08HI01
- EF08HI02

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Oriente a leitura do texto e ajude os alunos a perceberem que o fortalecimento do parlamento por meio da aprovação da Declaração de Direitos forçou uma nova forma de atuação dos monarcas. Aproveite o glossário para explicar as características do **Antigo Regime** e destaque as novas práticas sociais que ganhavam força em toda a Europa.
- Para explorar a importância histórica da Declaração de Direitos, você pode solicitar a leitura de alguns trechos selecionados no **Texto de apoio para o aluno**, destacando seu pioneirismo ao limitar o poder dos governantes, garantir a soberania do parlamento e mudar as relações entre o Estado e o cidadão.

A Revolução Gloriosa

A Revolução Puritana rompeu com a monarquia, mas não com o autoritarismo. Após a morte de Cromwell, em 1660, o Parlamento inglês decidiu pelo retorno da monarquia. Carlos II, filho do rei Carlos I, retornou de seu **exílio** na França e assumiu a coroa da Inglaterra.

Carlos II não chegou a implantar oficialmente o Absolutismo como forma de governo, mas procurou fortalecer o poder régio e enfraquecer a força do Parlamento. Faleceu em 1685 e, como não deixou herdeiros legítimos, seu irmão Jaime II assumiu o governo, mantendo as práticas absolutistas.

Em 1688, o Parlamento conseguiu depor Jaime II e entregou o trono a seu genro, o príncipe holandês Guilherme de Orange. Foi esse processo que deflagrou a **Revolução Gloriosa**, assim chamada porque a deposição do rei Jaime II ocorreu sem conflitos ou mortes.

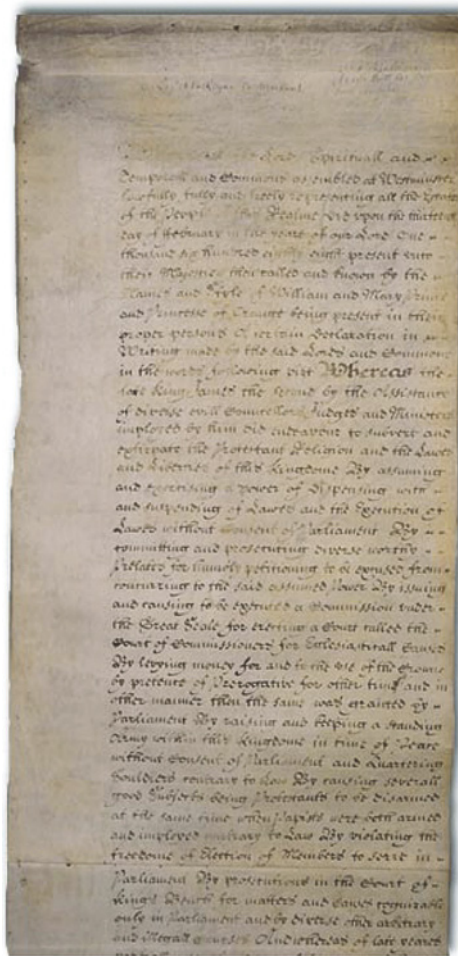
Coroado como Guilherme II em 1689, o novo rei aceitou o acordo feito com o Parlamento de obedecer às medidas previstas no *Bill of Rights* (Declaração de Direitos). Essa declaração garantia ao Parlamento o direito de votar leis que o rei deveria aceitar e respeitar. Por isso, a assinatura dessa medida representou o fim do Absolutismo na Inglaterra e do poder ilimitado do rei inglês, que agora deveria governar ao lado do Parlamento.

A partir da Inglaterra, esse processo de mudança não só da forma de governo, mas também no modo de pensar e nas práticas sociais, iria se difundir por outros países da Europa – sobretudo, na França – no decorrer do século XVIII, culminando no **Iluminismo**, um movimento cultural que criticava o **Antigo Regime**.

Exílio: quando uma pessoa se retira de sua pátria de forma voluntária ou obrigada.

Antigo Regime: expressão usada após a Revolução Francesa para se referir ao sistema social e político aristocrático, que vigorou principalmente na Europa ocidental entre os séculos XVI a XVIII. Caracterizou-se pela existência de monarquias absolutas, pela prática do mercantilismo e pela divisão da sociedade em estamentos.

- Página do *Bill of Rights* (Declaração de Direitos), 1689. O documento, promulgado pelo Parlamento da Inglaterra em 1689, restringiu o poder dos reis ao garantir que a suspensão ou a execução de uma lei dependessem do consentimento do Parlamento. Além disso, a Declaração garantiu a liberdade de eleição dos membros do Parlamento.



PARLIAMENTARY ARCHIVES, LONDRES. FOTO: HISTORIC COLLECTION/ALAMY/FOTARENA

TEXTO DE APOIO

Para o aluno

Declaração de Direitos

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

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

5. Que constitui um direito dos súditos apresentarem petições ao Rei, sendo ilegais todas as prisões ou

acusações por motivo de tais petições.

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

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

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

ISHAY, Micheline R. (Org.). **Direitos Humanos: Uma Antologia**. São Paulo: Edusp, 2006. p. 171-173.

Nascimento do Iluminismo

As primeiras manifestações do que mais tarde viria a ser chamado de Iluminismo ocorreram nos **Países Baixos** ainda no século XVII. Por essa época, ali havia mais liberdade de pensamento e de expressão do que em qualquer outro país da Europa. Um dos motivos é que a forma de governo vigente era a república, e não a monarquia absolutista.

Nos Países Baixos, podia-se discutir e publicar tratados científicos contra a Igreja Católica e as monarquias absolutistas. Dois dos mais importantes **precursores** do iluminismo, o pensador inglês John Locke (1632-1704) e o filósofo francês René Descartes (1596-1650), viveram alguns anos na Holanda, uma das províncias dos Países Baixos.

Locke é um dos pioneiros do pensamento liberal. Ele defendia a liberdade de consciência, a tolerância religiosa, o direito de cada um escolher sua própria religião e propunha a **separação entre a Igreja e o Estado**. Outro pioneiro importante do Iluminismo foi o cientista inglês Isaac Newton (1643-1727). Ele afirmava que a ciência deveria descobrir leis universais e demonstrá-las por meio da **razão**, ou seja, de forma racional.

Dois temas, portanto, começavam a se destacar entre os pensadores ingleses na passagem do século XVII para o século XVIII: a necessidade da **tolerância** para o convívio em sociedade e o uso da **razão** como instrumento fundamental do conhecimento humano.

Na França, Descartes já tinha defendido o método racional de pensamento e o uso da reflexão e da dúvida para chegar à verdade. Para ele, a razão era o ponto de partida de todo conhecimento. As ideias deviam ser colocadas à prova e rigorosamente investigadas. Somente aquelas que resistissem às dúvidas e à investigação deveriam ser consideradas verdadeiras.

Países Baixos: o Reino dos Países Baixos está no noroeste da Europa. Como boa parte do território é conhecido como Holanda, o país também é reconhecido por esse nome. Seus habitantes são chamados de neerlandeses e também de holandeses.

Precursor: aquele que inicia algo novo.

- Desenho de Isaac Newton detalhando experimento que utiliza a luz solar e dois prismas. Esses estudos de Newton foram importantes para a óptica e revelaram diversos aspectos sobre a natureza da luz.



NEW COLLEGE, OXFORD, REINO UNIDO. FOTO: BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL

15

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- LOCKE, John. **Carta sobre a tolerância**. São Paulo: Hedra, 2007.

Nesta obra Locke afirma que todos os homens pertencem

a duas sociedades: a civil e a religiosa e que deve haver separação entre elas, ou seja, Estado e Igreja, política e religião devem estar separados.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Indague aos alunos o que eles sabem sobre o Iluminismo. Anote na lousa as primeiras ideias e impressões gerais dos alunos e complemente-as informando que o termo vem do latim *illuminare*, que significa “colocar luz sobre, esclarecer” e evoca a ideia da passagem de uma época de “obscurantismo” para a da busca do conhecimento racional.
- Apresente um resumo das ideias defendidas por Locke, informando que o filósofo foi estimulado pelas transformações provocadas pela Revolução Gloriosa. No resumo você pode explicar que combater o Absolutismo significa que, além de defender que todos são livres, iguais e independentes, os governantes não deveriam ultrapassar os limites daqueles que o escolheram. Informe também que, ao defender a liberdade religiosa e a separação entre a Igreja e o Estado, Locke foi fortemente contestado pela Igreja Católica.
- Chame a atenção dos alunos para a resistência contra o pensamento iluminista fora da Inglaterra, onde em muitos lugares ainda prevalecia o Absolutismo. Destaque, por outro lado, a importância da liberdade de pensamento vigente nos Países Baixos, que permitiu as primeiras manifestações dos ideais iluministas no século XVII.
- Para apresentar as principais ideias de Descartes e mostrar sua influência na formação do movimento iluminista, você pode elaborar um resumo na lousa. Mostre como o questionamento radical que fez sobre a faculdade de conhecer o levou a buscar o conhecimento dentro de si mesmo, contestando as crenças tradicionais e proclamando a autonomia da razão.

COMPETÊNCIAS

- Geral: 1
- Específicas de Ciências Humanas: 2 e 4
- Específicas de História: 1 e 2

HABILIDADE

- EF08HI01

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Ao apresentar os principais pontos defendidos pelos pensadores iluministas, aproveite para estimular o debate sobre como a liberdade de pensar é imprescindível a qualquer situação ligada à construção de conhecimento, inclusive em sala de aula.
- Assim, além de possibilitar o desenvolvimento das competências gerais indicadas, a atividade contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a autonomia, a curiosidade, o autoconhecimento e a criatividade. O **Texto de apoio para o professor** apresenta orientações de como se pode planejar e acompanhar as práticas pedagógicas para o desenvolvimento dessas competências.

🕒 Nova geração de filósofos e cientistas

Esses e outros pensadores foram fundamentais para a formação de uma nova geração de filósofos e cientistas capazes de pensar racionalmente e sem recorrer ao pensamento religioso para explicar a natureza e a sociedade. Essas foram as bases para o desenvolvimento do Iluminismo, um movimento de ideias que abarcou diversos campos do conhecimento humano, como a Filosofia, as Ciências, a Política, a Economia e o estudo da sociedade e da cultura em geral.

Em suas reflexões e, em parte, em suas ações, os iluministas defendiam:

- A extinção da ignorância e da superstição por meio da educação e da divulgação do conhecimento científico.
- O uso da razão como instrumento para conquistar a liberdade e a capacidade de o ser humano pensar por si próprio.
- A tolerância e a liberdade religiosa e política.
- A liberdade de consciência e de expressão.
- A condenação das injustiças, dos privilégios, da dominação religiosa e do Estado absolutista.



- 🕒 Gravura francesa de 1792, de autoria desconhecida, representando a chegada do revolucionário francês Conde de Mirabeau aos Campos Elísios (o Paraíso, segundo a mitologia grega). Vários outros pensadores e cientistas, de diferentes épocas e lugares, estão presentes na gravura: Benjamin Franklin, Montesquieu, Voltaire, Demóstenes e Cícero.

16

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Competências socioemocionais

Recomenda-se que os professores vivenciem as atividades que planejam, a fim de que desenvolvam suas próprias competências so-

cioemocionais e compreendam melhor o efeito que terão sobre os seus alunos. Além disso, é importante que observem os seguintes passos quando planejando e acompanhando suas ações:

Planejamento: Diagnóstico de cada contexto. Embasamento teórico em pesquisas

ou conhecimentos externos. Construção interdisciplinar. Envolvimento dos alunos (respeito e pactuação). Definição clara e explicitação dos resultados esperados. Flexibilidade para acolher situações ou elementos emergentes.

Acompanhamento: Autoavaliação e avaliação em gru-

po para promover a fala e a escuta de todos. Utilização de tecnologias para o acompanhamento e monitoramento de forma personalizada.

PORVIR. Especial Socioemocional. Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/socioemocionais/#prettyPhoto>>. Acesso em: 29 set. 2018.

Das universidades aos cafés

Até o século XVII, a circulação e a difusão do conhecimento na Europa estavam concentradas quase exclusivamente nas universidades.

Entre os séculos XVII e XVIII surgiram as **academias científicas** como alternativa ao ensino das universidades. Nas academias, estudavam os jovens da nobreza e da burguesia. Além de disciplinas como Matemática, Línguas e Filosofia, os acadêmicos estudavam também as novas ideias, como as de John Locke sobre o Estado. A esse respeito, Locke defendia que o poder político advém do povo, que os poderes **Legislativo** e **Executivo** não podiam ficar nas mãos de uma mesma pessoa, e que os representantes do Legislativo deveriam ser renovados periodicamente.

Aos poucos, o interesse pelas novas ideias ultrapassou as fronteiras das universidades e das academias. Isso ocorreu, em parte, porque muitos dos iluministas eram também profissionais liberais (como professores, médicos e advogados), artistas, nobres, comerciantes, funcionários do Estado, clérigos etc. Essas pessoas procuravam se encontrar em lugares onde pudessem conversar livremente, como nos cafés, nos clubes de leitura e em casas de particulares.

No século XVII, sobretudo na Inglaterra, na França e na Península Itálica, os cafés começaram a se tornar um ponto de encontro, onde as pessoas se encontravam para discutir novas ideias e os acontecimentos mais recentes.

Poder Legislativo: responsável por criar as leis.

Poder Executivo: responsável por executar as leis, ou seja, colocá-las em prática.



BRIDEMAN IMAGES/KEVSTONE BRASIL

Gravura do século XX representando um café parisiense do século XVIII. Com o objetivo de discutir ideias e obras artísticas em geral, diversos poetas, escritores e estudiosos da época costumavam encontrar-se em espaços como este.

- Para iniciar o estudo sobre a produção e a circulação das ideias iluministas, oriente a observação da imagem de pensadores iluministas reunidos e peça aos alunos para descreverem o ambiente, os personagens e a maneira como os indivíduos foram retratados. Em seguida, questione-os sobre a origem social dessas pessoas. Peça a eles que comparem as pessoas dessa imagem com as outras imagens do capítulo. Espera-se que os alunos percebam que se trata de membros de uma elite econômica ou intelectual.

- Oriente a leitura do texto e peça para os alunos selecionarem informações que comprovem ou refutem os dados fornecidos pelas imagens. O texto informa que eram “jovens da nobreza ou da burguesia” e “também profissionais liberais”, artistas, nobres, comerciantes, funcionários do Estado. Relembre que a sociedade do Antigo Regime era altamente hierarquizada, e a grande maioria da população, composta de camponeses obrigados a trabalhar nas terras da nobreza, não é representada em nenhuma das imagens. Essa é mais uma oportunidade para relacionar a produção de imagens a interesses de grupos sociais específicos.

MAIS ATIVIDADES

Identificar meios de circulação de ideias

- Com o objetivo de incentivar a reflexão sobre a importância de diferentes meios de circulação e divulgação do conhecimento e ideias, você pode pedir aos alunos que localizem no

texto os meios e os espaços disponíveis na época para essa finalidade (universidades, cafés, clubes de leitura, jornais e revistas etc.). Você pode citar também as obras de arte.

- Em seguida, peça para os alunos elaborarem no caderno uma lista com esses meios e locais nos dias de hoje. Faça

um exercício de comparação entre os dois períodos, destacando mudanças e permanências. Estimule a reflexão sobre a importância dos meios de comunicação na atualidade, como a internet, que disponibiliza uma quantidade indefinida de autores e textos, sem suporte impresso.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 7, 9 e 10
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 3, 4 e 6

HABILIDADE

- EF08HI01

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Interpretando documentos

• Professor, antes de iniciar a interpretação da pintura, algumas questões imprescindíveis para sua análise à luz da cultura da época podem ser discutidas previamente com os professores de Ciências e Arte.

• Uma das questões é o conteúdo científico da obra, que tem como assunto principal a demonstração de experimentos associados à pressão do ar. Esclarecer a importância da bomba de vácuo e da pesquisa sobre o ar nos estudos de fisiologia da época é essencial. Em Arte, pode-se explorar como o símbolo maior do Iluminismo, a luz, foi representado por Wright também em outros quadros da série “À luz de velas”. Vê-se que a atividade é, assim, interdisciplinar.

• Inicie a atividade pedindo para os alunos observarem a reprodução da obra e para descreverem os elementos e personagens que compõem a cena. Em seguida, solicite-lhes que apontem hipóteses sobre o que estaria sendo retratado nesta obra. Anote todas as informações na lousa. Com base nas hipóteses apresentadas explore os temas relacionados ao experimento científico, a reação dos personagens envolvidos e também aos símbolos do pensamento iluminista de acordo com o contexto estudado.

• **1.** O casal à esquerda parece indiferente ao destino da ave; à direita, um homem parece rezar; ao seu lado, uma jovem demonstra sofrimento, e a menina junto dela aparen-

INTERPRETANDO DOCUMENTOS

O quadro abaixo foi pintado em 1768 pelo pintor inglês Joseph Wright. A obra representa uma reunião científica noturna ocorrida na casa de uma família. O objetivo desse encontro é demonstrar, por meio de um experimento, a importância do ar para os seres vivos. Para tanto, o cientista colocou uma ave dentro de um globo de vidro e, por meio de uma bomba de vácuo, controlou o quanto de oxigênio entrou no globo. O quadro registra o instante no qual o cientista indaga a seu público se deve liberar a entrada de ar ou mantê-la fechada para comprovar que a falta de oxigênio provocará a morte do pássaro. Após analisar o quadro com atenção, responda ao que se pede.



Experimento com um pássaro em uma bomba de ar, óleo sobre tela de Joseph Wright, c. 1768.

- 1.** As pessoas representadas no quadro demonstram, por meio de gestos e expressões, diferentes reações em relação ao experimento. Como você interpreta as reações desses espectadores?
- 2.** Aponte elementos do quadro que permitem afirmar que ele representa os princípios do pensamento iluminista do século XVIII.
- 3.** Imagine se você participasse dessa reunião e tivesse de responder ao cientista o que ele deveria fazer: liberar a entrada de ar ou mantê-la fechada e comprovar a importância do oxigênio para a respiração. Qual seria a sua resposta? Por quê?

Veja orientações no Manual do Professor.

ta medo. Do lado oposto da mesa, um homem e um garoto observam a cena com atenção. O homem segura um relógio, talvez para medir o tempo que a ave sobreviverá.

• **2.** O maior símbolo do Iluminismo, as luzes da razão e

da ciência, está representado no jogo de claro-escuro da obra; a importância da ciência está na centralidade da bomba de vácuo e do cientista na cena; a importância do cientista está também no fato de ele ter nas mãos a vida da ave.

• **3.** Resposta pessoal. O uso de animais em pesquisas científicas hoje é questionado, mas ele continua ocorrendo. A atividade estimula o desenvolvimento de competências socioemocionais como a estabilidade emocional e a tomada de decisões responsáveis.

Iluminismo na França

Para conhecer um pouco mais os salões de Paris e os maiores nomes do Iluminismo francês, vamos analisar a pintura a seguir. 📍



ACADÉMIE DES SCIENCES ET BELLES-LETTRES, INDIEN, FRANÇA. FOTO: ANICET-CHARLES LEMONNIER/ART IMAGES/GETTY IMAGES

➤ **Leitura da tragédia 'O órfão da China' no salão de madame Geoffrin ou Uma noite no salão de madame Geoffrin**, óleo sobre tela de Anicet-Charles Lemonnier representando as famosas reuniões literárias organizadas pela senhora Geoffrin no século XVIII, em Paris.

Pintado em 1822 pelo artista francês Lemonnier, o quadro representa um encontro que teria ocorrido em 1755 na casa de madame Marie-Thérèse Geoffrin (1699-1777). Na realidade, a obra é uma grande fantasia do pintor, pois ele agrupou em uma mesma cena personagens que jamais se encontraram, ou que nunca estiveram ao mesmo tempo nos salões de madame Geoffrin.

Do ponto de vista da expressão artística, isso é o que chamamos de "licença poética", recurso pelo qual um artista modifica a realidade para dar realce a aspectos que considera importantes. A intenção de Lemonnier ao pintar essa tela era "fazer ver" algumas das personagens mais importantes do Iluminismo francês. O fato de algumas delas nunca terem se encontrado nos salões de madame Geoffrin não tinha importância nesse contexto.

Do ponto de vista da História, é mais uma oportunidade de observarmos como as imagens são representações de um interesse, aspectos de uma realidade e não uma reprodução exata do que aconteceu. (Veja o box **Para saber mais** na página seguinte.)

19

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Apresente a obra **Uma noite no salão de madame Geoffrin** aos alunos e informe sobre a opção do autor em reunir na mesma cena pessoas que nunca se encontraram. Questione se este fato invalida a obra. Com base nas respostas, explique que a liberdade do artista para atingir os objetivos da obra permite licenças como essa, e que arte é antes de tudo representação. Solicite a eles que citem outros exemplos de licença poética.

SUGESTÕES DE ARTIGOS

Para o professor

- MORALES, Marcelo M. Métodos alternativos à utilização de animais em pesquisa científica: mito ou realidade? **Ciência e Cultura**. SBPC. v. 60, n. 2. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://livro.pro/zigtqz>>. Acesso em: 25 out. 2018.

Nesse artigo, o autor demonstra como os métodos alternativos de pesquisa, que não utilizam animais em experimentos, podem ser complementares aos métodos tradicionais.

- GORRI, Ana Paula; SANTIM FILHO, Ourides. Representação de temas científicos em pintura do século XVIII: um estudo interdisciplinar entre Química, História e Arte. **Nova Escola**, v. 31, n. 3, ago. 2009. Disponível em: <<http://livro.pro/i29mra>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

O artigo analisa, de forma interdisciplinar, temas científicos na pintura **Um experimento com um pássaro na bomba de ar** (1768), de Joseph Wright of Derby.

MAIS ATIVIDADES

Pesquisar sobre uso de animais em experimentos científicos

- A cena retratada pode servir para iniciar um debate sobre as questões éticas que en-

volvem a exploração de animais nas pesquisas científicas na atualidade.

- Divida a classe em grupos e peça para que pesquisem argumentos contrários e favoráveis ao uso de animais em experiências.

- Os argumentos podem ser resumidos em um painel. Espera-se que os alunos percebam que estudos envolvendo questões éticas geram polêmicas, exigem reflexão e que nem sempre se chega a um consenso.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 3 e 5
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 4 e 7
- Específicas de História: 1, 2 e 6

HABILIDADE

- EF08HI01

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para saber mais

- Na leitura do boxe, peça aos alunos que respondam no caderno as seguintes questões: Por que uma imagem não pode ser considerada um registro fiel da realidade? Quais são os procedimentos essenciais na leitura de imagens?
- O **Texto de apoio para o professor** traz as categorias a serem consideradas no exercício de leitura de imagens.

Discutindo as ideias de Voltaire

- Retome o significado do termo “mecenas” para comentar o lugar de destaque ocupado por madame Geoffrin entre os pensadores iluministas, evocando a importância desta prática e dos espaços de difusão do conhecimento e de reflexão.

PARA SABER MAIS

Imagens: verdade ou representação?

Milhares de anos antes de inventar a escrita, os grupos humanos já se expressavam por meio de inscrições e pinturas nas rochas e em paredes de cavernas. Mas uma imagem não é um registro fiel da “verdade”, ou seja, ela não mostra algo como “realmente aconteceu”.

Ao ler uma imagem precisamos ter preocupações semelhantes às que temos ao ler um texto: qual é a sua ideia central? O que o autor quer informar? Por que tal obra foi produzida? Que aspectos escondeu? Por isso, dizemos que as imagens são representações.

Ao longo deste volume, faremos várias atividades baseadas em imagens. Em algumas, usaremos uma imagem principal para conduzir boa parte do capítulo. Em outras, você analisará o significado das imagens. Com isso, você verá como elas, junto com outras evidências, podem ser uma excelente fonte histórica, ou seja, um recurso para nos auxiliar na compreensão das sociedades e de sua história.

Discutindo as ideias de Voltaire

Repare na anfitriã, madame Geoffrin. Sentada à direita, na primeira fileira, a senhora olha para o observador, ou seja, para aquele que contempla a cena representada na tela. Desde 1740, madame Geoffrin reunia grupos de pessoas em sua casa, regularmente. Além de burgueses, aristocratas, embaixadores e visitantes estrangeiros, ela recebia, às segundas-feiras, artistas e apreciadores das artes. Às quartas-feiras, eram os “homens de letras”, escritores e outras pessoas interessadas em discutir obras literárias recém-publicadas.

Na pintura, madame Geoffrin e seus 53 convidados aparecem agrupados em semicírculo. Os quadros nas paredes podem revelar como a anfitriã gostava de arte. O luxo do ambiente sugere que ela era muito rica e também era um mecenas: grande incentivadora da arte, da literatura e dos salões. Os convidados estão concentrados em ouvir a leitura da obra *O órfão da China*, escrita por Voltaire em 1755, lida pelo ator Henri-Louis Cain (1729-1173).

Madame Geoffrin, detalhe da pintura de Anicet-Charles Lemonnier.



ACADEMIE DES SCIENCES ET BELLES LETTRES, ROUEN, FRANÇA. FOTO: ANICET-CHARLES LEMONNIER/ART IMAGES/GETTY IMAGES

ACADEMIE DES SCIENCES ET BELLES LETTRES, ROUEN, FRANÇA. FOTO: ANICET-CHARLES LEMONNIER/ART IMAGES/GETTY IMAGES

TEXTO DE APOIO

Para o professor

- Neste trecho, o autor aponta as dimensões a serem consideradas para um tratamento mais abrangente da visualidade.

Fontes visuais, cultura visual, História visual

a) o visual, que engloba a “iconosfera” e os sistemas de comunicação visual, os ambientes visuais, a produção / circulação / consumo / ação dos recursos e produtos visuais, as instituições visuais etc.;

b) o visível, que diz respeito à esfera do poder,

aos sistemas de controle, à “ditadura do olho”, ao ver/ser visto e ao dar-se/não se-dar a ver, aos objetos de observação e às prescrições sociais e culturais de ostentação e invisibilidade etc.;

c) a visão, os instrumentos e técnicas de observação,

os papéis do observador, os modelos e modalidades do “olhar”.

MENESES, Ulpiano T. B. de. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Mostre aos alunos como o artista representou a importância de Voltaire: um busto quase no centro da tela e acima da cabeça dos demais pensadores. Questione-os sobre o significado desses procedimentos.
- Apresente um resumo das ideias de Voltaire: defesa do livre pensamento, a crítica à crença em milagres e à repressão praticada pela Igreja Católica (embora defendesse a existência de Deus como princípio explicativo do universo). Apesar de criticar a monarquia francesa, Voltaire não defendia a extinção da monarquia absolutista; para ele, os monarcas deveriam agir conforme a razão e adotar preceitos iluministas. No **Texto de apoio para o professor**, você encontra mais elementos para explorar a questão.

Voltaire, cujo nome de batismo era Jean-Marie Arouet (1694-1778), foi um dos mais importantes iluministas franceses. Voltaire entendia que o rei representava e dirigia a nação. Porém, para ele, o poder absoluto do monarca deveria ser empregado para alcançar um progresso cultural e social, capaz de atender aos interesses de seus súditos.

O pensador francês defendia a liberdade de expressão e julgava essencial combater o clero e também todos os nobres que fizessem oposição aos monarcas. Também defendia reformas educacionais e o apoio ao comércio controlado pela burguesia. Para marcar a importância de Voltaire sem representá-lo entre os outros convidados, o pintor Lemonnier resolveu representá-lo por meio de um busto, colocado quase no centro da tela.

- O ator Henri-Louis Cain, de casaco vermelho, próximo do busto de Voltaire. Detalhe da pintura de Anicet-Charles Lemonnier.



ACADEMIE DES SCIENCES ET BELLES-LETTRES. ROUEN, FRANÇA. FOTO: ANICET-CHARLES LEMONNIER/ART IMAGES/GETTY IMAGES



ACADEMIE DES SCIENCES ET BELLES-LETTRES. ROUEN, FRANÇA. FOTO: ANICET-CHARLES LEMONNIER/ART IMAGES/GETTY IMAGES

- O busto de Voltaire domina o centro da tela e está mais alto do que a linha formada pelas cabeças dos convidados. Simbolicamente, com esse artifício, o pintor quer representar como as ideias de Voltaire, inovadoras, deveriam dominar o encontro.

21

TEXTO DE APOIO

Para o professor

- Neste trecho, o autor esclarece em que termos Voltaire defendia o absolutismo.

História do pensamento político ocidental

Voltaire [...] não era liberal como Montesquieu, nem republicano e democrata como Rousseau: passou a vida a criticá-los. Era adepto da Monarquia Absoluta. Mas com uma condição: que o rei ilustrado derr-

masse os benefícios das “luzes” sobre o povo ainda inculto e fizesse progredir as ciências, as artes e a economia, para se alcançar a felicidade na Terra. [...] Por cada crise política e social, no meio da anarquia geral, “é preciso que um homem apareça e seja capaz de res-

tabelecer a autoridade do Estado e impor a disciplina sobre a barbárie”. Foi o caso de Henrique IV, Luís o Grande e Luís XIV. “A governação não pode ser boa senão através de um poder único”.

AMARAL, Diogo Freitas do. **História do pensamento político ocidental**. Coimbra: Almedina, 2011. p. 201-202.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 3, 4 e 6
- Específicas de Ciências Humanas: 2 e 7
- Específicas de História: 1, 2 e 4

HABILIDADE

- EF08HI01

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Para falar das contribuições do movimento iluminista no combate ao Absolutismo, você pode chamar a atenção de como Montesquieu e Rousseau foram representados na pintura. Apresente as principais ideias de Montesquieu e destaque sua proposta de divisão dos poderes para combater os abusos dos governantes.
- Pergunte o que os alunos sabem sobre os três poderes e esclareça a função de cada um. Oriente a leitura do **Texto de apoio para o aluno** e chame a atenção para a importância desse modelo de governo, em contraposição ao antigo modelo, baseado no poder absoluto dos reis. Procure demonstrar também que esta proposta de governo ganhou força a partir do século XIX e continua vigorando ainda hoje em muitos países, contudo, continua sendo debatido e aperfeiçoado.
- Ao abordar a defesa do poder soberano do povo defendido por Rousseau, você pode detalhar os exemplos de democracia direta e democracia indireta ou democracia representativa.

Crítica ao Absolutismo

Sentado, bem no canto direito da tela, de casaco escuro, está representado outro grande iluminista: o jurista Charles-Louis de Secondat (1689-1755), conhecido como barão de Montesquieu.

Montesquieu criticava os costumes morais, religiosos e políticos da França. Segundo ele, as leis não deveriam ser elaboradas de acordo com os desejos dos governantes, e sim com base na realidade social e histórica de cada povo. Era um crítico fervoroso do Absolutismo e defendia a divisão do poder em três: Poder Executivo, Poder Legislativo e **Poder Judiciário**. Trata-se de um avanço em relação às ideias de Locke, que propunha a existência de apenas dois poderes, o Legislativo e o Executivo.

ACADEMIE DES SCIENCES ET BELLES LETTRES, ROUEN, FRANÇA. FOTO: ANICET-CHARLES LEMONNIER/ART IMAGES/GETTY IMAGES



1 Montesquieu. Detalhe da pintura de Anicet-Charles Lemonnier.

Poder Judiciário: responsável pela manutenção e por se fazer cumprir as leis.

Em pé, à esquerda de Claire-Josèphe Lérés (1723-1803), considerada uma das maiores atrizes de seu tempo, está representado Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), um dos pensadores mais originais do Iluminismo. Sua crítica ao Absolutismo era a mais radical entre os iluministas. Republicano, para ele o verdadeiro soberano era o povo; o governante era apenas um funcionário do povo.



2 A atriz Claire-Josèphe Lérés e Jean-Jacques Rousseau, de perfil, à esquerda da atriz. Detalhe da pintura de Anicet-Charles Lemonnier.

O povo deveria manifestar diretamente sua “vontade geral” por meio da maioria dos votos em assembleias, e não por intermédio de representantes políticos eleitos. Hoje, chamaríamos essa primeira opção de democracia direta e a segunda, de democracia representativa. Para Rousseau, os princípios de liberdade e igualdade social deveriam ser os pilares fundamentais de um Estado democrático.

TEXTO DE APOIO

Para o aluno

- Neste trecho, Montesquieu explica porque defende a tripartição dos poderes.

Do espírito das Leis

A liberdade política, em um cidadão, é esta tranquilidade de espírito que pro-

vém da opinião que cada um tem sobre a sua segurança; e para que se tenha essa liberdade é preciso que o governo seja tal que um cidadão não possa temer outro cidadão. [...] Tudo estaria perdido se o mesmo homem ou o mesmo corpo dos principais ou dos no-

bres, ou do povo, exercesse esses três poderes: o de fazer as leis, o de executar as resoluções públicas, e o de julgar os crimes ou as divergências dos indivíduos.

MONTESQUIEU, Charles Louis. **Do espírito das Leis**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, v. 1, 1962. p. 168.

O liberalismo econômico

Com o Iluminismo, as propostas do **mercantilismo**, ainda em vigor na Europa, foram colocadas em xeque. Os filósofos e economistas iluministas passaram a criticar duramente a postura intervencionista do Estado. Segundo eles, o desenvolvimento econômico só poderia ser alcançado quando existisse a completa liberdade de mercado, sem qualquer regulamentação estatal. Ou seja, o rei e o Estado não poderiam restringir as atividades econômicas dos indivíduos nem estabelecer preços especiais ou regras para a realização de atividades comerciais.

Essa defesa da liberdade comercial deu origem a um pensamento que recebeu o nome de **liberalismo econômico**. Um dos principais representantes desse pensamento foi o pensador escocês Adam Smith (1723-1790). Para ele, as relações comerciais deveriam ser reguladas naturalmente pelo mercado, por meio da **lei da oferta e da procura**: se há muitas pessoas desejando adquirir uma mercadoria, seu preço no mercado tende a subir; se uma mercadoria atrai pouco interesse dos compradores, esse preço cai. Segundo Smith, tentar estabelecer um preço fixo ou impedir o livre trabalho dos indivíduos somente atrapalharia o desenvolvimento natural e racional do mercado.

O liberalismo econômico se tornou um importante instrumento de crítica ao Absolutismo e às práticas econômicas adotadas pelas monarquias do período. Muitos indivíduos defenderam reformas que ampliassem a liberdade do mercado e diminuíssem o poder de intervenção do Estado, abrindo caminho para transformações sociais importantes no século seguinte.

Gravura de John Kay representando o pensador Adam Smith, 1790. Em sua obra mais conhecida, *A riqueza das nações* (1776), Smith defende a liberdade do trabalho, ou seja, o trabalhador poderia vender sua força de trabalho para aqueles que detinham os meios de produção, sem a interferência do Estado.



Mercantilismo: conjunto de princípios político-econômicos que se baseava na intervenção do Estado na economia, controlando as atividades econômicas e impedindo a livre-iniciativa dos indivíduos. Seus seguidores acreditavam que o governo deveria criar medidas de apoio à exportação e adotar políticas protecionistas para dificultar a entrada de produtos estrangeiros no país.

- Por meio de um esquema na lousa, relembre as principais características do **mercantilismo** e apresente as características do **liberalismo econômico**. Baseando-se no conteúdo apresentado no esquema, os alunos podem fazer anotações no caderno, desenvolvendo a habilidade de tomar notas.

- Nesta fase do ensino fundamental, as anotações do professor ainda são muito importantes para os alunos assimilarem o conteúdo.

- Procure mostrar como o liberalismo econômico tornou-se um importante instrumento de crítica ao Absolutismo e às práticas econômicas adotadas pelas monarquias do período. Você pode informar também que teóricos liberais foram os primeiros a tratar a economia como ciência.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Quando a quantidade de qualquer mercadoria que é trazida ao mercado está aquém da demanda efetiva, todos os que estão dispostos a pagar todo o valor da

renda, salário e lucro, que devem ser pagos para que elas sejam trazidas, não poderão ser supridos com a quantidade que desejam. Além de apenas desejá-la, alguns estarão dispostos a dar mais por elas. [...]

Quando a quantidade

trazida ao mercado excede a demanda efetiva, ela não pode ser toda vendida àqueles que estão dispostos a pagar todo o valor da renda, salários e lucro, que devem ser pagos para trazê-las. Uma parte deve ser vendida àqueles que dese-

jam pagar menos, e o baixo preço que eles dão por ela deve reduzir o preço do todo.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 3 e 5
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3, 5 e 7
- Específicas de História: 1, 2 e 7

HABILIDADE

- EF08HI01

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

• BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento** — De Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

A história do conhecimento, a evolução nas maneiras de distribuição e disseminação, o controle pela Igreja e pelo Estado, sua comercialização e a organização em centros de conhecimento, que começaram a tomar formas no início do século XX, são alguns dos pontos que o livro aborda.

A Enciclopédia

Voltemos à tela representando a sala de estar de madame Geoffrin. Repare em dois homens: um deles, de casaco vermelho; o outro, de casaco verde, sentado. Encontrou-os? Eles são a representação, respectivamente, de D’Alembert e de Diderot.

Jean Le Rond D’Alembert (1717-1783) estudou Filosofia, Matemática, Direito e Medicina. Denis Diderot (1713-1784) era mestre em Arte e escritor. Juntos, foram convidados por um editor para dirigir uma publicação que se tornou um marco do **Século das Luzes**: a **Enciclopédia** (veja a seção **Passado presente** na página a seguir).

O propósito da obra era elaborar um quadro geral dos conhecimentos humanos em todos os campos do saber. Ao longo de seus 28 volumes, a **Enciclopédia** continha 718 mil **verbetes** e 2 885 gravuras. Diderot foi responsável pela coordenação geral do projeto, e D’Alembert escreveu os verbetes sobre Ciências Naturais e Matemática.



ACADEMIE DES SCIENCES ET BELLES LETTRES, ROUEN, FRANÇA. FOTO: ANICET-CHARLES LEMONNIER/ART IMAGES/GETTY IMAGES

Verbetes: cada uma das palavras, e informações correspondentes, listadas em um dicionário ou enciclopédia.



ACADEMIE DES SCIENCES ET BELLES LETTRES, ROUEN, FRANÇA. FOTO: ANICET-CHARLES LEMONNIER/ART IMAGES/GETTY IMAGES

1 D’Alembert. Detalhe da pintura de Anicet-Charles Lemonnier.



ACADEMIE DES SCIENCES ET BELLES LETTRES, ROUEN, FRANÇA. FOTO: ANICET-CHARLES LEMONNIER/ART IMAGES/GETTY IMAGES

2 Diderot. Detalhe da pintura de Anicet-Charles Lemonnier.

TEXTO DE APOIO

Para os alunos

Para nós pode parecer estranho que uma enciclopédia tenha tanta importância. Em nossa época, enciclopédias são obras de referência para pesqui-

sas escolares, nas quais os pontos de vista dos autores tendem a estar subordinados a uma apresentação de dados e fatos. Mas a **Enciclopédia** iluminista é muito mais que isso – pretendia fornecer subsídios para um novo modo de pensar, or-

ganizar todas as áreas de conhecimento e ao mesmo tempo transformá-las em profundidade.

GUIMARÃES, Bruno; ARAÚJO, Guaracy; PIMENTA, Olímpio. **Filosofia como esclarecimento**. São Paulo: Autêntica, 2014. (Práticas Docentes)

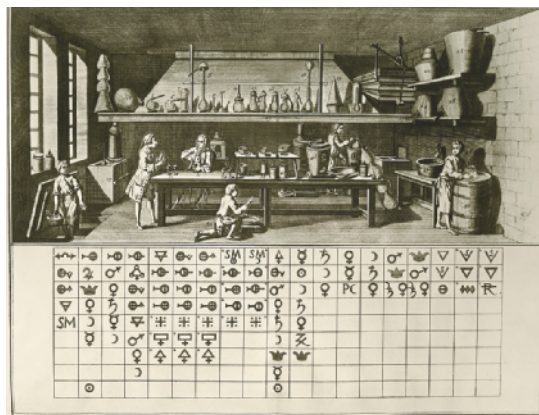
Da Enciclopédia à Wikipédia

Durante o Iluminismo, muitos cientistas, escritores e filósofos passaram a buscar respostas racionais para diferentes aspectos da sociedade, da natureza e do Universo. Esses pensadores desenvolveram novas ideias sobre a política e a sociedade, além de abrir caminho para descobertas científicas e inventos tecnológicos.

Os pensadores iluministas, espalhados pela Europa, produziram diversos livros com o objetivo de organizar e divulgar os saberes adquiridos com as novas descobertas da ciência moderna, para que o público leigo tivesse condições de acompanhar os novos avanços. Esse esforço tomou forma especialmente por meio de obras conhecidas como **enciclopédias**.

A **Enciclopédia de Diderot e D'Alembert** foi publicada em Paris entre 1751 e 1772. Os organizadores da obra convidaram outros iluministas para participar do projeto, entre eles Montesquieu, Rousseau e Voltaire.

Desde então, muitas outras enciclopédias foram publicadas no mundo, todas inspiradas na de Diderot e D'Alembert. Até mesmo a internet tem as suas enciclopédias, como a **Wikipédia**, na qual podem ser encontradas informações sobre uma grande variedade de assuntos.



BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA. FOTO ALBUM/AGF-IMAGES/ALBUM/FOODARENA

Gravura da **Enciclopédia**, feita por Prevost, representando um laboratório e uma tabela com os símbolos dos elementos químicos, c. 1770. A versão francesa seguia a ordem alfabética e trazia textos que desenvolviam temas relacionados às ciências e aos conhecimentos humanos, dando especial importância para a explicação de termos técnicos e científicos.



Página do verbete “Tabela periódica”, da enciclopédia virtual Wikipédia, em língua portuguesa. Outubro de 2018.

© CC0 1.0-SA-BY CEPHEUS

SUGESTÕES DE ARTIGOS

Para o professor

• PASSOS, Úrsula. **A Enciclopédia e o mundo esclarecido em verbetes**. Disponível em: <<http://livro.pro/w7afw6>>. Acesso em: 29 set. 2018.

Ao apresentar uma edição brasileira da **Enciclopédia**

iluminista de Diderot e D'Alembert, o artigo descreve as principais características da principal empreitada iluminista.

• HIR, Pierre Le. A bisavó da Wikipédia. **Folha de S.Paulo**, 28 fev. 2010. Disponível em: <<http://livro.pro/qkbsdz>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

Na entrevista dada originalmente ao jornal **Le Monde**, o historiador da cultura Roger Chartier fala sobre o caráter subversivo da **Enciclopédia iluminista**.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3 e 6
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 4, 6 e 7
- Específicas de História: 1 e 4

HABILIDADE

- EF08HI01

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Oriente a leitura do texto e peça para os alunos selecionarem trechos que explicam os motivos que levaram os monarquistas absolutistas a adotar alguns princípios iluministas, mantendo contudo a centralização política e as características do despotismo esclarecido.
- Solicite a leitura dos trechos selecionados complementando-os quando necessário. Procure mostrar também que a busca por uma modernização da administração por parte dos reis, aproximando-se de algumas ideias iluministas, indica que não se pode estabelecer uma oposição absoluta entre Antigo Regime e Iluminismo, mesmo com as diversas críticas desenvolvidas por pensadores do período.
- No capítulo 4 desse volume propomos o estudo das consequências do despotismo ilustrado no Brasil, no contexto do governo português sob a administração do Marquês de Pombal.

Despotas esclarecidos

A maior parte dos pensadores iluministas se opunha à monarquia absolutista e defendia a instauração de uma **monarquia constitucional**.

Alguns monarcas europeus procuraram, de alguma forma, adotar certos princípios iluministas sem perder seus poderes. Para tanto, procuraram tornar mais racional sua administração, modificando a cobrança de impostos e reformando o sistema de privilégios concedidos à nobreza. Além disso, modernizaram algumas instituições do Estado, como as de ensino e as Forças Armadas.

Esses monarcas ficaram conhecidos como **déspotas esclarecidos**. Receberam esse nome porque eram governantes absolutistas (ou seja, “déspotas”) partidários de algumas ideias iluministas (ou seja, “esclarecidos”).

Entre eles, um dos que mais se destacou foi Frederico II, o Grande (1712-1786), da Prússia, que protegeu diversos filósofos (como Voltaire) e promoveu uma grande reforma educacional, com o objetivo de acabar com o analfabetismo em seu país.

Na Espanha, Carlos III (1716-1788) diminuiu o poder da Igreja Católica, pôs fim à Inquisição e expulsou os jesuítas da Espanha e de suas colônias americanas.

Em Portugal, Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), conhecido como Marquês de Pombal, foi ministro do rei José I (1750-1777). Durante sua permanência no governo, ele promoveu o desenvolvimento comercial do reino e estimulou reformas na educação expulsando os jesuítas dos domínios portugueses.

- **Retrato da imperatriz Catarina II**, óleo sobre tela de Antropov Alexey Petrovich, 1767. Leitora de Montesquieu, Voltaire e Diderot, a monarca promoveu uma série de reformas na tentativa de dinamizar a política, a economia e a vida cultural na Rússia. Apesar de ter passado para a história como “déspota esclarecida”, governou com punhos de ferro e suprimiu com violência seus opositores.



- **Rei Frederico II entretendo convidados em Sanssouci**. Óleo sobre tela de Adolph Menzel, 1850. Frederico II foi representado sentado à mesa, no centro da tela, de frente para quem observa a imagem. Sanssouci era o palácio de verão do monarca, localizado próximo a Berlim.



TEXTO DE APOIO

Para o aluno

Déspota esclarecido

A expressão *déspota esclarecido* é empregada [...] com o significado de governante que exerce o poder de forma absolutista, dis-

cricionária, arbitrária, que concentra, em sua órbita decisória, além das atribuições executivas, também, as legislativas, exercendo forte influência no âmbito judiciário, de vez que governa com o autoatribuído *poder divino de governar*,

e, como tal, teoricamente, sancionado pelas elites e pelo povo; por este motivo, suas decisões, em todos os âmbitos, são a verdade final e indiscutível; ele não pode errar, já que atua por um dom divino; não admite oposição e estar contra

A presença feminina

Voltemos à pintura de Lemonnier. Observe-a com atenção e procure imagens de mulheres. Além de madame Geoffrin e da atriz Claire-Josèphe Lérís, há na tela mais quatro mulheres. Ao contrário do que ocorria nas academias, que não aceitavam a presença feminina, as mulheres tiveram papel essencial na organização dos salões. Sob sua proteção, e muitas vezes sob seus incentivos financeiros, os iluministas puderam expor e discutir as novas ideias.

Nos salões, além de as mulheres ouvirem os debates, expunham suas opiniões e, muitas vezes, suas próprias obras de literatura, teatro ou poesia. É esse o caso das duas mulheres que você pode ver no detalhe abaixo.

Do lado esquerdo do quadro, de vestido azul, está representada Jeanne-Julie-Eléonore de Lespinasse (1732-1776). Além de escritora, ela organizava salões, onde recebia vários dos enciclopedistas. Mais ao fundo encontra-se Anne-Marie Fiquet du Boccage (1710-1802), escritora, poeta e dramaturga francesa que, desde 1733, tinha seu próprio salão.

As mulheres também tiveram um papel importante no desenvolvimento da ciência moderna, como você vai conferir no box **Para saber mais** da página seguinte.

- As escritoras Jeanne-Julie-Eléonore de Lespinasse e Anne-Marie Fiquet du Boccage. Detalhe da pintura de Anicet-Charles Lemonnier.



ACADEMIE DES SCIENCES ET BELLES LETTRES, ROUEN, FRANÇA. FOTO: ANICET-CHARLES LEMONNIER/ART IMAGES/GETTY IMAGES



PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Solicite aos alunos que observem as demais mulheres retratadas na obra de Lemonnier e apresentem **hipóteses** que expliquem a presença delas no salão. Anote na lousa as hipóteses apresentadas e, se for necessário, informe sobre a importância das mulheres na organização dos salões, no apoio aos iluministas e também na produção científica do período.
- Peça aos alunos que localizem as informações sobre as mulheres em destaque na obra e anatem os dados no caderno. Chame a atenção deles para a presença de uma maioria masculina na obra e indague-os sobre os possíveis motivos. Aproveite para comentar sobre a concepção de ciência como uma atividade com predominância masculina durante todo o século XVIII.
- A **Sugestão de site para o professor** traz elementos para refletir sobre desigualdades de gênero na produção científica na atualidade.

SUGESTÃO DE SITE

Para o professor

- Projeto **“Meninas na Ciência”**. Disponível em: <<http://livro.pro/9x4vd3>>. Acesso em: 29 set. 2018.

O projeto tem como objetivo atrair meninas para as ciências e a tecnologia e estimular o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil.

ele, nesta concepção autoritária de governo, significa estar contra a nação, de vez que o déspota personifica o Estado, a nação, o povo. Os esclarecidos foram aqueles governantes despóticos tidos (autoatribuídos) como detentores de saberes e que

agiam, supostamente – e apenas segundo sua vontade e seu julgamento – voltados para o bem do Estado e do povo, conforme sua concepção de bem.

SILVA, Orlando Sampaio. **Eduardo Galvão**: índios e caboclos. São Paulo: Annablume, 2007. p. 304, nota 294.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 7 e 9
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3 e 4
- Específicas de História: 1, 2 e 4

HABILIDADES

- EF08HI01
- EF08HI02

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para saber mais

• A leitura do boxe **As mulheres e a ciência moderna** pode servir para estimular o debate sobre como a ciência era restrita aos homens e ainda permaneceu assim durante o Iluminismo. Com base nos exemplos de mulheres que se destacaram na ciência durante o período, você pode estimular a reflexão sobre a atividade científica entre mulheres na atualidade. Você pode perguntar aos alunos se atualmente a presença da mulher na ciência é mais comum. Questione também se eles conhecem alguma cientista.

PARA SABER MAIS

As mulheres e a ciência moderna

Até o século XVIII, a atividade científica era um domínio quase exclusivamente masculino. Durante o Iluminismo, algumas **mulheres** romperam essa barreira. Uma delas foi a escritora e poeta inglesa **Mary Wortley Montagu** (1689-1762). Durante o período em que morou em Constantinopla (atual Istambul, na Turquia), ela observou que os turcos se imunizavam da **variola**.

O método era simples: fazia-se um arranhão no braço de uma pessoa sadia e introduzia-se nele a saliva de um doente. Na pessoa **inoculada**, o vírus da variola era mais fraco do que quando se contraía a doença por contágio. Quando voltou à Inglaterra, Lady Mary fez com que a própria filha e a princesa do País de Gales fossem inoculadas com o vírus. Como esses testes deram certo, a prática da inoculação difundiu-se rapidamente pela Grã-Bretanha, apesar das resistências da classe médica.

Já na França, a marquesa **Émilie du Châtelet** (1706-1749) traduziu e publicou várias obras de Isaac Newton. Com as publicações, o método científico newtoniano passou a ser conhecido e utilizado amplamente pelos iluministas franceses.

Variola: doença cujo vírus já foi erradicado do planeta, mas que chegava a levar o doente à morte.

Inocular: introduzir um vírus ou outros germes, mortos ou enfraquecidos, no organismo de uma pessoa sadia para que ela desenvolva defesas naturais contra essa enfermidade. Esse é o princípio da vacina.

- Retrato da matemática, física e escritora francesa Émilie du Châtelet, marquesa de Châtelet, ao lado de Voltaire. Pintura de Louis de Carmontelle, 1750.



ALBUM DE AGOSTINUS, DAGLI ORTIVAI/ALBUM FOTOREALM

As Cientistas – 50 mulheres que mudaram o mundo, de Rachel Ignatofsky. São Paulo: Blucher, 2017. Nesse livro você vai conhecer outras 50 mulheres que foram importantes para o desenvolvimento da ciência no mundo.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

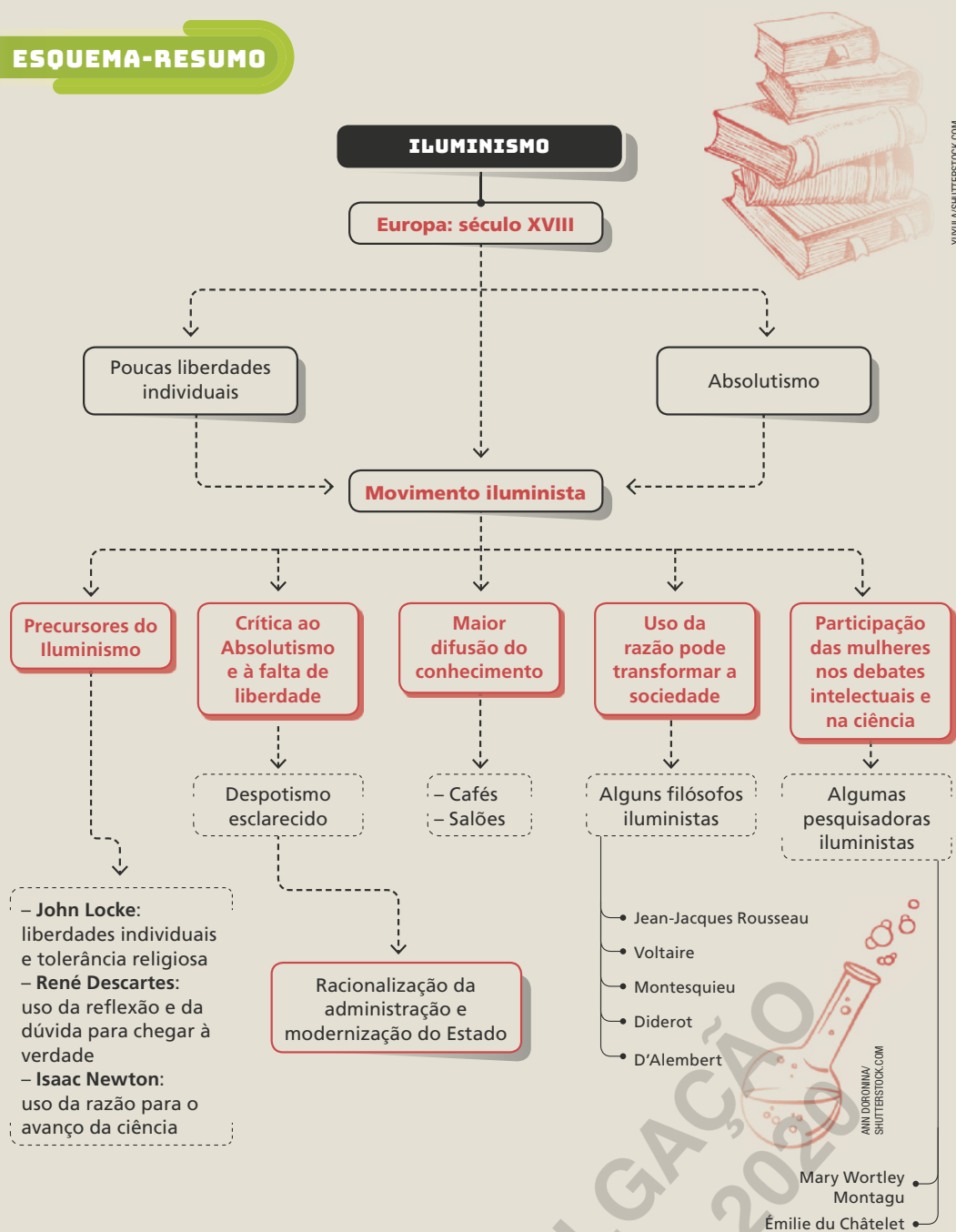
Mais mulheres na ciência

Muitas pessoas estão dispostas a admitir que as mulheres não receberam oportunidades adequadas e que as atitudes sociais e as instituições científicas

precisam ser reformuladas. Elas também estão cada vez mais propensas a concordar que as mulheres são excluídas de maneiras sutis e muitas vezes invisíveis. Contudo, elas param bruscamente, não chegando a analisar como as práticas e as ideologias calcadas

no gênero estruturaram o conhecimento. Será que a questão do gênero na ciência consiste em algo que diz respeito apenas a instituições ou a oportunidades para as mulheres, ou será que ela também impacta o próprio conteúdo dessas disciplinas?

Desde o Iluminismo que a ciência mexe com corações e mentes, ao prometer uma perspectiva ‘neutra’ e privilegiada, acima e além da briga de foice que caracteriza a vida política. Homens e mulheres responderam de forma semelhante ao chamariz da ciência: “a



SUGESTÃO DE VÍDEO

Para o aluno

O Iluminismo

• Disponível em: <http://livro.pro/wtdy7w>. Acesso em: 31 out. 2018.

O vídeo apresenta um panorama sobre o Iluminismo bastante adequado para esse momento de encerramento de capítulo, servindo como revisão dos conceitos apresentados e esclarecimento para algum ponto não compreendido.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

• ROSSI, Paolo. **O nascimento da ciência moderna na Europa**. Bauru: Edusc, 2001.

O livro situa alguns casos de cientistas pioneiros em suas áreas de conhecimento.

ATIVIDADE Entre as principais críticas estavam a falta de liberdades individuais e de tolerância de pensamento. Os pensadores iluministas criticavam a associação entre poder político e religião, a

- Com base no esquema-resumo e na leitura do capítulo, aponte em seu caderno quais eram as características mais importantes do Iluminismo e explique as principais críticas do movimento iluminista ao Absolutismo.

concentração de poderes na mão do monarca e combatiam o preconceito e a ignorância. Para tanto, valorizavam a difusão do conhecimento e a ideia de que o uso da razão era capaz de transformar a sociedade.

promessa de tocar o mundo naquilo que ele tem de mais íntimo, um toque que se tornou possível pelo poder do pensamento puro". O poder da ciência ocidental – seus métodos, suas técnicas e epistemologias – é celebrado por produzir conhecimento objetivo e

universal, transcendendo as restrições culturais. Entretanto, no que diz respeito ao gênero, à raça e a muito mais, a ciência não é um valor neutro. Estudiosos começaram a documentar como as desigualdades de gênero, construídas nas instituições científicas, in-

fluenciaram o conhecimento nelas produzido.

SCHIEBINGER, Londa. Mais mulheres na ciência: questões de conhecimento. **História, Ciências, Saúde**. v. 15, p. 269-281, jun. 2008. Rio de Janeiro: Manguinhos. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v15s0/15.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 5, 6, 9 e 10
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 4, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3, 4 e 7

HABILIDADES

- EF08HI01
- EF08HI02

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para organizar as ideias

• **1.** Essas duas revoluções foram responsáveis por colocar um fim ao Absolutismo na Inglaterra, transformando o país em uma monarquia constitucional. Os acontecimentos na Inglaterra repercutiram principalmente na França, onde ideias em defesa da tolerância e o uso da razão para a transformação da sociedade encontraram repercussão junto a um grupo de pensadores franceses que deflagraram o movimento iluminista.

• **2.** O liberalismo econômico defende a livre-iniciativa e a completa liberdade de mercado, sem regulamentação estatal; as relações comerciais devem ser reguladas pela lei da oferta e da procura. Já o mercantilismo se baseia na intervenção do Estado na economia, controlando as atividades econômicas e impedindo a livre-iniciativa.

• **3.** Em um Estado laico, nenhuma religião tem prioridade sobre as outras e todas têm o direito de se expressar livremente. Espera-se que o aluno perceba que, apesar da laicidade do Brasil, as religiões acabam influenciando muitas decisões políticas, principalmente em questões ligadas à intimidade das pessoas e às liberdades individuais.

• **4.** Até o século XVII, a circulação e difusão do conhecimento estava concentrada quase que exclusivamente nas universidades. Entre os séculos XVII e XVIII outros espaços se consolidaram, como as academias científicas, os cafés, os clubes


ATIVIDADES

PARA ORGANIZAR AS IDEIAS

Veja orientações no Manual do Professor.

- 1.** No século XVII, a Inglaterra foi palco de duas revoluções, conhecidas como Revolução Puritana e Revolução Gloriosa. Explique o impacto dessas revoluções na Inglaterra e seu reflexo em outras regiões do continente.
- 2.** O liberalismo econômico foi um conjunto de ideias que criticava as práticas mercantilistas vigentes durante o Absolutismo. Em quais aspectos essas duas ideias econômicas se diferenciam?
- 3.** Os iluministas pregavam a ideia de que o Estado deveria ser laico, ou seja, deveria haver uma separação entre o Estado e a Igreja. Qual a importância desse pensamento no que diz respeito à liberdade religiosa? Pela Constituição brasileira, o Brasil é um país laico. Em sua opinião, a religião exerce influência nas decisões políticas? Justifique sua resposta.
- 4.** O avanço do Iluminismo foi possível, entre outros motivos, graças à criação de novos espaços de circulação de ideias. Que espaços eram esses? Explique a importância deles para o avanço dos novos conhecimentos.
- 5.** Um dos projetos do Iluminismo era a elaboração de um grande quadro geral de todo o conhecimento humano. Esse projeto recebeu o nome de **Enciclopédia**. Para sua elaboração, foram convidados especialistas em diversos temas que deveriam escrever verbetes sobre os mais diversos assuntos. Podemos comparar a **Enciclopédia** com a **Wikipédia** a partir dos conceitos de ruptura e permanência.

Sobre isso, responda em seu caderno:

- a)** Por que a **Wikipédia** é um exemplo de permanência histórica quando comparada à **Enciclopédia** iluminista?
 - b)** Aponte um exemplo de ruptura histórica entre a **Wikipédia** e a **Enciclopédia** iluminista.
 - c)** Na internet encontramos *sites* que disponibilizam informações de revistas, jornais, *blogs*, acervos de bibliotecas e museus, enciclopédias *on-line*, entre outras fontes. Em grupo com seus colegas, discutam os seguintes pontos:
 - como a internet modifica a maneira pela qual temos acesso às informações;
 - como saber se essas informações são confiáveis.
-  **6.** O Iluminismo foi um período em que houve uma grande circulação do conhecimento, com a difusão de novas ideias a respeito de política, economia, religião, entre outros assuntos. Quando você se depara com novas ideias, que se chocam com o seu pensamento ou com as coisas em que você acredita, como você reage? Você procura analisar criticamente essas ideias ou as ignora? Nesse sentido, você se considera aberto a novas experiências? Justifique suas respostas.

de leitura e até mesmo as residências das pessoas. Esses locais permitiam a livre circulação de ideias e recebiam um público variado, inclusive de mulheres, algo que não acontecia nas universidades e nas academias científicas da época.

• **5. a)** É um exemplo de permanência porque recupera o

projeto dos enciclopedistas de elaborar um quadro geral do conhecimento humano.

• **5. b)** Ao contrário da Enciclopédia, que selecionava um corpo de especialistas para produzir seus verbetes, o conteúdo da Wikipédia pode ser elaborado por qualquer pessoa.

• **5. c)** Resposta pessoal. O ob-

jetivo é que os alunos reflitam sobre o fato de haver um grande volume de informação na internet e, por isso, ser indispensável a verificação da confiabilidade da fonte consultada, além da checagem da mesma informação em mais de uma fonte.

• **6.** A atividade é uma oportunidade de estimular os alu-

TESTE SEUS CONHECIMENTOS

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

1. Durante o Iluminismo, algumas mulheres conseguiram romper a exclusividade masculina das atividades científicas e filosóficas. Com isso, elas divulgaram suas ideias e contribuíram para o avanço da ciência moderna. Identifique, em seu caderno, **V** para as opções verdadeiras e **F** para as falsas, levando em consideração as seguintes afirmativas sobre a participação das mulheres no desenvolvimento do conhecimento durante o século XVIII. Em seguida, explique o erro na(s) alternativa(s) considerada(s) falsa(s):
 - a) Mary Wortley Montagu (1689-1762) observou a utilização de uma espécie de “vacina” primitiva contra a varíola em Constantinopla. Isso contribuiu com as experimentações que levaram à descoberta de que as doenças são causadas por germes.
 - b) Émilie du Châtelet (1706-1749) ajudou na divulgação e na tradução das ideias de Isaac Newton na França, publicando várias de suas obras em francês.
 - c) As mulheres participavam ativamente das academias científicas e na organização dos salões. **O erro é afirmar que as mulheres podiam participar das academias científicas, quando, na verdade, o espaço era restrito aos homens.**
 - d) Anne-Marie Fiquet du Boccage (1710-1802) tinha um salão e ajudou ativamente na organização de reuniões com vários pensadores iluministas.
2. Igualdade social, liberdade de pensamento, ação e soberania popular são manifestações do Iluminismo, que basicamente se caracterizou como: **Resposta b.**
 - a) um movimento de retorno aos valores místicos e transcendentais, anteriores ao Renascimento.
 - b) uma substituição da religião, da tradição e da ordem absolutista pelo pensamento racional em prol dos liberalismos político e econômico.
 - c) um movimento social fundado na ideologia cristã, base das correntes humanistas do Ocidente.
 - d) uma reação contrária à sistematização do saber e à soberania popular.
 - e) um movimento artístico com ênfase na expressão livre da vontade criadora dos artistas.

MINHA BIBLIOTECA

Lavoisier e a ciência no Iluminismo, de Marco Braga e outros autores. São Paulo: Atual, 2003. (Coleção Ciência no tempo).

O livro apresenta uma síntese do trabalho produtivo de Lavoisier e de sua atuação como político durante a época da Revolução Francesa.



nos a conviver com ideias e situações diferentes, a conhecer suas emoções, desenvolver o autoconhecimento e a escuta do outro, além de fomentar habilidades socioemocionais como pensamento crítico, abertura a novas experiências e percepção social, entre outras.

SUGESTÃO DE TEXTO

Para o professor

Mal-estar na modernidade

Temos agora os elementos para construir a ideia iluminista. [...] Para ela, (1) todos os homens e mulheres, de todas as nações, culturas, raças e etnias, (2) desprendendo-se da matriz coletiva e passando por processos de individualização, devem alcançar (3) a autonomia intelectual, ou seja, o direito e a capacidade plena de usar sua razão, libertando-se do mito e da superstição, sujeitando ao crivo da razão todas as tradições, seculares ou religiosas, problematizando todos os dogmas, criticando todas as ideologias, e desenvolvendo livremente a ciência, o pensamento especulativo e a criatividade artística [...], (4) a autonomia política [...] e (5) a autonomia econômica.

ROUANET, Sergio Paulo. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 33.

A BNCC NESTA PÁGINA

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 4, 6, 7, 9 e 10
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3 e 4

HABILIDADE

- EF08HI01

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Diálogos

- Para a reflexão sobre a elaboração de regras para a convivência na escola envolvendo a comunidade escolar, sugerimos a leitura do texto indicado em **Sugestão de artigo para o professor**.

Hora de refletir

- Os *sites* indicados em **Sugestões de sites para o professor**, apresentam leituras sobre o tema da seção.

SUGESTÃO DE ARTIGO

Para o professor

- GENTILE, Paola. A indisciplina como aliada. **Nova Escola**. Disponível em: <<http://livro.pro/jeqhv>>. Acesso em: 25 out. 2018.

SUGESTÕES DE SITES

Para o professor

- **As mina na história**. Disponível em: <<http://livro.pro/pznujn>>. Acesso em: 1º out. 2018.

Resgata a história e o protagonismo de mulheres que transformaram o mundo.

- **GELEDÉS Instituto da Mulher Negra**. Disponível em: <<http://livro.pro/a3fru6>>. Acesso em: 1º out. 2018.

Fundado em 1988, se posiciona em defesa das mulheres e dos negros.


- **Azminas**. Disponível em: <<http://livro.pro/ze7ckm>>. Acesso em: 1º out. 2018.

Uma revista *on-line* que busca combater os diversos tipos de violência que atingem a mulher brasileira.

DIÁLOGOS

Leis, regras e combinados são acordos feitos entre diferentes grupos com o objetivo de auxiliar a convivência das pessoas em sociedade e garantir que os direitos de todos sejam assegurados. Baseando-se nisso, reflita coletivamente sobre as seguintes questões:

1. Em sua escola existem regras ou combinados? Qual a importância deles?
2. Como essas regras foram elaboradas? Quais grupos (alunos, professores, demais funcionários) participaram de sua elaboração?
3. Em sua opinião, a participação dos alunos na elaboração dessas regras é importante? Por quê?

 Em seguida, em grupo, discuta como você imagina que seria viver em uma sociedade onde não houvesse regras ou leis. Alguém se beneficiaria dessa situação? Algum grupo seria prejudicado? Com seu grupo, faça uma dramatização de no máximo cinco minutos que contemple essas reflexões. (Veja na seção **Como se faz...** orientações sobre como fazer uma dramatização.) **Veja orientações no Manual do Professor.**

HORA DE REFLETIR

Mesmo que durante o Iluminismo algumas mulheres tenham rompido as barreiras que as excluíam do mundo das ciências, a presença feminina continuava proibida nas academias científicas. Nos dias de hoje, exclusões desse tipo acontecem com menos frequência do que no passado, ou seja, por mais avanços que se tenha alcançado nos campos jurídico e social, ainda há situações em que as mulheres não encontram as mesmas condições e oportunidades que os homens.

- Em grupo, discuta com os colegas a importância da igualdade de gênero em nossa sociedade.
- Em seguida, elabore um cartaz com uma foto e uma frase que sintetizem as opiniões do grupo. **Resposta pessoal. Sugerimos apontar exemplos de medidas bem-sucedidas para promover a igualdade de gênero, como as leis que protegem as mulheres ou garantem o acesso a cargos políticos, acadêmicos, empresariais. Também podem ser citadas ações cotidianas como a conscientização sobre o machismo e sobre os preconceitos que dele nascem.**

MUNDO VIRTUAL

Biblioteca Nacional da França

Disponível em: <<http://livro.pro/qf8aih>>. Acesso em: 6 nov. 2018.

Endereço de acesso às páginas com ilustrações da **Enciclopédia**, de Diderot e D'Alembert. *Site* em francês, mas de fácil navegação: basta clicar nas imagens para vê-las ampliadas e clicar nas setas para avançar ou retroceder na tela.

SUGESTÕES DE LIVROS

Para o professor

- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960a.

Considerada uma das grandes obras da história na qual a

autora reflete sobre o significado de ser mulher.

- Adichie, Chinamanda. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

A escritora nigeriana reflete sobre o que significa ser feminista no século XXI.

- MARIA da Penha. **Sobrevivi**: posso contar. Fortaleza: Armazém da cultura, 2016.

A obra retrata a vida da autora que sofreu diversas violências do marido. Sua luta ficou eternizada por causa da Lei nº11.340, que em homenagem à sua luta é conhecida

A Revolução Industrial

Você já percebeu como as máquinas são comuns, atualmente? Nas fábricas de automóveis, por exemplo, uma boa parte da produção dos veículos é quase sempre realizada por computadores e por robôs, que executam diferentes tarefas. Você também já percebeu que até mesmo os equipamentos mais corriqueiros trazem constantes inovações, resultados dos avanços tecnológicos mais recentes?

Mas isso nem sempre foi assim. Por muito tempo na história humana, os objetos foram produzidos de modo artesanal, quase sem mudanças. As técnicas de um trabalho manual lento e minucioso eram passadas de um mestre artesão para seus aprendizes. Contudo, isso mudou completamente no século XVIII na Inglaterra: foi lá que aconteceu aquilo que os historiadores chamam de Revolução Industrial.

Transformações sociais, econômicas e políticas, acompanhadas pela invenção de máquinas, afetaram toda a sociedade, que também mudou seu modo de viver.

Neste capítulo estudaremos esse processo e o impacto que ele teve na transformação econômica e no modo de vida das sociedades humanas.

Objetivos de aprendizagem

- Conhecer aspectos da Revolução Industrial e seus impactos.
- Refletir sobre as relações trabalhistas no passado e no presente.
- Identificar os diferentes grupos sociais decorrentes da Revolução Industrial.

Linha de produção robotizada de fábrica de produtos eletrônicos em Manisa, na Turquia, 2018. O uso combinado de inteligência artificial, nanotecnologia, robótica, impressoras 3D e *big data* (análise massiva de dados) nas fábricas modernas é característico de um fenômeno novo, chamado por especialistas de Quarta Revolução Industrial (ou Revolução 4.0).

CHRIS MCCRATH/GETTY IMAGES



como Lei Maria da Penha.

- PINTO, Celi Regina. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

Resgata as principais personagens e organizações que construíram a história do feminismo no Brasil a partir do século XIX.

A BNCC NESTA PÁGINA

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 5 e 6
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3, 5
- Específicas de História: 1, 2 e 5

HABILIDADE

- EF08HI03

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Peça para os alunos comentarem sobre os aparelhos domésticos que existem nas residências. Depois solicite que pensem como seria a vida se esses equipamentos não existissem. Indague como se conservaria o leite sem a geladeira, como se faria a comida sem o fogão a gás. Amplie a reflexão e comente que também não haveria carros ou transporte público ou maquinário das fábricas. Conclua informando que essa era a vida das pessoas antes da Revolução Industrial e que as máquinas trouxeram um novo ritmo tanto na vida cotidiana das pessoas como nas relações de trabalho e poder. Como essas transformações foram muito radicais ficaram conhecidas com o nome **Revolução Industrial**.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- DE DECCA, Edgar S.; Meneguello, Cristina. **Fábricas e homens: A Revolução Industrial e o cotidiano dos trabalhadores**. São Paulo: Atual, 1999.

O livro traz uma ampla análise sobre as mudanças causadas pela Revolução Industrial, da vida cotidiana ao novo ritmo de trabalho nas fábricas. O autor constrói sua análise baseando-se em documentos que podem ser também utilizados em sala de aula.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 6
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3 e 5
- Específicas de História: 1, 2 e 5

HABILIDADE

- EF08HI03

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Escreva na lousa as palavras “artesanato” e “manufatura” e pergunte se os alunos as conhecem. É muito provável que conheçam a primeira, de feiras locais e *hobbies* de familiares. Explique que era desses dois modos que os produtos eram feitos na Europa, antes da industrialização.
- Para enfatizar o processo de divisão de tarefas, aproveite a disposição da sala de aula e dê o exemplo de uma fábrica de docinhos para festas. Se todos na sala fossem artesãos, teriam de trabalhar individualmente, percorrendo todo o processo de produção (mistura, cocção, decoração, empacotamento). Na manufatura, por outro lado, enquanto a primeira fila de alunos misturaria e cozinhará os ingredientes, a última prepararia as caixas de empacotamento, e as demais cuidariam da limpeza, de enrolar os docinhos e de atender o telefone para anotar os pedidos. Foi esse modo de produzir que induziu um ritmo mais rápido na produção.

Artesanato e manufatura

Até o início da Revolução Industrial, no século XVIII, as mercadorias produzidas na Europa eram feitas por trabalhadores que manuseavam ferramentas e máquinas. A energia e o trabalho das pessoas movimentavam os equipamentos e produziam todos os objetos necessários no dia a dia. A produção podia ser dividida em dois modos principais de trabalho: o artesanato e a manufatura.

O **artesanato** foi a principal forma de produção de objetos na Europa até meados do século XV. Nesse modo, o **artesão** e seus aprendizes executavam juntos todas as etapas do trabalho para a produção do objeto, sem muitas divisões das tarefas. Para fabricar um alfinete, por exemplo, o mesmo artesão preparava o material, cortava-o no formato, afiava uma ponta e então moldava a cabeça do alfinete.

As pessoas começavam a trabalhar ainda bem jovens, como aprendizes, e iam progredindo no ofício, adquirindo mais experiência, conhecendo melhor os materiais, até tornarem-se mestres. Essa forma de trabalho era realizada em pequenas oficinas. Muitas vezes, a oficina ficava na moradia do artesão e ocupava um espaço importante da construção.

No século XV, o trabalho artesanal começou a ser substituído pela **manufatura**. Começaram a surgir os primeiros locais onde era realizada a produção dos objetos. O proprietário dessas unidades produtivas fornecia as ferramentas e contratava trabalhadores que executavam somente uma etapa da produção do objeto.

Ainda usando o exemplo do alfinete, na manufatura um trabalhador preparava a **matéria-prima**, outro cortava o material, outro afiava a ponta, e assim por diante. A divisão do trabalho

Manufatura: modo de produção manual com divisão de tarefas. Indica também as unidades de produção que usam esse método, ou seja, os locais onde se trabalha assim.

Matéria-prima: principal substância utilizada na fabricação de algum produto. Ela pode ser natural (como o algodão bruto) ou semimanufaturada (algodão com algum tipo de beneficiamento, por exemplo) e é submetida a um processo até se tornar um produto acabado (o tecido de algodão, por exemplo).

e, ao mesmo tempo, a combinação das várias etapas do trabalho na manufatura possibilitavam a produção de maior quantidade de mercadorias e também uma produção mais acelerada.



Óleo sobre tela, de Jacob van Loo, representando o interior de uma oficina de fabricação de vidros, século XVII.

34

SUGESTÃO DE FILME

Para professor e aluno

- O curta de Humberto Mauro, **Carro de Bois** [10 min] (1974) é um clássico dos curtas brasileiros. Uma oportunidade para demonstrar o tempo que se levava para construir

um carro de boi e os mais variados tipos de cargas que carregava. É uma excelente oportunidade para relacionar essa realidade com a modernidade imposta pela Revolução Industrial. É possível ver o filme no *site* <portacurtas.org.br>. Acesso em: 12 nov. 2018.

- Retome a ideia de que o artesanato e a manufatura são processos diferentes de produção. Peça aos alunos que indiquem algumas diferenças, retomando o conhecimento das últimas páginas. O ideal é que mencionem sobre o artesanato: produção domiciliar e individual; uma única pessoa responsável por todas as etapas. Sobre a manufatura, os estudantes devem mencionar: várias pessoas em etapas diferentes e uma velocidade maior de produção e de resultados.
- Após retomar esses conceitos, escreva “maquinofatura” na lousa, explicitando que a manufatura com máquinas, a vapor e a carvão, traria um ritmo ainda mais acelerado à produção. Explique a relação entre o ritmo mais acelerado, a produção maior, o menor número de trabalhadores e o lucro maior para os donos de indústrias.

SUGESTÃO DE SITE

- Para o professor**
- **O gosto inglês na paisagem dos séculos XVIII e XIX.** Disponível em: <<http://livro.pro/gn6swa>>. Acesso em: 20 out. 2018.
 - O material apresenta, por meio de textos e imagens, traços da arquitetura e do paisagismo que dominavam a Inglaterra nesse período e que depois influenciaram os bairros de elite no Brasil. Trechos podem ser selecionados para serem exibidos aos alunos.

A maquinofatura

Uma mudança importante na forma de produção dos objetos foi o uso de **máquinas** para transformar a matéria-prima (veja a seção **Raio X** na página seguinte). No começo, as máquinas funcionavam com a força humana ou de animais, mas logo passaram a usar outras **fontes de energia**, como a queima do **carvão** e o **vapor de água**. O nome dessa forma de produção é **maquinofatura**, e as unidades de trabalho são as fábricas.

Com máquinas cada vez melhores, as fábricas passaram a produzir maior quantidade de mercadorias com custo de produção menor: um trabalhador com uma máquina produzia a mesma quantidade que diversos trabalhadores sem máquina. O aumento de produção e a redução de custos proporcionaram um lucro muito grande para os donos das **indústrias**. São eles que mandam construir os locais onde são instaladas as máquinas e que contratam os empregados para trabalhar na produção. Interessados em ter ainda mais lucro, os donos das indústrias foram aumentando o investimento na **mecanização** do trabalho, pois começaram a incentivar a invenção de novas máquinas. Isso ajuda a entender o sucesso da maquinofatura.

Todo esse processo de mecanização da produção começou na segunda metade do século XVIII, na Inglaterra. Ao longo do século seguinte, a maquinofatura se espalhou pelo restante da Europa e também para outras regiões do mundo.

Mas por que será que a Revolução Industrial começou na Inglaterra? Para responder a essa pergunta, precisaremos conhecer a sociedade inglesa daquele período.

Indústria: fábrica ou conjunto de fábricas com muitas máquinas e vários processos mecanizados reunidos em um local.



Gravura do final do século XVIII representando o interior de uma fábrica inglesa.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Este grande aumento da quantidade de trabalho que, em consequência da divisão do trabalho, o mesmo número de pessoas é capaz de executar, deve-

-se a três circunstâncias: primeira, ao aumento de destreza em cada operário; segunda, à economia de tempo que é comumente perdido ao passar de uma espécie de trabalho para outra; finalmente, à invenção de grande número de

máquinas, que facilitam e abreviam o trabalho e permitem a um homem fazer o trabalho de muitos.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3 e 6
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3, 4, 5 e 6

HABILIDADES

- EF08HI02
- EF08HI03

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Raio X

• Apresente o quadro **A Forja**. Explique que, ao analisar um quadro, devemos nos perguntar: qual a intenção do autor e os significados de sua obra? Desta maneira, é essencial dizer que um quadro ou uma gravura são representações.

• Indague quais seriam as intenções do pintor ao mostrar a forja, e o trabalho em torno dela, da maneira que estão representados no quadro. Peça aos alunos que reparem no descanso do ferreiro, na presença da família no local de trabalho e, por fim, que os alunos leiam a seção **Raio X**.

• Explique que o quadro **A Forja** faz alusão a dois momentos dos processos produtivos: o artesanato e a maquinofatura. Escreva essas duas palavras na lousa e, para reforçar os conceitos já estudados, peça aos alunos que tentem explicar a diferença entre esses dois tipos de produção.

• Indique no quadro as referências a esses processos produtivos. Ao que parece, a máquina foi instalada na casa do ferreiro, o que indica que ele trabalhava em seu domicílio e fazia tudo sozinho, o que caracteriza o artesanato. Ressalte a presença de trabalhadores no quadro, mostrando a mudança de um tipo de trabalho para outro.

• É importante que os alunos entendam quão revolucionária foi a presença de máquinas no processo produtivo. Assim, é essencial demonstrar a demora e o trabalho empregados no processo de forja antes da máquina.

RAIO X

- A Forja, óleo sobre tela do artista inglês Joseph Wright, 1772. Wright foi um dos primeiros artistas a produzir obras que retratavam a sociedade naquele momento da Revolução Industrial.



BROADLANDS TRUST, HAMPSHIRE, INGLATERRA. FOTO: ALBIMFOTODARENA

- Qual é o nome dessa imagem?

Trata-se de uma pintura feita em óleo sobre tela, chamada **A Forja**, de Joseph Wright, que representa um ferreiro forjando (modelando) o ferro no interior de uma oficina. A máquina funcionava por meio de uma roda-d'água que movimentava para cima e para baixo um enorme martelo mecânico, usado para moldar os lingotes (barras) de ferro incandescentes.

- Podemos dizer que a imagem mostra aspectos da realidade?

Toda e qualquer produção artística é uma **representação**. Por mais que seja fruto de uma pesquisa ou observação, sempre será um produto da imaginação do artista; portanto, não é a realidade em si. Observe que o artista representou o ferreiro de braços cruzados, apenas olhando tranquilo para uma mulher e duas crianças que julgamos ser sua família. Dessa forma, o artista transmite a ideia de que as máquinas diminuiriam a carga de trabalho do ferreiro, que agora pode ter empregados (representado de costas para o observador) e pode usufruir da companhia de sua família. Ou seja, podemos dizer que, em sua obra, o artista deu uma abordagem positiva à Revolução Industrial.

- Essa abordagem sobre as máquinas é semelhante à visão do artista que produziu a gravura da página 38?

Não. Ao contrário do autor de **A Forja**, o artista que fez a gravura da página 38 representou as máquinas como as responsáveis pelos problemas advindos da Revolução Industrial. Nesse sentido, quando dizemos que as imagens são **representações**, não significa que são falsas, mas sim que em cada evidência histórica existe muito das crenças e dos valores de quem as produziu. É por isso que os historiadores sempre consultam e confrontam diversas fontes para selecionar e organizar as informações.

36

• Reforce também as potencialidades e os limites que a análise desse documento apresenta.

MAIS ATIVIDADES

Analisar a gravura de patente da máquina de algodão

• Apresente, lado a lado, o quadro **A Forja** e a gravura **Patente para descaroador de Algodão**, de 1794, disponível em: <<http://livro.pro/8f7457>>, acesso em: 23 set. 2018. Diga que ambas tratam do período da Revolução Industrial.

• Explícite que a segunda imagem, a gravura da paten-

te, é um esquema técnico feito para informar quem a analisasse. Peça aos alunos que analisem as diferentes intenções de cada imagem e seus resultados. Volte a explicar que a feitura de uma gravura e um quadro resulta das intenções do artista.

🕒 A Inglaterra no século XVIII

No começo do século XVIII, a Inglaterra era uma das nações mais influentes do mundo, por sua grande força econômica e poder militar. Seu território era rico em jazidas de ferro, utilizado na produção das máquinas, e de carvão, a principal fonte de energia das maquinofaturas.

O país tinha uma poderosa frota naval e controlava colônias na América, na África e na Ásia. As colônias, ao mesmo tempo em que forneciam matérias-primas variadas com baixo custo, eram importantes mercados consumidores dos artigos produzidos na Inglaterra. A burguesia inglesa, que se fortalecera com as Revoluções Inglesas do século XVII e com a expansão do comércio, aumentara sua força econômica e política e gozava de grande prestígio social.

Nas cidades, havia uma grande quantidade de pessoas em busca de emprego. Muitas dessas pessoas eram camponeses que haviam sido expulsos de suas terras pelos grandes proprietários rurais. Isso porque, entre os séculos XVI e XVIII, o governo inglês concedeu a esses grandes proprietários o direito de se apropriarem das terras comunais onde viviam os camponeses, para a criação de ovelhas, cuja lã abastecia as indústrias inglesas. Sem terem onde viver, os camponeses viram-se obrigados a se mudar para as cidades, onde se transformaram, na maior parte das vezes, em mão de obra barata para a indústria inglesa. Ao mesmo tempo, as manufaturas utilizavam máquinas que necessitavam de um número menor de trabalhadores e produziam maior quantidade de objetos em um tempo cada vez menor.

A combinação desses fatores gerou profundas transformações em toda a sociedade inglesa, não apenas na economia, a partir da segunda metade do século XVIII. Essas transformações receberam o nome de **Revolução Industrial**. Entre as principais mudanças, destacam-se: o crescimento das

cidades, o surgimento de mais indústrias, a invenção de máquinas cada vez mais modernas, o crescimento acelerado da produção de mercadorias e o **surgimento de um novo grupo social**, conhecido como **proletariado**, ou operários.

▶ Veja no Material Digital Audiovisual o vídeo **Revolução Industrial Inglesa**.

🕒 Óleo sobre tela, de autoria desconhecida, representando o interior de uma fábrica de papéis de parede na Inglaterra, século XVIII.



FEBEIS ART GALLERY, BEIRO UNIDO. FOTO: BRIDGEMAN IMAGES/GETTY IMAGES BRASIL

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Exponha um mapa-múndi para os alunos e aponte para a Inglaterra. Pergunte a eles como um país pequeno poderia ter sido uma das nações mais influentes do mundo no século XVIII.

- Explique que havia razões dentro do próprio território inglês: oferta de matéria-prima, como jazidas de ferro, que eram utilizadas na feitura de máquinas; e também minas de carvão, essencial para a produção de energia naquela época.
- Aponte para o Atlântico e diga que os ingleses eram donos de grandes companhias de transporte de mercadorias e escravos. Aponte para a região do Caribe, Estados Unidos e África e diga que o Império Britânico tinha colônias ou povoamentos nesses territórios, o que contribuía para garantir o fornecimento de matéria-prima. Explique que quando nos referimos à Inglaterra, nos referimos ao poder do Império todo, espalhado por vários continentes.

NO AUDIOVISUAL

Revolução Industrial Inglesa

- Utilize o vídeo para introduzir em sala de aula o tema da Revolução Industrial.
- O vídeo trata dos antecedentes da revolução e algumas de suas principais características.

SUGESTÃO DE SITE

Para o professor e o aluno

• Biblioteca Digital Mundial. Disponível em: <<http://livro.pro/s8ajht>>. Acesso em: 9 nov. 2018.

Nessa página da Biblioteca Digital Mundial é possível

acessar um mapa, produzido por John Bartholomew no século XIX, que apresenta toda a extensão do Império Britânico naquele momento. É importante ressaltar que o poderio inglês já existente no século XVIII só aumentou nos séculos seguintes, em grande medida como decor-

rência da Revolução Industrial. No *site*, é possível ampliar o mapa – que tem como título **Império Britânico em todo o mundo, exibido em uma única imagem** – e visualizá-lo em seus detalhes.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3 e 6
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3, 5 e 6

HABILIDADE

- EF08HI03

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

• Ao falar sobre o livro da autora Frances Milton Trollope, diga aos alunos que ela assinava como Sra. Trollope, ou seja, com sua identidade real, de mulher. No entanto, no século XIX, época em que ela lançou esse livro, muitas mulheres usavam pseudônimos masculinos. Essa era uma prática que buscava fugir às críticas que os trabalhos escritos por mulheres sofriam, já que grande parte da sociedade inglesa daquele momento acreditava que a atuação profissional como escritora seria uma extração do papel social dedicado à mulher.

• Sobre a imagem, explique aos alunos que fiar era imprescindível para a feitura de tecidos. Havia uma maior demanda por roupas e também por sacas para café, cacau e outros produtos que eram comercializados através dos oceanos. Desta maneira, a demanda por sacas era enorme, para atender às exportações.

• Retorne à gravura reproduzida na página e explique que as máquinas de fiar funcionavam sem parar e em uma grande velocidade, possibilitando uma produção oito vezes maior. Explique que antes das máquinas o ato de fiar era feito em uma velocidade menor, conduzida pelos pés dos trabalhadores que apertavam um pequeno pedal, por exemplo. Com a Revolução Industrial, a máquina tinha um próprio ritmo, e o trabalhador tinha de segui-lo.

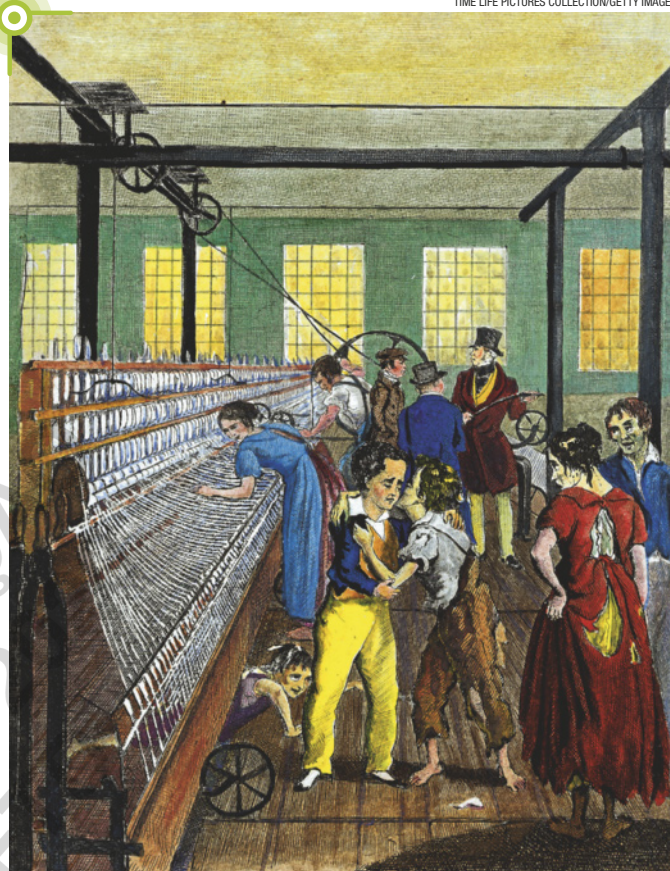
A indústria têxtil

Para conhecer algumas mudanças provocadas pela Revolução Industrial na sociedade, vamos observar a imagem abaixo. Trata-se de uma gravura feita para o livro **A vida e as aventuras de Michael Armstrong, o garoto da fábrica**, da escritora inglesa Frances Milton Trollope, publicado em 1840. Para elaborar o livro, a escritora e o artista que realizou as gravuras visitaram inúmeras fábricas. Eles tentaram representar, com realismo, imagens impactantes da exploração do trabalho de crianças e mulheres. Podemos dizer, portanto, que as imagens dessa obra tinham como objetivo **denunciar uma realidade social**. A imagem mostra o interior de uma fábrica de tecido, ou seja, uma fábrica têxtil.

Uma máquina de grande porte domina o ambiente. Trata-se de uma **fiandeira**, uma máquina que produz fios em grandes quantidades. A fiandeira foi inventada em 1764 pelo artesão britânico James Hargreaves. É uma das primeiras invenções da Revolução Industrial.

Pode-se ver na gravura que há algumas poucas pessoas trabalhando nela. Isso porque a fiandeira era operada por uma única pessoa. Com ela, foi possível aumentar em oito vezes a produção de fios, ou seja, **um único trabalhador e uma máquina produziam a mesma quantidade que oito trabalhadores manuais**. Seu gigantismo, comparado ao tamanho dos trabalhadores, é uma forma de representar a primeira grande mudança trazida pela industrialização: nas fábricas, as máquinas eram consideradas mais importantes que os trabalhadores.

Gravura, de autor desconhecido, feita para o livro **A vida e as aventuras de Michael Armstrong, o garoto da fábrica** (1840), da escritora Frances Milton Trollope.



MAIS ATIVIDADES

Denunciar uma realidade social

• Explique aos alunos o que é denunciar uma realidade social. Diga que denunciar é expor publicamente, no caso, a vida degradante imposta a algumas pessoas, por conta de sua classe social, raça ou gênero.

• Peça a eles que observem a gravura que denunciava as condições de trabalho, reproduzida do livro **A vida e as aventuras de Michael Armstrong**.

• Em seguida, peça que listem alguns tipos de trabalho atuais que poderiam ser denunciados também como trabalho infantil e trabalho aná-

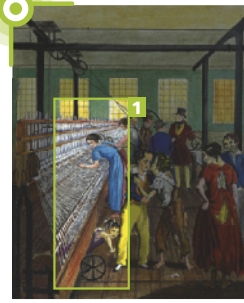
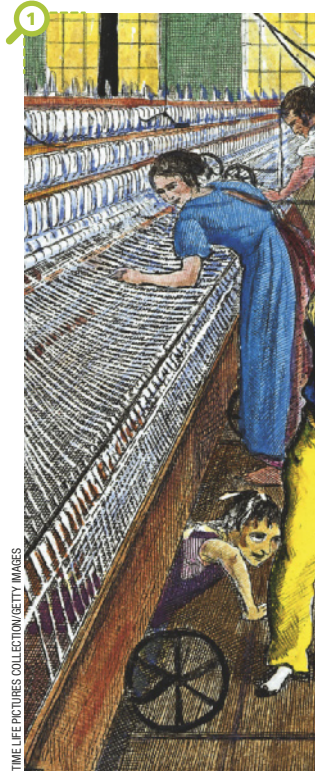
logo à escravidão. Peça que, em grupos, escrevam uma manchete denunciando um dos trabalhos listados.

• Em seguida, deverão produzir um texto direcionado ao um público-alvo específico (crianças, adultos etc.). Por fim, peça que compartilhem as manchetes e os textos com os colegas.

Máquinas a vapor

Outras máquinas têxteis foram criadas e, em pouco tempo, a indústria têxtil inglesa experimentou um período de aceleração, com a produção e a exportação de tecidos aumentando significativamente.

As novidades da Revolução Industrial afetaram outros setores da sociedade inglesa. Em 1769, o escocês James Watt **patenteou** um motor movido com a energia do vapor de água. Este motor fazia as máquinas trabalharem em uma velocidade bem maior do que quando eram acionadas pela força humana. Depois de algumas adaptações, ele passou a ser utilizado na extração e no tratamento de minérios, na agricultura, em barcos e em trens. As distâncias entre os locais e as pessoas passaram a ser vencidas mais rapidamente.



Patentear: registrar, em órgãos oficiais, uma invenção, um desenho ou uma ideia, por exemplo.

- Operária trabalhando na fiandeira. Detalhe da gravura feita para o livro *A vida e as aventuras de Michael Armstrong, o garoto da fábrica*.

PARA SABER MAIS

O algodão e a indústria têxtil

Quando as novas máquinas começaram a produzir tecidos mais depressa, aumentou a necessidade de matéria-prima, ou seja, de fios. Os tecidos ingleses, que até o momento eram produzidos principalmente de lã, passaram a ser feitos de algodão, cultivado com trabalho de pessoas escravizadas nas colônias inglesas da América do Norte.

Em 1793, o norte-americano Eli Whitney inventou um aparelho que separava o algodão de suas sementes, um trabalho feito manualmente até então. Com essa máquina, a produção algodoeira pôde atender uma parte das necessidades da indústria de tecidos inglesa.

O baixo custo do algodão, as novidades tecnológicas da época e a facilidade dos ingleses para exportar seus tecidos contribuíram para tornar a **indústria têxtil o ramo mais importante do início da industrialização inglesa**.



- Gravura de autoria desconhecida, produzida em 1793, representando um descaroador de algodão – equipamento que separa as sementes do algodão das fibras –, operado por escravizados, na América do Norte.

MAIS ATIVIDADES

Traçar o caminho da produção

- Peça para os alunos sentarem em grupos. Explique que um dos maiores fornecedores de matéria-prima para as fiandeiras da Inglaterra eram os Estados Unidos da Améri-

ca. Trabalhadores escravizados trabalhavam nas *plantations* americanas e o ritmo de produção ficou ainda maior com o descaroador inventado por Eli Whitney.

- Peça aos alunos que traçam o caminho da produção de sacas, desde o plantio, pelas mãos dos trabalhadores es-

cravizados, passando pela máquina de Whitney e chegando nas fábricas inglesas, onde se transformariam em fios e depois sacas, e retornariam para ensacar o café, na região do atual Brasil, por exemplo. Auxilie os alunos a traçar esses caminhos da produção.

- Retome as viagens feitas durante as Grandes Navegações que os alunos estudaram no ano anterior. Relembre os barcos a vela e a demora nas viagens que saíam da Europa e iam em direção às terras que formariam o Brasil atual, por exemplo. O trajeto poderia durar muitos meses, ou dependendo do destino, até um ano.

- Explique que a Revolução Industrial transformaria também as viagens, fazendo que os barcos fossem movidos a vapor. Como consequência, as viagens se tornaram mais rápidas e assim as distâncias pareciam menores, as cartas chegavam mais rápido, as pessoas e as mercadorias se moviam em uma velocidade maior também.

- Mencione o uso do motor a vapor nos trens e também em maquinários que tornaram a extração de minérios mais rápida.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3 e 6
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 2 e 3

HABILIDADE

- EF08HI03

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Explique que na época da Revolução Industrial os trabalhadores tinham poucos ou nenhum direito trabalhista. Não havia limites para o número de horas de trabalho nem dispositivos segurança no trabalho. Eram comuns acidentes, especialmente porque as máquinas não podiam parar de acordo com a vontade e a necessidade do trabalhador.
- Leve o aluno a refletir sobre por que crianças não devem trabalhar e explique que nesse período (e ainda hoje em muitos lugares) as crianças eram desde muito pequenas levadas às fábricas, pois suas mães não tinham com quem deixá-las. Era comum que esperassem entre máquinas e, a partir de uma certa idade, passassem a trabalhar. Diga que não existia uma legislação que proibisse trabalho infantil, e crianças constituíam uma grande parcela da força de trabalho, estando sujeitas a acidentes constantes e jornadas extensas de trabalho.

Condições de vida dos trabalhadores

Vamos analisar mais uma vez a imagem, destacando os trabalhadores. Em primeiro plano, vemos crianças. A que sai de baixo da máquina poderia estar fazendo alguma inspeção ou manutenção. Outra, com roupas rasgadas e muito magra, ampara-se em um menino com semblante triste. Ao lado delas, um homem parece conversar com uma mulher, mas ela está atenta ao funcionamento da máquina; mais atrás, à esquerda, outra mulher trabalha na produção de fios. A imagem representa um fato bastante comum na industrialização da Inglaterra: a utilização intensa do **trabalho feminino** e do **trabalho infantil**.

Em meados da década de 1830, segundo as estimativas, a cada quatro trabalhadores das fábricas de tecidos, havia um homem, uma mulher e duas crianças ou adolescentes. Crianças com cerca de 7 anos eram obrigadas a trabalhar por períodos longos, de 12 a 15 horas por dia, seis dias por semana, em uma jornada semelhante à de um adulto. Elas raramente se alimentavam de maneira correta e quase nunca descansavam, o que as deixava fracas e doentes.

Em muitas fábricas, só era permitido parar para se alimentar no jantar – no restante da jornada, era necessário comer e trabalhar ao mesmo tempo. Nesse contexto, a industrialização provocou um grande aumento no número de mortes entre as crianças: aquelas que não sofriam acidente nas fábricas podiam adoecer pelo cansaço e pelas péssimas condições de vida.

- A exploração de crianças era constante dentro das fábricas. Detalhe da gravura feita para o livro *A vida e as aventuras de Michael Armstrong, o garoto da fábrica*.



MAIS ATIVIDADES

Analisar o mapa do trabalho infantil

- Mostre aos alunos o Mapa do trabalho infantil indicado em **Sugestão de site para professor e aluno**. Selecione os estados da região na qual a escola está localizada.

- Peça para os alunos listarem algumas atividades nas quais o trabalho infantil, apesar de proibido, está presente. Pergunte sobre os malefícios do trabalho infantil. Ajude-os a entender que o trabalho infantil causa evasão escolar, dificuldades de crescimento, impede uma infância e o de-

envolvimento saudável. Peça que, em grupos, proponham soluções para a erradicação do trabalho infantil. Finalmente, que apresentem à sala as soluções propostas.

Tanto as crianças quanto as mulheres recebiam salários menores que os dos homens. Essa situação contribuía para a redução geral dos salários pagos a todos os trabalhadores. Como os homens sempre estavam ameaçados de perder a vaga para outra pessoa, muitos aceitavam pagamentos insatisfatórios ou a redução do salário.

Além disso, o ambiente de trabalho nas fábricas era sufocante. Havia pouco espaço para a circulação de ar e o ambiente era geralmente sujo. Nas máquinas não havia sistemas de segurança e seu manuseio era muito perigoso; qualquer distração poderia provocar acidentes – às vezes graves, com perda de uma mão ou de um braço – e até mesmo a morte.

• Xilogravura do início do século XIX, de autoria desconhecida, colorizada à mão, representando o interior de uma fábrica têxtil.



ALBUM / AKG / NORTH WIND PICTURE ARCHIVES / FOTODAREIA

PASSADO PRESENTE

🕒 O combate ao trabalho infantil na atualidade

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2018, no mundo, 168 milhões de crianças trabalhavam, principalmente em países da América Latina, África e Sudeste da Ásia. No Brasil, 2,7 milhões de crianças e adolescentes, de 5 a 17 anos, trabalhavam.

O trabalho infantil ocorre de diversas formas. Em áreas urbanas, o mais comum é o trabalho infantil doméstico, no qual crianças e adolescentes ficam responsáveis pela limpeza da casa e pelo cuidado com outras crianças. Nas áreas rurais, o trabalho infantil ocorre na agricultura, no trabalho doméstico, na mineração e em carvoarias.

Crianças que trabalham são privadas do direito à infância, apresentam prejuízos no desenvolvimento emocional e físico e problemas em sua escolarização.

A erradicação do trabalho infantil depende de toda a sociedade, inclusive de você. Ao testemunhar situações de trabalho infantil, peça a um adulto que denuncie, ligando para o número 100. A denúncia é anônima e será encaminhada aos órgãos competentes.

• Crianças trabalham coletando materiais recicláveis em lixão, no município de Paulo Afonso (BA), 2015.



MARCOS ANDRÉ / OFICINA BRASIL / IMAGENS

- Ressalte que o trabalho infantil era disseminado e as crianças realizavam trabalhos perigosos, e mesmo assim recebiam salários muito mais baixos. O mesmo valia para as mulheres, as quais tinham pagamentos menores do que os dos homens.

- Peça a seus alunos que se imaginem como chefes de família, homens ou mulheres. Ao irem procurar emprego, se deparariam com o fato de os industriais empregarem crianças e pagarem baixas quantias pelos serviços prestados. Escreva 100 para simbolizar a remuneração pelo trabalho de um adulto e 20 pelo de uma criança. Pergunte qual trabalhador daria mais lucro para o empregador, mesmo se a fábrica precisasse de duas ou três crianças para produzir o equivalente a um adulto. Espera-se que respondam “crianças”. Explique que por causa disso muitos trabalhadores negociavam salários mais baixos e/ou colocavam mais filhos para trabalhar.

- Faça relações entre a falta de legislação e os salários desiguais, os abusos cometidos dentro das fábricas e o ambiente insalubre de trabalho.

SUGESTÃO DE SITE

Para professor e aluno

- Mapa do Trabalho Infantil. Disponível em: <<http://livro.pro/oo4uh>>. Acesso em: 23 set. 2018.

No site da plataforma Rede Peteca – Chega de trabalho infantil, é possível acessar um mapa que apresenta de forma interativa as estatísticas nacionais sobre o trabalho infantil no Brasil.

A BNCC NESTA DUPLA

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 6, 7 e 9
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3 e 5

HABILIDADE

- EF08HI03

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Explique que a utilização de máquinas na Inglaterra também ocorreu na agricultura e na pecuária, o que ocasionou um êxodo para as cidades.
- Retome a informação de que trabalhadores recebiam salário muito baixos e havia ainda uma massa de desempregados, por conta dos maquinários que substituíam a mão-de-obra. Sem dinheiro e sem empregos, os trabalhadores moravam em péssimas condições, sob baixas temperaturas e o perigo de crianças e idosos morrerem de frio, sem acomodações seguras.
- Relacione a más condições das habitações com os poucos serviços fornecidos poder público, como saneamento, e a proliferação de doenças.

Interpretando documentos

- Explique aos alunos que os dados se referem ao trabalho no Brasil contemporâneo. Ao final, proponha a eles que apresentem soluções para diminuir ou acabar com a diferença salarial que existe hoje.

Os problemas urbanos

Como vimos, o desenvolvimento das fábricas em áreas urbanas promoveu o **crescimento das cidades**. Até meados do século XVIII, a maior parte da população inglesa morava no campo e se dedicava às atividades agrícolas. Em 1750, apenas as cidades de Londres e Edimburgo tinham mais de 50 mil habitantes. Em 1851, no auge da industrialização inglesa, 29 cidades atingiram esse número de habitantes e nove cidades já tinham mais de 100 mil moradores. E, o mais importante, já havia mais pessoas morando nas cidades do que no campo.

No ambiente urbano, as ruas eram estreitas e sujas, não havia áreas para a construção de moradias suficientes. Em áreas próximas das indústrias, onde a maioria dos trabalhadores morava, o ar era enfumaçado e poluído. Serviços fundamentais, como **saneamento básico**, quase não existiam ou eram muito ruins.

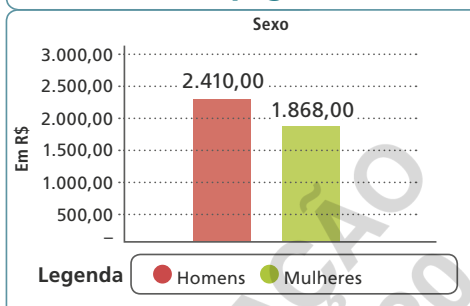
Por falta de espaço e por conta do valor mais baixo dos aluguéis, as pessoas viviam em cortiços e em construções superlotadas, casebres desprotegidos do vento e da chuva, ou mesmo em habitações temporárias. Esses ambientes poluídos, sem higiene e apertados propiciavam a proliferação de muitas doenças. A fome e a fraqueza tornavam todos mais suscetíveis às doenças. As epidemias de cólera, febre tifoide e outros males espalhavam-se pelos bairros de operários.

Saneamento básico: abastecimento e tratamento de água e de esgoto, coleta de lixo, limpeza das ruas e controle da poluição.

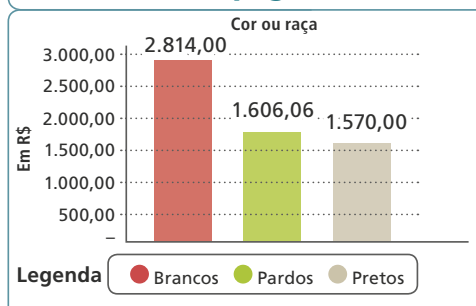
INTERPRETANDO DOCUMENTOS

Os dados abaixo foram extraídos de uma pesquisa divulgada em 2018 a respeito dos salários da população brasileira. Observe os dados e responda ao que se pede.

Salário médio pago em 2017



Salário médio pago em 2017



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101559_informativo.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

1. O que os dados revelam a respeito dos salários médios pagos a homens e mulheres?
Que as mulheres recebem um salário inferior ao dos homens.
2. Essa diferença pode ser considerada um exemplo de permanência histórica? Por quê?
Sim, desde o início da Revolução Industrial, as mulheres recebem salários inferiores aos dos homens.
3. E o que os dados mostram em relação ao salário pago às pessoas brancas, pardas e negras?
Que o salário médio varia de acordo com a cor da pele da pessoa.
4. Em sua opinião, o que explica essas diferenças salariais expressas nos dois gráficos?

Esses dados revelam que no mercado de trabalho não há igualdade no tratamento de todos os trabalhadores, havendo discriminação de acordo com o gênero e a cor da pele.

42

MAIS ATIVIDADES

Analisar as diferenças salariais

- Retome a informação de que no início da Revolução Industrial não havia igualdade salarial entre homens e mulheres. Com o intuito de engajar os alunos, coloque dentro de um envelope um papel es-

crito "1951/1952", o ano em que a Organização Internacional do Trabalho acordou sobre a igualdade salarial entre homens e mulheres. Peça aos alunos que procedam como em um leilão, dando lances sobre qual seria o ano em que se deu tal decisão. Após algumas tentativas, revele a resposta.

As relações entre burgueses e proletários

Durante a Revolução Industrial, a **burguesia** se tornou o grupo mais poderoso e influente da sociedade e nasceu um novo grupo social, formado pelos trabalhadores industriais e suas famílias, os proletários.

O termo “proletariado” tem origem latina e veio da palavra prole, que significa “descendência”, “filhos”. Na antiga Roma, os proletários eram pessoas que não tinham bens e, por isso, eram isentas de pagar impostos, mas obrigadas a enviar seus filhos para defender a cidade em caso de guerra.

Com a Revolução Industrial, a palavra “proletários” passou a denominar pessoas que não possuíam os meios de produção (oficinas, ferramentas, fábricas e máquinas) e ganhavam o próprio sustento e o de suas famílias trocando sua força de trabalho por um salário.

Ao atentar para os detalhes da **imagem condutora** deste capítulo, é possível entender como viviam os representantes desses grupos **antagônicos**. No interior da fábrica, ao fundo, encontram-se três homens conversando. Dois deles usam cartola e estão bem-vestidos: representam os **burgueses**, donos do dinheiro usado para construir fábricas, comprar máquinas e matéria-prima e pagar os salários. Eram, portanto, os donos das fábricas e ficavam com o lucro da produção. Eles conversam com o terceiro homem, que usa roupas mais simples: trata-se de um supervisor ou capataz, que toma conta da fábrica e garante que os outros operários trabalhem da forma exigida pelos burgueses.



Antagônico:
divergente, oposto.



No detalhe da gravura feita para o livro *A vida e as aventuras de Michael Armstrong*, o garoto da fábrica, vemos representados dois burgueses e um capataz (de boina), pessoa encarregada de tomar conta da fábrica.

- Faça um esquema explicativo na lousa que o avanço tecnológico possibilitou que praticamente qualquer indivíduo operasse as máquinas. Esse fato poderia ser considerado favorável ao desenvolvimento econômico e técnico. Contudo, os industriais preferiram contratar mais e mais crianças, para reduzir os custos de produção.

- Continue a exposição, mostrando que, apesar do avanço tecnológico, os trabalhadores frequentemente sofriam acidentes, perdendo as mãos e, muitas vezes, a vida. Os industriais apenas demitiam os trabalhadores acidentados e contratavam novos, sem pagar qualquer indenização.

- Afirme que não havia leis trabalhistas para regular o trabalho, então, quando um trabalhador precisava de um descanso e o requeria, poderia ser demitido ou substituído.

- Explique que, na perspectiva de ganhar pouco e trabalhar por 15 a 18 horas por dia, alguns trabalhadores preferiam não trabalhar. Essa situação pode inspirar uma reflexão sobre a situação de “não trabalho”, que vivemos na atualidade. Pergunte aos alunos: Em que eles acham que as situações são parecidas? Em que elas são diferentes?

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Explique que com a Revolução Industrial surgiram dois grupos sociais: burgueses e proletários. Escreva na lousa as duas palavras e abaixo delas as características de cada grupo.

- Peça para os alunos ajudarem a completar as características. É importante dizer que os burgueses eram as pessoas ricas, donas das fábricas e das máquinas, enquanto os proletários eram (são) os que vendiam (vendem) sua força de trabalho.

- Use a imagem condutora do capítulo para pautar as diferenças entre os dois grupos: os burgueses, por exemplo, estão cuidadosamente vestidos e não trabalham utilizando força física nem em longas jornadas. Peça aos alunos que façam a leitura da imagem nesta linha.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2 e 6
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3, 5 e 6
- Específicas de História: 1, 2 e 5

HABILIDADE

- EF08HI03

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Explique que o capitalismo nem sempre esteve presente na história. Se possível faça uma linha do tempo na lousa para mostrar que o capitalismo começou a surgir com as cidades na Europa, passando também pelas Grandes Navegações e se estendendo até os dias de hoje.
- Explique que o capitalismo é uma forma de organização econômica e social na qual poucos detêm os meios de produção (máquinas, fábricas, terra, capital) e muitas são as pessoas que trabalham para eles (os trabalhadores). Explique que o excedente entre os custos finais dos produtos e serviços (custo da matéria-prima, do valor do trabalho, de taxas, impostos etc.) cabe aos donos dos meios de produção.
- Pergunte aos alunos se eles acham que os trabalhadores aceitaram passivamente a situação de exploração que lhe era imposta. Como será que eles exigiam melhores condições de trabalho, indenizações, quando se acidentavam ou eram demitidos, se não havia leis trabalhistas? É provável que alguns respondam referindo-se à greve.
- Explique que a greve foi um instrumento importante de luta para os trabalhadores, mas ressalte outras formas de resistência, como mostram as imagens desta dupla de páginas: tumultos e quebra de máquinas. Explique que sem o amparo financeiro por parte do Estado, os trabalhadores criaram associações de auxílio mútuo que objetivavam assegurar assistência aos trabalhadores acidentados e a suas famílias.

Lucros e confrontos

Desde meados do século XVII, com o desenvolvimento comercial e marítimo da Inglaterra, vinha ocorrendo o fortalecimento da burguesia inglesa. A riqueza acumulada com o comércio foi empregada pelos burgueses para construir fábricas e produzir mais máquinas. Esse tipo de investimento aumentava a produção das mercadorias e os lucros da própria burguesia, gerando um ciclo que se autoalimentava e se expandia.

Para entender esse processo, vamos tomar como exemplo a confecção de roupas. Os burgueses, que têm dinheiro, compram máquinas e montam uma fábrica para produzir roupas. O dono da fábrica contrata trabalhadores, a quem paga salários baixos por longas jornadas. Os custos das máquinas e das instalações são altos no início, mas, como ficam em funcionamento por longos períodos, a fábrica produz muito e logo a produção é vendida, compensando os gastos feitos inicialmente. Portanto, para o dono de uma fábrica, a mecanização na Revolução Industrial significou menos custos, menor quantidade de trabalhadores, menos tempo de trabalho e mais lucro.

Assim, o ganho dos burgueses vinha à custa do trabalho dos operários, que ganhavam salários extremamente baixos e tinham excessiva carga de trabalho, sem direito a férias ou a descanso semanal. Nas fábricas, as máquinas podiam ser operadas por trabalhadores menos experientes e mais baratos. Muitos homens foram substituídos por crianças que nunca haviam trabalhado.

Assim, surgiu uma tensão entre burgueses e proletários. Os trabalhadores começaram a se organizar, protestavam por melhores condições de trabalho e abandonavam os empregos. Os burgueses pressionavam o governo para criar leis severas que combatessem o abandono do trabalho, que consideravam vadiagem, e diminuíssem a resistência ao trabalho degradante nas fábricas.

- Gravura O motim de abril da **Reveillon**, 1789. Gravura de autor desconhecido, produzida no século XVIII. Um boato de que o dono da fábrica Reveillon teria defendido em um discurso a diminuição dos salários de seus empregados motivou um grande tumulto na cidade de Paris, duramente reprimido pela Guarda Francesa.



- Escreva as expressões “greve”, “ludismo” e “associações de auxílio” na lousa. Peça aos alunos que pensem em outras formas de exigir direitos que possam ter existido no passado. Explique que protestos, denúncias em jornais, cartas a governantes e piquetes também eram comuns.

🕒 Organizações dos trabalhadores

Os operários começaram a se organizar contra as más condições de trabalho, contra a exploração que sofriam nas fábricas e contra as novas máquinas. Para exigir melhores condições de vida e de trabalho, logo se formaram as **associações de auxílio mútuo**, que eram grupos de pessoas que tinham por objetivo criar um fundo de reserva para ser utilizado pelos trabalhadores nos momentos de dificuldade. Organizações cada vez mais complexas, como os **sindicatos**, foram criadas. Os sindicatos agiam em nome dos trabalhadores, lutando por melhores salários e condições de trabalho, e falavam em nome do coletivo, evitando, dessa maneira, que os empregadores pudessem exercer pressão sobre os trabalhadores individualmente.

Um dos principais instrumentos para exigir mudanças nas relações de trabalho era a greve: os operários paravam de trabalhar, paralisando as fábricas e a produção. Essa forma de protesto atingia diretamente os interesses dos donos das fábricas, já que produção parada significava perda de lucros.

A luta dos operários começou a surtir efeitos a partir da década de 1830, com a criação das primeiras leis que melhoraram as condições de trabalho. Surgiram limites para a jornada diária de trabalho das crianças e proibiu-se o trabalho feminino em atividades especialmente perigosas, como nas minas de carvão.

Com essas conquistas, também melhoraram as formas de organização dos operários. Ao longo do século XIX, surgiram dezenas de movimentos políticos que defendiam os interesses do proletariado e lutavam contra a “exploração da burguesia e do capitalismo”. As ideias socialistas foram as que modificaram mais profundamente a organização e a forma de luta dos operários (veja o box **Para saber mais** na página seguinte).

🕒 Ilustração do início do século XIX representando trabalhadores ingleses destruindo o tear de uma fábrica de tecidos durante os motins de 1811 a 1816. Esses atos estavam relacionados a um movimento que ficou conhecido como Ludismo e protestava contra o uso das máquinas no processo de produção. As máquinas eram vistas por muitos trabalhadores como as responsáveis pelo seu sofrimento e seu empobrecimento.



45

Uma reportagem sobre uma fábrica inglesa em greve

- Essa avaliação tem como objetivo **integrar alunos com deficiência** e avaliar o conteúdo ensinado até o momento. Divida a sala em grupos de quatro a cinco integrantes, sempre atentando para que o aluno com deficiência possa escolher de qual grupo quer participar.
- Os alunos terão de elaborar uma manchete e uma breve reportagem, denunciando as péssimas condições de trabalho em uma fábrica do século XIX e informando sobre a greve que se instaurou no local. Estabeleça o tamanho mínimo e máximo para a reportagem.
- O texto da reportagem terá de abordar as condições de trabalho, as formas de organização dos trabalhadores e as suas reivindicações.
- A reportagem poderá ser na forma de vídeo ou escrita. A possibilidade de dois tipos de reportagem visa a ampliar a oportunidade de integração dos estudantes com deficiência
- A depender da deficiência do aluno, ele poderá se encarregar de tarefas específicas, como anunciar a manchete da reportagem, redigir as matérias ou outra. O importante é que todos eles se integrem e retomem o conteúdo.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2 e 6
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3, 5 e 6
- Específicas de História: 1, 2, 4 e 5

HABILIDADE

- EF08HI03

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para saber mais

- Retome o conceito de capitalismo e diga que **é uma forma de organização social e econômica** da sociedade. Explique que o socialismo, por outro lado, **é uma proposta de organização** que não foi concretizada tal como pensada por seus idealizadores.
- Explique que os teóricos do socialismo almejavam uma sociedade mais justa e igualitária, sem as divisões existentes no capitalismo. Relacione o surgimento do pensamento socialista com os abusos sofridos pelos trabalhadores nas fábricas e nos campos, conteúdo trabalhado anteriormente.
- Explique que, para os teóricos socialistas, a riqueza dos capitalistas provém da exploração dos trabalhadores. A solução encontrada para pôr fim à exploração seria abolir a propriedade privada.

PARA SABER MAIS

O que é capitalismo?

O capitalismo pode ser pensado como uma forma de organização social e econômica de uma sociedade, assim como uma ideologia. Essa forma de organização teve um **longo desenvolvimento histórico**, que começou com o crescimento das cidades europeias a partir da Baixa Idade Média, passou pelas expansões marítimas (capitalismo mercantil) e comerciais (capitalismo comercial) do século XV e chegou até a Revolução Industrial, quando a produção de riquezas se deu pela exploração do trabalho dos operários nas fábricas.

Assim, no capitalismo industrial consolida-se a separação entre os trabalhadores, que vendem sua força de trabalho em troca de um salário, e os capitalistas, que são os proprietários dos meios de produção e que contratam os trabalhadores para produzirem mercadorias. Essas mercadorias são colocadas à venda para os consumidores por um preço maior do que o seu custo de produção, gerando, assim, o lucro. Embora existam diferentes definições e tipos de capitalismo, a ideologia central desse sistema se baseia na defesa da propriedade privada dos meios de produção, na acumulação de capital, na existência do trabalho assalariado e na livre competição de preços e mercados.



- Nas primeiras décadas do século XX, ocorreu a expansão do chamado capitalismo financeiro. O sucesso do capitalismo industrial levou os empresários a investirem na compra de títulos bancários e ações, que se tornaram um dos principais símbolos desse sistema econômico. Na fotografia, operadores da Bolsa de Valores de Nova York trabalham durante um dia de pregão, em 2018.

SUGESTÃO DE VÍDEO

Para o professor

- A História do Capitalismo no Brasil. Disponível em: Parte 1 <<http://livro.pro/wwor9x>>; Parte 2 <<http://livro.pro/3csum2>>. Acessos em: 25 out. 2018.

Caso queira ampliar a discussão sobre o capitalismo, sugerimos esse programa da Univesp TV que discute as influências dessa forma de organização social e econômica no Brasil.

Para o professor

Do socialismo utópico ao socialismo científico

O socialismo moderno é, em primeiro lugar, por seu conteúdo, fruto do reflexo na inteligência, de um lado dos antagonismos de classe que imperam na moderna sociedade entre possuidores e despossuídos, capitalistas e operários assalariados, e, de outro lado, da anarquia que reina na produção. [...]. A concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e com ela a troca dos produtos, é a base de toda a ordem social; de que em todas as sociedades que desfilam pela história, a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e como produz e pelo modo de trocar os seus produtos. De conformidade com isso, as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na ideia que eles façam da verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca; devem ser procuradas não na filosofia, mas na economia da época de que se trata [...]

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico.**

Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/tme_06.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

O movimento socialista

Os primeiros pensadores socialistas defendiam modificações na sociedade capitalista, buscando a organização dos trabalhadores em comunidades mais justas e com maior equilíbrio entre os segmentos sociais. Entre eles, destacam-se o inglês Robert Owen (1771-1858) e os franceses Saint-Simon (1760-1825) e Charles Fourier (1772-1837). Essas ideias, porém, não foram acompanhadas por medidas práticas, por um plano para concretizá-las, e eles foram chamados de **socialistas utópicos**.

Com o crescimento da industrialização e o aumento da exploração do proletariado, os movimentos socialistas passaram a lutar por uma transformação da própria sociedade capitalista. Nesse momento dois pensadores alemães ganharam muita importância: Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).

As ideias de Marx e Engels ficaram conhecidas como **socialismo científico**, ou **marxismo**. Elas propunham a criação de uma sociedade sem a **propriedade privada** dos meios de produção, como o capital, as fábricas e as máquinas. Seria, portanto, uma sociedade com igualdade de direitos e com base na organização dos trabalhadores. Esse projeto de sociedade historicamente ficou conhecido como **sociedade comunista**.

Além do socialismo, no século XIX surgiram outras formas de contestação do capitalismo. Entre elas, uma que se tornou bastante importante foi o **anarquismo**. Os pensadores russos Mikhail Bakunin (1814-1876) e Piotr Kropotkin (1842-1921) defendiam que, para superar o capitalismo e criar uma sociedade igualitária, era necessário destruir o Estado e a propriedade privada. No lugar do capitalismo, deveriam surgir pequenas comunidades, organizadas por seus membros de forma igualitária e sem divisões sociais, como ricos e pobres, ou patrões e empregados.

Utópico: ideal difícil ou impossível de ser colocado em prática.

Propriedade privada: que pertence, de direito, a uma pessoa ou grupo, que é propriedade particular e pode ser comprada ou vendida (como uma casa, um carro ou uma fábrica). O contrário de privado ou particular é estatal ou público (como uma escola pública ou uma praia).



Charge de autoria desconhecida, publicada em 1896, na revista suíça *Der Neue Postillon*. A imagem é uma forte crítica ao tratamento que os proprietários de fábricas davam aos proletários.

SUGESTÃO DE FILME

Para o professor

- **O jovem Karl Marx.** Direção: Raoul Peck. França, Alemanha, Bélgica, 2017. O filme mostra simultaneamente os levantes dos traba-

lhadores no século XIX e o encontro do mais importante teórico do socialismo, Karl Marx, com seu interlocutor e coautor, Friedrich Engels.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 6 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 5 e 6
- Específicas de História: 1, 2, 4 e 5

HABILIDADE

- EF08HI03

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Enquanto isso...

- Retome a ideia de que a Revolução Industrial tinha influência direta em outros territórios. As *plantations* de algodão do sul dos Estados Unidos forneciam matéria-prima para a produção inglesa e essa fornecia as sacas de café e outros produtos para outros países, como o Brasil. Diga que a Revolução Industrial afetou diretamente a produção de tecidos indianos.
- Explique que parte da economia indiana se baseava na exportação de tecido, especialmente a chita. Relacione a competição imposta pelas novas fábricas têxteis inglesas à produção indiana, chamando atenção para os preços mais baixos dos produtos ingleses.
- Escreva, na lousa, os números “10 milhões” e “132 milhões” e explique que o intervalo foi o aumento de importações de tecidos ingleses pela Índia, em metros. Pergunte-lhes quais as consequências dessa competição no mercado nacional indiano.

ENQUANTO ISSO...

⦿ A produção de chita na Índia

Na época em que as primeiras indústrias têxteis surgiam na Inglaterra, no século XVIII, a Índia era uma das maiores produtoras de tecido do mundo e exportava para diversos lugares, até mesmo para a Inglaterra.

Chita: tipo de tecido de algodão.

A **chita** indiana era produzida em manufaturas e podia ser utilizada na confecção de diversos tipos de roupas. Os ingleses compravam o tecido indiano para alimentar sua economia e reexportar o excedente (a parte não consumida) para outros mercados coloniais.

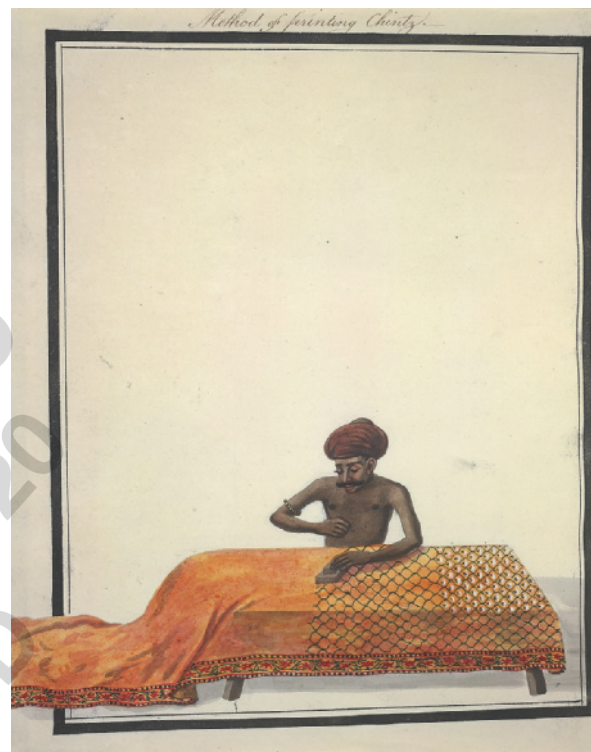
Com o início da Revolução Industrial, as máquinas inglesas passaram a fabricar tecidos mais depressa e com custos bem menores. Além disso, a utilização do algodão como matéria-prima para os tecidos ingleses contribuiu para diminuir a necessidade da chita indiana.

O efeito disso foi devastador para os produtores de tecido da Índia, que passou, no início do século XIX, a importar o tecido inglês. Em 1820, a Índia havia comprado pouco mais de 10 milhões de metros do produto inglês. Apenas vinte anos depois, em 1840, essa quantidade aumentou para mais de 132 milhões de metros.

Os preços menores e a facilidade para conseguir tecido inglês acabaram com a produção de chita. Isso enfraqueceu seriamente a economia indiana, tornando-a cada vez mais dependente da Inglaterra e de sua poderosa indústria.

Os tecidos de chita chegaram ao Brasil no século XIX, com a vinda da família real portuguesa para a América. Porém, a produção de chita no Brasil iniciou-se no final daquele século. Minas Gerais foi o principal centro produtor do tecido que, em um primeiro momento, era usado principalmente para a fabricação de sacos para armazenar café e açúcar e na fabricação de roupas para escravizados.

- Aquarela, de autoria desconhecida, representando um indiano estampando um tecido de chita, c. 1820.



BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES. FOTO: BRITISH LIBRARY/TOFFOTO/AGB PHOTO LIBRARY

48

TEXTO DE APOIO

Para o aluno

A história da chita, um tecido quase brasileiro

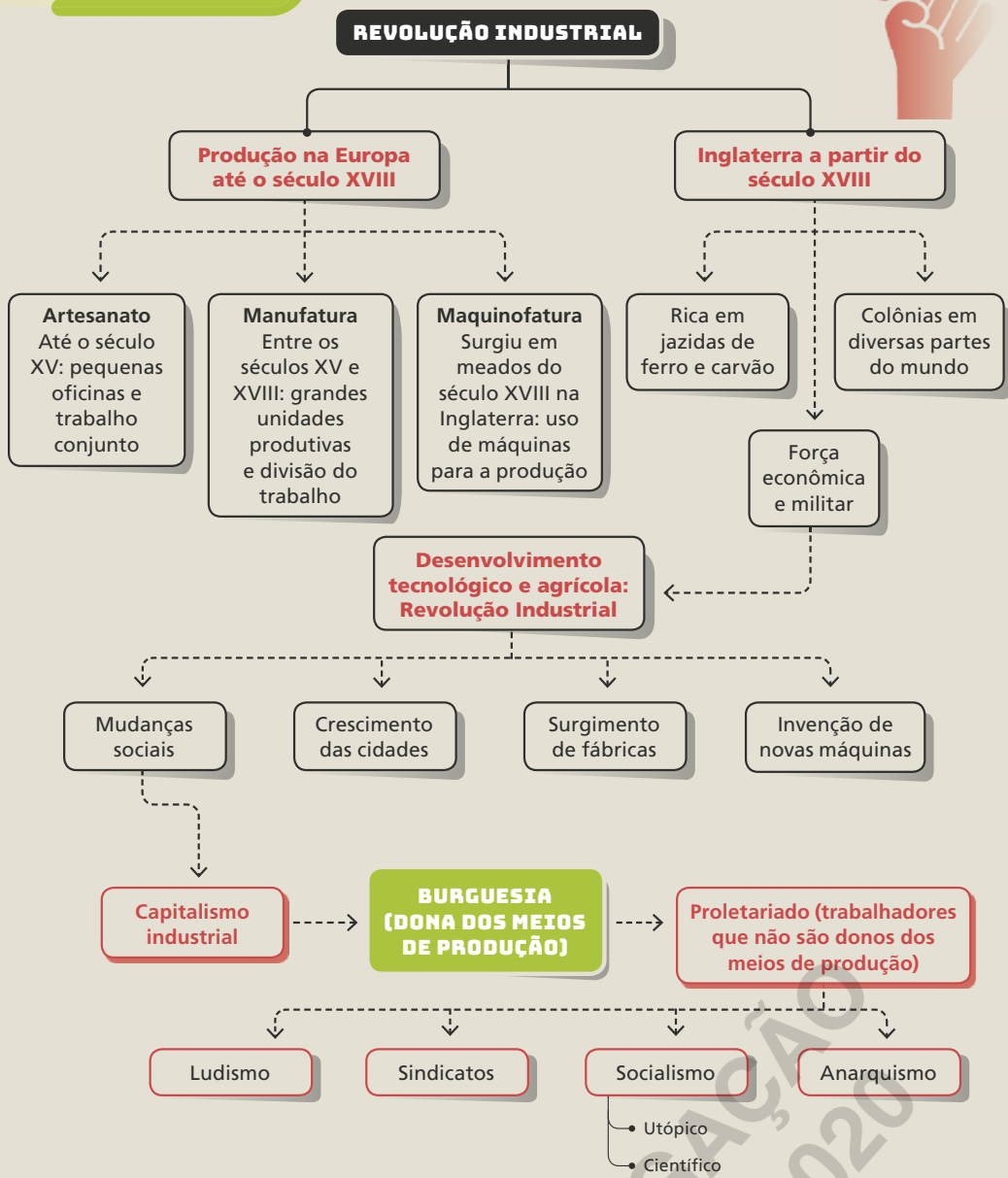
Os portugueses, durante seus intercâmbios comerciais com a Índia, começaram a levar para a Europa tecidos de algodão

ricamente estampados. As religiões dominantes na Índia eram o hinduísmo e o islamismo, que proibiam motivos figurativos. Dessa forma, as estampas mais comuns eram motivos florais, galhos, folhagens, arabescos e desenhos geométricos.

Esses tecidos vindos da Índia rapidamente caíram no gosto dos europeus, e assim como a pimenta, o açafrão, o *curry* e a canela, espalharam-se pela Europa inteira. O tecido indiano, chamado originalmente de *chint*, ganhou correspondentes na França, apelida-

dos de *indiennes* e, na Itália, batizados de *mezzaros*.

ANDREA, Lúcia. **A história da chita, um tecido quase brasileiro**. Sindicato das Indústrias do Vestuário do Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.sindicatodaindustria.com.br/noticias/2016/02/72,82487/a-historia-da-chita-um-tecido-quase-brasileiro.html>>. Acesso em: 26 out. 2018.



Até a Revolução Industrial, a produção era artesanal ou manufatureira. Com a Revolução, tornou-se industrial, em grande escala. A sociedade se transformou, surgindo dois grandes grupos sociais, a burguesia, dona dos meios de produção, e o proletariado, que vende sua força de trabalho em troca do salário. Concentradas nas cidades, as fábricas estimularam a

ATIVIDADE

- A partir dos elementos presentes no esquema-resumo, indique em seu caderno como a produção de mercadorias e objetos se transformou na Europa até o século XVIII. Depois explique de que forma o advento da maquinofatura provocou profundas transformações na sociedade inglesa do século XVIII.

migração do trabalhador do campo para a área urbana. As desigualdades sociais promoveram o surgimento de grupos contestadores do sistema capitalista.

Esquema-resumo

- Aproveite a atividade proposta na página e retome os conceitos de artesanato, manufatura e maquinofatura. O ideal é explicá-los esquematicamente na lousa, explicitando suas principais diferenças.
- A questão dá oportunidade para reafirmar a ideia de que a Revolução Industrial não ficou restrita ao território inglês. Retome a ideia de que as distâncias foram “encurtadas”, já que viagens passaram a demorar menos. Explique que o maquinário tornou a produção mais rápida. Porém, deixe claro a contradição entre o desenvolvimento tecnológico e as exaustivas condições de trabalho enfrentadas pelos operários e impostas pelos capitalistas.

MAIS ATIVIDADES

Entender o funcionamento do artesanato, manufatura e maquinofatura

- A atividade proposta é o clássico jogo do vivo ou morto adaptado ao conteúdo. Retome com os alunos as características dos três tipos de

produção e estabeleçam uma mímica para cada um deles. Por exemplo, o artesanato é mais lento e minucioso, então debruçar-se sobre a carteira pode ser a mímica correspondente. A manufatura requer um trabalho mais rápido e repetitivo, então pode ser representada pela posi-

ção sentada e ereta e o movimento rápido dos braços para a frente e para trás. E para a maquinofatura pode ser a posição em pé com movimentos de erguer e abaixar rapidamente os braços. Atente para os alunos com deficiência e estabeleça movimentos que eles possam repetir.

- Vá dizendo aleatoriamente os tipos de trabalho até os alunos errarem os gestos e serem eliminados. É uma boa maneira de integrar a sala e revisar o conteúdo.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 10
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7

HABILIDADE

- EF08HI03

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para organizar as ideias

• **1. a)** Ambos dependem da energia humana para a produção. Mas, no artesanal, o artesão faz quase todas as etapas da produção de um objeto, enquanto no manufatureiro, várias pessoas trabalham na produção, cada uma fazendo uma única etapa.

• **1. b)** No manufatureiro, o trabalho depende da energia humana ou animal, que movimenta as máquinas; na maquinofatura, as máquinas são movimentadas por outra fonte de energia, como a queima do carvão e o vapor de água.

• **1. c)** Na produção em grande escala não existe mais o trabalho artesanal, porém, existem artesãos atuando em áreas diferentes, como marcenaria, escultura, ourivesaria, culinária, entre outras.

• **2.** Oriente para que a cena dure de cinco a sete minutos, no máximo. O importante é que os alunos percebam os diferentes grupos sociais representados na imagem e procurem, por meio dos diálogos, transmitir aspectos característicos desses grupos. É necessário falar das condições de trabalho dentro das fábricas, da pobreza e do trabalho infantil, da falta de direitos e dos poucos serviços públicos oferecidos.

• **3.** Os textos referentes a cada dia não precisam ser longos, mas é importante que neles estejam os principais aspectos da vida de um trabalhador das indústrias no início da Revolução Industrial. Aproveite a atividade e retome conteúdos anteriores. Peça a contribuição dos alunos e escreva as sugestões na lousa.

ATIVIDADES

PARA ORGANIZAR AS IDEIAS

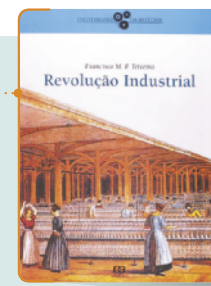
Veja orientações no Manual do Professor.

- 1.** A Revolução Industrial transformou o modo de produção das sociedades modernas. A principal mudança foi a substituição do trabalho artesanal ou da manufatura pela maquinofatura. Quanto a isso, responda no caderno:
 - a)** Quais são as semelhanças e diferenças entre o trabalho artesanal e o trabalho manufatureiro?
 - b)** Compare e aponte o que diferenciava o trabalho manufatureiro daquele relacionado à maquinofatura.
 - c)** Pode-se afirmar que a maquinofatura acabou com o trabalho artesanal? Justifique sua resposta.
- 2.** Observe novamente a imagem da página 38. Em grupo, crie uma cena dramática tomando como inspiração essa imagem. Use as informações que você aprendeu a respeito de como era a vida nas fábricas na época para elaborar os diálogos dos personagens (Veja na seção **Como se faz...** orientações sobre como fazer uma dramatização).
- 3.** Imagine que você era um(a) jovem que morava em Londres no século XVIII e trabalhava em uma fábrica de tecidos. Em casa, você escreve um diário descrevendo sua rotina de trabalho, sua cidade, as condições do lugar onde você vivia e seus sonhos de vida. A partir dessas informações, e baseado no que você leu neste capítulo, escreva em seu caderno um texto de diário referente a três dias na vida desse(a) jovem. Depois, leia o texto para seus colegas.
- 4.** A maquinofatura permite produzir uma infinidade de objetos em grande velocidade. Porém, o crescimento desenfreado da produção, acompanhado de um consumismo cada vez mais intenso, vem provocando sérios problemas para a natureza e para as sociedades humanas. Em dupla com um colega, elabore um texto de no máximo três parágrafos refletindo a respeito das seguintes questões:
 - Nossos hábitos de consumo.
 - A importância de um consumo consciente.
 - A relação entre nossos hábitos de consumo e as práticas de cidadania num momento de degradação do meio ambiente provocada pelos habitantes desse mundo industrial ao adotarem hábitos e posturas incoerentes com a preocupação ambiental.

MINHA BIBLIOTECA

Revolução Industrial, de Francisco M. P. Teixeira. São Paulo: Ática, 2004.
(O cotidiano da História).


A obra proporciona um mergulho na cidade de Londres, Inglaterra, do século XIX, cenário das transformações que resultaram no que hoje conhecemos como Revolução Industrial.



- **4.** A atividade visa levar o aluno a refletir sobre seus hábitos de compra, de modo que perceba como o aumento da produção industrial, motivado pelo consumo exagerado de bens e produtos, produz reflexos no meio ambiente (como poluição, aquecimento global, diminuição dos recursos naturais etc.).

Para organizar as ideias

- **5.** Muitos trabalhadores acreditavam que as máquinas eram responsáveis pelo empobrecimento e sofrimento da classe trabalhadora. Esses operários se organizaram e passaram, então, a invadir fábricas e a destruir máquinas, em um movimento que ficou conhecido como ludismo. Comente que, paralelamente à maquinofatura, surgiram novos desejos e necessidades de consumo. A moda foi um dos novos hábitos. Diga que se, antes da manufatura, grande parte da população tinha uma ou duas trocas de roupas, após a popularização dos tecidos por causa dos preços mais baixos e da criação de inúmeros tipos de vestimentas, as pessoas passaram a investir mais em roupas e, consequentemente, a gerar mais lixo.
- **6.** De acordo com o pensamento capitalista, os meios de produção pertencem à iniciativa privada. Segundo o pensamento comunista, não deve haver propriedade privada dos meios de produção, sendo eles de propriedade comum dos trabalhadores.
- **7.** A maior parte das crianças e jovens trabalhadores ilegais atuam na agricultura. Os setores que mais recrutam são os do plantio de algodão, sisal, arroz, tabaco, mandioca além de outras atividades, como produção de tijolos, carvão e criação de gado.
- **8.** Resposta pessoal. Espere-se desenvolver atividades socioemocionais variadas, como criatividade, pensamento crítico e abertura a novas experiências.

5. Observe novamente a imagem da página 45. Ela representa trabalhadores destruindo uma máquina. Com base na leitura do capítulo, explique por que situações como essa se tornaram comuns na Inglaterra, no início do século XIX.
Veja orientações no Manual do Professor.
 6. Capitalistas e comunistas apresentam visões diferentes a respeito de quem deve controlar os meios de produção em uma sociedade. Explique essas diferenças.
 7. De acordo com as leis brasileiras, o trabalho infantil é proibido e jovens de 14 a 16 anos só podem trabalhar como aprendizes e em determinados horários. No entanto, como você leu no texto da página 41, milhões de crianças e jovens trabalham de forma ilegal no país. Juntamente com um colega, pesquise sobre esse problema no Brasil. Escolha um segmento que ainda emprega jovens e procure informações sobre como é a rotina de trabalho dessas crianças e adolescentes. Ao final, produza um cartaz a respeito do assunto e elabore um texto de um parágrafo sobre a importância de se erradicar o trabalho infantil no Brasil (Veja na seção **Como se faz...** orientações sobre como fazer uma pesquisa).
-  **8.** Um fator essencial para o desenvolvimento da Revolução Industrial foram as invenções. Inventar algo significa romper com um modo preestabelecido de se fazer e enxergar as coisas, significa perceber que algo pode ser realizado ou organizado de uma maneira diferente. Cite dois exemplos de coisas que você gostaria que fossem inventadas ou funcionassem de um jeito diferente. Não se esqueça de explicar os benefícios desse invento ou dessa mudança.
9. Com base na leitura deste capítulo, reproduza o quadro a seguir em seu caderno e complete-o com as informações sobre as mudanças econômicas e sociais promovidas pela Revolução Industrial.

	Antes da Revolução Industrial	Depois da Revolução Industrial
Processo de produção		
Mão de obra predominante		
Donos dos meios de produção		
Energia usada		
Quem detinha o poder político		
Região de maior concentração populacional		

MUNDO VIRTUAL

Revolução Industrial – animação

Disponível em: <<http://livro.pro/x9uffb>>. Acesso em: ago. 2018.

Animação produzida pelo Sesc São Paulo sobre alguns dos princípios que envolvem a Revolução Industrial.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 9
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7

HABILIDADE

- EF08HI03

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Hora de refletir

- Sugerimos apresentar brevemente alguns direitos, como salário-mínimo, férias, licença médica, licença-maternidade. Convém alertar para as diferenças entre os direitos do trabalhador urbano, doméstico e rural. E também para as mudanças nas leis trabalhistas realizadas a partir de 2016.
- O Instituto Brasileiro de Debates é uma associação sem fins lucrativos especializada na promoção de debates. Leia, em **Texto de apoio ao professor**, um trecho do guia produzido pela associação, com os principais pontos a serem considerados na realização e avaliação de um debate.

TESTE SEUS CONHECIMENTOS

1. Leia o texto abaixo com atenção. **Alternativa e.**

Esse grande aumento da quantidade de trabalho que, em consequência da divisão do trabalho, o mesmo número de pessoas é capaz de realizar, é devido a três circunstâncias distintas: em primeiro lugar, devido à maior destreza existente em cada trabalhador; em segundo, à poupança daquele tempo que, geralmente, seria costume perder ao passar de um tipo de trabalho para outro; finalmente, à invenção de um grande número de máquinas que facilitam e abreviam o trabalho, possibilitando a uma única pessoa fazer o trabalho que, de outra forma, teria que ser feito por muitas.

SMITH, Adam. Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações (1776). In: RICARDO. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1996. p. 68

O texto, publicado originalmente em 1776, destaca três características da organização do trabalho no contexto da Revolução Industrial, que são:

- a) a introdução de máquinas, a valorização do artesanato e o aparecimento da figura do patrão.
 - b) o aumento do mercado consumidor, a liberdade no emprego do tempo e a diminuição na exigência de mão de obra.
 - c) a escassez de mão de obra qualificada, o esforço de importação e a disciplinarização do trabalhador.
 - d) o controle rigoroso de qualidade, a introdução do relógio de ponto e a melhoria do sistema de distribuição de mercadorias.
 - e) a especialização do trabalhador, a divisão de tarefas e a maquinização da produção.
2. A Revolução Industrial não modificou apenas o modo de produção de mercadorias, mas afetou também as relações sociais. No caderno, indique **V** para as opções verdadeiras e **F** para as falsas, levando em consideração as seguintes afirmativas sobre as transformações sociais provocadas pela Revolução: a) **V**; b) **F**; c) **V**; d) **F**.
- a) Os dois principais grupos sociais a partir da Revolução Industrial são a burguesia e o proletariado.
 - b) O termo burguês, durante a Revolução Industrial, era usado para fazer referência aos indivíduos mais ricos da sociedade e não tinha nenhuma relação com o fato de possuir ou não possuir fábricas e meios de produção.
 - c) A palavra proletariado faz referência aos indivíduos que não possuíam os meios de produção (oficinas, ferramentas, fábricas e máquinas) e dependiam apenas de seu próprio trabalho para sobreviver.
 - d) A relação estabelecida entre burguesia e proletariado era uma relação de exploração da força do trabalho. Porém, nem sempre os ganhos da burguesia implicavam perdas do proletariado.

52

TEXTO DE APOIO

Para o professor

- Segundo o **Guia de avaliação do debate**, ao final de um debate é preciso avaliar [...] se os participantes conseguiram conquistar a atenção da plateia, se apresentaram um discurso de

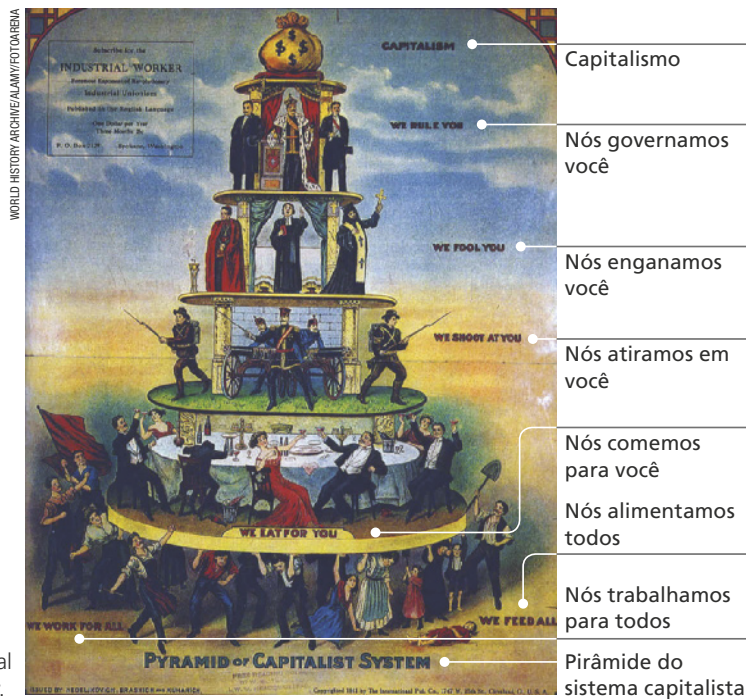
qualidade, se cumpriram bem os papéis do debate e se [...] de fato apresentaram e refutaram ideias e argumentos de maneira lógica e coerente. [...] É um erro comum acreditar que o único ponto relevante de um debate são os discursos. Ainda que a maior

parte do tempo de atuação de cada participante seja gasta com o discurso e ele seja o principal objeto de avaliação do debate [...] ele não é o único elemento da avaliação. A atenção dos membros aos discursos dos outros competidores, a formulação de pontos de

INTERPRETANDO DOCUMENTOS Veja orientações no Manual do Professor.

A imagem ao lado, cujo nome original pode ser traduzido por **Pirâmide do sistema capitalista**, foi publicada em 1911, nos Estados Unidos, em um jornal sindical ligado a trabalhadores das indústrias. Observe-a com atenção e responda ao que se pede.

▶ **Pirâmide do sistema capitalista**, charge atribuída a Nedeljovich, Brashick e Kuharich, publicada em 1911 no jornal sindical *Industrial Worker*.



1. Quais grupos foram representados nessa imagem?
2. A quem se dirige a mensagem transmitida por essa imagem? Justifique sua resposta.
3. Essa imagem tem uma visão positiva ou negativa do capitalismo? Justifique sua resposta.
4. Compare a mensagem transmitida por essa imagem com a da página 47. Em quais pontos elas se assemelham? Em que pontos se diferem?

HORA DE REFLETIR

Atualmente, as pessoas que trabalham (em fábricas, no comércio, no campo etc.) possuem diversos direitos garantidos por leis. A proposta desta atividade é apresentar alguns desses direitos.

- Faça uma pesquisa para descobrir os direitos que todo empregado tem assegurados pela lei. Todos os trabalhadores têm direitos iguais? Justifique.
- Utilize as informações pesquisadas para participar de um debate em sala de aula. Reflita sobre questões como: os direitos trabalhistas são suficientes para garantir uma vida digna e satisfatória aos trabalhadores brasileiros? Que direitos ainda precisam ser conquistados? Que direitos os trabalhadores perderam?
- Para finalizar, produza um texto que sintetize os resultados da pesquisa e do debate. (Veja na seção **Como se faz...** orientações sobre como realizar uma pesquisa e quais as regras de um debate.)

informação relevantes e a capacidade de identificar os principais aspectos das linhas argumentativas expostas ao longo do debate e retomá-las em seus discursos, seja para usá-las de suporte a suas próprias linhas argumentativas ou para refutá-las com obje-

tividade, são quesitos importantes que devem ser avaliados durante o debate. [...] É preciso identificar [...]

INSTITUTO Brasileiro de Debates.
Guia de avaliação do debate.
Disponível em: <http://ibdebates.org/site/docs/Guia_Avaliacao_2017.pdf>.
Acesso em: 2 out. 2018.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Interpretando documentos

- **1.** Logo abaixo do saco com dinheiro, o primeiro grupo é dos chefes de governo (nobres ou não); abaixo, estão os representantes do clero, seguidos pelos militares e depois pela burguesia. Na base da pirâmide, operários e camponeses (identificados por suas ferramentas de trabalho).
- **2.** Essa mensagem se dirige aos representantes das camadas mais baixas da população. Isso pode ser observado pelo texto que acompanha as imagens, sempre repetindo o pronome *you* (você); além disso, a imagem foi publicada em um jornal sindical, que tem como público-alvo os operários das fábricas.
- **3.** Traz uma visão negativa. Coloca o capital (representado no topo da pirâmide) como o principal agente do capitalismo, acima de qualquer pessoa. E coloca na base da pirâmide agricultores e trabalhadores, apontados como os responsáveis por sustentar os demais grupos (governantes, religiosos, militares e burgueses). Pela imagem e textos, esses grupos não só se beneficiam do capitalismo como ainda prejudicam as camadas baixas da sociedade.
- **4.** As duas mensagens colocam o trabalhador como uma vítima do sistema capitalista. A imagem da página 47, no entanto, faz uma crítica apenas à burguesia (representada pelos homens de cartola). Já a imagem desta página critica tanto a burguesia quanto outros grupos sociais.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9 e 10
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7

HABILIDADES

- EF08HI02
- EF08HI03

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Fechando a unidade

Os documentos apresentam linguagens distintas sobre um mesmo tema, a (des)igualdade legitimada juridicamente no Brasil. O **Documento 1** é o artigo 5º da Constituição Brasileira. Passados 30 anos de sua promulgação, a Carta Magna não conseguiu tornar-se efetiva em muitos campos. Nesse sentido, as populações indígenas que muito tinham a comemorar com o reconhecimento do direito sobre suas terras e o posicionamento do Estado como defensor de seus interesses, sofre ainda hoje com a falta de demarcação de seus territórios e a negligência do Estado quando o agronegócio se apropria das áreas indígenas ou quando não se pronuncia sobre o assassinato das lideranças indígenas. Por sua vez, a população afrodescendente conquistou na Constituição a criminalização do racismo, mas ainda assiste ao elevado índice de assassinato da população negra, especialmente, a jovem e periférica. Já o **Documento 2** fala mais de perto aos alunos, uma vez que utiliza a linguagem visual. Trata-se de uma representação da Justiça.

1. O documento revela clara influência iluminista, uma vez que estabelece a igualdade jurídica a todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país, assegurando ainda outros direitos como à liberdade, à igualdade e à propriedade, a exemplo do que defendiam os pensadores iluministas.

FECHANDO A UNIDADE

Você viu no começo desta unidade o que se entende por igualdade jurídica. Então, observe agora os dois documentos a seguir. O primeiro deles é um artigo da Constituição Brasileira, promulgada em 1988. O segundo é uma charge de 2018 do cartunista Evandro Alves. Após analisar os documentos com atenção, responda ao que se pede.

Documento 1: Legislação

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

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

[...]

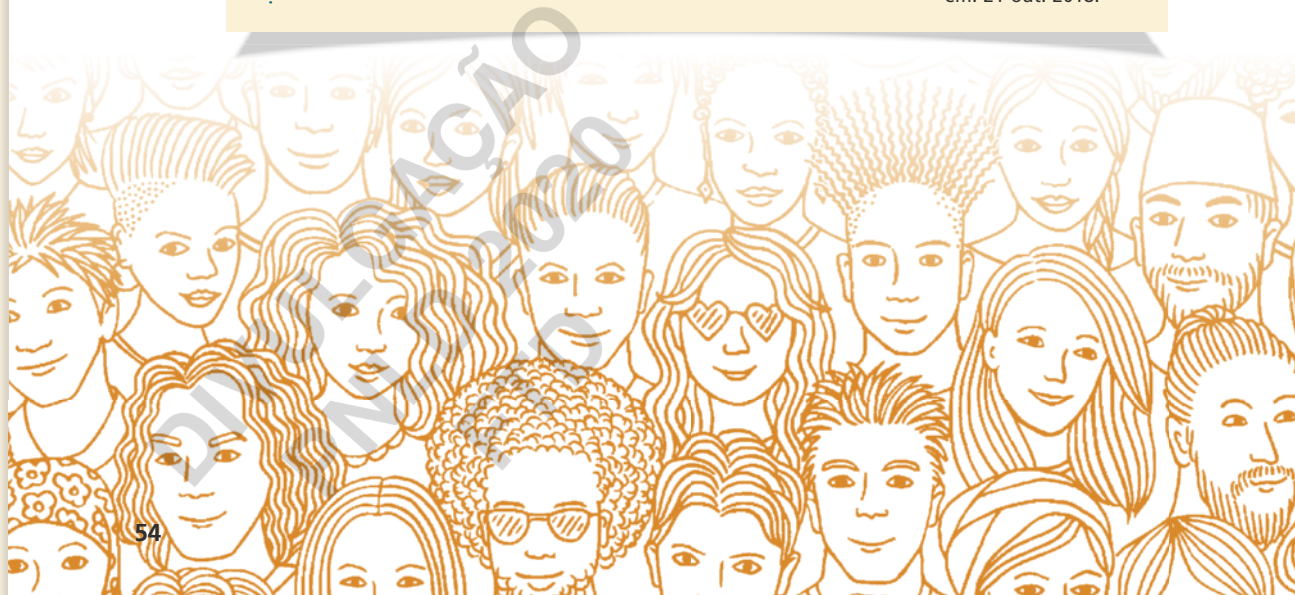
III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

[...]

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; [...]

Fonte: BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_atual/art_5_.asp>. Acesso em: 21 out. 2018.



2. No centro temos a representação da figura da Justiça. Ela costuma ser representada como uma mulher de olhos vendados que, sem enxergar, não deve observar diferenças entre os cidadãos. Nas mãos ela carrega uma espada e uma balança, símbolos da Justiça e do Equilíbrio. À direita temos repre-

sentantes das camadas elevadas da sociedade, assim identificados por suas roupas e dinheiro. À esquerda, os representantes das camadas baixas da sociedade, representados com roupas simples e sem calçado.

3. Evidencia-se uma crítica ao desequilíbrio de tratamento das instituições em benefi-

cio das camadas privilegiadas. A charge critica a Justiça, afirmando que ela age de maneira desigual: protege os ricos, ao receber dinheiro deles, e ameaça os pobres, ao empunhar a arma contra essa população. Espera-se que o aluno reflita sobre a pertinência ou não da crítica e exponha sua opinião.

Documento 2: Charge



Charge de Evandro Alves.

Veja orientações no Manual do Professor.

1. Baseado na leitura do capítulo, pode-se dizer que o artigo 5º da Constituição brasileira tem influência do pensamento iluminista? Justifique sua resposta.
2. O que representam os diferentes personagens da charge? Que elementos do desenho ajudam a explicar essa representação?
3. Qual a crítica social presente nessa charge? Você concorda com essa crítica e por quê?
4. Baseado nessa crítica, explique a relação existente entre os dois documentos.
5. De acordo com o trecho do texto selecionado, quais são os direitos assegurados a todos os cidadãos brasileiros?



6. De modo geral, um **meme** é uma forma de transmitir uma mensagem pela internet unindo uma imagem a uma frase. Junto com um colega, elabore um meme que discuta o conceito "igualdade jurídica". Apresente-o para a classe explicando como ele foi elaborado. Após a aprovação do professor e de seus responsáveis, você pode compartilhá-lo em uma página da internet. (Veja na seção **Como se faz...** orientação sobre como fazer um meme.)



- 4. Ao fazer a crítica, o charge sugere que a Justiça não pratica a igualdade jurídica prevista pela Constituição brasileira.
- 5. Estimulando a participação de todos será mais fácil que os alunos se lembrem dos direitos do cidadão assegurados pela Constituição brasileira: igualdade entre homens e

mulheres; proteção contra tortura ou tratamento desumano ou degradante; direito de livre expressão; direito à liberdade religiosa; proteção contra a censura; direito à inviolabilidade de residência, salvo em caso de flagrante delito, prestação de socorro ou determinação judicial.

- 6. Resposta pessoal. Existem páginas na internet que geram memes automaticamente, bastando apenas enviar a imagem e elaborar o texto.

Para o professor

O desafio da desigualdade social no Brasil do século 21

O Brasil conseguiu no período recente, de 1994 a 2015, alguns avanços na redução da desigualdade de renda. A estabilização monetária foi um aspecto importante. A inflação atingia principalmente os brasileiros e as brasileiras de baixa renda. [...]

Os programas de transferência condicionada de renda, iniciados nos anos de 1990, tendo o Programa Bolsa Família como sua referência principal, também contribuíram para redução da desigualdade. Juntamente com a aposentadoria rural, definida na Constituição de 1988, representou um alento para milhões de famílias abaixo da linha de pobreza. [...]

Apesar dos avanços, a desigualdade de renda continua sendo muito alta no Brasil, com índice de Gini de aproximadamente 0,50. Valor ainda distante do patamar que se observa nos países democráticos mais desenvolvidos, cujo índice de Gini encontra-se na faixa de 0,25 a 0,40. [...]

ISMAEL, Ricardo. O desafio da desigualdade social no Brasil do século 21. *Jornal do Brasil*. 2018. Disponível em: <<http://livro.pro/kwcm8o>>. Acesso em: 31 out. 2018.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- Revolução Francesa e seus desdobramentos.
- Independência dos Estados Unidos da América.
- 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.
- A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4, 6 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 4, 5 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3, 4 e 6

HABILIDADES

- EF08HI01
- EF08HI02
- EF08HI03
- EF08HI04
- EF08HI05
- EF08HI06
- EF08HI07
- EF08HI08
- EF08HI09
- EF08HI10
- EF08HI11
- EF08HI12
- EF08HI13
- EF08HI14

TEXTOS DE APOIO

Para o aluno

Texto 1

A liberdade é o direito de fazer tudo quanto as leis permitem; e, se um cidadão pudesse fazer o que elas proíbem, não mais teria liberdade, porque os outros teriam idêntico poder.

CHEVALIER, Jean Jacques. **As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias**. Trad. Lydia Cristina. 8. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998. p. 139.

Texto 2

Enquanto a liberdade interna é ampla e abstrata, a liberdade externa é restrita e objetiva. Por isso, esta vem sempre ligada a uma limitação legal, visualizando não só o bem de um, mas de todos; não o bem do indivíduo, isoladamente, mas do indivíduo dentro de um contexto social. O homem ao optar por viver em uma



Liberdade

O que significa ser livre?

Se lhe perguntassem o que significa ser livre, certamente você teria a resposta na ponta da língua. De uma forma ou de outra, todos nós sabemos o que é ser livre e que a liberdade tem determinados limites por se viver em comunidade. Além disso, sabemos como a liberdade é importante para nossa vida. Mas será que ela tem sempre o mesmo significado? Será que a liberdade é resultado apenas de atitudes individuais?

Quando se vive em sociedade, a liberdade individual e a coletiva precisam ser delimitadas por lei. Imagine uma sociedade em que todas as pessoas fizessem aquilo que quisessem, sem levar em conta os interesses das demais. Existiria algum acordo entre todas elas?

RENATO SOARES/PULSAR IMAGENS

☞ Nas aldeias indígenas, a liberdade é um ideal que faz parte do cotidiano e não há leis que definam ou delimitem o que é ser livre, embora existam regras que garantam o bem-estar e a convivência de todo o grupo. Na fotografia, indígenas Waurá pescando na Lagoa Piyulaga, em Gaúcha do Norte (MT), 2016.



sociedade politicamente organizada teve a necessidade de aprender a conciliar a sua liberdade individual à regulamentação da Liberdade.

RUIZ, Thiago. **O direito à liberdade: uma visão sobre a perspectiva dos direitos fundamentais**. *Revista de Direito Público*, Londrina, v. 1, n. 2, p. 137-150, 2006.

Para o professor

[...] As rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes. Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder. Os sujeitos que as compõem se implicam, dia-

leticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. [...] As rodas são mais do que disposição física (circular) dos participantes e bem mais que uma relação custo-benefício para o trabalho com grupos. Elas são uma postura ético-política em relação à produção do conhecimento e à trans-

Provavelmente, seriam milhões de vontades divergentes tentando predominar umas sobre as outras. Por isso, é necessário estabelecer certos deveres comuns a todos para que os direitos também sejam respeitados.

Em termos políticos, a liberdade tem a ver com a possibilidade de se manifestar e participar das decisões políticas. O direito de discordar, a livre expressão, os debates, as demonstrações de insatisfação, tudo isso revela o grau de liberdade alcançado por uma sociedade.

A liberdade se manifesta também na configuração das relações entre o governo de um país e seu povo, assim como na das relações entre os países.

Nesta unidade estudaremos, entre outros assuntos, de que modo o ideal de liberdade esteve na origem dos movimentos anticoloniais observados no continente americano entre os séculos XVIII e XIX e na Revolução Francesa, de 1789.



As aldeias africanas convivem com o ideal de liberdade todos os dias, onde os acordos do grupo e o respeito às tradições e aos costumes da comunidade prevalecem. Na fotografia, mulheres conferem o processo de secagem de grãos de café em vila localizada na cidade de Biankouma, na Costa do Marfim, 2016.

Resposta pessoal. Podem ser citados a possibilidade de expressar opiniões, a liberdade de ir e vir, de escolha de uma religião etc.

COMEÇO DE CONVERSA

1. Em que situações de seu cotidiano você sente que é uma pessoa livre?
2. Em sua opinião, nos grupos e espaços que você convive as pessoas respeitam a liberdade umas das outras? Explique sua resposta. Resposta pessoal. Veja orientações no Manual do Professor.

formação social, efetivando-se a partir das negociações entre sujeitos.

SAMPAIO, Juliana et. al. **Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde...**

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v18s2/1807-5762-icse-18-s2-1299.pdf>>.

Acesso em: 4 out. 2018.

NO DIGITAL – 2º BIMESTRE

- Veja o plano de desenvolvimento para esta unidade.
- Desenvolva o projeto integrador “A arte na América independente”.
- Consulte as sequências didáticas: 1. Os ideais de liberdade da Revolução Francesa e a Revolução Haitiana. 2. As

conjurações Mineira e Baiana em um estudo comparado. 3. Independências na América e Constituições estadunidense e brasileira (1824).

- Acesse a proposta de acompanhamento da aprendizagem.

COMEÇO DE CONVERSA

2. Converse com os alunos e faça que percebam a importância de se respeitar a liberdade alheia. Indague-lhes se respeitam o direito do colega manifestar suas opiniões, vestir-se como quer, professar a religião que escolheu etc.

MAIS ATIVIDADES

Roda de conversa sobre liberdade

- Organize uma roda de conversa e proponha as seguintes reflexões: o que é liberdade? Você se considera livre?
- Lembrar os alunos das várias esferas da liberdade: de pensamento, de opinião, política, religiosa, sexual, artística, entre outras. É importante que eles percebam que em todas elas está o desejo de que tenhamos autonomia em nossas experiências.
- Indague: existem limites para exercer a liberdade na vida em sociedade?

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Leia para a classe alguns incisos do artigo quinto da Constituição brasileira que tratam especificamente da liberdade de expressão (IV, IX, X, XLI) e indague sobre os princípios que embasam esses artigos. A lei prevê alguma limitação para a liberdade de expressão? Vá resumindo na lousa as contribuições.
- Esclareça aos alunos que a liberdade de expressão é uma garantia dada a um indivíduo que lhe permite expressar suas opiniões e crenças sem ser censurado, exceto se a manifestação tem o objetivo de discriminar ou difamar uma pessoa ou grupo específico.
- Ampliar a reflexão pedindo aos alunos que citem exemplos positivos e negativos da liberdade de opinião.
- Ajudá-los a perceber como o desrespeito à liberdade de opinião prejudica o exercício da liberdade de escolha dos outros.

COMPETÊNCIAS

- Geral: 1
- Específica de Ciências Humanas: 4
- Específicas de História: 1 e 2

HABILIDADES

- EF08HI01
- EF08HI04
- EF08HI06

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Comente sobre a importância dos símbolos, como as bandeiras, para representar uma comunidade, dando-lhe uma identidade, uma referência comum.
- Explique que neste capítulo serão estudados o processo de Independência dos Estados Unidos da América e da Revolução Francesa, revoluções que se basearam em ideias iluministas e influenciaram a formação de países, inclusive o Brasil.

CAPÍTULO

3

Revoluções iluministas: Estados Unidos e França

Objetivos de aprendizagem

- Reconhecer a influência do Iluminismo nos Estados Unidos e na França no século XVIII.
- Conhecer aspectos das revoluções Americana e Francesa.
- Identificar os reflexos dessas revoluções no mundo contemporâneo.

Um dos símbolos mais importantes de um país é a sua bandeira. Mas não são apenas as nações que utilizam bandeiras como forma de representação e identidade. É o caso, por exemplo, de alguns grupos humanos e organizações, como escolas de samba no Brasil e clubes de futebol em todo o mundo.



Estados Unidos da América.



Libéria.



Malásia.



Uruguai.



Togo.



França.



Andorra.



Chade.



Costa do Marfim.



Romênia.

Como é possível observar, as bandeiras da França e dos Estados Unidos serviram de inspiração para diversos países. Isso ocorreu graças às influências que a Independência dos Estados Unidos (1776) e a Revolução Francesa (1789) exerceram sobre outras nações. Neste capítulo, estudaremos esses dois grandes processos históricos e veremos por que ainda hoje eles são referência histórica para o mundo ocidental.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

As revoluções

O final do século XVIII foi uma época de crise para os velhos regimes da Europa e seus sistemas econômicos, e suas últimas

décadas foram cheias de agitações políticas, chegando até o ponto de revoltas, de movimentos coloniais em busca de autonomia, às vezes atingindo o nível de secessão [...]. A quantidade de agitações políticas é tão grande que alguns

historiadores mais recentes falaram de uma “era da revolução democrática”, na qual a Revolução Francesa foi apenas um exemplo [...].

Em primeiro lugar, ela aconteceu no mais populoso e poderoso Estado da Europa (com exceção da Rússia)

🌀 Revolução na América do Norte

No decorrer do século XVIII, desenvolveu-se na Europa um amplo movimento de ideias conhecido como **Iluminismo**. Entre outros princípios, os pensadores iluministas defendiam a liberdade de opinião, o uso da razão, a tolerância religiosa e o fim do Absolutismo – ou seja, do poder concentrado nas mãos de um único governante.

As novas ideias se propagaram rapidamente pela Europa e em pouco tempo chegaram também às colônias inglesas na América (veja a seção **Para saber mais** abaixo). Ao chegarem ao continente americano, os princípios iluministas provocaram grande efervescência de ideias.

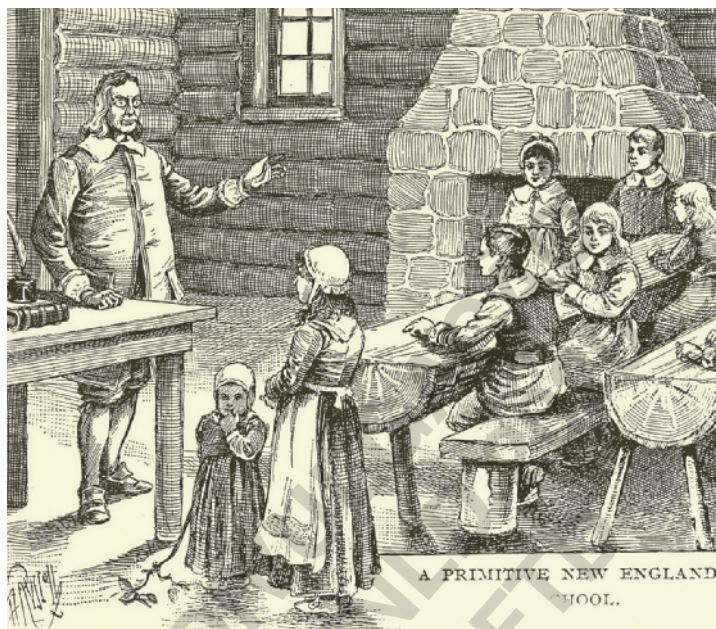
● PARA SABER MAIS

As 13 colônias

Os ingleses fundaram 13 colônias na costa leste da América do Norte e implementaram um processo de colonização bastante distinto entre elas. As colônias do Norte foram colonizadas principalmente por pessoas que fugiam de perseguições religiosas na Europa. De modo geral, eram colonos que cultivavam produtos agrícolas em **pequenas propriedades rurais**, trabalhando na terra junto com suas famílias.

As colônias do centro eram muito parecidas com as do Norte: nas pequenas e médias propriedades praticava-se agricultura e criavam-se animais. Muitos colonos se dedicavam também à exportação de madeira e pele e à importação de açúcar e vinho, entre outros produtos.

Já no Sul da América do Norte, as colônias se caracterizavam pela presença de grandes propriedades agrícolas, onde cultivavam principalmente algodão e tabaco. Lá, quem preparava a terra, plantava e colhia eram africanos escravizados.



● Gravura de 1893, de autoria desconhecida, representando uma escola nas colônias inglesas da América, no século XVII.

COLEÇÃO PARTICULAR. FOTO: BRIDGEMAN IMAGES/STONE BRASIL

- Retome com os alunos os estudos desenvolvidos sobre o Iluminismo no capítulo 1.
- Resuma na lousa os principais conceitos sobre o Iluminismo e solicite aos alunos que releiam o esquema-resumo do capítulo 1.
- Na sequência, comente que as principais ideias que nortearam os movimentos de independência nos Estados Unidos da América estavam baseadas no pensamento iluminista.
- Aproveite para retomar com a turma o processo de colonização das 13 colônias.
- Leia o texto do boxe **Para saber mais** com os alunos e esclareça possíveis dúvidas sobre o tema.
- Destaque a análise sobre a imagem que representa o início da colonização americana e a importância da educação para os colonos. Aproveite o tema e pergunte aos alunos qual a importância da educação em suas vidas.

sia). [...]. Em segundo lugar, ela foi, diferente de todas as revoluções que a precederam e a seguiram, uma revolução social de massa, e incomensuravelmente mais radical do que qualquer levante comparável. [...] Resultaram das revoluções

americanas, grosseiramente falando, países que continuaram a ser o que eram, apenas sem o controle político dos britânicos, espanhóis e portugueses.

HOBBSAWM, Eric J. **A revolução francesa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 8-9.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 3 e 4
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 4, 5 e 7
- Específicas de História: 1 e 3

HABILIDADES

- EF08HI06
- EF08HI07
- EF08HI08

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Inicie os estudos abordando os conceitos de liberdade e soberania.
- Perguntar aos alunos o que entendem por essas ideias. Anote os principais comentários na lousa.
- Explique que durante as disputas pela Independência dos Estados Unidos a população se uniu contra o Exército britânico.
- Pedir aos alunos que observem com atenção o quadro de John Trumbull, que representa a rendição do Exército britânico.
- Leia o texto do capítulo com a turma.

Liberdade e soberania

Em nome da liberdade e da **soberania** do povo, em 1776 os habitantes dessas colônias se rebelaram contra o domínio inglês, conquistaram a independência e fundaram os Estados Unidos da América (EUA).

Para melhor entender como isso aconteceu, observe com atenção a imagem abaixo. Existe algum detalhe que você identifique ou conheça, tais como as bandeiras ou os uniformes? O que os homens do centro da imagem estariam fazendo? Quem seriam os militares ali representados?

Soberania: o poder político e de decisões que um povo ou país possuem.



➤ A rendição de lorde Cornwallis, de John Trumbull, 1820. A pintura representa a rendição das tropas do general britânico lorde Cornwallis após perder a Batalha de Yorktown para as forças francesas e norte-americanas durante a guerra da independência americana.

A imagem reproduz uma pintura feita pelo artista estadunidense John Trumbull, entre 1819 e 1820. Seu título é **A rendição de lorde Cornwallis** e representa a rendição dos ingleses após a guerra de oito anos (1775-1783) que a Inglaterra travou contra os Estados Unidos tentando impedir sua independência.

De fato, no decorrer do século XVIII, as relações que o governo inglês travou contra os colonos tentando impedir sua independência pioraram pouco a pouco por razões diversas. Uma delas é que o governo inglês fazia restrições ao desenvolvimento econômico das colônias. Os colonos estavam proibidos, por exemplo, de fabricar produtos que concorressem com artigos semelhantes feitos na Inglaterra.

Após 1763, o descontentamento dos colonos se tornou ainda maior. Naquele ano, teve fim a Guerra dos Sete Anos, entre a Inglaterra e a França, onde os ingleses venceram o conflito. Entretanto, a economia da Inglaterra entrou em crise por causa dos gastos com a guerra. Para sair dessa situação, o governo inglês resolveu aumentar o número de impostos cobrados em suas colônias.

Guerra pela independência

Em resposta ao aumento de impostos, os colonos começaram a articular um movimento contra o governo inglês. Em 1774, representantes de 12 colônias organizaram um Congresso na cidade da Filadélfia, que ficou conhecido como **Primeiro Congresso Continental**. Eles elaboraram um documento de protesto ao governo inglês ao mesmo tempo em que os colonos boicotavam a compra de produtos vindos da metrópole.

Os ânimos se acirraram e, em abril de 1775, ocorreram os primeiros choques armados entre tropas britânicas e colonos. Os confrontos aconteceram um mês antes da realização do **Segundo Congresso Continental**, realizado também na Filadélfia. Quando os congressistas foram informados do acontecido, declararam que, a partir de então, o Congresso estava assumindo as funções de governo central das colônias. Além disso, anunciaram a criação de um **Exército Continental Americano** cujo comando foi entregue a George Washington, militar que, na pintura de John Trumbull, é representado a cavalo, em segundo plano (detalhe 1).

Os confrontos entre ingleses e norte-americanos aumentaram até que o Congresso aprovou a **Declaração de Independência das treze colônias** no dia 4 de julho de 1776. A partir dessa data, as colônias seriam denominadas **Estados Unidos da América**.

Na declaração, constavam as atitudes praticadas pelo governo inglês que motivaram o desejo emancipacionista. Entre eles, estavam as leis mercantilistas impostas pelos ingleses, as constantes guerras da Inglaterra que refletiam na colônia, a existência de tropas inglesas mantidas com os recursos dos norte-americanos, entre outras questões.

George Washington montado em um cavalo. Detalhe da pintura **A rendição de lord Cornwallis**, de John Trumbull, 1820.



CAPITÓLIO DOS ESTADOS UNIDOS, WASHINGTON, DC



CAPITÓLIO DOS ESTADOS UNIDOS, WASHINGTON, DC

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Ao iniciar as explicações sobre a Guerra de Independência dos Estados Unidos, use um mapa-múndi para identificar o Império Britânico e as 13 colônias americanas. Mostre também que havia uma parte no sul dos Estados Unidos que era produtora principalmente de produtos agrícolas.
- Anote na lousa as principais datas que marcaram os confrontos:
 - 1774: Primeiro Congresso Continental.
 - 1775: primeiros choques armados entre tropas britânicas e colonos.
 - 4 de julho de 1776: Declaração de Independência das 13 colônias.
 - Explique aos alunos a importância de cada um desses acontecimentos e seus desdobramentos no processo de independência.
 - Peça que observem a representação que John Trumbull fez de George Washington e comente sobre a participação do militar, não apenas nas batalhas, mas também como o primeiro presidente dos Estados Unidos da América.
 - Na sequência, leia o texto com os alunos e destaque a importância da Declaração de Independência dos Estados Unidos. Se possível, leia alguns trechos da Declaração (ver abaixo).

TEXTO DE APOIO

Para o professor

A Declaração de Independência dos Estados Unidos da América

Quando [...] se torna necessário a um povo dissolver os laços políticos que o ligavam a outro, e assumir, entre os po-

deres da Terra, posição igual e separada, a que lhe dão direito as leis da natureza e as do Deus da natureza, o respeito digno para com as opiniões dos homens exige que se declarem as causas que os levam a essa separação.

Consideramos [...] que todos os homens são criados

iguais, dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a vida, a liberdade e a procura da felicidade. [...] que, sempre que qualquer forma de governo se torne destrutiva de tais fins, cabe ao povo o direito de alterá-la ou aboli-la e instituir novo governo [...].

Declaração de Independência dos Estados Unidos da América. Disponível em: <http://www4.policiamilitar.sp.gov.br/unidades/dpcdh/Normas_Direitos_Humanos/DECLARA%C3%87%C3%83%20DE%20INDEPENDENCIA%20DOS%20EUA%20-04%20de%20julho%20de%201776%20-%20PORTUGU%C3%8AS.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3 e 4
- Específicas de Ciências Humanas: 3 e 7
- Específicas de História: 1 e 3

HABILIDADES

- EF08HI04
- EF08HI06
- EF08HI07

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Retome a discussão iniciada no começo do capítulo sobre a importância dos símbolos para a identificação e identidade de um povo.
- Peça aos alunos que observem os detalhes do quadro de John Trumbull e procurem identificar as bandeiras representadas.
- Comente que durante a guerra de independência as tropas norte-americanas receberam ajuda das tropas francesas, representadas pela bandeira branca no quadro.
- Leia com os alunos o texto que explica com detalhes essa questão.
- Comente sobre os longos processos que levaram os colonos a realizarem o Primeiro Congresso Continental, em 1774, até o reconhecimento da Independência dos Estados Unidos pela Inglaterra em Paris em 1783. Procure trabalhar com os alunos as perspectivas de curta, média e longa duração histórica a partir das informações estudadas.

Inglaterra perde a guerra

O texto da declaração evidenciava a influência do pensamento iluminista entre os colonos. Um dos trechos dizia que “todos os homens eram iguais” e providos de “direitos inalienáveis, entre os quais se contam a vida, a liberdade e a busca da felicidade”. Ideia semelhante havia sido defendida pelo pensador inglês John Locke, um dos precursores do Iluminismo, no século XVII.

A Declaração da Independência aumentou os conflitos. Em 1778, soldados franceses chegaram a entrar nos combates em auxílio às tropas norte-americanas.

No quadro de John Trumbull, a bandeira branca que vemos no detalhe 1, representa a bandeira da monarquia francesa. Da mesma forma, as figuras alinhadas na imagem representam oficiais do exército francês que lutaram contra os ingleses na Guerra de Independência dos Estados Unidos.

Os ingleses foram definitivamente derrotados em 1781, na Batalha de Yorktown. Dois anos depois foi assinado em Paris um acordo de paz em que a Inglaterra reconheceu formalmente a independência dos Estados Unidos. Essa era a primeira vez, desde o processo de expansão marítima iniciado no século XV, que uma colônia conquistava a independência de sua metrópole.

A pintura de Trumbull que analisamos representa o momento seguinte à batalha de Yorktown. No centro da tela, um grupo de soldados ingleses encontra-se perfilado ao lado do general norte-americano Lincoln, que se encontra sobre um cavalo branco. Note que o artista representou todos os oficiais e soldados impecavelmente vestidos em uniformes limpos e reluzentes, como se estivessem prontos para ir a um baile, o que seria impossível após uma batalha.

1 Tropas francesas – detalhe da pintura *A rendição de lord Cornwallis*, de John Trumbull, 1820.



CAPITÓLIO DOS ESTADOS UNIDOS, WASHINGTON, DC.



CAPITÓLIO DOS ESTADOS UNIDOS, WASHINGTON, DC.

MAIS ATIVIDADES

Elaborar história em quadrinhos

- Proponha aos alunos que montem uma história em quadrinhos representando a luta pela independência dos Estados Unidos.
- Divida a turma em grupos

e incentive que organizem as tarefas: aqueles que irão fazer os desenhos, os que farão o roteiro, os que vão redigir os diálogos e a narração da história, os que vão colorir e os que vão colocar as letras nos balões. Organizada dessa forma, a atividade oportuniza que cada um desenvolva suas habili-

dades ou a tarefa com a qual mais se identifica.

- Oriente que utilizem os materiais disponíveis na escola. Para esta atividade serão necessários papel sulfite, lápis de cor ou hidrocor colorida.
- É importante que o trabalho tenha um título e que

🕒 Listras e estrelas

Outro detalhe é que o lorde Cornwallis, militar inglês de mais alta patente na batalha, apesar de ser citado no nome do quadro, não se encontra representado na obra. Na verdade, ele não compareceu à cerimônia de rendição alegando doença e mandou um subordinado cumprir o protocolo de entregar a espada ao adversário.

Quem deveria receber a espada seria George Washington, comandante das forças estadunidenses, mas ele se recusou a recebê-la nessas circunstâncias. Por isso, determinou que um de seus oficiais, o general Lincoln, o substituiu. No quadro, o general Lincoln aparece de mão aberta, pronto para pegar a arma, símbolo da rendição inglesa. O general Washington foi representado logo atrás, observando a cena (detalhe 2).

A bandeira escolhida como símbolo do novo país foi representada à direita da imagem (detalhe 3). Era composta de treze listras vermelhas e brancas que se alternavam. Cada listra representava uma colônia. No canto superior esquerdo, destacavam-se treze estrelas sobre um retângulo azul. Com o passar do tempo, a cada novo estado incorporado ao território foi acrescentada uma nova estrela.



Uma vez independentes, os Estados Unidos não adotaram de início um governo centralizado. Cada estado manteve um alto grau de autonomia. Havia um Congresso de representantes eleitos, mas seu poder era limitado.

🕒 O general Lincoln (centro) e o general Washington (ao fundo). Detalhe da pintura *A rendição de lord Cornwallis*, de John Trumbull, 1820.



🕒 Representação da bandeira dos Estados Unidos na pintura *A rendição de lord Cornwallis*, de John Trumbull, 1820.

- Incentive os alunos a identificar a localização de Lincoln e George Washington no quadro. Peça que descrevam suas posturas e as roupas com que foram representados. Anote na lousa os principais comentários. Na sequência, leia o texto com a turma.

- Solicite aos alunos que observem a imagem da bandeira dos Estados Unidos no livro e a reproduzam no caderno. Depois, peça que façam uma legenda para cada um dos elementos da bandeira desenhada. A legenda deve conter as referências às 13 listras vermelhas e brancas, com a respectiva explicação de que representam as colônias.

- Se possível, mostre aos alunos a atual bandeira dos Estados Unidos e incentive-os a compará-la com a bandeira reproduzida no livro. Aponte as principais diferenças entre elas e explique que, ao longo do tempo, novos estados foram anexados ao território americano e que, por isso, a bandeira sofreu alterações.

cada cena seja realizada em uma folha de sulfite.

- Solicite que os alunos componham ao menos três cenas para a história: a primeira deve representar os interesses dos colonos na independência; a segunda deve reproduzir um dos confrontos entre as forças locais e o Exército

britânico; e a terceira deve mostrar a comemoração pela vitória.

- Incentive os grupos a apresentar o resultado do trabalho para a turma.
- Proponha uma exposição dos trabalhos e convide a comunidade escolar para prestigiar.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 3 e 4
- Específicas de Ciências Humanas: 5 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3 e 4

HABILIDADES

- EF08HI06
- EF08HI07
- EF08HI08
- EF08HI11
- EF08HI14

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Pergunte aos alunos se conhecem as partes em que se dividem os poderes do Estado brasileiro. Comente que, assim como foi adotado pelos Estados Unidos, no Brasil os poderes se dividem em: Executivo, Legislativo e Judiciário.
- Procure fazer com que os alunos descubram quais são os principais representantes do Executivo (presidente, governador e prefeito), Legislativo (presidentes do Senado, da Câmara dos Deputados e da Assembleia Estadual) e Judiciário (presidentes do Supremo Tribunal Federal e de tribunais de justiça). Anote na lousa as informações.
- Incentive os alunos a conversarem sobre a importância da participação na política nacional e pergunte se eles se sentem representados como cidadãos.
- Leia o texto com a turma e destaque as principais características da pintura de William Walcut.



- A derrubada da estátua de George III, 9 de julho de 1776. Óleo sobre tela, de William Walcut, 1854. A pintura de Walcut representa a reação dos norte-americanos aos símbolos ingleses, logo após a declaração de independência dos Estados Unidos.

Influência iluminista

Em 1787, representantes eleitos pela população dos treze estados aprovaram uma **Constituição**, que vigora até hoje.

Uma das novidades da Carta Magna foi a criação de um poder central forte para governar o país, que adotou o regime republicano. Sob a influência dos **ideais iluministas**, ela estabeleceu também a **divisão do Estado em três poderes**: Executivo, Legislativo e Judiciário.

O Executivo era o governo propriamente dito, o poder central, exercido por um presidente da República eleito a cada quatro anos. O Legislativo seria formado pela Câmara dos Representantes (no Brasil, chamada de Câmara dos Deputados) e pelo Senado. Ele estava encarregado de aprovar as leis. Já o Judiciário, exercido pelos juízes e encarregado de aplicar as leis, reunia os tribunais de justiça. Foi a primeira vez que um país estruturou o Estado desta maneira, com três poderes. Atualmente, diversas nações seguem modelo semelhante a este.

- Gravura de autoria desconhecida, produzida em 1823, representando George Washington presidindo a Convenção Constitucional na Filadélfia, em 1787. George Washington foi o primeiro presidente dos Estados Unidos e é conhecido como um dos pais fundadores do país.



Constituição: também chamada de Carta Magna, é um documento que reúne as leis fundamentais de um país. Geralmente, a Constituição é escrita, debatida e aprovada por uma assembleia de representantes do povo, chamada Assembleia Constituinte.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Constituição dos Estados Unidos da América

Nós, o povo dos Estados Unidos, a fim de formar uma União mais perfeita, estabelecer a justiça, as-

segurar a tranquilidade interna, prover a defesa comum, promover o bem-estar geral, e garantir para nós e para os nossos descendentes os benefícios da Liberdade, promulgamos e estabelecemos esta Constituição para os Estados Unidos da América.

Constituição dos Estados Unidos da América. 1787. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/constitucao-dos-estados-unidos-da-america-1787.html>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

O novo país surgia repleto de ideais de liberdade e cidadania. Porém, esses ideais valiam sobretudo para a população branca, principalmente aos donos de propriedades ou aos que pertenciam às camadas intermediárias urbanas. Isso porque esses valores não foram estendidos a todos os seus habitantes.

- **O espírito de 76**, litogravura, de Archibald Willard, c. 1875. A obra foi produzida para celebrar o centenário da independência dos Estados Unidos e representa a luta dos colonos durante todo o processo de emancipação do país.



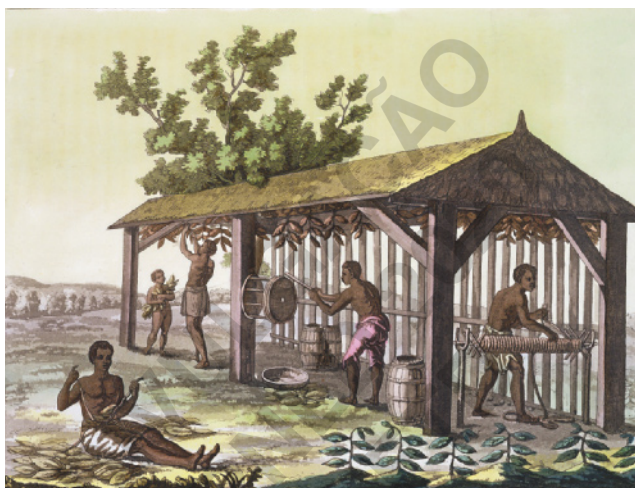
COLEÇÃO PARTICULAR

• A exclusão de negros e indígenas

A escravização de pessoas de origem africana e de seus descendentes, iniciada em meados do século XVII, foi mantida até 1863. Mesmo depois da abolição do trabalho escravo, os descendentes de africanos continuaram a sofrer segregação e discriminação social. Eles estavam proibidos de usar áreas ou locais destinados aos brancos em hospitais, ônibus, banheiros públicos, cinemas, entre outros. Essa situação durou até a década de 1960, quando a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos derrubou institucionalmente essa estrutura racista.

Os povos indígenas também foram excluídos da cidadania. Assim como ocorria no período anterior à independência, continuaram a sofrer violência e todo tipo de preconceito, além de perder suas terras para os brancos. Somente na década de 1920 conseguiram o direito à cidadania norte-americana. Hoje, a população indígena e miscigenada é composta por cerca de 5,2 milhões de pessoas.

- Gravura de Angelo Biasioli publicada na obra **Costumes antigos e modernos**, c. 1820, representando africanos escravizados trabalhando na produção de tabaco na Virgínia, Estados Unidos, em 1790.



HERITAGE IMAGES/HULTON ARCHIVE/GETTY IMAGES

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Comente com os alunos que atualmente todos os cidadãos americanos, assim como os brasileiros, têm o direito de votar em seus representantes, mas que nem sempre foi assim para todos. Durante a escravidão, por exemplo, os escravizados em ambos os países não tinham direito a voto.
- Pergunte aos alunos se eles já viveram experiências de discriminação social ou racial. Reforce a necessidade de respeito e acolhimento com os colegas. Explique que, assim como nos Estados Unidos, a discriminação contra pessoas de origem africana e seus descendentes, bem como indígenas, ainda acontece em nosso país e em grande parte do mundo. Comente sobre como é importante a luta contra os preconceitos de todos os tipos.
- Incentive-os a conversar também sobre a importância de fazer valer a Constituição e as leis, para que sejam garantidos os direitos das pessoas.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- KARNAL, Leandro et al. **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2008.

Nessa obra, quatro autores abordam os processos que levaram os Estados Unidos a se transformar em uma grande potência.

A BNCC NESTA DUPLA

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 3 e 4
- Específicas de Ciências Humanas: 3 e 7
- Específicas de História: 1, 2 e 3

HABILIDADES

- EF08HI04
- EF08HI07
- EF08HI11

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Converse com os alunos sobre a importância de Thomas Paine, pensador britânico que viveu nos Estados Unidos da América. Suas ideias influenciaram tanto o processo de Independência americano como a Revolução Francesa.
- Pergunte aos alunos se eles conhecem alguma das obras escritas pelo autor como: **Senso comum**, publicada em 1776, e **Os direitos do homem**, publicada na Inglaterra em 1791 (primeira parte) e 1792 (segunda parte).
- Incentive os alunos a ler o trecho do livro **Senso comum** escrito por Paine e comente sobre a obra **Os direitos do homem**, na qual o autor analisa a Revolução Francesa, suas causas e momentos iniciais. Explique sobre a importância de entrar em contato com textos originais, ampliando a capacidade dos estudantes de interpretar as ideias dos autores.

2. Paine está propondo que a América do Norte seja o abrigo da liberdade. Ou seja, que nasça um novo país sob a égide iluminista da liberdade, em oposição ao restante do mundo, que segundo ele, abriga ideias velhas, dignas de estarem em um asilo.

INTERPRETANDO DOCUMENTOS

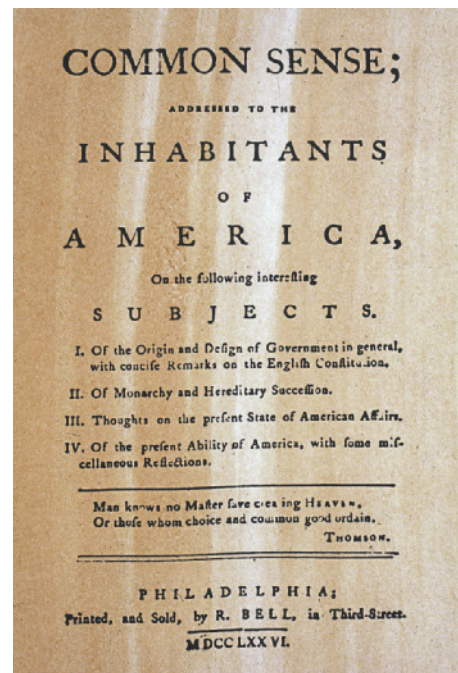
Thomas Paine (1737-1809) foi um pensador britânico que migrou para Pensilvânia – uma das 13 colônias inglesas na América – em 1774. Dois anos depois, ele publicou um panfleto de cerca de 50 páginas chamado **Senso Comum** no qual combatia a tirania e defendia a independência das colônias.

Leia abaixo uma passagem desse documento e, em seguida, faça o que se pede.

Cada parte do Velho Mundo está sob o jugo da opressão. A liberdade está sendo caçada por todo o globo. A Ásia e a África a expulsaram há tempos. A Europa a considera uma estranha, e a Inglaterra deu-lhe ordem de partir. Ó, recebam a fugitiva, e preparem a tempo um asilo para a raça humana.

PAINE, Thomas. *Senso Comum*. Apud: WOOD, Gordon S. *A Revolução Americana*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. p. 89.

- Página de rosto do panfleto **Senso Comum**, de Thomas Paine. Cerca de 120 mil cópias do documento teriam sido vendidas após o seu lançamento, em janeiro de 1776. Escrito em uma linguagem acessível, o panfleto alimentou o desejo emancipacionista dos norte-americanos.



1. Ele se refere à liberdade. Segundo ele, a liberdade seguiu em fuga porque estava sendo caçada em todo o globo, tendo sido expulsa da África e da Ásia, considerada uma estranha na Europa e expulsa da Inglaterra.

2. Para Thomas Paine, quem deveria receber a fugitiva? Como essa ideia reflete o pensamento iluminista?

3. Ainda hoje, a liberdade é um dos princípios mais importantes de nossa sociedade. Discuta com a sua turma:

- Esse direito é respeitado em todos os seus aspectos: político, religioso, cultural, sexual?
- Em grupo, façam uma entrevista em sua comunidade a respeito dessa questão.
- Com o auxílio do professor, elaborem um questionário sobre o assunto.
- Depois de colhidos os dados, apresentem-nos à turma, refletindo sobre as informações coletadas.
- Vejam, no final deste volume, na seção **Como se faz...**, orientações para realizar uma entrevista.

Resposta pessoal. Sugerimos distribuir os temas da pesquisa por grupos, cada um se encarregando de um e, com base nos resultados da pesquisa, incentivar a

classe a propor atitudes que possam contribuir para a preservação/ampliação dessas liberdades na comunidade.

66

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Thomas Paine revisitado

Não se pode dizer que Thomas Paine seja um nome esquecido. Como poderia ficar esquecido quem – seguindo a divisa, por ele

formulada, “onde não há liberdade, aí está o meu país” – participou, com destaque, de duas revoluções, a da independência dos Estados Unidos e a da França e sacudiu toda a Grã-Bretanha, com seu radicalismo republicano e democrático?

Ele que, segundo escreveu, em 1805, o ex-presidente dos Estados Unidos, John Adams, “Eu não conheço nenhum outro homem no mundo que tenha exercido maior influência nos últimos trinta anos do que Tom Paine”. [...]

Mas se Paine é – ou deveria ser – um autor importante e estratégico também no capítulo da história das ideias políticas, que fatores permitiriam explicar seu pouco reconhecimento? Deixando de lado a questão, sem dúvida, menor, da personalidade de

🕒 A Revolução Francesa

Chamamos de **charge** um desenho de caráter crítico e humorístico a respeito de uma situação da vida real. Esse tipo de desenho costuma ser bastante empregado para se fazer críticas políticas. Foi assim, por exemplo, na França do século XVIII, época em que o país experimentou profundas mudanças políticas e sociais que culminaram na chamada Revolução Francesa (1789-1799).

As muitas charges produzidas naquele tempo tornaram-se importantes fontes de informação para compreendermos os mais variados aspectos da população francesa e da própria revolução. Um exemplo é a charge reproduzida abaixo, chamada **Despertar do terceiro estado**, de 1789. Feita em **água-forte**, ela nos ajuda a compreender alguns aspectos da Revolução Francesa. É o que veremos a seguir.

Água-forte: técnica de produção de gravuras que tem como ponto de partida um desenho ou uma inscrição feita em chapa de metal. Esse desenho é preenchido com tinta e a placa é pressionada sobre uma folha de papel, dando origem a uma ou mais gravuras, todas iguais.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Pergunte aos alunos o que eles sabem sobre a Revolução Francesa. É provável que cite aspectos como “revolta popular que derrubou a Bastilha”, “a decapitação do rei” etc. Anote na lousa as principais observações dos alunos sobre o assunto.
- Comente com a turma que, para compreender os motivos que levaram à Revolução, é importante conhecer como era organizada a política no período, centralizada no poder do rei e da nobreza.
- Peça aos alunos que observem com atenção a charge reproduzida. Incentive-os a descrever a imagem e pergunte quais são os elementos que permitem identificar a nobreza e o clero.
- Em seguida, leia o texto com os alunos e destaque as informações sobre os grupos sociais que faziam parte do primeiro estado.

SUGESTÕES DE LIVROS

Para o aluno

- HUGO, Vitor. **Os miseráveis**. (Adapt.). Walcyr Carrasco. São Paulo: FTD, 2002.
Livro clássico de forte cunho social que retrata a sociedade francesa pós Revolução.
- DINIZ, André. **A Revolução Francesa**. São Paulo: Escala Educacional, 2008.
História em quadrinhos que narra os principais momentos da Revolução Francesa.



MUSEU CARNAVALET, FRANÇA. FOTO: PHOTODISC/ALAMY/FOTOREMA

🕒 **Despertar do terceiro estado**, charge de autoria desconhecida, produzida no século XVIII, que representa a nobreza e o clero assustados diante da reação do terceiro estado.

67

Paine – mas que talvez ajude a explicar o preconceito – intelectual – que tem sofrido, isto é, seu caráter, ao mesmo tempo radicalmente popular e presunçoso (que o levava a afirmações imperdoáveis, em um pensador, como: “Eu nunca

citado, eu sempre penso por mim mesmo”), sugiro que um dos motivos do obscurecimento do seu pensamento e ideias políticas se deve ao fato de ter sido – original e estranhamente – a um só tempo: liberal e democrata.

FLORENZANO, Modesto. **Thomas Paine revisitado**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Conferência proferida no IEA/USP em 22 de março de 1996. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/florenzanothomaspaine.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3 e 4
- Específicas de Ciências Humanas: 3, 5 e 7
- Específicas de História: 1 e 3

HABILIDADES

- EF08HI04
- EF08HI06

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Organize as informações sobre o segundo estado para os alunos, incentivando-os a observar os detalhes da imagem condutora e outras disponíveis no capítulo. Mostre como os nobres eram poucos em relação à população francesa da época e como esses títulos de nobreza eram importantes para a obtenção de privilégios.

- Leia o texto com os alunos e mostre que apesar de considerados como um bloco, o terceiro estado abarcava grupos sociais muito diferentes entre si, como os ricos comerciantes e os camponeses pobres.

Primeiro estado

Na França do século XVIII, a palavra **estado** (ou estamento) designava os grupos sociais que compunham a sociedade. A população francesa era de cerca de 28 milhões de pessoas distribuídas em três estados.



O **primeiro estado** era formado por cerca de 120 mil pessoas, todas do clero da Igreja Católica – cardeais, bispos, abades, sacerdotes, monges. Na charge, esse grupo está representado pelo padre que se encontra em pé, ao centro (detalhe 1).

O primeiro estado possuía muitos privilégios. De fato, a Igreja era dona de 20% das terras e recebia o **dízimo** dos fiéis. Além disso, os membros do clero não pagavam impostos, estavam isentos do serviço militar e tinham direito a julgamento em tribunal próprio.

Dízimo: é a décima parte (ou 10%) da renda de uma pessoa.

Título de nobreza: nesse período histórico, os títulos eram uma forma de o rei agraciar (honrar) as pessoas. Os títulos não tinham nenhuma função jurídica ou administrativa, apenas valor social.

- Detalhe de representante do clero na charge **Despertar do terceiro estado**.

Segundo estado

O **segundo estado** abarcava cerca de 400 mil pessoas. Parte eram os representantes da chamada **nobreza de sangue**, ou seja, os grandes proprietários de terras que detinham **títulos de nobreza** herdados de seus antepassados: duques, marqueses, condes, viscondes, barões. A outra parte desse grupo era formada por burgueses ricos que compravam títulos de nobreza.

Na imagem, o segundo estado é representado pelo nobre de pé, ao lado do padre (detalhe 2).

- Detalhe de representante da nobreza na charge **Despertar do terceiro estado**.



TEXTO DE APOIO

Para o professor

O uso da charge na educação

O uso da charge em atividades interdisciplinares propicia ao docente possibilidades pedagógicas em

diversas áreas do conhecimento. No texto verbal, o docente pode orientar projetos em redação, análise de discurso, elementos gramaticais do texto, coesão, coerência, aprendizagem de novas expressões, palavras e relação de temas pertinentes à comuni-

dade da escola, com ênfase aos temas transversais. [...]

Quem sustenta a charge é o jogo de expressão corporal e facial. A postura, entretanto, é fundamental para o leitor imaginar o tipo de atitude a até mesmo a fala da personagem. Os cenários desenhados nas

Terceiro estado

O **terceiro estado** abrigava 98% da população francesa, ou seja, cerca de 27,5 milhões de pessoas. Nele estavam reunidos diferentes grupos sociais, como a alta e a média burguesia, os trabalhadores rurais e os trabalhadores urbanos.

A alta burguesia era formada por pessoas muito ricas, como banqueiros e comerciantes. Abaixo dela estava a média burguesia, constituída por profissionais liberais – como médicos, professores e advogados – e comerciantes médios.

Os trabalhadores rurais, ou camponeses, representavam cerca de 80% da população francesa. Alguns eram livres, mas havia também muitos servos, ou seja, pessoas sem liberdade plena e que estavam presas às terras de seus senhores (os nobres). O grupo dos trabalhadores urbanos, cerca de 200 mil pessoas, era composto de artesãos, trabalhadores da construção, desempregados, entre outros.

Essa parte mais pobre da população urbana da França do século XVIII era conhecida como **sans-culotte**. Os culotes eram calções masculinos justos que iam da cintura até os joelhos, usados pelos nobres. Os trabalhadores, ao contrário, vestiam calças compridas largas feitas de pano grosseiro. Daí a expressão *sans-culotte*, ou seja, sem culote. Os *sans-culotte* tiveram papel fundamental na Revolução, na qual formariam a ala mais radical.



• **Sans-culotte** parisiense.
Gravura colorizada de autoria desconhecida, século XVIII.

MUSEU CARNAVALET, FRANÇA. FOTO: ERICH LESSING/ALBUM FOTODARENA

- Peça aos alunos que levantem hipóteses sobre os motivos para os *sans-culottes* fazerem parte dos grupos mais radicais da revolução. Após as contribuições dos alunos, explique que se tratava de pessoas que viviam em situação muito grave de miséria, com falta de comida, lugar para morar e acesso à educação.
- Comente que, infelizmente, até os dias atuais, muitos grupos de população de diversos países passam por uma série de dificuldades econômicas. Muitos tentam se organizar politicamente para tentar reverter essas situações.
- Oriente-os a observar com atenção a imagem disponível no livro, assim como descrever o que aquela situação representa.

charges estabelecem contextos, noções de profundidade devido à perspectiva e ambientação das personagens. A perspectiva age como orientador para o leitor entender o estado emocional que a charge quer passar. A perspectiva aliada ao *design* também acentua

diferenças das charges nos diferentes países onde são produzidos.

PESSOA, Alberto Ricardo. O uso da charge na educação. **Revista Temática**, v. 7, n. 3, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/30340/16036>>. Acesso em: 25 out. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 3, 5 e 7
- Específicas de História: 1, 2 e 3

HABILIDADES

- EF08HI04
- EF08HI06

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Leia o texto com os alunos e destaque os principais fatores que levaram o terceiro estado a se incomodar com as propostas da Assembleia. Comente que, diferente do que pretendia Luis XIV, a reunião das pessoas nessas discussões fortaleceu a oposição ao seu governo, culminando na proposta de uma Assembleia Nacional Constituinte.

A população se revolta

O terceiro estado sustentava os outros dois grupos por meio do pagamento de impostos. Era da **burguesia** grande parte do **dinheiro** que o rei tomava emprestado sempre que os cofres públicos esvaziavam.

Na charge, o terceiro estado é representado pela figura do homem caído começando a se levantar. Com a mão direita, ele quebra a corrente que o prende enquanto, com a esquerda, segura um fuzil. Diante desse “despertar”, os representantes do primeiro e do segundo estado recuam apavorados.



1 Detalhe de representante da burguesia na charge **Despertar do terceiro estado**.

Na época em que foi feita a charge que estamos analisando, a França passava por uma grave crise econômica. Para piorar, a partir de 1785, a França sofreu ora com secas, ora com inundações. Como resultado, a produção agrícola foi afetada, diminuindo a oferta de alimentos. A **fome** atingiu o campo e a cidade.

Sem comida, muitos camponeses passaram a destruir os castelos, atribuindo aos nobres a responsabilidade pela péssima situação do campo. Em Paris, assim como em outros centros, os trabalhadores urbanos começaram a fazer greves. Todo esse contexto de revoltas populares ajuda a entender o simbolismo da imagem que mostra um representante do terceiro estado se libertando e pronto para pegar em armas para lutar contra essa situação de opressão.

Veja mais informações sobre esse tema no livro **Os miseráveis**, de Victor Hugo, adaptação de Antonio Carlos Viana, FTD, 2013.

70

SUGESTÃO DE ARTIGO

A arte e a Revolução Francesa

A revolução é o atestado de óbito do *ancien régime*. Tanto Beethoven como Schiller exultariam se pudessem ter assinado esse atestado. Fizeram melhor: postaram

para a humanidade a mais racional e universal das mensagens sobre o 14 de julho. [...]

Uma nova era histórica, a ascensão da burguesia e a sua acumulação de capital que deverá circular, aumentar seus lucros, utilizar-se da mais valia, pos-

suir os meios de produção e dominar o pensamento; suas ideias serão as ideias dominantes, porque as ideias dominantes são as da classe dominante. Para isso, o novo e ascendente capitalismo necessitava da liberdade (para contratar) e da igualdade (em termos ci-

vis). Esse novo regime, esse novo público e essa nova música são, evidentemente, o sistema burguês. A data decisiva é o 14 de julho de 1789. Mozart, Haydn e todos os clássicos tornam-se fenômenos históricos, passados e do passado. Beethoven é o novo gênio ascen-

Estados Gerais, o começo da revolução

Tentando encontrar uma solução para a crise, o rei Luís XVI convocou a **Assembleia dos Estados Gerais**, um **órgão consultivo** formado por representantes dos três estados e que desde 1614 não se reunia.

Embora cada estado participasse da Assembleia com vários representantes, o voto para tomar decisões era por estado, cada um deles tinha direito a um voto apenas. A intenção do clero e da nobreza (que juntos contabilizavam dois votos) era obrigar o terceiro estado (dono de um voto) a assumir novos impostos para solucionar a crise.

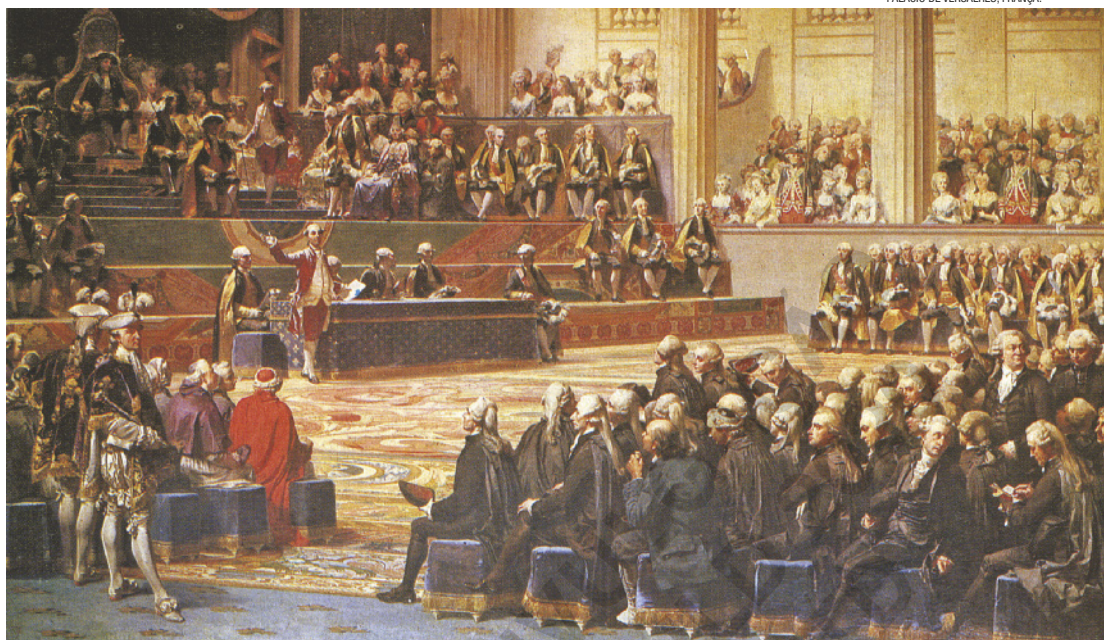
Os trabalhos da Assembleia dos Estados Gerais tiveram início no começo de maio de 1789 em um salão do Palácio de Versalhes. Erguido nas proximidades de Paris, o palácio era uma das residências do rei e de sua corte, e era o centro de poder na França desde 1682.

No dia da abertura da Assembleia dos Estados Gerais, o terceiro estado exigiu que a contagem dos votos fosse por pessoa, e não por estado. Como o clero e a nobreza não aceitaram a proposta, os representantes da burguesia e do povo passaram para outra sala do Palácio de Versalhes, decididos a ficar reunidos ali até que seus objetivos fossem alcançados.

No dia 9 de julho, o terceiro estado se autoproclamou **Assembleia Nacional Constituinte**. O objetivo do grupo era elaborar uma Constituição, algo que não estava nos planos do governo absolutista do rei Luís XVI.

Órgão consultivo: conselho ou grupo de pessoas constituído para ajudar um governo a tomar decisões.

PALÁCIO DE VERSALHES, FRANÇA.



Abertura dos Estados Gerais em Versalhes, em 5 de maio de 1789. Óleo sobre tela, de Louis Charles Auguste Couder, de 1839.

71

dente – um compositor do seu tempo e do tempo futuro. Ao lado dos seus dramas pessoais, ele é, ao lado de Michelangelo, a personalidade mais poderosa e rompedora da história das artes. Sua relação com a Revolução Francesa e, notadamente, seus valores universais (A

Declaração tem a pretensão de ser universal) e os princípios da liberdade, igualdade e fraternidade serão tão afetivos como produtivos. [...] Sua Nona sinfonia irá homenagear e partilhar os valores revolucionários. [...] Pretendia que a Nona fosse igualmente universal, cós-

mica e ao mesmo tempo planetária.

SCLIAR, Wremyr. *A relação entre direito, música e literatura no iluminismo a partir da Revolução Francesa*. SÖHNGEN, Beatriz C.; POZZEBON, Fabrício D. A. (Org.). **Encontros entre direito e literatura III: poesia, linguagem e música**. Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

Inicie a aula solicitando aos alunos que observem com atenção a imagem que representa a Assembleia dos Estados Gerais reunida a partir de maio de 1789.

Para um exercício de comparação, mostre a eles imagens de reuniões da Câmara dos Deputados e do Senado em Brasília.

Explique que, de acordo com a constituição brasileira atual, são realizadas assembleias das instituições do poder Legislativo para discutir os rumos políticos do país e para fiscalizar as ações do Executivo. Na época da Revolução Francesa, no entanto, as decisões estavam concentradas nas ações do rei, e foi por isso que a Assembleia dos Estados Gerais ganhou tanta importância no período.

MAIS ATIVIDADES

Dramatização

Proponha aos alunos que elaborem uma dramatização representando a reunião dos três estados durante as Convenções Gerais e a insatisfação da população que levaria à queda da Bastilha.

Inicialmente, a sala pode ser dividida em dois grupos, um escreve o texto e o segundo prepara e providencia as coisas necessárias para a dramatização (roupas, adereços, equipamentos de luz e som etc.).

Com os textos prontos, separe os alunos entre os que irão fazer parte da peça como atores e os que se dedicarão a compor cenário, roupas e trilha sonora.

Se possível, peça ao professor de Arte que auxilie nessa atividade.

Reserve horários durante o período de aulas para o ensaio. Convide a comunidade escolar para assistir à apresentação e proponha uma autoavaliação dos alunos a respeito do desempenho de cada um.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 3, 4, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3, 4 e 5

HABILIDADES

- EF08HI04
- EF08HI06

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Ao iniciar as explicações sobre a queda da Bastilha, pergunte aos alunos o que eles entendem por manifestação política. Anote as principais observações na lousa.
- Comente que, muitas vezes, as manifestações políticas ocorrem quando a população não concorda com as medidas administrativas tomadas por seus governantes. Explique que, num estado democrático, essas iniciativas são permitidas e muito importantes para que os cidadãos possam expressar suas opiniões e reivindicações.
- Leia o texto com os alunos e aponte os principais motivos que levaram a população francesa à insatisfação com as decisões da Assembleia Constituinte. Peça aos alunos que observem as imagens reproduzidas com atenção. Explique a importância do movimento popular que marchou até a Bastilha para forçar o rei a mudar suas atitudes.

Queda da Bastilha

De longe, a população de Paris acompanhava os acontecimentos em Versalhes. Logo correu a notícia de que o rei pretendia dissolver a Assembleia, indignando a população parisiense que resolveu tomar as ruas.

Na madrugada de 14 de julho de 1789, uma multidão invadiu os **arsenais** e se apoderou das armas ali encontradas. Em seguida, marchou para a Bastilha, fortaleza que servia de prisão para os que caíam no desagrado do governo.

A fortaleza da Bastilha era um dos símbolos mais odiados do regime absolutista. Por isso, foi um dos primeiros lugares dos quais a população revoltosa se apoderou.

Na imagem que estamos analisando, vemos ao fundo um grupo de soldados indo em direção ao lugar (detalhe 1). Repare que, no alto das torres da Bastilha, já há pessoas ocupando o prédio (detalhe 2). Até hoje o 14 de julho, dia da **Queda da Bastilha**, é comemorado como data nacional na França.

Sem conseguir controlar a situação, o rei reconheceu a **Assembleia Nacional Constituinte**. Em 4 de agosto de 1789, a Assembleia aboliu as leis feudais ainda em vigor no país e decretou o fim dos privilégios da nobreza e do clero. Além disso, no dia 26 do mesmo mês, proclamou a **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão** (veja a seção **Para saber mais a seguir**).



Arsenal: construção na qual se guarda grande quantidade de armas e munições.



Os detalhes 1 e 2 representam o confronto entre populares e tropas do rei, nas proximidades e no alto da Bastilha, na charge **Despertar do terceiro estado**.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Converse com os alunos sobre a importância da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Comente que esses princípios passaram a nortear uma série de reivindicações e mudanças ao

longo do tempo e que servem como referência até os dias de hoje.

- Se possível, leia alguns trechos da declaração com os alunos, incentivando-os a identificar quais os pontos mais importantes para eles. Pergunte se acham que existem direitos que ainda não são respeitados

e que já eram previstos desde a Declaração de 1789.

- Incentive-os a refletir sobre o fato de a Revolução Francesa ser considerada um marco histórico que assinala o fim da Idade Moderna e o início da Idade Contemporânea.

PARA SABER MAIS

O poder emana do povo

Inspirada nos ideais iluministas, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão estabelecia como valores supremos a liberdade e a igualdade de todos perante a lei. Seu primeiro artigo diz que “os homens nascem e permanecem livres e iguais perante a lei”.

Esse documento causou grande impacto em muitos lugares do mundo. Por meio dele, assumia-se como princípio, por exemplo, que o rei não era um “representante de Deus na Terra”, como até então muitos afirmavam. Segundo o texto, o poder emana do povo. Dessa forma, um dos seus direitos “naturais e imprescritíveis”, estabelecidos no artigo 2º da Declaração, seria o de resistência à opressão. Em outras palavras, o povo tinha o direito de tirar do poder qualquer governante que se tornasse tirano.

O impacto da Revolução Francesa na sociedade ocidental foi tão grande que os historiadores costumam defini-la como marco para o fim da **Idade Moderna** e o início da **Idade Contemporânea** (veja linha do tempo com essa representação).

1453: Queda de Constantinopla



LEBIMDEAG, DAGL IORTVALIUMFOTOREIA

1

1. Tropas turcas marcham sobre a cidade de Constantinopla.

Idade Moderna

2



COLEÇÃO PARTICULAR. FOTO: BRIDGEMAN IMAGES/KESTONE BRASIL

1776: Independência dos Estados Unidos

2. Litogravura, de autoria desconhecida, produzida no século XIX, representando George Washington em Massachusetts, no Estados Unidos.

Idade Contemporânea

1453 a 1789

1789 aos dias atuais

Afresco de autoria desconhecida, produzido em 1537, localizado em mosteiro na Romênia.



ALBUM PRISMA FOTOREIA

3

século XVII: Iluminismo

3. Gravura colorizada, de autoria desconhecida, produzida no século XIX, representando um encontro entre Diderot e outros escritores e pensadores.

1789: Revolução Francesa—Queda da Bastilha



WORLD HISTORY ARCHIVE/ALAMY FOTOREIA

4

século XVIII: Revolução Industrial

4. Gravura colorizada, publicada em 1828, representando uma fábrica em Londres.

73

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – 1789

Art. 1º. Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.

Art. 2º. A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade a segurança e a resistência à opressão.

Art. 3º. O princípio de toda a soberania reside, essencialmente, na nação.

Nenhuma operação, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que dela não emane expressamente.

Art. 4º. A liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudique o próximo. Assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão aqueles que as-

seguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos. Estes limites apenas podem ser determinados pela lei.

Art. 5º. A lei não proíbe senão as ações nocivas à sociedade. Tudo que não é vedado pela lei não pode ser obstado e ninguém pode ser constrangido a fazer o que ela não ordene.

Art. 6º. A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através de mandatários, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, seja para proteger, seja para punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos.

Art. 7º. Ninguém pode ser acusado, preso ou detido senão nos casos determinados pela lei e de acordo com as formas por esta prescritas. Os que solicitam, expedem, executam ou mandam executar ordens arbitrárias devem ser punidos; mas qualquer cidadão convocado ou detido em virtude da lei deve obedecer imediatamente, caso contrário torna-se culpado de resistência.

Art. 8º. A lei apenas deve estabelecer penas estrita e evidentemente necessárias e ninguém pode ser punido senão por força de uma lei estabelecida e promulgada antes do delito e legalmente aplicada.

Art. 9º. Todo acusado é considerado inocente até ser declarado culpado e, se julgar indispensável prendê-lo, todo o rigor desnecessário à guarda da sua pessoa deverá ser severamente reprimido pela lei.

Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 25 out. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 3, 4, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3, 4 e 5

HABILIDADES

- EF08HI04
- EF08HI06

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Pergunte aos alunos se eles conseguem apontar as principais diferenças entre o regime monárquico e a República. Anote as principais observações dos alunos na lousa.
- Na sequência, leia o texto com a classe e explique que até os dias atuais ainda existem países que se mantêm como monarquias, como é o caso da Inglaterra e da Espanha. No entanto, em ambos os países, os monarcas não possuem a mesma força política que os reis absolutistas.
- Comente que a proposta de uma monarquia constitucional estava entre os projetos de alguns franceses na época, mas a fuga do rei trouxe uma grande comoção política, levando os franceses a proclamar-se como uma República.

De Monarquia Absolutista a República

A Constituição francesa foi promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte em 1791. Ela extinguiu a Monarquia Absolutista e estabeleceu em seu lugar uma **Monarquia Constitucional**. Ou seja, o rei foi mantido no trono, mas já não governava sozinho. Acima dele estava a Constituição, a qual ele devia obedecer.

Ao mesmo tempo, a autoridade do Estado foi dividida – como nos Estados Unidos e como é hoje no Brasil – em três poderes: Executivo (neste caso exercido pelo rei), Legislativo e Judiciário.

Nas aparências, o rei Luís XVI se submetia à Constituição. Mas, no íntimo, não aceitava a perda do poder. Por isso, deu início a negociações secretas com governos de países vizinhos que temiam a difusão das ideias antiabsolutistas para outras regiões da Europa.

Em junho de 1791, o rei e sua família tentaram fugir disfarçados para o exterior com a intenção de reorganizar forças militares para retomar o poder. Mas foram reconhecidos antes de cruzar as fronteiras do país e reconduzidos a Paris, onde ficaram presos.

Com a prisão do rei, o governo passou para um **Conselho Executivo Provisório** que dissolveu a Assembleia Legislativa e convocou eleições para a formação de uma nova assembleia, a **Convenção Nacional**. Seus membros foram escolhidos por meio do sufrágio universal masculino. Já em sua primeira sessão, em setembro de 1792, a Convenção declarou extinta a milenar Monarquia francesa e instaurou em seu lugar a República. Até um novo calendário, baseado nos ciclos da natureza, foi implantado no país (veja a seção **Para saber mais**, na página 82).



- **Mulheres francesas retornando de Versalhes**, litografia, de autor desconhecido, produzida em 1789. Arquivos franceses registram dados biográficos de dezenas de mulheres que combateram durante a Revolução Francesa. A imagem mostra a participação ativa de mulheres em 1789, quando estavam voltando de um piquete que acabou em várias decapitações. Os pães da gravura lembram a razão principal do levante: a fome.

SUGESTÕES DE LIVROS

Para o professor

- MICHELET, Jules. **História da Revolução Francesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Escrita pelo conhecido historiador francês, o livro traz a

mais famosa representação da Revolução Francesa.

- GRESPAN, Jorge. **Revolução Francesa e Iluminismo**. São Paulo: Contexto, 2008.

O livro problematiza as relações entre a Revolução Francesa e o Iluminismo.

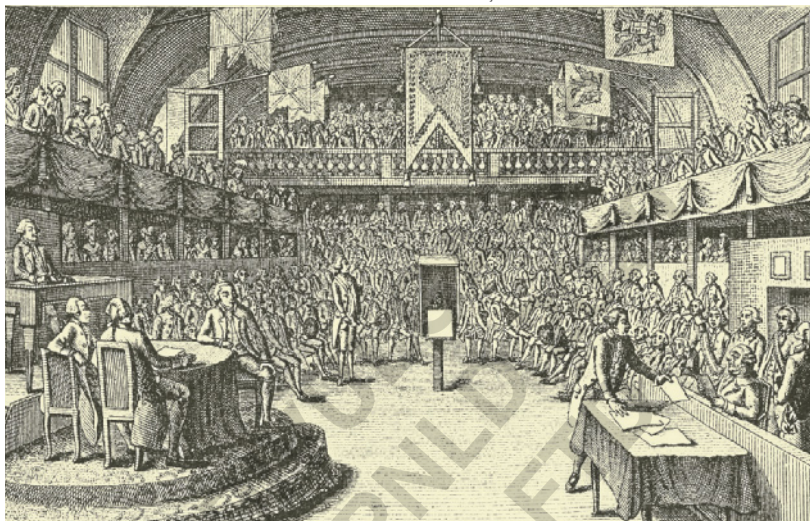
6 A Convenção Nacional e seus grupos rivais

A Convenção Nacional era formada por representantes de diferentes grupos sociais: clero, alta burguesia, média burguesia, trabalhadores etc. Esses representantes se uniram em torno de três grandes grupos rivais, cada qual ocupando um lugar específico na Convenção: os jacobinos, os girondinos e o pântano. Esses grupos tentaram se afirmar e controlar o novo governo que estava sendo criado. Vamos conhecer melhor cada um deles.

- Os **jacobinos** representavam principalmente a pequena e a média burguesia, sendo um dos grupos mais radicais da revolução. Defendiam a República e o voto universal, liderados por Maximilien de Robespierre (1758-1794). Por sentarem-se à esquerda no salão da Convenção, o termo **esquerda**, ainda nos dias de hoje, é associado geralmente a pessoas ou grupos que lutam por justiça social, pela promoção do bem-estar coletivo e pelo reconhecimento e participação dos movimentos sociais e das chamadas minorias.
- Os **girondinos** eram o bloco formado por políticos moderados, que representavam a grande burguesia mercantil e procuravam conter a radicalização, negociando com o rei. Como no salão da Convenção sentavam-se à direita, o termo **direita** até hoje é associado a pessoas ou grupos que têm posições políticas mais conservadoras, que buscam promover o bem-estar e a liberdade individual.
- O **pântano** era o grupo menos expressivo, formado por políticos cujas decisões oscilavam de acordo com as circunstâncias e com os temas a serem votados. Recebiam esse nome por ocuparem a parte baixa, no centro do salão da Convenção. Atualmente, o termo **pessoa de centro** ou **partido de centro** indica defensores de posições que podem variar entre a esquerda e a direita conforme a situação.

Os conceitos de esquerda, direita e centro mudaram ao longo do tempo, conforme a época e a região onde são empregados.

9 Interrogatório de Luís XVI, 26 de dezembro de 1792. Fac-símile de uma gravura feita no século XIX. Na imagem foi representado o salão da Convenção Nacional. Observe a divisão dos participantes: uma parte fica à direita, outra à esquerda e uma terceira no centro do salão. Condenado à morte, o rei Luís XVI foi guilhotinado poucos dias depois desse interrogatório.



- Peça aos alunos que observem a imagem com atenção. Leia o texto com eles e incentive-os a identificar onde estão representados os jacobinos e os girondinos.

- Para facilitar a compreensão dos dois grupos, anote na lousa suas principais características. Explique que Robespierre foi considerado o principal líder entre os jacobinos. Se possível, mostre uma imagem dele para os alunos.

- Ainda sobre jacobinos e girondinos, observe que havia mais um grupo na Convenção Nacional, o chamado pântano. Seus integrantes eram considerados políticos de centro, pois se alinhavam ora com pautas jacobinas, ora com pautas dos girondinos. Pergunte aos alunos se conhecem partidos políticos no Brasil que apresentam características semelhantes.

SUGESTÕES DE FILMES

Para o professor

- **Maria Antonieta.** Direção: Sophia Coppola. Estados Unidos/França/Japão, 2006.

O filme conta a história da jovem rainha, Maria Antonieta (Kirsten Dunst), durante a Revolução Francesa.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3 e 4
- Específicas de Ciências Humanas: 3, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 3, 4 e 5

HABILIDADES

- EF08HI04
- EF08HI06

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Peça aos alunos que observem a imagem do rei sendo guilhotinado durante a Revolução Francesa. Comente que esse foi um dos episódios mais famosos da Revolução e que causou um impacto muito grande entre as monarquias europeias.
- Comente com os alunos que, após a morte do rei Luís XVI na guilhotina, ocorreu uma série de mudanças no governo francês, que precisava se defender dos inimigos externos e tentar organizar as diversas demandas políticas internas. Por isso, esse período é repleto de episódios contraditórios, quando alguns jacobinos chegaram a ser acusados de traidores pelos próprios companheiros.
- Para facilitar o entendimento do aluno sobre o período, anote na lousa os principais eventos da fase do Terror e suas datas. Aponte as conquistas geradas por esse movimento, organizando-as em forma de lista.

Execução do rei e da rainha

Ao longo da Revolução, jacobinos e girondinos tiveram momentos de maior ou menor controle dos processos políticos. Quando os jacobinos tiveram maior controle, as medidas políticas adotadas se radicalizaram.

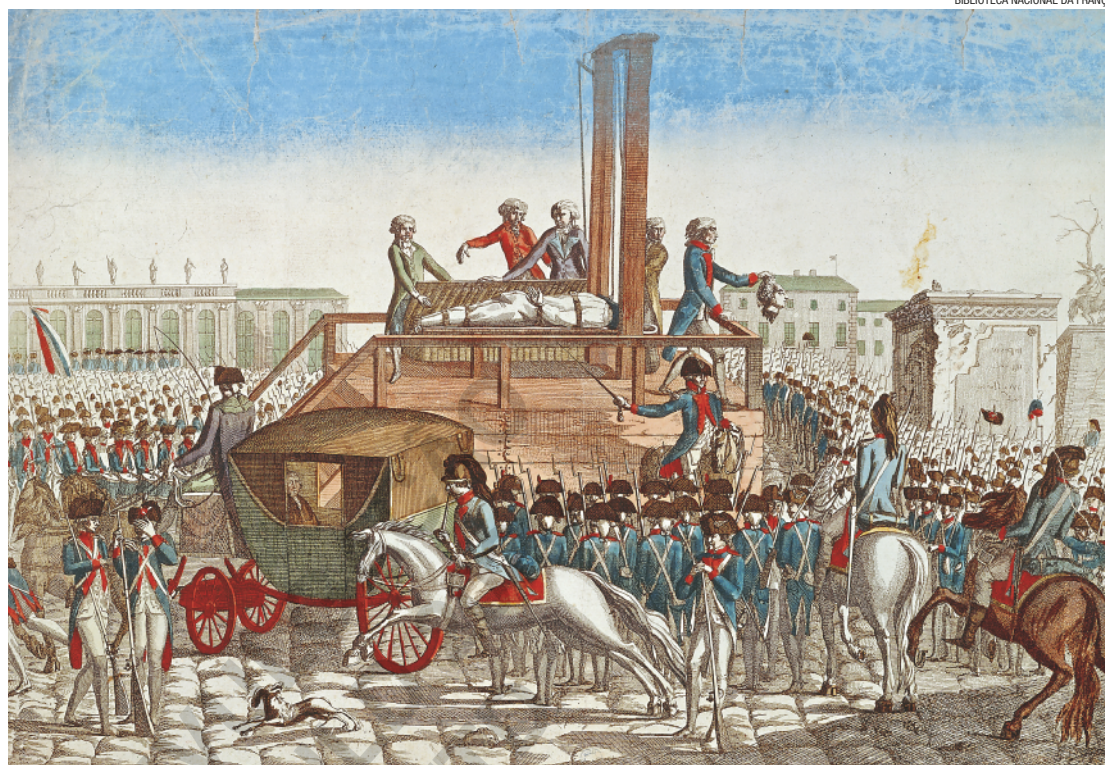
Exemplo disso foi o processo movido contra o rei Luís XVI e a rainha Maria Antonieta. Contra a vontade dos girondinos, os jacobinos levaram o rei e a rainha a julgamento e os condenaram à morte na guilhotina.

A execução do rei levou à formação de uma aliança internacional, chamada de **coalizão**, contra a França revolucionária. Ela era formada pelos governos da Áustria, Prússia, Inglaterra, Rússia, Espanha e Portugal, cujas tropas invadiram o território francês. Internamente, nobres inconformados com a perda do poder organizavam movimentos contrarrevolucionários.

- Modelo de guilhotina, século XIX. A guilhotina é um instrumento que possui uma pesada lâmina, utilizada para cortar a cabeça dos condenados à morte.



MUSEU CARNAVALET, FRANÇA. FOTO: BRIDGEMAN IMAGES/STONE BRASSIL



BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA

- Gravura Execução de Luís XVI, em 21 de janeiro de 1793, de autoria desconhecida. Na imagem, o carrasco exhibe ao público a cabeça decapitada do monarca.

76

TEXTO DE APOIO

Para o professor

O sentido positivo do Terror para os jacobinos.

A Revolução Francesa ocupa, no imaginário contemporâneo – sobretudo no que diz respeito à sua herança e à disputa pela compreen-

são de seu significado – um estatuto da mais absoluta relevância. Desde teóricos ligados à tradição marxista quanto aqueles pertencentes às correntes de pensamento liberal sustentam suas ideologias a partir de percepções que, de alguma maneira, tem aquele processo como fonte ou mesmo como referência

de fundação de uma moral política. [...]

Ainda que haja e tenha havido severos esforços dos setores moderados para que o retrato da transformação social que a Revolução causou fosse o das modificações nas instituições e no pensamento, é impossível tratar do processo sem abordar a força

🕒 Período do Terror

Em junho de 1793, os jacobinos tomaram a Convenção, prenderam os líderes girondinos e criaram o **Comitê de Salvação Pública** e o **Tribunal Revolucionário**.

O Comitê organizou uma força pública de 300 mil homens para lutar contra as forças dos países invasores. Já o Tribunal Revolucionário, passou a julgar e condenar os suspeitos de conspirar contra a República. Esse período, compreendido entre setembro de 1793 e julho de 1794, ficou conhecido como o período do **Terror**.

O Terror foi uma ditadura implantada pelos jacobinos, que prenderam e condenaram à morte seus opositores. Calcula-se que durante o período do Terror foram presas 300 mil pessoas, aproximadamente. Cerca de 35 mil delas foram julgadas de forma sumária e condenadas à morte na guilhotina. Muitos eram nobres, membros da alta burguesia e religiosos. Mas até mesmo jacobinos acusados de traição acabaram executados.

Embora tenha sido o período mais violento e radical da Revolução Francesa, foi nesse momento que grande parte das conquistas – principalmente as populares – foi consolidada. Foram criadas leis que instituíram o divórcio, as escolas públicas laicas (não religiosas), os impostos sobre a renda dos mais ricos, entre outras.

🕒 **Tribunal revolucionário na abadia durante o Reino do Terror**, xilogravura colorizada feita com base em uma ilustração do século XIX. Conhecido como Tribunal Popular, foi conduzido pelos jacobinos e julgava políticos franceses.



da violência nos anos revolucionários. “A desmontagem do quadro mental do Antigo Regime demandou violência, e também temos dificuldade em imaginar a própria violência, iconoclasta, destruidora de mundo, revolucionária” (Darton, 1989: 29). [...]

O processo e a morte do rei tornaram inexplícito o conflito

entre a Gironda e a Montanha. Enquanto aqueles ainda acreditavam em um compromisso com a monarquia, estes exigiam sua execução. Sem rei e sem base de apoio, os girondinos foram eliminados da Convenção nas jornadas de 31 de março a 2 de junho de 1793. A revolução precisava de um governo

revolucionário, a fim de não deixar o rumo dos acontecimentos nas mãos simplesmente do ímpeto popular e, ao mesmo tempo, controlado pelos quadros da burguesia. É deste peculiar contexto que vai brotar a aliança que vai dar base para o Terror. O impulso popular, ao mesmo tempo em que serviu como

base social para a vitória dos burgueses mais radicais, também se apoiou nestes como sua base filosófica.

PAULA, Guilherme Tadeu de. O sentido positivo do terror para os jacobinos. Disponível em: <<https://criticaontologicadocapital.wordpress.com/2018/02/18/o-sentido-positivo-do-terror-para-os-jacobinos/>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3 e 4
- Específicas de Ciências Humanas: 3, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 4, 5 e 7

HABILIDADES

- EF08HI04
- EF08HI06

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Retorne ao texto de Eric Hobsbawm (página 58 deste Manual) e leia-o com os alunos. Incentive-os a conversar sobre os principais aspectos da Revolução Francesa. Pergunte se eles concordam com a ideia de que os povos podem mudar a história. Incentive-os a conversar sobre o que eles gostariam que mudasse em suas realidades ou no Brasil. Retome as ideias da Revolução Francesa sobre Liberdade, Igualdade e Fraternidade para uma conversa sobre esses conceitos e sua atualidade.
- Leia com os alunos o texto sobre o período que explica a ascensão de Napoleão ao poder, e é considerada o marco final da Revolução Francesa.

OLHO VIVO

Uma alegoria da Revolução

A imagem desta seção exibe a obra produzida, em 1794, pelo pintor francês Nicolas-Henri Jeaurat de Bertry (1728-1796). Trata-se de uma **alegoria** da Revolução Francesa e uma homenagem a Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), um dos mais importantes filósofos do Iluminismo.

Segundo Rousseau, o povo deveria participar do poder, pois era ele, e não o rei, o verdadeiro soberano do Estado. Ao povo, e somente ao povo, pertencia a soberania de uma nação. Rousseau argumentava, ainda, que uma comunidade só viveria bem se houvesse liberdade política e igualdade entre seus membros. Esses dois princípios estiveram depois na base da Revolução Francesa. Por isso, Jeaurat de Bertry faz uma associação entre os eventos ocorridos na França naquele período e as ideias do filósofo, que morreu onze anos antes da Revolução.

Alegoria: neste caso, é uma imagem que representa ideias. Por exemplo: a ideia de “justiça” quase sempre representada por uma mulher de olhos vendados que segura uma balança. Essa mulher é uma alegoria da Justiça.

- 1 Como a fotografia ainda não tinha sido inventada, os retratos eram pintados em quadros ou em medalhões. O de Rousseau encontra-se na parte superior do quadro para indicar simbolicamente a importância de suas ideias para a Revolução Francesa.
- 2 Exames radiológicos no quadro revelaram que sob uma camada de tinta estavam pintados, do lado direito e do lado esquerdo do medalhão de Rousseau, os retratos de dois revolucionários: Jean-Paul Marat (1743-1793) e Louis-Michel Lepeletier, marquês de Saint-Fargeau (1760-1793), respectivamente. A aplicação dessa camada de tinta foi feita depois de pronto o quadro, provavelmente em 1795, quando houve uma reação contra esses dois revolucionários.
- 3 As duas bandeiras entrecruzadas (símbolo do novo Estado francês) têm sobre elas o olho da Verdade, aquele que tudo vê. Esse era o símbolo da vigilância para a conservação dos princípios da Revolução.
- 4 Em primeiro plano, quase no centro da obra, está um *fascio*, feixe de varas em cuja ponta se veem alguns machados de bronze. Esse símbolo, de origem etrusca e muito utilizado na Roma antiga, era associado à soberania e à união. Veja como sobre ele repousam alguns
- 5 símbolos da República indivisível: no topo, o barrete frígio, uma coroa cívica e as quatro inscrições, de cima para baixo, com os dizeres “força”, “verdade”, “justiça” e “união”. Na árvore ao lado desse *fascio* há uma placa com a inscrição “liberdade”.
- 5 Coluna da regeneração francesa. Sobre ela está escrita uma frase de Salignac de La Mothe-Fénelon (1651-1715), um dos precursores do Iluminismo: “Quanto mais uma nação é esclarecida, mais sente que seu verdadeiro interesse é obedecer a leis justas e sábias”.
- 6 No pedestal da coluna está o livro aberto da Constituição republicana, no qual se pode ler: “Direitos do Homem e do Cidadão”.
- 7 Pirâmide da Pátria, erguida em reconhecimento aos heróis e cidadãos mortos durante os acontecimentos de 10 de agosto de 1792, quando uma multidão cercou o Palácio das Tuilleries, em Paris. Esse evento marca o fim da Monarquia francesa.
- 8 Pedestal com a inscrição “Revolução Francesa”.
- 9 As mulheres tiveram uma participação decisiva no processo revolucionário. Por isso, o pintor as inseriu em sua tela. Aqui, elas também representam os camponeses.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o aluno

- VOVELLE, Michel. **A Revolução Francesa explicada à minha neta**. São Paulo: Edunesp, 2007.

Um avô responde a sua neta sobre as curiosidades que ela tem acerca da Revolução Francesa.

Agora, observe a pintura. Vamos juntos desvendar detalhes dessa alegoria e entender como ela foi elaborada.



MUSEU CARMVALET, FRANÇA. FOTO: EROH/LESSING/ALBUM/PHOTODARENA

• Alegoria da Revolução Francesa, óleo sobre tela, de Nicolas-Henri Jeaurat de Bertry, de 1794. Na parte central superior, medalhão com um retrato que reproduz a imagem de Jean-Jacques Rousseau.

- 10 Perto de um canhão, uma sentinela vigia. Trata-se de uma referência à necessidade de estar preparado para possíveis ataques dos inimigos da Revolução.
- 11 *Sans-culotte* identificado pelo barrete frígio na cabeça. Esse gorro vermelho era um dos símbolos da República, mas sua função simbólica é muito anterior à Revolução Francesa. Na Antiguidade, ele era tradicionalmente concedido ao escravo grego que se tornava livre. Tratava-se de um sinal visível de conquista da liberdade.
- 12 Nos pés da coluna está uma cornucópia, um símbolo da fertilidade, da riqueza e da abundância. A cornucópia é, geralmente, representada como um vaso em forma de chifre, de onde saem frutas e flores.
- 13 Bem ao fundo, ergue-se a guilhotina, instrumento da regeneração nacional, na qual eram executados não só os inimigos da Revolução, mas também os revolucionários que se opunham a Robespierre.

Máquina do tempo

- Convide os alunos a imaginar que possuem uma máquina do tempo com a qual é possível voltar ao passado.
- Divida a turma em grupos e peça que os alunos escolham alguns elementos que eles mudariam nos caminhos tomados pela Revolução Francesa.
- Peça que escrevam um texto explicando o que mudariam e quais seriam as consequências da mudança. Depois, solicite que ilustrem o texto.
- Cada grupo deve apresentar suas ideias para os colegas, lendo o texto em voz alta e explicando os desenhos.
- Incentive a turma a eleger as histórias mais criativas e exponha os trabalhos na sala.
- Pedagogicamente, essa atividade contribuirá para a melhor compreensão dos fatos ocorridos no processo revolucionário e também para a reflexão sobre os caminhos possíveis que o movimento poderia ter tomado.

SUGESTÕES DE FILMES

Para o aluno

- **Danton: o processo da Revolução.** Direção: Andrzej Wajda. Polônia/França/Alemanha, 1983.

O filme enfoca nos personagens Danton e Robespierre para narrar o período de terror

que sucedeu o ápice da Revolução Francesa.

Para o professor

- **La Révolution Française.** Direção: Robert Enrico e Richard T. Heffron. França, 1989.

Com duração de cerca de 6 horas, é um panorama bas-

tante realista do evento mais importante da história moderna da França. Existem versões legendadas em português.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3 e 4
- Específicas de Ciências Humanas: 3, 5 e 7
- Específicas de História: 1, 3 e 4

HABILIDADES

- EF08HI04
- EF08HI06

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Pergunte aos alunos o que sabem sobre Napoleão Bonaparte e qual sua ligação com a Revolução Francesa. Anote na lousa os principais comentários.
- Depois, explique que Napoleão foi um importante militar do Exército francês e está ligado ao fim da Revolução, ao assumir uma vaga no diretório em 1799, dando um golpe logo em seguida. Certifique-se de que os alunos compreendem um golpe de Estado como o ato de derrubar um governo constitucionalmente legítimo. Leia o texto com os alunos e chame a atenção para a imagem de Napoleão e a forma como ele foi retratado.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- BERTAUD, Jean-Paul. **Queda de Napoleão**: um eletrizante relato dos três últimos dias do seu império. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

Romance histórico que relata os últimos momentos do Império de Napoleão Bonaparte.

A Reação Termidoriana

No dia da abertura da Assembleia dos Estados Gerais, o terceiro estado exigiu que a contagem dos votos fosse por cabeça, e não por estado. Como o clero e a nobreza não aceitaram a proposta, os representantes da burguesia e do povo passaram para outra sala do Palácio de Versalhes, decididos a ficar ali reunidos até que seus objetivos fossem alcançados.

Tanto a burguesia quanto os *sans-culotte* queriam o fim da sociedade feudal e dos privilégios dos nobres e do clero. Entretanto, a burguesia francesa não pode ser entendida como um bloco único. Havia diversos grupos dentro dela e uma parte desses burgueses – os girondinos – temia que o movimento se radicalizasse e saísse do controle.



- **A manifestação improvável**, óleo sobre tela de 1795, do artista francês Louis Leopold Boilly, representa ironicamente o que seria a união da burguesia às camadas populares. O artista se refere provavelmente à aversão da burguesia à participação popular na Revolução Francesa.

Dois dos valores mais importantes para a burguesia eram o direito à propriedade privada e o livre-comércio. Para os burgueses, esses valores estavam ameaçados pelo tabelamento de preços e pela reforma agrária implementados pelos jacobinos. Por isso, os girondinos e outros setores articularam um golpe contra os jacobinos.

O golpe se concretizou em julho de 1794, quando Robespierre foi deposto e condenado à morte. Esse movimento ficou conhecido como **Reação Termidoriana**, pois aconteceu no Termidor, nome do 11º mês do calendário revolucionário francês. A partir de então, a Convenção Nacional passou a ser controlada pelos membros da alta burguesia.

80

TEXTO DE APOIO

Para o professor

O ninho da águia

Como outros tantos homens públicos que marcaram época, Napoleão não escapou aos anseios e à necessidade de se eternizar. Promovendo desde o Con-

sulado várias modificações na textura urbana parisiense e de outras cidades sob domínio francês, inscreveu em pedra seu poder e suas realizações, em um discurso visual silencioso, mas nem por isso menos ambicioso. A exemplo do símbolo-mor de seu poder – a águia –, ele

construiu sobre os escombros da Bastilha e de Versalhes seu “ninho”, buscando criar sua própria cenografia política. [...]

O Louvre, por sua vez, seria foco de grande interesse por parte de Napoleão. O antigo palácio já abrigava desde 1792 vários quadros,

🔗 O Diretório e o fim da Revolução

Com a Convenção sob controle da alta burguesia, uma nova Constituição foi elaborada (1795). Ela acabou com o voto universal masculino e reintroduziu o voto censitário, ou seja, só poderiam votar pessoas do sexo masculino com certa condição financeira, excluindo assim os pobres da participação política. A alta burguesia também anulou algumas medidas implantadas pelos jacobinos, entre elas, o tabelamento de preços e o fim da escravidão nas colônias francesas.

O Poder Executivo passou a ser controlado pelo Diretório, órgão composto de cinco pessoas eleitas entre os deputados. Nesse período, a França passou por outra grave crise econômica, na qual os preços dos produtos de primeira necessidade dispararam. Nos campos, a fome era tanta que nem mesmo a ameaça de pena de morte impedia os saques.

Nessas condições, tanto os jacobinos quanto os defensores da monarquia começaram a conspirar contra o governo da alta burguesia. Para não perder o controle da situação, o Diretório convocou Napoleão Bonaparte, um general do Exército, para reprimir os movimentos.

O sucesso do general Bonaparte em reprimir a rebelião dos partidários da Monarquia foi tão grande que ele foi convidado a assumir uma das vagas do Diretório, em outubro de 1799. Um mês depois, ele deu um **golpe de Estado**: dissolveu o Parlamento e substituiu o Diretório por três cônsules. O mais importante desses cônsules era ele próprio. A revolução chegava ao fim (veja a seção **Para saber mais** a seguir).

Embora diversos aspectos da Revolução tenham se perdido durante o governo de Napoleão, a Revolução Francesa marcou a história do mundo ocidental. Além de acabar com a estrutura feudal na França, ela estabeleceu princípios de valor universal, como os de **liberdade, igualdade e fraternidade**, inaugurando uma nova era na história do mundo ocidental.

Golpe de Estado: ação pela qual um grupo de pessoas derruba o governo de um país e ocupa seu lugar. Os golpes de Estado são, muitas vezes, liderados por militares e podem ter ou não apoio popular.

🔗 **Napoleão Bonaparte como primeiro cônsul.** Óleo sobre tela, de François Gérard, 1803.



MUSEU DONNÉ, FRANÇA. FOTO: ALBUM/AG-IMAGES/FOF04REWA

81

estátuas, bronzes e objetos preciosos que até a queda da Monarquia ornavam outros dois palácios (Versalhes e Tulherias) e que haviam sido depositados em sua grande galeria (Delécluze 1983: 162). Este seria inclusive o propósito inicial das reformas do Louvre a

mando de Napoleão: transformá-lo num depósito de luxo para os saques artísticos que vinham na cauda de suas conquistas militares. Ele também se constituiria num verdadeiro “Templo da Glória” onde, centralizando e expondo, à vista de todos, os maiores tesouros artísticos,

Napoleão demonstrava seu poder de conquista. [...]

STOIANI, Raquel. O ninho da águia: Napoleão e sua política de lugares: Paris como centro do mundo. *Revista de História*, n. 146, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18938>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

• HOBBSAWM, Eric. **A Era das Revoluções (1789-1848)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

O livro discute as transformações ocorridas na Europa após o que Hobsbawm chama de “dupla revolução”: A Revolução Industrial na Inglaterra e a Revolução Francesa, na França.

SUGESTÃO DE FILME

Para o professor

• **Napoleão**. Direção: Yves Simoneau. França, 2002.

Superprodução que aborda a força, os desejos e as fraquezas de Napoleão.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 3, 4, 5 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3, 4 e 5

HABILIDADES

- EF08HI04
- EF08HI06

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

• Solicite aos alunos que observem a imagem do calendário da Revolução e os nomes dados aos dias da semana e aos meses. Incentive-os a identificar como seria utilizar esse calendário nos dias atuais. Pergunte aos alunos: se tivessem que criar um novo calendário, que nomes vocês dariam aos meses? Por quê? É um exercício simples, mas que proporciona autoconhecimento. Na sequência, retome as explicações sobre a fase do Terror, entre setembro de 1793 e julho de 1794, quando dominavam os jacobinos. Leia o texto com os alunos e procure esclarecer os principais motivos que levaram os girondinos a tomarem o poder. Comente que Robespierre, líder dos jacobinos, foi condenado e morreu guilhotinado.

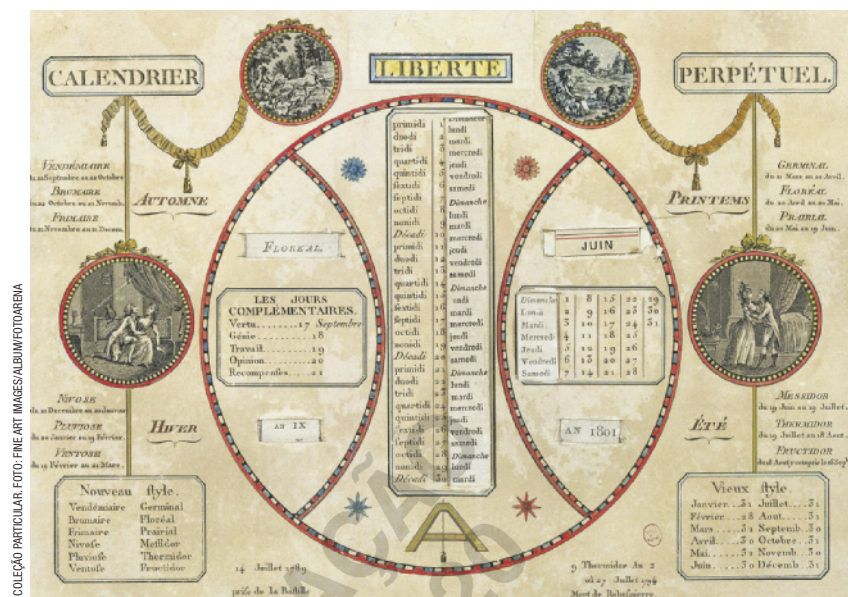
PARA SABER MAIS

Mudança no calendário

O golpe de Estado que conduziu Napoleão Bonaparte ao poder ocorreu no dia 9 de novembro de 1799. Mas essa data entrou para a história como Golpe do 18 Brumário. Isso porque, durante a Revolução Francesa, os revolucionários aboliram o calendário gregoriano e adotaram em 1792 um novo calendário. A intenção era marcar o início de uma nova era na história da humanidade, rompendo com as heranças culturais do Antigo Regime e da Igreja Católica.

O Calendário Republicano ou Calendário Revolucionário era dividido em 12 meses, cada qual com trinta dias mais cinco dias complementares (ou seis, nos anos bissextos) acrescentados ao final do ano. As semanas receberam nomes distintos e eram chamadas de decâmeros ou décadas. Os dias também foram alterados, substituídos por nomes de plantas, animais e minerais.

Os nomes dos meses foram escolhidos com base nos fenômenos da natureza. Chamavam, por exemplo, Pluvioso, Ventoso, Floreal etc. Brumário (de 22 de outubro a 20 de novembro, no calendário gregoriano) correspondia ao segundo mês do Calendário Revolucionário, nome escolhido por causa das neblinas e brumas observadas na França nesse período do ano.



COLEÇÃO PARTICULAR. FOTO: FINE ART IMAGES/ALBUMFOTOFERIA

• Calendário revolucionário francês, gravura de autoria desconhecida, 1801.

Os revolucionários também tinham o objetivo de alterar a contagem do tempo durante os dias, pretendendo abolir as 24 horas e implementar um sistema de apenas 10 horas. Cada hora teria mais cem unidades, e cada uma dessas unidades seria subdividida em outras cem partes. Por exemplo, uma hora do dia do calendário revolucionário representaria 2 horas e 24 minutos do nosso dia.

Todas essas mudanças vigoraram até 1805, ano em que Napoleão decidiu abolir o Calendário Revolucionário e retomou o gregoriano.

- Converse com os alunos sobre os principais acontecimentos da Revolução Francesa. Anote na lousa os principais aspectos apresentados.
- Solicite aos alunos que observem o mapa com atenção. Destaque a localização da França e de todos os territórios conquistados por Napoleão.
- Explique que, sob o comando de Napoleão, a França conseguiu recuperar sua economia, mas, apesar do Código Civil, muitos direitos e liberdades conquistados durante a Revolução foram revogados, embora alguns aspectos tenham sido retomados em outros momentos históricos.
- Diga aos alunos para não perderem o tema de vista, pois, no último capítulo desta unidade, será analisada a influência que o Império Napoleônico exerceu na história do Brasil.

Período napoleônico

Depois de dez anos de revolução (1789-1799), a sociedade francesa encontrava-se arrasada pelas disputas internas e pelas guerras externas. Napoleão, com então 30 anos, conquistou a confiança da burguesia em virtude de seus êxitos militares. Em 1802, um **plebiscito** concedeu a Napoleão o título de cônsul vitalício. Dois anos depois, outra consulta popular o transformou em imperador dos franceses.

Durante o período em que exerceu o poder (1799-1814), o governo de Napoleão adotou medidas destinadas a recuperar a economia e as instituições do Estado. Incentivou a industrialização, criou o primeiro banco nacional francês e promoveu obras públicas – como a construção de estradas – para gerar empregos.

Foi ainda sob o governo de Bonaparte que foi instituído o **Código Civil** (em 1804), conjunto de leis que consolidava as conquistas burguesas da Revolução, como liberdade individual, respeito à propriedade privada, igualdade perante a lei e casamento civil separado do religioso. Disposto a enfraquecer o comércio e a indústria da rival Inglaterra, Napoleão Bonaparte proibiu as nações europeias de comerciar com os britânicos, ameaçando atacar os países que desobedecessem ao chamado **Bloqueio Continental**. Além disso, pôs em prática um processo expansionista que culminou na anexação de vários territórios aos domínios franceses.

Plebiscito: consulta popular pela qual os eleitores manifestam pelo voto sua opinião sobre determinado assunto.

Conquistas napoleônicas (séculos XVIII e XIX)



Fonte: VICENTINO, Cláudio. Atlas histórico: Geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 124.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 3, 4, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 3, 4 e 5

HABILIDADES

- EF08HI04
- EF08HI06
- EF08HI07
- EF08HI11

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Elaboração de questões

- Esta avaliação tem como objetivo identificar quais conteúdos chamaram mais a atenção dos alunos e em quais partes eles apresentaram mais dúvidas.
- Divida a turma em três grupos. Um dos grupos deve pesquisar sobre o processo de Independência dos Estados Unidos; outro, sobre a Revolução Francesa; e outro, sobre o período do governo de Napoleão Bonaparte.
- Solicite que cada grupo elabore cinco questões e suas respectivas respostas sobre o assunto pesquisado. As questões devem ser entregues aos outros grupos, de forma que cada grupo tenha dez questões para responder.
- Ao finalizar as resoluções, um grupo corrige o trabalho do outro, atribuindo um valor para cada acerto.
- A partir dos resultados será possível identificar os conteúdos aprendidos pela turma e avaliar as habilidades de cooperação dos alunos ao trabalharem em grupo.

O Congresso de Viena

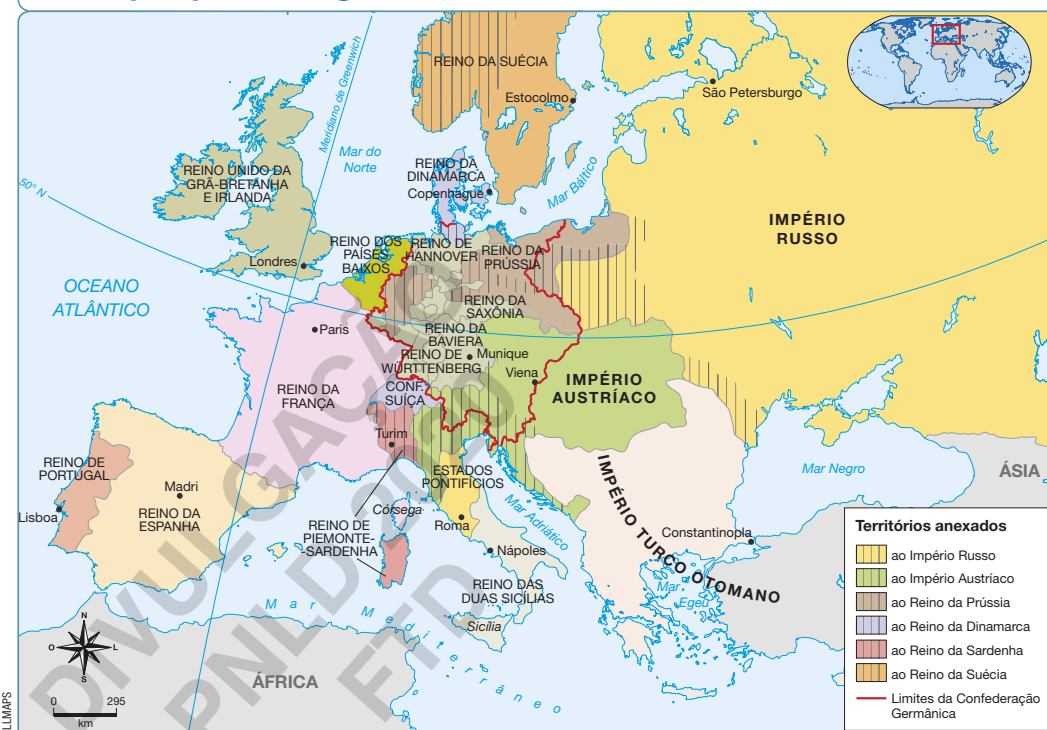
Napoleão governou até 1814, quando foi derrotado por uma coalizão internacional e obrigado a se exilar na ilha de Elba, próxima à costa italiana. Algum tempo depois, conseguiu fugir de Elba e foi recebido em Paris com aclamações de “viva o imperador”. Governou durante cem dias, mas foi novamente derrotado em 1815, na Batalha de Waterloo. Preso mais uma vez, foi deportado para a ilha de Santa Helena, no oceano Atlântico, onde morreu alguns anos mais tarde.

Após o fim do governo de Napoleão Bonaparte, representantes de diversas nações europeias se reuniram na Áustria para participar do **Congresso de Viena** (1814-1815). O objetivo do encontro era restabelecer o equilíbrio de forças entre as grandes potências do continente. Nesse sentido, uma das medidas adotadas foi a retomada das fronteiras europeias existentes antes da Revolução Francesa e das Guerras Napoleônicas.

O Congresso também determinou a restauração dos governos derrubados a partir da Revolução Francesa. Na França, por exemplo, Luís XVIII, irmão de Luís XVI, assumiu o trono. Outra medida definida pelo Congresso de Viena foi a garantia de que as monarquias ibéricas voltariam a ser governadas pelas famílias reais que governavam Portugal e Espanha antes das invasões napoleônicas.

Por tudo isso, o Congresso de Viena ficou conhecido pela chamada **Restauração**, ou seja, o retorno à ordem existente na Europa antes da Revolução Francesa. Para evitar a ameaça de novas revoluções, os líderes europeus decidiram criar a Santa Aliança, uma coligação de países que agiria para reprimir novas revoluções que pudessem se disseminar pelo continente.

A Europa após o Congresso de Viena (1815)



Fonte: VICENTINO, Cláudio. Atlas histórico: Geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 125.

SUGESTÃO DE TEXTO

Para o professor

Direito, estado e modernidade

Em um contexto de profundas reformulações das concepções políticas, a Revolução Haitiana serviu de teste máximo às pretensões universalistas presentes na

França e nos Estados Unidos. Ela atacou as noções de liberalismo sobre cidadania, apresentando novas pretensões de universalização que nossa historiografia constitucional faz questão de ocultar. Para o historiador haitiano Michel-Rolph Trouillot, essas pretensões falha-

ram, pois não havia debate público algum no mundo branco-europeu sobre o direito dos negros de alcançarem sua autodeterminação e o direito de fazê-lo pela resistência armada (como outros haviam feito na mesma época) (TROUILLOT, 2015). Não obstante, essas preten-

sões foram decisivas para os debates subsequentes em torno da continuidade da escravidão e sempre pairaram como um fantasma para os estados-nação que emergiram de sociedades escravistas com presença de escravos de origem africana. Assim, como um não even-

Ideais iluministas revolucionam o Haiti

Os princípios iluministas de liberdade e igualdade espalharam-se para outros lugares do mundo. Um dos exemplos mais significativos foi o de São Domingos, parte de uma ilha localizada no Mar do Caribe, e que, desde 1697, encontrava-se sob o domínio da França.

São Domingos era a principal colônia francesa, responsável por uma grande produção de açúcar. Em meados do século XVIII, uma elite branca, de cerca de 5 mil pessoas, controlava uma população de aproximadamente 465 mil pessoas escravizadas que trabalhavam, principalmente, nas plantações de cana e café e na produção do açúcar.

O movimento que expulsou os franceses de São Domingos durou mais de dez anos e foi inspirado pelos ideais iluministas, pela independência dos Estados Unidos e pela Revolução Francesa. Começou em 1791 com uma rebelião liderada pelo ex-escravizado Toussaint L'Ouverture (1743-1803) contra a escravização dos negros e contra o colonialismo francês. Nos primeiros meses de combate, foram mortos mais de mil colonos brancos e destruídos muitos engenhos de açúcar e plantações de café.

Quando L'Ouverture foi levado à França, em 1801, e preso logo em seguida após uma oferta de perdão não cumprida pelo governo francês por sua participação na revolução, o movimento ficou sob o comando de Jean-Jacques Dessalines. A revolução prosseguiu até 1803, ano em que os franceses foram derrotados e expulsos da ilha. Em 1º de janeiro de 1804, foi proclamada a independência da ilha e, em homenagem aos indígenas que haviam sido mortos pelos franceses, os escravizados decidiram adotar o antigo nome indígena de Haiti. Dessalines se coroou imperador com o nome de Jacques I e mandou executar os 3 mil brancos que ainda viviam no Haiti.

Após a revolução, as nações europeias adotaram medidas punitivas e bloquearam as relações econômicas com o Haiti, o que levou a economia do país ao colapso.

O Haiti foi a segunda nação das Américas a conquistar sua autonomia política. Além disso, foi o único caso da América em que o movimento de emancipação foi liderado pela população escravizada.

Água-forte, de autoria desconhecida, representando o levante de haitianos contra a escravidão e o domínio francês do Haiti, em 1791.



ALEJANDRO IMAGES/FOOTREBIA

▶ Veja no Material Digital Audiovisual o vídeo **Mulheres na Revolução Haitiana**.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Utilize um mapa-múndi para localizar a França e a região do Haiti, na Ilha de São Domingos, no Caribe. Comente com os alunos que os ideais da Revolução Francesa alcançaram rapidamente diversas regiões do mundo, entre elas, as colônias da França, e que a revolução de São Domingos é um exemplo disso.
- Leia o texto com os alunos, incentivando-os a observar as imagens. Pergunte se sabiam dessa revolução escrava e comente que até os dias atuais o Haiti tem como língua oficial o francês e a língua *criolla* haitiana.

NO AUDIOVISUAL

Mulheres na Revolução Haitiana

- Aproveite a discussão sobre ideias iluministas e Revolução no Haiti para apresentar o vídeo **Mulheres na Revolução Haitiana**.
- O vídeo apresenta mulheres que foram inspiradoras ou participaram ativamente da revolução.

to, ou evento impensável, o Haiti torna-se o centro para se pensar o colonialismo e suas contradições não só na própria ilha de São Domingos, na França, nos Estados Unidos e em outras localidades, mas em todo campo de incidência das práticas coloniais e da escravidão.

[...] serve como chave metodológica para se acessar o cinismo na negação-contradição, pois é justamente sua impensabilidade, persistente até os dias de hoje no silenciamento historiográfico e filosófico, que se encontra a parte constitutiva do problema.

DUARTE, Evandro Charles Piza; QUEIROZ, Marcos Vinícius Lustosa. A revolução haitiana e o Atlântico negro: o constitucionalismo em face do lado oculto da modernidade. **Direito, Estado e Modernidade**, n. 49, p. 10-42, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://direitoestadosociedade.jur.puc-rio.br/media/Direito%2049_artigo%201.pdf>. Acesso em: 8 out. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4, 6 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 4, 5 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3, 4 e 6

HABILIDADES

- EF08HI04
- EF08HI05
- EF08HI06
- EF08HI07
- EF08HI08
- EF08HI10
- EF08HI11

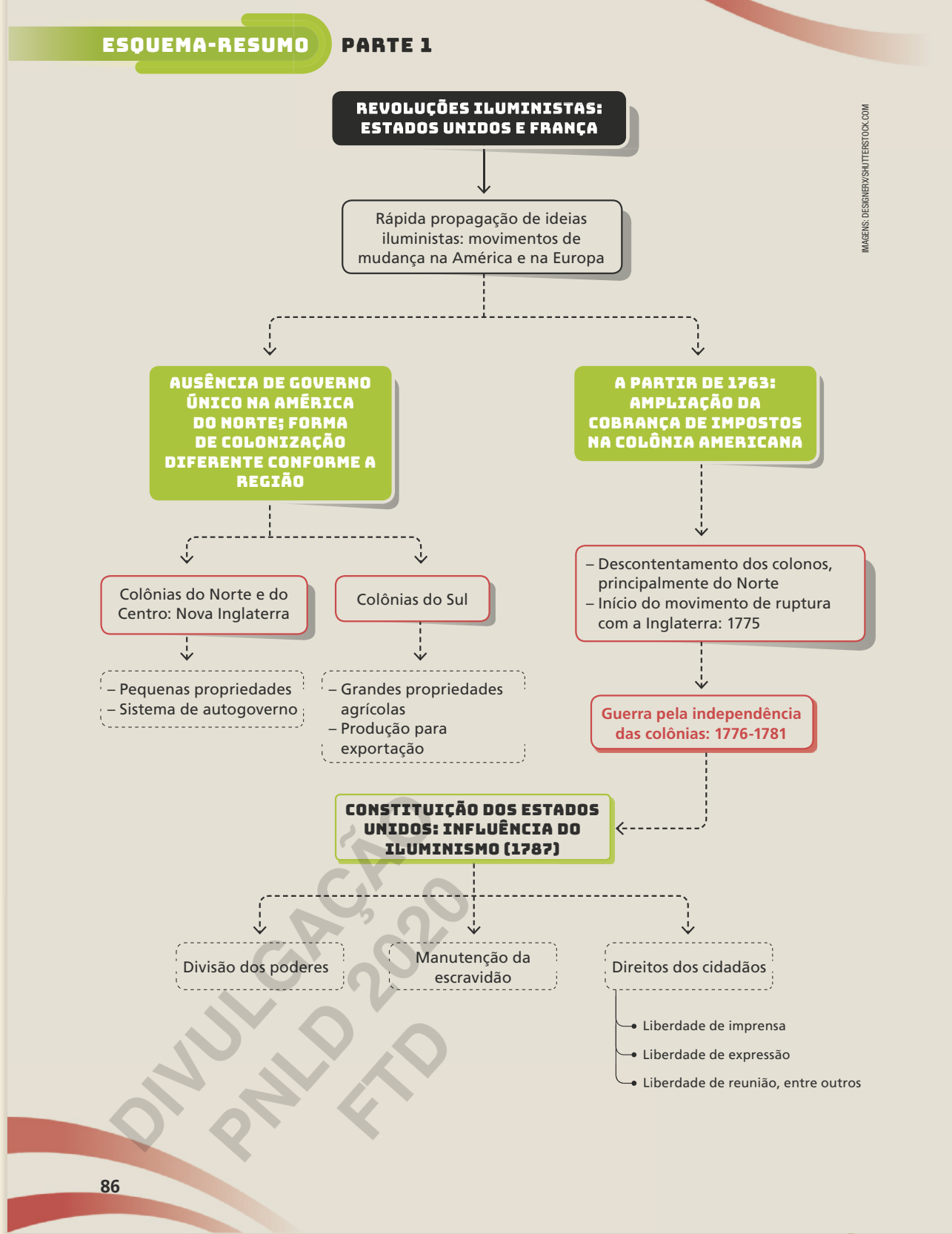
SUGESTÃO DE TEXTO

Para o professor

A Revolução Francesa e a Independência dos Estados Unidos são os principais temas até este ponto da Unidade. Leia a comparação que o pesquisador espanhol Ignasi Saborit faz entre esses dois eventos.

A França manteve uma posição ambivalente em relação à Revolução Americana. Por um lado, mostrou-se entusiasta com o que significava a primeira transformação de uma sociedade rumo à democracia, aos direitos do homem e à liberdade ideológica e política; contudo, por outro lado, descobria o caráter conservador, e inclusive retrógrado – o caso da escravidão –, da sociedade formada nos Estados Unidos.

Em algumas ocasiões, a França chegou a demonstrar até um reconhecimento oficial do valor da Revolução Americana para o povo francês, quando James Monroe visitou a Convenção Nacional da República Francesa na qualidade de ministro plenipotenciário dos Estados Unidos: “O povo francês não esqueceu de forma alguma que deve a iniciativa da liberdade ao povo americano”, disse o presidente da Convenção. Declaração que coincidia com uma nova edição francesa de *Senso Comum*, de Thomas



IMAGENS: DESIGNER/SHUTTERSTOCK.COM

Payne. Tudo isso depois do Termidor. Alguns chegaram a atribuir a detonação da Revolução Francesa a um complô duplo, britânico e norte-americano.

SABORIT, Ignasi Terradas. **Religião na Revolução Francesa**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. p. 209-210.

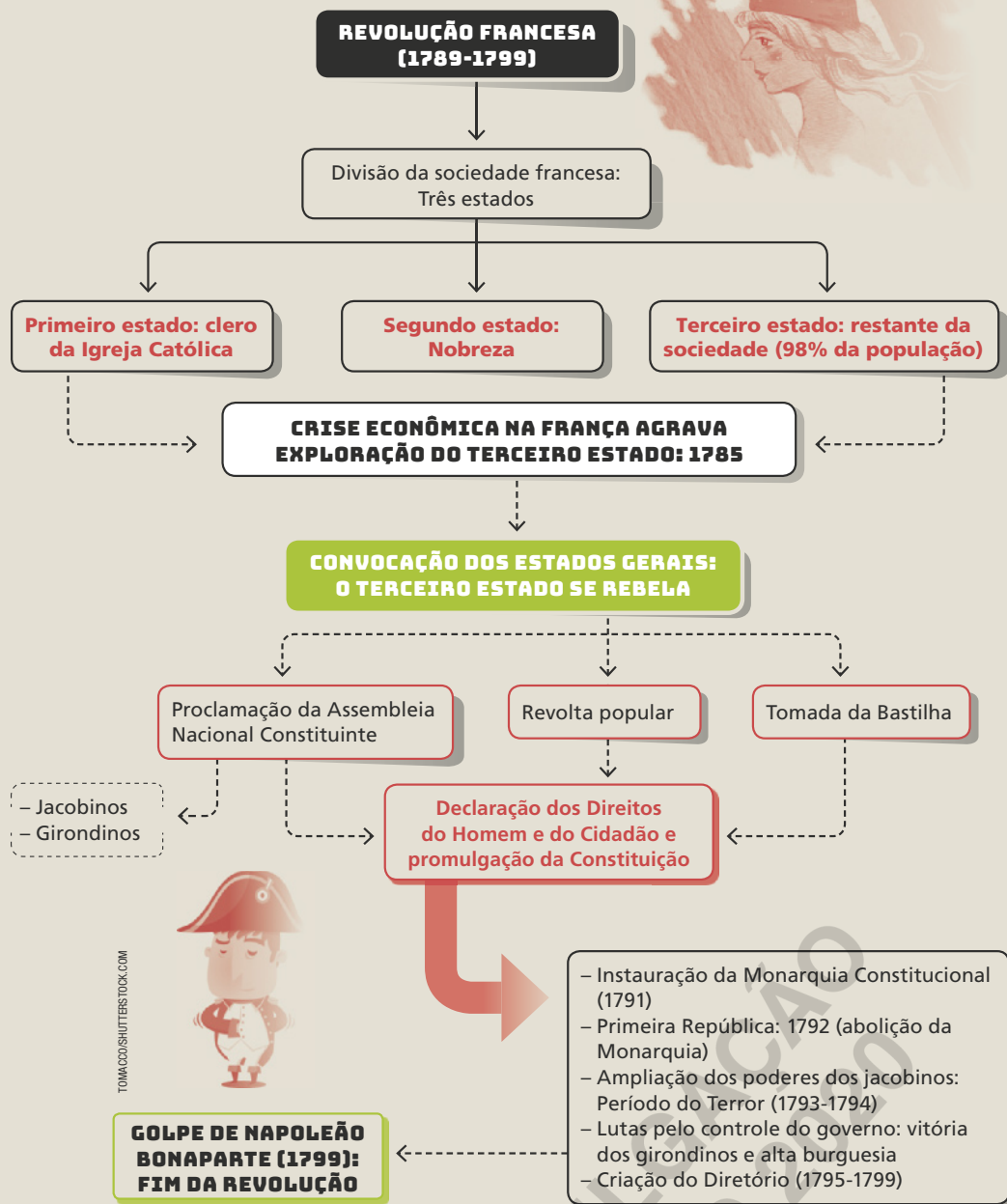
SUGESTÕES DE FILMES

Para o professor

- **Revolução**. Direção: Hugh Hudson. Reino Unido/EUA, 1985. O filme conta a história de Tom Dobb (Al Pacino) e a relação com seu filho, durante a Guerra da Independência dos Estados Unidos.



ALEXANDRA ROMANOVASHUTTERSTOCK.COM



TOMACCO/SHUTTERSTOCK.COM



ATIVIDADE

- Com base nas informações presentes nos esquemas-resumo e na leitura do capítulo, explique a influência do pensamento iluminista nas revoluções Americana e Francesa.

Diversas ideias do pensamento iluminista estão presentes nas duas revoluções, como os princípios de liberdade (em seus variados sentidos, político, religiosa, de expressão), igualdade, fim do Antigo Regime, defesa do estado laico e divisão do Estado em três poderes, por exemplo.

Para o aluno

- **O patriota.** Direção: Hugh Hudson. Reino Unido/EUA, 1985. Retrata a vida de um herói estadunidense (Mel Gibson) na guerra contra os britânicos no processo de Independência dos Estados Unidos.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 3, 4, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 3, 4, 5 e 6

HABILIDADES

- EF08HI04
- EF08HI06
- EF08HI07
- EF08HI11

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para organizar as ideias

1. Os comerciantes e proprietários de terras, principalmente das colônias do Centro e do Norte, reagiram ao aumento de impostos e se rebelaram. Realizaram o Primeiro Congresso Continental da Filadélfia, em 1774, com representantes de doze colônias. A população passou a boicotar as mercadorias inglesas, substituindo-as por similares locais.

2. A Constituição estabeleceu a divisão do Estado em três poderes: o Executivo, exercido pelo presidente, o Legislativo, formado por uma Câmara dos Representantes e pelo Senado, encarregado de elaborar leis, e o Judiciário, exercido pelos juízes, encarregado de aplicar as leis.

3. Entre os direitos estava a liberdade de expressão, mas a escravidão foi mantida. Os negros libertos e os indígenas não tinham direitos de cidadania.

4. a) Encontrava-se dividida em três estamentos. O primeiro estado (clero), o segundo estado (nobreza) e o terceiro estado (o restante da população: burguesia, operários, camponeses e servos).

b) A crítica é a de que o terceiro estado, o único a arcar com os impostos do país, encontrava-se dominado pelo primeiro e segundo estados. O corte das correntes seria o despertar do terceiro estado contra a injusta exploração à qual ele estava submetido.

5. No período do Terror, os jacobinos radicalizaram a

ATIVIDADES

Veja orientações no Manual do Professor.

PARA ORGANIZAR AS IDEIAS

1. Os conflitos entre o governo inglês e os colonos na América se acirraram a partir de 1763, quando o governo da Inglaterra, entre outras medidas, decidiu aumentar o número de impostos em suas colônias na América. Como a população das 13 Colônias reagiu a essa situação?
2. A Constituição dos Estados Unidos, aprovada em 1787, seguia diversos princípios inspirados no pensamento iluminista. Um exemplo disso foi a ideia de separação dos poderes, praticada posteriormente em muitos outros países, inclusive no Brasil. Em linhas gerais, explique como se dá essa divisão do Estado em três poderes.
3. Os ideais iluministas de cidadania e liberdade influenciaram a luta pela independência das Treze Colônias. Aponte alguns dos direitos conquistados com a emancipação dos Estados Unidos e explique por que não podemos afirmar que todos eram cidadãos nesse novo país.
4. Observe a imagem da página 67. A charge, de autoria desconhecida, é chamada de **Despertar do terceiro estado** e permite observar uma representação da divisão em estados da sociedade francesa do século XVIII, mas também é uma crítica a essa divisão. Com base na análise da imagem e na leitura do capítulo, responda:
 - a) Como era a divisão social da França até o final do século XVIII?
 - b) Qual é a crítica presente na imagem sobre essa divisão social?
5. O período do Terror e a Reação Termidoriana são dois momentos distintos da Revolução Francesa. Explique o que foram esses períodos e aponte algumas diferenças entre eles.
6. O período revolucionário francês passou por diferentes fases: Monarquia Constitucional, República e Diretório. Elabore um pequeno resumo de cada um desses períodos procurando destacar:
 - o período de duração;
 - o tipo de governo;
 - os direitos alcançados.
7. Observe o mapa da página 83 e indique quais territórios foram anexados ou ficaram sob a influência do poder do governo de Napoleão. Veja na seção **Como se faz...**, ao final do capítulo, orientações sobre como ler um mapa histórico.
8. Compare o mapa da página 83 com um mapa político da Europa contemporânea. Com base na comparação, indique quais países de hoje já tiveram seus territórios ou parte deles sob o domínio (ou influência) do Império Napoleônico.
9. As Revoluções Francesa e Haitiana foram inspiradas pelos princípios iluministas. Porém, suas lideranças foram diferentes. Explique quem liderou cada uma dessas revoluções. E qual foi o desfecho da Revolução Haitiana.
10. Qual medida foi adotada pelas nações europeias após a Revolução Haitiana?

revolução: implantaram uma ditadura, prenderam e executaram milhares de opositores. Eles aprovaram leis populares, como o divórcio, as escolas laicas e a cobrança de impostos dos mais ricos. Na Reação Termidoriana, os girondinos expulsaram os jacobinos do poder e revogaram muitas de

suas leis (voto universal masculino, o fim da escravidão nas colônias francesas e o tabelamento de preços).

6. Resposta pessoal. Para elaborar síntese, o aluno pode basear-se no esquema-resumo (página 87), que sintetiza as principais etapas da Revolução Francesa.

7. Dentre esses territórios estão a península Itálica, a região da Westfalia, a Confederação do Reno, o Grão Ducado de Varsóvia e o Reino da Espanha.

8. Podem ser citados: Espanha, Itália, Suíça, Áustria, Alemanha, Bélgica, Países Baixos, Polônia, Eslovênia, Croácia.

TESTE SEUS CONHECIMENTOS

1. Leia as frases sobre a independência dos EUA e a Revolução Francesa e identifique a opção correta. **Resposta c.**
 - a) A independência dos EUA e a Revolução Francesa integravam o mesmo contexto histórico, mas se baseavam em princípios e ideais opostos.
 - b) O processo revolucionário francês identificou-se com o movimento de independência norte-americano no apoio ao poder dos reis.
 - c) Tanto nos EUA quanto na França, as teses iluministas sustentavam a luta pelo reconhecimento dos direitos considerados essenciais à dignidade humana.
 - d) Por ter sido pioneira, a Revolução Francesa exerceu forte influência no processo de independência norte-americano.
 - e) Tanto a independência dos Estados Unidos como a Revolução Francesa foram movimentos liderados pelos representantes da elite daquelas sociedades.
2. Como general, cônsul e imperador, Napoleão Bonaparte transformou a França em uma potência expansionista, com influência em todo o continente europeu. No entanto, a expansão francesa com seus ideais burgueses encontrou muitas resistências, principalmente entre as nações dominadas por setores aristocráticos. Assinale a opção que identifica corretamente uma ação implementada pelo governo napoleônico. **Resposta c.**
 - a) O estabelecimento do catolicismo cristão e romano como religião de Estado.
 - b) A descentralização das atividades econômicas, o que permitia que as economias locais prosperassem sem o pagamento de impostos.
 - c) A adoção do Código Civil, que garantia a liberdade individual, a igualdade perante a lei e o direito à propriedade privada.
 - d) O estímulo, por parte das leis francesas, à criação de sindicatos de trabalhadores, livres da influência do Estado.
 - e) Pressionado pelos ingleses, de quem era aliado, o governo de Napoleão Bonaparte decretou o Bloqueio Continental contra Portugal.
3. Em relação às características da Revolução Francesa e seus desdobramentos, identifique quais frases são verdadeiras (V) e quais são falsas (F).
 - a) A França foi inovadora, pois não havia notícias de uma Revolução de caráter burguês e liberal na Europa do século XVIII. **Alternativa F.**
 - b) Durante os dez anos do processo revolucionário, houve uma série de acordos que garantiram uma transição tranquila e pacífica da Monarquia Absolutista para a República Federativa. **Alternativa F.**
 - c) A Revolução Francesa pode ser subdividida em quatro momentos: a Assembleia Constituinte, a Assembleia Legislativa, a Convenção e o Diretório. **Alternativa V.**
 - d) A Revolução Francesa disseminou uma nova concepção política e organizacional de Estado; suas ideias influenciaram a propagação de guerras e conflitos e seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. **Alternativa V.**
 - e) Os *sans-culotte* foram os vencedores da Revolução Francesa, pois conseguiram derrubar a Monarquia e assumir o governo do país. **Alternativa F.**

89

9. A Revolução Francesa foi liderada por burgueses, operários, camponeses e servos, enquanto a Haitiana foi liderada pelos escravizados. Os revolucionários proclamaram a independência, pondo fim ao domínio colonial francês, e dando origem ao Haiti.

Nesse processo, executaram a elite branca que vinha controlando o território há mais de um século.

10. Estabeleceram um bloqueio econômico contra o Haiti, ação que prejudicou a economia do país.

Teste seus conhecimentos

1. Espera-se que os alunos consigam identificar entre as questões quais os aspectos em comum entre a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa.

2. Espera-se que os alunos consigam identificar algumas das ações do governo de Napoleão.

SUGESTÃO DE ARTIGO

Para o professor

Ciência de dados reconstrói a retórica da Revolução Francesa

Uma parceria entre especialistas em história, computação e ciências cognitivas está ajudando a mostrar como ideias surgiram e vicejaram logo após a Revolução Francesa (PNAS, 17 de abril). Os pesquisadores [...] usaram técnicas de mineração de dados para analisar transcrições de 40 mil discursos da Assembleia Nacional Constituinte, o primeiro parlamento pós-revolução, que funcionou de 1789 a 1791. Os textos estão disponíveis no Arquivo Digital da Revolução Francesa e foram estudados por meio de um método que combina teoria da informação com estatística para rastrear padrões de uso de palavras nos debates da assembleia.

COMPUTAÇÃO. *Revista Pesquisa Fapesp*, ed. 267, maio 2018. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/05/23/ciencia-de-dados-reconstrui-a-retorica-da-revolucao-francesa/>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4, e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 3, 4, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 3, 4 e 5

HABILIDADES

- EF08HI04 • EF08HI07
- EF08HI06 • EF08HI11

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Interpretando documentos

- Espera-se que os alunos consigam analisar a charge, tendo em vista o trabalho de análise de charge sobre a Revolução Francesa realizado ao longo do capítulo.
- Incentive-os a observar a imagem com atenção e a retomar o conteúdo do capítulo para responder às perguntas.
- Peça aos alunos que se organizem em grupos para comentar os principais aspectos da Independência dos Estados Unidos indicados em cada item do esquema.
- Incentive-os a retomar o conteúdo do capítulo, completando o esquema com as informações que consideram mais importantes.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

À margem da Constituição

Embora a Constituição de 88 tenha impulsionado a edição de importantes políticas raciais, o marco de três décadas da promulgação da Carta também é lembrado de forma crítica pelas ativistas. “Em 30 anos da Constituição, intitula-da cidadã, nós vivenciamos uma situação-limite. Quando você olha para os espaços de poder, a possibilidade de equidade no trabalho, entre outros aspectos, definitivamente nós precisamos marcar que a população negra continua na margem”, afirma Vilma Reis, Ouvidora Geral da Defensoria Pública do Estado da Bahia.

INTERPRETANDO DOCUMENTOS

1. Chamamos de alegoria uma imagem ou um conjunto de imagens que representam uma ideia. Por exemplo: uma mulher de olhos vendados segurando uma balança é considerada uma alegoria da Justiça. Na França do século XVIII, foram feitas inúmeras charges com alegorias referentes ao Antigo Regime e aos ideais da Revolução Francesa. A gravura abaixo mostra isso. Analise-a com atenção e responda ao que se pede.

a) A imagem não procura representar uma cena da realidade. Ela se utiliza de personagens que simbolizam os diferentes estamentos da sociedade francesa: um padre (símbolo do primeiro estado), um nobre (segundo estado) e um *sans-culotte* (terceiro estado).

b) Procura transmitir uma ideia de que o terceiro estado é quem sustenta o primeiro e o segundo estado na França.

Gravura de autoria desconhecida com uma alegoria da sociedade francesa em 1789.



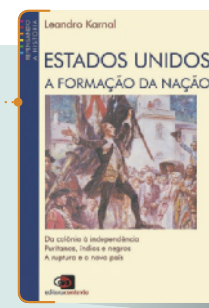
c) Neste caso, não temos um exemplo de alegoria, pois o artista procurou, por meio de sua imagem, representar de maneira fiel um acontecimento da Revolução Francesa.

d) Resposta pessoal. Espera-se com essa atividade desenvolver diversas habilidades socioemocionais, como pensamento crítico, criatividade e percepção social do aluno.

- a) Quais os elementos que indicam que se trata de uma alegoria.
- b) Qual a mensagem que essa charge procura transmitir?
- c) Observe a imagem da página 76, que representa a execução de Luís XVI na guilhotina, e explique se ela também pode ser considerada uma alegoria.
- d) Use a criatividade e elabore uma alegoria que expresse sua opinião sobre algum aspecto da sociedade brasileira atual, definido pelo professor. Atribua um nome a sua alegoria.

MINHA BIBLIOTECA

Estados Unidos: a formação da nação, de Leandro Karnal. São Paulo: Contexto, 2001.
O livro analisa de forma detalhada as origens dos Estados Unidos até o processo de independência, considerando os diversos embates com a Inglaterra.



[...] a especialista pondera que ainda há muitos desafios para vencer em todas as áreas. “Tem diversos aspectos da República que a população negra nem sequer alcançou. E não tem como você pensar um processo de democratização da sociedade sem superar essa etapa”, reflete.

[...] “Eu acho fundamental que a gente destaque a questão da tragédia que a gente vive do extermínio da juventude negra e colar essa discussão com a destruição do projeto de vida das mulheres negras. Porque, cada mãe negra que enterra um filho, dois filhos, essa vida dela está

sendo destruída da mesma forma”, disse Vilma.

BRITO, Débora. Negros ainda lutam por direitos básicos, 30 anos após Constituição. **Agência Brasil**, 13 maio 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-05/negros-ainda-lutam-por-direitos-basicos-30-anos-apos-constituicao>>. Acesso em: 30 out. 2018.

2. O texto abaixo é um trecho do livro **Ecos da Marselhesa**, do historiador Eric Hobsbawm. Na obra, o historiador examina o processo revolucionário francês e aponta quais foram as heranças dessa revolução para o mundo contemporâneo.

[...] A Revolução Francesa foi, de fato, um conjunto de acontecimentos suficientemente poderoso e universal em seu impacto para ter transformado o mundo permanentemente [...]. Metade dos sistemas legais do mundo está baseada na codificação legal que a Revolução implantou [...]

A Revolução Francesa deu aos povos a noção de que a história pode ser mudada por sua ação. Deu-lhes também o que até hoje permanece como a mais poderosa divisa jamais formulada para a política da democracia e das pessoas, pessoas comuns que ela inaugurou: “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”.

[...]

HOBBSAWM, Eric. **Ecos da Marselhesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 124-125.

- a) Segundo o autor, quais são os reflexos da Revolução Francesa no mundo contemporâneo? De acordo com Hobsbawm, a Revolução Francesa teve impacto de dimensões mundiais, a ponto de a metade dos sistemas legais do mundo estar baseada na codificação legal implantada pela Revolução. Além disso, a Revolução Francesa mostrou que a história pode ser mudada pela ação de um povo.

HORA DE REFLETIR

No estudo desta unidade, você aprendeu que a luta por igualdade vem de longa data e tem como modelo a **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**, elaborada em 1789, durante o processo revolucionário na França.

Os direitos aprovados na Constituição brasileira de 1988 tiveram origem nas lutas de homens e mulheres contra as injustiças e desigualdades. São essas conquistas que nos garantem a participação da vida social e da vida política. No entanto, a igualdade não está totalmente consolidada no Brasil.

- Aponte duas situações: uma em que você acredita que a igualdade social é respeitada e outra em que esse direito não é respeitado.
- Ao final, leia as situações apontadas pela turma e compare com as respostas de seus colegas. **Resposta pessoal. Veja orientações no Manual do Professor.**

MUNDO VIRTUAL

Library of Congress

Disponível em: <<http://livro.pro/yfsrmd>>.

Endereço do *site* da Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos com imagens referentes à Revolução Francesa. *Site* em inglês; basta clicar sobre a imagem para vê-la ampliada.

Acesso em: 22 out. 2018.

Library of Congress

Disponível em: <<http://livro.pro/i3o36v>>.

Endereço do *site* da Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos com imagens referentes à Revolução Americana. *Site* em inglês; basta clicar sobre a imagem para vê-la ampliada.

Acesso em: 22 out. 2018.

91

SUGESTÃO DE ARTIGO

Para o professor

“Os homens tomaram a Bastilha, as mulheres tomaram o Rei”

“Os homens tomaram a Bastilha, as mulheres tomaram o Rei”: assim o historiador francês Jules Michelet (1798-1874) resumiu o alcance da

primeira grande manifestação política feminina ocorrida na Revolução Francesa – que mudou a dinâmica do processo revolucionário, imprimindo-lhe a marca de uma crescente radicalização.

O ato ocorreu no dia 5 de outubro de 1789, quando, encabeçadas pelas vendedoras de peixe de Paris, cerca de 7 mil mulheres, armadas de facões

de cozinha, lanças rústicas (piques), machados e dois canhões, marcharam a Versalhes, sede da Corte Real e da Assembleia Nacional, para protestar contra a escassez e o preço do pão, arrastando atrás de si soldados da Guarda Nacional e outros homens.

No dia seguinte, exasperadas com a crise de abastecimento e a atitude de Luís XVI,

que vetava sistematicamente todos os decretos revolucionários da Assembleia, as manifestantes pressionaram o Rei a abandonar o Palácio de Versalhes e o escoltaram à capital.

ARANTES, José Tadeu. **Virtuosas ou perigosas? Agência Fapesp**, 12 dez. 2013. Disponível em: <<http://agencia.fapesp.br/virtuosas-ou-perigosas/18358/>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4, e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 3, 4, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 3, 4 e 5

HABILIDADES

- EF08HI04
- EF08HI07
- EF08HI06
- EF08HI11

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Hora de refletir

- A seção propõe uma reflexão sobre a Constituição brasileira de 1988 a partir dos estudos referentes à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, elaborada durante a Revolução Francesa.
- Incentive os alunos a lerem alguns trechos da Constituição brasileira de 1988 e a conversarem sobre o assunto.
- Esta atividade permite aos alunos entenderem que, embora exista a lei, ela nem sempre é cumprida em todos os aspectos. Por isso a necessidade de acompanhar os direitos constituídos e lutar por eles. O direito à moradia, por exemplo, está assegurado pela constituição, mas muitos não têm onde morar. Mesmo a garantia da educação resvala, entre outros, na situação das crianças e dos adolescentes deficientes.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4, 6 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 3, 4, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 3, 4, 5 e 6

HABILIDADES

- EF08HI01
- EF08HI04
- EF08HI05
- EF08HI06
- EF08HI07
- EF08HI11
- EF08HI14

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

• A instituição de feriados ocorre em diferentes sociedades e em diferentes períodos históricos. Os gregos, em período de Olimpíada, suspendiam suas atividades; na Idade Média, certas datas religiosas eram guardadas para celebração. Foi, contudo, após a Revolução Francesa que os feriados nacionais que celebram eventos políticos ganharam vez. Comente com os alunos que o feriado de Tiradentes foi instituído no contexto de valorizar o culto aos heróis nacionais. Desde que a República foi proclamada no Brasil, o culto a esses heróis tinha o objetivo de conferir legitimidade à nação. O alferes Tiradentes foi um dos eleitos, entre muitos outros.

• Pergunte aos alunos se eles conseguem compreender a diferença entre as duas conjurações. Para tal, sugira que eles exemplifiquem com outros eventos e personagens históricos já estudados ou com situações hipotéticas. No primeiro caso, será possível, inclusive, observar o uso de conhecimentos já construídos.

CAPÍTULO 4

Rebeliões na colônia: a Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana

Objetivos de aprendizagem

- Compreender as causas, as consequências e os personagens envolvidos na Conjuração Mineira e na Conjuração Baiana.
- Refletir sobre o ideal de liberdade no passado e no presente.

No Brasil, existem alguns dias que são considerados feriados nacionais. Certamente você conhece alguns deles: 1º de maio – Dia do Trabalho; 7 de setembro – comemoração da Proclamação da Independência do Brasil. Outro feriado nacional acontece no dia 21 de abril, data escolhida para celebrar Tiradentes.

Tiradentes era um militar de baixa patente que em 1789, junto com outras pessoas, participou de um movimento conhecido como Conjuração Mineira. Esse movimento pretendia libertar a capitania de Minas Gerais da dominação portuguesa.

Em 1798, outra rebelião explodiu na colônia portuguesa. Foi a Conjuração Baiana, que teve lugar em Salvador, na Bahia. Os dois movimentos tiveram uma característica em comum: seus integrantes agiram influenciados pelas ideias de liberdade e igualdade difundidas pelo pensamento iluminista.

Neste capítulo, vamos estudar a Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana e suas respectivas características.



• Praça Tiradentes, no centro histórico de Ouro Preto. Nesta cidade reuniam-se os líderes da Conjuração Mineira, ocorrida em 1789. Fotografia de 2015.



• Praça da Piedade, no centro de Salvador. Neste local foram enforcados os líderes da Conjuração Baiana, ocorrida em 1798. Fotografia de 2016.

92

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Religião civil

Com a implementação da República em 1889 e a “efetivação” daquele projeto de separação entre Igreja e Estado, surge um problema, a legitimação do governo

(secularizado) frente à sociedade civil, legitimação esta feita anteriormente pelo imperador e pela Igreja. [...]

Esta noção moderna de Estado destrancentaliza as explicações tradicionais que dotavam de sentido o mundo e a vida dos indivíduos, trazendo as explica-

ções dos fenômenos sociais, políticos, filosóficos para dentro do próprio homem, e não mais em um deus ou no monarca. Ou seja, se antes a substância que dotava o mundo de significado estava em “deus” ou num “ser supremo”, agora esta substância ativa e significa-

Novos núcleos urbanos

Entre as últimas décadas do século XVII e a primeira metade do século XVIII, a colônia portuguesa na América passou por diversas revoltas.

No Maranhão, Manuel Beckman liderou uma rebelião, em 1684, contra os jesuítas e contra uma companhia de comércio. Em Pernambuco, em 1710, explodiu uma guerra civil entre os habitantes do Recife e de Olinda. Em Minas Gerais, em 1720, a população de Vila Rica (atual Ouro Preto) se rebelou sob a liderança de Filipe dos Santos contra algumas medidas do governo português.

No entanto, nenhum desses movimentos pretendia libertar sua região do domínio português. Eram manifestações isoladas que revelavam insatisfação apenas com aspectos da administração portuguesa. Não eram **movimentos separatistas**.

Isso pode ser explicado por certas características da colônia. Até o começo do século XVIII, a vida na colônia estava concentrada principalmente em torno dos engenhos de açúcar e de outras atividades rurais. Havia alguns núcleos urbanos, como Salvador, Olinda, São Luís, Rio de Janeiro e São Paulo, mas a vida urbana era limitada. Isso dificultava a circulação e a propagação de ideias.

Com a descoberta de ouro em Minas Gerais, começaram a surgir novos centros urbanos. Em 1711, foi fundada a atual cidade de Mariana, a primeira vila da região do ouro. Logo vieram outras vilas e cidades, como Vila Rica, São João del-Rei e Diamantina. Ao mesmo tempo, as antigas cidades cresciam e sua população se tornava mais culta e diversificada.

➤ Vista da Igreja São Francisco de Assis, à esquerda, e do Santuário de Nossa Senhora do Carmo, à direita, localizados em Mariana (MG), 2015.



93

tiva está no próprio homem. O homem enquanto força imanente reflete também um homem emancipado, dotado de direitos e ações no mundo.

A modernidade ao questionar o lugar do religioso não necessariamente proclamava a morte da religião,

mas sim sacralizava uma outra dimensão, o próprio homem situado na esfera secular. Se por um lado, acontecia a secularização dos fundamentos, funções e finalidades da política moderna, por outro lado, acontecia a sacralização do ser humano.

MARTINS, Gabriela Pereira. "Religião civil" e festas da república. In: SIMPÓSIO DA ABHR, 12. **Anais...** Disponível em: <<http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/view/267/196>>. Acesso em: 28 set. 2018.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- O mundo contemporâneo assistiu a uma revolução na velocidade e no acesso à informação e à comunicação. O universo das novas mídias, como é o caso da internet, é parte da realidade dos alunos desta faixa etária. Assim, é possível que tenham dificuldade de compreender como se procedia a comunicação no Brasil colônia. Atento a esse fato, indique aos alunos que não existia um sistema eficiente e rápido de comunicação, a qual se dava muitas vezes por meio de cartas ou livros, que viajavam em cavalos, burros e embarcações. Dessa forma, demoravam até meses para atravessar a colônia ou o oceano Atlântico.

- Indique os motivos para a sociedade do ouro estabelecer-se como urbana, enquanto a açucareira era rural. O fenômeno está ligado à base da riqueza de cada ciclo: o ouro, diferentemente da cana, não prescinde da posse da terra ou da permanência na área de produção.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- ARBEX JUNIOR, José. **Revoltas populares no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Caros Amigos, 2015. (Coleção Caros Amigos)

O livro aborda as revoltas populares ocorridas no território brasileiro desde o período colonial até a chamada Jornada de Junho de 2013.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3 e 4
- Específicas de Ciências Humanas: 3, 4, 5 e 6
- Específicas de História: 1, 2, 3 e 4

HABILIDADES

- EF08HI01
- EF08HI02
- EF08HI04
- EF08HI07
- EF08HI05
- EF08HI11

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- A circularidade de ideias é um conceito utilizado nas Ciências Sociais que, em resumo, compreende que uma ideia – ainda que gerida por classes intelectualizadas – tem a capacidade de acessar o universo dos diferentes sujeitos que convivem em um determinado espaço, mesmo que não alfabetizados. É nesse sentido que as ideias originárias de Rousseau, dentre outros intelectuais, são identificadas entre as populações de diferentes espaços e grupos sociais.
- Pergunte aos alunos se eles se recordam das ideias iluministas e quais elementos poderiam confirmar a importância desses ideais (gestados na Europa) nas sociedades americanas. Eles poderão, por exemplo, mencionar o modelo dos três poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário) de Montesquieu.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Edunesp, 2002.

A história do livro é reconstruída da Antiguidade até a invenção da internet, em obra formativa e ricamente ilustrada.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Do contrato social

O homem nasceu livre, e em toda parte se encontra sob ferros. De tal modo acredita-se o senhor dos outros,

Iluminismo na América portuguesa

No decorrer do século XVIII, muitas pessoas enriqueceram em Minas Gerais. Esses recursos possibilitaram a essas pessoas enviar seus filhos para estudar na Europa. O mesmo acontecia em outras capitanias, como Salvador, Rio de Janeiro, Olinda e Recife, de onde partiam jovens para Lisboa, Coimbra ou mesmo Paris. Na Europa, eles entravam em contato com o Iluminismo, movimento que defendia ideias de liberdade e se opunha ao Absolutismo.

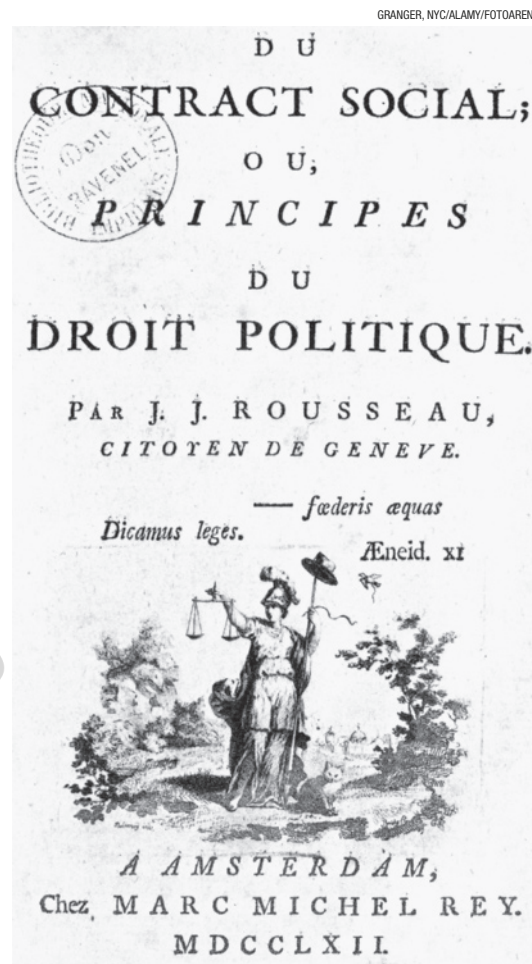
Ao voltarem para suas cidades, esses estudantes divulgavam as novas ideias entre um público atento, formado por pessoas habituadas a ler e a trocar opiniões. O meio urbano facilitava esses contatos, diferentemente da área rural, onde as fazendas encontravam-se distantes umas das outras, e os contatos tornavam-se mais difíceis.

Textos de filósofos iluministas, principalmente franceses, como Jean-Jacques Rousseau, eram lidos e discutidos por pessoas que viviam nas cidades, embora sua divulgação fosse proibida pelas autoridades portuguesas.

Outro processo histórico também causou impacto entre os habitantes cultos de Minas Gerais e de outras regiões da colônia: a independência dos Estados Unidos (1776). Esse acontecimento mostrava que era possível romper os laços de dominação colonial e organizar uma nação com base em princípios republicanos.

Em Minas Gerais, principalmente, as ideias iluministas e a notícia da independência dos Estados Unidos vieram se somar a antigas insatisfações com a administração portuguesa. Pouco a pouco, essas insatisfações assumiram a forma de contestação e crítica ao domínio português.

- Frontispício da obra **Do contrato social ou princípios do direito político**, de Jean-Jacques Rousseau, edição de 1762.



que não deixa de ser mais escravo que eles. Como é feita essa mudança? Ignoro-o. Que é que a torna legítima? Creio poder resolver essa questão.

Se eu considerasse tão somente a força e o efeito que dela deriva, diria: Enquanto um povo é constrangido a obedecer, faz bem;

tão logo ele possa sacudir o jugo e o sacode, faz ainda melhor; porque, recobrando a liberdade graças ao mesmo direito com o qual lha arrebatam, ou este lhe serve de base para retomá-la ou não se prestava em absoluto para subtraí-la. Mas a ordem social é um direito

sagrado que serve de alicerce a todos os outros. Esse direito, todavia, não vem da Natureza; está, pois, fundamentado sobre convenções.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Tradução: Rolando Roque da Silva. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 2002. p. 10.

Conjuração Mineira

Durante a primeira metade do século XVIII, foram extraídas enormes quantidades de ouro das jazidas de Minas Gerais. Em meados daquele século, o ouro começou a se tornar cada vez mais raro, sinal de que as jazidas estavam se esgotando.

Mesmo assim, o governo de Portugal cobrava, desde 1719, um imposto de 20% sobre todo o ouro produzido em Minas Gerais. Esse imposto era chamado de “quinto”, porque correspondia à quinta parte do ouro extraído pelo minerador. A partir de 1791, a Coroa fixou o quinto da capitania de Minas Gerais em 100 arrobas (1 500 quilos) anuais. Caso a cota determinada não fosse alcançada, previu-se um dispositivo que ficou conhecido como **derrama** (veja a seção **Para saber mais** na página seguinte).

A derrama era uma tributação devida por todos os habitantes da capitania com o objetivo de completar as 100 arrobas de ouro anuais que deveriam ser entregues nas Casas de Fundição. Além disso, a derrama restringia o acesso das elites locais aos postos da administração régia e anulava os contratos dos mineiros.

Além dessa taxação, o governo português adotou outras medidas de controle sobre toda a colônia. Em 1785, proibiu as atividades **fabris** e aumentou os impostos sobre os produtos vindos da metrópole. Essas medidas provocaram um grande impacto na colônia, sobretudo entre a população mineira.

Fabril: atividade desenvolvida em fábricas ou manufaturas.

Imagem em madeira de São José, produzida no século XVIII. Por serem ocas, estatuetas como esta eram usadas no contrabando de ouro. Elas ficaram popularmente conhecidas como “santos do pau oco”.



PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- O conteúdo da página está intimamente ligado ao modelo econômico mercantilista. Amplamente trabalhado com os alunos no ano anterior, esse momento possibilita a retomada de conhecimentos já

construídos a respeito do **pacto colonial**, no caso específico, das taxações e dos controles impostos pela metrópole.

- Com base na informação de que as atividades fabris se tornavam proibidas em 1785, peça aos alunos que **levan-tem hipóteses** para as sequências de tal determina-

ção. Espera-se que eles indiquem que atitudes como essa reforçavam o atraso nas iniciativas de diversificação de produtos na colônia. Em outros termos, que o controle e a taxação de Portugal atrasavam o desenvolvimento da colônia e, em certa medida, garantiam a manutenção da posse.

- Pergunte aos alunos por que motivo a derrama parecia preocupar mais as famílias abastadas. Espera-se que eles indiquem que a população pobre da região pouco poderia perder diante da derrama, pois pouco possuía. Além disso, a região concentrava uma grande quantidade de escravizados; para estes, a derrama pouco ou nada significava.

- Após a leitura da página, retome a informação de que a Conjuração Mineira, assim como a Conjuração Baiana, não constituiu um movimento separatista. Portanto, sinalize aos alunos que a ideia era formar um governo local que melhor conduzisse os acordos com a metrópole e, no caso da Conjuração Mineira, tampouco previa a extensão dos ganhos aos escravizados.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3 e 4
- Específicas de Ciências Humanas: 3, 4, 5 e 7
- Específicas de História: 1, 3, 4 e 5

HABILIDADES

- EF08HI01
- EF08HI04
- EF08HI05
- EF08HI06
- EF08HI07
- EF08HI11
- EF08HI14

SUGESTÃO DE FILME

Para o professor

- **Marquês de Pombal.** Produção: RTP1. Disponível em: <<http://livro.pro/65u4bm>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

Produção da Rádio e Televisão de Portugal que narra a história do Marquês de Pombal e alguns fatos que marcaram sua vida política, como a reconstrução de Lisboa e suas tensas relações com a Companhia de Jesus.

PARA SABER MAIS

Pombal: um déspota esclarecido

Lembra-se dos “déspotas esclarecidos” de que falamos no capítulo 1? Pois é, Portugal também teve o seu. Chamava-se Sebastião José de Carvalho e Melo, mas ficou conhecido como Marquês de Pombal. Pombal foi uma espécie de primeiro-ministro do governo português entre 1750 e 1777. De seu nome deriva a expressão **política pombalina** para designar a orientação do governo de Portugal nesse período. O rei era D. José I, mas quem tomava as decisões de governo era mesmo Pombal.

Sob o governo de Pombal foram estabelecidos a derrama e outros impostos. Além disso, Pombal promoveu reformas importantes tanto na colônia como na metrópole. Na colônia, além da criação de novos impostos, Pombal aboliu a escravização indígena e transferiu a capital de Salvador para o Rio de Janeiro. Até essa época, uma das línguas mais faladas na colônia portuguesa na América não era o português; era o **nheengatu**, idioma inventado pelos jesuítas para facilitar a comunicação entre eles próprios, os indígenas e os colonos e que reunia palavras de origem tupi e portuguesa. Pombal proibiu o uso desse idioma e estabeleceu o português como idioma oficial da colônia. Além disso, ele promoveu a expulsão dos jesuítas da colônia e da metrópole.



- **Retrato do Marquês de Pombal, 1767, óleo sobre tela de Louis-Michel van Loo e Claude-Joseph Vernet.** Em 1755, a cidade de Lisboa, em Portugal, foi devastada por um terremoto e coube a Pombal a tarefa de reconstruir a cidade. Na pintura, Pombal aponta em direção ao mar, deixando a impressão de que Portugal deveria desenvolver sua frota naval e ampliar os negócios marítimos para se recuperar da crise causada pelo terremoto.

A elite conspira

Em 1788, a capitania de Minas Gerais não conseguiu completar as 100 arrobas de ouro devidas como imposto a Portugal. Começaram então a correr rumores de que as autoridades decretariam a derrama.

Esses rumores provocaram inquietação entre a população mineira, sobretudo entre as famílias mais abastadas. A partir desse momento, membros da elite mineira começaram a conspirar contra o domínio de Portugal. Entre os integrantes do movimento havia funcionários públicos, poetas, religiosos, militares e empresários da mineração. Muitos tinham dívidas volumosas com o governo português. Essa conspiração deu origem à Conjunção Mineira.

Inspirados nas ideias iluministas e na independência dos Estados Unidos, os **conjurados** tinham por objetivo libertar a capitania do domínio de Portugal e proclamar uma República em Minas Gerais, com capital em São João del-Rei. Para tanto, planejavam prender e executar o governador e tomar o poder.

Planejavam implantar uma Junta Provisória, liderada pelo poeta Tomás Antônio Gonzaga. Além disso, pregavam o perdão das dívidas junto à metrópole, o incentivo à manufatura local e a criação de uma universidade em Vila Rica. Entre seus ideais, porém, não estava a abolição da escravidão, sobretudo porque os conjurados eram, em sua maioria, senhores de escravos.

O plano dos revoltosos era começar o movimento no dia em que fosse decretada a derrama. Desse modo, muitas pessoas descontentes se juntariam a eles na luta pela derrubada do governo.

Veja mais informações sobre esse tema no livro **Debret em viagem histórica e quadrinhesca ao Brasil**, de Spacca, Companhia das Letras.

SÉRGIO MOURÃO/MOMENT OPEN/GETTY IMAGES

A Casa dos Contos era o local onde os conjurados se reuniam para conspirar contra a Coroa portuguesa. Fotografia de 2014.



MAIS ATIVIDADES

Sociedade mineradora

A compreensão da composição da sociedade mineradora é importante para esclarecer o contexto e que se deu a Conjunção Mineira. Para que os alunos possam retomar conhecimentos construídos na

série anterior e os reelaborem, proponha uma **atividade de pesquisa** sobre a composição da sociedade mineira do século XVIII.

- Em um primeiro momento, os alunos devem buscar quais grupos compunham essa sociedade (escravizados mineiros, escravizados domésticos,

escravizados de ganho, profissionais liberais etc.). Divididos em grupos de 4 a 5 integrantes, devem escolher um grupo social para aprofundar sua pesquisa.

- A pesquisa pode ser realizada em sites, livros e outras fontes.

- Em data combinada, todos devem fazer a apresentação das características do grupo

- Peça aos alunos que identifiquem o termo “lesa-majestade”. Explique a eles que uma colônia era considerada – naquele contexto – propriedade do Rei, bem como toda a riqueza ali produzida. A propósito, é possível retomar alguns elementos sobre a forma de governo monárquico, indicando aos alunos que nesse modelo não há, para o monarca, um limite entre o que é público e privado, pois tudo ao rei pertence.

- Joaquim José da Silva Xavier foi o único, entre os inconfidentes, condenado à morte. Integrante mais pobre do grupo dos inconfidentes, acredita-se que ele não teria conseguido mobilizar forças a seu favor. Sua punição “exemplar” era uma forma de garantir que o recado seria compreendido pelas camadas populares.

- Parte dos inconfidentes teve sua pena reduzida, assim, alguns foram exilados em colônias portuguesas na África, mas lá puderam desenvolver novas atividades comerciais e reconstruir suas vidas.

pesquisado, buscando diferentes aspectos. O processo permite ampliar o conhecimento sobre o conteúdo histórico, bem como desenvolver a capacidade de construir conhecimento coletivo e colaborativo.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4 e 9
- Específicas de Ciências Humanas: 3, 4, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 3, 4 e 5

HABILIDADES

- EF08HI04
- EF08HI05
- EF08HI06
- EF08HI07
- EF08HI11

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Interpretando documentos

- O trabalho com imagens em história deve ser desenvolvido dentro dos procedimentos de produção da historiografia. No livro do aluno, as imagens apresentadas devem ser compreendidas como fontes históricas e, como tais, problematizadas quanto a origem, contexto, destino, intenções e demais características.
- **1:** Tiradentes é representado como um mártir, disposto a se sacrificar por um ideal de liberdade.
- **2:** As autoridades portuguesas pretendiam usar a pena de Tiradentes como um alerta à população, mostrando o que aconteceria com quem tentasse se rebelar. Era a chamada morte exemplar.
- **3:** Resposta pessoal. É importante que o aluno observe que a construção de símbolos de patriotismo heroico é um processo constante no imaginário social.

🕒 O plano fracassa

Alguns imprevistos alteraram os planos dos rebeldes. A derrama, que seria anunciada em fevereiro de 1789, foi mais uma vez adiada. Isso punha fim à expectativa de juntar forças e mobilizar a população.

Em março, o governador da capitania convocou vários devedores para quitar suas dívidas com o reino. Alguns deles eram conjurados e revelaram a conspiração ao governador em troca do perdão de suas dívidas.

Com a delação, todos os conspiradores foram detidos. O **alferes** Tiradentes, como era conhecido Joaquim José da Silva Xavier, estava fora da capitania e foi preso no Rio de Janeiro.

As prisões, seguiu-se um inquérito conhecido como **devassa**. Eram ao todo 34 presos, acusados de crime de lesa-majestade, ou seja, de traição ao rei. Esse crime era geralmente punido com a pena de morte.

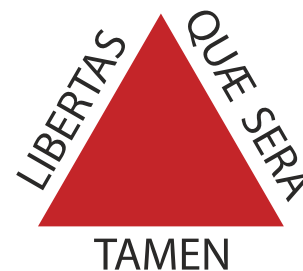
O processo durou dois anos, e os acusados foram transferidos para o Rio de Janeiro até que se decretasse a sentença final. O poeta Cláudio Manuel da Costa morreu na prisão, ainda em Vila Rica. Alguns historiadores acreditam que teria sido assassinado, pois tinha informações que comprometiam pessoas influentes aliadas ao movimento.

Em abril de 1792, foi anunciada a sentença. Onze réus, entre os quais Tiradentes, foram condenados à morte. Mais tarde, todas as sentenças foram alteradas, menos a de Tiradentes, único executado. Os demais obtiveram perdão da rainha de Portugal, dona Maria I.



MUSEU MARIANO PROCÓPIO, JUIZ DE FORA, MINAS GERAIS.

- **Jornada dos mártires**, cerca de 1928, óleo sobre tela de Antônio Parreiras. A obra retrata a passagem dos conjurados pela cidade de Matias Barbosa (MG), de onde seguiriam para julgamento no Rio de Janeiro. Com exceção de Tiradentes, todos os conjurados estão representados na tela.



DOVLAGEZ/SHUTTERSTOCK.COM

- A atual bandeira de Minas Gerais é idêntica à bandeira usada pelos conjurados, mudando apenas a cor do triângulo, de verde para vermelho.

Alferes: militar de baixa patente.

SUGESTÃO DE LIVROS

Para o professor

- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

O livro analisa a mitologia e a simbologia que envolvem a construção e a legitimação do

sistema político. O caso de Tiradentes é indicado na obra como emblemático da República.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

LEITURA DE IMAGEM

- A avaliação sugerida tem como propósito observar se os alunos compreenderam os mé-

todos de análise de imagens, bem como a construção da figura de Tiradentes como herói.

- Peça aos alunos que procurem na internet uma reprodução do quadro **Resposta de Tiradentes à comutação da pena de morte dos inconfidentes**, de autoria de Leopoldino de Faria.

1. Tiradentes é representado como mártir, disposto a se sacrificar por um ideal de liberdade. A representação do rosto de Tiradentes lembra a representação do rosto de Jesus Cristo, associando sua morte à morte de Cristo.

No dia 21 de abril de 1792, Tiradentes foi enforcado no Rio de Janeiro. Seu corpo foi esquartejado e pedaços dele foram expostos em estacas ao longo do caminho entre o Rio de Janeiro e Vila Rica (atual Ouro Preto). A cabeça de Tiradentes teria ficado exposta no pelourinho situado na praça que ficava em frente ao Palácio do Governador (veja seção **Raio X** na página 100).

Era a chamada morte exemplar: as autoridades portuguesas pretendiam que o castigo servisse de exemplo à população e a todos que pensassem em se rebelar.

INTERPRETANDO DOCUMENTOS

Apesar de vários artistas terem feito quadros representando Tiradentes, não existe nenhuma informação a respeito de como seriam as feições do alfares. Ou seja, todos os pintores representaram Tiradentes da maneira que lhes agradava.

Observe, por exemplo, a pintura ao lado. Ela foi feita pelo pintor Pedro Américo, em 1893 e chama-se **Tiradentes esquartejado**. Observe a imagem e responda ao que se pede.



• Tiradentes esquartejado, óleo sobre tela de Pedro Américo, 1893.

Resposta pessoal. Veja orientações no Manual do Professor.

1. A imagem foi concebida de modo a transformar Tiradentes em um símbolo de heroísmo, luta, resistência e sofrimento. Aponte elementos que justifiquem essa ideia.
2. Explique por que Tiradentes foi punido com a pena de execução e esquartejamento pelas autoridades portuguesas. *As autoridades portuguesas pretendiam usar a pena de Tiradentes como um alerta à população, mostrando o que aconteceria com quem tentasse se rebelar. Era a chamada*
3. Tiradentes foi transformado em símbolo de heroísmo durante o início da República brasileira. Você considera que no presente há outras figuras no Brasil transformadas em heróis? Apresente exemplos para justificar sua resposta. *morte exemplar.*

Resposta pessoal. É importante que o aluno observe que a construção de símbolos heroicos de patriotismo é um processo constante no imaginário social.

99

- Os alunos deverão, previamente, buscar informações sobre a pintura, o autor e a época de produção da obra.
- De posse dessas informações, devem analisar a imagem representada. Oriente-os na identificação dos personagens, dos elementos que os diferenciam (roupas, gestos,

posições), o uso da luz como elemento de direcionamento do olhar do observador e as intenções construídas sobre Tiradentes. Com feição que se assemelha a de Jesus Cristo, é o único que aparece com o dorso nu, que estende seu braço em atitude de defesa de seus colegas incondidentes.

- Todo o processo de análise pode ser feito oralmente e de forma cooperativa entre os alunos. Para a avaliação, identifique:
 - ✓ Houve cooperação entre os alunos? Se não houve, é o momento de verificar por que não ocorreu e talvez intervir para que nas próximas vezes

todos participem e se sintam acolhidos.

- ✓ De forma geral, espera-se que os alunos observem similaridades com as obras já analisadas e que possam adotar essa maneira problematizadora de análise das produções pictóricas.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4 e 9
- Específicas de Ciências Humanas: 3, 4, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1 e 3

HABILIDADES

- EF08HI04
- EF08HI05
- EF08HI06
- EF08HI07
- EF08HI11

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Raio x

- Explique aos alunos que, um século depois da morte do homenageado, o local passou a se chamar Praça Tiradentes. Além disso, é importante comparar a imagem desta página com a da página 92 para que os alunos percebam as mudanças na paisagem, como a retirada do chafariz e da igreja.
- Chame a atenção para a preservação e a ampliação de um dos patrimônios, cujo prédio foi adaptado para abrigar um museu.

RAIO X

- Ilustração do século XVIII, de autoria desconhecida, representando a Praça Tiradentes e, ao fundo, o Palácio do Governador, em Vila Rica.



INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

• Que documento é esse?

Trata-se de uma imagem feita entre 1785 e 1790 representando o morro de Santa Quitéria, no centro da antiga Vila Rica (atual Ouro Preto). Estão representados o Palácio do Governador (no centro, ao fundo), o pelourinho (em primeiro plano), o chafariz e a igreja de Santa Quitéria, entre outros prédios. No final do século XIX, foi instalado no local um monumento em homenagem a Tiradentes, e o local passou a se chamar Praça Tiradentes.

• Que informações sobre Ouro Preto esse documento pode fornecer?

As construções indicam que, no final do século XVIII, Vila Rica era um centro urbano com edificações imponentes e, por causa do pelourinho, sabemos que o local tinha autonomia política. O chafariz confirma o abastecimento de água pública, e a presença de soldados de forma perfilada (alinhada). Indica um sistema organizado de proteção e/ou repressão. A localização da igreja (próxima ao palácio) sugere que a religião tinha grande importância para aquela sociedade.

• Comparando essa imagem com a fotografia da Praça Tiradentes, da página 92, quais observações podem ser feitas?

Podemos afirmar que o local passou por reformas. O Palácio do Governador (atual Museu de Ciência e Técnica) foi ampliado, e nem a igreja de Santa Quitéria nem o chafariz existem mais. A praça foi ampliada, e o desnível no terreno próximo ao chafariz foi aterrado. As casas ao redor da praça também foram reformadas ou substituídas. O pelourinho foi extinto e há um monumento, com uma estátua, em homenagem a Tiradentes.

MAIS ATIVIDADE

Discriminação e resistência hoje

- Compreender a permanência do racismo na sociedade brasileira e as danosas consequências do escravismo é fundamental para o aprofundamento da discussão sobre ma-

neiras de reparação e construção de uma sociedade mais igualitária.

- Os alunos devem se dividir em grupos de 4 a 5 integrantes e escolher um dos temas abaixo:
 - ✓ A população negra e a educação.
 - ✓ A população negra e a saúde.

- ✓ A população negra e a segurança pública.
- ✓ A população negra e a trabalho.
- ✓ Organizações não governamentais que atuam pela causa negra.
- O objetivo é observar e analisar os problemas atuais enfrentados pela população

Conjuração Baiana

Até o final do século XVIII, Salvador era o mais importante centro urbano da colônia portuguesa. Com cerca de 60 mil habitantes, foi capital da colônia até 1763, quando a administração foi transferida para o Rio de Janeiro.

Localizada em um ponto privilegiado do litoral, Salvador desenvolveu-se por longo tempo como entreposto comercial. A seu porto chegavam mercadorias da Europa, da África e da Ásia, e por ele eram exportados produtos da colônia, como açúcar, tabaco e algodão.

A partir de meados do século XVIII, as ideias iluministas de liberdade começaram a chegar ao conhecimento dos habitantes da Bahia. Da mesma forma que em Minas Gerais, elas eram trazidas principalmente por jovens da elite que haviam estudado na Europa.

Em 1797, membros da elite fundaram a sociedade secreta Cavaleiros da Luz, que promovia reuniões nas quais se discutiam os ideais revolucionários difundidos na França.

A partir de então, pessoas de diversas camadas sociais começaram a aderir ao movimento que se formava. Em geral, grupos que vinham sofrendo com a alta dos preços dos alimentos e com a perda de seu poder aquisitivo. Entre elas havia pequenos comerciantes, soldados, alfaiates, artesãos, negros libertos, mestiços, brancos pobres e também escravizados.

O movimento ficou conhecido como **Conjuração Baiana**, mas também tem sido chamado de **Revolta dos Alfaiates**, por causa da participação desses profissionais e de outros artesãos.

INSTITUTO HISTÓRICO DA BAHIA, SALVADOR



• Litografia **Baía de Todos-os-Santos**, 1782, do artista francês Albert Dufourcq. A obra é a representação de uma vista geral da primeira capital do Brasil, Salvador.

101

negra, sem esquecer do peso do passado escravista e da permanência do racismo.

- A pesquisa pode ser realizada em *sites*, livros e revistas. Sugira aos alunos o uso de estatísticas do *site* do IBGE, com ênfase para o Mapa da Violência e Retratos da Desigualdade de Gênero e Raça.

- Em data combinada, todos devem apresentar suas considerações. O suporte para a apresentação pode variar de acordo com as possibilidades do grupo: cartazes, panfletos, apresentações com multimídia ou orais.

- O tema evoca concepções de mundo e, portanto, atue

observando o respeito, a atenção para os dados estatísticos e a necessidade de informações baseadas em argumentos e fatos.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Ressalte aos alunos que a Conjuração Baiana encontra espaço em uma sociedade urbanizada. Peça-lhes que **levantem hipóteses** que justifique o fato. Espera-se que os alunos indiquem a circularidade das ideias iluministas, mas principalmente a maior concentração de pessoas na área urbana. No caso específico da Conjuração Baiana, reforce o fato de a transferência da capital para o Rio de Janeiro ter causado impactos para a economia de Salvador.

- Destaque para os alunos a informação de que o soldado Luís Gonzaga das Virgens foi identificado por sua caligrafia nos panfletos que divulgavam os ideais do grupo baiano. Pergunte a eles se essa informação auxilia a compreensão de aspectos da sociedade baiana do século XVIII.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4 e 9
- Específicas de Ciências Humanas: 3, 4, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 3, 4 e 6

HABILIDADES

- EF08HI04
- EF08HI07
- EF08HI05
- EF08HI11
- EF08HI06
- EF08HI14

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Observe que, provavelmente, a taxa de alfabetização deveria ser muito pequena para que tal reconhecimento fosse feito. Aproveite a oportunidade e incentive os alunos a refletirem sobre o papel da alfabetização na vida em sociedade.
- Explore exemplos cotidianos práticos (como identificar o transporte público, ler um bilhete) até os mais elaborados (capacidade de construir argumentos de forma autônoma). Ao mesmo tempo, destaque o respeito que se deve a povos e pessoas que não fazem uso da escrita. Explique que o uso desse tipo de linguagem não faz um povo ser melhor ou superior a outros.
- Comente que as punições para rebelados são diferentes e seguem o padrão do grupo social ao qual o indivíduo condenado pertence. Mencione aos alunos o dito popular “Aos amigos tudo, aos inimigos a lei”, de origem desconhecida, mas bem popular. Explique que os ditos populares – como esse – expressam condutas e práticas comuns numa sociedade. Estimule-os a citar e analisar outros ditos que conhecem e que revelam elementos da história e cultura da sociedade brasileira. Esse trabalho poderia, inclusive, ser feito com a parceria do professor de Língua Portuguesa.

Punições aos rebelados

Os conspiradores defendiam o fim da escravidão, a liberdade de comércio, a independência da capitania da Bahia e a formação de uma República inspirada nos princípios franceses de igualdade, liberdade e fraternidade. Pregavam ainda a construção de uma sociedade sem discriminação étnica e social.

Em 1798, eles passaram a divulgar seus ideais revolucionários em cartazes manuscritos afixados pela cidade. Os textos falavam de igualdade e denunciavam os altos impostos e os preços dos produtos alimentícios. Alguns chegavam a propor o não pagamento dos impostos cobrados pelo governo.

Em um primeiro momento, a reação do governo foi prender o soldado Luís Gonzaga das Virgens, identificado pela caligrafia como autor de alguns dos panfletos. A resposta de grupos de apoio foi planejar uma revolta popular e, em meio à agitação, resgatar o soldado da prisão.

O governo agiu mais rápido e prendeu 48 integrantes do movimento. Como no caso da Conjuração Mineira, alguns deles se livraram da prisão por pertencer à elite ou por falta de provas.

Duras penas atingiram os conspiradores mais pobres. Os que eram escravizados foram açoitados. Quatro dos acusados receberam pena de morte: os alfaiates João de Deus e Manuel Faustino e os soldados Luís Gonzaga das Virgens e Lucas Dantas. Eles foram enforcados em novembro de 1799 e seus corpos esquartejados e expostos para que todos os vissem.



➤ Vista da praça da Piedade e da Igreja e Convento de Nossa Senhora da Piedade, localizados em Salvador (BA), 2016. Os participantes da Conjuração Baiana condenados à morte foram executados neste local, em 1799.

102

SUGESTÕES DE LIVROS

Para o professor

- VALIM, Patrícia. **Da sedição dos mulatos à Conjuração Baiana de 1789**: a construção de uma memória histórica. Dissertação de mestrado em História Social, Universidade de São Paulo, 2007. O texto explora revisões historiográficas sobre a Conjuração Baiana.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

O livro, originalmente capítulo da coleção **História da vida privada no Brasil**, revela os processos e manifestações peculiares do racismo no Brasil e sua construção histórica e cultural.

PARA SABER MAIS

A presença negra nos movimentos emancipacionistas

Os negros – escravizados ou libertos – estiveram presentes nos movimentos emancipacionistas ocorridos no final do século XVIII na colônia portuguesa na América. Na Conjuração Mineira sua participação foi mais restrita até porque os próprios líderes do movimento não eram defensores do fim da escravidão. Porém, na Conjuração Baiana, a atuação dessas pessoas foi marcante, com um significado social e político mais profundo.

Como você viu, a Conjuração Baiana iniciou-se entre os membros da elite da Capitania, porém em pouco tempo, representantes das camadas mais baixas da população aderiram à conspiração e acabaram se tornando as principais lideranças do movimento. Segundo algumas estimativas, em 1798, viviam na cidade de Salvador e em suas imediações cerca de 110 mil pessoas. Dois terços desse total eram negros e mestiços pobres. Eram pessoas que, por conta de suas origens étnicas e condições econômicas, não contavam com prestígio social e se deparavam constantemente com o preconceito, a discriminação e diferentes formas de violência. Era, principalmente a essas pessoas que os líderes da Conjuração Baiana se dirigiam.

Os problemas que essas pessoas enfrentavam eram muitos. Mesmo liberto, um negro via-se muitas vezes obrigado a demonstrar subserviência aos brancos. Os ex-senhores chegavam a exigir que seus antigos escravos lhe dessem obediência e lealdade sob a ameaça, inclusive, de revogar as cartas de alforria. Os escravizados, por sua vez, tanto os urbanos quanto os que viviam em zonas rurais, eram obrigados a praticar trabalhos estafantes e sofriam constantes violências físicas. Como forma de resistência a essa opressão, foram diversas as revoltas escravas em Salvador. Uma das mais significativas aconteceu em 1835, a Revolta dos Malês, que será estudada no capítulo 6.



• Busto de João de Deus Nascimento, mártir da Conjuração Baiana, na praça da Piedade, em Salvador (BA), 2011.

SÉRGIO PEDREIRA/FOLHAPRESS

• Durante longo tempo, na historiografia, a população negra foi silenciada, estereotipada e estigmatizada. Movimentos internacionais como o de luta por direitos nos Estados Unidos, a criação das ideias pan-africanistas e os movimentos de independência dos países africanos denunciaram esse silenciamento (não somente na História) e deram condições para novas chaves interpretativas. No Brasil, ao fim da década de 1970, surge, em diferentes regiões, grupos que reivindicam sua identidade e a necessária difusão da história do negro brasileiro, africano e descendente. Conhecidos como “movimento negro contemporâneo”, são fruto da articulação entre a legislação (lei nº 10.639/2003), que introduz História e Cultura da África e do afro-brasileiro nos currículos escolares. A lei deve ser compreendida por todos como ferramenta para difusão de conhecimentos – não estereotipados – e implica na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

• Chame a atenção dos alunos para a composição populacional de Salvador no ano de 1789. Comente que as capitais do período colonial têm um número maior de negros e mestiços pobres, uma vez que a demanda por mão de obra era maior. Relembre-os da multiplicidade de atividades desenvolvidas por essa população (a livre ou a escravizada), determinando total dependência do colonizador em relação a eles. Reafirme que a resistência à opressão se deu de diversas maneiras e em diferentes espaços, sendo a Conjuração Baiana e a Revolta dos Malês exemplos dessas manifestações. Incentive-os a buscar outras informações que os ajude a compreender a persistência da discriminação no Brasil contemporâneo.

SUGESTÃO DE FILME

Para os alunos

• **Vista minha pele.** Direção: Joel Zito Araújo, 2003.

O curta metragem propõe, de forma lúdica, favorecer reflexões sobre os impactos do racismo na sociedade brasileira.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2 e 4
- Específicas de Ciências Humanas: 3, 4, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 3, 4 e 5

HABILIDADES

- EF08HI04
- EF08HI05
- EF08HI06
- EF08HI07
- EF08HI08
- EF08HI11
- EF08HI14

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Enquanto isso...


A discussão sobre o processo de rebelião conduzido por Tupac Amaru II contribuiu para a retomada dos conhecimentos a respeito do Império Inca, da mita e de aspectos do processo de colonização espanhola na América.

- Pergunte aos alunos se acreditam que apenas a descendência dos imperadores incas teria bastado a Tupac Amaru para reunir em sua causa mais de 10 mil indígenas e afrodescendentes. Espera-se que eles observem que a descendência do líder tem um forte simbolismo, mas era a exploração do colonizador que unia o povo a Tupac Amaru. Nesse sentido, a punição ao líder deve ser interpretada pelos alunos como forma de manutenção das estruturas de poder.

ENQUANTO ISSO...

Rebelião no Peru

Enquanto as ideias iluministas circulavam na colônia portuguesa, em outros lugares do continente americano explodiam rebeliões contra o domínio colonial.

Uma dessas rebeliões ocorreu na região do antigo Império Inca, no território hoje pertencente ao Peru. Em 1780, um descendente dos imperadores incas organizou ali um exército de 10 mil indígenas e mil afrodescendentes. Chamava-se José Gabriel Condorcanqui, mas adotou o nome de Tupac Amaru II em homenagem a um de seus antepassados. Seu objetivo era lutar contra a dominação espanhola. 

As forças indígenas realizaram diversas expedições bem-sucedidas. Eles chegaram a assaltar depósitos e armazéns, se apoderando de grande quantidade de armas e munição. Por onde o exército de Tupac Amaru II passava, ele abolia a escravidão, a *mita* e a cobrança de impostos. Tomaram posse também de terras de latifundiários e as distribuíram entre os mais pobres.

Os rebeldes chegaram a controlar um território considerável, assustando as forças metropolitanas. Diante da situação, os vice-reis de Lima e de Buenos Aires se uniram formando um exército de cerca de 17 mil soldados para enfrentar as tropas do líder indígena. No fim, conseguiram derrotá-las em abril de 1781, quando o exército de Tupac Amaru II tentava tomar Cuzco, a capital do vice-reino do Peru naquela época.

Tupac Amaru II foi capturado, morto e esquartejado. Chefes indígenas foram executados e seus seguidores perseguidos até a morte. Era o fim da maior rebelião indígena da História da América Latina.

- Pintura mural em Cusco, no Peru, representando o líder indígena Tupac Amaru II. Fotografia de 2017.



SUGESTÃO DE ARTIGO

Para o aluno

- **Biografia de Tupac Amaru II.** Breve história do líder de origem inca, que comandou movimentos de insurgência

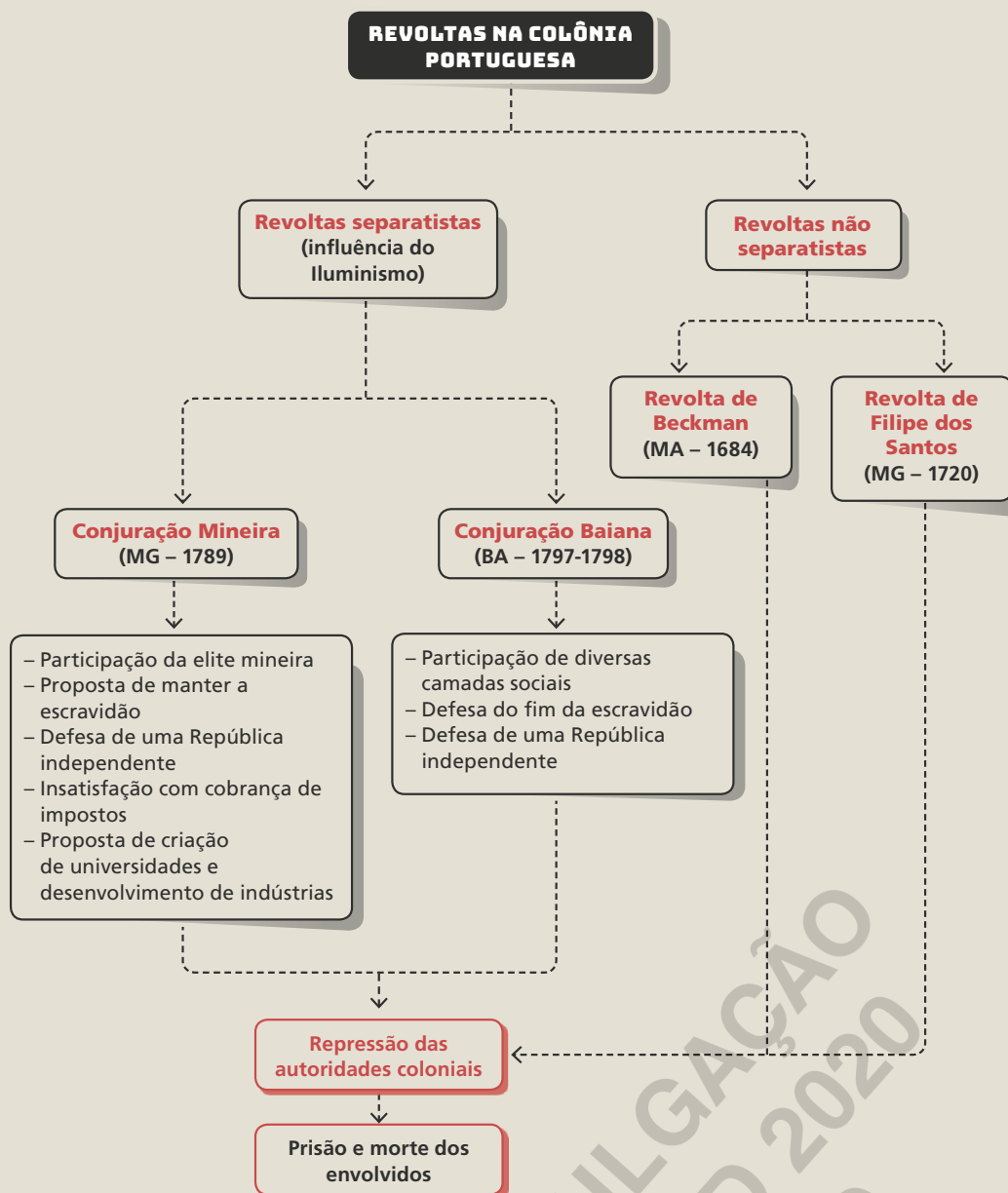
contra a dominação espanhola no Peru, no final do século XVIII. Disponível em: <<http://livro.pro/e7fvr7>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

Esquema-resumo

Neste capítulo, estudamos as revoltas coloniais ocorridas na América portuguesa e o ideal iluminista inspirador desse processo. Utilize o **Esquema-resumo** para recapitular com a turma os principais assuntos abordados. A proposta dessa seção é identificar fragilidades na construção do conhecimento e, a partir dessa constatação, permitir a recuperação de conhecimentos que tenham sido negligenciados.

• Acompanhe com os alunos os tópicos apresentados no esquema verificando sucintamente se os mesmos são de domínio da turma. Ao final dos tópicos, pergunte aos alunos se eles sugeririam outros temas para somar aos apresentados no livro. Registre essas sugestões na lousa, valorizando a reflexão.

Atividade: Na resposta dos alunos, valorize a comparação entre Conjuração Mineira e a Baiana. Ambas tiveram inspiração dos ideais iluministas e pregavam a independência de suas respectivas capitanias. A Conjuração Baiana defendia o fim da escravidão e foi liderada por representantes das camadas sociais mais pobres; a Conjuração Mineira pregava a continuidade do escravismo e foi liderada por membros da elite mineira.



ATIVIDADE Os dois movimentos tiveram inspiração nos ideais iluministas e pregavam a independência de suas respectivas capitanias. A Conjuração Baiana defendia o fim da escravidão, já a

- Com base nas informações do esquema-resumo e na leitura deste capítulo, cite duas semelhanças e duas diferenças entre a Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana.

Mineira, pregava sua manutenção. Enquanto a Conjuração Mineira foi liderada por membros da elite mineira, a liderança da Conjuração Baiana ficou a cargo de representantes das camadas sociais mais baixas.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o aluno

- SALES, Sonia. **A filha de Tupac Amaru**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006. (Coleção Lazuli Juvenil).

A menina Ana Luísa viaja a Cusco e Machu Picchu, no Peru, onde faz descobertas sobre o grande líder inca e sobre ela própria.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3 e 4
- Específicas de Ciências Humanas: 3, 4, 5 e 6
- Específicas de História: 1, 3, 4 e 5

HABILIDADES

- EF08HI04
- EF08HI05
- EF08HI06
- EF08HI07
- EF08HI08
- EF08HI11
- EF08HI14

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para organizar as ideias

1. A produção aurífera começou a escassear na metade do século XVIII. A colônia não estava conseguindo mais fornecer o mínimo de ouro exigido pelo governo português, que ameaçava pôr em prática a derrama. Essa ameaça levou os membros da elite mineira a organizar uma conspiração contra a metrópole.

2. A Conjuração Mineira foi liderada, basicamente, por membros da elite mineira. Tiradentes era um dos poucos representantes das camadas baixas da população. Já a Conjuração Baiana iniciou-se entre os representantes da elite, porém, com o tempo, o movimento agregou membros das camadas baixas, que acabaram liderando a conspiração. Ocorreram diferentes tipos de punição, como prisão, degredo, pena de morte. Porém, as penas mais duras foram aplicadas aos representantes das camadas mais baixas da população, revelando uma tendência do governo metropolitano em punir os pobres e poupar os ricos (ou minimizar suas penas).

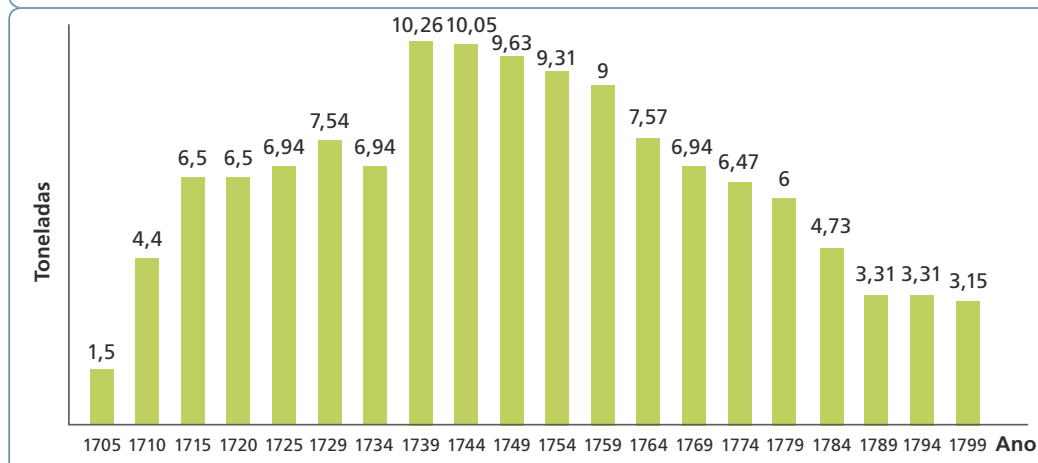
3. Participantes – Mineira: maior parte composta de membros da elite mineira; Baiana: reuniu membros da elite e representantes das camadas mais baixas.
 ✓ Ideais defendidos – Mineira: independência de Minas Gerais, proclamação de uma

ATIVIDADES

PARA ORGANIZAR AS IDEIAS

1. O gráfico abaixo apresenta uma estimativa da produção de toneladas de ouro em Minas Gerais durante o século XVIII. Observe-o com atenção e responda ao que se pede.

Produção aproximada de ouro em Minas Gerais no século XVIII



ATLAS Histórico do Brasil: O ouro das Minas. FGV CPDOC. Disponível em: <<https://atlas.fgv.br/marcos/descoberta-do-ouro/mapas/graficos-producao-de-ouro-e-populacao-mineira-no-seculo-18>>. Acesso em: 24 out. 2018.

- a) Observe os dados do gráfico a partir de 1759. Relacione esses dados com os problemas que levaram à organização do movimento conhecido como Conjuração Mineira. *Veja orientações no Manual do Professor.*
2. A repressão do Governo à Conjuração Mineira e à Conjuração Baiana foi severa, mas a punição não foi igual para todos os participantes. O que teria motivado punições diferentes? *Veja orientações no Manual do Professor.*
3. Copie o quadro abaixo no caderno e preencha as colunas com os principais aspectos da Conjuração Mineira e da Conjuração Baiana. *Veja orientações no Manual do Professor.*

Movimento	Participantes	Ideias defendidas	Desfecho
Conjuração Mineira			
Conjuração Baiana			

República, perdão das dívidas, criação de uma universidade, incentivo à manufatura local; Baiana: liberdade comercial, fim da escravidão, independência da capitania, proclamação da República, criação de uma sociedade igualitária.

✓ Desfecho – Mineira: o movimento fracassou, os rebeldes foram presos e condenados ao degredo e um deles condenado à morte; Baiana: o movimento fracassou, 48 pessoas foram presas, sofreram penas diversas e quatro delas foram condenadas à morte.

1. Os artigos 1º e 4º podem ser associados com a sentença: “Ó vós Povo que nascestes para sereis livres e para gozares dos bons efeitos da Liberdade”. Já a influência do artigo 2º e pode ser observada na passagem: “[...] ó vós Povos que viveis flagelados com o pleno poder do indigno coroado, esse mesmo rei que vós criastes; esse mesmo rei tirano é quem se firma no trono para vos veixar, para vos roubar e para vos maltratar.”

Leia os documentos abaixo e responda às questões propostas.

Documento 1 – Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão

Art. 1º Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.

Art. 2º A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão. [...]

Art. 4º A liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudique o próximo. Assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão aqueles que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos. Estes limites apenas podem ser determinados pela lei.

[...]

Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP (Universidade de São Paulo). Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 22 out. 2018.

Documento 2 – Aviso ao Povo Bahiense

[...]

Ó vós Homens cidadãos; ó vós Povos curvados, e abandonados pelo Rei, pelos seus **despotismos**, pelos seus Ministros.

Ó vós Povo que nascestes para sereis livres e para gozares dos bons efeitos da Liberdade, ó vós Povos que viveis flagelados com o pleno poder do indigno coroado, esse mesmo rei que vós criastes; esse mesmo rei tirano é quem se firma no trono para vos **veixar**, para vos roubar e para vos maltratar.

Homens, o tempo é chegado para a vossa ressurreição, sim para ressuscitares do abismo da escravidão, para levatares a sagrada Bandeira da Liberdade.

[...] as nações do mundo todas têm seus olhos fixos na França, a liberdade é agradável para todos; [...] o dia da nossa revolução, da nossa Liberdade e de nossa felicidade está para chegar, animai-vos que sereis felizes.

[...]

PRIORE, Mary Del et al. **Documentos de História do Brasil: de Cabral aos anos 90.** São Paulo: Scipione, 1997. p. 38.

Despotismo: tirania, sistema de governo baseado em um poder sem limites.

Veixar: maltratar, humilhar.

1. Relacione as reivindicações feitas no panfleto dos revolucionários de Salvador com os artigos da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão.
 2. As propostas defendidas no panfleto **Aviso ao Povo Bahiense** eram as mesmas defendidas pelos membros da Conjuração Mineira? Explique a principal diferença.
2. A ideia de se opor ao governo português é comum aos dois movimentos. Mas neste documento, seus autores defendem o fim da escravidão, algo que os conjurados mineiros não propunham.

Interpretando documentos

1. Os artigos 1º e 4º podem ser associados à sentença “Ó vós Povo que nascestes para sereis livres e para gozares dos bons efeitos da Liberdade”. Já a influência do artigo 2º pode ser observada na passagem “ó vós Povos que viveis flagelados com o pleno poder do indigno coroado, esse mesmo rei que vós criastes; esse mesmo rei tirano é quem se firma no trono para vos veixar, para vos roubar e para vos maltratar?”

2. O panfleto anuncia que “o tempo é chegado”, ou seja, que era o momento de o povo que vivia flagelado, oprimido e maltratado se libertar da opressão e da escravidão. Assim como ocorrera na França, aconteceria na Bahia a revolução que daria a liberdade e a felicidade à população.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3 e 4
- Específicas de Ciências Humanas: 3, 4, 5 e 6
- Específicas de História: 1, 3, 4 e 5

HABILIDADES

- EF08HI04
- EF08HI05
- EF08HI06
- EF08HI07
- EF08HI08
- EF08HI11
- EF08HI14

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Teste seus conhecimentos

- V, F, F, V, V

A afirmativa **b** está errada por afirmar que a Conjuração Baiana foi um movimento exclusivo de elite, quando na verdade, entre seus integrantes, havia grande presença da população pobre. A afirmativa **c** também está errada, pois, como a Conjuração Mineira, a Baiana inspirou-se no Iluminismo e foi duramente reprimida pela Coroa.

Hora de Refletir


- Estimule a reflexão sobre o conceito de liberdade. Os alunos devem sugerir definições do conceito em frases, palavras e/ou exemplos. Anote na lousa as sugestões e, encerradas as proposições, elaborem juntos uma definição de liberdade com a cooperação dos alunos.

- Em seguida, problematize a definição de liberdade proposta pelos alunos. Afinal, seria essa definição a mesma que um adulto daria nos dias de hoje? Seria esse adulto um homem ou uma mulher? A mesma de uma pessoa que passa dificuldades financeiras e de uma pessoa que vive sem qualquer problema desse tipo? Faça-os observar que as concepções de determinadas ideias e conceitos podem variar com a condição social, racial, gênero etc. Portanto, variam também ao longo da

TESTE SEUS CONHECIMENTOS

1. A Conjuração Baiana foi outro movimento que, ainda no século XVIII, questionou a ordem colonial. Aponte **V** para as opções verdadeiras e **F** para as falsas, levando em consideração as seguintes afirmativas sobre esse movimento. a) **V**; b) **F**; c) **F**; d) **V**; e) **V**.
 - a) As ideias iluministas começaram a se difundir entre os habitantes da Bahia em meados do século XVIII, trazidas principalmente por jovens da elite que haviam estudado na Europa.
 - b) As ideias iluministas não tiveram influência na Conjuração Baiana, que foi amplamente incentivada e apoiada pelo governo português.
 - c) A Conjuração Baiana foi um movimento exclusivo das elites. A população pobre, os pequenos comerciantes ou as pessoas escravizadas não podiam participar das reuniões dos conspiradores, por isso não participaram do movimento.
 - d) Os conspiradores defendiam o fim da escravidão e a formação de uma República inspirada nos princípios franceses de igualdade, liberdade e fraternidade.
 - e) A punição dos conspiradores variou de acordo com o grupo social. Os mais ricos se livraram das penas mais duras, porém os pobres e os escravizados foram severamente punidos.

HORA DE REFLETIR

 A Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana defendiam o princípio da liberdade. Em sua opinião, a busca pela liberdade era uma luta exclusiva do passado ou ainda permanece em nossa sociedade? Discuta essa questão em dupla e apresente de forma oral o resultado da conversa para o restante da turma.

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno reflita que o conceito de liberdade é abrangente, envolvendo não só a liberdade política, mas de expressão, de gênero, de escolhas etc.

MINHA BIBLIOTECA

A Inconfidência Mineira, de André Diniz. São Paulo: Escala Educacional, 2008.
O livro conta a história da Conjuração Mineira em quadrinhos.



história, carregando os significados de seu período.

- Reflexões como essa devem propiciar aos alunos o questionamento de si e dos outros e, sobretudo, que se identifiquem como indivíduos e sujeitos que devem ter seus direitos garantidos; condição essencial para o fortalecimento

democrático de um país.

- **Atividade:** Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reflitam que o conceito de liberdade é abrangente, envolvendo não só a liberdade política, mas de expressão, de gênero, de escolhas etc.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o aluno

- BUENO, Renata. **O que é Liberdade?** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

No diálogo entre um pássaro e outros personagens, a questão da liberdade e seu conceito são discutidos e propõem a reflexão do leitor.

Os processos de independência da América espanhola e da América portuguesa

Um dos campeonatos de futebol mais importantes na América Latina é a Copa Libertadores da América. A primeira edição dessa competição ocorreu em 1960 e reuniu times vitoriosos nos campeonatos nacionais dos diversos países da América do Sul. Era uma forma de criar, por meio do esporte, um sentimento de unidade entre os países sul-americanos e promover a aproximação política e cultural da região. Não por acaso, o nome da competição faz referência direta aos libertadores do continente, os indivíduos que lutaram contra a dominação espanhola e portuguesa e promoveram a independência e a formação de Estados autônomos na América.

São diversos os libertadores homenageados pelo torneio, como Simon Bolívar, Francisco de Miranda, San Martín, Bernardo O'Higgins, Dom Pedro I e José Bonifácio de Andrada e Silva, entre muitos outros.

Objetivos de aprendizagem

- Conhecer e comparar os processos de independência da América espanhola e da América portuguesa.
- Refletir sobre os ideais de liberdade no passado e no presente.

A manutenção desses nomes na memória da região evidencia a importância das lutas pela independência e a forma como indivíduos e grupos se articularam para conquistar a autonomia política durante o século XIX. Neste capítulo estudaremos esse processo e como ele resultou na formação de países independentes em quase todo o continente americano no início do século XIX.

AIZAR RALDES/AR/AFP



Time do clube Bolívar, da Bolívia, posa para fotografia antes de jogo contra o Delfin do Equador, na Copa Libertadores da América, em La Paz, Bolívia, 2018.

109

SUGESTÃO DE LIVROS

Para o professor

- ALVES, Thamar Kalil de Campos. **Identidade(s) latino-americanas(s) no ensino de História**: um estudo em escolas de ensino médio de Belo Horizonte, MG, Brasil. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade Fede-

ral de Uberlândia. Uberlândia: 2011. Disponível em: <<http://livro.pro/wong4j>>. Acesso em: 20 out. 2018.

A autora analisa a produção didática para o ensino brasileiro sobre o tema da América Latina e discute sua relevância na possível identidade latino-americana nas narrativas feitas aos alunos.

- ANTUNES, Celso. **Sala de aula e futebol**. São Paulo: Vozes, 2014.

Livro escrito por um professor que relata experiências positivas para o trabalho com futebol na sala de aula, pensando, principalmente, nas identidades e protagonismos dos alunos.

A BNCC E O CAPÍTULO

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 4 e 6
- Específicas de História: 1, 4 e 5

HABILIDADES

- EF08HI06
- EF08HI07
- EF08HI08
- EF08HI09
- EF08HI11
- EF08HI13

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Antes da leitura do texto, pergunte aos alunos como será que se escolhe o nome de um clube de futebol. E se eles fossem criar um clube, a quem ou o que iriam homenagear? Pergunte também se sabem a origem do nome do clube de futebol para o qual torcem e se já observaram que nenhum dos clubes da série A, divisão mais importante do campeonato brasileiro, tem no nome a homenagem a pessoas.
- Destaque que, embora não seja comum no Brasil, a homenagem a figuras históricas nos nomes de clubes de futebol é bem comum nos países vizinhos. E, nesse caso, boa parte dos homenageados é de pessoas que lutaram nas guerras de independência contra o governo da Espanha. São os chamados de **Libertadores**. Alguns exemplos estão dados no livro do aluno.
- Como futebol é um assunto normalmente envolto em paixões entre os alunos, cuide para que, ao final, eles entendam que o ponto central da reflexão é entender como a construção das identidades pessoais e sociais estão relacionadas a memórias e vínculos com gerações anteriores.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 3 e 5
- Específicas de História: 1, 4 e 5

HABILIDADES

- EF09HI01
- EF09HI04
- EF08HI06
- EF08HI08
- EF08HI11
- EF08HI14

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Recupere com os alunos as características do sistema colonial: conjunto de relações de dominação exclusiva e subordinação direta que envolvia os estados europeus e as colônias americanas. Um esquema na lousa representando as relações entre as metrópoles e as colônias ajuda a recuperar e esclarecer as bases que sustentavam esse sistema.
- Relacione a busca das elites *criollas* por novas formas de política nas ideias dos autores iluministas. Peça aos alunos que encontrem no texto as razões para a insatisfação dos *criollos*.
- Explique que as ideias iluministas de liberdade e igualdade chegavam às colônias por meio de indivíduos da elite local. Reforce que as ações de contestação dessas elites foram cruciais para a formação dos movimentos emancipatórios.
- Reforce que a palavra em espanhol *criollo* se refere aos sujeitos nascidos na América Espanhola, mas que eram diretamente descendentes de espanhóis. Assim, o termo não se refere apenas a ricos e proprietários de terras.

☉ A crise do sistema colonial americano

As últimas décadas do século XVIII foram marcadas por mudanças importantes nas relações entre as colônias americanas e as metrópoles europeias. Foi uma época em que as ideias iluministas surgidas na Europa se disseminaram entre setores da população colonial. Obras de autores como Rousseau, Voltaire, Montesquieu, começaram a circular junto a determinados grupos e a serem discutidas coletivamente, assim como os desdobramentos da Revolução Americana e Revolução Francesa.

Na América espanhola, essas ideias se propagaram, principalmente, junto à elite *criolla*, como era chamada a população branca, de ascendência europeia, nascida na América. Eram membros de uma elite intelectual, ou filhos de funcionários da Coroa ou de grandes proprietários de terra que haviam estudado na Europa e entrado em contato com o pensamento iluminista.

Ao retornarem para o continente americano, traziam consigo os ideais de liberdade e igualdade e passavam a questionar o sistema colonial, com seus altos impostos, a falta de liberdade comercial ou a ausência de direitos políticos.

O mesmo aconteceu na América portuguesa, onde em alguns centros urbanos, como Vila Rica, Salvador, Recife e Rio de Janeiro, o pensamento iluminista ganhou força junto a determinados setores da sociedade.

Em diversas regiões da América espanhola e da América portuguesa, surgiram movimentos que defendiam uma emancipação política semelhante ao que ocorrera nos Estados Unidos, mas, até o início do século XIX, as autoridades metropolitanas conseguiram controlar essas revoltas e manter a ordem colonial.

- ☉ A Rebelião de escravos em São Domingos (na capital da atual República Dominicana), gravura colorida de autor desconhecido, 1791.



SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- SCHWARCZ, Lilia Moritz; SPACCA. **D. João carioca:** a corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821). São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Livro de história em quadinhos, já indicado no livro do

aluno, no qual a historiadora Lilia Moritz Schwarcz e o quadrista Spacca criaram o universo da vinda da Família Real para o Brasil e seus primeiros dias no Rio de Janeiro, com base em uma ampla pesquisa histórica e iconográfica para recriação dos ambientes da América Portuguesa.

Para o professor

O antigo sistema colonial, baseado no pacto colonial, que representava o exclusivismo do comércio das colônias para as respectivas metrópoles, estava em declínio devido a uma profunda e irreversível transformação econômica: o surgimento do capitalismo industrial em substituição ao já decadente capitalismo comercial.

Este, até o século XVIII, dominara exclusivamente pois a indústria ainda estava na fase do artesanato, sem ter alcançado a fase capitalista.

Só a partir de meados deste século é que se delineia um capitalismo industrial, isto é, surge um capital industrial propriamente dito, autônomo e independente do comercial, dedicado exclusivamente à produção manufatureira; desenvolveu-se em índices tão elevados que assumiu cada vez mais o domínio da economia europeia. Isto levou ao declínio do antigo sistema colonial, característico do capitalismo comercial.

O monopólio comercial inerente ao sistema colonial era desinteressante e prejudicial ao capitalismo industrial; a este interessava um comércio livre, que lhe permitisse melhor colocar seus produtos nos diferentes mercados mundiais. O progresso do capitalismo industrial, na segunda metade do século XVIII, se voltou contra todos os monopólios, cujo desaparecimento foi cada vez mais considerado como condição indispensável ao seu desenvolvimento.

VIANA, Sônia Bayão Rodrigues. A Fazenda de Santa Cruz e a crise do sistema colonial (1790-1815). *Revista de História*. v. 49, n. 99, p. 62-63, 1974. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132579/128673>>. Acesso em: 9 nov. 2018.

Foi assim, por exemplo, com o levante de Tupac Amaru II no Peru, ou com a Conjuração Mineira ou a Conjuração Baiana, na colônia portuguesa, assuntos estudados no capítulo anterior. Essa situação, contudo, mudou rapidamente no início do século XIX.

Nesse período, a Europa foi marcada por diversos conflitos opondo a França, liderada por Napoleão Bonaparte, e a Inglaterra. A luta entre as duas potências se desdobrou em diversas partes do continente, afetando inclusive a Península Ibérica. O território espanhol foi ocupado pelas forças de Napoleão e o rei da Espanha, Fernando VII, foi preso e retirado do poder. Já o governante português, o príncipe regente D. João, decidiu fugir de Portugal e buscar refúgio em sua colônia americana no final de 1807.

Esses acontecimentos tiveram consequências imediatas nos territórios coloniais. Os governos metropolitanos se enfraqueceram, o que estimulou uma nova onda de revoltas contra o domínio colonial. Por causa dos conflitos europeus, as tropas espanholas encontraram mais dificuldade para se organizar e combater as revoltas em suas colônias. Em pouco tempo, isso provocou uma grande crise no funcionamento do sistema colonial americano.



Com ou sem razão, água-forte do artista espanhol Francisco de Goya y Lucientes, c. 1810, que faz parte da série de 82 gravuras conhecida como **Desastres da guerra**. Esses trabalhos de Goya mostram as consequências fatais da sangrenta guerra entre a Espanha e as forças de Napoleão Bonaparte.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o aluno

• VERGUEIRO, Waldomiro. RAMA, Angela. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

Os autores do livro discutem como as histórias em qua-

drinhos podem ser utilizadas em sala de aula. Por meio de exemplos práticos e muitas sugestões de atividades, os autores oferecem meios para o professor se familiarizar e poder utilizar essa ferramenta em sala de aula.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 3 e 5
- Específicas de História: 1, 3, 4 e 5

HABILIDADES

- EF08HI06 • EF08HI11
- EF08HI08 • EF08HI14

PROCEDIMENTOS

DIDÁTICOS

- Explique que, antes da independência, a América Espanhola era formada por quatro vice-reinados: o do Rio da Prata, do Peru, de Nova Granada e da Nova Espanha.
- Em seguida, peça que observem o mapa da América pós-independência e levantem hipóteses sobre os motivos que teriam levado à fragmentação do território em tantos países.

PROCEDIMENTOS

DIDÁTICOS

- Alguns alunos podem ter dificuldade de relacionar os acontecimentos da Europa com a crise política na América. Para que isso se torne mais compreensível, utilize um mapa-múndi ou faça um mapa simplificado da Europa na lousa.

- Depois, destaque no mapa as invasões promovidas por Napoleão nos territórios de Espanha e Portugal. Mostre, então, as colônias americanas, indicando aos alunos algumas consequências da guerra europeia: a América portuguesa recebeu toda a Corte Real de Portugal em 1808, enquanto a América espanhola iniciava um processo de independência. Esse exercício ajudará a compreender as relações existentes entre os acontecimentos. Se achar pertinente, pergunte sobre o que percebem da situação do Brasil no contexto global nos dias de hoje.

TEXTO DE APOIO

Para o professor
A importância da Constituição de Cádiz para o contexto de independências
112

☉ A luta contra o domínio espanhol

Na América espanhola, os movimentos de contestação contra a metrópole ganharam mais força a partir de 1807, quando tropas do imperador francês Napoleão Bonaparte invadiram a Espanha, depuseram o rei espanhol e concederam o governo do país ao irmão de Napoleão, José Bonaparte.

Os reflexos dessa ação foram imediatos em terras americanas: em diversas regiões os *criollos* destituíram as autoridades nomeadas pelo governo espanhol e assumiram o poder. Eles argumentavam que, em virtude da ausência do rei, a soberania deveria retornar aos povos dominados.

A partir de 1810, ao mesmo tempo em que a Espanha se via envolvida em uma guerra contra a França, na tentativa de retomar sua independência, começaram a irromper revoltas emancipacionistas na América. Foi assim, por exemplo, no México (na época, pertencente ao Vice-Reino da Nova Espanha), na região dos atuais Paraguai e Argentina (pertencentes ao Vice-Reino do Prata), no Chile (pertencente à Capitania-Geral do Chile), entre outros lugares.

Em 1811, a região do atual Paraguai foi a primeira a declarar sua independência. Em 1816, foi a vez da Argentina. Dois anos depois, o Chile se emancipou e foi seguido pela Colômbia, Peru, México, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Costa Rica, Bolívia, Uruguai, Equador e Venezuela. Em meados da década de 1840, apenas Cuba permanecia sendo uma colônia espanhola na América. A seguir vamos ver como se deu esse processo de emancipação.

América pós-independências (século XIX)



A Espanha fora invadida por um exército estrangeiro e seu povo estava enredado em uma dupla resistência. Combatia, pelas armas, e por todo o território – e, em certa medida, com ajuda britânica –, os soldados inimigos. O combate de ideias, que tinha lugar em

uma cidade sitiada – Cádiz –, visava a elaborar um documento autóctone que fizesse frente à imposição napoleônica [...] que pretendia subjugar o povo espanhol à autoridade do imperador francês. A Constituição de Cádiz nasceu, assim, do desejo do povo espanhol

de manter sua soberania. De não submeter-se, nunca mais, à direção de nenhuma outra autoridade, nem monárquica, nem republicana.

BEZERRA, Helga Maria Saboia. **A Constituição de Cádiz de 1812.** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/50/198/ril_v50_n198_p89.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

O panteão dos heróis

Muitos anos depois das guerras pela independência, o governo da Venezuela encomendou ao artista Arturo Michelena (1863-1898) um quadro para celebrar a independência do país.

O artista começou a produzir a obra, mas faleceu antes de finalizá-la. Mesmo inconclusa, a obra ajuda a refletir sobre o processo que culminou na formação dos países latino-americanos. Observe-a com atenção.



MUSEO ARTURO MICHELENA, CARACAS, VENEZUELA

Mausoléu: túmulo.

1 O panteão dos heróis, óleo sobre tela, de Arturo Michelena, 1898.

A obra se chama **O panteão dos heróis**. Em grego, panteão designa o conjunto de deuses. Com o tempo, a palavra passou a significar também o **mausoléu** onde se encontram depositados os restos mortais de pessoas notáveis. Se o quadro se chama **O panteão dos heróis**, quem são esses heróis a que se refere o artista?

No quadro, vê-se uma grande quantidade de pessoas. Há um religioso, pessoas em trajes civis, mas a maior parte são homens em trajes militares. Esses homens representam diversos chefes militares que enfrentaram as tropas espanholas nas lutas pela independência da América. Apoiado no pedestal da estátua (detalhe 1), por exemplo, está José Antonio Paéz (1790-1873) que, posteriormente, seria presidente da Venezuela.

1 José Antonio Paéz encostado no pedestal da estátua. Detalhe da obra **O panteão dos heróis**.



MUSEO ARTURO MICHELENA, CARACAS, VENEZUELA



MUSEO ARTURO MICHELENA, CARACAS, VENEZUELA

Orientar os alunos a analisarem o quadro **O panteão dos heróis**. Auxilie-os a perceber os elementos presentes nos primeiro e segundo planos da imagem. Em seguida, pergunte-lhes o que acharam do quadro e entenderam dele.

Contextualize a obra com as informações que constam na página e solicite aos alunos a leitura do texto. Você pode pedir para que cada parágrafo seja lido em voz alta e resumido por um aluno diferente.

Peça que observem novamente a obra e ajude-os a identificar e diferenciar na pintura, pelos trajes, os personagens religiosos, os civis e os militares.

Deixe os alunos responderem a pergunta presente no texto: “Quem são esses heróis a que se refere o artista?”. Depois peça que levantem hipóteses sobre a “razão de o pintor colocar esses personagens históricos em sua obra”. Se achar necessário anote na lousa as respostas obtidas.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

A independência do México pela ótica muralista

Uma das maiores expressões da arte mexicana é a pintura muralista, estilo que nasceu por volta de

1920 e até hoje desperta interesse e admiração no mundo inteiro. Um dos seus principais expoentes foi Diego Rivera. Na obra “La Guerra de la Independencia de México (1810)” o artista, juntamente com Juan O’Gorman, cria uma representação da independência do país, ressaltando, entre

outros, a realidade mestiça, a presença indígena na região. O artigo do professor Camilo de Mello Vasconcellos, indicado abaixo, pode auxiliar na preparação de aula especial que aborde a independência mexicana pela ótica da arte muralista. [...]

Fonte: Camilo de Mello Vasconcellos.

As representações das lutas de independência no México na ótica do muralismo: Diego Rivera e Juan O’Gorman. **Revista de História**. n. 152, p. 295-296, jan. 2005. Disponível em: www.revistas.usp.br/revhistoria/article/viewFile/19013/21076. Acesso: 29 set. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 3, 4 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 3, 5 e 7
- Específicas de História: 1, 3, 4 e 5

HABILIDADES

- EF08HI06
- EF08HI08
- EF08HI09
- EF08HI11
- EF08HI13
- EF08HI14

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- O historiador e crítico de arte John Berger faz uma constatação que não somente é simples mas também óbvia: “o olhar chega antes da palavra”. Antes de aprender a falar, os seres humanos se comunicam pela visão. Por isso a educação do olhar é tão importante no processo pedagógico. Peça aos alunos que observem os detalhes da imagem de Arturo Michelena reproduzidos nessa página. Nela estão representados a amazona montada em um cavalo, o leão, os militares. Destaque a representação da Espanha. Relembre-os de que até hoje a representação do leão faz parte da bandeira espanhola.
- Verifique se os alunos se lembram do que significa uma sociedade dividida por castas. Explique que castas são divisões hereditárias que existem em alguns países, como a Índia, onde o *status* social é transmitido de pais para filhos.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Antes da leitura da página, peça que os alunos observem e descrevam o modo como Simón Bolívar foi representado: tipo e cores das roupas, o que ele segura nas mãos, para onde seu olhar está direcionado. Em seguida, peça que levantem uma hipótese do porquê

Exército de libertação

Os militares – tratados como heróis por Michelena – integraram o chamado **exército de libertação** na luta contra os soldados espanhóis.



Escultura representando amazona apunhalando um leão com golpe de lança. Detalhe do quadro **O panteão dos heróis**.

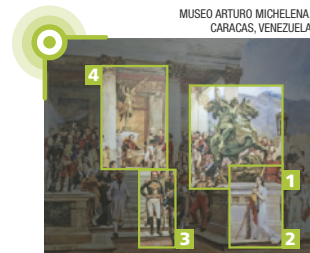


Nação venezuelana, representada por mulher que segura a bandeira. Detalhe de **O panteão dos heróis**.



Militar usando o barrete frígio (símbolo republicano). Detalhe de **O panteão dos heróis**.

Assim como a Venezuela, os demais países americanos que se emanciparam da Espanha também adotaram a República como forma de governo. É importante destacar ainda que, após a independência, grande parte dos países aboliu a escravidão e a divisão da sociedade por castas.



A força desse exército foi representada na pintura como a estátua de uma amazona montada em um cavalo (detalhe 1). A amazona tem aos pés um leão caído, o qual apunhala com um golpe de lança. O leão era o símbolo da Espanha, portanto, a imagem de um leão ferido, à beira da morte, procura representar justamente o fim do domínio espanhol sobre a América.

A própria nação encontra-se representada no quadro pela figura de uma mulher (detalhe 2), em primeiro plano, que carrega junto ao peito a bandeira da Venezuela.

Outro aspecto que chama atenção nessa pintura é o fato de um dos militares ter sido representado com o barrete frígio na cabeça (detalhe 3). Na Antiguidade, o barrete frígio era concedido ao escravo grego que se tornava livre. Ou seja, era um sinal visível da liberdade. Posteriormente, o barrete passou a ser associado aos *sans-culotte*, que vimos no capítulo da Revolução Francesa, e acabou se tornando um dos símbolos da República francesa.

Assim, a presença do barrete frígio nessa pintura não só reforça os ideais de liberdade que mobilizaram os exércitos de libertação como também lembra o fato de que a Venezuela, ao conquistar a independência, tornou-se um país republicano.

6 Simón Bolívar e o pan-americanismo

Em meio a tantos militares, um deles aparece no quadro em posição de destaque, sentado em um trono: trata-se de Simón Bolívar (1783-1830).

Nascido em uma família aristocrática de Caracas, Bolívar é considerado um dos principais responsáveis pela organização das lutas pela independência da América espanhola, tendo liderado o processo de independência de diferentes nações, como Bolívia, Equador, Colômbia, Panamá, Peru e Venezuela, de onde foi presidente por mais de dez anos.

A importância dada a Bolívar pode ser observada também pelo fato de ele ter sido representado aos pés da estátua de Nike (detalhe 4), a deusa grega que simboliza a vitória, fazendo assim alusão às suas vitórias nos campos de batalha.

Bolívar tinha um projeto político de **unidade latino-americana**, amparado nas raízes culturais e nos interesses em comum da população que vivia no continente. Para ele, depois das lutas emancipacionistas, os povos da América deveriam se unir como forma de se livrar dos resquícios do domínio colonial no continente e, juntos, terem força no jogo das relações internacionais da época.

Esse projeto ficou conhecido como **pan-americanismo**, porém não se transformou em realidade. Os povos dominados pela Espanha se organizaram, de acordo com suas identidades políticas e culturais, em torno de diferentes **países**, cada qual com seu próprio **governo**, com sua própria organização de **Estado**. Ainda assim, em 1826, Bolívar e seus aliados decidiram organizar um congresso no Panamá com o objetivo de estabelecer as bases de um sistema de confederação capaz de aproximar os países independentes da América Latina.

Contudo, as elites *criollas* de diversas partes da América viram de forma negativa esse projeto porque temiam que uma grande confederação ameaçasse o controle que tinham das regiões onde viviam. Essa atitude inviabilizou definitivamente o projeto de unificação da América.



4 Simón Bolívar sentado em trono aos pés da estátua de Nike. Detalhe do quadro **O panteão dos heróis**.

País: região geográfica considerada o território físico de um Estado.

Governo: conjunto de pessoas que exercem o poder político e determinam a orientação política de uma determinada sociedade.

Estado: setor administrativo de um país, ou seja, o conjunto de instituições que controlam e administram um país.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

- BUENO, Clodoaldo. Pan-Americanismo e projetos de integração: temas recorrentes na história das relações hemisféricas (1826-2003). **Política Externa**. 9 jun. 2004. Disponível em: <http://livro.

pro/cfasp2>. Acesso em: 9 nov. 2018.

O autor refaz o percurso do projeto de integração sonhado por Bolívar para analisar temas comuns às nações do hemisfério, como blocos econômicos, Mercosul e Consenso de Washington.

- Oriente os alunos a retornarem à pintura de Arturo Michelena, na página 113. Peça que observem a ausência das mulheres, negros e indígenas.
- Leia com a turma o trecho do livro que aborda a população que lutou pela independência, mas ficou de fora do quadro. Peça que levantem hipóteses sobre as possíveis razões para não terem sido representados na obra. Leve-os a refletir sobre uma possível intencionalidade do autor de deixar na memória social o movimento como conduzido apenas pela elite *criolla*.
- Diga a eles que a população da América tinha nesse período muitas mulheres, negros, mestiços e indígenas e que essa população também participou ativamente do processo de independência.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 3, 4, 6 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 3, 4, 5 e 7
- Específicas de História: 1, 3 e 5

HABILIDADES

- EF08HI06
- EF08HI08
- EF08HI09
- EF08HI11
- EF08HI13
- EF08HI14

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Peça aos alunos que levantem hipóteses sobre os possíveis papéis das mulheres durante o processo de independência da América.
- Após as respostas, oriente a leitura dos parágrafos que tratam da espã Policarpa Salazarrieta e da guerrilheira Juana Azurduy de Padilha, valorizando a participação dessas mulheres.
- Para encerrar o tópico, faça uma roda de conversa sobre a representação das mulheres na história. Deixe que comentem as razões da ausência da representação feminina em documentos oficiais, obras de arte, livros de história. Peça que reflitam: será que as mulheres de hoje estarão bem representadas na história? O que é preciso fazer para que isso aconteça? Explique que, apesar de muitas vezes não aparecerem na documentação e obras historiográficas, os historiadores do presente têm desenvolvido diversos estudos sobre a mulher.

SUGESTÕES DE LIVROS

Para o professor

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
Nesse clássico livro, o autor demonstra a existência de uma exploração subconsciente dos espaços femininos pelos ho-

◉ Negros, indígenas e mulheres

Observe novamente a pintura de Arturo Michelena e veja quantos negros e indígenas foram representados na obra. Realmente, não há nenhum. Ao não retratá-los, Michelena representa a luta pela independência como um movimento exclusivo das elites brancas.

De fato, as guerras pela independência iniciadas nas regiões de Caracas (sob a liderança de Bolívar) e de Buenos Aires (lideradas por José de San Martín) foram movimentos que nasceram entre os *criollos*, ou seja, representantes das camadas altas da sociedade colonial. Porém, esses movimentos se espalharam junto a outros grupos sociais e, ao longo do continente, negros, indígenas, mestiços e camponeses tiveram grande participação nas batalhas travadas, o que foi deixado de lado na obra do artista.

Na região do México, ao contrário, o movimento emancipacionista começou justamente entre os representantes das camadas mais baixas da população. Ali, negros, camponeses, indígenas e mestiços, sob a liderança de religiosos como o padre Miguel Hidalgo e José Maria Morelos, protagonizaram as lutas contra a dominação espanhola. Apesar dessa grande participação popular, quando o México se tornou independente, em 1821, o país ficou sob o controle de um líder *criollo*.

A pintura de Arturo Michelena também não evidencia a importante participação feminina observada nas guerras desse período. No quadro, foram representadas apenas duas mulheres. Uma delas – a que aparece carregando a bandeira – tem, como já vimos, um caráter praticamente simbólico, pois representa um país que está nascendo. A segunda mulher (detalhe 1) não foi representada de forma heroica ou guerreira, mas como uma figura que acompanha os homens, os verdadeiros heróis na concepção de Michelena.

Nas guerras de independência, as mulheres foram enfermeiras, cozinheiras, mensageiras, espãs, entre outras. Policarpa Salazarrieta, por exemplo, do Vice-Reino de Nova Granada (atual Colômbia), frequentava as casas de família de posses, onde trabalhava como costureira. Ali, ouvia as conversas a respeito dos planos dos governos e levava essas informações para as tropas rebeldes. Descoberta, foi condenada à morte por fuzilamento.

- ◉ Apesar do papel de grande importância para a emancipação da Venezuela, a mulher foi representada na pintura apenas como “companhia masculina”. Detalhe de **O panteão dos heróis**.



MUSEO ARTURO MICHELENA, CARACAS, VENEZUELA



mens, naturalizando fenômenos que são construções sociais.

- COELHO, Maria Lúcia. Em busca da participação das mulheres na luta pela independência política da América Latina. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 12, n. 23/24, p. 77-90. set. 1991-ago. 1992.

A autora investiga a participação feminina nas lutas por independência na América Latina, mostrando situações em que elas atuaram também no campo da discussão política.

- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História**

das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

Nesse capítulo de livro, a autora apresenta maneiras e estratégias de lidar com o tema das mulheres em sala de aula, trazendo luz à figura feminina nas aulas de história.

Diálogos

- O conteúdo desta página e da anterior, é sobre a necessidade de refletir sobre o papel das mulheres na independência da América e elaborar ações para mudar o cenário atual que encobre o papel dessas mulheres nos estudos históricos.
- Esta seção possibilita a atividade de repensar o papel da mulher e outros grupos excluídos na história e de levantar possibilidades de ação para solucionar este problema.
- Peça que a turma se divida em grupos de três ou quatro alunos. Em seguida leia com eles as duas perguntas que constam na página.
- Após terem respondido às perguntas, peça que eles leiam as respostas em voz alta para toda a turma. Valorize as respostas que indicarem discussão. Guie a discussão para que eles compreendam que estudar as populações pobres, negros, indígenas, mestiços e mulheres no passado é importante, pois são grupos que compõem a sociedade e precisam estar representados. A história não pode ser exclusiva dos grupos dominantes social e financeiramente.

Outras pegaram em armas e partiram para os campos de batalha. Esse foi o caso de Juana Azurduy de Padilha, de Sucre, na Bolívia, que formou um grupo de guerrilheiros e chegou a participar de mais de duas dezenas de batalhas contra os espanhóis.

Veja, portanto, que, ao analisar uma imagem (e qualquer outro documento), precisamos também ficar atentos às ausências nas representações.

- **Juana Azurduy de Padilha**, óleo sobre tela, de autor desconhecido, século XIX. As mulheres estiveram presentes e foram muito ativas e importantes nos eventos históricos que levaram à independência da América espanhola.



MUSEO HISTÓRICO NACIONAL, ARGENTINA

O poder dos caudilhos

Apesar da participação dos diversos setores da sociedade, os benefícios da independência não foram distribuídos de forma equitativa entre eles. Os principais privilegiados foram os *criollos*, que, a partir de então, ocuparam o lugar dos peninsulares como o grupo politicamente dominante. Com o fim das guerras, os *criollos* assumiram o controle político dos novos Estados e usaram esse controle para fortalecer ainda mais seu poderio econômico e submeter o restante da população aos seus interesses. Tornaram-se senhores de exércitos particulares, perseguiram opositores políticos e reprimiram a população mais pobre. Esse tipo de liderança política e econômica ficou conhecida pelo nome de **caudilhismo**.

A reforma agrária, que se encontrava nas propostas de muitos revolucionários, não foi efetivada e os latifúndios continuaram intocáveis. Muitas propriedades aumentaram de tamanho depois que seus proprietários se apoderaram de terras comunais ocupadas anteriormente pelos indígenas.

DIÁLOGOS

A obra de Arturo Michelena representou a independência como uma luta apenas dos homens brancos. Essa imagem se tornou muito forte ao longo do tempo. Porém, isso está longe de ser a realidade. Como vimos, muitas mulheres participaram dessas lutas e nem sempre são lembradas. Tendo essas informações em vista, converse com seus colegas a respeito do roteiro a seguir.

- Por que é importante recuperar a história das mulheres que lutaram na independência da América e em outros processos históricos?
- Que tipo de medida pode ser tomada para modificar essa situação e valorizar figuras femininas e outros grupos que são excluídos das narrativas históricas mais tradicionais? **Respostas pessoais. Veja orientações no Manual do Professor.**

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Os variados papéis das mulheres na luta por independência

[...] a participação política das mulheres durante as lutas pela independência precisa ser levada em

consideração, pois sua presença e comportamento estão muito além do que a historiografia até hoje apontou. O número de mulheres em toda a América Latina que pegou em armas é surpreendente; mas a maneira mais usual de atuar foi através de uma

rede de conhecimentos e lealdades – que incluíram os empregados domésticos das pessoas mais ricas – em que se passavam informações, espalhavam notícias, escondiam fugitivos [...] Enfim, uma teia em que mulheres tiveram um papel fundamental, arris-

cando-se e sendo muitas vezes perseguidas e punidas com a prisão ou a morte.

COELHO, Maria Lígia. Em busca da participação das mulheres na luta pela independência política da América Latina. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 12, n. 23/24, p. 88-89, set. 1991-ago. 1992.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 3, 4 e 5
- Específicas de História: 1, 2, 4 e 5

HABILIDADES

- EF08HI05
- EF08HI06
- EF08HI08
- EF08HI12
- EF08HI14

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Auxilie os alunos a relembrar os principais aspectos da independência da América espanhola, para que possam fazer o exercício de comparação com o processo vivido na América portuguesa.
- Um aspecto importante a ser lembrado é a organização social de Portugal e a divisão da sociedade em nobreza, clero, burguesia e plebeus. Essa realidade, muito distante da vida na América portuguesa, provocará grande impacto na ocasião da vinda da Família Real para o Rio de Janeiro.

NO AUDIOVISUAL

Carta Régia

- Apresente aos alunos o áudio **Carta Régia** para aprofundar o debate a respeito da relação estabelecida entre o governo de D. João e a população indígena, especialmente os botocudos.

Na América portuguesa

Os ideais de emancipação também chegaram à América portuguesa, porém, diferentemente do que aconteceu na América espanhola, o processo de independência não aconteceu por meio de guerras contra a dominação metropolitana. No território português, esse processo se manifestou por meio de um gradual afrouxamento dos laços coloniais e com acordos entre as elites brasileiras.

No final de 1807, D. João, príncipe regente de Portugal, demais membros da Família Real portuguesa e membros da Corte lusa, transferiram-se para o Brasil fugindo das tropas francesas que invadiram Portugal. Ao desembarcar na colônia, uma das primeiras medidas do príncipe regente foi decretar a abertura dos portos do Brasil às nações amigas.

Essa medida colocava fim ao chamado **pacto colonial** implantado desde os primeiros tempos coloniais. Esse pacto tinha por objetivo garantir aos portugueses o monopólio comercial do Brasil. Ao abrir os portos às nações amigas, esse privilégio português chegava ao fim e o Brasil poderia realizar transações comerciais com muitos outros países, principalmente com a Inglaterra.

Em 1810, entraram em vigor alguns outros tratados de amizade e comércio estabelecidos com os ingleses, cujos produtos chegavam ao Brasil com impostos reduzidos.

Ainda em 1808, o governo fundou no Rio de Janeiro o Banco do Brasil, que passou a emitir papel-moeda e a liberar créditos, e autorizou a criação de indústrias manufatureiras, algo proibido pela metrópole até então.

Outra mudança importante ocorreu em 1815, quando o Brasil foi elevado à condição de Reino Unido de Portugal, Brasil e **Algarves**, condição que não alterou o *status* político da colônia. Para muitos historiadores, esse foi o marco inicial do processo de emancipação política e administrativa do Brasil.

Algarve: região localizada no sul de Portugal.

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL DO RIO DE JANEIRO.

▶ Ouça no Material Digital Audiovisual o áudio **Carta Régia**.

▶ Embarque de D. João, príncipe regente de Portugal, para o Brasil, em 27 de novembro de 1807, óleo sobre tela, de Nicolas-Louis-Albert Delerive, 1808.



118

MAIS ATIVIDADES

Refletir sobre as especialidades

Um aspecto muito difícil para os alunos mensurarem são as distâncias e o tempo para percorrê-las no período.

Solicite aos alunos que se reúnam em grupos de 3 ou 4

integrantes.

Peça que façam uma pesquisa sobre a viagem da Família Real para o Brasil. Entre outros aspectos você pode solicitar que o trabalho responda às seguintes questões.

✓ Qual a distância, em quilômetros, de Portugal a Salvador e ao Rio de Janeiro?

✓ Qual é o tempo médio que hoje duram essas viagens por meio de transporte marítimo e aéreo?

✓ Quanto tempo a Família Real levou para realizar a viagem entre 1807 e 1808?

✓ Qual tipo de navio os portugueses utilizaram para essa viagem?

Por fim, após os grupos obterem as respostas, organize uma discussão sobre essas especialidades e promova um debate sobre como eram longas as viagens de navios naquele período. O resultado final também pode ser consolidado em cartazes.

Administração joanina

Em 1808, o Rio de Janeiro era uma cidade pequena, com uma população de cerca de 60 mil pessoas e habitações precárias. A chegada da Família Real alterou a rotina do local e foram realizadas diversas reformas. Ruas e estradas foram pavimentadas e alargadas, algumas praças ganharam chafarizes e novas residências e prédios públicos foram construídos.

Nesse período, foram fundadas duas escolas médico-cirúrgicas, uma em Salvador e outra no Rio de Janeiro. Foram também criados, no Rio de Janeiro, a Imprensa Régia, a Biblioteca Real e o Jardim Botânico.



MUSEU HISTÓRICO NACIONAL DO RIO DE JANEIRO

• Vista da Lagoa do Boqueirão e do Aqueduto de Santa Teresa, óleo sobre tela, de Leandro Joaquim, 1790.

Guerra Justa: era um artifício usado desde 1570 para justificar o combate aos indígenas que resistiam ao domínio português, transformando os vencidos em escravos legalizados pelo poder.

A publicação de jornais, livros e panfletos estava proibida na colônia e a criação da Imprensa Régia pôs fim à proibição. Com ela, começou a ser publicado o jornal **Gazeta do Rio de Janeiro** que divulgava apenas notícias e artigos a serviço do governo.

A manutenção das despesas reais, o luxo da corte e todas as outras novidades introduzidas pela Família Real eram pagas pela população por meio de impostos, o que provocou grande insatisfação popular.

Além disso, a população pobre sofria com o aumento dos preços e com a falta de emprego, o que agravava a insatisfação geral não só dos habitantes do Rio de Janeiro, mas também de outras regiões do Brasil. Em Pernambuco, por exemplo, a população chegou a pegar em armas, dando origem ao movimento emancipacionista conhecido como **Revolução Pernambucana** (1817). Os revoltosos chegaram a constituir um governo próprio e a redigir uma constituição inspirada em princípios iluministas. Ainda que as forças portuguesas tenham reprimido o movimento, ele evidenciou como as tensões sociais cresciam rapidamente na colônia portuguesa.

A vinda da Família Real para o Brasil provocou impacto também para a população indígena que aqui vivia. Em maio de 1808, o príncipe regente D. João assinou uma carta régia que decretava a **Guerra Justa** contra os botocudos, nome genérico dado a alguns grupos indígenas que ocupavam o interior dos atuais estados de Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia. O objetivo era liberar as terras em que esses indígenas viviam para promover a colonização dessa região, o que acabou acontecendo, apesar da forte resistência indígena.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Se a escola possuir recursos técnicos, projete (ou amplie para mostrar) pinturas e fotografias das construções realizadas no período joanino para a administração e morada da Família Real, tais como: a Casa da Moeda do Rio de Janeiro, o Palácio Quinta da Boa Vista, o Jardim Botânico, o Paço Imperial, as praças etc.
- Em seguida, incentive os alunos a levantarem hipóteses sobre os motivos de terem sido criadas tais instituições no Brasil nesse período.

A partir das respostas obtidas na discussão, explore o processo de instalação da Corte portuguesa no Rio de Janeiro e suas implicações no dia a dia da cidade.

Outro aspecto importante é a defesa do patrimônio histórico brasileiro. Por razões que perpassam pelo descaso dos governos com a história, o Brasil tem perdido boa parte dos seus acervos históricos e arqueológicos por conta de roubos, incêndios, goteiras, pichações etc. Uma das situações mais graves aconteceu em 2018, quando um incêndio consumiu o Museu Nacional e quase a totalidade de seu acervo. O prédio, situado dentro do parque da Quinta da Boa Vista, foi fundado em 1818 por Dom João VI para ser a residência da Família Real no Brasil. O incêndio consumiu quase a totalidade de um acervo de 20 milhões de itens.

Comente os contrastes dos projetos desenvolvidos para a Corte que se estabeleceu no Rio de Janeiro e o mobiliário urbano disponibilizado à população. A construção de espaços aprazíveis ao primeiro grupo recaía sobre o bolso dos moradores, e essa situação acabou por provocar revoltas e movimentos como a Revolução Pernambucana e outros, de cunho emancipacionista.

SUGESTÃO DE SITE

Para o professor e o aluno

A vida na corte e as transformações na cidade do Rio de Janeiro

Imagens e textos conduzem o passeio pelas ruas e edificações da Rio de Janeiro

que recebeu a Família Real e que se adaptou aos novos moradores.

Disponível em: <<http://livro.pro/dozwi5>>. Acesso em: 9 nov. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 7 e 9
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 3, 5 e 6
- Específicas de História: 1, 4 e 5

HABILIDADES

- EF08HI05
- EF08HI06
- EF08HI11
- EF08HI12
- EF08HI14

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para saber mais

- O conteúdo desta página versa sobre o estudo da prática etnocêntrica adotada na colonização da América portuguesa em relação aos indígenas, bem como a resistência dessa população.
- A seção **Para saber mais** aponta para as permanências históricas da política indigenista.
- Destaque quais eram os papéis sociais geralmente destinados aos indígenas na sociedade do período. Reafirme que não existe nenhuma cultura “melhor” ou “pior” que outra, que essa visão denota uma atitude etnocêntrica, que tem provocado conflitos e guerras ao longo da história.
- É importante que os alunos reconheçam que até hoje as populações indígenas no Brasil sofrem preconceito e que essa atitude precisa ser revista. Então, esclareça que ao tratar de diferentes culturas não se deve fazer juízo de valor.
- Retome um conceito já visto no ano anterior de “Guerra Justa”. Para isso, oriente-os na leitura do glossário.

PARA SABER MAIS

Os indígenas sob tutela

Em grande parte da história, os povos indígenas que vivem no atual Brasil estiveram sob a **tutela** de algum poder exterior às suas organizações sociais. Desde meados do século XVI até 1755, os jesuítas detiveram o poder de decisão sobre eles.

A partir de 1755, o Marquês de Pombal, ministro do rei de Portugal, retirou a tutela dos jesuítas em nome da **liberdade** dos indígenas. Dois anos depois, o governo português publicou o chamado **Diretório dos Índios**, uma lei que tinha como pretexto garantir a integração dos indígenas à sociedade colonial, transformando-os em súditos do rei de Portugal. A justificativa era **civilizar** os indígenas, ou seja, fazer com que os nativos abandonassem seus costumes – considerados pelos portugueses, de forma preconceituosa, como atrasados – e adquirissem hábitos e costumes europeus. Na prática, uma visão **etnocêntrica**.

Na realidade, o **Diretório** visava normatizar diversas práticas coloniais, entre elas o uso da mão de obra indígena pelos colonos e governo. E, para tanto, as aldeias indígenas foram colocadas sob a tutela de um diretor, uma vez que os portugueses consideravam os indígenas incapazes de se governar.

Os indígenas entre 13 e 60 anos de idade tornaram-se obrigados a trabalhar e a pagar o dízimo. Além disso, foram instituídas outras imposições: estavam obrigados a falar apenas o português, deveriam adotar sobrenomes portugueses; construir moradias no estilo dos colonizadores e adotar a fé cristã, por exemplo. Essas situações provocaram diversas resistências, resultando em desentendimentos, fugas e conflitos.

O fato é que, se até o final do século XVIII, interessou aos colonizadores principalmente o acesso **compulsório** à mão de obra nativa, a partir do século XIX, o governo português adotou uma postura de tomar as terras indígenas para ampliar o processo de colonização do território. E sempre que julgou necessário, agiu com violência, exterminando os povos resistentes.

Guerrilhas indígenas, litografia de Johann Moritz Rugendas, 1835.



BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO.

Tutela: termo jurídico que define a proteção a alguém considerado mais frágil, como os menores de idade.

Etnocentrismo: consiste em ver a cultura e o modo de vida dos outros apenas pelo seu ponto de vista. Considera assim seu grupo étnico, sua religião melhor do que a dos outros.

Compulsório: obrigatório.

SUGESTÃO DE LIVROS

Para o professor

- FERREIRA, Andrey C. **Tutela e resistência indígena:** etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado Brasileiro. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

O enfoque principal da obra é a descrição e interpretação da mudança social dentro de processos políticos da tutela e da resistência indígena desde o passado brasileiro até os dias atuais.

- MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra:** índios e bandeirantes na origem de

São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

É um livro clássico que reinterpreta criticamente a formação da sociedade paulista entre os séculos XVI e XVIII, colocando no centro de seus estudos as populações indígenas de São Paulo e o papel

🌀 Processo da independência

Em 1815, portugueses e ingleses expulsaram as tropas napoleônicas de Portugal. A partir de então, os portugueses exigiram a volta de D. João ao país. Em 1820, explodiu na cidade portuguesa do Porto uma revolta, conhecida como **Revolução Liberal do Porto**, cujo principal objetivo era diminuir os poderes absolutos do rei. Os portugueses formaram um governo provisório e convocaram uma assembleia para elaborar e aprovar uma Constituição para Portugal. Essa assembleia ficou conhecida como **Cortes**.

Reunidas em Lisboa, as Cortes exigiram o retorno de D. João VI a Portugal. A pressão surtiu efeito e, em abril de 1821, o rei embarcou rumo a sua pátria, deixando o filho D. Pedro como príncipe regente do Brasil.

As Cortes passaram a tomar medidas que foram mal recebidas no Brasil. Uma delas, por exemplo, estabelecia que cada província brasileira deveria obedecer a ordens diretas de Lisboa, e não do Rio de Janeiro. Além disso, exigiam o retorno imediato a Portugal do príncipe D. Pedro. Para os brasileiros, era como se as Cortes quisessem rebaixar novamente o Brasil à condição de colônia de Portugal. Isso desagradou parte da elite que, em janeiro de 1822, apoiou a permanência do príncipe e a decisão de não se submeter às pressões vindas de Portugal.

Em junho do mesmo ano, amparado por seus apoiadores, D. Pedro convocou uma Assembleia Constituinte com o objetivo de elaborar uma Constituição para o Brasil, e, em setembro, reagindo às novas pressões portuguesas, proclamou a Independência do Brasil (veja a seção **Olho vivo**, nas páginas 122 e 123). Assim, o Brasil saía da condição de Reino Unido a Portugal e Algarves para tornar-se uma nação independente e soberana. Diante do novo contexto político, no dia 1º de dezembro de 1822, o príncipe regente foi coroado imperador no Rio de Janeiro com o título de D. Pedro I.

🌀 **Sessão das Cortes de Lisboa**, óleo sobre tela, de Oscar Pereira da Silva, 1922. A obra representa uma sessão das Cortes de Lisboa em 1822. Na imagem, Antônio Carlos de Andrada e Silva discursa enfrentando Borges de Carneiro (em pé à sua frente). À direita do orador, Nicolau Pereira de Campos Vergueiro volta-se para falar com o padre Diogo Antônio Feijó.



MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.

121

crucial que tiveram na expansão das fronteiras realizadas pelos bandeirantes.

• RIBEIRO, Berta. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global, 1983.

Este livro pertence à Coleção História Popular e tem

como objetivo expor a história das populações indígenas no Brasil e sua marginalização progressiva, nos planos da história, geografia e da cultura. Ressalta a dívida que o povo brasileiro tem com os povos que aqui viveram.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4 e 6
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 3, 5 e 7
- Específicas de História: 1, 2 e 3

HABILIDADES

- EF08HI06
- EF08HI07
- EF08HI11
- EF08HI12
- EF08HI14

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Olho vivo

A seção **Olho vivo** aborda a pintura sobre a proclamação da independência de François-René Moreaux.

Essa imagem permite, entre outras possibilidades, refletir sobre a tentativa de fazer que situações que nunca existiram se fixem no imaginário popular. Como afirma o historiador Jaques Le Goff:

“o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada [...] pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade.”.

É importante que a turma entenda as funções de cada sujeito nessa pintura. Solicite que cada parágrafo que destaca um aspecto do quadro seja lido por um aluno diferente. Destaque que os vazios podem ter sido “deixados” propositalmente pelo pintor.

Pergunte aos alunos sobre as possíveis razões para Moreaux não ter incluído negros e indígenas no quadro.

Ressalte que sempre há uma relação direta entre as obras de arte e as intencionalidades do autor, ou seja, elas não foram feitas daquela maneira por acaso, e todos os detalhes nelas são importantes de serem analisados.

OLHO VIVO

Proclamação da Independência

Não foi apenas o governo da Venezuela que encomendou representações artísticas para celebrar seu processo de independência, essa atitude também ocorreu no Brasil. Em 1844, o Senado brasileiro encomendou ao pintor francês François-René Moreaux (1807-1860) – que chegara ao Brasil em 1838 – uma obra sobre a Proclamação da Independência pelo príncipe regente D. Pedro.



MUSEU IMPERIAL, PETRÓPOLIS, RIO DE JANEIRO.

Proclamação da Independência (1844), óleo sobre tela, de François-René Moreaux. A cena é uma representação idealizada da Proclamação de Independência do Brasil em obra executada anos depois de o fato ter acontecido.

Para o professor

Cidade Educadora e o trabalho com patrimônio

[O] histórico de desvalorização dos bens culturais formou uma população que não reconhece seu patrimônio, e que não possui uma relação com o espaço que o circunda e tampouco poderá valorizar este contexto.

A importância de explorar e disseminar a concepção de Cidade Educadora para o Brasil reside no fato de que esse tipo de iniciativa faz com que gestores públicos, educadores e cidadãos comuns pensem em políticas públicas que facilitem a integração e a qualificação de seus potenciais espaços de aprendizagem, com objetivo de convidar crianças, jovens e adultos a conhecer, valorizar e vivenciar a cidade. A construção de uma Cidade Educadora propõe que exploremos a cidade como um currículo vivo e dinâmico: a rua ensina e precisamos aprender a ler seu potencial educativo, construindo um profundo significado na relação homem/território e seu papel cidadão. Outra contribuição da Cidade Educadora é colaborar com a requalificação dos conteúdos da educação no Brasil, ajudando a formatar currículos mais dinâmicos e integrados à cidade ou comunidade local, levando em consideração suas particularidades.

NOGUEIRA, Pedro Paulo. Por que falar de Cidades Educadoras hoje no Brasil? **Portal aprendiz**, 11 mar. 2016. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/03/11/por-que-falar-de-cidades-educadoras-hoje-brasil/>>. Acesso em: 5 out. 2018.

Vinte e dois anos haviam se passado desde o 7 de setembro de 1822. Moreaux representou no quadro uma cena que nunca existiu: D. Pedro a cavalo, em São Paulo, em meio a uma multidão de pessoas agitadas e felizes com o acontecimento. A tela **Proclamação da Independência** foi colocada na sala do Senado, local em que permaneceu por muitos anos. Hoje, a obra pertence ao acervo do Museu Imperial, na cidade de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro.



- 1 No centro do quadro, cercado por soldados e pessoas comuns, D. Pedro acena com o chapéu para o povo (esta é uma mensagem de união e harmonia entre o príncipe e seus súditos). Ele olha para o céu, como a mostrar que seu ato é realizado segundo a vontade divina.
- 2 A primeira estátua equestre de que se tem notícia é a do imperador romano Marco Aurélio, no século II d.C. A partir dela foi criada uma tradição de heróis a cavalo, tanto em escultura quanto em pintura. Nessas duas artes, o cavalo é um símbolo ligado à masculinidade, à guerra e ao poder.
- 3 Assim como D. Pedro, os soldados parecem estátuas imóveis. Ao representá-los assim, o pintor talvez tivesse a intenção de conferir imortalidade ao acontecimento.
- 4 Este soldado, voltado para trás, dá a impressão de saudar pessoas que se aproximam, sugerindo que uma multidão ainda maior vem aclamar D. Pedro.
- 5 Ao contrário de D. Pedro e seus soldados, as pessoas que assistem ao ato estão em movimento: elas acenam, tiram o chapéu, caminham ou se abraçam, transmitindo a ideia de felicidade pela Proclamação da Independência e por ser D. Pedro o novo governante do Brasil.
- 6 Enquanto grande parte das pessoas dirige seus olhares para o céu, esta senhora ajoelha-se em sinal de respeito a D. Pedro.
- 7 Nem D. Pedro nem os soldados seguram suas espadas. A cena representada não tem um caráter guerreiro. O pintor procurou dar a ela uma conotação de manifestação popular na qual o líder, D. Pedro, é representado como um herói do povo.
- 8 Não há negros nem indígenas na cena. Em seu lugar, o artista pintou homens, mulheres e crianças que mais se parecem com camponeses europeus.
- 9 Estas seriam as árvores que margeavam o riacho do Ipiranga, que não são vistas no quadro.
- 10 Para situar o acontecimento em terras brasileiras, François-René Moreaux inseriu alguns coqueiros ao fundo. Cometeu um erro, pois os coqueiros são típicos do Nordeste, não da paisagem de São Paulo.
- 11 O olhar desta menina está voltado para o espectador, como se sua intenção fosse a de atraí-lo para o momento representado.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 4 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 3 e 5
- Específicas de História: 1, 2 e 4

HABILIDADES

- EF08HI05
- EF08HI06
- EF08HI07
- EF08HI11
- EF08HI12

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Conduza uma discussão com a turma comparando a independência do Brasil com a ocorrida nos outros países da América Latina. Destaque que aqui não houve uma guerra contra o país colonizador, mas um processo de lutas que visou fragmentar o território.
- Utilize com a turma um mapa do Brasil recém independente e destaque o território formado em 1822 e suas respectivas províncias, alertando os alunos de que as fronteiras desse período ainda eram incertas e que demorou quase 100 anos para o Brasil se configurar como é hoje.
- Ainda com o mapa, indique os territórios e a localização das províncias da Bahia, Piauí e Maranhão para a turma, descrevendo suas respectivas lutas armadas em busca de independência.

Enquanto isso...

- Oriente os alunos a retornar ao mapa das fronteiras europeias sob Napoleão, encontrado na página 83. Baseando-se nele, destaque as mudanças ocorridas após o Congresso de Viena.
- Alguns alunos podem apresentar dificuldades em localizar as mudanças que ocorreram após a queda de Napoleão. Caso ache necessário, faça um mapa da Europa na lousa e lembre com a turma as invasões Napoleônicas e como os Estados europeus se configuraram após sua derrota.

A consolidação da independência

A Proclamação da Independência não foi recebida com satisfação por alguns setores da sociedade, principalmente os portugueses que viviam no Brasil. Lutas armadas irromperam em diferentes partes do território, como na Bahia, no Piauí, no Ceará e no Maranhão. A vitória das forças legalistas, formada por civis, militares, pessoas escravizadas que lutavam em troca de liberdade, e até mesmo tropas mercenárias da Europa, conseguiu impedir a fragmentação do território brasileiro e garantiu a unidade territorial da jovem nação, como explica o boxe a seguir.

- Pintura feita em 1920 por Domenico Failutti, representando a militar Maria Quitéria. Ela é considerada a primeira mulher a integrar o Exército brasileiro, tendo lutado contra as forças portuguesas na Bahia que se opuseram à Independência do Brasil.



MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.

PARA SABER MAIS

A nação brasileira

De modo geral, a palavra *nação* é empregada para designar um povo que vive em um território definido e compartilha entre si língua, cultura, crenças e uma experiência histórica em comum. Por isso, muitos historiadores afirmam que, em 1822, o Brasil ainda não era uma nação no sentido pleno do termo. Para alguns, na época, a população que vivia no território brasileiro encontrava-se dispersa e reunia tradições e interesses quase sempre diferentes. Em comum, tinham apenas o idioma português. Mesmo as crenças praticadas iam além do catolicismo oficial.

Para esses historiadores, os confrontos ocorridos após a independência ajudaram a nascer um sentimento de identidade entre parte da população nativa. Assim, a palavra “brasileiro” passou a ser usada como expressão de pertencimento a uma mesma nação e a uma história comum. As lutas políticas ocorridas durante o governo de D. Pedro I e a crescente valorização das coisas das terras, em oposição aos produtos e pessoas de fora teriam dado origem, nas décadas seguintes, a um sentimento nacionalista suficientemente forte para possibilitar o nascimento da nação brasileira.

As Revoluções Liberais do século XIX

No mesmo período em que se consolidava o processo de formação dos Estados nacionais na América Latina, a Europa passou por diversas revoluções liberais. As revoluções foram organizadas pelas burguesias de diversas partes do continente, como França, Bélgica, estados alemães, partes da Itália, Hungria, Viena, entre outras. O objetivo desses movimentos era derrubar as estruturas políticas e sociais do Antigo Regime e formar governos de inspiração liberal que favoreceriam os interesses econômicos da burguesia.

O primeiro momento das revoluções ocorreu entre as décadas de 1820 e 1830, tendo como marco principal a Revolução Liberal de 1830 na França. Esse movimento derrubou a Família Real que governava o país e inspirou outros movimentos pela Europa. Ainda que essas revoluções não tenham acabado definitivamente com as estruturas sociais do Antigo Regime, elas ajudaram a fortalecer politicamente as burguesias europeias.

Em 1848, ocorreu um novo momento revolucionário, ainda mais poderoso, conhecido como Primavera dos Povos. Esse movimento foi marcado pela defesa de ideias liberais, mas também surgiram grupos mais radicais que defendiam mudanças mais profundas, inclusive reformas socialistas.

A radicalização da Primavera dos Povos acabou forçando um acordo entre as burguesias e os antigos governantes para conter as camadas populares e evitar uma revolução social radical. Esse acordo resultou na criação de novos governos, influenciados pela burguesia e repletos de medidas econômicas liberais.

Todos esses eventos foram decisivos para a consolidação do poder da burguesia na Europa e para o desenvolvimento do capitalismo.



• A liberdade guiando o povo (1830), óleo sobre tela, de Eugène Delacroix. Pintura feita em comemoração à Revolução de 1830, na França, que culminou com a queda do rei Carlos X.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

A importância de se estudar as populações historicamente marginalizadas

Acreditamos que os conteúdos relacionados às mi-

norias devem ser ensinados e compreendidos dentro dos vários contextos sócio-histórico-culturais existentes no Brasil. [...] O ato de informar os estudantes sobre os vários povos formadores da sociedade nacional se mostra mais que necessário,

não somente por seu aporte legal, como designado pela LDB, mas por uma revisão ética e histórica de valorização devida a alguns povos desprezados na sociedade nacional, como no caso dos afro-brasileiros e dos indígenas. Assim, a escola deve

SUGESTÃO DE LIVROS

Para o professor

• AGUIAR, Luiz Antonio. **Frei Liberdade:** Sonhos e lutas da Independência. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

Romance baseado em pesquisas sobre a trajetória de Frei Caneca, importante personagem da história brasileira, com participação ativa na Revolução Pernambucana e na Confederação do Equador. Além disso, do ponto de vista didático, o romance permite o aprofundamento de temas históricos tratados em sala de aula.

• PINSKY, Jaime & BASSANEZI PINSKY, Carla. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

Neste artigo, os autores exploram a possibilidade de planejar aulas de História que enfoquem a cidadania e ao mesmo tempo tragam para a sala de aula uma história mais abrangente no que tange aos personagens históricos.

incentivar seus estudantes a pensarem criticamente um Brasil mais múltiplo e heterogêneo em sua formação cultural.

RODRIGUES, Wallace. O ambiente escolar e a valorização cultural indígena. **Revista Periferia**, v. 8 n. 1, p. 111, jan-jun. 2016.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 4 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 3 e 5
- Específicas de História: 1, 2 e 4

HABILIDADES

- EF08HI05
- EF08HI06
- EF08HI07
- EF08HI11
- EF08HI12
- EF08HI14

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Esquema-resumo

• O **esquema-resumo** dessa página propõe três etapas. Peça aos alunos que realizem um desenho para cada uma delas em seus cadernos.

• Desenvolva o esquema-resumo na lousa junto com os alunos e auxilie-os a fazer a leitura desse recurso. Os alunos podem ter dificuldade para realizar a síntese necessária para fazê-lo, em virtude das associações históricas necessárias. Ajude-os a suprir as lacunas e a escolher os termos sintetizadores para cada referência.

• Após a realização do esquema-resumo, peça à turma que se aprofunde nas respostas em relação ao significado de cada uma das etapas e na comparação entre os processos comparados de independência da América portuguesa e espanhola, ajudando-os quando necessário.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para organizar as ideias

- **1.** O objetivo dessa questão é, com base em nova apreciação da pintura **O panteão dos heróis**, refletir como outros sujeitos históricos importantes poderiam ter sido

representados. Estimule-os a rever a imagem sob o enfoque do que foi estudado posteriormente ao primeiro contato. Se achar interessante, peça que desenhem como a pintura de Michelena poderia ter sido feita.

- **2.** Os alunos poderão sugerir outras continuidades

importantes, como a não divisão de terras com os mais pobres, a exploração dos povos indígenas e o controle político pelos *criollos*. É importante que a turma compreenda que a existência dos processos de independência na América espanhola levou ao controle da política pelos lí-

deres locais, o que ocasionou também a impossibilidade de seguir no sonho do pan-americanismo, ou seja, a união de toda a América, já que se sobressaíram os poderes locais.

- **4.** A questão central dessa atividade é reforçar aos alunos que a análise de imagens e a compreensão das obras de arte

INDEPENDÊNCIAS NA AMÉRICA

Contexto de crise do sistema colonial

- Independência dos Estados Unidos
- Disseminação do Iluminismo
- Guerras Napoleônicas

América espanhola

- Insatisfação diante da exploração colonial
- Luta contra o domínio espanhol ganha força a partir de 1808
- Participação de diversos setores da sociedade
- Guerras de independência

América Portuguesa

- Vinda da Família Real
- Fim do Pacto Colonial e transformações da sociedade
- Negociação entre setores da elite e a Família Real
- Processo de independência negociado

Sociedade pós-independência

- Manutenção das desigualdades sociais
- Caudilhismo
- Fragmentação política / Fracasso do Pan-Americanismo

Sociedade pós-independência

- D. Pedro permanece no Brasil
- Criação de um império liderado por D. Pedro

Como ponto em comum, é possível destacar a importância das ideias iluministas, o impacto da Independência dos Estados Unidos e das Guerras Napoleônicas no processo de independência dos dois territórios coloniais. Já como diferenças, é importante ressaltar a questão do caráter mais negociado no caso da América portuguesa, enquanto a América espanhola

ATIVIDADE

- Com base nas informações do esquema-resumo e na leitura do capítulo, compare o processo de independência da América espanhola e o da América portuguesa, destacando as semelhanças e diferenças entre os dois processos. **foi marcada por guerras pela independência desde o início do processo. Além disso, enquanto na América espanhola ocorreu a fragmentação do poder político, surgindo grande número de repúblicas, na América portuguesa se criou um império que manteve a integridade do território.**

4. Nas duas obras há a valorização do homem branco como herói da independência. No caso de Michelena, há valorização de Bolívar e seus aliados *criollos*. Já na obra de Moreaux, é D. Pedro I, transformado no grande líder da independência. Em ambas as imagens, não há negros ou indígenas. As figuras representadas apresentam traços europeus.

ATIVIDADES

PARA ORGANIZAR AS IDEIAS

1. Uma imagem mais próxima da realidade da luta pela independência deveria contar com um grupo de
1. Observe novamente a obra **O panteão dos heróis** na página 113 e explique como você imagina que essa obra poderia ser reformulada de modo a resultar em uma representação mais próxima da realidade da luta pela independência da América. *peçoas de origem social variada e não apenas os homens brancos.*
2. Os países surgidos após as guerras pela independência na América espanhola não apresentam apenas rupturas com relação às sociedades coloniais. Há também continuidades importantes. Explique essa ideia e apresente pelo menos um exemplo de continuidade. *A independência da América espanhola promoveu uma ruptura importante na forma como as sociedades americanas*
3. Copie no caderno o quadro abaixo e preencha-o, comparando os aspectos do processo de independência da América. *se organizavam ao garantir a autonomia política local. Porém, muitas características sociais se mantiveram na região, como a desigualdade social e o poder das elites criollas.*

Países	Forma de governo adotada	O que foi decidido a respeito da escravidão dos negros	Houve guerra contra a metrópole?
Estados Unidos	República	Manteve	Sim
Brasil	Monarquia	Manteve	Não
Países latino-americanos	República	De forma geral, aboliu	Sim

4. Com base no que foi estudado no capítulo, aponte as semelhanças entre a obra de Arturo Michelena (página 113) e a de François-René Moreaux (página 122).
5. Com base nas informações do capítulo, elabore uma linha do tempo com os principais acontecimentos observados no Brasil entre a chegada da Família Real portuguesa e a proclamação da independência. Em seguida, indique quais desses fatos podem ser relacionados ao processo da independência brasileira. Veja na seção **Como se faz...** ao final do volume, orientações sobre como fazer uma linha do tempo.

Diversos acontecimentos podem ser listados, como a abertura dos portos às nações amigas (1808), os tratados de amizade e comércio (1810), elevação a Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves (1815), a

1. As Guerras Napoleônicas são exemplos de conflitos que ocorreram em uma região do mundo, mas que tiveram implicações globais. Leia as frases abaixo e selecione a alternativa que explica o impacto global desse conflito. *Alternativa c.*
 - a) As Guerras Napoleônicas tiveram impacto global porque soldados de várias partes do mundo se envolveram no conflito.
 - b) Para derrotar os ingleses, Napoleão invadiu a Ásia e a África, conquistando a Índia e outras colônias inglesas nesses territórios.
 - c) As Guerras Napoleônicas tiveram impacto global já que afetaram a política e a organização social de outras regiões do mundo, como a América Latina, onde os conflitos europeus resultaram no enfraquecimento das autoridades coloniais e possibilitaram lutas de independência.
 - d) A invasão da América portuguesa por tropas francesas é um exemplo de impacto global das Guerras Napoleônicas.
 - e) As Guerras Napoleônicas provocaram a conquista da América espanhola por tropas inglesas.

Revolução Pernambucana (1817), Retorno de D. João VI a Portugal (1821), Convocação de Assembleia Constituinte e Independência (1822). Todos esses fatos podem ser relacionados ao processo emancipacionista do Brasil.

Teste seus conhecimentos

- Sugira os testes como lição de casa e aproveite a próxima aula para discutir as respostas. Se considerar necessário, acrescente elementos nas respostas e não deixe de alertá-los para as justificativas que precisam ser acrescentadas, principalmente, aos itens falsos.

1. A resposta correta é a **C**. enfatize que as Guerras Napoleônicas, em todo o mundo, além da independência da América, também influenciaram diretamente nos preços dos produtos no mercado internacional e no reordenamento político na Europa.

nem sempre têm como intenção demonstrar um fato, mas, sim, um ponto de vista sobre a história. É assim que os pintores Michelena e Moreaux construíram suas visões da independência das Américas espanhola e portuguesa. Ajude os alunos na comparação entre os

quadros e enfatize aquilo que falta em ambos: personagens negros, indígenas e mulheres, personagens históricos que estão ausente na representação da independência.

A BNCC NESTA DUPLA

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4, 6 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3 e 5
- Específicas de História: 1, 2, 3, 4 e 6

HABILIDADES

- EF08HI05
- EF08HI06
- EF08HI07
- EF08HI11
- EF08HI12
- EF08HI14

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Interpretando documentos

• O exercício estimula uma nova análise de pintura, dessa vez com maior aprofundamento. Estimule os alunos a perceberem, de início, semelhanças e diferenças entre as pinturas de Debret, Michelena e Moreaux. Esta dinâmica facilitará aos alunos responder às questões.

• Para ajudar os alunos, leia o enunciado das questões com a turma e indique na pintura as figuras destacadas, como: a família de negros, os indígenas, os paulistas, os membros do exército, o imperador etc.

INTERPRETANDO DOCUMENTOS

A imagem abaixo foi produzida pelo artista francês Jean-Baptiste Debret, que esteve no Brasil no início do século XIX. Ela foi encomendada para a coroação do imperador do Brasil, D. Pedro I. Observe-a com atenção.



- A litografia colorida à mão de Jean-Baptiste Debret (1768-1848) reproduz um pano de boca, uma espécie de cortina de palco utilizada nos teatros do século XIX. Este pano de boca foi criado para uma apresentação no teatro da corte por ocasião da coroação de D. Pedro I, imperador do Brasil, no fim de 1822.

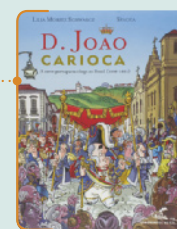
MINHA BIBLIOTECA

A Independência do Brasil, de Iara Lis C. Souza. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. Com linguagem didática, a autora analisa como ocorreu o processo de independência do Brasil e os principais desdobramentos desse processo na transformação da sociedade brasileira do início do século XIX.



EDITORA ZAHAR

D. João carioca – A corte portuguesa no Brasil (1808-1821), de Lília Moritz Schwarcz e Spacca. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. A obra é uma adaptação em quadrinhos da história da vinda da Família Real para a América e o modo como isso transformou a sociedade brasileira do início do século XIX.



EDITORA COMPANHIA DAS LETRAS

128

SUGESTÃO DE SITE

Para o aluno

• **Atlas histórico do Brasil.** Disponível em: <<http://livro.pro/62ceud>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

Uma extensa linha do tem-

po da História do Brasil, de 1500 aos dias de hoje. Dez “entradas” no site sinalizam períodos importantes desde o descobrimento até a Nova República, com textos e mapas interativos. A página “Transição para a Indepen-

dência (1808-1822)” mostra a economia e a política do país no período e as transformações urbanas do Rio de Janeiro, desde a chegada da Família Real até a proclamação da Independência.

Hora de refletir

- Essa seção solicita que os alunos se reúnam em dupla, discutam e expressem suas opiniões pessoais sobre o tema da construção de uma sociedade mais livre e justa. É importante salientar antes da discussão que todas as culturas e crenças devem ser respeitadas e que não haja ofensa a nenhuma pessoa. O tema visa desenvolver a empatia e também solucionar problemas.
- Pergunte aos alunos quais têm sido as principais injustiças que eles têm presenciado no dia e a dia. Peça-lhes que conversem com um colega sobre o tema e proponham formas de transformar essa realidade.
- Enquanto eles discutem em duplas, circule pelos grupos para acompanhar as reflexões. Se possível, informe e valorize soluções efetivas que cada dupla pode sugerir para uma sociedade mais livre e justa.

1. O imperador aparece no centro da imagem, como se a sociedade se organizasse em torno dele. Carregando uma placa que representa a Constituição e um escudo, que representa o papel do imperador como defensor

A ideia da imagem era representar o governo cercado por alguns elementos que compunham o império. É possível identificar na imagem uma família de negros, indígenas, paulistas, membros do exército e uma figura feminina representada no trono imperial. Além deles, também está representada a cana-de-açúcar e o café.

Com base nessas informações e nos conteúdos do capítulo, responda ao que se pede.

1. A obra foi encomendada para construir uma representação positiva do império e do imperador. De que maneira essa representação positiva foi construída na imagem? **da nação. Ele está rodeado por figuras que representam diferentes grupos étnicos e sociais, criando assim a imagem de que o imperador tinha o apoio amplo da sociedade para governar.**
2. Durante o Império, a construção de símbolos que representavam o governo e a sociedade brasileira era realizada, entre outros meios, pela produção de obras de arte plástica, como a pintura de Jean-Baptiste Debret. No presente, o governo e a sociedade continuam produzindo representações que simbolizem a sociedade brasileira, mas usam outros meios de expressão para isso. Apresente alguns exemplos de meios de expressão nos quais podemos encontrar símbolos da sociedade brasileira.

É possível selecionar exemplos variados, como a bandeira, o hino, as seleções e esportistas brasileiros, aspectos de nossa cultura, paisagens naturais, entre outros.

HORA DE REFLETIR

As pessoas que lutaram pela independência da América, acreditavam que essa era uma forma importante de conquistar a liberdade e elaborar uma sociedade melhor na região. Atualmente, muitas pessoas desejam construir uma sociedade mais livre e justa. Em sua opinião, quais são as melhores formas de se lutar por esses objetivos no presente?

Converse com um colega sobre o tema e, ao final da conversa, apresente a opinião da dupla para turma.

Resposta pessoal. Veja orientações no Manual do Professor.

1808 – Edição juvenil, de Laurentino Gomes. São Paulo: Planeta, 2008.

Com linguagem atraente e muitas ilustrações, o livro fala sobre os anos em que a Corte portuguesa esteve instalada no Rio de Janeiro.



MUNDO VIRTUAL

Enciclopédia Itaú Cultural

Disponível em: <<http://livro.pro/6y9q48>>. Acesso em: 23 out. 2018.

Verbetes sobre Jean-Baptiste Debret. Ele foi responsável pela criação de diversas obras que representaram a Independência do Brasil e a sociedade brasileira do período. Assim, o verbete é um excelente recurso para se conhecer mais sobre sua obra.

FECHANDO A UNIDADE

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 4, 7 e 9
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 3, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3, 4 e 6

HABILIDADES

- EF08HI01
- EF08HI12

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Pergunte aos alunos o que eles sabem sobre as leis que tratam dos direitos das crianças. Entre as respostas certamente constará o ECA. Aproveite para perguntar por que as crianças devem ser tratadas de modo diferente dos adultos. Anote na lousa as respostas e reforce que as crianças têm necessidade de cuidados e proteção especiais e que as leis que garantem os direitos dos adultos não são suficientes para protegê-las de situações críticas como exploração, analfabetismo, fome e prisão.

Oriente a leitura do documento 1 e explique que ele espelha a decisão da comunidade internacional em elaborar uma legislação que reconhece as necessidades das crianças. Auxilie na interpretação dos artigos citados. Em seguida, peça que leiam o documento 2 e descrevam a cena retratada. Ajude na contextualização do episódio fotografado e peça que os alunos descrevam as sensações que tiveram ao observar a imagem. Informe que a Convenção (documento 1) teve a adesão de 195 países, entre os quais não estão os Estados Unidos. Reforce a importância das leis que garantam a proteção às crianças, pois elas não têm condições de lutar sozinhas por seus direitos.

FECHANDO A UNIDADE

ARTHMED/SHUTTERSTOCK.COM



Agora que vimos como a liberdade é uma condição essencial para o ser humano, podemos fechar esta unidade com uma reflexão sobre dois documentos importantes: alguns artigos da Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 e oficializado no ano seguinte como lei internacional, e uma fotografia de 2018 feita nos Estados Unidos.

Esta foto foi realizada após a captura pelos agentes do governo estadunidense de diversas famílias que tentavam entrar de forma ilegal no país, cruzando a fronteira com o México. Na ocasião, cerca de 3 mil crianças entre 4 e 10 anos de idade foram encarceradas e mantidas afastadas de seus familiares durante dias.

Após ter recebido críticas de diversas partes do mundo, o governo dos Estados Unidos suspendeu essa prática e foi obrigado pela Justiça a promover o reencontro de pais e filhos.

Analise os dois documentos e responda às questões propostas.

Documento 1: Artigos da Convenção sobre os Direitos das Crianças

[...]

Art. 9 § 1 – Os Estados Partes deverão zelar para que a criança não seja separada dos pais contra a vontade dos mesmos, exceto quando [...] tal separação é necessária ao interesse maior da criança. [...]

Art. 14 § 1 – Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de pensamento, de consciência e de crença.

Art. 23 § 1 – Os Estados Partes reconhecem que a criança portadora de deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade.

[...]

CONVENÇÃO sobre os Direitos da Criança. **Unicef Brasil**. Disponível em: <www.unicef.org/brazil/pt/resources_10127.html>. Acesso em: 23 out. 2018.

130

MAIS ATIVIDADES

Valorizando outras culturas e desenvolvendo a empatia

- Caso a escola disponha dos recursos, acesse e assista com a turma ao documentário de curta-metragem cha-

mado **Waapa**, dos diretores David Reeks, Paula Mendonça e Renata Meirelles. Disponível em: <<http://livro.pro/zxp2ck>>. Acesso em: 30 set. 2018.

- Em seguida, divida a turma em grupos e peça que discutam entre eles alguns pontos da narrativa para, posterior-

mente, discutirem com a turma toda: Que pessoas são retratadas no documentário? Como é a infância das crianças de Yudja? Que diferenças há entre a infância delas e a de crianças não indígenas?

Documento 2: Fotografia



ROSS D. FRANKLIN, POOL/AP PHOTO/GETTY IMAGES

☞ Crianças em centro de detenção de imigrantes ilegais no Arizona, Estados Unidos, em 2014. Nos últimos anos, milhares de crianças foram separadas de suas famílias e enviadas a abrigos similares nos Estados Unidos. Elas são abrigadas nesses locais, enquanto os pais respondem criminalmente por tentar entrar sem autorização no país.

1. É possível afirmar que o **Documento 1** tem influência do pensamento iluminista? Por quê? **Sim, pois valores como liberdade e a garantia dos direitos dos indivíduos são princípios iluministas que podem ser observados nos artigos selecionados.**

2. O **Documento 1** mostra que a Convenção sobre os Direitos das Crianças é a reafirmação dos direitos do ser humano e, ao mesmo tempo, a proteção aos grupos mais vulneráveis da sociedade, como as crianças. **Resposta pessoal. Veja orientações no Manual do Professor.**

Em sua opinião, qual é a importância de leis, acordos e declarações que garantam a proteção dos indivíduos e enfatizem a liberdade como condição essencial para qualquer pessoa? **3. Resposta pessoal. Muitas das migrações observadas hoje no mundo são de pessoas em busca de melhores condições de vida, que fogem da miséria, de fome, de perseguições política,**

3. Em sua opinião, por que tantas pessoas deixam sua terra e partem para países mais ricos, mesmo em condições ilegais e arriscando a vida? **religiosas ou étnicas observadas em seus países de origem.**

4. De que forma o **Documento 2** evidencia a distância entre o ideal de liberdade do primeiro documento e a realidade vivida por pessoas e grupos sociais?

☞ 5. Com base nos artigos do **Documento 1**, você diria que as crianças com deficiência, no Brasil, têm seus direitos garantidos? Justifique sua resposta utilizando exemplos.

Resposta pessoal. Veja orientações no Manual do Professor.

131

RESPOSTAS ÀS ATIVIDADES

4. Isso significa que a liberdade, assim como outros princípios consagrados ao longo da história, necessita de uma ação constante dos seres humanos em busca de suas defesas. Es-

sas vulnerabilidades são ainda mais gritantes com pessoas mais pobres e desprovidas de informações e noções de direito, residindo aí a importância de o assunto ser discutido em sala de aula.

5. Ressalte que apesar de haver legislações assegurando

direitos às crianças deficientes, esses direitos nem sempre se observam na prática. Em virtude da falta de acessibilidade, por exemplo, muitas dessas crianças e jovens estão impossibilitados de utilizar estabelecimentos públicos, como parques, cinemas e até mesmo

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Solicite que os alunos retornem ao documento 1 e releiam o parágrafo 1º do artigo 23. É importante esclarecer que a expressão “portadora de deficiências” foi um termo usado no passado, mas que hoje o mais recomendável é dizer “pessoa com deficiência”. Aproveite e reforce esse assunto com a historicidade das palavras e expressões.
- Pergunte aos alunos se conhecem medidas direcionadas a atender os direitos específicos das crianças com deficiência. Para auxiliar na reflexão, você pode citar a mobilidade, a comunicação e também o acesso à educação.

SUGESTÃO DE LIVROS

Para o professor

- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

O livro enfoca a inclusão escolar e expõe didaticamente o que esta inovação educacional propõe para atender aos anseios e às necessidades de todos os alunos.

de ir à escola. Existem ainda aqueles que, por conta da situação familiar precária e da falta de atendimento público adequado, não têm suas necessidades atendidas.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- Brasil: Primeiro Reinado.
- O Período Regencial e as contestações ao poder central.
- A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.
- Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.
- Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.
- Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
- O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.
- Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 4, 6, 7 e 9
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 4, 5 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3, 4, 5 e 7

HABILIDADES

- EF08HI15
- EF08HI16
- EF08HI17
- EF08HI19
- EF08HI23
- EF08HI24
- EF08HI26

SUGESTÃO DE VÍDEO

Para o professor

- **Xenofobia:** um crime silencioso. Entrevista com refugiados no Brasil mostra o aumento da intolerância. Disponível em: <<http://livro.pro/96kddk>>. Acesso em: 3 out. 2018.



Nação e nacionalismo

Compartilhando identidades

Nos Jogos Olímpicos o vencedor da modalidade esportiva em disputa, o segundo e o terceiro colocados (individual ou equipes) sobem em um pódio para receber as medalhas. Em seguida, as bandeiras nacionais dos três medalhistas são hasteadas ao som do hino nacional do país do campeão olímpico. Na fotografia, cerimônia de premiação dos medalhistas do vôlei masculino durante as Olimpíadas realizadas no Rio de Janeiro, em 2016.

Se você já viu alguma vez a cerimônia de entrega de medalhas nas Olimpíadas ou nos Jogos Pan-Americanos, deve ter notado que a premiação é acompanhada pelo hino do país do atleta vencedor. Nesse momento, toda uma nação se vê representada pelo atleta que ocupa o lugar mais alto do pódio.

O conceito de nação é definido por certos aspectos culturais de um povo, que os diferenciam em relação a todos os outros povos. A língua, a comida, os costumes, as crenças, a cultura, o modo de ser e as tradições são alguns dos aspectos que fazem com que uma população se reconheça como pertencente a uma mesma nação.

A esse sentimento de pertencimento a uma nação chamamos de nacionalismo. O nacionalismo pode contribuir para a autoestima dos povos e para ajudar a desenvolver nas pessoas a vontade de melhorar o país.

JEFF ROBERSON/AP PHOTO/GLOW IMAGES



TEXTO DE APOIO

Para o professor e o aluno

Nação, nacionalismo, Estado

NAÇÃO, em seu sentido político moderno, é uma comunidade de indivíduos vinculados social e economicamente, que compartilham certo território, que

reconhecem a existência de um passado comum, ainda que diverjam sobre aspectos desse passado [...].

Nacionalismo é o sentimento de considerar a nação a que se pertence, por uma razão ou por outra, melhor do que as demais nações e, portanto, com mais direitos,

sendo manifestações extremadas desse sentimento a xenofobia, o racismo e a arrogância imperial. [...].

O nacionalismo nos países desenvolvidos, em especial nas Grandes Potências, e sua pretensão de superioridade nacional redundaram facilmente em políticas expan-

COMEÇO DE CONVERSA

• A leitura do **Texto de apoio** ajuda a ampliar a reflexão acerca dos tipos de nacionalismo. É importante que os alunos percebam que o nacionalismo pode ser positivo quando visa à independência e ao desenvolvimento da nação; e negativo, quando parte da ideia de superioridade e incentiva atitudes de dominação, ódio e discriminação de outros povos. Aproveite para explicar o que é a xenofobia. Explique que os estereótipos aumentam as atitudes de intolerância e violência contra estrangeiros e grupos regionais.

NO DIGITAL – 3º BIMESTRE

- Veja o plano de desenvolvimento para esta unidade.
- Desenvolva o projeto integrador “Balaiada”: um movimento de resistência.
- Consulte as sequências didáticas: 1. Primeiro reinado: rebeliões, revoltas e separatismo. 2. Brasil império e os indígenas. 3. A política imperialista e seus desdobramentos.
- Acesse a proposta de acompanhamento da aprendizagem.

Porém, se exacerbado, esse sentimento torna-se perigoso, uma vez que pode resultar em **xenofobia** e também em **racismo**.

Nesta Unidade veremos como no final do século XIX motivações econômicas, aliadas a interesses nacionalistas, foram postas em prática por algumas nações europeias com o intuito de subjugar outros povos. Também veremos como o projeto de nação brasileira, nascido a partir do Primeiro Reinado, excluía grande parte da população do país.

Xenofobia: aversão a coisas e pessoas de fora do país.

Racismo: preconceito e atitude de hostilidade contra indivíduos pertencentes a uma etnia ou a uma categoria diferente, geralmente considerada inferior.

DIEGO HERCULANO/NURPHOTO/GETTY IMAGES



• Banhistas na praia de Boa Viagem, no Recife (PE), 2016. A praia é um dos principais locais de lazer para os brasileiros, no entanto, é também o lugar onde é possível observar atitudes que não correspondem à prática responsável da cidadania, como atitudes preconceituosas, situações de discriminação racial, desrespeito com a natureza e com os funcionários públicos de limpeza.

COMEÇO DE CONVERSA

1. Em sua opinião, quais são as principais manifestações culturais que caracterizam a identidade brasileira? *Resposta pessoal. O aluno pode citar as festas, a culinária, o futebol, a língua, a música etc.*
2. Você acha importante conhecer a cultura de outras nações? Por quê?

Resposta pessoal. Procure mostrar a importância de se conhecer e respeitar as expressões culturais variadas, evitando-se assim a xenofobia ou o etnocentrismo.

sionistas e agressivas [...].

Os movimentos nacionalistas nas diversas colônias, com a variação natural de tempo e espaço, foram movimentos de afirmação da nacionalidade, de recuperação de tradições, de idioma, de autonomia política e de independência.

As fronteiras definem os limites físicos do exercício de hegemonia (de soberania) dos grupos e se estabeleceram no passado como resultado de processos de luta que vieram a se fixar em obstáculos naturais ao exercício eficaz da força, tais como mares, lagos, rios

e cadeias de montanhas, obstáculos que contribuíram no passado, quando as distâncias eram muito significativas, para o desenvolvimento de tradições e idiomas distintos.

[...] O conjunto de instituições que exercem essas funções de legislar, execu-

tar e julgar em nome do conjunto dos cidadãos de uma sociedade se chama Estado. [...]

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. Nação, nacionalismo, Estado. **Estudos Avançados**, 2008, 22 (62), 145-159. Disponível em: <www.revistas.usp.br/eav/article/view/10325>. Acesso em: 3 out. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 6 e 9
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 4 e 7
- Específicas de História: 1 e 2

HABILIDADES

- EF08HI15
- EF08HI16

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

• Pergunte aos alunos que sistema de governo temos hoje no Brasil e levante os conhecimentos prévios sobre o que entendem por **república**. Anote na lousa as palavras centrais usadas por eles e veja o que sabem também a respeito da **monarquia**.

• Depois, elabore com eles a definição dos dois conceitos.

• Fique atento pois é comum a confusão a respeito desse assunto. Se perceber alguma dificuldade, faça na lousa um quadro com 4 colunas e 3 linhas.

✓ **Coluna 1:** Sistema de Governo. **Linha 1:** Presidencialismo. **Linha 2:** Parlamentarismo.

✓ **Coluna 2:** Forma de Governo. **Linha 1:** Monarquia. **Linha 2:** República.

✓ **Coluna 3:** Forma que o Estado pode assumir. **Linha 1:** Confederação, ou Estado Unitário. **Linha 2:** Federação.

✓ **Coluna 4:** Regime de Governo. **Linha 1:** Autocrático. **Linha 2:** Democrático.



O Primeiro Reinado e o período regencial

O Brasil é governado por presidentes da República, escolhidos pela população a cada quatro anos. Mas nem sempre foi assim: o país já teve dois reis, aqui chamados de imperadores. Isso porque, após tornar-se independente de Portugal, no começo do século XIX, o Brasil foi

a única nação da América do Sul a adotar a monarquia como forma de governo. Todos os outros países sul-americanos deixaram de ser colônias para se tornar repúblicas independentes.

O primeiro monarca do Brasil independente foi D. Pedro I. Ele comandou o processo de independência do país em 1822, mas abdicou do trono em 1831, após perder o apoio das **elites**. Em 1840, seu filho, D. Pedro II, então com 14 anos, assumiu o Império Brasileiro e se tornou o

segundo imperador do país. Entre 1831 e 1840, o país foi governado por regentes. Foi um período bastante tenso, com a eclosão de um grande número de revoltas em diversas partes do Brasil e que quase provocaram a fragmentação do território brasileiro.

Neste capítulo, estudaremos essas revoltas e veremos como o Brasil se consolidou como um país autônomo e soberano, com leis e instituições próprias.

Elite: designa os grupos mais ricos e poderosos da sociedade, às vezes chamados de grupos dominantes.

• Local de votação no município de Campo Mourão (PR), 2018.

Objetivos de aprendizagem

- Conhecer aspectos do Primeiro Reinado e da Regência no Brasil.
- Identificar as revoltas regenciais, suas reivindicações e lideranças.
- Discutir o conceito de nação.



134

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Nação

Normalmente a Nação é concebida como um grupo de pessoas unidas por laços naturais e, portanto, eternos — ou pelo menos existentes *ab immemorabili* — e

que, por causa destes laços, se torna a base necessária para a organização do poder sob a forma do Estado nacional. As dificuldades se apresentam quando se busca definir a natureza destes laços, ou, pelo menos, identificar critérios que permitam delimitar as diversas

individualidades nacionais, independentemente da natureza dos laços que as determinam. [...]

Uma segunda maneira de conceber a Nação nos é dada pela confusa representação de uma “pessoa coletiva”, de um “organismo” vivendo vida própria,

🕒 O Primeiro Reinado (1822-1831)

No dia em que completou 24 anos de idade, em 12 de outubro de 1822, D. Pedro foi proclamado Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil. Cinquenta dias depois, em outra cerimônia, foi coroado imperador do Brasil, com o título de D. Pedro I. Depois de mais de 300 anos como colônia de Portugal, o Brasil se tornava uma nação independente. Porém, apesar de ter rompido os laços políticos e econômicos que ligavam o Brasil a Portugal, os laços familiares continuavam atados, uma vez que o novo imperador brasileiro pertencia à Casa de Bragança, a família que governava Portugal. E esses laços permaneceram até o final do século XIX, quando um grupo de militares derrubou a monarquia e implantou a República em terras brasileiras.

Porém, em 1822, o Brasil era ainda um país em formação. Afinal, conquistada a independência, era necessário criar uma estrutura político-administrativa. Ou seja, era preciso estabelecer leis, criar instituições, regulamentações, sistemas de ensino, símbolos e órgãos administrativos. Também era fundamental conciliar interesses variados.



🕒 Aclamação de D. Pedro I, Imperador do Brasil. Litografia colorizada de Jean-Baptiste Debret, 1822.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Para formação cidadã dos alunos, é importante a compreensão do que é uma **estrutura político-administrativa**. Para isso, levante reflexões como: onde vamos quando precisamos de cuidados médicos? Quem é responsável pelo posto de saúde de sua comunidade? Quem cuida das estradas? Quem administra os valores das nossas contribuições para quando não pudermos mais trabalhar? Destaque que estas responsabilidades de cada instância do governo fazem parte da estrutura administrativa do país.
- Para ampliar a compreensão do significado histórico desse contexto, discuta com os alunos o conceito de nação e busque definir com eles os elementos caracterizadores de uma nação.
- Na sequência, aborde com os alunos a realidade social do Brasil no contexto de sua formação como nação no século XIX: uma grande desigualdade social, marcada pela permanência da escravidão. Discuta com os alunos sobre desigualdade social como uma marca ainda presente na sociedade brasileira.

diferente da vida dos indivíduos que o compõem. A amplitude destas “pessoas coletivas” coincidiria com a de grupos que teriam em comum determinadas características, tais como a língua, os costumes, a religião, o território etc. [...]

É inegável que o fato de falar a mesma língua ou ter os mesmos costumes se constituem em laços profundos, identificadores de grupos com fisionomia própria. Uma língua comum é o veículo de uma cultura comum e, portanto, acaba criando

laços importantes entre os que a falam, laços que se inserem como elementos constitutivos da própria personalidade. A partilha em comum do ambiente físico onde vive um grupo de pessoas, por sua vez, liga suas experiências cotidianas, cria

lembranças comuns, torna parecida sua maneira de viver e, portanto, se torna um elemento constitutivo de sua personalidade.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora da UnB, 1998. p. 796.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 1 e 6
- Específicas de História: 1 e 2

HABILIDADE

- EF08HI15

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Antes da leitura do texto proponha aos alunos uma reflexão sobre a realidade social de boa parte da população brasileira na época da independência.
- Pergunte a eles se as desigualdades sociais descritas no texto ainda existem atualmente. Pergunte também sobre a infância no Brasil nos dias de hoje e se todas as crianças possuem as mesmas oportunidades.
- Esclareça que o número de analfabetos era muito alto e que a maioria das crianças, principalmente as pobres, não tinham oportunidade de estudar. Quase não havia escolas, e as famílias mais abastadas contratavam um tutor para seus filhos, um tipo de professor particular que os ensinava a ler, a escrever e noções de Matemática e outras disciplinas.
- Proponha a leitura do texto e solicite aos alunos que destaquem aspectos sociais, como as diferenças entre as moradias, a educação para crianças e a permanência da escravidão, apesar da independência política.
- Em seguida, peça aos alunos que identifiquem semelhanças e diferenças entre infância e escolarização no Brasil imperial e no Brasil atual.
- Por último, solicite que produzam um registro escrito das reflexões sobre mudanças e permanências na qualidade de vida da população brasileira.

A independência e a situação social

Quando o Brasil se tornou independente, mais de um quinto da população era formada por escravizados. Havia ainda muitas diferenças entre o modo de vida na zona rural (onde residia a maioria da população) e o das áreas urbanas. As desigualdades sociais também eram enormes. Uma minoria de grandes proprietários rurais e comerciantes vivia com luxo e ostentação, enquanto a maior parte da população permanecia na pobreza.

O analfabetismo atingia cerca de 85% da população brasileira. Praticamente não havia escolas regulares. A educação das crianças ricas ficava a cargo de preceptores, ou seja, mulheres e homens que transmitiam a elas os primeiros ensinamentos. A seção **Para saber mais**, a seguir, aborda as condições de vida no Brasil durante o período imperial.



- **Casa de fazendeiro**, litografia de Johann Moritz Rugendas, 1825. As casas das fazendas e dos engenhos eram mais rústicas que as casas dos ricos em áreas urbanas. Geralmente dispunham apenas de pesadas mesas de madeira, alguns bancos e baús.



- **Senhora de algumas posses em seu lar**, litografia de Jean-Baptiste Debret, 1827. Os escravizados sentavam ao chão, andavam descalços e faziam todo tipo de trabalho doméstico; na mesma imagem, a senhora borda e a menina parece ter um pequeno texto em mãos.

Em caráter de exceção, alguns escravizados recebiam autorização para construir pequenas casas de pau a pique cobertas de sapê. Nessas habitações era possível ter um pouco de privacidade, diferentemente da senzala, além disso, podiam cozinhar e alimentar-se de acordo com suas raízes africanas.

- **Interior de casa de negros**, litografia de Joaquim Cândido Guillobel, 1814.



136

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

O livro reúne capítulos elaborados por historiadores, sociólogos e educadores preocupados com a condição das crianças brasileiras ao longo da nossa história.

PARA SABER MAIS

A infância no Império

Durante o século XIX, os filhos da elite levavam uma vida influenciada pela cultura europeia. Vestiam-se segundo modelos franceses ou ingleses e boa parte de seus brinquedos vinha do exterior.

Como nos primeiros tempos do império havia poucas escolas, a educação ficava a cargo de preceptores, em geral, mulheres de origem europeia, encarregadas de assegurar-lhes uma formação pedagógica, moral e cultural. A partir de 1827 foram criadas algumas escolas primárias e os primeiros cursos superiores do Brasil, onde os filhos da elite estudavam.

Já as crianças livres e pobres cresciam em meio a privações de todo tipo. Sem acesso à formação escolar, em geral, tornavam-se adultos analfabetos e desprovidos de direitos. Os filhos dos escravizados, desde pequenos trabalhavam cuidando de tarefas domésticas ou outras atividades e, a partir dos 12 anos, já eram considerados adultos, passando a servir como mão de obra escravizada.

O que os filhos dos ricos e dos pobres enfrentavam em comum era o alto índice de mortalidade infantil. As péssimas condições sanitárias dos centros urbanos e de áreas rurais, a desnutrição e a falta de conhecimentos médicos, entre outros fatores, faziam com que as crianças se tornassem as principais vítimas das doenças contagiosas que assolavam o império e quase sempre levavam à morte.

➤ **Dona Leopoldina de Habsburgo e seus filhos em 1826**, óleo sobre tela de Domenico Faillutti, 1921. A mortalidade infantil atingia pobres e ricos, como os membros da família real. Dona Leopoldina, primeira mulher de D. Pedro I, teve sete filhos: dois morreram antes de completar um ano de idade e uma das meninas representadas morreu antes de completar dez anos de idade.



MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. FOTO: ROMULO FALDINI/TEMPO COMPOSTO

Para saber mais

- Peça aos alunos que identifiquem semelhanças e diferenças entre infância e escolarização no Brasil imperial e no Brasil atual, e expanda a conversa para a situação das crianças brasileiras na atualidade e principalmente nos espaços de convivência dos alunos.
- Depois, solicite que produzam um registro escrito sobre as reflexões acerca das crianças brasileiras.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

A obra aborda a questão da infância no Brasil sob o enfoque da criança como um ser social; analisa as diferentes representações da criança ao longo da história do Brasil e aprofunda o estudo do tema no século XIX.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 1 e 6
- Específicas de História: 1 e 2

HABILIDADE

- EF08HI15

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Inicie este item questionando os alunos sobre o que é uma constituição e qual é sua função na sociedade. Em seguida, aborde com os alunos acerca da necessidade da elaboração de uma constituição no Primeiro Reinado como meio de definir novas regras para o país que acabava de se tornar independente de Portugal.
- Destaque com os alunos que a nossa Constituição atual é a de 1988 e que nela, entre muitos outros temas, estão instituídos três poderes no Brasil: executivo, legislativo e judiciário. Discuta com os alunos a função de cada um deles. Retome o conceito de poder moderador e verifique se os alunos compreenderam as especificidades desse poder do imperador.

A primeira Constituição

Durante o período colonial, o Brasil foi regido pelas mesmas leis de Portugal. Ao se tornar independente, o país precisava ter sua própria Constituição. Assim, em maio de 1823, reuniram-se no Rio de Janeiro os representantes eleitos da Assembleia Constituinte para elaborar a primeira Constituição brasileira.

Esses homens (pois não era permitido às mulheres participar das eleições) representavam grupos sociais pertencentes à elite: eram proprietários rurais, advogados, religiosos, militares etc. Não havia entre eles representantes das camadas mais pobres da população.

O projeto de Constituição foi escrito no decorrer de alguns meses e tinha um caráter antiabsolutista, limitando os poderes do imperador. Essas restrições desagradaram a D. Pedro I que, educado na concepção absolutista de governo, dissolveu a Assembleia em novembro de 1823. Alguns deputados foram presos e outros, enviados ao exílio.

Em seguida, o imperador encarregou o Conselho de Estado, órgão controlado por ele, de elaborar um novo projeto de Constituição. Feito isso, em março de 1824, D. Pedro I jurou a Constituição que atendia às suas exigências.

- Na imagem D. Pedro transmite a mensagem de que Maria da Glória, futura rainha de Portugal, governará conforme a Constituição portuguesa e ele estará ao lado dela. Sob o cabo da espada, está a Constituição brasileira de 1824. Litografia de Domingos Sequeira, 1824.



BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

138

MAIS ATIVIDADES

Discutir o poder moderador

- Antes de realizar a leitura do texto, questione os alunos sobre os significados possíveis da palavra “moderador”. Peça que levantem hipóteses para a definição dessa palavra associada à ideia de poder.

Proponha a leitura do texto, destaque o trecho onde o conceito é definido e solicite aos alunos que associem suas hipóteses à definição apresentada.

- Em seguida, proponha a elaboração de um esquema para a explicação do poder moderador no Império.

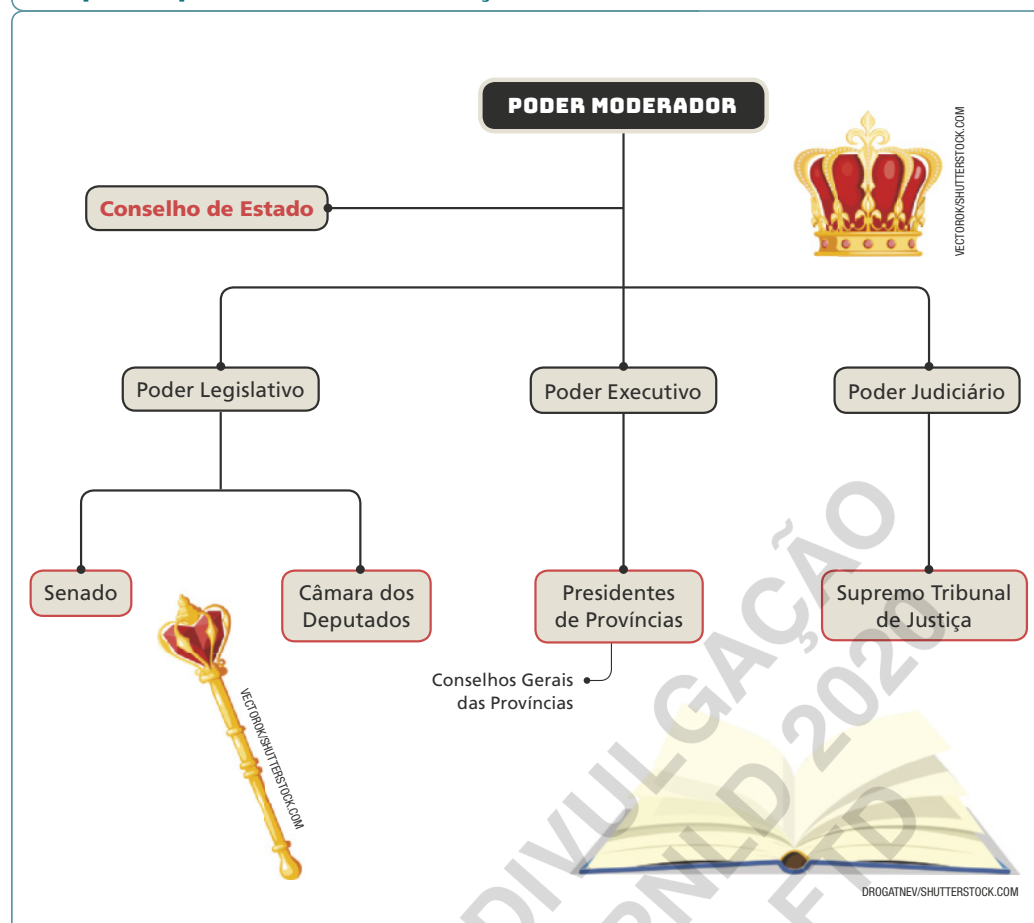
- Explique aos alunos que atualmente temos três poderes no país e que, no Brasil Império, havia um quarto poder, exclusivo do imperador: moderador. Esse poder dava ao monarca liberdade total para comandar os outros três poderes sem ter de justificar-se. As ideias iluministas faziam parte das rodas de conversa dos brasileiros bem informados, mas o governo continuava a praticar o despotismo.

🕒 Ideias iluministas e um quarto poder

De fato, a Carta Constitucional estabelecia um Executivo forte e, além dos três poderes propostos pelos pensadores iluministas – Legislativo, Executivo e Judiciário – a nova Constituição criava um quarto poder: o Moderador. Esse poder tinha como objetivo garantir a harmonia entre os outros três. Porém, quem chefiava esse Moderador era o Imperador, que também era o chefe do poder Executivo. Ou seja, o imperador tinha sob seu controle dois poderes.

Com isso, ele podia poderia dissolver a Câmara dos Deputados, convocar eleições e aprovar ou vetar decisões adotadas pela Assembleia Geral.

Os quatro poderes na Constituição de 1824



139

SUGESTÕES DE LIVROS

Para o professor

- GRESPAN, Jorge. **Revolução francesa e iluminismo**. São Paulo: Contexto, 2003.

A obra aborda a questão da Revolução Francesa em que o

autor rejeita a ideia de dicotomia entre teoria e prática, na qual o Iluminismo seria a elaboração teórica e a Revolução seria sua consequência prática.

- KURY, Lorelay. **Iluminismo e Império no Brasil: o patriota**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

A obra é composta de cinco artigos de historiadores brasileiros sobre **O Patriota**, primeiro jornal brasileiro a divulgar artigos políticos, econômicos e literários entre os anos de 1813 e 1814.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 2 e 6
- Específicas de História: 1, 2 e 3

HABILIDADES

- EF08HI15
- EF08HI16

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Explique aos alunos que o excesso de poder nas mãos do imperador frustrou as expectativas de muitos brasileiros. Após a independência política de Portugal, muitos comerciantes e profissionais liberais pretendiam também ter liberdade de expressão e de comércio, mas não foi o que ocorreu.
- No Nordeste, as províncias queriam ter mais autonomia política e comercial. Então, uniram-se para criar um Estado desvinculado do poder central, mas foram duramente combatidas pela Guarda Nacional, força militar que tinha como principal objetivo coibir qualquer movimento interno que se opusesse ao poder centralizado no imperador.

MAIS ATIVIDADES

Interpretar texto histórico sobre a Confederação do Equador

- Inicie a atividade com a leitura de um documento histórico sobre a Confederação do Equador.

A Confederação do Equador

A dissolução da Assembleia Constituinte, em 1823, provocou insatisfação em diversas províncias. No Nordeste, por exemplo, os presidentes das províncias de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará se declararam independentes do Brasil e formaram a Confederação do Equador.

As quatro províncias decidiram adotar a Constituição da Colômbia como lei máxima da Confederação. A ideia dos separatistas era criar e estabelecer um Estado autônomo, que não precisasse se reportar ou enviar impostos para o Rio de Janeiro, onde se encontrava o centro do Império brasileiro.

COLEÇÃO PARTICULAR



Exército Imperial do Brasil ataca as forças confederadas no Recife, óleo sobre tela de Leandro Martins, 1824.

No entanto, o desejo de unir as quatro províncias e governá-las com soberania e autonomia não se concretizou. Em 1824, o Império enviou forças para o Recife e para Olinda e dominou as duas cidades. Menos de três meses depois, as tropas do governo tomaram o Ceará.

O movimento, naquele momento totalmente sufocado pelo governo, teve seus líderes presos e condenados à morte. Um desses líderes, o Frei Caneca, foi condenado ao enforcamento, mas por se tratar de um religioso, o carrasco se recusou a executar a pena. Em vista dessa resistência, o frei foi morto por um pelotão de fuzilamento.

140

• Em seguida, proceda à análise do trecho retirado de Fundo Rebelião em Pernambuco, do Arquivo Nacional, onde é possível encontrar outros discursos que revelavam a República, em detrimento da tirania do imperador.

Fiéis brasileiros,
Viva a pátria. Vivam os
bons brasileiros. Viva a
República do Brasil. Esta é
a ocasião oh pernambucanos,
de demonstrar que somos
livres, somos fortes, melhor
sofrer mil mortes pela pátria
que ser escravos de déspotas

tiranos. Basta de ferros so-
frer, basta de enganos, vin-
guemos a pátria, unamos as
sortes. Perca-se fazendas, vi-
das e consortes. Morram os
déspotas, fiquemos ufanos.
Temos Bahia, Ceará e Mara-
nhão que podemos dispor a
nossa vontade. Quebre-se

🕒 Crise e renúncia ao trono

Em todo o país, muitas pessoas condenavam a concentração de poderes nas mãos do imperador. Além disso, a presença de portugueses na administração imperial causava descontentamento entre os brasileiros. A insatisfação aumentou quando o imperador entrou em disputa com seu irmão, D. Miguel, pela sucessão do trono português após a morte de dom João VI, em 1826.

A disputa agravou os sentimentos antilusitanos no Brasil. Acusado de se preocupar mais com assuntos estrangeiros do que com os problemas nacionais, dom Pedro I perdeu seu prestígio entre a população. Assim, em abril de 1831, sozinho e sem apoio, o imperador foi obrigado a **abdicar** do trono em favor de seu filho, Pedro de Alcântara, de 5 anos de idade. Chegava ao fim o Primeiro Reinado.

Abdicar: renunciar a um cargo (neste caso, ao cargo de rei ou imperador) ou a uma honraria.



🕒 **Rua Direita, Rio de Janeiro, aquarela sobre papel de Félix-Émile Taunay, 1823.** A Rua Direita era o principal centro comercial do Rio de Janeiro naquela época. Vivia em constante movimento, com ambulantes, carregadores, prestadores de serviço e curiosos. No dia retratado pelo artista, o burburinho era maior porque a Assembleia Constituinte estava reunida para promulgar a primeira Constituição do Brasil independente. A Assembleia foi dissolvida e a promulgação não aconteceu porque o teor da Constituição desagradou ao imperador.

141

do soberano o cruel grilhão. Extinga-se do Brasil a majestade. Basta de servilismo, basta de opressão. Viva a República. Viva a Liberdade.

Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, **Fundo Rebelião em Pernambuco**, Diversos códices. Cód.8. pc.2. Disponível em: [http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-](http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/brasil-monarquico/90-primeiro-reinado/8906-a-confederacao-do-equador-o-movimento)

[do-brasil/brasil-monarquico/90-primeiro-reinado/8906-a-confederacao-do-equador-o-movimento](http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/brasil-monarquico/90-primeiro-reinado/8906-a-confederacao-do-equador-o-movimento). Acesso em: 27/09/2018

• Proponha aos alunos que respondam às seguintes atividades no caderno:

✓ Qual crítica feita pelo movimento podemos identificar no documento?

✓ Que objetivo do movimento está indicado no documento?

✓ Em quais trechos podemos identificar estes elementos de crítica ao Império?

• Corrija as atividades de forma coletiva e diga aos alunos que o movimento criticava o autoritarismo do imperador e defendia como objetivo

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Questione os alunos sobre o sentido da palavra **abdicação**.
- Ressalte que o elemento central da análise é o que leva D. Pedro I a abdicar do trono.
- Diga aos alunos que a sucessão ao trono nas monarquias era hereditária e destaque que o **imperador brasileiro** era o herdeiro ao **trono português**, o que gerou muitas disputas de poder na família real.
- Em seguida, pergunte aos alunos: como uma criança de 5 anos poderia governar o país? A partir desta questão, discuta com os alunos a necessidade do período regencial para solucionar esse impasse.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 2 e 6
- Específicas de História: 1, 2 e 3

HABILIDADES

- EF08HI15
- EF08HI16

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Interpretando documentos

• Reforce para os alunos que gráficos são ferramentas que facilitam a análise e a interpretação de um conjunto de dados. Eles são usados para facilitar a leitura do conteúdo, pois apresentam as informações de maneira mais visual. No caso do gráfico desta página, os dados apresentados contribuem para a compreensão da entrada de escravizados no Brasil entre 1825 e 1840.

• Explore com os alunos a leitura desse gráfico e inicie com perguntas como:

- ✓ O que esse gráfico representa?
- ✓ Como os dados estão apresentados?
- ✓ Como é a curva desse gráfico?
- ✓ O que ela indica?
- ✓ Quais as possibilidades de representar essas informações em um outro tipo de gráfico?

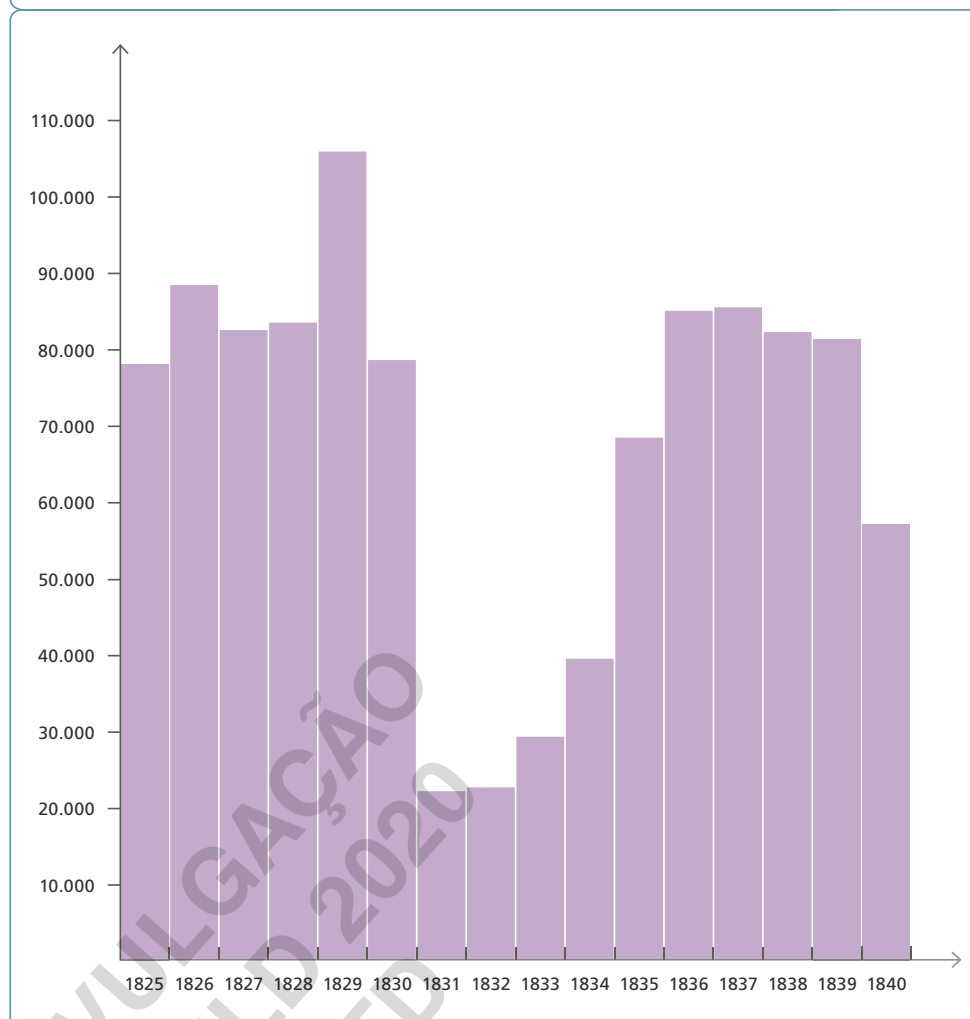
• Para o desenvolvimento das atividades, proponha aos alunos que realizem de forma individual e, em seguida, proceda à correção coletiva, anotando na lousa as respostas dadas por eles sobre a análise do gráfico.

• Caso alguns alunos tenham dificuldade para interpretar o gráfico e responder às questões, retome as explicações ano a ano, mostrando os dados e seus significados em cada uma das colunas.

INTERPRETANDO DOCUMENTOS

A Constituição de 1824 manteve a escravidão no Brasil. Naquela época, o país sofria grande pressão da Inglaterra para abolir o tráfico de africanos escravizados. Por isso, os ingleses só reconheceram a independência do Brasil em 1825, após a confirmação de que o país aboliria o tráfico. O tratado com a promessa do fim do tráfico foi assinado com a Inglaterra em 1830 e, em novembro de 1831, quando D. Pedro já não era mais imperador do Brasil, os regentes aprovaram uma lei extinguindo o tráfico. O gráfico a seguir informa quantos africanos escravizados entraram no Brasil entre 1825 e 1840. Analise-o com atenção e responda ao que se pede.

Entrada de africanos escravizados entre 1825 e 1840



Fonte: Banco de dados: viagens. Materiais educativos. Disponível em: <<http://www.slavevoyages.org/assessment/estimates>>. Acesso em: 22 out. 2018.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Leis brasileiras

O professor da PUC-PR, Dean de Almeida, colabora com esse entendimento: “muitas vezes o parlamentar sabe que o projeto é ab-

surdo, mas, para não ‘passar em branco’ diante dos eleitores, propõe sugestões das mais descabidas”. [...]

[...] o doutor em Direito Constitucional Ricardo Gueiros vai além: “o número de leis é diretamente proporcional à falta de eficácia delas. Quanto menor a

1. Com base na leitura do gráfico, descreva a entrada de escravizados no Brasil entre 1825 e 1830. **Havia uma entrada regular de escravizados que variava entre 78 mil e 105 mil desembarques por ano.**
2. Que impacto teve o tratado assinado com a Inglaterra em 1830 e a lei de 1831 que proibiu o tráfico negreiro sobre a quantidade de escravizados que eram trazidos ao Brasil? **Em um primeiro momento, houve uma drástica redução no número de entradas, porém, com o passar dos anos, esses números foram gradativamente aumentando.**
3. Pode-se dizer que a lei de 1831 surtiu os efeitos desejados? Por quê? **Não, porque o tráfico não chegou a ser extinto.**
4. No Brasil de hoje, existem leis aprovadas que também são constantemente desrespeitadas? Em caso positivo, cite um exemplo e dê sua opinião explicando por que isso acontece. **Resposta pessoal. O aluno pode argumentar que já ouviu afirmação de que no país "há leis que pegam e as que não pegam". Seu não cumprimento pode estar relacionado ao fato de não haver fiscalização suficiente,**
5. Observe a fotografia de 1882 e responda à questão a seguir. **anacronismo da lei, desrespeito por parte de quem deveria cumpri-la ou penas muito leves que compensam ao infrator descumpri-la.**

COLEÇÃO GILBERTO FERREZ/ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES



Trabalhadores escravizados em terreiro de uma fazenda de café na região do Vale do Paraíba (RJ). Fotografia de Marc Ferrez, 1882.

- Em vista da data em que a fotografia foi tirada, qual era a situação dessas trabalhadoras e trabalhadores retratados? **Eles estavam trabalhando sob o regime de escravidão, isto é, eram propriedade do dono da fazenda, assim como as terras e as plantações de café.**

- 5. A imagem é uma fotografia de Marc Ferrez, fotógrafo brasileiro, filho de franceses, que registrou diversos aspectos da paisagem e cotidiano brasileiros entre 1860 e 1922, sobretudo do Rio de Janeiro e arredores.
- A fotografia deixa clara a circunstância: o tráfico de africanos para serem escravizados havia sido proibido, mas a prática da escravidão continuava inalterada, porque era respaldada por leis. A escravidão era, portanto, legal, autorizada e regulamentada pelo Estado.
- A presença e a organização de leis são importantes para a garantia de direitos e obrigações dos cidadãos, porém, é necessário que exista uma fiscalização constante por parte da população.

143

eficácia da legislação, mais se tem a sensação de que uma nova lei solucionará o problema: tanto é que é comum o discurso de que nossas leis estão desatualizadas. Não é verdade: há vários países com leis extremamente antigas. Muda-se apenas a interpretação. Não

acredito que nossas leis são ruins. Apenas acho que não são aplicadas”.

[...]

SPERANDIO, Luan. Por que as leis brasileiras são tão ruins e inaplicáveis? **Mercado Popular**, 22 ago. 2016. Disponível em: <<http://mercadopopular.org/2016/08/por-que-as-leis-brasileiras-sao-tao-doidas/>>. Acesso em: 6 nov. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Geral: 1
- Específica de Ciências Humanas: 6
- Específicas de História: 1, 2 e 3

HABILIDADES

- EF08HI15
- EF08HI16

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

• Peça aos alunos que reflitam sobre a realidade do Brasil ao ter um imperador de apenas cinco anos de idade e as necessidades do Império enquanto a criança não atingisse a maioridade para assumir o governo. Discuta com eles o sentido da palavra “regente” e destaque as ações principais desempenhadas durante esse período, em especial sobre a criação da Guarda Nacional.

Para saber mais

• Verifique se eles compreenderam a função da Guarda Nacional voltada para garantir a ordem e a aplicação da Constituição de 1824 e questione os alunos:

✓ Há hoje, no Brasil, alguma instituição que tenha esse mesmo objetivo?

• Observe se as respostas sinalizam a compreensão das especificidades da Guarda Nacional e as permanências e rupturas quanto à ideia de segurança no Brasil.

☉ A Regência (1831-1840)

Com a abdicação de D. Pedro I, o trono brasileiro ficara vago, pois seu filho e sucessor tinha somente 5 anos de idade. A Constituição previa que, enquanto o pequeno Pedro não atingisse a maioridade (18 anos), o país seria governado por regentes nomeados pela própria Assembleia Geral (assim se chamava, na época, o Poder Legislativo, composto da Câmara dos Deputados e do Senado).

Entre 1831 e 1835, vigorou uma Regência Trina, ou seja, uma regência composta por três integrantes. De 1835 a 1840, a regência tornou-se una, ou seja, apenas uma pessoa exercia o cargo de regente. Esses nove anos trouxeram algumas mudanças significativas para o país. Uma das principais discussões desse período foi o da organização das forças armadas para a defesa do governo do Brasil.

Nesse sentido, em 1831, a regência criou uma força armada que respondia diretamente ao Ministério da Justiça. Essa organização se chamava **Guarda Nacional** e surgiu para defender o cumprimento da Constituição, evitar desordens e rebeliões internas.



• Batalhão de fuzileiros da Guarda Nacional, litografia de Heaton e Rensburg, 1850.



• Soldados do 4º Batalhão de Artilharia da Guarda Nacional em serviço durante a Revolta da Armada, 1894.

PARA SABER MAIS

A Guarda Nacional

Os regentes não confiavam plenamente no Exército e deram início à criação da Guarda Nacional para, principalmente, manter a ordem interna em casos de revoltas e para manter a ordem em todos os lugares onde fosse requisitada. A Guarda Nacional era criada e reportava-se diretamente aos **juizes de paz** em muitos municípios do Império. Na maioria dos casos, faziam parte do comando da Guarda cidadãos com renda anual alta, ou seja, os mais poderosos. A Guarda estava, na maioria das vezes, ligada ao poder local do município.

Juiz de paz: magistrado sem formação jurídica, eleito pelo voto popular. Exercia várias funções administrativas, judiciais e policiais.

TEXTO DE APROFUNDAMENTO

Para o professor

Coronelismo: definição histórica

O vocábulo **coronelismo**, introduzido desde muito em nossa língua com acepção particular, de que resultou ser

registrado como brasileirismo nos léxicos aparecidos do lado de cá do Atlântico, deve incontestavelmente a remota origem do seu sentido translato aos autênticos ou falsos coronéis da extinta Guarda Nacional. Com efeito, além dos que realmente ocupavam nela tal posto, o tratamento de coronel começou desde

logo a ser dado pelos sertanejos a todo e qualquer chefe político, a todo e qualquer potentado; [...]

[...] a razão primeira do coronelismo é o fator geográfico, que vai estar intrinsecamente ligado à formação das grandes propriedades.

[...] Enquanto os latifúndios

Coronelismo

A Guarda Nacional era formada por **milícias** civis, e não por militares, uma vez que não estava ligada ao Exército. Em cada cidade ou vila do interior deveria haver uma unidade da Guarda Nacional. Seu posto mais alto era o de coronel. Esse cargo era quase sempre ocupado pelo chefe político do lugar, que representava os interesses dos grandes fazendeiros. Dessa forma, a criação da Guarda Nacional consolidou o poder local dos grandes proprietários de terra.

Surgia assim um sistema político conhecido como **coronelismo**. A base desse sistema era o poder local dos coronéis do interior (daí o nome). O coronelismo teria muita influência na vida política brasileira até meados do século XX. Como organização, porém, a Guarda Nacional foi abolida em 1918.

O coronel, geralmente um grande proprietário de terras, controlava a vida da família, dos filhos e afilhados (que eram muitos), dos **agregados**, dos colonos que trabalhavam em suas terras e dos comerciantes locais. O poder político sobre as pessoas que viviam próximas ocorria por meio da troca de favores, da oferta de proteção e também por meio da ameaça de violência contra quem contrariasse seus interesses.

Milícia: organização de cidadãos armados que não integram o exército oficial de um país.

Agregado: pessoa que convive com uma família como se fizesse parte dela.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Diga aos alunos que a Guarda Nacional terminou em 1918, mas a prática do coronelismo já havia se enraizado em muitas regiões do Brasil, principalmente no Nordeste.
- O poder dos coronéis aumentou bastante à proporção que seus familiares, amigos e agregados passaram a ocupar cargos políticos e expandir seus limites de influência.
- Diga também que a base do coronelismo é a troca de favores ou “toma lá, dá cá”.



Fotografia da família e agregados do coronel Francisco Heráclito. Município de Casinhas (PE), década de 1920.

145

se estendem, praticamente não existe a ação do Estado; a ausência do poder público facilita a presença do poder privado, que se arroga no direito de todos os atributos “legais”.

A formação dispersa torna o problema do mandonismo um processo nacional. [...]

A partir do Império, o man-

donismo local é denominado indistintamente de coronelismo (maior parte do Brasil), caudilhismo (Rio Grande do Sul), chefismo (vale do São Francisco), etc. A regionalização de nomes mostra a expansão e unidade do problema, que se traduz também em fatores extrínsecos comuns. [...]

CARONE, Edgard. Coronelismo: definição e bibliografia. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 11, n. 3, jul./set. 1971. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901971000300008#1b>. Acesso em: 6 nov. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 2 e 7
- Específicas de História: 1 e 3

HABILIDADES

- EF08HI15
- EF08HI16
- EF08HI19

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Após a leitura do texto, explore com os alunos o conteúdo do mapa apresentado nesta página. Questione-os sobre o quanto foram expressivas essas revoltas dentro do território brasileiro.
- Discuta com os alunos o quanto as desigualdades sociais intensificaram os levantes pelo país durante o período regencial. Analise junto aos alunos a situação de Salvador quanto à questão social e a especificidade da Revolta dos Malês naquela realidade.

Rebeliões nas províncias

O período regencial também foi marcado por um grande número de guerras civis que, por pouco, não puseram em risco a integridade do território brasileiro. Contribuíram para essas rebeliões as disputas políticas internas das províncias, as desigualdades sociais e a continuidade da escravidão.

Compulsório: o que é imposto a alguém, obrigatório.

No Grão-Pará, por exemplo, as hostilidades contra a nomeação do presidente da província ocasionaram, entre 1835 e 1840, a **Cabanagem**, movimento que contou com a participação das camadas pobres da população, que moravam em casebres nas margens dos rios e nos igarapés.

Ainda em 1835, os rebeldes tomaram o poder na capital, Belém. Esta foi a primeira vez que a população pobre conseguiu tal feito em uma província do país. Foram necessários cinco anos de combate para o governo retomar o controle. A Cabanagem terminou em 1840, deixando 30 mil mortos ou cerca de 20% da população da província.

Entre 1838 e 1842, na província do Maranhão, lavradores, vaqueiros, tropeiros e artesãos, entre outros trabalhadores livres, além de três mil escravizados, lideraram uma revolta. Eles protestavam contra as forças locais que recrutavam **compulsoriamente** para o exército os membros das camadas pobres da população.

Os rebeldes criticavam também as desigualdades sociais e a discriminação social da qual eram vítimas. Durante os confrontos, invadiam fazendas e libertavam os cativos. Em 1839, chegaram a dominar Caxias, a segunda maior cidade maranhense, onde constituíram uma Junta Provisória. Esse movimento ficou conhecido pelo nome de **Balaíada**, pois um de seus líderes era um escravizado fugido que fabricava balaies (cestos). Os combates se estenderam até 1842, quando as tropas governistas controlaram os rebeldes. Os confrontos deixaram um saldo de seis mil mortos, entre cativos e sertanejos pobres.

Rebeliões nas províncias (1835-1845)



Referência para a divisão política do Brasil provincial: VICENTINO, Claudio. **Atlas Histórico: Geral e Brasil.** São Paulo: Scipione, 2011. p. 128.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloísa Murgel. **Brasil:** uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- O livro trata da história do Brasil desde a chegada dos

portugueses até os anos 10 do século XXI.

- Para complementar as leituras do professor, a obra reserva 16 páginas (250 a 266) que tratam das revoltas ocorridas durante o período regencial.

🕒 **Revolta dos Malês e a Sabinada em Salvador**

A cidade de Salvador abrigava, no começo do século XIX, cerca de 65 mil pessoas. Mais de dois terços dessa população era composta de negros e pardos livres e escravizados, que sofriam com o preconceito e a opressão social. A desigualdade social era muito grande: cerca de 90% da população livre vivia na pobreza. Toda essa situação contribuiu para que ocorresse em 1835, a chamada **Revolta dos Malês**, um movimento liderado por escravizados de diferentes etnias seguidores do islamismo (os malês) cujo objetivo era dominar a população branca e decretar uma monarquia islâmica na Bahia.

A revolta irrompeu em janeiro de 1835, quando cerca de 600 escravizados e libertos, armados de espadas, saíram às ruas e ocuparam diversos quartéis. Queriam o fim da escravidão e da propriedade privada da terra. O movimento, contudo, fracassou: tropas do governo, portando armas de fogo, contiveram a rebelião e mataram grande número de rebeldes.

Dois anos depois, uma nova rebelião foi deflagrada em Salvador. Tratava-se da **Sabinada**, revolta cujo nome deriva de seu principal líder, o jornalista Sabino Barroso. O movimento defendia a emancipação da Bahia, que seria transformada em uma República.

Contando com o apoio de amplos setores da sociedade, como representantes das camadas médias e baixas da população, militares, comerciantes e escravizados, os revoltosos tomaram o controle de Salvador e proclamaram a República Bahiense. A repressão ao movimento foi intensa e a república não sobreviveu por mais de quatro meses. Cerca de cinco pessoas foram mortas nos combates e outros acabaram presos. Por cinco anos, a província viveu sob intervenção militar.

SERGIO PEDREIRA/PULSAR IMAGENS

🕒 Vista do Forte de São Pedro, que foi tomado pelos revoltosos e se transformou em quartel-general durante a Sabinada, em 1837. Salvador (BA), 2014.



MAIS ATIVIDADES

Criar um quadro comparativo

- Proponha aos alunos a criação de um quadro comparativo sobre as revoltas do período regencial.
- Sugira que a atividade seja realizada em duplas.

- Neste quadro, as colunas devem ser preenchidas com os nomes das revoltas: Malês, Balaiada, Sabinada, Cabanagem e Farroupilha.
- Nas linhas devem constar informações como: local, liderança, data, objetivo, características e resultados.

- Organize o compartilhamento das informações do quadro comparativo com toda a turma. Ao comentar as respostas dos alunos, aproveite para ampliar a compreensão sobre o tema. Verifique se os pontos comuns e as especificidades de cada revolta foram compreendidos.
- Ao final deste estudo sobre as revoltas regenciais, questione os alunos se ainda é comum no Brasil a existência de movimentos que contestam as ações do governo.
- Perceba se os alunos conseguem diferenciar os contextos históricos e as formas de contestação existentes em nosso sistema democrático, e se identificam as **permanências** históricas nas ações do povo para questionar a política dos governantes.

COMPETÊNCIAS

- Geral: 7
- Específicas de Ciências Humanas: 2 e 7
- Específicas de História: 1 e 2

HABILIDADES

- EF08HI15
- EF08HI16
- EF08HI17

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Diga aos alunos que a Revolução Farroupilha, ou Guerra dos Farrapos, ocorreu na então província de São Pedro do Rio Grande do Sul e tinha caráter separatista e republicano.
- A província chegou a declarar a independência em 20 de setembro de 1835, mas dez anos depois, por meio da ação da Guarda Nacional, voltou a fazer parte do Império.
- Ressalte que a data continua sendo celebrada pelos gaúchos e consta do calendário oficial de feriados estaduais do Rio Grande do Sul.

Revolução Farroupilha

No Rio Grande do Sul – e posteriormente em Santa Catarina – outro movimento marcaria profundamente a nacionalidade brasileira e as relações com o governo central. Foi a Revolução Farroupilha (1835-1845), uma longa e sangrenta guerra civil também conhecida como **Guerra dos Farrapos**.

O movimento foi liderado por fazendeiros gaúchos (estancieiros), mas contou com a participação também de outros segmentos, como representantes do clero e magistrados, embora estes nunca tenham chegado às posições de comando.

Do ponto de vista político, os estancieiros defendiam maior autonomia das províncias em oposição à centralização praticada pelo governo regencial. Do ponto de vista econômico, estavam insatisfeitos com os altos impostos cobrados pelo governo sobre seus produtos: charque (carne-seca), couro, trigo e animais. Também estavam incomodados com a concorrência do charque importado do Uruguai.

Em 1835, sob a liderança de Bento Gonçalves, rico proprietário de terras e comerciante, os revoltosos depuseram o presidente da província e ocuparam a capital Porto Alegre. Em setembro de 1836, proclamaram a República Rio-Grandense. Os farroupilhas dominaram grande parte do território sulino até 1845, quando firmaram um acordo com o governo central, pondo fim à revolta.

MUSEU JÚLIO DE CASTILHOS, PORTO ALEGRE



- **Carga de Cavalaria**, óleo sobre tela de Guilherme Litran, 1893. A Guerra dos Farrapos ou Revolução Farroupilha ocorreu entre 1835 e 1845 na Província de São Pedro do Rio Grande e tinha um caráter separatista.

148

SUGESTÃO DE FILME

Para o professor

- **A Casa das Sete Mulheres**. Direção: Jayme Monjardim. Brasil, 2003. Série. 53 capítulos.
- Ambientada na década de 1830 durante a Revolução Farroupilha no Rio Grande do Sul,

a trama conta a história da Guerra dos Farrapos a partir da visão das mulheres da família do líder revolucionário, Bento Gonçalves.

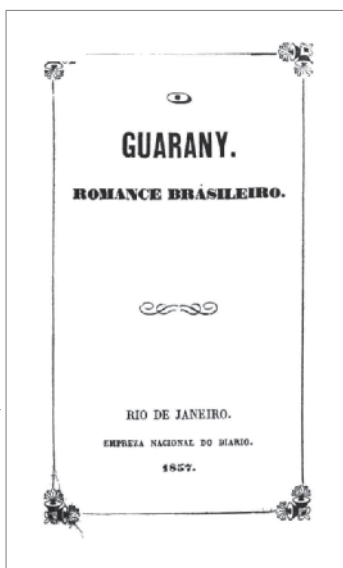
A nação brasileira

Em termos gerais, a palavra nação é empregada para designar um povo que vive em um território definido e caracterizado por experiências históricas e pela identidade de língua, religião e cultura comuns.

Muitos historiadores afirmam que em 1822, logo após a independência, o país chamado Brasil ainda não era uma nação na plena acepção do termo. A população que aqui existia no início do século XIX, além de viver separada em áreas distintas, reunia tradições e interesses quase sempre diferentes.

As revoltas ocorridas após 1831 – muitas delas de caráter separatista – reforçaram junto às elites essa visão de que faltava ao país um sentimento de identidade coletiva, um sentimento de nacionalidade, enfim, uma ideia de nação.

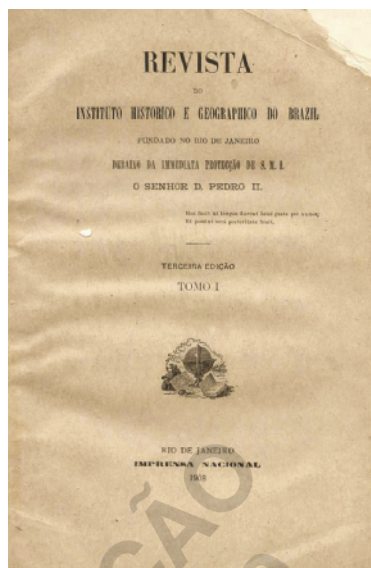
Muitos intelectuais começaram a defender a ideia de que não bastava ao governo o uso da força para manter o império unido. Era necessário haver também boas instituições que ajudassem a alimentar tal sentimento de nacionalidade. Uma dessas instituições, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), foi criada em 1838. Surgiu com o objetivo de recolher documentos sobre o Brasil e escrever a respeito do passado da jovem nação. Do IHGB surgiram os primeiros livros a respeito da história do Brasil.



Capa da primeira edição do romance o *Guarany*, de José de Alencar, publicado em 1857.

Veja no Material Digital Audiovisual o vídeo *Um projeto de identidade nacional*.

Capa da primeira edição da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, publicada em 1839.



Ao mesmo tempo, foi publicado um conjunto de obras literárias que procurava mostrar o Brasil como um exemplo de “civilização dos trópicos”. Essas obras exaltavam a exuberante natureza tropical e criavam um passado mítico para o Brasil em torno da figura do indígena, apontado como um dos elementos da formação do povo brasileiro e portador de importantes valores morais. Isso pode ser observado, por exemplo, na poesia de Gonçalves Dias ou em romances como o *Guarany* (1857) e *Iracema* (1865), de José de Alencar.

Pouco a pouco, essas e outras ações, postas em prática ao longo do reinado de D. Pedro II, contribuíram para forjar o sentimento de nacionalidade inexistente até então.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para saber mais

- Ao longo de toda coleção, existe um trabalho destinado a levar o aluno a compreender e se familiarizar com o uso de conceitos como Estado e Nação. Para a idade, no entanto, a incorporação desses conceitos não é uma tarefa simples, e por isso precisa ser sempre reforçada.
- Discuta com os alunos sobre o conceito de nação. Ao questionar o significado do termo, valorize o conhecimento prévio dos alunos e busque formalizar uma definição construída coletivamente para esse conceito.
- Aprofunde com os alunos a ideia da necessidade de criação de uma identidade nacional e das ações voltadas para criar um sentimento de pertencimento à nação. Destaque como a História e a Literatura foram centrais nesse processo.

NO AUDIOVISUAL

Um projeto de identidade nacional

- Aproveite o assunto da constituição da nação brasileira para apresentar o vídeo sobre o projeto de identidade nacional.
- O vídeo trata da necessidade da construção de uma nova identidade para que os habitantes recém-emancipados da Colônia se reconhecessem como parte desta nova nação brasileira.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Um **Estado** é o conjunto de instituições que controlam e administram uma nação ou país e o seu ordenamento jurídico, ou seja, é uma definição de ordem jurídica. No caso do Brasil,

isso seria um Estado que possui Constituição Federal, [...] e toda uma hierarquia jurídica.

Uma **nação** é definida pelo conjunto de características culturais, tradições, língua, costumes, entre outros fatores, que formam uma identidade pela qual os indivíduos

se identificam e se sentem partes de um grupo. [...]

Já um **país** é uma designação geográfica que normalmente coincide com um Estado, mas existem estados e nações sem países, como os Cavaleiros de Malta (Estado sem país) e os ciganos (nação sem país),

respectivamente. [...]

MATTOS, Alessandro Nicoli de. **Estado, país ou nação? Entenda as diferenças**. 12 set. 2017. Disponível em: <www.politize.com.br/estado-pais-nacao-diferencas/>. Acesso em: 29 set. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Geral: 1
- Específicas de Ciências Humanas: 1 e 6
- Específicas de História: 1 e 3

HABILIDADES

- EF08HI15
- EF08HI16
- EF08HI18

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Destaque para os alunos a relação entre as revoltas regenciais e a antecipação da maioria de D. Pedro II.
- De acordo com a imprensa da época – e sob a pressão de deputados liberais contrários à regência de um político opositor – só o pequeno príncipe poderia unir e resgatar a nação do perigo de fragmentação e da vulnerabilidade frente a perigos internos e externos.
- A campanha em favor do início, de fato, do segundo reinado, enaltecia as virtudes do jovem imperador: era educado, culto, inteligente e hábil cavaleiro e esgrimista. No entanto, o que mais chamava à atenção era a alegação de superior maturidade e preparo – de um menino de 14 anos de idade – para governar o Brasil.

⦿ Golpe da Maioridade

As revoltas provinciais foram interpretadas por certos grupos como um sinal de que era preciso antecipar a maioria do príncipe Pedro de Alcântara e coroá-lo imperador antes mesmo de Pedro completar 18 anos. Segundo esses setores, somente um governante com autoridade “legítima” como o jovem D. Pedro poderia restaurar a paz no Império.

O debate sobre essa questão começou na Assembleia Geral, mas logo foi para as ruas. Em diversas ocasiões, a imprensa e setores da população manifestaram apoio à antecipação da maioria. O próprio príncipe dom Pedro era simpático à ideia.

Depois de muitos debates, em julho de 1840, a Assembleia Geral declarou que Pedro de Alcântara, aos 14 anos de idade, já era maior de idade e, dessa maneira, foi proclamado imperador do Brasil com o título de dom Pedro II. Esse processo ficaria conhecido como Golpe da Maioridade.



⦿ Retrato de D. Pedro II, de Félix-Émile Taunay, óleo sobre tela, 1837.



⦿ O ato da coroação do imperador D. Pedro II, de François-René Moreaux, óleo sobre tela, 1842.

150

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Já o pequeno príncipe, mantido no Paço e apartado da situação, parecia pouco entender as contingências mais urgentes do mundo da política. Em

relato datado de março de 1840, Pedro Araújo Lima conta como foi sua conversa com o monarca. Segundo o regente, quando perguntado sobre a possibilidade da maioria, D. Pedro teria dito apenas “De fato, não tenho pensa-

do nisso”. A versão oficial da mesma história é bem diferente. Conta que, consultado em 1840, o jovem de catorze anos teria dito: “Quero já!”, revelando uma maturidade emocional em que é difícil acreditar. Começava a se forjar, então,

Eleições: diretas ou indiretas?

No Brasil atual, os eleitores escolhem diretamente os representantes que ocuparão os cargos no Executivo e no Legislativo: presidente, governadores, prefeitos, deputados, senadores, vereadores.

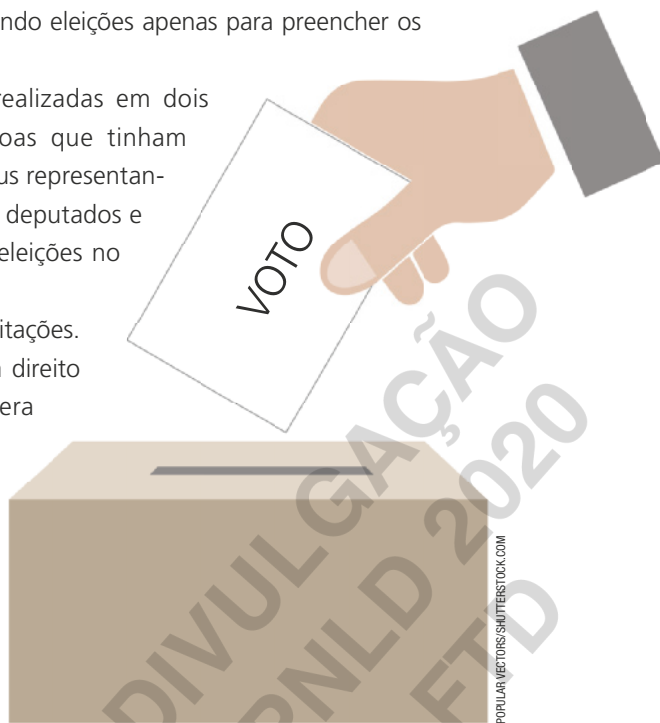
Já no Império, vigorava um regime monárquico e não republicano. Isso quer dizer que havia um rei (imperador), e não um presidente eleito para um mandato de quatro anos, como acontece hoje. D. Pedro II era imperador porque havia herdado a coroa de seu pai, D. Pedro I, e não porque fora eleito.

O imperador era o chefe do Poder Executivo, ou seja, do governo propriamente dito. Além disso, ele exercia o Poder Moderador, pelo qual fiscalizava os outros poderes e podia dissolver a Câmara dos Deputados e nomear senadores.

Entretanto, havia eleições para deputados e senadores. Esses cargos faziam parte do Poder Legislativo, encarregado de criar as leis. O mandato dos deputados era de quatro anos. O dos senadores era vitalício, ou seja, até a morte ou renúncia, ocorrendo eleições apenas para preencher os cargos que ficavam vagos.

As eleições gerais eram realizadas em dois momentos. Primeiro, as pessoas que tinham direito de votar escolhiam os seus representantes, que por sua vez elegiam os deputados e os senadores. Dessa forma, as eleições no Império eram indiretas.

Mas não paravam aí as limitações. No Império, o voto não era um direito de todos. Para poder votar, era necessário ter uma determinada renda anual (esse tipo de voto é chamado de **censitário**). Quem não tivesse essa renda, estava excluído das eleições. Além disso, as mulheres e os escravizados também não tinham direito ao voto.



151

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Passado presente

- Oriente os alunos a estabelecer as diferenças entre o regime monárquico, que vigorou até 1889, e o regime republicano, implantado neste mesmo ano, e que vigora até hoje.
- Além das características mais importantes, como a presença de um monarca ou a presença de um presidente da república, resalte também que, tanto em um regime como em outro, havia deputados e senadores, mas a maneira como chegavam a seus cargos é muito diferente da maneira atual, por meio de eleições diretas.

uma imagem que acompanharia o imperador até sua morte: o homem de porte impassível, cautela nas palavras e decidido politicamente. A representação de um rei que, pretensamente posicionado acima da política, viria redimir a nação.

De acordo com os relatos, a não ser pelas pernas finas e voz estridente, D. Pedro parecia representar a encarnação de um monarca europeu. Com o tipo dos Habsburgo – queixo longo, olhos muito azuis, pele clara, cabelo liso e aloirado –,

o príncipe destacava-se em meio à população de seu reino, em sua boa parte composta de negros, mestiços e mulatos.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloísa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 267.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 2
- Específicas de Ciências Humanas: 2 e 7
- Específicas de História: 1, 2 e 6

HABILIDADE

- EF08HI19

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Enquanto isso...

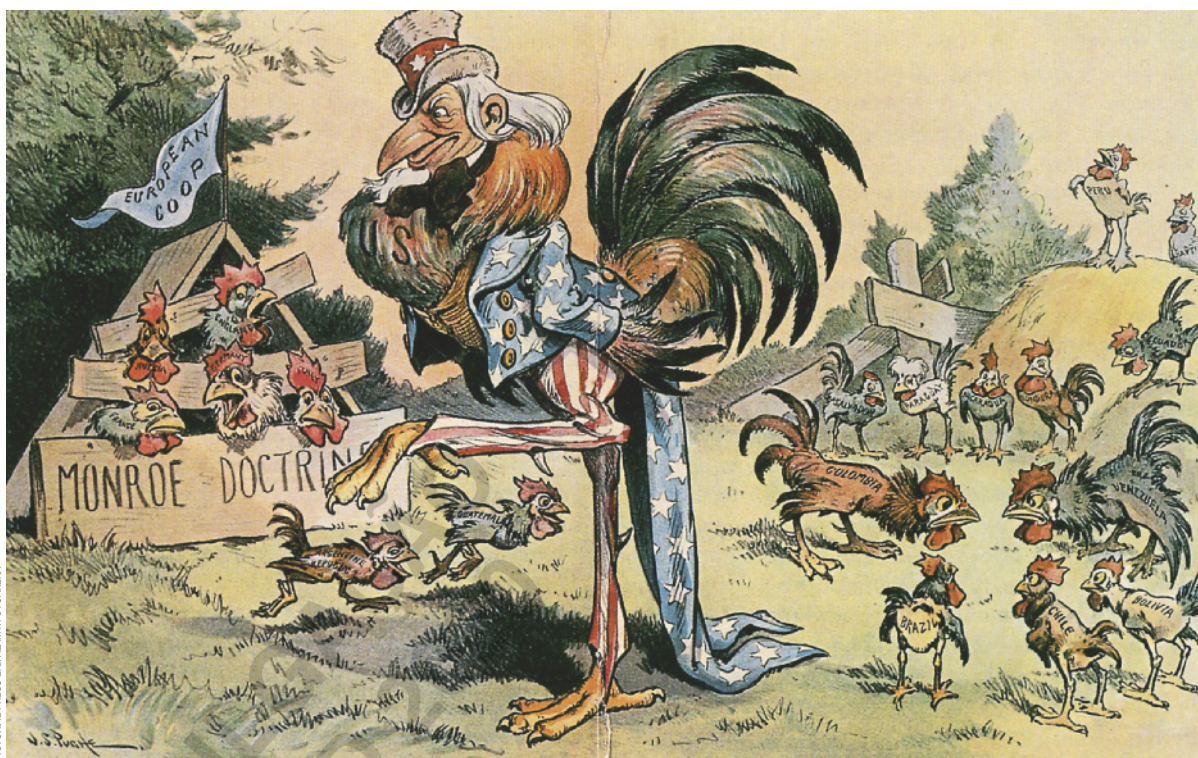
- O texto da seção incentiva o exercício da simultaneidade histórica. A partir dele, discuta com os alunos que enquanto no Brasil vivia-se o período regencial, nos Estados Unidos era criada a Doutrina Monroe.
- Debata com os alunos a ideia de **América para os americanos** como justificativa para o imperialismo estadunidense.
- Questione-os sobre o que eles sabem da política internacional estadunidense atual e se podem haver continuidades e rupturas ao longo do tempo sobre essa questão.

ENQUANTO ISSO...

A Doutrina Monroe

Em 1823, o presidente estadunidense James Monroe declarou que o continente americano não deveria mais “ser considerado como sujeito à colonização futura por qualquer uma das potências europeias”. Segundo ele, qualquer intervenção nesse sentido seria tratada como evidência de inimizade para com os Estados Unidos.

Nasceu, assim, a **Doutrina Monroe**, que condenava a criação de novas colônias na América e que, com o tempo, se tornou um dos fundamentos ideológicos do imperialismo estadunidense na região. Defendendo o princípio a **América para os americanos**, o governo dos Estados Unidos passou a intervir cada vez mais em assuntos internos dos países do continente. Foi assim, por exemplo, quando auxiliou os cubanos a conquistarem sua independência em 1898 em troca do direito de instalar bases militares no país, ou quando anexou territórios vizinhos aos seus, como os atuais estados do Texas, Califórnia, Arizona e Novo México, além do território de Porto Rico.



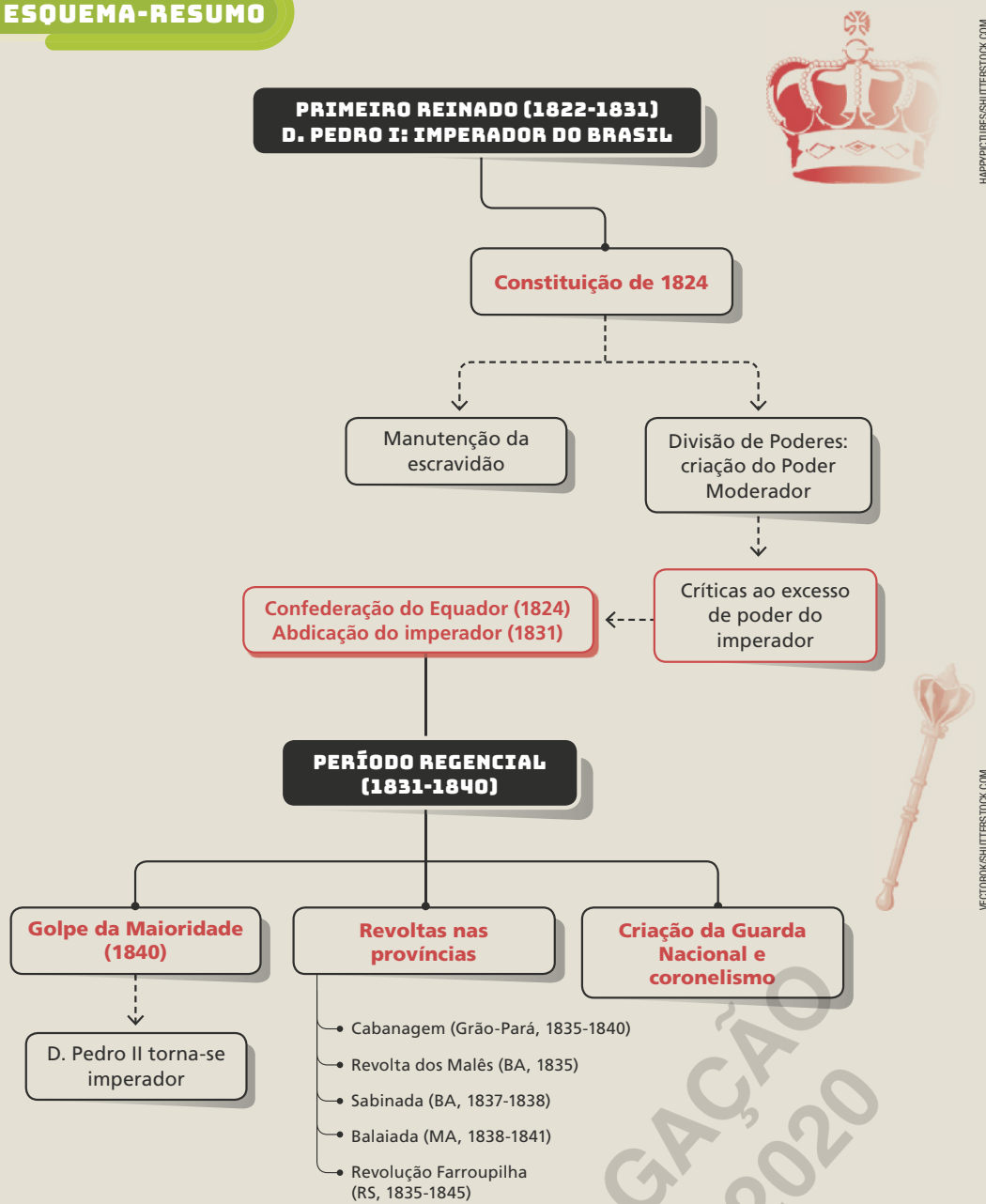
PICTORIAL PRESS LTD/ALAMY/FOTONREINA

- Charge publicada na revista estadunidense Puck, de outubro de 1901, representando o governo dos Estados Unidos caracterizado como um grande galo vestido de Tio Sam entre frangos caipiras, cada um deles simbolizando um país: Argentina, Guatemala, Brasil, Colômbia, Chile, Bolívia, Venezuela, Equador, Honduras, Nicarágua, Paraguai, Salvador, Peru e Haiti. Dentro do galinheiro, confinados, estão os países europeus.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- SCHILLING, Voltaire. **EUA e América Latina**: da Doutrina Monroe a Alca. Porto Alegre: Leitura XXI, 2003.
- O autor resume as ideias e as ideologias que norteiam a política externa estadunidense, principalmente em relação à América Latina.



ATIVIDADE Porque a população que aqui existia no início do século XIX, além de viver separada, em áreas distintas, reunia tradições e interesses quase sempre diferentes.

- Explique, com base na leitura do capítulo e no esquema-resumo, por que muitos historiadores afirmam que, ao se tornar independente, o Brasil não podia ser considerado uma nação, no sentido pleno do termo?

As revoltas ocorridas após 1831 – muitas delas de caráter separatista – reforçaram junto às elites essa visão de que faltava ao país um sentimento de identidade coletiva, um sentimento de nacionalidade, enfim, uma ideia de nação.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Os diferentes nacionalismos no ensino da história do Brasil

[...] O objetivo da História escolar tem sido o de en-

tender as organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo e, nesse processo, emerge o homem político, o agente da transformação entendido não somente como um indivíduo, mas também

como um sujeito coletivo: uma sociedade, um Estado, uma nação, um povo.

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 186.

COMPETÊNCIAS

- Geral: 4
- Específicas de Ciências Humanas: 2 e 7
- Específicas de História: 1 e 3

HABILIDADES

- EF08HI15
- EF08HI16
- EF08HI17
- EF08HI19

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para organizar as ideias

- As atividades contribuem para aprofundar a compreensão do conteúdo do capítulo e para o desenvolvimento das relações entre passado e presente, sempre em busca da percepção de continuidades e rupturas ao longo da história.
- **4.** Oriente a pesquisa dos alunos seguindo as sugestões da seção **Como se faz...** e compartilhe coletivamente os dados coletados pelos alunos, mediando o debate e a análise das respostas. Nessa atividade, acesse o *site* do IBGE, disponível em: <<http://livro.pro/roh3uc>> (acesso em: 30 out. 2018), que contém um gráfico da Taxa de mortalidade infantil de nascidos vivos no Brasil de 2000 a 2015.
- Nesse gráfico há os dados necessários para analisar a queda no número da mortalidade infantil no país ao longo dos anos apesar de ainda continuar alto atualmente: cerca de 15% a cada mil nascidos vivos.
- Elenque algumas causas da mortalidade infantil atualmente, como ausência de acompanhamento médico, deficiência na assistência hospitalar, desnutrição e déficit nos serviços de saneamento ambiental.

Teste seus conhecimentos

- Oriente novamente os alunos para que não escrevam ou façam marcas no livro, pois ele será usado por outro aluno no próximo ano.

ATIVIDADES

1. Ela constrói uma representação de forte apelo popular. A presença da multidão celebrando a aclamação do imperador reforça a ideia de união entre os brasileiros com o monarca.

2. Um poder Executivo forte, com um quarto poder, o Moderador, que poderia controlar o Legislativo e o Judiciário. O imperador podia ainda vetar leis ou dissolver a Câmara quando julgasse necessário.

3. Pode-se apontar como fator comum as péssimas condições de vida da população, as desigualdades sociais, a escravização e os diferentes interesses políticos em disputa.

PARA ORGANIZAR AS IDEIAS

1. Observe a imagem da página 135, a litografia **Aclamação de D. Pedro I, Imperador do Brasil**, de Jean-Baptiste Debret. A obra constrói uma representação da festa popular pela aclamação de D. Pedro I como imperador do Brasil, em 12 de outubro de 1822. Com base na análise da imagem, responda.
 - Qual é a mensagem que a imagem constrói sobre o processo de independência do Brasil?
2. Em março de 1824, D. Pedro I jurou a Constituição. Nela se refletia o desejo do imperador de garantir para si mesmo poderes especiais. Que aspectos da Constituição de 1824 asseguraram esses poderes ao imperador?
3. Durante a Regência, ocorreram revoltas em diversas províncias brasileiras. Apesar das diferenças entre as causas que as provocaram, essas revoltas tinham aspectos comuns dentro de um mesmo contexto político. Identifique esses aspectos nas revoltas regenciais.
4. A seção **Para saber mais** da página 137, assinala que um dos problemas enfrentados pela população no século XIX eram os altos índices de mortalidade infantil. Faça uma pesquisa sobre a mortalidade infantil no Brasil na atualidade e responda às seguintes questões: **Veja orientações no Manual do Professor.**
 - a) Ao longo dos últimos 10 anos, a mortalidade infantil tem aumentado ou diminuído? Que números comprovam sua resposta?
 - b) Quais são as principais causas da mortalidade infantil hoje no país?
Veja na seção Como se faz... orientações sobre como fazer uma pesquisa.

TESTE SEUS CONHECIMENTOS

1. A maioria de D. Pedro II foi antecipada, em 1840, para que ele pudesse assumir o trono brasileiro. Entre os objetivos do chamado Golpe da Maioridade, podemos citar o esforço de: **Resposta: e.**
 - a) Obter o apoio das camadas baixas da população, que reivindicava um imperador para o Brasil no lugar dos regentes.
 - b) Ampliar a autonomia das províncias e reduzir a interferência do poder central nas unidades administrativas.
 - c) Abolir a lei de 1831 que impedia a entrada de escravizados no Brasil.
 - d) Promover ampla reforma constitucional de caráter liberal e democrático no país, reagindo ao autoritarismo da Constituição de 1824 que instituiu o poder Moderador.
 - e) Restabelecer a estabilidade política comprometida durante o período regencial e conter revoltas de caráter regionalista.

2. Durante o período regencial (1831-1840), o Brasil foi palco de várias revoltas e rebeliões. Em províncias diferentes, surgiram movimentos que questionavam a ordem política e social. Assinale **V** para as opções verdadeiras e **F** para as falsas, levando em consideração as seguintes afirmativas sobre rebeliões desse período: **V; F; V; F.**
- A Cabanagem (1835-1840), ocorrida no Pará, foi um movimento que contou com a participação das camadas pobres e defendeu, entre outras propostas, o fim das desigualdades sociais.
 - A Revolução Farroupilha (1835-1845) foi um movimento de contestação da ordem, ocorrido no Rio Grande do Sul. Seus participantes eram principalmente indivíduos pobres ou escravizados que lutavam por mudanças sociais e pelo fim da escravidão.
 - A Revolta dos Malês (1835), na Bahia, foi um motim de escravizados e libertos que queriam o fim da escravidão e da propriedade privada da terra.
 - No Maranhão, ocorreu a Balaiada (1838-1841), na qual grandes comerciantes e proprietários de terras exigiram mudanças políticas e cortes de impostos.

Interpretando documentos

- A proposta contribui para a utilização da literatura como fonte histórica e propõe o aprofundamento sobre a Revolta dos Malês a partir da compreensão da trajetória de Luísa Mahin, mulher negra, uma das líderes da revolta.
- O poema pode ser declamado pelo professor para a turma, e, após sua leitura, deve-se refletir se ele aborda a memória de Luísa Mahin como uma heroína no tempo presente em sua luta de resistência negra.

INTERPRETANDO DOCUMENTOS

A Revolta dos Malês pretendia implantar uma monarquia islâmica na Bahia. Se o plano desse certo, a quitandeira Luísa Mahin, uma liberta que participou ativamente da organização da revolta, seria nomeada rainha.

O levante fracassou e Mahin escapou com vida, chegou a participar da Sabinada, mas depois seu destino tornou-se incerto. Seu filho, o advogado Luís Gama, que teria importante papel na abolição da escravatura, ainda tentou descobrir o paradeiro da mãe, mas não obteve informações precisas. As quatro estrofes da página seguinte foram retiradas de um poema sobre a vida de Luísa Mahin. Leia com atenção e responda ao que se pede.

MINHA BIBLIOTECA

Curumim cabano, de Julio José Chiavenato. São Paulo: Brasiliense, 2010. Nesta narrativa de aventuras, o autor conta a história do índio Curumim, personagem que teria participado da Cabanagem.



EDITORA BRASILIENSE

Debret em viagem histórica e quadrinhesca ao Brasil, de Spacca. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. História em quadrinhos que resgata os primeiros anos do século XIX no Brasil.



COMPANHIA DAS LETRAS

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- O autor defende a construção da atividade de avaliação como mais uma prática pedagógica a serviço da aprendizagem, não como um objetivo a ser alcançado pelos alunos.

COMPETÊNCIAS

- Geral: 4
- Específicas de Ciências Humanas: 2 e 7
- Específicas de História: 1 e 3

HABILIDADES

- EF08HI15
- EF08HI16
- EF08HI17
- EF08HI19

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- 4. Valorize as respostas apresentadas pelos alunos e trabalhe a ideia de resiliência como a capacidade de refletir sobre si mesmo e suas ações, superando os obstáculos que se colocam frente ao seu desenvolvimento como sujeito social.

Hora de refletir

- O Brasil pode ser considerado uma nação atualmente, mas é marcado por uma grande diferença entre grupos e regiões. A diversidade cultural é uma característica brasileira que deve ser valorizada, assim como cada cultura deve ser respeitada em sua singularidade. A falta de respeito pelas particularidades culturais pode gerar verdadeiras disputas internas e promover conflitos sociais.

2. Para a poeta, as ações de Luísa Mahin devem servir de exemplo para as mulheres negras de hoje para que consigam enfrentar os diversos problemas com os quais elas se deparam em sua realidade.

[...]
Mas Luísa era guerreira
A rebelde sem igual
Fez ainda de sua casa
Como um quartel general
Onde eram planejadas
As revoltas sem igual.

Apesar de tudo isso
E de tudo que lutou
Essa mulher imponente
Muito se silenciou
Pois ainda não se conta
Tudo que realizou.

Mas apenas sua memória
É forte o suficiente
Pra mexer na estrutura
Dessa gente incoerente
Que não fala a verdade
Sobre o negro insurgente. [...]
E para as mulheres negras

Mahin é uma referência
Um espelho poderoso
Dessa forte resistência
É coragem feminina
E também **resiliência**.

Resiliência: capacidade de uma pessoa lidar com seus próprios problemas, vencer obstáculos e não ceder à pressão, seja qual for a situação.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017. p. 91-92.

1. Como a poeta Jarid Arraes descreve a figura de Luísa Mahin? **1. Como uma guerreira, uma mulher imponente e que serve de modelo para as mulheres negras por sua coragem e resiliência.**
2. Por que, para a poeta, Luísa Mahin é referência às mulheres negras de hoje? **4. Resposta pessoal. A atividade explora a capacidade do aluno de refletir sobre si.**
3. Cite exemplos de dificuldades que as mulheres negras enfrentam na sociedade brasileira dos dias atuais e como enfrentam essas dificuldades.
4. A poeta aponta como uma das características de Luísa Mahin a resiliência, ou seja, a capacidade de superar dificuldades. Em sua opinião, qual foi a maior dificuldade que você já enfrentou? Você conseguiu superá-la? Precizou da ajuda de alguém ou superou sozinho? Escreva em seu caderno um texto de no máximo dois parágrafos a respeito dessas questões.

3. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno constate que as mulheres negras sofrem os mais variados tipos de preconceito e discriminação. Muitos relatos apontam a dificuldade de superar essa situação, pois vão desde a valorização da autoestima até a participação em grupos de defesa dos direitos das mulheres negras.

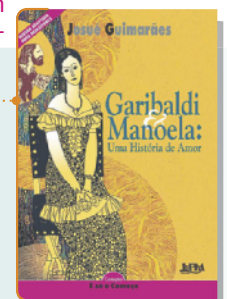
HORA DE REFLETIR

Vimos que no início do século XIX, o Brasil ainda não era considerado uma nação, no sentido pleno da palavra. Em sua opinião, por que hoje podemos afirmar que o Brasil é uma nação? O que mudou nesse período? **Espera-se que o aluno assinale o fato de hoje existir um sentimento de pertencimento a um povo que, apesar de suas diferenças locais e regionais, conta com uma história, hábitos e costumes em comum.**

MINHA BIBLIOTECA

Garibaldi e Manoela: uma história de amor, de Josué Guimarães. São Paulo: L&PM, 2010.

Ambientada no Rio Grande do Sul, em meados do século XIX, esta novela conta a história de amor entre o herói Giuseppe Garibaldi e Manoela, sobrinha do general Bento Gonçalves, o comandante da Revolução Farroupilha.



MUNDO VIRTUAL

História do Senado

Disponível em: <http://livro.pro/uuadrn>. Acesso em: 23 out. 2018.

Página do *site* do Centro de Memória Digital da Universidade de Brasília com a história do Senado brasileiro (1826 a 1889) em textos e imagens.

Biografia cronológica

Disponível em: <http://livro.pro/6xewyh>. Acesso em: 23 out. 2018.

Site do Palácio Nacional de Queluz, em Portugal, com uma biografia de D. Pedro I.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- SÁ, Maria Elisa Noronha de. **Civilização e Barbárie**. A construção da ideia de nação Brasil e Argentina. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

- O livro aponta para a construção dos Estados e das identidades nacionais como resultado de conflitos e negociações entre os diversos setores sociais, e entre propostas políticas regionais e aquelas que defendiam o poder centralizado.

Objetivos do capítulo

- Entender o processo de neocolonialismo na África e na Ásia e seu impacto sobre as populações locais.
- Relacionar o neocolonialismo com as mudanças advindas da Segunda Revolução Industrial.
- Conhecer as ideologias raciais que embasaram o neocolonialismo na Ásia e na África.

EDITORA BRASIL - AMÉRICA (EBAL)



Você já assistiu ao desenho animado Tarzan, lançado em 1999? Saiba que esse personagem já existe há mais de 100 anos. A animação foi baseada no livro **Tarzan of the Apes** (Tarzan dos macacos), uma história escrita em 1912 por Edgar Rice Burroughs (1875-1950). As aventuras de Tarzan foram contadas em mais de duas dezenas de livros, além de ter sido adaptada para o cinema e os quadrinhos.

A história criada por Burroughs começa com o naufrágio de um navio inglês na costa da África. Apenas duas pessoas se salvam: lorde Greystoke e sua esposa. Eles constroem uma cabana na praia, onde a mulher dá à luz um menino, mas são atacados por feras. Os pais morrem e o menino sobrevive. O bebê é “adotado” por um grupo de grandes macacos, que dão a ele o nome de Tarzan. Na linguagem dos grandes macacos, “Tarzan” quer dizer “pele branca”.

Edgar Rice Burroughs nunca pôs os pés na África. Tudo em seu livro e nos outros que ele escreveu com as aventuras de Tarzan é fruto de sua imaginação. As histórias de Tarzan foram produzidas em um período no qual alguns países europeus invadiram e dominaram territórios inteiros da África, transformando essas regiões em colônias.

Neste capítulo estudaremos esse processo que ocorreu na África e também na Ásia.

- Capa da edição brasileira da obra **Tarzan**, de Edgar Rice Burroughs, publicada em 1975.

157

A BNCC NESTA PÁGINA**COMPETÊNCIAS**

- Geral: 7
- Específicas de Ciências Humanas: 2 e 7
- Específicas de História: 1 e 3

HABILIDADES

- EF08HI23
- EF08HI24

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Pergunte aos alunos “Que imagem vocês têm do continente africano?”. Ouça as considerações levantadas e inicie um debate sobre os estereótipos a respeito daquele continente no que diz respeito à ausência de paisagem urbana, à pobreza e à violência. Para aprofundar a discussão, pode-se apresentar imagens de cidades como Joanesburgo, na África do Sul, ou Lagos, na Nigéria, a fim de debater a situação atual daquele continente. Paralelamente a isso, os alunos poderão observar como tais estereótipos também estão presentes no modo como a América Latina ainda é vista em outros lugares do mundo. Desse modo, intenciona-se que haja uma aproximação dessa questão com a realidade do atual.

MAIS ATIVIDADES**Analisar a presença africana em obras sobre a África**

- TARZAN. Direção: Chris Buck e Kevin Lima. 1999 (88min). Classificação etária: Livre.
- A exibição desse desenho deve precedida de criticidade.

- Inicie as discussões sobre o neocolonialismo em sala de aula com a exibição do desenho animado **Tarzan**.
- Após assistir ao filme, convide os alunos a elencar quais são os personagens principais representados, quais suas vestimentas, tipos físicos etc.
- Questione os alunos se es-

sa visão da África lhes parece correta, apontando sobretudo para a ausência de personagens negros na narrativa.

- Será possível discutir com os alunos a presença dos europeus na África e a ausência de povos africanos nas representações (principalmente imagens) sobre o continente.

- Peça a eles que registrem no caderno as primeiras impressões sobre a representação dos africanos em livros e filmes.

COMPETÊNCIAS

- Geral: 7
- Específicas de Ciências Humanas: 2 e 7
- Específicas de História: 1 e 3

HABILIDADES

- EF08HI23
- EF08HI24

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Relembre os alunos sobre os conteúdos aprendidos em outros anos a respeito da colonização na América, na Ásia e na África durante os séculos XVI e XVII. Os debates sobre a abolição e o trabalho de escravizados podem ser apontados.
- É importante que eles observem, por exemplo, que a exploração do comércio de africanos escravizados já não era central durante os processos coloniais do século XIX.
- Comente que, com a Segunda Revolução Industrial, os impérios coloniais voltaram-se, sobretudo, à exploração de recursos naturais existentes nas colônias, como carvão, cobre, borracha e petróleo, fundamentais para o desenvolvimento industrial europeu.

Segunda Revolução Industrial

Observe a imagem abaixo. Você saberia dizer quem são os homens brancos ao centro? E os homens negros? Onde estão essas pessoas? Os homens brancos representam os europeus. Eles estão acompanhados de três africanos em algum lugar da África. Mas por que esses europeus estão nesse lugar? O que eles estão fazendo? Para responder a essas perguntas, precisamos considerar certas mudanças ocorridas na Europa ocidental no decorrer do século XIX.

Na segunda metade do século XIX, os Estados Unidos, a Inglaterra e alguns países da Europa ocidental atravessaram um período de grandes inovações tecnológicas que ficou conhecido como Segunda Revolução Industrial.

Algumas dessas inovações foram a invenção do telégrafo e do telefone, a utilização do petróleo e da eletricidade para fins industriais, a expansão do transporte ferroviário (trens) e do sistema de navegação de barcos a vapor, a invenção de uma nova técnica de produzir aço em grande escala e a criação do motor a explosão e do automóvel.

Ao mesmo tempo, surgiram grandes empresas que, fazendo uso das novidades tecnológicas do período, conseguiram produzir seus artigos a preços cada vez menores, ampliando assim seu mercado consumidor e conquistando lucros cada vez maiores. Para funcionar, essas empresas necessitavam de matérias-primas em abundância, como ferro, petróleo e carvão. Mas onde encontrá-las? E onde encontrar mercado consumidor para todas as mercadorias que essas indústrias estavam produzindo?

- Ilustração publicada no *Le Petit Journal*, de 1913, representando um oficial francês e outro alemão trabalhando em um pântano, dentro de uma floresta, para delimitar a fronteira franco-alemã de suas colônias no Congo, África.



158

TEXTO DE APOIO

Para o professor

A África diante do desafio colonial

Na história da África jamais se sucederam tantas e tão rápidas mudanças como durante o período en-

tre 1880 e 1935. Na verdade, as mudanças mais importantes, mais espetaculares – e também mais trágicas –, ocorreram num lapso de tempo bem mais curto, de 1880 a 1910, marcado pela conquista e ocupação de quase todo o continente africano pelas potências

imperialistas e, depois, pela instauração do sistema colonial. A fase posterior a 1910 caracterizou-se essencialmente pela consolidação e exploração do sistema. [...]

Até 1880, em cerca de 80% do seu território, a África era governada por

seus próprios reis, rainhas, chefes de clãs e de linhagens, em impérios, reinos, comunidades e unidades políticas de porte e natureza variados.

No entanto, nos trinta anos seguintes, assiste-se a uma transmutação extraordinária, para não dizer

Exploração da África

Esses questionamentos, apontados na página 158, fizeram com que atenções dos governos e dos grandes empresários europeus e estadunidenses se dirigissem à África e à Ásia. Afinal, os dois continentes eram ricos em matérias-primas, fortemente povoados e onde a industrialização era praticamente inexistente – portanto, com potencial para serem bons mercados consumidores.

As grandes empresas, aliadas aos bancos, passaram a fazer investimentos nesses dois continentes. Para tanto, contavam com apoio dos próprios governos locais. Aos poucos, os europeus foram penetrando nessas regiões. Missionários católicos e protestantes procuravam levar a fé cristã à população local e entidades científicas organizavam expedições com o objetivo de desvendar a geografia de tais localidades. No fundo, a intenção das grandes potências era transformar essas regiões em suas colônias, tanto que a França desde 1830, por exemplo, já havia ocupado militarmente o território argelino, na África.



Imperialismo na África, charge de Edward Linley Sambourne, 1892. A imagem mostra o explorador e empresário britânico Cecil Rhodes, que explorava a mão de obra e os minérios africanos. Ele pretendia dominar o continente por meio da construção de uma ferrovia que ligaria o Cairo à cidade do Cabo.



Africanos pescando no Lago Malawi, conhecido também como Lago Nyassa, em Moçambique. Ilustração publicada no livro *A vida e as explorações do Doutor Livingstone*, em 1875. Os europeus que chegavam à África menosprezavam a cultura local e os métodos utilizados.

radical, dessa situação. Em 1914, com a única exceção da Etiópia e da Libéria, a África inteira vê-se submetida à dominação de potências europeias e dividida em colônias de dimensões diversas, mas de modo geral, muito mais extensas

do que as formações políticas preexistentes e, muitas vezes, com pouca ou nenhuma relação com elas. Nessa época, aliás, a África não é assaltada apenas na sua soberania e na sua independência, mas também em seus valores culturais.

BOAHEN, Albert Adu. *A África diante do desafio colonial*. In: BOAHEN, Albert Adu. *História Geral da África VII: África sob dominação colonial, 1880-1935*. Brasília: Unesco, 2010. p. 1, 3. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000324.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2018.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- É preciso deixar claro que se trata de uma segunda onda de colonialismo exploratório, diferente do praticado nos séculos XVI e XVII porque, dessa vez, além da exploração da matéria-prima, havia nas colônias um grande mercado consumidor para os produtos industrializados na Europa e nos Estados Unidos.
- A permanência em relação ao primeiro processo de exploração ocorrido séculos antes é o menosprezo pelas culturas locais, a utilização da mão de obra local de maneira cruel, a sujeição da população ao domínio europeu e a imposição de regras desumanas.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 9
- Específica de Ciências Humanas: 1
- Específica de História: 2

HABILIDADES

- EF08HI23
- EF08HI24

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

• A partir de conteúdos já trabalhados com os alunos, por exemplo, a respeito da formação dos estados nacionais modernos e dos processos revolucionários e de independência, discuta a ideia de “partilha” do continente africano. O tema pode ser debatido à luz das ideias de soberania nacional e dos conceitos de Estado, nação, território, governo e país. Tendo em vista essas questões, os alunos poderão observar a contradição entre os princípios levantados pelas nações imperialistas e as suas ações para com as nações africanas na Conferência de Berlim.

As intenções

A partilha do continente africano entre as nações europeias efetivou-se após a Conferência de Berlim, na Alemanha, realizada entre 1884 e 1885. Participaram da reunião representantes das principais potências da Europa e dos Estados Unidos. Os delegados ali presentes definiram regras para a divisão do território. No entanto, para justificar suas ambições, os governos europeus afirmavam que era preciso “civilizar” a África, e que isso só seria possível por meio da colonização.

O Pretexto

Os europeus que invadiam territórios justificavam essa intervenção afirmando que os africanos eram bárbaros e que eles, os europeus, estavam levando a civilização até a África. Por isso, os africanos, com seus fazeres, línguas, construções, foram obrigados a adotar os costumes dos colonizadores por muito tempo.

• Do Cabo ao Cairo: civilização e barbarismo. Ilustração de Joseph Keppler, publicada na Revista estadunidense *Puck*, que circulou até 1918.

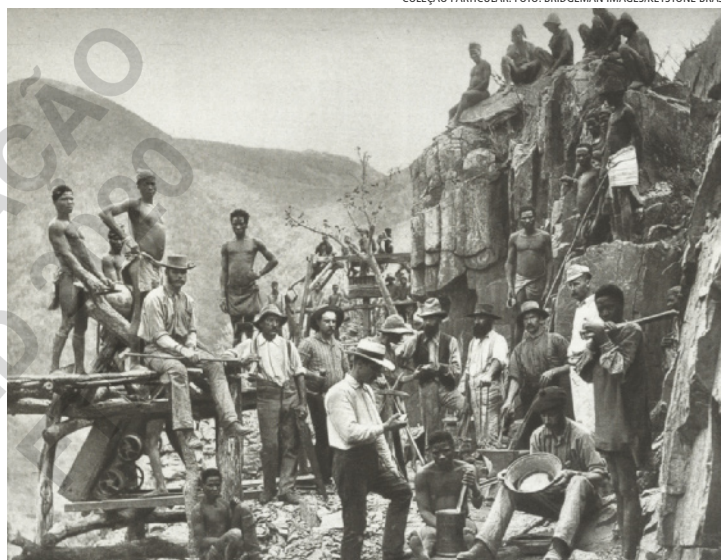


ALBUM/FINE ART IMAGES/FOTOARENA

O que ocorreu

No colonialismo do século XVI e no neocolonialismo, os europeus exploraram a mão de obra dos africanos.

• Trabalhadores africanos e capatazes europeus da Companhia de Mineração de ouro, África do Sul, 1888.



COLEÇÃO PARTICULAR. FOTO: BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL

160

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Ata da Conferência de Berlim

[...] Todas as potências que exercem direitos de soberania ou uma influência nos referidos territórios, comprometem-se a velar

pela conservação das populações aborígenes e pela melhoria de suas condições morais e materiais de existência [...] elas protegerão e favorecerão, sem distinção de nacionalidade ou de culto, todas as instituições e empresas religiosas, científicas ou de caridade, criadas e

organizadas para esses fins ou que tendam a instruir os indígenas e a lhes fazer compreender e apreciar as vantagens da civilização.

[...]

Em conformidade com os princípios dos direitos dos indivíduos tal como eles são reconhecidos pe-

1. Significa trazer o olhar para a África, em vez de ficar voltado para a Europa, e conhecer a história de seu povo. O poeta ressalta o desconhecimento da história da África e o cansaço de estudar os rios da Europa e suas histórias.

INTERPRETANDO DOCUMENTOS

2. É um apelo para que os europeus deixem de lado os preconceitos e se interessem pela história da África, que vai além da escravidão e do neocolonialismo.

Arte africana

A arte foi uma das formas encontradas por muitos africanos para refletir sobre a experiência colonial e a complicada situação vivida por seus povos nos séculos XIX e XX. No caso da colonização portuguesa, que se iniciou no século XV e durou até a década de 1970, o domínio colonial foi marcado por guerras, corrupção e desigualdade.

Além desses problemas, que muito dificultaram a construção de Estados nacionais livres, restaram também a incompreensão e o preconceito.

Rui Knopfli (1932-1997), um dos principais poetas de Moçambique, soube como poucos representar as amarguras da população de seu país e o orgulho de ser africano e livre. Leia a seguir um de seus poemas e responda às questões propostas.

Hidrografia

Rui Knopfli

São belos os nomes dos rios na velha Europa.
Sena, Danúbio, Reno são
palavras cheias de suaves inflexões,
lembrando em tardes de ouro fino,
frutos e folhas caindo, a tristeza
outonicha dos chorões. [...]
Os que, cansados, sabem todas
as histórias do Sena
e do Guadalquivir, do Reno
e do Volga
ignoram a poesia **corográfica**
dos rios da minha terra.
Vinde acordar
as grossas veias da água grande!
Vinde aprender
os nomes de Uanéteze, Mazimechopes,
Massintonto e Sábìè.
Vinde escutar a música latejante das
ignoradas
veias que mergulham
no vasto, **coleante** corpo do Incomáti,

o nome melodioso dos rios
da minha terra,
a estranha beleza das suas histórias
e das suas gentes altivas sofrendo
e lutando nas margens do pão e da fome.
[...]
Ah, ouvidos e olhos cansados de **desolação**
e de europeus sem mistérios,
provai a **incógnita** saborosa
deste fruto verde,
destes espaços frondosos ou abertos,
destes rios diferentes de nomes diferentes,
rios antigos da África nova,
correndo em seu ventre **ubérrimo**
e **luxuriante**.
Rios, seiva, sangue ebuliente,
veias, artérias vivificadas
dessa virgem morena e impaciente,
minha terra, nossa Mãe!

KNOPFLI, Rui. Hidrografia. In: SAÚTE, Nelson.

Nunca mais é sábado: antologia de poesia moçambicana. Lisboa: Dom Quixote, 2004. p. 278-281.

Corográfica: descrição das características mais notáveis de uma região ou acidente geográfico; nesse caso, dos rios.

Coleante: nesse caso, rio que se move em ziguezague, como uma cobra.

Desolação: devastação, solidão, ruína.

Incógnita: desconhecida.

Ubérrimo: nesse caso, ventre muito fértil, que produz muitos filhos.

Luxuriante: exuberante, cheio de vida.

1. O que significa, para o poeta, desvendar todo o mistério dos rios da terra dele?
2. Como é possível relacionar a experiência do neocolonialismo com o apelo que o poeta faz para que conheçamos os rios da África?

161

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Interpretando documentos

- Lembre aos alunos que a Literatura faz parte do repertório de fontes históricas utilizadas com regularidade em diversas obras.
- O poema **Hidrografia** chama os olhares para a terra africana, suas peculiaridades, suas riquezas, sua história: o começo da humanidade em vez de focar na Europa como centro do mundo e referência que se deve seguir.

las potências signatárias, estando proibido o tráfico dos escravos, e devendo igualmente as operações que, por mar ou por terra, forneçam escravos para o tráfico ser consideradas como proibidas, as potências que exercem ou que vierem a exercer direitos

de soberania ou uma influência nos territórios que formam a bacia convencional do Congo, declararam que esses territórios não poderão servir nem de mercado nem de via de trânsito para o tráfico dos escravos de qualquer raça. [...]

ARNAUT, Luiz. **Ata da Conferência de Berlim (1885)**. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. [2013]. Disponível em: <https://mamapress.files.wordpress.com/2013/12/conf_berlim.pdf>. Acesso em: 4 out. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 9
- Específica de Ciências Humanas: 1
- Específica de História: 2

HABILIDADES

- EF08HI23
- EF08HI24

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Passado presente

- Trabalhe a problemática da “missão civilizatória” tendo em vista que essa ideia representa as noções de história como progresso e evolução. É importante que os alunos percebam a historicidade no tempo e no espaço por meio das transformações e permanências verificadas ao longo dos processos históricos. Sugermos que sejam ressaltadas, por exemplo, as diferenças no ordenamento do tempo nas sociedades, na importância da escrita ou da oralidade, no cuidado e respeito com a terra etc., de modo a refletir sobre tais assuntos sem uma atribuição de valor civilizatório.
- Questione os alunos a respeito das oposições de termos localizadas no texto, entre elas “civilização” e “degeneração”, “raças” e “raça branca”. As ideias de “progresso” e “retrocesso”, “civilizador” e “bárbaro” também podem ser articuladas. Nesse sentido, espera-se que os estudantes reconheçam como o racismo científico e os argumentos da missão civilizadora são sempre organizados em opostos, com pouco destaque à importante pluralidade do mundo.

PASSADO PRESENTE

Racismo e pretexto civilizatório

Em 1859, o naturalista inglês Charles Darwin publicou um livro que causaria grande polêmica durante várias décadas: **A origem das espécies**. Nesse livro, Darwin explica que todas as formas de vida têm uma origem comum, e que as diferenças entre as espécies são fruto de uma seleção natural, ou seja, as espécies que melhor se adaptam ao meio ambiente transmitem suas características às gerações seguintes e estas conseguem sobreviver. As que não se adaptam acabam por se extinguir. A esse processo, que levou milhões de anos, Darwin deu o nome de evolução das espécies. Essa teoria contrariava a Bíblia e, por isso, causou muita polêmica.

Alguns pensadores do final do século XIX deturpam as ideias de Darwin e aplicaram ao estudo das sociedades humanas. Segundo eles, a humanidade seria formada por diferentes “raças” e a “raça branca”, de origem europeia, seria superior a todas as outras. Para esses pensadores, a miscigenação entre brancos e negros era uma das causas da “degeneração” de muitas civilizações. Esse conjunto de ideias é considerado por muitos o ponto de partida do surgimento da teoria racista amparada na ciência: a teoria do racismo científico.

Essas afirmações eram alimentadas pelo grande entusiasmo provocado pelas inovações da era industrial na Europa. Para os pensadores racistas, esse “progresso” era a prova da “superioridade” dos europeus, que deveriam levar os benefícios da “civilização” aos “bárbaros” e “primitivos” povos africanos.



O pesquisador alemão Robert Burger-Villingen projetou um aparelho que mede a massa da cabeça e a forma do crânio. Segundo o pesquisador, os dados obtidos por meio dessas medições seriam indícios da existência de diferentes “raças” humanas. Fotografia de 1921.

162

TEXTO DE APOIO

Para o professor

O projeto genoma humano

O grupo que se propôs a sequenciar o genoma humano consistiu em um consórcio público internacional [...]. Reunindo equipes de pesquisa e laboratórios de vários

países, seu objetivo central era o sequenciamento completo do genoma humano. Um dos projetos mais ousados no campo das ciências biomédicas, sua proposta foi lançada pelo Department of Energy (DOE) na década de 1980, motivada por um ímpeto de investimento em

pesquisas genéticas, a impulsionar pesquisas relacionadas à Biologia Molecular. No caso do sequenciamento, o objetivo era construir uma base informacional que contribuísse para a medicina no campo das síndromes relacionadas a exposição à radiação. [...]

❶ Não existem raças

Essa suposta missão civilizadora na realidade era apenas uma forma de justificar a dominação da África pelos europeus. Como sabemos, não existem povos ou civilizações mais avançadas do que outras. O que existe são diferenças culturais. A “missão civilizadora” promovida pelos europeus incluiu a difusão dos valores da cultura ocidental e a conversão religiosa dos africanos ao cristianismo. Entretanto, os povos africanos tinham sua própria cultura e sua própria religiosidade.

Uma afirmação como esta, de que os negros são inferiores aos brancos, nos dias de hoje é facilmente desmascarada. Em 2003, cientistas concluíram o Projeto Genoma. Esse projeto analisou o DNA da espécie humana. Ao analisar os genes formadores de nossas características físicas, os cientistas observaram que as diferenças genéticas entre dois indivíduos não chegam a 1%.

Ainda que as variações na aparência física entre as pessoas sejam evidentes, a espécie humana não pode ser separada em raças. As variações encontradas – como a cor da pele ou dos olhos, por exemplo – são resultado do processo evolutivo do ser humano diante da necessidade de se adaptar às condições do ambiente em que passou a viver.

E mais: em 2007, um antropólogo estadunidense, após analisar o DNA de indivíduos de diferentes populações, afirmou que os europeus ficaram mais claros, mais louros e com os olhos mais azuis há apenas cinco mil anos.



❷ Capas das revistas *Nature* e *Science*, de fevereiro de 2001, trazem matérias sobre o genoma humano.

163

[...]

O produto final do projeto consistiu no sequenciamento de um genoma-referência composto por genomas de diferentes povos. Eram amostras de doadores anônimos, oriundos de diferentes grupos étnicos. [...]

Por sua vez, a conclu-

são do Projeto Genoma não atendeu as expectativas propagadas por Francis Collins: benefícios imediatos que levariam à cura de diversas doenças congênitas e grande avanço às pesquisas biomédicas. Sem dúvida, houve um imenso avanço em relação ao conhecimento do genoma humano. [...]

GÓES, Andréa Carla de Souza; OLIVEIRA, Bruno Vinicius Ximenes de. Projeto Genoma Humano: um retrato da construção do conhecimento científico sob a ótica da revista *Ciência Hoje*. *Ciência & educação*, Bauru, v. 20, n. 3, jul./set.2014. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132014000300561>. Acesso em: 31 out. 2018.

- Esclareça aos alunos que, em nome da civilização, atos condenáveis foram praticados contra os africanos. Para justificar esses atos, os europeus colonizadores lançaram mão de argumentos como “resgatar os africanos da barbárie”, “colocá-los em contato com seres mais adiantados (europeus) para que pudessem aprender”, “por viverem em comunidades rurais e em tribos, os africanos ainda estavam em um estágio inferior de evolução”.

- No final do século XIX, já havia pesquisas sobre o DNA, mas apenas 100 anos depois foram publicadas as pesquisas sobre a decodificação do código genético humano. Essas pesquisas dão conta de que não existem seres humanos mais ou menos evoluídos, todos têm a mesma carga genética, ou seja, são iguais e o que realmente existem são diferenças culturais, que devem sempre ser respeitadas, nunca alvo de discriminação ou preconceitos.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 9
- Específica de Ciências Humanas: 1
- Específica de História: 2

HABILIDADE

- EF08HI23

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Para tratar da divisão arbitrária do continente africano, pode-se ressaltar a questão do trabalho, tendo em vista o sistema colonial escravista que começou a ser negado pelas grandes potências europeias.
- É importante que os alunos observem que, apesar de não serem mais escravizados, os africanos continuavam a fazer os trabalhos mais perigosos e exaustivos e estavam sempre em situação de muita vulnerabilidade.
- A imagem aponta para a ausência de um projeto de educação para essas populações, por exemplo, uma vez que elas eram consideradas inferiores. Tal aspecto pode ser discutido à luz das questões contemporâneas, tendo em vista os trabalhos exercidos por pessoas negras em diversas sociedades ao redor do mundo.
- Apresente características nacionais diversas, como o idioma falado, os alimentos consumidos, as tradições culturais partilhadas, as religiosidades existentes etc. Os alunos poderão observar como a nacionalidade se expressa em uma relação entre semelhanças e diferenças pactuadas social e culturalmente, sem serem impostas por nações estrangeiras.

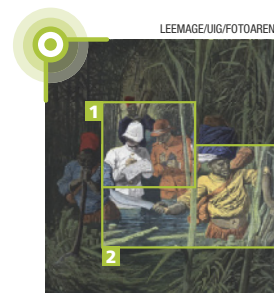
Divisão arbitrária

Voltemos à imagem da página 158. A cena representada se passa na África. Os homens brancos estão no comando e os negros a serviço deles. Os brancos vestem-se de forma elegante, mesmo em um pântano na selva. Parecem observar um mapa e fazer anotações: executam um trabalho intelectual.

Os africanos, ao contrário, carregam os pertences dos europeus e desbravam a mata para abrir-lhes caminho: executam um trabalho braçal. Essa relação de trabalho simboliza claramente a situação de dominação a que a África foi submetida.

Os brancos representados na cena são comissários franceses e alemães. No mapa que têm nas mãos, eles demarcam as fronteiras de seus respectivos domínios.

Nessa divisão arbitrária do continente, muitas das colônias foram criadas sem considerar as diferenças étnicas e culturais dos povos que ali viviam. Como consequência, povos com identidade e tradições culturais muito diversas foram submetidos a um mesmo governo estrangeiro. O oposto também ocorreu. Povos com tradições culturais semelhantes ficaram separados sob governos estrangeiros diferentes. Isso tudo contribuiu para desorganizar os laços de identidade desses povos.



LEEMAGE/UIG/FOTOARENA



LEEMAGE/UIG/FOTOARENA

1 Representação de europeus que parecem analisar um mapa e fazer anotações, ou seja, executam um trabalho intelectual. Detalhe da ilustração do *Le Petit Journal*, de 1913.



LEEMAGE/UIG/FOTOARENA

2 Representação de africano abrindo passagem na mata para os europeus e carregando as bagagens, ou seja, está executando o trabalho braçal. Detalhe da ilustração do *Le Petit Journal*, de 1913.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- HOCHSCHILD, Adam. **O Fantasma do Rei Leopoldo**. Companhia das Letras, 1999.
- Na obra, o autor estadunidense Adam Hochschild denuncia os crimes praticados pelos

belgas contra o povo do então chamado Estado Livre do Congo e atual República Democrática do Congo. Apesar da imagem de civilizador transmitida aos europeus, a obra discute como o rei Leopoldo II pode ser entendido como um antecessor dos genocidas do século XX.

- Auxilie os alunos na leitura do mapa sobre a partilha da África.
- Peça a eles que anotem quais países fizeram parte de cada colônia. Poderão ser apontados: o Congo Belga; as Colônias francesas, tais como Marrocos, Madagascar e Tunísia; o domínio britânico no Egito, Sudão Anglo-Egípcio e na União da África do Sul; as colônias portuguesas, como Angola e Moçambique; o Saara Espanhol e a colonização italiana na Líbia e na Eritreia.
- Pergunte aos alunos se conseguem verificar quais são esses países na atualidade e se é possível perceber as influências coloniais que ainda permanecem. Pode-se observar, por exemplo, a língua falada por algumas nações africanas contemporâneas.

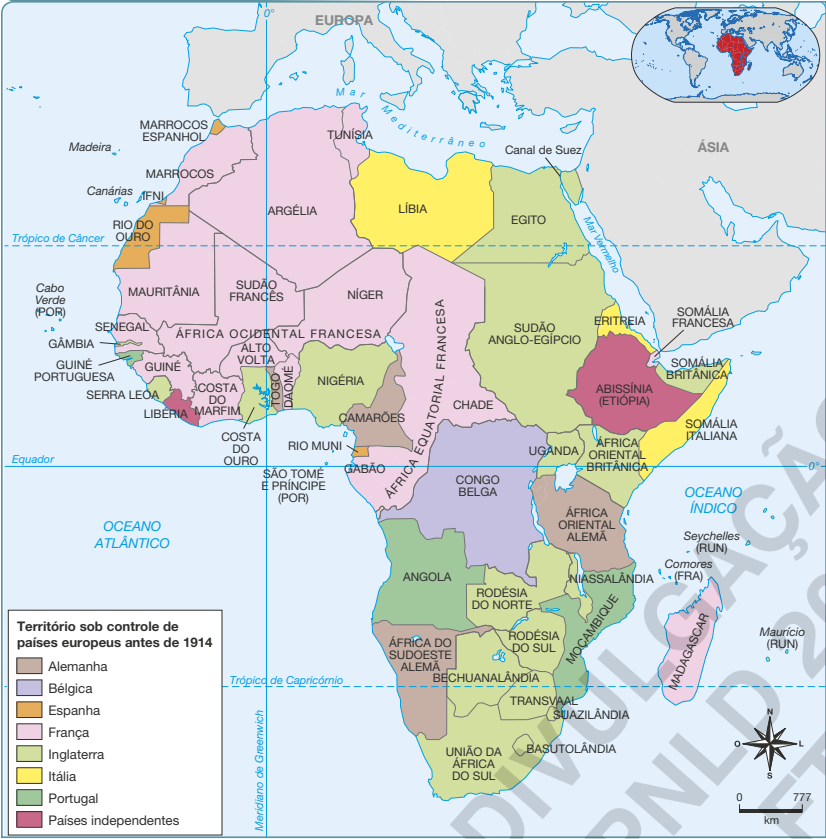
Colônias da Europa

A partir de 1885, praticamente toda a África foi dominada pelos europeus. Apenas dois países conservaram sua independência: a Libéria e a Abissínia (atual Etiópia). O restante do continente acabou dividido entre as potências europeias, apesar da resistência da população local contra essa dominação. Esse processo foi posto em prática pelas nações europeias no final do século XIX e ficou conhecido como **neocolonialismo**.

A Inglaterra e a França ficaram com pouco mais de dez colônias cada. Em seguida, vinham a Alemanha e a Itália, com três cada, e a Bélgica, com uma: o Congo Belga. Portugal e Espanha não entraram na "corrida", mas mantiveram as antigas colônias que tinham desde os séculos XV e XVI (veja o mapa abaixo).

Além de fornecer matérias-primas necessárias ao desenvolvimento industrial europeu, as colônias africanas representavam mercados para os produtos industrializados da Europa. Em caso de guerra, o domínio colonial seria também uma forma de manter o fornecimento de recursos importantes, como minérios, assim como o controle de portos de abastecimento na África.

A partilha da África



Fonte: VICENTINO, Claudio. **Atlas histórico: Geral e Brasil**. São Paulo: Scipione, 2011. p. 137.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Neocolonialismo na África

[...] Trata-se de uma reestruturação de práticas que ao invés de renovar, produz algo diferente que compõe um sistema de dominação política que usa como for-

ma de coerção agenciamentos econômicos e financeiros. Assim, nos territórios neocolonialistas, uma vez que a antiga potência colonial teoricamente cedeu o controle político, se as condições sociais provocadas pelo neocolonialista causarem uma revolta, o go-

verno neocolonialista local pode ser sacrificado e outro, igualmente subserviente, posto em seu lugar [...].

LOPES, Ana M. H. Neocolonialismo na África. *Sankofa*, ano IV, n. 8, p. 12, dez. 2011. Disponível em: <www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88804/91687>. Acesso em: 5 out. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Geral: 4
- Específicas de Ciências Humanas: 1 e 6
- Específicas de História: 3 e 4

HABILIDADE

- EF08HI26

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para saber mais

• Após a análise da imagem, pergunte aos alunos se já tinham ouvido falar da forma como os belgas tratavam os nativos do Congo. Uma das formas mais cruéis era a amputação de mãos e pés como castigo pela baixa produção no trabalho, tentativas de fuga ou qualquer desobediência.

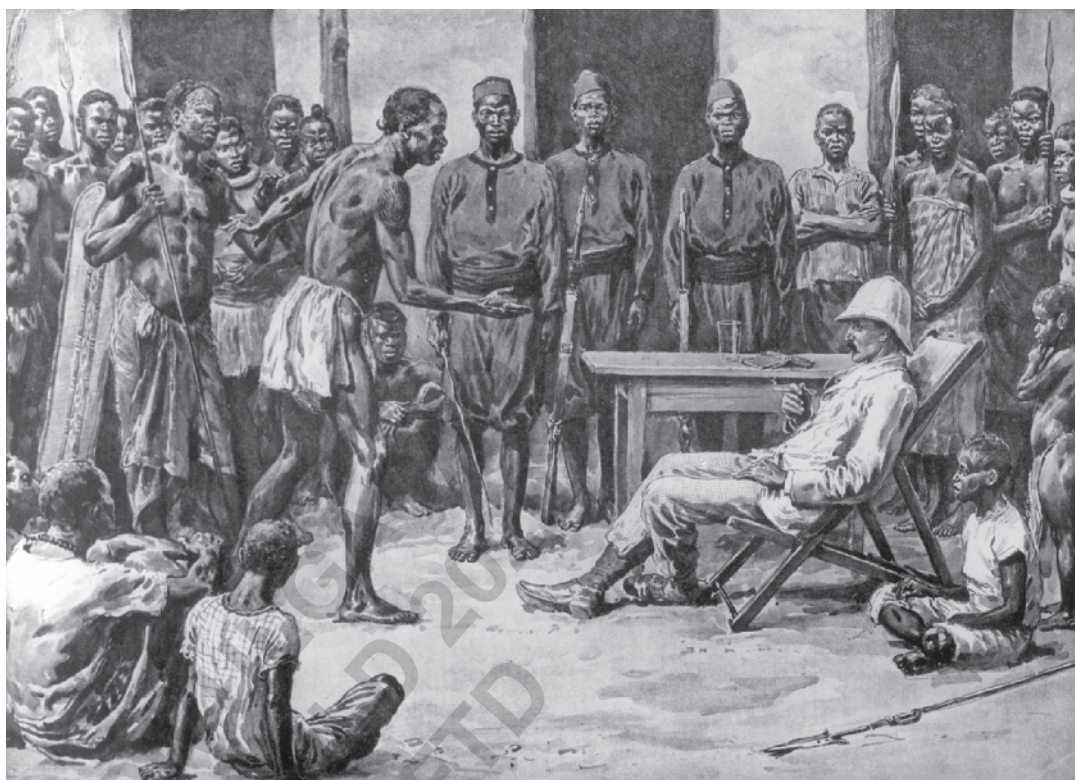
PARA SABER MAIS

Congo Belga: violência extrema

Além da divisão arbitrária das fronteiras, outra marca do neocolonialismo europeu foi a violência imposta aos povos dominados. O domínio do Congo pelos belgas foi marcado por extrema violência. Os belgas escravizaram milhares de homens, mulheres e crianças. Obrigadas a trabalhar de sol a sol, essas pessoas eram submetidas a toda espécie de castigos e a condições degradantes de moradia. A amputação de mãos ou pés era frequentemente usada como método de punição a trabalhadores que não atingissem as metas estipuladas pelas autoridades coloniais. Muitas morriam antes mesmo de completar a travessia, a pé e acorrentadas, entre o local onde haviam sido capturadas e os lugares de trabalho.

As riquezas dessa região de grande interesse para os europeus naquele momento eram a borracha e o marfim, este último utilizado no fabrico de objetos, como teclas de piano, cabo de revólveres e dentaduras. Apesar do nome, o Congo Belga não era colônia da Bélgica e sim um território pessoal do rei belga, Leopoldo II.

Ilustração de autoria desconhecida, publicada no final do século XIX, que representa o comandante do Congo Belga Hubert Lothaire mediando um conflito entre dois grupos congolese.



166

SUGESTÃO DE ARTIGO

Para o professor

• SILVA, Diego Barbosa da. Política linguística na África: do passado colonial ao futuro global. **Revista África e Africanidades**, ano 3, n. 10, ago.

2010. Disponível em: <<http://livro.pro/dgdgho>>. Acesso em: 5 out. 2018.

• Nesse artigo, o autor discute os motivos que levaram os países africanos a adotar línguas europeias como oficiais no período da descolonização.

Resistência africana

Observe de novo a imagem que estamos analisando. Os africanos, aparentemente, executam as tarefas sem protestar. O que isso faz pensar? Faz pensar que os africanos aceitaram a dominação europeia e acreditaram nos argumentos usados para justificar o neocolonialismo? Mas será que foi isso mesmo o que aconteceu?

A resposta é não. Podemos dizer que essa imagem expressa uma interpretação parcial dos acontecimentos. Note que essa gravura foi feita por um europeu, e não por um africano. Assim, ela revela a visão do colonizador, e não a do colonizado, a respeito dessa questão. Caso seu autor fosse um africano, talvez ela nos contasse que muitos povos da África resistiram à colonização, ou seja, não aceitaram passivamente a dominação europeia.



Representação de africano abrindo passagem na mata e removendo a vegetação para permitir a passagem dos europeus. Detalhe da ilustração do *Le Petit Journal*, de 1913.



PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Aponte a questão da língua como um dos modos de resistência articulados pelas populações africanas.
- Apesar das tentativas dos colonizadores de homogeneizar as línguas faladas nos países colonizados, muitos idiomas nativos sobreviveram e continuam sendo utilizados até hoje.
- Comente sobre o caso do igbo, idioma falado por cerca de 25 milhões de pessoas, especialmente na Nigéria, país que tem o inglês como língua oficial.
- É sintomático, ainda, o caso do iorubá, falado por cerca de 30 milhões de pessoas, em regiões da Nigéria, Benim, Serra Leoa e Togo.
- A permanência desses idiomas em oposição àqueles trazidos pelos colonizadores, é um exemplo de resistência que pode ser trabalhado em sala de aula.

COMPETÊNCIAS

- Geral: 4
- Específicas de Ciências Humanas: 1 e 6
- Específicas de História: 3 e 4

HABILIDADES

- EF08HI23 • EF08HI26

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Interpretando documentos

As atividades da seção discutem os estereótipos criados pelos impérios coloniais acerca das populações nativas colonizadas.

Cabe enfatizar as permanências dessas construções até os dias de hoje. Retome a questão inicialmente proposta: “Que imagem vocês têm do continente africano?”, para trabalhar os modos como essas representações continuam sendo utilizadas.

1. Na imagem, podemos observar dois africanos brigando por causa de um chapéu. Um acusa o outro de ter roubado o chapéu. Apenas o europeu branco, o personagem Tintim, consegue resolver o conflito e acabar com a briga, ao partir o chapéu ao meio e dar metade para cada um. Ao final, os africanos ficam agradecidos pela ajuda oferecida por Tintim, julgando-o como uma pessoa justa. Os africanos, por sua vez, são vistos como ingênuos, por não perceberem que a divisão estragou o chapéu.

2. O rei Leopoldo II, da Bélgica, manifestou interesse na colonização do Congo na década de 1870. Durante a Conferência de Berlim, quinze anos depois, o território do Congo foi concedido ao rei Leopoldo II. A colonização belga foi violenta e voltada para a exploração das riquezas locais, como a borracha e o marfim.

3. É importante que os alunos reflitam sobre as diversas maneiras de tutelar um país ou uma cultura, como traba-

lhar com estereótipos e imagens preconceituosas, que enxergam essas regiões como lugares perigosos, atrasados, violentos ou inseguros e desorganizados. Isso aparece, por exemplo, em filmes, séries televisivas, quadrinhos, livros etc.

INTERPRETANDO DOCUMENTOS

Observe a imagem a seguir. Trata-se de um trecho da história em quadrinhos **As aventuras de Tintim**: Tintim na África, criada pelo belga Hergé. A história, datada de 1931, é um exemplo de representação imperialista das populações africanas. Ela se passa no Congo, região que desde 1877 estava sob administração belga. A partir da análise da imagem, responda ao que se pede.



➤ Trecho de *As aventuras de Tintim na África*, de HERGÉ. Rio de Janeiro: Record, 1970. p. 29.

1. A imagem é uma representação eurocêntrica da África, considerando que os africanos são retratados como incapazes de resolver seus próprios conflitos e precisam da ajuda do homem branco. Aponte elementos na imagem que justifiquem essa ideia. **Veja orientações no Manual do Professor.**
2. Explique como ocorreu a dominação do Congo pelos belgas no final do século XIX. **Veja orientações no Manual do Professor.**
3. A imagem é um exemplo da postura de tutela e dominação dos países ricos sobre os países menos desenvolvidos, pois a mensagem do quadrinho indica que, apenas com a ajuda dos belgas, as populações do Congo teriam chance de se desenvolver adequadamente. Você acredita que, no presente, ainda é possível encontrar exemplos de representações de tutela dos países menos desenvolvidos pelos países mais ricos? Justifique sua resposta. **Veja orientações no Manual do Professor.**

🕒 **Inglêses conquistam a Índia**

Entre o século XVI e o começo do século XIX, a Índia esteve sob o domínio do **Império Mogol**. Em 1612, navios ingleses chegaram à região e deram início a um importante comércio entre a Inglaterra e o território indiano.

Aos poucos, os ingleses instalaram na região diversos postos comerciais. Seus concorrentes europeus ali eram, sobretudo, franceses e portugueses. Na segunda metade do século XVIII, porém, a Inglaterra se firmou como a nação mais industrializada do mundo; os ingleses conseguiram afastar os franceses da Índia e passaram a controlar a região. Os ingleses dominaram a Índia militarmente, interferiram em sua organização política e social. Também abriram escolas de língua inglesa para difundir no país os valores da cultura ocidental.

Todo esse controle era exercido pela Companhia Britânica das Índias Orientais, uma companhia formada por ricos comerciantes e aristocratas de Londres que havia conquistado do governo inglês a permissão para atuar no território indiano.

Um dos produtos indianos de maior interesse para a economia inglesa era o algodão, que servia de matéria-prima para a indústria de tecidos. A exportação maciça desse produto da Índia para a Inglaterra praticamente liquidou a tradicional manufatura de tecido local, deixando milhares de tecelões indianos desempregados.

Dessa forma, os indianos passaram a comprar tecidos de algodão da Inglaterra, pois sua produção era artesanal e não conseguia enfrentar a concorrência inglesa. Além disso, o governo inglês cobrava pesados impostos da população indiana.

Império Mogol: império criado em 1526 na região onde hoje se encontram o Paquistão e o norte da Índia. Alguns anos depois, esse império se estendeu por toda a Índia. Não confundir com o Império Mongol que dominou a China no século XIII.

- Explique aos alunos o que é uma prática econômica predatória, ou seja, aquela que destrói o ambiente ou os elementos em que atua.
- A Inglaterra permitia que companhias inglesas praticassem a economia predatória na Índia.
- A Companhia Britânica das Índias Orientais explorava os trabalhadores das fazendas de algodão, comprava o produto por um preço muito baixo, enviava para a Inglaterra e revendia as peças de tecido de algodão manufaturado para os indianos.
- Dessa maneira, as pequenas tecelagens sofriam a concorrência de grandes manufaturas inglesas e faliam, pois não tinham como praticar os mesmos preços ou oferecer a mesma variedade de produtos.
- Essa economia predatória provocou grande desemprego entre os indianos, que não viam outra alternativa a não ser trabalhar nas fazendas de algodão recebendo um salário irrisório.



GEORGE RINHART/CORBIS/GETTY IMAGES

🕒 Serviço hindu serve chá a uma senhora britânica, início do século XX.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 2 e 4
- Específicas de Ciências Humanas: 3 e 7
- Específicas de História: 1 e 5

HABILIDADES

- EF08HI23
- EF08HI26

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Para trabalhar a resistência indiana aos ingleses, pode-se debater não apenas as rebeliões ocorridas ao longo de todo o período de ocupação, mas também as resistências culturais, religiosas e pacíficas do século XX.
- Os alunos podem ser questionados se já ouviram falar de Mahatma Gandhi. A partir daí, vale comentar sobre as táticas de resistência por ele pregadas, entre elas a desobediência civil e a não violência. O boicote aos produtos ingleses é outro modo de resistência que pode ser mencionado.

Resistência

Cansados da crescente opressão política, dos impostos e da exploração de sua economia, os indianos se rebelaram em 1857, na **Revolta dos Cipayos**. Em toda a Índia, havia 230 mil indianos contra 37 mil soldados britânicos. A rebelião foi reprimida pelos ingleses depois de massacres de ambas as partes.

Por isso, o Parlamento inglês, insatisfeito com o ocorrido, determinou o fim da Companhia Britânica das Índias Orientais e transferiu para a coroa britânica os poderes para governar a Índia. Um vice-rei foi escolhido para se tornar o representante do governo inglês na Índia.

Os ingleses promoveram, então, diversas mudanças em seu modo de agir. Os funcionários britânicos foram proibidos de tentar interferir nos hábitos e costumes da população local e os missionários cristãos foram orientados a dirigir seus esforços à área da educação, sem tentar interferir nas crenças dos indianos. Em 1876, a Índia foi oficialmente incorporada ao **Império Britânico**.

Este império, em seu momento de maior extensão, chegou a controlar territórios em todos os continentes, como o Canadá, na América do Norte, e a Austrália, na Oceania, além de diversos países na África e a própria Índia, na Ásia. Na Índia, a resistência da população local contra o domínio britânico não cessou. Ainda assim, os britânicos dominaram o país até 1947.

Império Britânico: império colonial sob domínio da Inglaterra. A Inglaterra é um dos países que fazem parte da Grã-Bretanha, ilha situada ao norte da França, onde também se encontram a Escócia e o País de Gales.



Gravura colorizada que representa um confronto entre indianos e ingleses, em Lucknow, na Índia, durante a Revolta dos Cipayos, em 1857.

170

TEXTO DE APOIO

Para o professor

[...] A chegada à China, em 1834, de Lord Napier, o primeiro superintendente do comércio na China enviado pelo governo inglês depois do fim do monopólio da Companhia das

Índias Orientais, levou a novos desentendimentos. Napier negou-se a conduzir relações por intermédio dos mercadores do Cohong, e quis tratar diretamente com o governador-geral da região. Quando os Qing salientaram que “os grandes ministros do Império

Celestial não têm permissão para manter relações privadas por carta com os bárbaros de fora”, Napier forçou a subida de sua frota pelo Bogue até Cantão; somente sua morte, provocada pela malária, impediu a eclosão de sérios combates. Enquanto isso, as impor-

tações de ópio continuavam subindo, passando de 30 mil caixas, em 1835, a 40 mil, em 1838.

Em 1836, o imperador Daoguang pediu aos seus mais altos funcionários que o aconselhassem sobre a questão do ópio. As opiniões dividiram-se. Os que

Investidas inglesas na China

Até o início do século XIX, a China permanecia praticamente fechada para o restante do mundo. Os ingleses pressionavam o governo chinês a comprar seus produtos manufaturados. O imperador chinês escreveu ao rei da Inglaterra uma resposta dizendo: “Como vosso embaixador pode ver por si mesmo, nós possuímos todas as coisas. Eu não ponho valor em objetos estranhos ou engenhosos e não tenho uso para os produtos de vossas fábricas”. De fato, a economia chinesa produzia tudo o que sua população consumia.

Entretanto, no início do século XIX os ingleses descobriram um artigo que poderiam vender ao mercado chinês: o ópio. Trata-se de uma droga retirada de uma planta, a papoula, que os ingleses cultivavam na Índia.

A pessoa que consome ópio perde o ânimo para fazer qualquer coisa. Fica entorpecida, indiferente, sem vontade própria. Como ocorre com outras drogas, seu uso contínuo leva ao vício e à dependência.

Preocupadas com o efeito do ópio sobre a população, as autoridades chinesas proibiram seu comércio e, em 1839, mandaram queimar carregamentos da droga levados a seus portos por navios britânicos. A medida foi encarada pelos ingleses como uma violação da propriedade e do livre comércio. Em represália, o governo inglês declarou guerra à China.

A Primeira Guerra do Ópio, como ficou conhecida, durou de 1839 a 1842 e foi vencida pelos ingleses. Duas outras Guerras do Ópio se seguiriam a ela, em 1856 e em 1858. Novamente derrotada, a China foi obrigada a pagar pesadas indenizações de guerra, abrir seus portos aos produtos ingleses e entregar a ilha de Hong Kong ao domínio britânico.



Charge francesa da década de 1840 que representa comerciantes ingleses vendendo aos chineses o ópio produzido na Índia. O governo chinês proibiu a importação do produto e, como consequência, a Inglaterra declarou guerra à China.

171

defendiam a legalização do comércio de ópio salientavam que isso acabaria com a corrupção e com a chantagem contra os funcionários e traria um fluxo regular de receita mediante o pagamento de tarifas. Permitiria também que se cul-

tivasse o ópio chinês – que acreditava ser de melhor qualidade que o indiano e mais barato – para ir pouco a pouco expulsando o ópio estrangeiro. Muitos funcionários, contudo, consideravam essas opiniões perniciosas. Argumentavam que

os estrangeiros eram cruéis e gananciosos e que os chineses não precisavam de ópio, fosse ele nacional ou estrangeiro. Achavam que as proibições do imperador Jiaqing, em vez de abandonadas, deveriam ser aplicadas com rigor ainda maior.

Em 1838, após pesar os argumentos, o imperador Daoguang tomou sua decisão. O tráfico de ópio deveria ser detido.

SPENCE, Jonathan D. **Em busca da China moderna: quatro séculos de histórias.** São Paulo: Companhia das Letras, p. 161.

COMPETÊNCIAS

- Geral: 1
- Específica de Ciências Humanas: 5
- Específica de História: 2

HABILIDADES

- EF08HI23
- EF08HI26

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Trabalhe com os alunos a ideia de soberania, tão importante para a constituição e a manutenção do Estado.
- A soberania pode ser definida como característica que qualifica o poder político do Estado dentro do território politicamente constituído e reconhecido. A soberania se dá também em relação à autonomia em suas relações com outros Estados.

China dividida

Entre 1894 e 1895, a China se envolveu em uma guerra contra o Japão, que buscava estender seus domínios sobre a Ásia. Enfraquecido, o Império Chinês acabou dividido em zonas de influência sob o controle de diversas nações.

E qual a diferença entre “zona de influência” e “colônia”? Em geral, quando um território se tornava uma colônia, toda a estrutura política administrativa e jurídica do lugar passava a ser controlada/administrada pelas nações europeias. Isso aconteceu na África, por exemplo, no final do século XIX.

A influência sobre a China, contudo, foi diferente. Os chineses viram-se obrigados a ceder certas áreas e setores da economia a outros países. Os alemães, por exemplo, obtiveram o direito de explorar as minas chinesas; outras nações, como Inglaterra, França e Estados Unidos conseguiram o direito de usar e controlar portos chineses. Diante de tudo isso, a China perdia sua **soberania**.

Soberania: direito exclusivo das autoridades constituídas de um país sobre seu povo e território. Nesse caso, quando as nações estrangeiras passam a sobrepor seu poder sobre um determinado país, dizemos que ele perdeu sua soberania.

- A ilustração satírica francesa, publicada no *Le Petit Journal* em 1898. A imagem mostra a China sendo dividida entre a rainha Vitória, do Reino Unido; o rei Guilherme II, da Alemanha (brigando com a rainha por uma parte da fronteira); o czar Nicolau II, da Rússia; e uma representação da República Francesa (vista como não participante do processo, mas próxima do czar russo, como um lembrete da aliança franco-russa). Há ainda um samurai, que representa o Japão, analisando quais partes deseja para si. Um oficial chinês, representado de forma estereotipada, com as mãos para cima, tenta detê-los, sem sucesso.



SUGESTÃO DE ARTIGO

Para o professor

- PASSETTI, Gabriel. Os britânicos e seu Império: debates e novos campos da historiografia do período vitoriano. **História**,

França, v. 35, 2016. Disponível em: <<http://livro.pro/hged5b>>. Acesso em: 5 out. 2018.

- O artigo apresenta o estado da arte no debate historiográfico sobre o período vitoriano, com ênfase nos processos de

colonização e na formação de zonas de influência pelo Império Britânico. Visa-se apontar como a própria crise imperial foi fundamental na construção de novas interpretações sobre o tema.

☉ A revolta dos *boxers*

A população não se sujeitou ao domínio estrangeiro. Em 1899, uma rebelião liderada por uma sociedade secreta cujos integrantes eram conhecidos como *boxers*, passou a praticar atentados contra estrangeiros que viviam na China e contra representantes dos governos imperialistas e missionários cristãos. Além disso, boicotavam o transporte ferroviário e os telégrafos instalados na China pelos agentes das potências imperialistas.

Um exército de 20 mil soldados ingleses, alemães, russos, franceses, japoneses e estadunidenses ocupou Pequim, a capital da China, em agosto de 1900. O conflito ficou conhecido como Guerra dos *Boxers*. A rebelião prosseguiu até 1901, quando os rebeldes foram dominados. Seus líderes foram condenados à morte. Quanto à China, teve que pagar pesadas indenizações de guerra e fazer novas concessões econômicas às potências estrangeiras.



☉ Cartaz de propaganda chinesa, publicado em 1899, com a frase “Morte aos estrangeiros – queimem seus livros”. A imagem representa um ataque dos membros da sociedade secreta dos *boxers* contra os estrangeiros.

- Enfatize a questão da soberania em relação às zonas de influência e não apenas às colônias, ressaltando as contradições entre os ideais nacionalistas europeus e as ações de tais nações na Ásia. Além disso, pode-se discutir se a Guerra dos *Boxers* foi uma expressão de um nacionalismo tipicamente chinês.
- Cabe aqui trabalhar como o continente europeu via surgir movimentos nacionalistas e debates acerca das soberanias nacionais, ao passo que nos continentes coloniais essas discussões eram sufocadas. Pode-se questionar os alunos sobre os movimentos de resistência na África e na Ásia, considerando-se a influência dessas questões políticas em todo o mundo.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- COUTO, Sérgio Pereira. **A extraordinária história da China**. São Paulo: Universo dos Livros, 2008.

- O autor descreve a história da China desde o significado do nome até os dias atuais, passando pelo exército de terracota e pela fragmentação do território pelas nações europeias.

COMPETÊNCIAS

- Geral: 1
- Específica de Ciências Humanas: 5
- Específica de História: 2

HABILIDADES

- EF08HI23
- EF08HI26

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Enquanto isso...

- Informe aos alunos que o país que conhecemos como Alemanha não existia até 1871. Isso significa que muitos imigrantes que vieram para o Brasil no século XIX saíram de regiões que ainda não compunham o Estado alemão, eram reinos, principados e ducados que tinham uma origem cultural comum, mas não eram politicamente unidos e organizados etc. Havia, naquele momento, um movimento de pangermanismo, isto é, o desejo de unificar a administração dos territórios que tinham origem germânica.
- Depois da unificação, a Alemanha passou a demonstrar suas ambições políticas de ter a liderança política e econômica da Europa. Além disso, depois da guerra franco-prussiana, as relações com a França ficaram desgastadas e tensas, o que criaria um ambiente favorável a um dos piores conflitos vistos pelo mundo até aquele momento: a Primeira Guerra Mundial.

ENQUANTO ISSO...

Unificação da Alemanha

Na segunda metade do século XIX o território, hoje conhecido como Alemanha, ainda estava dividido em diversos Estados independentes. A Alemanha só foi unificada em 1871 e esse processo aconteceu após diversos confrontos bélicos movidos por forte sentimento nacionalista das populações germânicas.

O processo de unificação alemã foi liderado por Otto von Bismarck, primeiro-ministro da Prússia. Na época, 39 reinos uniam-se em torno da chamada Confederação Germânica.

Prússia e Áustria eram os maiores e mais poderosos e disputavam entre si a supremacia da região. Em 1866, os dois Estados travaram uma guerra vencida pelos prussianos. Quatro anos depois, a Prússia e a França deflagraram a guerra franco-prussiana. A França saiu derrotada e os estados germânicos, com exceção da Áustria, se uniram em torno da Prússia formando um Estado independente, a Alemanha.

MUSEU LANDESARCHIV BERLIN, ALEMANHA. FOTO: ALBUM/AKG-IMAGES/FOTOARENA



- Gravura de 1848, de autoria desconhecida, representando a luta dos revolucionários germânicos nas barricadas de Berlim que lutavam por uma Alemanha unificada.

174

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- HOBBSAWM, Eric. J. **A era do capital: 1848-1875**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- O livro aborda o período entre 1848 e 1875, desde a Primavera dos Povos até a

Alemanha unificada. Analisa também os componentes que faziam parte desse contexto: as cidades, o mundo burguês, a ciência, a religião, as artes, as relações de trabalho etc. É o período também de plena expansão do livre mercado capitalista.

- Explique aos alunos que, como a Alemanha, a Itália foi unificada sob o regime monárquico e não republicano, como queriam muitos dos participantes das violentas batalhas contra a Áustria, que dominava parte do território italiano.

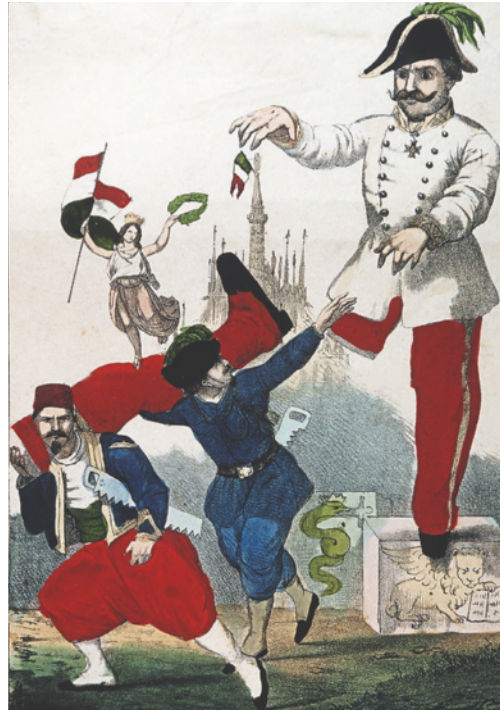
Unificação da Itália

Na Península Itálica, as lutas pela unificação tiveram início em 1848. Nessa época, a península encontrava-se dividida em vários Estados. Havia ali duas tendências políticas: a republicana e a monarquista.

Quatro dos pequenos Estados da Península Itálica eram dominados pela Áustria. Então, fosse sob a forma de república ou de monarquia, a unificação só poderia ser obtida por meio de uma guerra contra os austríacos.

Em 1859, o reino do Piemonte-Sardenha, localizado ao norte da península, venceu a guerra contra a Áustria e alguns desses Estados se uniram ao reino piemontês. Defensores da monarquia, os piemonteses anexaram outros territórios visando unificar toda a região. Nessa campanha, os piemonteses ganharam o apoio de grupos republicanos que, ao sul da península Itálica, também guerreavam em prol da unificação territorial. As batalhas ali eram lideradas por Giuseppe Garibaldi. Em 1861, a Itália se unificou: os republicanos abriram mão da ideia de república e os italianos elegeram seu primeiro parlamento adotando o regime monárquico. Nos anos que se seguiram, outros territórios foram incorporados à Itália.

- Alegoria da unificação italiana. Litografia colorizada, 1859.



FOTOTECA GIARDI/ORBISERMANI IMAGES/KESTONE BRASIL



MUSEO NAZIONALE DEL
RISORGIMENTO ITALIANO,
TORINO, ITALIA. FOTO:
LEEMAGE/GETTY IMAGES

- A expedição dos mil, de autor desconhecido, 1860. A expedição é um episódio da luta pela unificação da Itália em que os chamados camisas-vermelhas, comandados por Giuseppe Garibaldi, conquistaram os reinos das Sicílias.

175

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- DUMAS, Alexandre. GARBALDI, Giuseppe. **Memórias de Garibaldi**. Porto Alegre: L&PM, 2016.
- Alexandre Dumas ouviu e registrou as memórias do

participante da unificação da Itália e da Revolução Farroupilha. A narrativa, então, é mais um livro de memórias do que um relato imparcial de sua participação nesses eventos.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 3
- Específicas de Ciências Humanas: 1 e 7
- Específicas de História: 1, 2 e 3

HABILIDADES

- EF08HI23
- EF08HI24
- EF08HI26

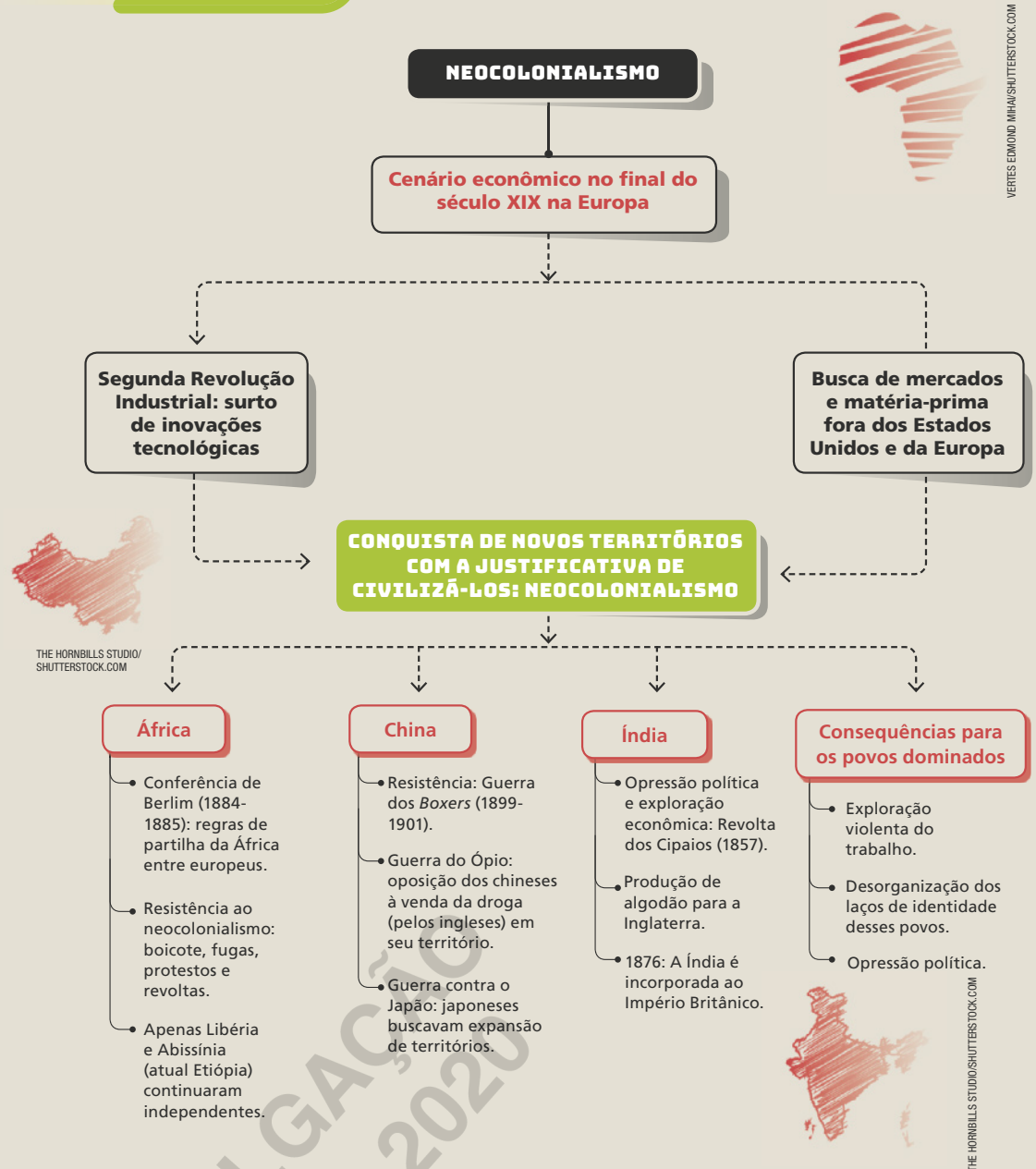
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Esquema-resumo

Trabalhe o esquema-resumo de modo a retomar os assuntos tratados ao longo do capítulo com ênfase nas questões de exploração e resistência. A contradição entre os projetos de civilização também pode ser mencionada, de modo a discutir como alguns princípios fundamentais de soberania nacional eram garantidos até certo ponto.

A **atividade** pode ser aprofundada a partir de uma pesquisa referente aos países que foram colonizados ou tornados zonas de influência no período. Os alunos podem levantar dados sobre China, Índia, Congo, Angola etc. nos dias atuais, apontando aspectos da colonização que ainda são visíveis nessas sociedades. Pode-se também sugerir pesquisas a respeito das migrações e do refúgio na atualidade, para que os alunos considerem como esses fenômenos contemporâneos possuem profundas raízes na colonização.

ESQUEMA-RESUMO



ATIVIDADE

A Segunda Revolução Industrial provocou grandes transformações tecnológicas e econômicas e as indústrias necessitavam tanto de fontes de matérias-primas para funcionar bem

- Com base no esquema-resumo, explique em seu caderno a relação existente entre o neocolonialismo e a Segunda Revolução Industrial. Em seguida, indique quais foram as principais consequências do neocolonialismo para territórios do continente africano, da China e da Índia.

como de mercado consumidor para seus produtos. Por isso, colonizaram a África e a Ásia, que sofreram com a opressão política e militar, exploração do trabalho e com a desorganização de seus laços de identidade.

Para organizar as ideias

- 1. A atividade poderá ser aprofundada a partir da discussão sobre a primeira fase da Revolução Industrial, ainda no século XVIII, e as alterações nos métodos de produção artesanal. É possível, ainda, debater a importância das economias locais na contemporaneidade, com foco nos problemas ambientais.
- 2. Retome aqui as relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo. O tema pode ser discutido em paralelo a outros períodos históricos já estudados pelos alunos, considerando-se a frequente noção de superioridade, seja ela advinda de uma interpretação religiosa, como ocorreu durante a expansão marítima e a colonização nas Américas, ou de uma interpretação de cunho científico no século XIX.
- 3. Nesta atividade, podem ser utilizados os excertos da Ata da Conferência de Berlim com o objetivo de apresentar um documento histórico importante aos alunos. A abordagem é também relevante no que concerne à Competência específica de História 3, e à possibilidade de elaborar questionamentos a respeito de documentos produzidos no próprio período histórico trabalhado.
- 4. Podem ser abordados os detalhes pictóricos da imagem, mas também a relação entre texto e imagem. Nesse sentido, a análise do cartaz auxiliará os alunos a compreender como os discursos são construídos.
- 5. É importante retomar as especificidades do imperialismo britânico no século XIX e a busca por matérias-primas fundamentais para a sua economia. Os alunos podem ser convidados a refletir sobre as contradições do discurso civilizador, que não era mais escravista, no entanto, baseava-se no domínio militar e na forte repressão.

1. Ela se caracterizou pelo uso de novas fontes de energia, como a eletricidade e o petróleo, e pela aplicação de tecnologias desenvolvidas ao longo do século XIX na produção industrial. Os avanços ou inovações tecnológicas observados levaram a indústria europeia a conquistar maior número de consumidores gerando acúmulo de capital.

ATIVIDADES

2. As ideias de Darwin foram lembradas para descrever as sociedades humanas como raças que seriam mais evoluídas e superiores que as outras. As sociedades europeias, brancas, estariam no topo dessa escala, enquanto os negros e asiáticos, na base, caberia dessa forma aos primeiros levar os “princípios civilizatórios” aos demais, justificando assim o neocolonialismo.

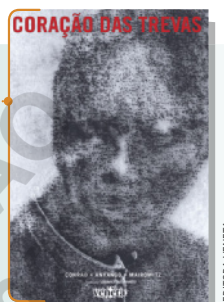
PARA ORGANIZAR AS IDEIAS

1. O século XIX foi marcado por importantes descobertas científicas e tecnológicas. Esse fenômeno recebeu o nome de Segunda Revolução Industrial. Quais foram as principais características dessa revolução? 4. a) A gravura expressa uma mensagem de resistência dos *boxers* contra os invasores estrangeiros. Pode ser entendida como uma propaganda para incentivar a resistência
2. Como as ideias de Charles Darwin foram deturpadas por alguns pensadores europeus do século XIX e como foram usadas para justificar o neocolonialismo? contra os inimigos externos.
3. A Conferência estabeleceu as regras de colonização e a partilha da África
3. Quais foram as principais consequências da Conferência de Berlim, realizada entre 1884 e 1885 na Alemanha, para as populações africanas? entre as grandes potências europeias. As populações foram separadas, subjugadas, sofreram diferentes formas de violência e perderam sua autonomia.
4. Observe a imagem da página 173. É um cartaz de propaganda que traz a frase “Morte aos estrangeiros – queimem seus livros”, representando o ataque dos *boxers* contra estrangeiros. Com base na análise da imagem e na leitura do intertítulo **China dividida**, responda ao que se pede: 4. b) Os líderes da rebelião foram condenados à morte e o movimento foi reprimido pelas potências imperialistas. A China teve de pagar pesadas multas e ainda fazer concessões
- a) Qual é a mensagem expressa na imagem? Elabore uma hipótese sobre o possível propósito que levou à elaboração de uma imagem como essa. econômicas a essas potências.
- b) Explique quais foram os desdobramentos da Guerra dos *Boxers* para a China.
5. a) Intensa troca de mercadorias. Os ingleses compravam algodão usado para a fabricação de tecidos posteriormente
5. Desde o início do século XVII, a Inglaterra mantinha postos comerciais na Índia. Ao longo do século XIX, o domínio inglês sobre essa região se acentuou. A esse respeito, responda:
 - a) Quais eram as principais características do colonialismo inglês na Índia entre o século XVII e o início do século XIX? vendidos para o mercado indiano. Os tecidos ingleses faziam forte concorrência à tecelagem local.
 - b) Quais foram as mudanças ocorridas na política colonial inglesa a partir do século XIX? A partir do século XIX, a Inglaterra passou a dominar militarmente a Índia, interferindo na política e organização social da colônia, a ponto de anexá-la ao Império Britânico.

MINHA BIBLIOTECA

Coração das trevas, de Catherine Anyango (desenhos) e David Zane Mairowitz (roteiro). São Paulo: Veneta, 2014.

Adaptação para novela gráfica (HQ) do livro homônimo de Joseph Conrad. O marinheiro inglês Charles Marlow narra suas experiências como capitão de uma barça que navega pelo rio Congo, durante o período colonial.



EDITORA VENETA



EDITORA MODERNA

Com os pés na África, Sérgio Túlio Caldas. São Paulo: Moderna, 2016.

A trama traz o jovem Túlio que ganha um prêmio em um **show de televisão**: uma viagem de volta ao mundo, cujo primeiro destino é Angola, na África.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 1 e 6
- Específicas de História: 1 e 4

HABILIDADES

- EF08HI23
- EF08HI24

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Teste seus conhecimentos

- **1 e 2.** Trabalhe as questões da seção de modo a debater a importância do respeito às diversas sociedades e culturas, com ênfase na pluralidade e não na hierarquização das nações.
- A valorização dos modos de produção tradicionais e locais, por exemplo, é um tema bastante recorrente na contemporaneidade, no que diz respeito aos embates sobre sustentabilidade e pobreza no mundo.
- O tema pode ser discutido em sala de aula a partir do conteúdo sobre a dominação britânica na Índia e na China.

TESTE SEUS CONHECIMENTOS

1. Leia atentamente o texto abaixo.

Foi essa consciência de nossa superioridade inata que nos permitiu conquistar a Índia. Por mais educado e inteligente que seja um indígena, por mais valente que ele se manifeste e seja qual for a posição que possamos atribuir-lhe, penso que jamais ele será igual a um oficial britânico.

LORD KITCHENER. In: PANIKKAR, K.M. **A dominação ocidental na Ásia**. Rio de Janeiro: Saga, 1965. p. 160.

A expansão imperialista europeia sobre o continente asiático, ao longo do século XIX e início do século XX, atingiu uma de suas principais expressões na dominação britânica sobre duas das mais antigas civilizações da Ásia: a China e a Índia. Identifique a opção a seguir que apresenta uma característica correta da dominação imperialista inglesa sobre a China ou a Índia.

- a) Na Índia, a extinção do sistema religioso de castas favoreceu a inclusão dos indianos na sociedade inglesa, porque foram utilizados como mão de obra barata no parque industrial da Inglaterra.
- b) Na China, a vitória militar dos ingleses sobre os exércitos imperiais chineses na Guerra do Ópio (1841) determinou a instalação do monopólio da Inglaterra sobre o comércio chinês de especiarias com o Ocidente.
- c) Na Índia, a dominação britânica provocou a destruição da economia tradicional voltada para a subsistência e sustentada por manufaturas têxteis incapazes de concorrer com a produção inglesa de tecidos de algodão. **Alternativa c.**
- d) Na China, a hegemonia política e econômica inglesa impediu a atuação de outras potências imperialistas porque isolou o território chinês pelo Tratado de Pequim (1860).
- e) Na Índia, uma alta burocracia de indianos exercia a administração das áreas conquistadas para reduzir os custos elevados gerados pelos gastos militares com a dominação imperialista.

V, F, V, V

2. A presença europeia na China também foi uma consequência das transformações industriais e do imperialismo no século XIX. Identifique **V** para as opções verdadeiras e **F** para as falsas, levando em consideração as seguintes afirmativas sobre a presença europeia na região:

- a) A economia e a sociedade chinesas se mantiveram praticamente fechadas e isoladas do contato europeu até o século XIX.
- b) Os ingleses conseguiram penetrar no mercado chinês com a venda de tecidos e outras mercadorias industriais produzidas com baixos custos e em grande quantidade.
- c) O cultivo da papoula na Índia possibilitou o desenvolvimento do ópio, mercadoria vendida pelos ingleses aos mercados chineses.
- d) A tentativa do governo chinês de proibir o comércio do ópio foi o pretexto utilizado pela Inglaterra para declarar guerra contra a China e iniciar o processo de dominação imperialista da região.

SUGESTÃO DE TEXTO

Para o professor

- CAMPOS, Bruno de. **Formação social indiana**: modo de produção asiático, imperialismo e industrialização tardia. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.
- O texto é uma dissertação de mestrado sobre a atual si-

tuação econômica da Índia, após a independência, em 1947. Para isso, o autor vai buscar as origens dessa industrialização e autonomia tardias em meados do século XIX, na Índia dominada pelo Império britânico e sujeita à economia perversa do neocolonialismo europeu.

a) A representação é negativa, pois salienta a violência imposta pelo neocolonialismo. Isso se observa pelos mortos e ossos humanos que se encontram sob os pés dos soldados.

INTERPRETANDO DOCUMENTOS

Observe a imagem intuitiva A moderna civilização da Europa – França no Marrocos e Inglaterra no Egito. Ela representa um soldado francês e um inglês comemorando a conquista de novos territórios na África com um brinde. Com base na análise da imagem e em suas leituras no livro sobre o tema, responda:

• A moderna civilização da Europa – França no Marrocos e Inglaterra no Egito. Litografia colorizada de A. H. Zaki, 1908-1914.



- a) A imagem oferece uma visão positiva do movimento neocolonialista de partilha da África pelos europeus? Justifique sua resposta.
- b) A dominação europeia provocou todo tipo de resistência nos territórios coloniais. Apresente algumas estratégias de resistência promovidas pelos povos africanos diante dessa dominação.

b) Fugas, protestos, revoltas etc. Em 1879, por exemplo, os zulus organizaram uma revolta armada contra o governo inglês na região. Resposta pessoal. Julgamos interessante mostrar que atualmente, mesmo com a existência de órgãos internacionais de mediação entre as nações, nem sempre o princípio de soberania é respeitado, ainda mais entre nações

HORA DE REFLETIR

No século XIX, com a disputa para estabelecer colônias na África e na Ásia, os europeus não respeitaram a soberania dos povos desses continentes. Invadiram e colonizaram territórios que não lhes pertenciam. com grande diferença de forças econômicas e políticas. A invasão do Iraque pelos EUA em 2003, mesmo sem ter ocorrido um processo de colonização, é um exemplo.

- Em sua opinião, atualmente a soberania nacional dos países menos desenvolvidos é respeitada ou ainda ocorrem invasões como no século XIX?

MUNDO VIRTUAL

O que você sabe da África?

Disponível em: <<http://livro.pro/urg8s4>>. Vídeo feito por alunos do curso de Teoria da História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH-USP), sob orientação do professor Maurício Cardoso, como pesquisa para entender a quais ideias as 28 pessoas associam a palavra África. Acesso em: 9 nov. 2018.

Africanidades

Disponível em: <<http://livro.pro/obbqox>>. Revista digital que abrange temas como cultura,

educação, história, literatura e sociedade do universo africano em todos os continentes. Acesso em: 28 set. 2018.

Biblioteca Digital Mundial

Disponível em: <<https://www.wdl.org/pt>>. Endereço eletrônico de acesso a páginas sobre a África na Biblioteca Digital Mundial. Você poderá acessar uma galeria de imagens com textos informativos, em português, de livros de referência sobre o continente africano. Acesso em: 28 set. 2018.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Interpretando documentos

- A atividade tem o objetivo de colocar o aluno em contato com variada documentação histórica sobre o período estudado. Por meio de documentos que expressem pontos de vista distintos, eles serão capazes de se posicionar criticamente sobre os contextos históricos estudados. A análise da imagem também tem o objetivo de apresentar o ponto de vista dos sujeitos colonizados a respeito dos processos aos quais foram submetidos.

Hora de refletir

- O tema proposto para reflexão pode ser aprofundado visando ao debate sobre os deslocamentos humanos e a procura por refúgio no mundo atual. A influência dos países desenvolvidos em questões do Oriente Médio é fundamental para essa discussão, por exemplo.
- Os alunos podem também ser convidados a pesquisar sobre os princípios de cooperação internacional e de não intervenção defendidos pela Organização das Nações Unidas (ONU). Além disso, para aproximar a discussão da realidade dos estudantes, pode-se questionar o papel do Brasil como liderança latino-americana, verificando de que maneira o país deve se portar em relação aos problemas averiguados em países vizinhos.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 4 e 5
- Específicas de Ciências Humanas: 2 e 7
- Específicas de História: 3, 4, 6 e 7

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Fechando a unidade

- Como questões disparadoras, pergunte aos alunos que tipo de música eles costumam ouvir e que sentimentos afloram por meio da música.
- Questione os alunos se as músicas ajudam a compreender melhor alguns aspectos do mundo em que vivemos. Aproveite as respostas para explicar que a música faz parte de um processo de comunicação do ser humano. As mensagens, ritmos que os artistas utilizam, também são frutos das experiências históricas. Sendo assim, a música também é um documento histórico, pois traz representações sobre determinados temas.
- Em seguida pergunte aos alunos se conhecem as duas canções apresentadas nos documentos 1 e 2.
- Ressalte que as canções foram compostas em épocas distintas e são exemplos de interpretações do Brasil. É provável que alguns conheçam as duas músicas. Organize os alunos em círculo e promova a audição das duas canções. Os alunos podem acompanhar o áudio por meio da leitura individual das letras.
- Ao encaminhar a análise da canção "Aquarela do Brasil", explore as sensações causadas pelo arranjo e pelas grandiosas interpretações, o uso da linguagem erudita nas palavras como "inzoneiro", "merencória", "sestrosa" e "trigueiro" em harmonia com os elementos da cultura popular – criando uma alegoria de país onde a natureza exuberante e a alegria prevalecem. Explique que esse estilo foi chamado de "samba exaltação".

FECHANDO A UNIDADE

Inzoneiro: manhoso.

Merencória: melancólica, triste.

Sestrosa: esperta, de raciocínio rápido.

Trigueiro: moreno (de cor semelhante à do trigo maduro).

Nação e nacionalismo. Esses dois conceitos compõem o fio condutor desta unidade. Eles afloram também na letra das duas canções a seguir. A primeira é "Aquarela do Brasil", composta pelo mineiro Ary Barroso em 1939. A segunda é "Que país é este". Seu autor, Renato Russo, líder e vocalista da banda Legião Urbana, a compôs em 1978, mas só a gravou em 1987. Analise as duas letras e desenvolva as atividades propostas.

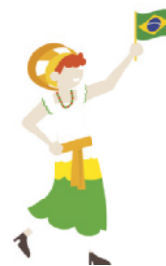
Documento 1: Canção

Brasil
 Meu Brasil brasileiro
 Meu mulato **inzoneiro**
 Vou cantar-te nos meus versos
 Ô Brasil, samba que dá
 Bamboleio que faz gingar
 Ô Brasil, do meu amor
 Terra de Nosso Senhor
 Brasil, Brasil
 Pra mim, pra mim
 Ah, abre a cortina do passado
 Tira a Mãe Preta do cerrado
 Bota o rei Congo no congado
 Brasil, Brasil
 Pra mim, pra mim
 Deixa cantar de novo o trovador
 A **merencória** luz da Lua
 Toda canção do meu amor
 Quero ver essa dona caminhando
 Pelos salões arrastando
 O seu vestido rendado
 Brasil, Brasil
 Pra mim, pra mim
 Brasil
 Terra boa e gostosa
 Da morena **sestrosa**

Aquarela do Brasil

Ary Barroso (1939)

De olhar indiscreto
 Ô Brasil, samba que dá
 Bamboleio que faz gingar
 Ô Brasil, do meu amor
 Terra de Nosso Senhor
 Brasil, Brasil
 Pra mim, pra mim
 Oh, esse coqueiro que dá coco
 Onde eu amarro a minha rede
 Nas noites claras de luar
 Brasil, Brasil
 Pra mim, pra mim
 Ah, ouve essas fontes murmurantes
 Aonde eu mato a minha sede
 E onde a lua vem brincar
 Ah, este Brasil lindo e **trigueiro**
 É o meu Brasil brasileiro
 Terra de samba e pandeiro
 Brasil, Brasil
 Pra mim, pra mim



AQUARELA DO BRASIL – ARY BARROSO © IRMÃOS VITALE.



ALEXACRIBSHUTTERSTOCK.COM

- Para auxiliar na compreensão da exaltação do nacionalismo na canção, é importante também informar aos alunos que a música "Aquarela do Brasil" foi escrita no período de formação do Estado Novo (1937-1954), quando prevalecia uma visão ufanista do Brasil.

1. Sim, a música ressalta características positivas do país e de seus habitantes. Até mesmo "a lua vem brincar" no Brasil, por conta de suas belezas.

Documento 2: Canção

2. O autor expressa a visão de um país repleto de contradições. Seus habitantes acreditam no "futuro da nação", mas o país tem corrupção "pra todo lado".

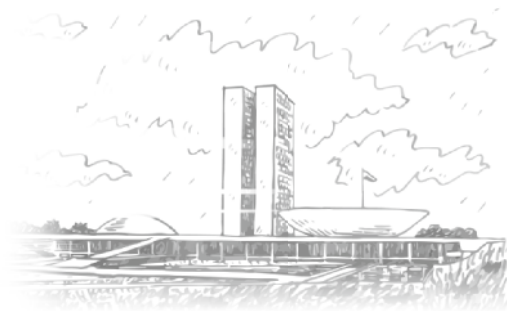
Que país é este

Renato Russo (1978/1987)

Nas favelas e no Senado
Sujeira pra todo lado
Ninguém respeita
A Constituição
Mas todos acreditam
No futuro da nação...
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Na Amazônia
E no Araguaia ia, ia
Na Baixada Fluminense
No Mato Grosso
E nas Gerais
E no Nordeste tudo em paz
Na morte eu descanso
Mas o sangue anda solto
Manchando os papéis

Documentos fiéis
Ao descanso do patrão...
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Terceiro mundo se for
Piada no exterior
Mas o Brasil vai ficar rico
Vamos faturar um milhão
Quando vendermos todas as almas
Dos nossos índios num leilão...
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?

RUSSO, Renato. **Que país é este**. Rio de Janeiro: EMI, 1987. 1 disco sonoro.



IMAGENS: LOOKUS/SHUTTERSTOCK.COM

1. Vimos que o nacionalismo envolve a valorização das características e dos interesses da nação. A letra do primeiro documento pode ser considerada nacionalista? Justifique sua resposta.
2. Em sua opinião, qual é a visão que o autor expressa sobre o Brasil na letra "Que país é este"?
3. As duas músicas trazem a mesma visão a respeito do Brasil? Justifique sua resposta.

4. Reúna-se com seus colegas e componha uma música que expresse a visão do grupo sobre o Brasil nos dias de hoje. Se houver alunos que saibam tocar algum instrumento, grave a música em um vídeo. **Veja orientações no Manual do Professor.**

3. Não. "Aquarela do Brasil" tem uma visão ufanista, a letra descreve um Brasil como um país sem problemas. Já "Que país é este" apresenta os problemas do Brasil como corrupção, violência, desigualdade social e demonstra não acreditar nos discursos positivos a respeito do Brasil.

181

TEXTO DE APOIO

Para o professor

A história depois do papel

Considerar as fontes audiovisuais e musicais como um outro tipo qualquer de documento histórico, portadoras de uma tensão entre evidência e representa-

ção [...]. Perceber as fontes audiovisuais e musicais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, analisando, a partir daí, sua condição de "testemunho" de uma dada experiência histórica e social [...]. Articular a lingua-

gem técnico-estética das fontes audiovisuais e musicais e as representações da realidade histórica ou social nela contida.

NAPOLITANO, Marcos. *A história depois do papel* (fontes audiovisuais). In: PINSKY, Carla B. (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 235-289.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

• A música foi composta em 1978 quando o autor fazia parte de outra banda. O artista continuou tocando a música em *shows* e sempre afirmava que tinha esperança que seu conteúdo um dia se tornasse obsoleto, que o país melhorasse. Em 1987, depois de quatro anos com a banda Legião Urbana, a música foi gravada e se tornou sucesso imediato, figurando como uma das mais importantes da chamada linha politizada do *rock* no Brasil.

SUGESTÕES DE LIVROS

Para o professor

• FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

O livro traz exercícios e muitos exemplos práticos para guiar atividades com música desenvolvidas em todas as disciplinas.

• MORAES, José Geraldo Vinci de; SALIBA, Elias Thomé (Org.). **História e música no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2010.

Esse livro, organizado pelos historiadores José Geraldo Vinci de Moraes e Elias Thomé Saliba, é fruto de extenso estudo de diversos pesquisadores sobre esse importante elemento da cultura brasileira.

A BNCC E A UNIDADE

OBJETOS DO CONHECIMENTO

- 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.
- O escravismo no Brasil do século XIX: *plantations* e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil imperial.
- Políticas de extermínio do indígena durante o Império.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3, 4, 5 e 6

HABILIDADES

- EF08HI15
- EF08HI16
- EF08HI17
- EF08HI18
- EF08HI19
- EF08HI20
- EF08HI21
- EF08HI22
- EF08HI27

NO DIGITAL – 4º BIMESTRE

- Veja o plano de desenvolvimento para esta unidade.
- Desenvolva o projeto integrador “A participação das mulheres na Guerra do Paraguai e no Movimento Abolicionista”.
- Consulte as sequências didáticas: 1. Segundo Reinado por meio de charges. 2. Imigração europeia e trabalho nas lavouras de café. 3. Abolicionismo na literatura.
- Acesse a proposta de acompanhamento da aprendizagem.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Direito à terra como direito humano

[...] o direito à terra é uma questão central de direitos humanos. Ele constitui a base para o acesso a alimentação, moradia e desenvolvi-



Terra e meio ambiente

Fonte de riqueza e de poder

A terra é fonte de riqueza e de trabalho. Dela se extraem minérios que pelo trabalho humano se transformam em objetos de ferro, aço, bronze, alumínio, ouro e outros metais. É na terra que homens e mulheres, por meio da agricultura, cultivam produtos que alimentam bilhões de pessoas em todo o mundo.

E a terra é também uma fonte de poder. Em diversas épocas, aqueles que tinham a propriedade da terra tinham também o poder político. Ainda hoje, ter uma grande quantidade de terra significa ter riqueza e poder.

PAULO FRIDMAN/CORBIS/GETTY IMAGES



- O agronegócio representa cerca de um quarto do produto interno bruto (PIB) brasileiro. Na área agrícola, destacam-se as plantações de soja, milho e cana-de-açúcar. A mecanização do campo contribui de maneira significativa para o aumento da produtividade. Essa produção é voltada principalmente para o mercado externo. Na imagem acima, vê-se colheita mecanizada de soja em fazenda localizada em Tangará da Serra (MS), 2012.

182

mento, e, sem acesso à terra, muitas pessoas são colocadas em situação de grave insegurança econômica.

[...]

Além de situações de violência e conflito, regulamentos e políticas sobre o direito à terra constituem frequentemente o cerne de qualquer

reforma econômica e social ampla. Assim, o direito à terra desempenha um papel catalisador no crescimento econômico, no desenvolvimento social e na redução da pobreza (INTERNATIONAL LAND COALITION, 2003). Dados recentes indicam que cerca de 50% da população

rural no mundo não desfruta de direitos de propriedade da terra de maneira segura, e estima-se que até um quarto da população mundial seja de sem-terra, o que faz com que tanto a insegurança da titularidade da terra quanto a falta de acesso constituam fatores claros de pobreza

Mas essa não era a realidade das terras que compunham o atual Brasil antes de 1500. Na época em que os portugueses aqui chegaram, a terra era de todos os indígenas. Ninguém era dono dela em particular. O governo de Portugal tomou essas terras para si e passou a distribuí-las a colonos. Foram distribuídas grandes propriedades de terra a poucas pessoas. Essas propriedades eram chamadas de **sesmarias**.

Desde então, a maior parte das terras no Brasil está concentrada nas mãos de um pequeno grupo de grandes proprietários.

Antigamente, era alta a quantidade de trabalhadores rurais nessas grandes propriedades. Ao longo dos últimos tempos, com o uso de tecnologias sofisticadas, a mão de obra nas grandes propriedades vem diminuindo, com muitas dispensas de trabalhadores. Ao mesmo tempo, estamos assistindo a um aumento no ritmo da degradação do meio ambiente. O mau uso da terra coloca em risco a sobrevivência de várias espécies, incluindo a espécie humana.



Boa parte dos alimentos que chegam à mesa da população vem dos pequenos e médios produtores rurais. Na foto à esquerda, agricultor colhe uvas em propriedade familiar em Rosário do Ivaí (PR), 2017. Na foto à direita, o desmatamento da Floresta Amazônica é um retrato da degradação do meio ambiente. Amazonas, 2016.

Nesta unidade veremos como, durante o Império, grande parcela da população brasileira não teve acesso ou perdeu as terras em que vivia, ao mesmo tempo em que os grandes proprietários concentraram ainda mais o controle que tinham sobre as terras.

Resposta pessoal. O Brasil é grande produtor agrícola e o setor gera grande volume de emprego, desde pequenos agricultores até empregados da agroindústria.

COMEÇO DE CONVERSA

1. A agricultura é uma importante atividade econômica, particularmente no Brasil. De que forma ela contribui para o desenvolvimento do país?
2. Como é a questão agrária na região em que você vive? Predominam as grandes propriedades ou as pequenas? Existem grupos organizados de pessoas que lutam pelo acesso à terra?

Nesta atividade você poderá verificar o que os alunos conhecem a respeito da situação agrária da região em que vivem ou da questão agrária como um todo.

183

(UNITED NATIONS HUMAN SETTLEMENTS PROGRAMME, 2008).

GILBERT, Jérémie. Direito à terra como direito humano. **SUR**, São Paulo: Conectas Direitos Humanos, v. 10, n. 18, p. 120-143, jun. 2013. Disponível em: <<http://livro.pro/fbnkqa>>. Acesso em: 5 out. 2018.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- As páginas da abertura da unidade propõem uma reflexão sobre a **terra** e o **meio ambiente**, compreendidos como fonte de trabalho, riqueza e poder.

- Antes de iniciar a leitura da página ou discussões sobre a terra, incentive os alunos a apresentarem seus conhecimentos sobre a questão da terra. Tema atual e de grande efervescência, os alunos podem ter tomado contato com

muitas perspectivas que envolvem a terra e sua propriedade. Caso habitem uma região rural ou com marcada disputa de terras, essas questões podem estar presentes em seu cotidiano. Dessa forma, peça aos alunos que expressem seus conhecimentos sobre a terra, se sabem como ela pode ser adquirida, se a compra é a única forma de obtenção e se essa é uma realidade atual ou histórica; pergunte a eles se já ouviram falar de conflitos que envolvem a disputa pela terra e em que termos essas discussões se davam, qual seria a importância da posse da terra, e se a compreensão e o uso dessa posse ocorrem de forma igual para as diferentes sociedades (indígenas e não indígenas, por exemplo, compreendem de forma distinta a relação com a terra). Em relação aos usos da terra, peça que se atentem para a relação deles com o meio ambiente, se há uma preocupação com a preservação ou se o meio ambiente é visto como empecilho no desenvolvimento.

- Aproveite ainda para retomar conhecimentos já elaborados pelos alunos nos anos anteriores; para isso peça a eles que retomem o papel da terra em sociedades já estudadas, como a romana, a grega ou a europeia da Idade Média.

Começo de conversa

- Considerados os conhecimentos prévios dos alunos, solicite a leitura coletiva do texto de abertura da unidade. Pergunte a eles se novas informações foram incorporadas aos conhecimentos prévios levantados ou, ainda, se alguma informação do texto escrito conflita com aquilo que sabiam anteriormente. Incentive o diálogo respeitoso sobre o tema, em especial no que tange os conflitos na terra, que envolvem indígenas, quilombolas e a população rural pobre.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3 e 6
- Específicas de História: 1 e 4

HABILIDADE

- EF08HI15

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- O tema do desmatamento da Mata Atlântica possibilita a construção e o fortalecimento da consciência ambiental. Explique que o desmatamento não era uma preocupação do ser humano do século XV ou XVIII, portanto, para os colonizadores, não havia nenhum problema no processo de desmatamento. Contudo, na sociedade contemporânea, a preocupação com o ambiente ganhou centralidade quando se percebeu a condição de finitude das espécies, inclusive a humana. Diante desses elementos, a escola constituiu-se em um espaço importante de conscientização do papel da sociedade e do indivíduo na preservação e restauração da flora e da fauna.
- Pergunte aos alunos se próximo ao município onde eles vivem existe alguma floresta ou algum bioma que esteja ameaçado pela ação humana, se eles conhecem como se deu o processo predatório da região e se existe algum movimento que tente recuperar o local.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- DEAN, Warren. **A ferro e fogo**: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Referência para a História Ambiental, o autor explora a relação dos seres humanos e o espaço da Mata Atlântica ao longo do tempo.

CAPÍTULO 8

O governo de D. Pedro II

A Mata Atlântica é uma das regiões com uma das maiores biodiversidades do planeta. Além de abrigar uma grande variedade animal e vegetal, assegura a fertilidade do solo da área que ocupa, ajuda a controlar o equilíbrio climático e é fonte de alimentos e plantas medicinais.

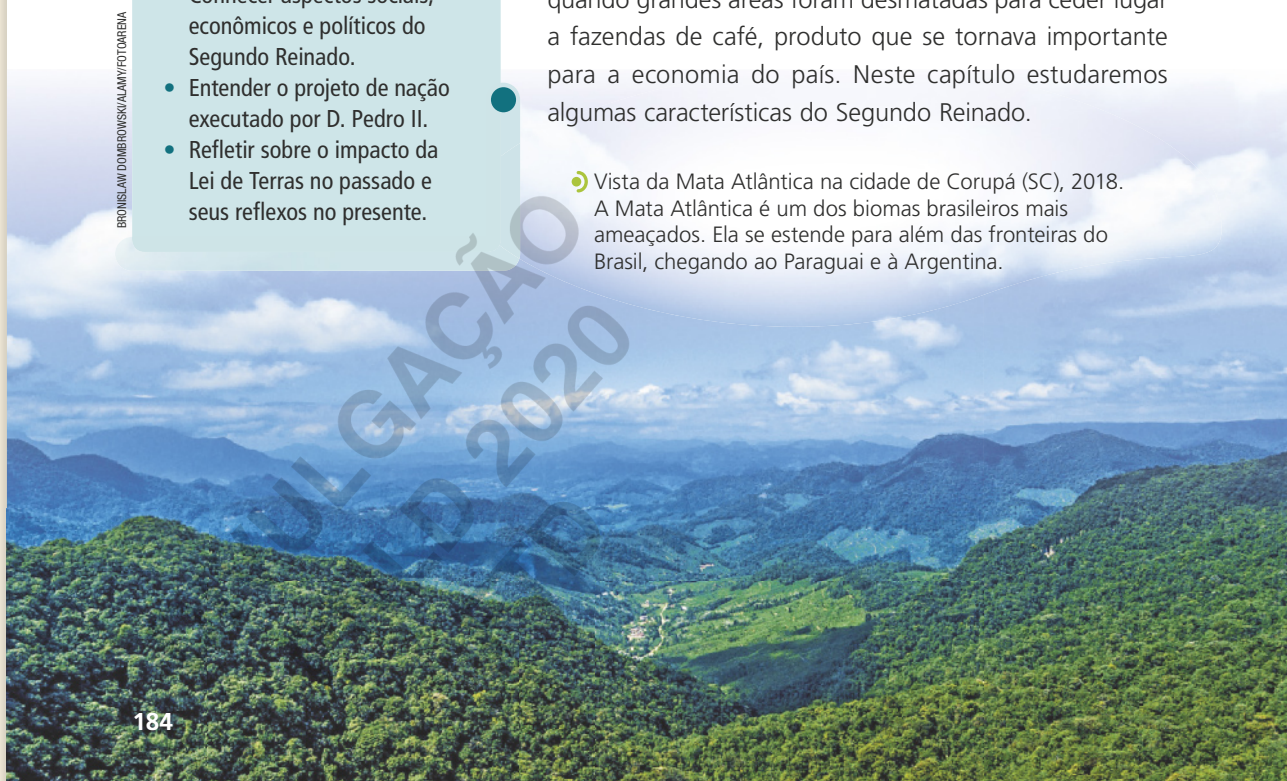
No século XVI, quando os portugueses chegaram à América, a Mata Atlântica se estendia ao longo de toda a costa do litoral brasileiro. Ao longo dos séculos, foi sendo derrubada por diversos interesses, desde a extração de seus recursos até a cessão de espaço para a expansão de vilas e povoados. Hoje, 60% da população brasileira, ou seja, cerca de 120 milhões de pessoas, vive em áreas anteriormente ocupadas pela Mata Atlântica. E somente 8,5% de suas florestas originais sobreviveram à ação humana.

Objetivos de aprendizagem

- Conhecer aspectos sociais, econômicos e políticos do Segundo Reinado.
- Entender o projeto de nação executado por D. Pedro II.
- Refletir sobre o impacto da Lei de Terras no passado e seus reflexos no presente.

Um momento em que houve grande derrubada dessa floresta foi durante o Segundo Reinado (1840-1889), quando grandes áreas foram desmatadas para ceder lugar a fazendas de café, produto que se tornava importante para a economia do país. Neste capítulo estudaremos algumas características do Segundo Reinado.

- Vista da Mata Atlântica na cidade de Corupá (SC), 2018. A Mata Atlântica é um dos biomas brasileiros mais ameaçados. Ela se estende para além das fronteiras do Brasil, chegando ao Paraguai e à Argentina.



184

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Para fazer História Ambiental

[...] A ideia de uma História Ambiental começou a surgir na década de 1970, à medida que se sucediam conferências sobre a crise

global e cresciam os movimentos ambientalistas entre os cidadãos de vários países. Em outras palavras, ela nasceu numa época de reavaliação e reforma cultural, em escala mundial. A história não foi a única disciplina afetada por essa maré montante de preo-

cupação pública: o trabalho acadêmico nas áreas de direito, filosofia, economia, sociologia e outros foi igualmente sensível a esse movimento. Muito tempo depois que o interesse popular pelos temas ambientais chegou ao máximo e começou a decair, confor-

Segundo Reinado

Na história do Brasil, chamamos de Segundo Reinado o período de 1840 a 1889, intervalo de tempo no qual o governo esteve nas mãos de D. Pedro II. Como vimos no capítulo 6, D. Pedro II tinha apenas 14 anos quando foi coroado imperador. O episódio ficou conhecido como **Golpe da Maioridade**. Seu governo foi longo e, nesse período, o Brasil passou por muitas transformações – o café se tornou importante produto de nossa economia, foram instaladas as primeiras estradas de ferro, chegaram grandes levas de imigrantes e, depois de muita pressão, a escravidão acabou. Ainda assim, o Brasil continuou um país desigual, com a riqueza concentrada nas mãos de uma elite econômica e política.

A imagem abaixo vai nos ajudar a compreender como era o Brasil sob o governo de D. Pedro II. Ela contém detalhes que fundamentam a reflexão sobre algumas das modificações iniciadas durante o Segundo Reinado.

Trata-se de uma **litografia** feita em homenagem à **Lei do Ventre Livre** e aos políticos responsáveis por sua aprovação. A lei de 1871 declarava livre, a partir daquela data, toda criança nascida de mãe escravizada. Foi uma das primeiras leis do longo processo que promoveu o fim da escravidão no país. Antes de começarmos a analisá-la, observe a gravura com atenção.

Litografia: tipo de gravura que utiliza uma matriz de pedra, na qual é feito um desenho. Esse desenho recebe tinta e é impresso por meio da pressão da pedra sobre folhas de papel.



BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO

• Litografia, de autor desconhecido, intitulada **Honra e Glória ao Ministério de 7 de Março** (1871) representa D. Pedro II e seu ministério.

185

me as questões se tornavam cada vez mais complicadas, sem soluções fáceis, o interesse acadêmico continuou a crescer e a assumir uma sofisticação cada vez maior. A história ambiental nasceu, portanto, de um objetivo moral, tendo por trás fortes compromissos políticos, mas, à medida

que amadureceu, transformou-se também num empreendimento acadêmico que não tinha uma simples ou única agenda moral ou política para promover. Seu objetivo principal se tornou aprofundar o nosso entendimento de como os seres humanos foram, através dos tempos, afetados pelo

seu ambiente natural e, inversamente, como eles afetaram esse ambiente e com que resultados.

WORSTER, Donald. Para fazer história ambiental. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 198-200, 1991. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2324>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Geral: 1
- Específicas de Ciências Humanas: 2 e 6
- Específicas de História: 1 e 3

HABILIDADE

- EF08HI15

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- O cenário político imperial, pós-Período Regencial, foi marcado pela bipolarização entre liberais e conservadores. Oriundos das classes privilegiadas, suas posições não eram substancialmente diferentes e, em comum, compreendiam ser necessária a manutenção da escravidão e das hierarquias como estavam construídas.
- A hegemonia das classes dominantes nas esferas do poder ainda é uma realidade na sociedade brasileira, assim, pesquisas apontam que seis em cada dez parlamentares possuem parentes na política; outros indicadores afirmam a presença de famílias tradicionais há mais de dois séculos em diferentes cargos. Pergunte aos alunos se eles teriam alguma hipótese para a manutenção dessas pessoas no poder e indique a eles que recursos financeiros e relações com outras pessoas que ocupam o poder (político ou econômico) são fundamentais para compreender esse processo.

Conservadores e liberais

Um dos elementos que chamam a atenção é que, na metade superior dessa litografia, foram inseridos os retratos de oito pessoas. Ao centro, em tamanho maior, encontra-se representado o imperador. No entorno, os ministros de seu governo. Um deles ganhou destaque especial, ficando posicionado logo acima do imperador. Trata-se de José Maria da Silva Paranhos, o Visconde do Rio Branco que, em março de 1871, foi nomeado primeiro-ministro do Brasil.



BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO



D. Pedro II rodeado por seus ministros. Detalhe da litografia Honra e Glória ao Ministério de 7 de Março (1871). O gabinete chefiado pelo Visconde do Rio Branco (representado na posição mais elevada) foi o mais longo dos 36 gabinetes formados durante os 49 anos de reinado de D. Pedro II: 4 anos e 3 meses.

O Visconde do Rio Branco pertencia ao Partido Conservador. Durante o Segundo Reinado existiu um segundo partido, o Partido Liberal. As bases desses dois partidos começaram a se formar ainda durante a Regência (1831-1840). As diferenças políticas entre liberais e conservadores, entretanto, não eram muito grandes, já que defendiam grupos sociais muito parecidos.

Os liberais protegiam os grandes comerciantes, enquanto os conservadores protegiam os grandes fazendeiros. A disputa entre eles pelo poder era grande. Após a eleição de deputados e senadores, D. Pedro II formava seu ministério (ou gabinete, como também era chamado) com os políticos do partido que tinha eleito a maioria dos candidatos.

Sempre que achava necessário, o imperador utilizava o Poder Moderador para dissolver a Câmara ou o próprio ministério, convocando novas eleições ou simplesmente formando um novo gabinete. Com isso, promovia alternância no poder, evitando que o partido liberal ou o conservador se perpetuasse no governo. Esse mecanismo foi importante para a estabilidade do Império.

Alternância no poder: situação na qual o partido que governa é substituído por um partido de oposição, e assim sucessivamente; ou seja, o governo não fica o tempo todo nas mãos de um mesmo partido.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Eleições no Império

[...] Para que as exigências legais referentes ao processo eleitoral fossem cumpridas, foram criadas no ano de 1846 as Juntas de Qualificação de Votantes.

Essas Juntas eram responsáveis pelo alistamento eleitoral no Império e por formar anualmente os livros de votantes que continham as listas gerais dos cidadãos com direito a votar na eleição de eleitores, para juizes de paz e para vereadores das Câmaras Municipais – eleições primárias.

[...] Ressaltando a importância do processo de qualificação de votantes e também a utilização dos livros como fontes documentais para o estudo das eleições no século XIX, Jonas Moreira Vargas (2006) argumenta que “a qualificação localizava o indivíduo, atribuindo

As eleições imperiais

Durante o Império, vigorou no Brasil o regime parlamentarista. A escolha dos parlamentares acontecia por meio de eleições. Para votar, era necessário ter no mínimo 25 anos (em alguns casos, 21), ser do sexo masculino e ter renda anual de 100 mil réis. Estavam excluídos do processo eleitoral as mulheres, os indígenas, os soldados e os negros escravizados.

Esse tipo de voto, que exige renda mínima, é chamado de **censitário** e foi responsável por manter boa parte da população brasileira sem direito ao voto. Ao longo dos anos, novas leis foram criadas, restringindo ainda mais a participação popular. Em 1846, por exemplo, ficou estabelecido que a renda mínima para votar deveria ser calculada em prata. Com isso, a renda mínima praticamente dobrou de valor.

Em 1881, foi aprovada a Lei Saraiva, que, entre outras medidas, impedia o voto dos analfabetos. A Lei Saraiva provocou uma drástica redução no número de votantes. Em 1872, por exemplo, cerca de 10% da população, ou seja, 1 milhão de pessoas, tinha direito ao voto. Com a Lei Saraiva, o número de votantes caiu para cerca de 117 mil pessoas, menos de 1% do total da população brasileira à época.

As eleições no Império eram **indiretas**. Em um primeiro momento, as pessoas escolhiam os seus representantes. Eram estes que, em um segundo momento, elegiam os deputados e senadores. Os senadores eram eleitos em uma lista tríplice (com três nomes), da qual o imperador escolhia o de sua preferência. O cargo dos senadores era vitalício, já o mandato dos deputados durava quatro anos, porém, como vimos, o imperador podia dissolver a Câmara e convocar novas eleições. Já os presidentes da província (equivalente ao que hoje chamamos de governador de Estado) eram nomeados pelo imperador.



Charge de Bordalo publicada em *O Besouro*, em 1878. O desenho representa o artista, com uma lente de aumento, observando como D. Pedro II brinca com os políticos.

187

do suas posses materiais e simbólicas, emergindo-o do povo anônimo ao reputar-lhe uma determinada ação política, vedada à maioria". E mais adiante destaca também a importância de ser considerado votante ou eleitor e como essa denominação poderia significar

uma forma de distinção social dentro da sociedade brasileira oitocentista, uma vez que "a estrutura social imperial caracterizava-se por uma rede classificatória que localizava os indivíduos, atribuindo-lhes poderes e competências" (VARGAS, 2006: 153-168). [...]

FARIA, Vanessa Silva de. Eleições no império: considerações sobre representação política no segundo reinado. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27. 2013, Natal. *Anais...* Natal: Anpuh, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364925577_ARQUIVO_artigoanpuh2013.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

- Peça aos alunos que leiam o conteúdo da página. Enquanto eles promovem a leitura em voz alta, anote na lousa os indivíduos que estavam excluídos do processo eleitoral (mulheres, indígenas, soldados, escravos, homens brancos – com renda inferior a 100 mil réis anuais, e, após 1881 – e também os analfabetos). Peça que identifiquem, então, quem estava autorizado a votar.

- Apresentados os dados e discutida a pouca representatividade da população brasileira no campo político, promova uma roda de conversa com os alunos sobre a importância de se fazer representar politicamente. Espera-se que eles compreendam que, quanto mais diversos forem os sujeitos que ocupam cargos políticos, maior a probabilidade de surgirem leis que beneficiem diferentes indivíduos. Assim, as mulheres teriam potencialmente mais chances de legislar a favor de mulheres, pois deveriam saber as dificuldades vivenciadas por elas no dia a dia.

- Uma outra faceta desse processo é a questão da educação. Auxilie os alunos a relacionar a importância da alfabetização e a capacidade de crítica no que tange à construção de leis e de políticas para a população.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 2
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3 e 6
- Específicas de História: 1 e 3

HABILIDADES

- EF08HI15
- EF08HI16

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Diálogos

• Explique novamente aos alunos que o pretexto usado para adiantar a coroação de Pedro II desmentiu-se logo em seguida à sua chegada ao trono. Os conflitos em várias províncias continuaram. Uma delas, e que contou com grande adesão popular, foi a Revolução Praieira, ocorrida em Pernambuco, em 1848. Os revoltosos reivindicavam, entre outras questões, a distribuição de terras que estavam concentradas nas mãos de poucos latifundiários e o fim do monopólio do comércio local, controlado por ricos comerciantes portugueses.

• A proposta da seção é possibilitar que os alunos compreendam como está estruturada a composição política partidária no Brasil contemporâneo, observando com atenção quais são as competências de cada uma das instâncias. O domínio dessas informações é fundamental para o pleno exercício dos direitos e reivindicações da sociedade, que muitas vezes não consegue identificar a responsabilidade de cada instância, cobrando de uma esfera o que é de competência de outra.

• Para que as respostas não se tornem demasiadamente genéricas, é possível propor aos alunos, após a pesquisa, a realização de um jogo com situações hipotéticas nas quais eles deveriam reconhecer a qual esfera recorrer. Para isso, divida-os em grupos de 4 a 5 integrantes, distribua os casos hipotéticos e peça a eles que identifiquem as instâncias res-

ponsáveis pela resolução dos problemas apresentados.

• De forma colaborativa, os demais grupos devem opinar se a solução encontrada pelos colegas de fato é a mais correta. Estimule que a atividade seja realizada com atenção aos problemas vividos pela comunidade em que os alunos

estão inseridos aos elementos nacionais que tenham tomado a atenção deles recentemente. Dessa forma, a construção desses conhecimentos propicia uma reflexão crítica sobre os dados estudados. Veja o endereço do site do Superior Tribunal Eleitoral em **Sugestão de site.**

Províncias em revolta

Muitas pessoas acreditavam que, com a chegada de D. Pedro II ao poder, as agitações que sacudiram o país durante a Regência teriam fim. Entretanto, não foi bem assim. Na realidade, os primeiros anos do governo de D. Pedro II foram marcados por conflitos e problemas.

Em maio de 1842, por exemplo, políticos liberais de São Paulo e Minas Gerais pegaram em armas para protestar contra o governo e contra as mudanças de gabinete. A rebelião terminou em junho do mesmo ano com a rendição dos revoltosos.

Alguns anos depois, em 1848, teve início em Pernambuco uma rebelião de maiores proporções, conhecida como **Revolução Praieira**. Ao contrário da revolta de 1842, esta não se limitou a uma manifestação de políticos e poderosos, mas contou também com alguma participação popular. Apesar das turbulências, em ambos os casos o governo conseguiu controlar as agitações e restabelecer a ordem.



• Capa do jornal pernambucano A Voz do Brasil, de 15 de julho de 1848, apresenta manchete sobre a Revolução Praieira.

DIÁLOGOS

Já vimos como eram as eleições durante o Império. Agora, reúna-se a um grupo de colegas e, juntos, façam uma pesquisa sobre as eleições no Brasil de hoje. Para orientar-se melhor, escolham algumas informações a serem pesquisadas. Veja exemplos a seguir:

- Quem pode e quem não pode votar atualmente no Brasil?
- Qual é o papel dos eleitores?
- O que fazem os deputados federais e os senadores?
- O que fazem os vereadores e os deputados estaduais?
- Além dessas perguntas, você e seu grupo assim como o professor podem sugerir outras.
- Feita a pesquisa, o grupo deve organizar um seminário, sob a orientação do professor, para apresentá-lo à classe.

☉ O café

Voltemos à litografia da página 185. Nela é possível observar elementos relacionados ao trabalho no campo. Eles aparecem principalmente nas laterais da gravura e revelam a importância da agricultura para a economia brasileira naquele momento. Para que se tenha uma ideia, em 1872, cerca de 80% das pessoas que trabalhavam no Brasil se dedicavam ao setor agropecuário.

O principal produto agrícola cultivado no Brasil naquela época era o café, embora não fosse o único. Produziam-se também cana-de-açúcar, algodão, tabaco (fumo) etc. Boa parte da produção cafeeira era vendida a outros países, ou seja, era exportada. Durante o período monárquico, o café brasileiro representava cerca de 50% da produção mundial.



JUJO PRUDENTE/PULSAR IMAGENS

☉ Ramos de café.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- A respeito do conteúdo sobre o café, comente com os alunos que a “virada” populacional no Brasil só ocorreu na década de 1970, quando progressivamente a população da zona urbana se tornou maior que a da zona rural. Para complementar essa informação, pode-se estimular a prática de pesquisa e o levantamento de hipóteses, operando substancialmente na construção de saberes significativos para a disciplina.

SUGESTÃO DE SITE

Para o aluno

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Atribuições dos cargos políticos.** Disponível em: <<http://livro.pro/rqnpff>>. Acesso em: 20 out. 2018. Página que apresenta informações básicas sobre as atribuições de diferentes cargos políticos. Disponível em: <<http://livro.pro/rqnpff>>. Acesso em: 20 out. 2018.



BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO

- ☉ Representação do trabalho e da produção agrícola no Segundo Reinado. Detalhe da litografia **Honra e Glória ao Ministério de 7 de Março** (1871).



BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO

MAIS ATIVIDADES

Simular de eleições

- Peça que representem os papéis das eleições na atualidade: candidatos, mesários, eleitores e, até mesmo, as pessoas que não podem votar. Depois, proceda da mesma forma com relação ao processo eleitoral do

império no Brasil, atentando, principalmente, para os critérios de exclusão (sobretudo os censitários) em cada uma das fases do pleito (eleições primárias e secundárias). Após a formação de uma câmara de deputados fictícia, você ou algum aluno pode fazer o papel de imperador e, como uma figura

pretensamente neutra, nomear e dissolver gabinetes e a câmara, bem como convocar novas eleições. Com isso, espera-se que os alunos possam apreender melhor o funcionamento geral do governo e a força política de D. Pedro II, baseada principalmente nas prerrogativas do Poder Moderador.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 3
- Específicas de Ciências Humanas: 2 e 3
- Específicas de História: 1, 2 e 5

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Olho vivo

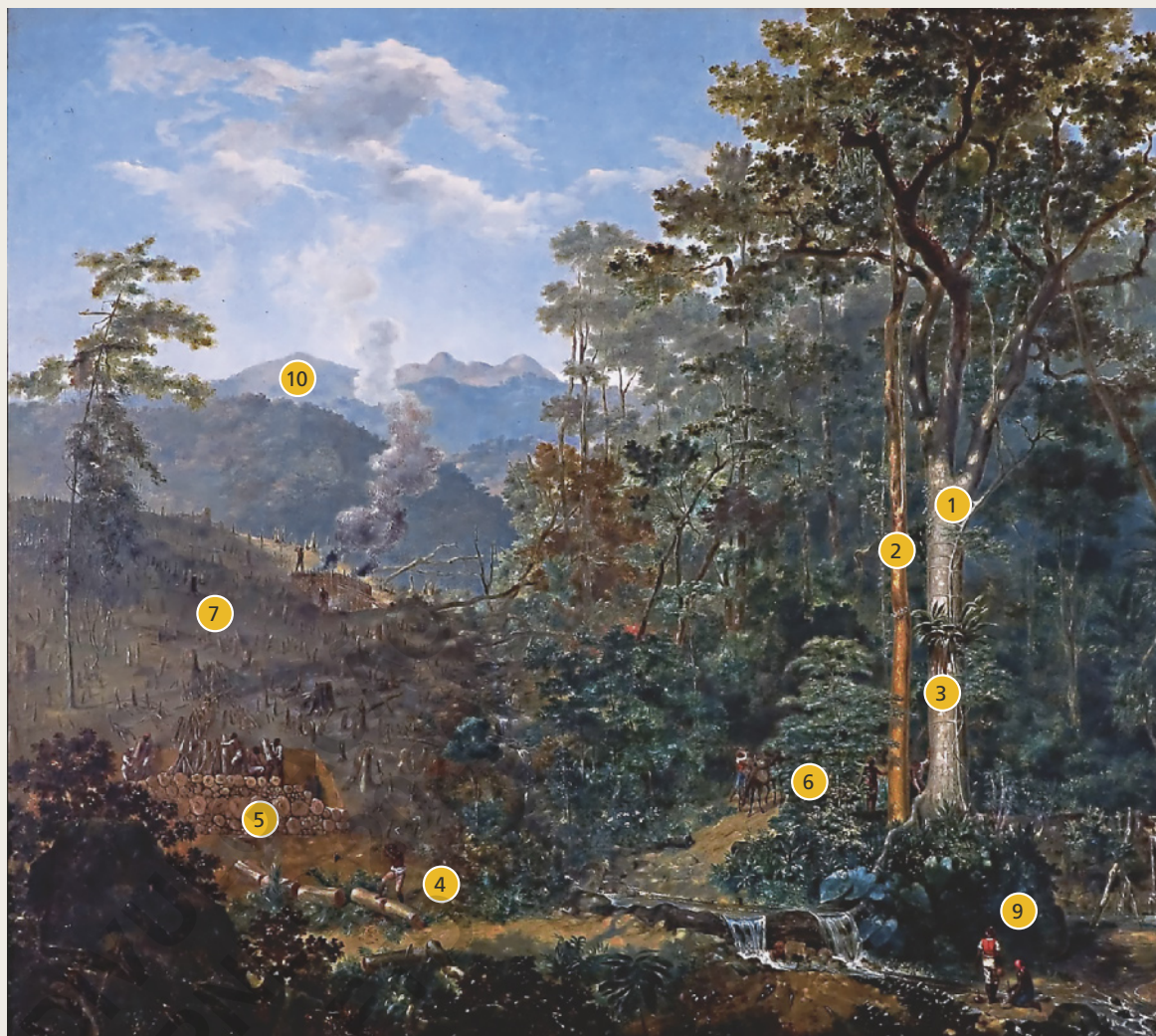
- Dois elementos devem ser observados na seção: o primeiro é a atenção à imagem como fonte histórica; o segundo é o tema, no caso, o desmatamento da Mata Atlântica para abrir espaço para a produção de café. Ambos os dados precisam ser observados pela perspectiva de seus processos de produção ou ocorrência, isto é, a imagem e o processo de desmatamento só fazem sentido se analisados no período em que foram produzidos.
- Retome com os alunos que a preocupação com a preservação ambiental não era prioridade nas discussões políticas dos séculos anteriores ao XX. Portanto, ainda que a imagem de Taunay represente o desmatamento e denuncie o prejuízo à região, isso não quer dizer que era um fato central para o artista ou aquela sociedade.

OLHO VIVO

A derrubada da Mata Atlântica

Para que as fazendas de café se expandissem, os fazendeiros ordenavam a derrubada das matas nativas. A Mata Atlântica foi a principal vítima desse processo de expansão.

A crescente derrubada das florestas chamou a atenção do pintor Félix-Émile Taunay (1795-1881), que acompanhou de perto o desmatamento do morro da Tijuca, no Rio de Janeiro.



190

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Mata Atlântica

Mesmo reduzida a aproximadamente 27% de sua área original e distribuída em milhares de fragmen-

tos, os remanescentes de vegetação nativa ainda guardam altos índices de biodiversidade de fauna e flora e prestam inestimáveis serviços ambientais de proteção de mananciais hídricos, de contenção de encostas e de regulação do

clima, que beneficiam diretamente um contingente de aproximadamente 120 milhões de brasileiros.

[...] As projeções são de que possua cerca de 20.000 espécies de plantas, ou seja, entre 33% e 36% das existentes no País. Em relação à

Pesquisar sobre o perigo do desmatamento

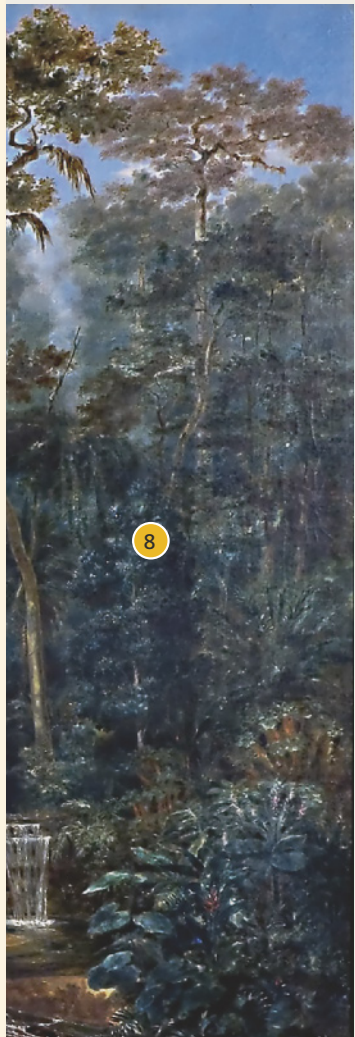
- Proponha aos alunos uma pesquisa sobre desmatamento na atualidade.
- Eles devem procurar, em *sites* e livros, informações sobre áreas que atualmente sofrem com desmatamento, como a Amazônia, o Cerrado e a Mata Atlântica.
- Peça a eles que identifiquem e anotem as seguintes informações: quais áreas sofrem mais com o desmatamento; quais são os grupos responsáveis por essa ação; que motivos levam a isso; se existem políticas que proíbem essa ação predatória; se, efetivamente, essas políticas têm tido êxito.
- Promova uma roda de conversa e solicite aos alunos que informem aos colegas quais foram as informações obtidas por meio da pesquisa (assim como os *sites* e livros pesquisados). Incentive a participação de todos, igualmente, de forma que eles consigam dialogar e complementar as informações uns dos outros.

Em 1843, ele representou esse desmatamento na tela *Vista de um mato virgem que se está reduzindo a carvão*, reproduzida abaixo.

Por meio dessa pintura o artista procurou alertar para a destruição em grande escala das florestas brasileiras.

- 1 Quase no centro do quadro, como se fosse uma fronteira entre a mata e a área desmatada, o artista representou uma imensa figueira, cuja copa se abre na parte superior do quadro. Como afirmam os historiadores de arte, é como se ela fosse a personagem principal da obra.
- 2 A árvore ao lado da figueira era conhecida como “pau-mulato”. Sua madeira era muito usada na fabricação de móveis. Repare como Taunay representou as duas árvores no limite da floresta virgem, como se fossem duas figuras heroicas de uma resistência que, infelizmente, não duraria muito tempo.

MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO.



- 3 Taunay estava preocupado com a representação exata dos espécimes vegetais, como esta bromélia, planta típica da Mata Atlântica, ligada ao tronco da figueira.
- 4 A mata é derrubada a machadadas por homens escravizados a serviço dos fazendeiros.
- 5 Após a derrubada, as toras de madeira são empilhadas
- 6 Pela estrada lamacenta, um escravo puxa um jumento, cujo dorso está arqueado pelo peso da madeira recém-derrubada.
- 7 Na parte esquerda da tela, o pintor representou a desolação do ambiente, mostrando troncos abatidos e uma coluna de fumaça que denuncia uma queimada. A imagem da mata derrubada não deixa dúvidas quanto ao futuro dessas terras: diminuição da fertilidade do solo e dos mananciais de água, lama que escorre pelas encostas abaixo etc.
- 8 À direita do quadro, está representada a densa floresta nativa, com suas árvores frondosas e centenárias. Em meio à mata, rios de águas claras seguem seu curso livremente. Rios como esses eram responsáveis pelo abastecimento de água potável da cidade do Rio de Janeiro.
- 9 Aos pés da figueira, está o único homem branco de todo o quadro. O pintor o representou como uma figura minúscula diante de árvores gigantescas, destacando assim a grandiosidade da natureza.
- 10 Taunay representou a região montanhosa que cerca a cidade do Rio de Janeiro até os dias atuais.

➤ *Vista de um mato virgem que se está reduzindo a carvão* (1843), óleo sobre tela de Félix-Émile Taunay representando o desmatamento que era feito na época nos arredores do Rio de Janeiro.

fauna os levantamentos indicam que a Mata Atlântica abriga 849 espécies de aves, 370 espécies de anfíbios, 200 espécies de répteis, 270 de mamíferos e cerca de 350 espécies de peixes. Por outro lado, a Mata Atlântica abriga também o maior número

de espécies ameaçadas: são 185 espécies de vertebrados ameaçados (69,8% do total de espécies ameaçadas no Brasil), dos quais 118 aves, 16 anfíbios, 38 mamíferos e 13 répteis. Das 472 espécies da flora brasileira que constam da Lista Oficial de Espé-

cies ameaçadas de Extinção, 276 espécies (mais de 50%) são da Mata Atlântica.

TEIXEIRA, Izabella Mônica Vieira. In: CAMPANILI, Maura; SCHAFFER, Wigold Bertoldo. *Mata Atlântica: patrimônio nacional dos brasileiros*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2010. p. 11.

A BNCC NESTA DUPLA

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3 e 6
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3 e 7
- Específicas de História: 1 e 5

HABILIDADE

- EF08HI15

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Para a melhor compreensão das distâncias e da distribuição territorial da produção do café, é recomendado o uso de mapas. Esses materiais pedagógicos possibilitam a apreensão de conteúdos relacionando-os ao espaço geográfico de sua ocorrência.
- A constituição da sociedade cafeeira permite a observação dos deslocamentos populacionais na colônia, bem como a manutenção das hierarquias sociais, haja vista o uso de títulos de nobreza oriundos das sociedades medievais europeias transpostos para a realidade brasileira. Esse tópico deve ser observado dentro dos aspectos de longa duração históricos, ainda que readaptados ao contexto colonial.

Mudanças provocadas pelo café

No começo do século XIX, as plantações de café concentravam-se na província (atual estado) do Rio de Janeiro. Em seguida, avançaram pelo Vale do Paraíba, entre o Rio de Janeiro e São Paulo. Mais tarde, o café chegou até o Oeste paulista, acentuando assim o processo de deslocamento da economia brasileira da região Nordeste do país para a região Sudeste.

A marcha do café (séculos XIX e XX)



Fonte: ARRUDA, José Jobson de A. *Atlas histórico básico*. São Paulo: Ática, 1999. p. 43.

Muitos fazendeiros do Rio de Janeiro, de São Paulo e, posteriormente, de Minas Gerais enriqueceram com o café. Com o enriquecimento, muitos deles foram agraciados com títulos de nobreza pelo imperador, originando daí a expressão que passou a designá-los: **barões do café**.

- Fazenda das Antilhas, óleo sobre tela de José de Lima. A pintura foi produzida por volta de 1870 e representa uma fazenda de café na região de Bananal, em São Paulo.



192

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil

[...] A oposição irreconciliável entre escravidão e liberdade cristalizou-se como um postulado quase

sempre inquestionado, e o final do século XIX passou a configurar o assim chamado período da substituição do escravo (negro) pelo trabalho livre (branco e imigrante), o “período da transição”, da “formação do mercado de trabalho livre” no Brasil.

[...] a abundante historiografia sobre a “transição”, apesar da sua diversidade, efetua um procedimento comum: pretende estabelecer uma teoria explicativa para a “passagem” do mundo da escravidão (aquele no qual o trabalho foi realizado por seres coisificados, des-

tituídos de tradições pelo mecanismo do tráfico, seres aniquilados pela compulsão violenta da escravidão, para os quais só resta a fuga ou a morte) para o universo do trabalho livre, assalariado (no qual, finalmente, poderíamos encontrar sujeitos históricos). Em sua modalidade mais radical, a histo-

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

A cafeicultura provocou mudanças importantes na sociedade da região: as **idades e vilas começaram a crescer**, surgindo em tais localidades teatros, jornais, associações literárias. Anos depois, já no século XX, a riqueza dos cafeicultores promoveu um processo de grande industrialização no Sudeste. A principal região foi o estado de São Paulo que, na época, concentrava as principais lavouras cafeeiras.



BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO

• Vista da Fazenda Guatapar, em Ribeirão Preto (SP), 1919.

Inicialmente, o trabalho nas fazendas de café era feito por africanos escravizados. Já nas últimas décadas do século XIX, quando a escravidão se aproximava de seu final, alguns fazendeiros começaram a **substituir gradualmente os cativos por trabalhadores imigrantes** livres vindos da Europa (sobre o fim da escravidão, veja o capítulo 9).

Leia o livro **O Brasil pelo olhar de Thomaz Davatz (1856-1858)**, de Ana Luiza Martins e Ilka Stern Cohen, Atual.



ACERVO ICONOGRAFIA

• Colonos da fazenda Guatapar. À esquerda, de chapéu e casaco escuro, o barão do café Martinho Prado Jr. Ribeirão Preto (SP), 1887. Muitos europeus que viviam em situação de pobreza vieram para o Brasil tentar uma nova vida.

193

riografia da transição postula a tese da “substituição” do escravo pelo trabalho livre; com o negro escravo desaparecendo da história, sendo substituído pelo imigrante europeu. [...]

Tão importante quanto a cristalização dos termos constituintes da “teoria da

substituição” foi o fato de que os estudos empíricos a este respeito incidiram quase sempre sobre São Paulo, acarretando que a assim entendida “experiência paulista das fazendas de café” se configurasse como um paradigma explicativo de todo o processo,

em todo o Brasil. Vários estudos regionais já demonstram claramente como, em outras regiões, a questão se colocava de modo diverso, com o aproveitamento do “elemento nacional”. [...] No Espírito Santo, somente os fazendeiros mais ricos recorreram  imigração. A

maioria acabou optando por “contratados” por um ano, por ‘camaradas’ pagos por mês, ou, mais ainda, por ‘jornaleiros’, pagos por dia”. [...]

Fonte: LARA, Slvia Hunold. Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil. **Revista Projeto História**, v. 16, p. 26-29, 1998.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 3, 4, 6 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 6 e 7
- Específicas de História: 1, 3, 4 e 5

HABILIDADE

- EF08HI15

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

• As litografias são fontes históricas imagéticas e possuem características próprias que devem ser observadas em sua análise. É importante que as imagens não sejam compreendidas pelos alunos como meras ilustrações, mas como produções que informam sobre as sociedades que as produziram.

• Inicie um debate sobre a forma como as mercadorias chegam ao consumidor. Mais uma vez, vale a pena partir do tempo presente, questionando os alunos sobre como determinado alimento vai parar em suas mãos. Aqui, é importante destacar todos os personagens que fazem parte da cadeia: produtor, intermediário, transportador, vendedor e, finalmente, consumidor. Questione, por exemplo, por que a maioria das indústrias brasileiras se concentra, atualmente, no Sudeste, maior mercado consumidor do país. A resposta, obviamente, deve passar pela questão do preço do transporte, que pode baratear ou encarecer o preço final do produto. Ao final, pode ser apropriado levantar a seguinte pergunta: como é feito o transporte de mercadorias hoje em dia: por meio de animais, trens, caminhões, aviões etc.?

• A partir das respostas, pode-se estabelecer uma conexão bastante profícua com relação à cafeicultura do século XIX. Enquanto o principal produto brasileiro era transportado até o porto do Rio de Janeiro no lombo de mulas, sua produção tendeu a concentrar-se em re-

Modernização e suas contradições

Voltemos mais uma vez à litografia da página 185. Vemos que o artista representou nela um trem que se desloca sobre a ferrovia. Esse detalhe está diretamente ligado à produção de café no Brasil, pois o trem foi introduzido no país com o objetivo de escoar a produção de grãos do interior para o litoral.

Com essa interiorização do café, as fazendas ficaram muito distantes do porto de Santos, de onde o produto era exportado. Por isso, fazendeiros e políticos começaram a investir na construção de ferrovias.



BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO



BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO

Sopé: base de uma serra ou montanha.

Na imagem, a estrada de ferro simboliza a modernidade. Detalhe da litografia **Honra e Glória ao Ministério de 7 de Março** (1871).

A primeira estrada de ferro foi construída em 1854. Ficava no Rio de Janeiro e ligava a baía de Guanabara ao **sopé** da serra de Petrópolis. Em 1867, foi inaugurada a São Paulo Railway, mais conhecida como Santos-Jundiaí, em São Paulo. Alguns anos depois, em 1872, começou a funcionar a Jundiaí-Campinas, também em São Paulo. Essas duas ferrovias ligavam as terras produtoras de café no Oeste paulista ao porto de Santos.

No final do Império, havia cerca de 10 mil quilômetros de estradas de ferro em todo o país. Atualmente, a malha ferroviária é de 30 mil quilômetros.

194

giões não tão afastadas do litoral. Ainda, com o esgotamento do solo no Vale do Paraíba e a necessidade de expandir o cultivo por regiões mais interiores, tornou-se imperativa a modernização dos transportes, para facilitar e acelerar o escoamento do café, desta vez, até o porto de Santos. Isso, obviamente,

apenas tornou-se viável graças à tecnologia existente na época.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- OLIVEIRA, Eduardo Romero de. Patrimônio ferroviário do estado de São Paulo: as condi-

ções de preservação e uso dos bens culturais. **Revista Projeto História**, São Paulo, v. 40, p. 179-203, 2010.

O artigo aborda as ferrovias do Estado enquanto patrimônios culturais por meio de um levantamento dos processos de tombamento realizados pelos órgãos competentes, CONDEPHAAT.

INTERPRETANDO DOCUMENTOS

Em 1846, o senador Nicolau de Campos Vergueiro montou uma companhia com o objetivo de trazer colonos europeus para trabalharem no sistema de parceria em suas fazendas de café, no interior de São Paulo. Por esse sistema, todas as despesas ficariam, inicialmente, por conta da companhia, a título de adiantamento. Posteriormente, conforme o café fosse vendido e gerasse lucro, esse adiantamento seria descontando do pagamento dos colonos.

Na prática, os ganhos não superavam os gastos e a realidade de trabalho era bem diferente da prometida. Um dos colonos, Thomas Davatz, descreveu o que encontrou.

Leia o texto e responda ao que se pede.

O Dr. Heusser informou-nos em seu relatório que certas senhoras quase **extenuadas** pela **malária** foram forçadas ao trabalho sob ameaças; que certo fazendeiro, tendo adquirido a propriedade de um sitiante juntamente com os colonos deste último, foi ao ponto de espancar tais colonos por se terem recusado a subscrever um contrato proposto pelo mesmo fazendeiro, que eles não desejavam como patrão. Recusa que, aliás, de nada serviu... Desse tratamento para os castigos corporais a que estão sujeitos os negros só há um passo. E as prisões, as multas em dinheiro que podem ir de 1\$000 a 100\$000 por delitos tais como hospedagem a estranhos, saídas da fazenda sem licença prévia, protestos por irregularidades na pesagem ou medidas dos gêneros, queixas aos magistrados, e essas penas impostas não pelas autoridades competentes, mas pelos senhores fazendeiros ou diretores, que não as revogam senão em circunstâncias especiais?

DAVATZ, Thomas. *Memórias de um colono no Brasil*. São Paulo: Martins Fontes, 1972. p. 87.

1. Que denúncias Thomas Davatz faz no trecho selecionado?
2. Segundo Thomas Davatz, quais delitos eram cometidos pelos colonos?
3. Com base nesse relato, pode-se dizer que os colonos estavam sujeitos às vontades dos proprietários da fazenda? Por quê?

Extenuado: cansado, exausto.

Malária: doença infecciosa que causa diarreia, febre, calafrios, entre outros sintomas. Caso não seja tratada corretamente, a doença pode causar a morte.

1. Que os colonos eram obrigados a trabalhar mesmo adoentados, que havia violência física contra colonos que questionassem os fazendeiros e que muitas dessas queixas poderiam culminar em multas e até em prisão.
2. Hospedar estranhos, sair da fazenda sem autorização, insatisfação na pesagem ou medidas dos gêneros e queixas aos magistrados.
3. Sim, pois os colonos sofriam penas impostas não pelas autoridades competentes, mas pelos fazendeiros ou diretores da companhia.

da pressão da Inglaterra pela suspensão do tráfico de escravos para o Brasil, que poderia trazer prejuízos para a lavoura brasileira como um todo e, em especial, para suas próprias possessões.

Em 1841, adiantando-se a um possível fechamento do comércio negreiro transatlântico, Nicolau Vergueiro financiou a viagem de 90 colonos portugueses da região do Minho, em Portugal, para trabalharem sob o regime de parceria, no qual o senador distribuía certa quantidade de cafezais a cada uma das famílias que, após amanharem e colherem os frutos, recebiam 50% dos lucros líquidos da venda dos grãos no mercado. Essa experiência com colonos portugueses foi, no entanto, bem curta. [...]

[...] Em 1846, em sociedade com seus filhos José e Luiz, fundou a Vergueiro & Cia., destinada ao financiamento da importação de estrangeiros destinados ao trabalho nas fazendas de café. Já em 1847, Vergueiro trouxe, para sua fazenda Ibicaba, 64 famílias, em sua maioria, prussianas, bávaras e renanas, que se juntaram às sete famílias portuguesas remanescentes da primeira experiência e formaram a Colônia Senador Vergueiro. A partir de então, a administração da principal propriedade de Vergueiro deveria coordenar e supervisionar não apenas o trabalho dos 215 escravos lá existentes, como também o dos mais de 400 colonos estrangeiros livres. [...]

MENDES, Felipe Landim Ribeiro. *Ibicaba revisitada outra vez: espaço, escravidão e trabalho livre no oeste paulista*. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 301-357, abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142017000100301>. Acesso em: 20 out. 2018.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Ibicaba revisitada outra vez: espaço, escravidão e trabalho livre no oeste paulista

[...] A utilização da mão de obra livre na fazenda Ibicaba se iniciou alguns anos

antes de 1847 e não teve como protagonistas colonos germânicos. No início da década de 1840, Nicolau Vergueiro, Senador do Império, acompanhava as discussões parlamentares sobre a questão da mão de obra no país e preocupava-se com o recrudescimento

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2 e 9
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3, 4, 5 e 6
- Específicas de História: 1 e 6

HABILIDADES

- EF08HI15
- EF08HI19
- EF08HI22

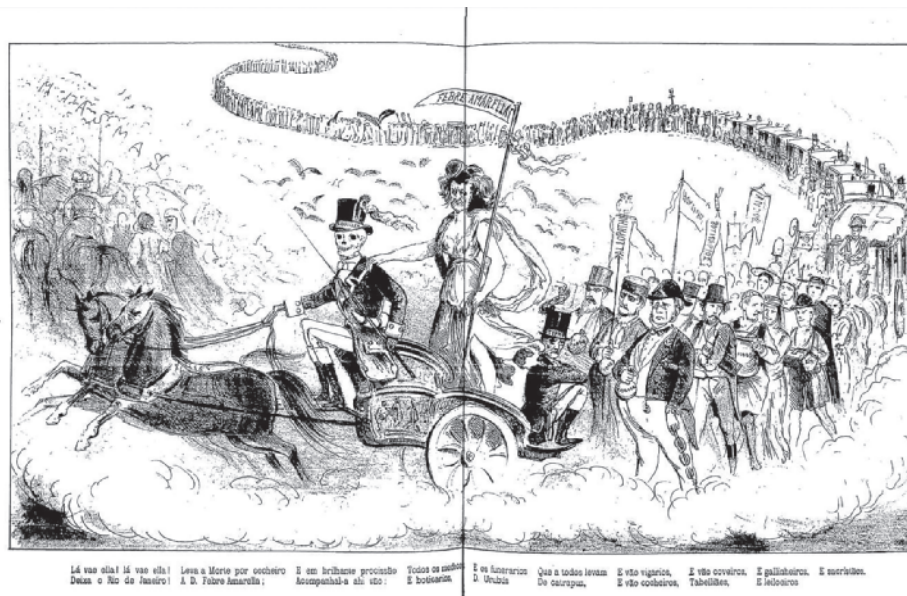
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

• O conceito de modernidade europeia foi construído no processo de expansão colonial do século XVI e se acentuou no XIX. Desde então, o Ocidente, sob influência das nações europeias, pautou ideias de desenvolvimento e de costumes seguindo concepções dessas nações. O fato inviabilizou que tomássemos contato com outros modelos de modernidade, como o oriental, bem como o chamado eurocentrismo. Apenas recentemente, no fim do século XX, essa construção vem sendo questionada pelos países africanos e latino-americanos. A discussão dessas questões na esfera didática deve possibilitar compreender procedimentos norteadores da produção historiográfica.

A Europa como modelo

Nessa época muitas pessoas consideravam a Europa o modelo de “civilização” e acreditavam que as outras regiões do mundo deveriam seguir seu exemplo. Os países que não se orientavam por essa proposta eram considerados “atrasados”.

O governo brasileiro tinha grande preocupação em modificar a imagem de “atraso” associada ao Brasil na Europa. Na época, por exemplo, as condições sanitárias e urbanísticas das cidades brasileiras eram péssimas. Isso facilitava a transmissão de doenças, e as epidemias eram frequentes. Esse tipo de cidade nada se assemelhava ao padrão europeu de modernidade.



BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO.

- Nesta charge de autoria desconhecida, publicada em 1873 na revista **Semana Ilustrada**, é possível ver uma representação da febre amarela. Na imagem, uma caveira (que representa a morte) guia a carruagem. Junto ao cocheiro, uma figura humana segura uma foice com os dizeres “febre amarela”. Seguindo a carruagem, há diversas pessoas que compõem um cortejo fúnebre.

Durante o Segundo Reinado, o governo patrocinou diversas reformas com a intenção de remodelar a capital do Império, a cidade do Rio de Janeiro, tornando-a mais limpa e habitável. Essas reformas incluíram a iluminação a gás nas ruas e a construção de um sistema de bondes puxados por burros; o calçamento das áreas mais importantes da cidade; a construção de esgotos; a criação de serviços de limpeza pública; a abertura de novos bairros, novas ruas e avenidas.

Um dos locais que passou por reforma foi o chamado Cais do Valongo. Tratava-se de um local afastado da região central do Rio de Janeiro, onde desembarcavam os africanos que seriam vendidos como escravizados. Em 1843, esse cais passou por uma reforma urbanística, foi ampliado e ornamentado para receber a imperatriz Teresa Cristina, esposa do imperador. A partir de então, o cais ficou conhecido como Cais da Imperatriz.

MAIS ATIVIDADES

Pesquisar sobre o Cais do Valongo

- Escondido sobre construções urbanas mais recentes, o Cais do Valongo, importante espaço da memória da escravidão no Brasil, foi redescoberto

em 2011 durante escavações para a reforma da zona portuária. A fim de aprofundar a compreensão da necessária preservação dos patrimônios históricos, sugira aos alunos uma atividade sobre o Cais do Valongo.

- 1. Eles deverão buscar informações sobre a função do

cais no período colonial e imperial.

- 2. Em seguida, identificar em que momento o cais se tornou um espaço desnecessário e, portanto, como ocorreu seu desaparecimento.
- 3. Depois, identificar o processo que resultou no redescobrimto desse local e na sua



ALE SILVA/FUTURA PRESS

➤ Memorial dos Pretos Novos, Rio de Janeiro (RJ), 2014. Por meio das aberturas no chão, protegidas com vidro, é possível observar as ossadas de alguns africanos escravizados que foram enterrados nesse local.

• Que sítio arqueológico é este?

Trata-se do Cemitério dos Pretos Novos, localizado na região da Gamboa, na cidade do Rio de Janeiro, perto do antigo cais do Valongo. Descoberto acidentalmente em 1996, durante a reforma de um imóvel, o local tornou-se área de pesquisa de historiadores, arqueólogos e outros estudiosos de diferentes áreas do conhecimento.

• O que os documentos de época nos dizem a respeito desse sítio arqueológico?

O cemitério começou a funcionar em 1772, e recebia os corpos dos africanos escravizados mortos após desembarcarem dos navios negreiros, no Cais do Valongo. Muitos africanos morriam na viagem devido aos maus-tratos durante a travessia do Atlântico. O cemitério foi fechado em 1830 (época em que Brasil e Inglaterra firmaram acordos pelo fim do tráfico de africanos), após muitas reclamações dos moradores que, ao longo do tempo, passaram a povoar a região.

• O que as evidências arqueológicas nos revelam?

As pesquisas mostram que os africanos eram sepultados a apenas um palmo de profundidade, sem qualquer ritual religioso. Nos últimos anos de existência do cemitério, ocorreram mais de mil enterros por ano. A maior parte dessas pessoas era jovem, do sexo masculino. A partir da observação dos dentes, os pesquisadores descobriram que boa parte teria vindo da costa africana do oceano Índico, principalmente da região de Moçambique.

reinterpretação como espaço de memória.

- **4.** Por fim, observar por que o Cais do Valongo é interpretado como Patrimônio Histórico nacional.
- Sugere-se a leitura dos textos indicados em **Sugestões de sites**.
- Ao fim, promova uma roda

de conversa para que os alunos apresentem as considerações sobre suas pesquisas. É importante que reconheçam a preservação do patrimônio histórico como elemento fundante da história nacional, bem como de um contexto que marcou profundamente a nação. Dessa forma, a ati-

vidade possibilita que os alunos construam manejos de investigação, questionamento e desenvolvimento de argumentos, fundamentais para a construção do conhecimento histórico pedagógico.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Raio X

- Os alunos precisam compreender que o conhecimento histórico está em constante progresso, pois novas fontes, métodos ou perspectivas surgem e enriquecem as formas de compreender e fazer história. Da mesma forma, o tema dos sítios arqueológicos permite que os alunos apreendam a importância do diálogo entre as ciências, em especial com as Ciências Humanas. Evite a reafirmação de estereótipos que indicam o caráter não científico do conhecimento histórico.

SUGESTÕES DE SITES

Para o aluno

- BETIM, Felipe. Cais do Valongo, patrimônio mundial no Rio para não esquecer o horror da escravidão. **El País**, 10 jul. 2017. Disponível em: <<http://livro.pro/i4gm8e>>. Acesso em: 3 out. 2018.
- UNESCO. **Sítio arqueológico Cais do Valongo**. Disponível em: <<http://livro.pro/g55fpr>>. Acesso em: 3 out. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2 e 9
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3, 5 e 6
- Específicas de História: 1, 2, 5 e 6

HABILIDADES

- EF08HI19
- EF08HI20

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Reforce para os alunos que as questões de falta de moradia adequada e de falta de condições de saneamento básico e de higiene nos centros urbanos não é um assunto novo. Pelo contrário, é condição que afeta milhões de brasileiros há séculos. O problema se arrasta sem solução e sem a implantação de uma política que possibilite prover o mínimo para a população brasileira.

Reformas para poucos

É importante dizer que se pretendeu apresentar o Rio de Janeiro como uma vitrine do progresso tanto em plano internacional quanto nacional, havendo algumas melhorias em outras províncias. Porém, tanto nas cidades quando na área rural foram poucas as mudanças.

Além disso, essa modernização não favorecia por igual a população da cidade. Enquanto os bairros mais ricos eram beneficiados com as reformas, as zonas mais pobres tornavam-se cada vez mais precárias e **insalubres**. Os pobres eram obrigados a viver em **cortiços** superlotados. Essas **habitações** não dispunham de esgoto. Por isso, a cidade era constantemente assolada por doenças, como a febre amarela, a cólera e a varíola.

No Rio de Janeiro, os cortiços encontravam-se principalmente na região central da cidade. Um dos maiores era conhecido pelo nome de Cabeça-de-porco. Era formado por uma grande quantidade de sobrados e casas térreas, todas com superlotação. Muitos de seus moradores trabalhavam em uma pedreira, atrás do cortiço. Durante muitos anos o governo imperial tentou demolir essas residências, mas isso só aconteceu em 1893, durante o período republicano. Durante muito tempo, a expressão “cabeça-de-porco” foi usada para se referir a esse tipo de habitação coletiva.

ACERVO ICONOGRAPHIA



O Cortiço, de Aluísio Azevedo. São Paulo: Ática, 2013. Adaptação da obra clássica da literatura brasileira, o livro permite a você conhecer um pouco sobre as condições de vida de imigrantes, escravizados e ex-cativos do Rio de Janeiro do final do século XIX, período marcado pela Abolição da Escravatura e pela Proclamação da República.

Insalubre: que não é saudável; que faz mal à saúde.

Cortiço: habitação coletiva na qual vivem diversas famílias pobres, com um único banheiro e uma só cozinha para todos.

• Cortiço na cidade do Rio de Janeiro (RJ), por volta de 1900.

198

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Apresentação sobre direito à moradia

- Esta avaliação tem como objetivo desenvolver a percepção dos alunos sobre as diversas realidades vividas pela po-

pulação de seu município.

- Solicite aos alunos que, em sala de aula, se organizem em grupos com 4 ou 6 integrantes cada um.
- O primeiro passo é observar as informações apresentadas no boxe **Passado presente**, atentando-se para a função

do Estado de garantir moradia digna a todos.

- Na possibilidade de reservar a sala de informática, o segundo passo é o de busca por informações sobre o acesso à moradia digna no município onde moram. Os alunos podem ainda conversar com

seus familiares ou adultos de confiança que morem no município. Essas pessoas podem ser questionadas sobre a distribuição igualitária ou desigual dos serviços mínimos para a garantia de uma habitação digna.

- Em data a ser combinada, os

O direito à moradia

Segundo a Constituição brasileira, entre as garantias fundamentais de todo cidadão está o direito à moradia. Isso significa que é responsabilidade da sociedade brasileira, principalmente do Estado, garantir por meio de leis e ações concretas, condições para que todos tenham uma habitação digna. Mas essa garantia constitucional não é cumprida, e o problema da moradia dos pobres constitui aquilo que chamamos de permanências, ou seja, situações sem mudanças significativas ao longo da história.

De fato, assim como no período do Império, hoje também existem muitos brasileiros sem ter onde morar ou morando em lugares inapropriados. A Fundação João Pinheiro, um órgão público especializado nessa questão, aponta que em 2017 o déficit habitacional do país era de cerca de 6 milhões de moradias. Isso significa dizer que 33 milhões de brasileiros viviam em condições inadequadas. Veja a seguir algumas questões que envolvem esse problema.



Fonte: 9º CONCURSO Nacional de Ideias (CNI) para reforma urbana. Projetos premiados. **VITRUVIUS**, São Paulo, ano 15, n. 180.01, dez. 2015. <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/projetos/15.180/5666>>. Acesso em: 24 out. 2018.

199

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Passado presente

- O conteúdo da página possibilita a reflexão sobre a realidade de moradia brasileira e situações de exclusão que podem ser vivenciadas por muitos alunos. Assim, é preciso acolhimento e cuidado durante a reflexão. Não permita a existência de brincadeiras e piadas. No entanto, valorize a opinião e reflexão dos alunos. Apresentadas essas primeiras informações, cabe ao professor auxiliar na sua elaboração mais complexa, permitindo que os alunos se atentem para uma variedade de moradias e de acesso aos serviços, como água encanada e rede de esgoto. Informe que, segundo o IBGE, o Brasil soma 31 milhões de pessoas que vivem sem água encanada e 3,5 milhões, em residências sem banheiro (Fonte IBGE, 2017).

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. São Paulo: Moderna, 2015. Publicado pela primeira vez em 1890, o livro, representante da literatura naturalista brasileira, possibilita a apreensão de representações do cotidiano urbano carioca nos tempos da promoção do saneamento urbano.

grupos devem apresentar para a turma as informações obtidas e, organizadamente, poderão complementar as informações uns dos outros. Ao final da atividade, busque identificar:

- Houve cooperação entre os integrantes do grupo? Se não houve, é o momento de verifi-

car por que não ocorreu e intervir para que todos participem e se sintam acolhidos.

- As informações levantadas indicam a existência de problemas na área da habitação no município? Se sim, existem investimentos atuais para recuperar essas áreas?

- De forma geral, espera-se que os alunos se atentem para o fato de a moradia digna constituir um direito humano e universal, garantido por lei, e que o acesso a ela determina uma série de possibilidades para o desenvolvimento humano.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 6, 7 e 9
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3, 5 e 6
- Específicas de História: 1, 2, 3, 5 e 6

HABILIDADES

- EF08HI19
- EF08HI20
- EF08HI27

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Ressalte para os alunos que o artista deixou de lado as lutas abolicionistas e a resistência dos escravizados, retratando em sua gravura a perspectiva política desejada pelas forças dominantes. Indique aos alunos que isso não inviabiliza o uso dessa imagem, uma vez que a análise desse tipo de fonte não prescinde da compreensão do não dito ou não representado, mas que existe no contexto de produção.
- Comente com os alunos que o imperador sofria com pressões de diferentes lados, assim, políticos escravagistas (cujo conteúdo deste capítulo ajuda a analisar) e políticos ligados à causa negra, bem como a própria população escravizada, pressionavam uma definição legal para a escravidão. A saída, pelo seu ponto de vista, foi conciliar a permanência da escravidão com a criação de leis que deveriam amortizar a pressão, tal como a Lei do Ventre Livre e a Lei Saraiva e Cotegipe, conhecida como Lei do Sexagenário. Ao mesmo tempo, muitos negros escravizados recorriam na justiça ao apoio a D. Pedro II, sendo por vezes atendidos, como indica a literatura.

Lei do Ventre Livre

Voltemos à gravura que estamos analisando neste capítulo. Um dos principais destaques é a imagem de uma mulher branca ao centro rodeada por mulheres negras e crianças, provavelmente seus filhos. Uma dessas mulheres chega a levantar um bebê em direção à mulher branca, em aparente gesto de gratidão. Sobre a cabeça da mulher branca está escrita a palavra *libertas* (liberdade, em latim).



Abolição: extinção, anulação, fim.

- Alegoria simbolizando a lei do Ventre Livre. Ao lado, mulheres escravizadas festejam a liberdade conquistada por seus filhos. Detalhe da imagem *Honra e Glória ao Ministério de 7 de Março* (1871).

Essa mulher branca representa a **Lei do Ventre Livre**, aprovada em 1871. Como você já viu, pela lei, eram considerados livres todos os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir de então. Esta lei, que motivou a elaboração desta litografia, marcou o início do processo de **Abolição** da Escravatura no Brasil. Na época, além do Brasil, apenas Cuba e Porto Rico ainda mantinham a escravidão na América.

Essa situação não condizia com a intenção do governo brasileiro de mostrar o Brasil ao mundo como um “país civilizado”. Pelo contrário: a manutenção da escravidão só ajudava a reforçar a imagem negativa do Brasil no exterior.

Nesse sentido, membros do governo brasileiro utilizaram a Lei do Ventre Livre para mostrar ao mundo que o Brasil caminhava “rumo à civilização”. **Toda a representação contida na gravura era uma forma de exaltar o governo brasileiro.** O objeto dessa exaltação era não só D. Pedro II, mas também todo o gabinete conservador que aprovou a lei.

Vale ressaltar, no entanto, que o artista deixou de lado na representação as principais forças que obrigaram o governo a aprovar a Lei do Ventre Livre: a pressão internacional – liderada pela Inglaterra – para que a escravidão chegasse ao fim no Brasil, a ação de grupos abolicionistas dentro do país, a resistência dos trabalhadores escravizados, que organizavam fugas e motins, entre outras.

SUGESTÕES DE LIVROS

Para o professor

- CHALHOUB, Sidney. **Vições da liberdade:** uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

O livro aborda os anos finais da escravidão e os primeiros anos pós-Abolição. Ricamente documentado e com escrita acessível, o historiador demonstra a complexidade desses anos e o protagonismo dos escravizados no processo da Abolição.

- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

No livro a socióloga, especialista no tema, aborda o tratamento da questão racial no Brasil dos séculos XIX e XX.

Teorias racistas e a imigração europeia

Diante da possibilidade do fim da escravidão, alguns fazendeiros começaram a pensar em trazer trabalhadores da Europa para cultivar suas terras. Essa ideia era estimulada por teorias raciais vigentes na época, segundo as quais negros e mestiços seriam “inferiores” aos europeus. De acordo com esse raciocínio, os trabalhadores brasileiros negros ou mestiços eram vistos como seres incultos, incapazes, preguiçosos, além de terem uma moral inferior ao europeu. Para os fazendeiros terem uma mão de obra qualificada, acreditavam, seria necessário ter trabalhadores brancos europeus.

Esse projeto de importação de mão de obra europeia não tinha apenas por objetivo garantir o fornecimento de trabalhadores para as fazendas brasileiras. Ele pretendia, também, promover o **branqueamento da população do país**. Na época, a grande maioria das pessoas que aqui viviam era negra ou mestiça. O governo brasileiro acreditava que, com a chegada do imigrante branco, em algumas gerações a população brasileira seria de maioria branca. Isso ajudaria a comprovar ao mundo que o Brasil era “um país civilizado”.

Essa visão preconceituosa a respeito de negros e mestiços foi rejeitada ao longo do século XX, uma vez que – como sabemos – não existem grupos humanos “superiores” ou “inferiores”, uma vez que **todos os seres humanos pertencem à mesma espécie**, diferenciando-se predominantemente por seus hábitos culturais. Entretanto, no século XIX, essas teorias raciais encontraram grande repercussão e contribuíram para as ações governamentais feitas com o objetivo de trazer imigrantes europeus para o Brasil.

- Capa de folheto, datado de 1886, destinado a italianos que planejavam mudar-se para São Paulo como imigrantes. A capa traz a seguinte recomendação: “Emigrantes, leiam estas notas antes de partir”.



FOTOTECA GLARDI/EASTPIX BRASIL

201

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- SANTOS, José Carlos Ferreira dos. **Nem tudo era italiano**: São Paulo e pobreza, 1980-1915. São Paulo: Annablume, 1998.

Reeditado recentemente, o

livro apresenta fotografias da cidade de São Paulo e observa por meio delas e de fontes variadas a permanência de uma sociedade afrodescendente, contrariando o estereótipo de que a cidade teria se transformado numa Itália na América.

- As teorias racistas que atestavam a superioridade do elemento europeu devem ser trabalhadas pedagogicamente a fim de colocá-las dentro do contexto que as produziu. Sem, contudo, deixar de indicar que sua existência teve consequências graves na sociedade brasileira, justificando, hoje, a importância das ações afirmativas.

- O tema deve ser discutido com o objetivo de despertar a consciência da necessidade de construirmos uma sociedade mais inclusiva e democrática, atentado-se para a construção histórico-social de nossa realidade.

- Caso considere válido, pergunte aos alunos se hoje ainda existe a ideia de que um povo ou continente possui valores e costumes superiores a outros povos. Oriente-os a perceber que, se isso ainda se repete, é por consequência da construção histórica desse sentimento de superioridade. Embora rebatida cientificamente, essa concepção é reproduzida por outros meios.

- Solicite alunos observem atentamente a imagem da página. Pergunte se conseguem identificar qual seria a função original da imagem. Espera-se que reconheçam que se trata de uma espécie de propaganda que, no caso, incentiva a vinda do europeu para o Brasil. Identificada a função do livreto, pergunte aos alunos quais teriam sido os “argumentos” a favor dessa viagem e o que o livreto não teria informado sobre a viagem e vida do imigrante europeu. Ao trabalhar com fontes iconográficas, mesmo as textuais (como é o caso dos jornais), é fundamental refletir sobre as funções originalmente atribuídas a elas, seja a venda de um produto, uma propaganda de um país etc.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 6, 7 e 9
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3, 5 e 6
- Específicas de História: 1, 2, 3 e 5

HABILIDADES

- EF08HI19
- EF08HI20

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em fins do século XIX

Finais de século sempre foram bons para pensar. De fato, nesses momentos, utopias e prognósticos falam de futuro, se debruçam sobre o porvir, como se realidade e representação caminhassem lado a lado, tornando difícil discernir onde termina a história e em que lugar começa o mito. Talvez a maior utopia dos dias de hoje seja a ideia de globalização, do mundo feito um só. Filhos da era da comunicação eletrônica, passamos a supor que frente a uma emissão poderosa existiria apenas uma única recepção passiva. No entanto, ao lado da globalização tem explodido o “fenômeno das diferenças”, a afirmação da etnicidade e mesmo a sua face mais maldita: o racismo – a própria condenação das diferenças existentes entre os seres humanos. É como se cansados ou céticos diante da igualdade e dos projetos de cidadania legados pelas revoluções francesa e russa, se destacasse a afirmação de uma identidade que recupera uma determinada origem e sobretudo um passado, nesse caso racial.

E, portanto, no mínimo oportuno repensar a especificidade do racismo existente no Brasil. Não basta,

• Dificuldades dos imigrantes

Em 1847, antes mesmo do fim do tráfico negreiro, o senador Nicolau Vergueiro, importante político e fazendeiro paulista, trouxe cerca de mil colonos de origens germânica e suíça para trabalhar em suas terras no interior de São Paulo.

Ao chegarem, os imigrantes ficaram surpresos com as péssimas condições de trabalho nas terras do senador. Foram obrigados a pagar as despesas da viagem da Europa até o Brasil e a só comprar os produtos de que necessitassem no armazém da fazenda.

Como os produtos eram vendidos a preços muito mais altos na fazenda do que no mercado, os imigrantes nunca conseguiam saldar suas dívidas, o que constituía uma espécie de escravidão por dívidas. Isso provocou a revolta desses trabalhadores e prejudicou outros projetos de imigração para o Brasil.

Por isso, apenas a partir da década de 1870, quando o governo dava sinais de que a escravidão chegaria ao fim, os políticos e fazendeiros voltaram a defender o investimento na vinda de imigrantes europeus. Entre 1872 e 1889 entraram no Brasil cerca de 625 mil estrangeiros. Nos anos que se seguiram, esse número aumentou. A maioria vinha da Itália, Portugal, Espanha e Alemanha. Mas também vieram de países como Suíça, Polônia, Ucrânia, entre outros.

A chegada dos imigrantes pode ser observada na gravura que estamos analisando (detalhe 1). Eles foram representados como homens, mulheres e crianças com suas ferramentas agrícolas. Logo acima deles foi escrita a palavra imigração.

- Representação da chegada dos imigrantes, de navio, ao Brasil. Detalhe da imagem *Honra e Glória ao Ministério de 7 de Março* (1871).



BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO



BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO

202

porém, apenas anunciar ou delatar, é preciso um esforço de compreensão das particularidades desse “racismo cordial”, dessa modalidade mais específica de relacionamento racial conhecida, na oportuna expressão de Florestan Fernandes, como um preconceito retroativo:

“um preconceito de ter preconceito”.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em fins do século XIX. *Afro-Ásia*, v. 18, p. 77-78, 1996. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20901/13519>>.

Acesso em: 2 nov. 2018.

Herança de muitos povos

A imigração não significou apenas mudanças econômicas. Além de contribuir para o desenvolvimento do país, os imigrantes deixaram sua marca na cultura brasileira.

Cada grupo tinha sua própria cultura, hábitos alimentares, diferentes modos de vida etc. Assim, à medida que se integravam na nova sociedade, eles contribuíam para modificar hábitos culturais brasileiros com sua língua, suas festas, sua alimentação etc.

Um exemplo marcante da herança de um outro povo é o hábito de dizer “tchau” ao se despedir. Essa expressão vem de *ciao*, palavra que os imigrantes italianos trouxeram.

É comum encontrarmos na região Sul locais onde as casas mostram nítida influência da arquitetura alemã; em outras regiões do país, não faltam em muitas mesas alimentos árabes, japoneses ou chineses. Muitas festas religiosas ou folclóricas de origem estrangeira acontecem todos os anos em diversas cidades brasileiras.

A herança da imigração se misturou, assim, com hábitos já existentes, somando-se à cultura indígena, à africana, à portuguesa e à de descendentes. Nesse processo, chegamos a uma cultura brasileira rica e variada.

➤ O *yakisoba* é um prato típico japonês.

➤ A *esfirra* é um prato típico dos povos árabes.



VALENTINA_G/SHUTTERSTOCK.COM



PAUL_BRIGHTON/SHUTTERSTOCK.COM



BONCHANS/SHUTTERSTOCK.COM

➤ O *strudel* é um doce típico alemão.

• A imigração deve ser compreendida como um direito humano. Motivadas por guerras, perseguições, fome, catástrofes naturais etc., as populações em diferentes espaços e tempos recorrem à migração como forma de garantir melhores condições de vida. Sobretudo, transfere-se para novos espaços não somente pessoas, mas também culturas. A compreensão deste fenômeno complexo que é a migração deve ser debatida no espaço escolar atentando-se para o exercício da empatia, da cidadania, da construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

• O tema da migração permite, ainda, observar a realidade da turma. Pergunte aos alunos se o município onde residem foi formado por algum fluxo migratório específico, se conhecem imigrantes ou, ainda, se a sua família migrou de algum outro espaço para fixar-se nesse município. No mesmo sentido, solicite que levantem hipóteses para que esse processo tenha ocorrido na região.

SUGESTÕES DE LIVROS

Para o aluno

• BELINKY, Tatiana. **Transplante de menina**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Veredas).

A história autobiográfica narra a trajetória de Tatiana, uma

menina nascida na Rússia e que migra para o Brasil aos 10 anos. Hábitos, valores culturais e curiosidades sobre a cidade de São Paulo são apresentados no livro.

Para o professor

• VARGAS, Simone. Memória e ficção histórica em Trans-

plante de menina, de Tatiana Belinky. **Revista Littera**, v. 7, n. 12, 2016.

O artigo explora as possibilidades interpretativas do livro paradigmático em questão, bem como analisa aspectos do gênero autobiográfico.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 6, 7 e 9
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3, 5 e 6
- Específicas de História: 1 e 2

HABILIDADES

- EF08HI21
- EF08HI27

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Ao abordar o tratamento do império dispensado às populações indígenas, informe aos alunos que, no século XIX, ganhava centralidade a regulamentação das terras e recaía também sobre os indígenas as teorias raciais, estudadas no capítulo.
- O aldeamento, nesse sentido, representava a redução de possíveis perdas de território brasileiro e a possibilidade de “civilizar” o indígena. O trabalho com essas informações deve observar os princípios didáticos inerentes aos temas do respeito e da cidadania. É necessário reconhecer que esse é um trabalho de esforço para o professor, uma vez que se trata de questões que estão no centro de disputas políticas atuais. Nesse sentido, deve-se atentar para que não exista a reprodução de estereótipos e a reafirmação de preconceitos que marginalizam ainda mais a história e a luta dos povos indígenas brasileiros.

🕒 O Império e os indígenas

O governo de D. Pedro II elaborou poucas leis que dissessem respeito aos indígenas, mesmo que eles continuassem sofrendo ataques e invasões de suas terras. A única lei voltada exclusivamente aos indígenas foi aprovada em 1845, ainda nos primeiros anos do Segundo Reinado. Conhecida como **Regulamento das missões**, sustentou a ideia de que os indígenas deveriam ser mantidos em aldeamentos e estabeleceu uma estrutura administrativa para essas aldeias.

Pela lei, cada aldeamento indígena deveria ser administrado por um diretor que contaria também com um grupo de funcionários. Além disso, missionários foram convocados para a tarefa de promover a catequização e a educação dos indígenas, enquanto os funcionários se encarregariam do dia a dia dos indígenas, estimulando-os ao cultivo de alimento e garantindo a tranquilidade e a segurança das aldeias.

Essas práticas revelam que o governo brasileiro defendia a ideia de que os indígenas deveriam ficar sob o controle do Estado e permanecer confinados em pequenas extensões de terra, ou seja, não havia a preocupação com a manutenção das condições necessárias às suas práticas socioculturais. Na verdade, vigorava a noção de que, aos poucos aconteceria a completa “assimilação dos indígenas” à sociedade brasileira: com o tempo, os indígenas abandonariam seus hábitos e costumes e passariam a adotar os hábitos e costumes dos brancos. A legislação, portanto, refletia a visão **etnocêntrica** de que os indígenas faziam parte de uma civilização inferior à dos brancos.

Etnocentrismo: visão de mundo característica de quem considera o seu grupo étnico, nação ou nacionalidade socialmente mais importante do que os demais.

- Retrato de indígena na região do Rio Negro por volta de 1873. Apesar do empenho do governo em controlar a população indígena, muitos povos resistiram de diversas formas e mantiveram seus costumes e tradições.



FELIPE AUGUSTO FIDANZA/ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES

204

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- CUNHA, Manuela Carneiro (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

O livro é uma referência para os estudos da história indígena; seus capítulos con-

templam períodos e temas diversos para a compreensão ampliada da questão.

A Guerra de Secessão

Na mesma época em que os políticos brasileiros adotavam as primeiras medidas para acabar com o tráfico negreiro, nos Estados Unidos a sociedade se dividia entre os que queriam e os que não queriam o fim do trabalho escravo. Ao mesmo tempo em que a sociedade norte-americana sofria influências das teorias raciais, por volta de 1850, havia nos Estados Unidos mais de 2 mil associações antiescravistas, reunindo cerca de 200 mil abolicionistas.

Nos estados do Norte dos Estados Unidos já não havia escravidão. Ali predominavam as pequenas propriedades rurais e o trabalho familiar. Nos estados do Sul, ao contrário, prevaleciam as grandes propriedades rurais e o trabalho escravo.

Em 1860, Abraham Lincoln, defensor da abolição gradual da escravatura, foi eleito presidente. Diante disso, onze estados do Sul do país, defensores da manutenção do regime escravista, decidiram se separar dos estados do Norte e criar uma confederação independente. A decisão não foi aceita pelo governo de Lincoln. Teve início então a Guerra de **Secessão** (1861-1865), um violento conflito entre os estados do Norte e os estados separatistas do Sul. O conflito acabou em abril de 1865, deixando um saldo de mais de 620 mil mortos. Os estados do Norte saíram vitoriosos e a escravidão foi abolida em todo país em 1865.

Os problemas da população negra, contudo, não foram resolvidos. Abandonados à própria sorte, os negros não tiveram acesso à terra, à educação ou ao trabalho qualificado. Além disso, tornaram-se vítimas de perseguição da Ku Klux Klan, uma entidade secreta surgida após a Guerra de Secessão e que defendia a supremacia branca no país. Os negros norte-americanos só viriam a conquistar seus direitos civis na década de 1960.

A escravidão nos Estados Unidos terminou em 1865, porém, os negros norte-americanos necessitaram de pelo menos um século para conquistar a igualdade de direitos. Na fotografia de 1863, grupo de soldados afro-americanos que lutou na Guerra de Secessão, nos exércitos do Norte.



Secessão: separação de parte de uma unidade política para formar outra independente.

205

SUGESTÕES DE FILMES

Para o professor

- O NASCIMENTO de uma nação. Direção: D. W. Griffith. 1915.

Sucesso de bilheteria e alvo de fortes críticas, o filme apre-

senta o contexto da Guerra de Secessão, abordando o surgimento da Ku Klux Klan de forma heroicizada.

- A 13ª EMENDA. Direção: Ava DuVernay. EUA, 2016. (100 min).

A primeira parte do filme

indica a substituição da mão de obra escravizada no sul dos EUA, após a Guerra de Secessão, e a construção da noção de criminalidade negra como forma de controle sobre a população afrodescendente dos EUA.

A BNCC NESTA PÁGINA

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 6
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3, 5 e 6
- Específicas de História: 1, 2 e 5

HABILIDADE

- EF08HI27

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Enquanto isso...

- A discussão sobre Guerra Civil estadunidense, com ênfase no surgimento da Ku Klux Klan e na luta por direitos promovida por afro-americanos nos anos 1960 possibilitam a compreensão de estruturas existentes em diferentes contextos e períodos, no caso o racismo. É nesse sentido que as lutas antirracistas emergidas nos anos 1960 e 1970 são compreendidas como transnacionais, posto que o racismo atingiu as mais variadas sociedades. Pedagogicamente, esses contextos devem ser discutidos e analisados para a promoção do respeito, da valorização da cultura e da luta por direitos promovida por esses sujeitos marginalizados da sociedade e, muitas vezes, também da historiografia.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- CARSON, Clayborn; KING, Martin Luther. **A autobiografia de Martin Luther King**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

O livro é a biografia do mais famoso líder afro-americano, ganhador do prêmio Nobel da Paz, Martin Luther King Jr.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 4, 6, 7, 8 e 9
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3, 4, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3 e 5

HABILIDADES

- EF08HI15
- EF08HI17
- EF08HI18
- EF08HI19
- EF08HI21
- EF08HI22

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

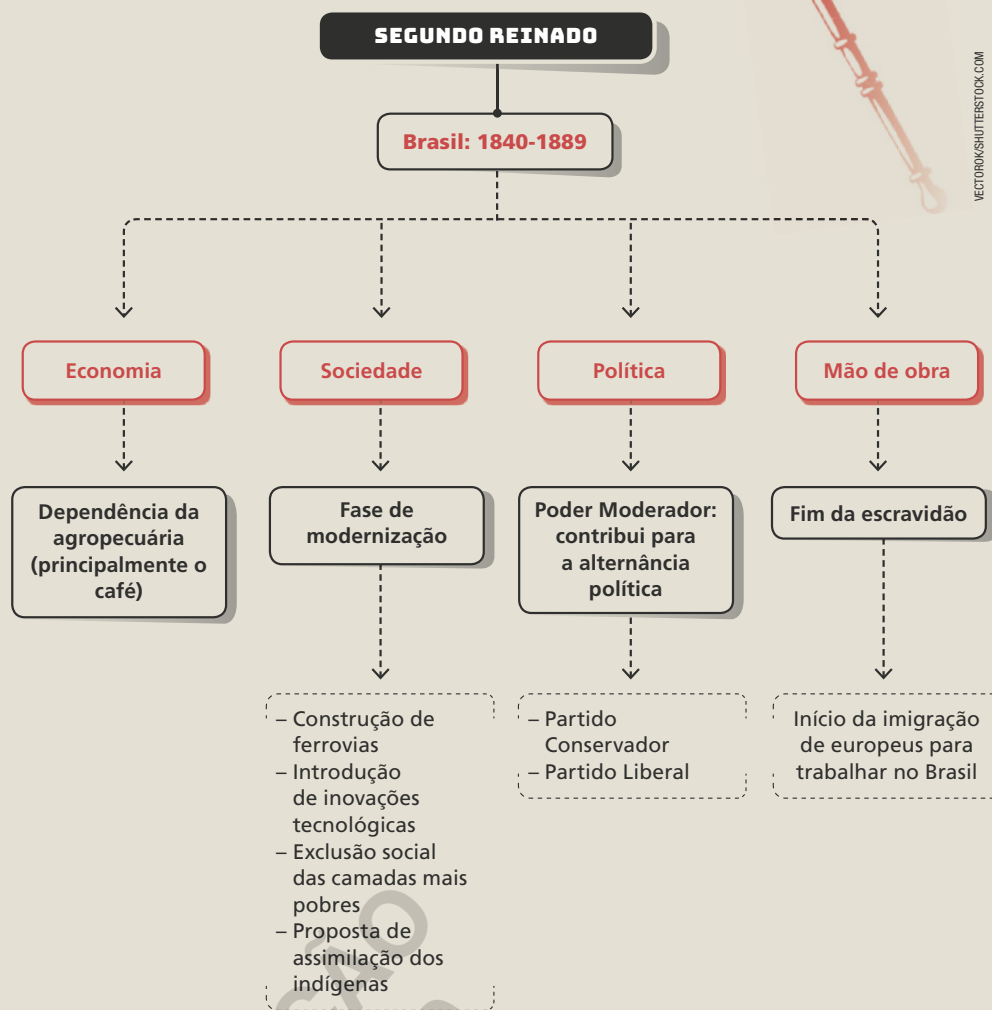
Esquema-resumo

• Neste capítulo, estudamos o Segundo Reinado, período longo e de grandes transformações sociais e econômicas. Utilize o **Esquema-resumo** para recapitular com a turma os principais assuntos abordados. A proposta dessa seção é identificar fragilidades na construção do conhecimento e, a partir dessa constatação, permitir a recuperação de conhecimentos, por algum motivo, negligenciados.

• Acompanhe com os alunos os tópicos apresentados observando se eles são de domínio da turma. Ao final dos tópicos sugeridos, pergunte aos alunos se eles sugeririam outros tópicos para somar aos apresentados no livro. Registre essas sugestões na lousa valorizando essa reflexão.

• **Atividade:** O Segundo Reinado, ocorrido entre os anos de 1840 e 1889, compreende o tempo em que D. Pedro II assumiu e permaneceu no poder. Durante esse período muitas transformações ocorreram no Brasil. No campo econômico, houve grande crescimento da produção cafeeira, transformando o café em principal produto exportador do país e refletindo na expansão das terras produtivas no estado de São Paulo em direção ao Oeste Paulista. Nesse sentido, uma série de estruturas foi criada para dar vazão à

ESQUEMA-RESUMO



ATIVIDADE

- Com base nas informações do esquema-resumo e na leitura deste capítulo, explique quais foram as principais características sociais, econômicas, políticas e das relações de trabalho durante o Segundo Reinado.

Veja orientações no Manual do Professor.

produção, como é o caso das ferrovias. No campo da sociedade, o governo de D. Pedro II sofre influência das teorias raciais, que inferiorizam a população afrodescendente, além das pressões abolicionistas, nacionais e internacionais. Ainda que o processo que colocou fim à escravidão

tenha sido lento e gradativo, foi também no Segundo Reinado que ele encontrou seu fim, impulsionando políticas de imigração da mão de obra europeia. Com o fim da escravidão e a adoção da mão de obra assalariada, novas formas de relação com o trabalho foram criadas.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- SCHWARCZ, Lília Moritz. **As barbas do imperador**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. O livro, ricamente ilustrado e documentado, constitui a biografia do imperador D. Pedro II.

PARA ORGANIZAR AS IDEIAS

1. A charge ao lado representa D. Pedro II brincando com os políticos. Com base na observação do desenho e na leitura do intertítulo **Conservadores e liberais** da página 186, responda ao que se pede.

Veja orientações no **Manual do Professor**.

D. Pedro II, na charge de Cândido Aragonez de Faria, publicada em 1878, equilibra os partidos Liberal e Conservador.



BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO

- a) Que imagem a charge pretende construir de D. Pedro II? Justifique sua resposta com elementos do desenho.
 - b) Qual era o papel desempenhado pelo imperador no equilíbrio das disputas entre os partidos Liberal e Conservador?
2. Observe o mapa da página 192 e explique como se deu o processo de interiorização do café no Sul e Sudeste do país (Veja na seção **Como se faz...**, no final do livro, orientações sobre como fazer a leitura de mapas históricos). **Veja orientações no Manual do Professor**.
 3. A pintura reproduzida na seção **Olho vivo** representa a expansão das lavouras de café em áreas até então ocupadas por florestas. A pintura pode ser interpretada como uma denúncia ao intenso processo de desmatamento observado na época. Isso exemplifica como a arte pode ser usada para fazer denúncias sociais. Cite exemplo de outras obras artísticas (artes plásticas, poesia, música etc.) que têm essa característica. **Veja orientações no Manual do Professor**.
 4. Durante o século XIX, o Brasil não era visto de forma positiva por intelectuais e visitantes estrangeiros. Sobre o tema, responda: **Veja orientações no Manual do Professor**.
 - a) Por que muitos povos estrangeiros consideravam o Brasil um país “atrasado” e “incivilizado”?
 - b) Destaque algumas medidas adotadas pelo governo brasileiro para melhorar a imagem do País.
 5. Durante o Segundo Reinado, o Brasil passou por um intenso processo de modernização e transformação social. Essa modernização, porém, não se estendeu para o conjunto da sociedade. Explique por que podemos dizer que grande parcela da população brasileira não foi favorecida pela modernização desse período.

Veja orientações no Manual do Professor.

207

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para organizar as ideias

1. a) D. Pedro II brinca com os políticos em uma referência ao Poder Moderador, que permitia que o imperador, por exemplo, convocasse novas eleições de acordo com sua vontade.

- 1. b) O imperador, ao desmanchar gabinetes e alternar os poderes entre os dois partidos, não permitia que um deles se perpetuasse no poder.
- 2. Inicialmente o café era cultivado no litoral sul do Rio de Janeiro. Atravessou a fronteira chegando a São Paulo na década de 1830. Na década

de 1850, o café chegou à região central do estado paulista, expandindo-se para o norte de São Paulo, o norte do Paraná e o oeste paulista.

3. Resposta pessoal. A atividade tem por objetivo promover a reflexão sobre a arte e mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do as-

sunto. Várias obras podem ser citadas, como **Guernica**, de Picasso, pinturas de Goya, músicas de protesto da época da ditadura, entre outras.

4. a) Por três motivos: em primeiro lugar, por conta de sua população, majoritariamente negra e indígena. No século XIX, as teorias raciais diziam que essas pessoas seriam “bárbaras ou inferiores”. Em segundo lugar, pela existência da escravidão. E, em terceiro lugar, pela falta de modernidade nas cidades, vista nas instalações precárias e inexistentes de esgoto e água, por exemplo.

4. b) Reforma de cidades, abertura de vias, construção de redes de esgoto e instalação de ferrovias. Ao mesmo tempo, iniciou um movimento, mesmo que lento, para a abolição da escravidão, além de estimular a vinda de imigrantes brancos europeus, amparado no discurso discriminatório de que o “branqueamento” da população faria do Brasil um “país civilizado”.

5. A modernização pouco fez pelos setores mais pobres, a grande maioria da população, que morava em cortiços e era vítima frequente de epidemias.

6. Defendiam que os brancos seriam superiores aos negros e indígenas. De acordo com essas teorias, os brancos seriam mais aptos para o trabalho e possuíam uma moral mais elevada que outros povos. Amparado nessas ideias, o governo imperial procurou pôr em prática um processo de assimilação dos povos indígenas, por meio da religião, da educação e de seu controle pelo Estado.

7. Resposta pessoal. Existem restrições legais, como dirigir, beber, fumar, trabalhar. Mas, mais do que isso, espera-se que o aluno reflita sobre si e sobre suas habilidades e competências.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4, 7 e 10
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3 e 6
- Específicas de História: 1, 3, 4 e 5

HABILIDADES

- EF08HI15
- EF08HI19
- EF08HI22
- EF08HI27

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Teste seus conhecimentos

- Os alunos devem reconhecer a importância das teorias raciais do século XIX como fator de impulso para a imigração europeia, igualmente, identificar o grande fracasso da experiência do senador Nicolau Vergueiro, ligada ao envidamento dos imigrantes e ao tratamento não compatível com a mão de obra livre e assalariada.

TEXTOS DE APOIO

Para o professor

Cândido Aragonez de Faria

[...] Nascido em 12 de agosto de 1849, na cidade de Laranjeiras [...] Mudou-se para o Rio de Janeiro após a morte de seu pai, médico do hospital da cidade, uma das vítimas de cólera em 1855. [...] Ainda muito jovem ingressou na Academia Imperial de Belas Artes. Iniciou suas atividades como caricaturista em 1866 aos 17 anos e colaborou com diversos jornais do Rio de Janeiro como chargista. [...] transferiu-se para Buenos Aires em 1879. Trabalhando outra vez em jornais, semanários, dentre outros periódicos, após três anos na Argentina, era notável o amadurecimento de sua técnica. Faria deixou Buenos Aires e foi para a França em 1882 onde se radicou. Em Paris montou o Atelier Faria, colaborou

6. Os defensores da imigração europeia para o Brasil utilizavam-se de teorias raciais vigentes no século XIX. O que defendiam essas teorias? Como essas teorias também tiveram impacto sobre as sociedades indígenas? **Veja orientações no Manual do Professor.**

7. D. Pedro II assumiu o governo do Brasil com 14 anos. Era muita responsabilidade para alguém de pouca idade. Hoje, isso já não acontece mais, pois sabemos que nessa idade o jovem ainda está em processo de formação física, emocional etc. Ao mesmo tempo, um jovem entre 14 e 15 anos tem capacidade e competência para fazer muitas outras coisas. Pense no seu caso: na sua idade, que responsabilidades você tem condições de assumir? E quais responsabilidades você ainda não se sente capaz de assumir?

Veja orientações no Manual do Professor.

TESTE SEUS CONHECIMENTOS

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

1. O fim do tráfico de pessoas escravizadas da África fez com que alguns fazendeiros começassem a defender uma política de estímulo da imigração europeia para o trabalho nas fazendas brasileiras. Assinale **V** para as opções verdadeiras e **F** para as falsas, levando em consideração as seguintes afirmativas sobre a imigração europeia durante o Segundo Reinado:
 - a) Um dos fatores que influenciou o interesse na imigração europeia era a importância das teorias raciais no período. Segundo essas teorias, os europeus seriam “raças” superiores aos africanos e brasileiros, por isso deveriam substituir os trabalhadores dessas origens.
 - b) As teorias raciais geraram a ideia de branqueamento da população brasileira, que ocorreria pelo ingresso cada vez maior de europeus no país.
 - c) Uma das primeiras tentativas de estímulo da imigração europeia ocorreu em 1847, quando o senador Nicolau Vergueiro trouxe cerca de mil colonos de origens germânica e suíça para trabalhar em suas terras, no interior de São Paulo.
 - d) A experiência de Vergueiro foi um grande sucesso, já que as condições de trabalho encontradas pelos imigrantes eram muito melhores que aquelas existentes na Europa.

INTERPRETANDO DOCUMENTOS

As imagens das páginas 207 e 209 representam o imperador D. Pedro II. A primeira é uma charge de Cândido Aragonez de Faria (1849-1911). A segunda é uma pintura feita por Pedro Américo (1843-1905), um dos pintores mais importantes da época. Ela representa o imperador na abertura da Assembleia Geral, em 1873. Observe-as com atenção e responda ao que se pede.

MINHA BIBLIOTECA

Navios negreiros, de Castro Alves e Heinrich Heine, com tradução de Luiz Repa e Priscila Figueiredo. São Paulo: SM, 2009.

Voltado para o público jovem, o livro promove um diálogo entre o poema de Castro Alves e o poema-denúncia do escritor alemão Heinrich Heine, ambos intitulados **O navio negreiro**. Essa estratégia permite que o leitor entre em contato com os ideais abolicionistas vigentes no século XIX.



EDITORA SM

com jornais e revistas, ilustrou livros, partituras e destacou-se na criação de cartazes publicitários para o cinema, teatro, concertos e circos. [...] Faria tornou-se amplamente conhecido na França e participou do início da história da sétima arte. Faria

faleceu em Paris em 17 de setembro de 1911.

GUIMARÃES, Danielle V. S. Algumas considerações acerca da formação e atuação dos principais pintores sergipanos no século XIX. **Scientia Plena**, v. 4, n. 5, 2008. Disponível em: <<https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/611>>. Acesso em: 6 out. 2018.

Pedro Américo

[...] nasce numa família de músicos [1843]. [...] antes de completar 10 anos, é convidado a integrar a expedição do naturalista Jean Brunnet, como desenhista assistente, e viaja por parte do Nordeste brasileiro. [...] Seu sucesso

1. A tela de Pedro Américo representa o imperador de forma positiva, como um monarca iluminado que participa ativamente da política parlamentar, sem parecer impositiva ou dominadora. Já a charge representa o contrário:

1. A forma pela qual é representado o imperador em cada imagem pretende provocar efeitos diferentes no observador. Levante hipóteses a respeito das intenções dos artistas que as produziram.

mostra um imperador sem trajes de gala (sem imponência),

2. A charge de Cândido Aragonez de Faria representa o imperador como uma balança em referência ao Poder Moderador. Por intermédio desse poder, o imperador podia dissolver a Câmara ou o ministério. O autor da charge entende que esse poder era um fator positivo? Justifique sua resposta.

3. A tela de Pedro Américo foi encomendada pelo governo. Com base em sua observação, levante hipóteses para justificar o interesse do governo em encomendar uma imagem dessa natureza. manipulando a política nacional.

2. A charge traz uma visão negativa do Poder Moderador, mostrando que, por meio desse poder, o imperador manipula a política.

3. Ao encomendar a tela, o governo estava interessado em passar uma imagem positiva do imperador. O quadro constitui, dessa forma, uma forma de propaganda política do governo, expressando o papel e a importância do próprio D. Pedro II.



MUSEU IMPERIAL, PETRÓPOLIS, RIO DE JANEIRO

2. Fala do trono, 1872. Óleo sobre tela, de autoria de Pedro Américo (1843-1905), representando D. Pedro II na abertura da Assembleia Geral.

HORA DE REFLETIR

A questão ambiental é uma das grandes preocupações do mundo contemporâneo. A ação humana vem promovendo uma rápida degradação do meio ambiente, que pode pôr em risco, inclusive, a sobrevivência da espécie humana no planeta. Pensando nessa questão, faça um desenho a respeito de algum problema ambiental observado na região em que vive. Em seguida, compartilhe o desenho com seus colegas. Lembre-se de dar um título ao desenho. A atividade tem por objetivo estimular o aluno a refletir sobre os problemas de sua comunidade. Ao final, você pode organizar uma exposição com todos os desenhos feitos pelos alunos.

MUNDO VIRTUAL

Detetives do passado

Disponível em: <<http://livro.pro/nheko9>>.

Síde desenvolvido por professores e alunos da Escola de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Por meio de atividades de investigação e pesquisa escolar, o aluno pode descobrir aspectos curiosos e importantes da história da escravidão no Brasil.

Cais do Valongo – Patrimônio Mundial da Unesco

Disponível em: <<http://livro.pro/gj5a7z>>.

Vídeo da Unesco que apresenta o Cais do Valongo como marca da herança africana no Brasil.

Acessos em: 25 out. 2018.

é notado até pelo imperador dom Pedro II, que se encarrega pessoalmente de sua transferência para Paris e se responsabiliza pelos custos.

[...] No período que passa em Paris é laureado com muitos prêmios e títulos,

[...] no começo de 1870 retorna ao Brasil. [...] ministra cursos de estética, história da arte e arqueologia.

Na época trabalha muito: pinta, dirige as seções de numismática e arqueologia do Museu Histórico Nacional, escreve e faz ca-

ricaturas para o periódico **A Comédia Social**. As telas são cenas mitológicas, históricas e retratos. Entre os retratados estão os imperadores dom Pedro I (1798-1834) e dom Pedro II e o marechal Duque de Caxias. [...] [Em 1888] entrega a sua

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Hora de refletir

• A consciência socioambiental deve ser permanentemente construída entre os alunos. Estimule-os a refletir sobre que papel tem a natureza em sua vida, enfatizando as riquezas naturais como espaço de lazer e de tecnologia – parte significativa dos componentes farmacêuticos são oriundos do universo natural, por exemplo.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

[...] o desenho pode contribuir no processo ensino-aprendizagem [...] estimulando a criatividade e a liberdade de pensar. O desenho pode ser uma ferramenta muito importante neste processo, sendo ele um motivador na aprendizagem. [...] Desenhar é um ato inteligente de representação que põe forma e sentido ao pensamento e ao conteúdo que foi assimilado. O desenho é ferramenta essencial do processo de desenvolvimento [...] consiste em usar o desenho como procedimento para sistematização dos conteúdos nas áreas do conhecimento. [...]

ANDRADE, Andréa Faria et. al. A contribuição do desenho de observação no processo de ensino-aprendizagem. **Graphica**, 2007. Disponível em: <http://www.exatas.ufpr.br/porta/docs_degraf/artigos_graphica/ACONTRIBUICAODOSENHOPDF>. Acesso em: 6 out. 2018.

mais conhecida obra: **Independência ou Morte** (1888) – também conhecida como **O Grito do Ipiranga**.

PEDRO Américo. **Instituto Itaú Cultural**, 14 fev. 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21332/pedro-americ>>. Acesso em: 6 out. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 2
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 4 e 6
- Específicas de História: 1, 3 e 6

HABILIDADES

- EF08HI15
- EF08HI17
- EF08HI18
- EF08HI19
- EF08HI20

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Antes da leitura do texto, pergunte aos alunos: Vocês sabem que 20 de novembro é reconhecido como Dia da Consciência Negra? Qual é o sentido dessa data? Essa reflexão irá proporcionar um diagnóstico tanto dos saberes prévios dos alunos como da existência de visões estereotipadas ou enviesadas sobre a data, uma vez que, não raro, aflora do senso comum a frase: “por que existe dia do negro e não existe dia do branco, por exemplo?”.
 - Encaminhe a conversa de modo que os alunos consigam relacionar a existência da data à luta pela superação do racismo e do preconceito. Explique que a opressão sistemática que existe em relação ao negro em nossa sociedade não se reproduz em relação ao branco (assim como não existe a opressão sistemática da mulher em relação ao homem; dos homossexuais em relação aos heterossexuais etc.).
 - Busque levar exemplos concretos sobre a situação do negro no Brasil: os jovens negros são as principais vítimas da morte violenta; as pessoas negras ganham salários mais baixos e compõem o maior contingente de desempregados. Além disso, existem situações de racismo velado em nossa sociedade como a desconfiança quanto à capacidade de um profissional negro; a existência de piadas em relação ao grupo etc. Explique, portanto,

A Guerra do Paraguai e o fim da escravidão

Até recentemente, o fim da escravidão no Brasil era celebrado apenas no dia 13 de maio. Nesse dia, em 1888, foi assinada a Lei Áurea, que aboliu oficialmente o trabalho escravo no Brasil.

Mas nem todos aceitaram o dia escolhido para a celebração. No movimento negro, muitos rejeitaram a escolha, pois a comemoração dessa data levava a pensar que a Abolição da Escravatura no Brasil tinha sido uma espécie de dádiva, de presente do governo de D. Pedro II aos homens e mulheres escravizados. Além disso, a comemoração da Lei Áurea deixava de lado a luta de milhares de pessoas, tanto brancas quanto negras, para acabar com a violência da escravização. Era como se essa luta nunca tivesse existido.

Essa reação do movimento negro foi reconhecida como legítima pelo povo brasileiro. Assim, em janeiro de 2003, foi estabelecida uma data específica para celebrar a resistência dos negros contra o trabalho escravo: 20 de novembro. Nesse dia, em 1695, morreu Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares. E o dia 20 de novembro passou a ser o Dia Nacional da Consciência Negra.

O tema deste capítulo é o processo histórico que conduziu à abolição do trabalho escravo no Brasil. Para entendê-lo melhor, estudaremos outro fato importante que teve grande impacto para o fim da escravatura: a Guerra do Paraguai.

HENRIQUE BARRETO/FUTURA PRESS

Objetivos de aprendizagem

- Identificar as causas e consequências da Guerra do Paraguai.
- Conhecer como se deu o processo de Abolição da Escravatura.
- Refletir sobre a presença negra na sociedade brasileira, permanências históricas e rupturas.



que quando existe opressão e preconceito sistemático em relação a grupos socialmente vulneráveis, é necessário criar medidas que visem refletir e eliminar essas situações. Portanto, é dentro desse princípio de equidade que a data foi criada.

SUGESTÃO DE FILME

Para o professor

- GUERRA do Paraguai. Direção: Luiz Rosenberg Filho. Brasil, 2017. (80 min).

Narra a aventura de um soldado brasileiro que volta da Guerra do Paraguai, vencida

pela Tríplice Aliança, e se encontra pelo caminho com um fantasma – que ele mesmo pode ter matado na guerra – e duas mulheres, que arrastam uma carroça. Em suas conversas, passam em revista o sentido da vida, da guerra, da arte e da violência.

🕒 Fronteiras em disputa

Como vimos nos capítulos anteriores, D. Pedro II assumiu o trono em 1840 e promoveu algumas mudanças políticas. Porém, ainda assim, havia ainda um foco de preocupações entre os políticos e diplomatas brasileiros: a demarcação das fronteiras no sul do país.

Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai – nações que haviam conquistado a independência poucas décadas antes – temiam que um único país, ao consolidar suas fronteiras, controlasse sozinho a navegação dos rios Paraná e Paraguai, além do **estuário** do rio da Prata.

Isso provocaria sérios problemas para as demais nações, uma vez que todas precisavam desses rios para exportar seus produtos. No caso brasileiro, por exemplo, poderia significar o isolamento completo de Mato Grosso, que na época era alcançado basicamente por meio dos rios Paraná e Paraguai.

A definição das fronteiras do Sul daria origem àquele que é considerado o maior conflito da história da América do Sul: a Guerra do Paraguai. O confronto se estendeu de 1864 a 1870, deixou centenas de milhares de mortos e abalou o Império brasileiro. Para entender melhor esses acontecimentos, vamos observar a fotografia abaixo.

Estuário: área de transição entre o rio e o mar e que sofre influência das marés.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Promova uma conversa com os alunos visando reconhecer os conhecimentos já adquiridos por eles sobre a Monarquia brasileira e os conflitos regionais no período regencial.
- A fotografia que consta na página também é importante registro histórico para compreender os personagens que participaram da guerra.
- Peça aos alunos que se voluntariem para a leitura do texto. A cada parágrafo peça a um aluno que tente explicar o sentido do parágrafo, sempre retomando e alinhavando o que for preciso. Esse método permite verificar as dificuldades de leitura e expandir o conhecimento de cada aluno.



BIBLIOTECA NACIONAL RIO DE JANEIRO

🕒 A guarda pessoal de Caxias, durante a Guerra do Paraguai (1864-1870), era formada apenas por negros. Foto sem data registrada.

Podemos ver na imagem uma fileira de homens. Lado a lado, eles posam para o fotógrafo. Pelas roupas, percebemos que são militares.

Essa fotografia foi tirada durante a Guerra do Paraguai. Ela registra parte da tropa de um importante chefe militar brasileiro, o futuro duque de Caxias, que comandou o Exército brasileiro durante boa parte do conflito.

A Guerra do Paraguai foi um dos primeiros conflitos do mundo a ter registro fotográfico. As **imagens** funcionavam como **instrumentos de divulgação e propaganda do governo** e de seu **poderio militar**. Por isso, os fotógrafos procuravam registrar as tropas enfileiradas ou no campo de batalha, nos acampamentos ou mesmo em combate.

211

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- DORATIOTO, Francisco.

Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Com rico trabalho documental e reflexões inovadoras,

o autor analisa as origens e dinâmicas da Guerra do Paraguai.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 3
- Específicas de Ciências Humanas: 2 e 6
- Específicas de História: 1 e 2

HABILIDADES

- EF08HI15
- EF08HI17
- EF08HI18
- EF08HI22

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para saber mais

• Caso queira aprofundar ainda mais o tema da fotografia, pode ser interessante trabalhar com as fotos tiradas durante a guerra. A partir do texto “Popularização da fotografia”, pode-se acompanhar a invenção da fotografia, as dificuldades para produzir uma foto e as saídas encontradas para minimizá-las etc. Para ilustrar seu discurso, comece analisando as imagens presentes na mesma seção, tentando mostrar aos alunos como as posturas, as posições e os trajes dos fotografados podem revelar hierarquias sociais, estruturas de poder, bem como propósitos mais específicos.

PARA SABER MAIS

Popularização da fotografia

As primeiras experiências bem-sucedidas para reproduzir imagens com o auxílio de máquinas ocorreram na França.

Um dos pioneiros dessa técnica foi o francês Joseph Nicéphore Niépce, que utilizou uma câmera para obter uma imagem em 1826. Para isso, precisou de 8 horas de **exposição**.

Em 1839, outro inventor francês, Louis Jacques M. N. P. Daguerre, desenvolveu uma máquina capaz de reproduzir imagens. O aparelho ficou conhecido como daguerreótipo e provocou grande alvoroço no mundo da ciência.

Para cada fotografia, a câmera de Daguerre precisava de 10 minutos de exposição, um avanço em relação à de Niépce.

Ao chegar ao Brasil, em 1840, o novo invento logo se popularizou. As câmeras, contudo, eram muito caras. Por isso, apenas fotógrafos profissionais dispunham delas. Era em seus estúdios que as pessoas podiam ser fotografadas.

Todos os que tinham recursos para isso procuravam os estúdios fotográficos, onde registravam imagens de si próprios, de seus familiares ou mesmo de seus escravizados. Muitos senhores encomendavam fotografias nas quais apareciam cercados de escravizados.

Além desses trabalhos de estúdio, alguns fotógrafos também se ocuparam em registrar cenas da natureza, da paisagem, do espaço urbano e da vida cotidiana.

Exposição: de modo simplificado, em fotografia, este termo está relacionado ao tempo de luz que se deixa entrar na máquina fotográfica para que a imagem seja revelada.



• Senhora sentada em cadeira, rodeada por seus escravos, em foto de cerca de 1860. Ao ser fotografado ao lado de seus trabalhadores escravizados, buscava-se reforçar o poder daquela sociedade que ainda era escravista.

COLEÇÃO PEDRO CORRÊA DO LAGOACERVO INSTITUTO MOURERA SALES

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- JOURDAN, Emilio Carlos. **Atlas histórico da guerra do Paraguay**. Rio de Janeiro: Lithographia Imperial de Eduardo Rensburg, 1871.

Para um aprofundamento no trabalho com mapas referentes à Guerra do Paraguai, é possível utilizar essa obra publicada no século XIX e produzida por oficiais do Exército Brasileiro. O autor do material, o engenheiro militar Emilio

Carlos Jourdan, participou da guerra após se alistar como voluntário. O material está em domínio público e disponível em formato digital para *download* gratuito no *site* da Biblioteca Digital do Senado Federal.

- A leitura do texto destaca a influência e interesses de diversos países. Caso queira fazer um paralelo para facilitar a compreensão dos alunos, traga a questão da geopolítica para o presente e explique como eleições e interesses de um país podem afetar e/ou provocar interferência de nações vizinhas ou de nações poderosas do planeta. O trabalho multidisciplinar é uma boa estratégia para abordar a questão, assim, se achar interessante, combine alguma estratégia didática em conjunto com o professor de Geografia.
- O uso do mapa é central para a compreensão do conflito. Peça que observem os principais elementos que o compõem, como a legenda. Destaque a importância dos rios da região no transporte – lembrar aos alunos que o transporte de carga por vias fluviais é mais barato, rápido e eficiente que por terra. Peça que identifiquem os possíveis conflitos na região.

🕒 Início da guerra

Questões geopolíticas foram decisivas para o início desse confronto. No final do século XIX, tanto o Brasil quanto a Argentina procuravam influenciar a política interna do Uruguai que passava por uma guerra civil: defensores do partido Colorado procuravam ocupar a presidência, que estava sob o controle do partido Blanco. Em agosto de 1864, tropas brasileiras chegaram a invadir o território uruguaio em apoio aos colorados.

O governo do Paraguai, por sua vez, apoiava os *blancos* e declarou que a intervenção do Brasil nos assuntos internos do Uruguai rompia o equilíbrio entre os países da região, ameaçando diretamente os interesses do Paraguai.

Como resposta à intervenção brasileira no Uruguai, os paraguaios capturaram um navio brasileiro no rio Paraná e, em dezembro de 1864, declararam guerra contra o Brasil. Tropas paraguaias invadiram o Mato Grosso, dando início a um conflito que duraria seis anos.

A Guerra do Paraguai (1864-1870)



Fonte: ARRUDA, José Jobson de A. *Atlas histórico básico*. São Paulo: Ática, 1999. p. 42.

MAIS ATIVIDADES

Pesquisar imagens da Família Real

- Como atividade alternativa, sugerimos uma pesquisa de imagens da Família Real.
- Cada grupo deve tomar uma fotografia da época e

analisar os elementos que indiquem hierarquias sociais e seu(s) objetivo(s). Em seguida, peça aos alunos que produzam uma foto (usando o equipamento possível, seja câmera, celular, ou outro) com determinado propósito, a ser escolhido por eles mesmos, desde que relacionado aos dias atuais.

- O resultado deve ser apresentado à sala, uma foto por vez: quem estiver assistindo deve fazer uma análise e tentar adivinhar o objetivo da foto.
- Dessa forma, os alunos terão dado um grande passo para compreender que as fotos, tal qual as demais fontes históricas, não são documentos

neutros e também devem ser submetidas à análise crítica.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 2
- Específicas de Ciências Humanas: 2 e 3
- Específicas de História: 1, 2 e 4

HABILIDADES

- EF08HI15
- EF08HI17
- EF08HI18

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- A leitura destas páginas permite identificar as diferentes posições historiográficas sobre o evento, o que demonstra que a História é viva e depende da interpretação disponível para o historiador em determinada época.
- Sobre os gastos com o conflito, um bom recurso é uma roda de conversa, uma vez que essa é uma permanência na história. Pergunte aos alunos: a quem interessa uma guerra? Quem sai lucrando com ela? Quem perde? Será que quando um país decreta “guerra” a outro realmente não existem mais soluções pacíficas? Sobre a Guerra do Paraguai explique os gastos com munição, treinamento, salários, armamentos, deslocamentos de tropas. Peça que observem as distâncias entre as principais cidades brasileiras do século XIX, a grande maioria na faixa litorânea, e o local do conflito, na fronteira com o Paraguai.

O confronto envolve mais países

Em janeiro de 1865, o governo paraguaio solicitou autorização ao governo da Argentina para que suas tropas cruzassem o território argentino e marchassem até o Uruguai. Os argentinos, porém, recusaram o pedido. A resposta do governo do Paraguai foi declarar guerra também à Argentina.

Porém, nesse meio tempo, os colorados assumiram a presidência, e o Uruguai, que sob o poder do Partido Blanco estava aliado ao Paraguai, tornou-se agora adversário. E mais: o governo uruguaio assinou um acordo com os governos da Argentina e do Brasil que ficou conhecido como **Tratado da Tríplice Aliança**.

O acordo tinha como meta **depor** o presidente paraguaio, Solano López, e proteger o livre acesso de Brasil, Argentina e Uruguai aos rios da região. O Paraguai ficou sem aliados.

A guerra foi longa e sangrenta; dela participaram homens, mulheres e até mesmo crianças. Os acampamentos militares, com problemas sanitários e soldados com **subnutrição**, foram assolados por epidemias de cólera, varíola, entre outras doenças. Isso contribuiu para tornar a guerra cada vez mais impopular entre a população brasileira, além de provocar duras críticas em relação ao governo imperial e a suas lideranças militares.

O conflito só terminou em 1870, quando as tropas aliadas cercaram e mataram Solano López. O Paraguai terminou arrasado. Suas cidades e sua economia estavam destruídas. A população masculina foi dizimada e o país perdeu parte de seu território para os adversários.

Depor: neste caso significa destituir, retirar do cargo.

Subnutrição: estado de quem está com a alimentação insuficiente.



📌 Fotografia extraída de álbum sobre a Guerra do Paraguai, pertencente ao marechal Deodoro da Fonseca, mostra uma família paraguaia. Na imagem, de cerca de 1867, estão retratadas apenas mulheres e crianças, pois os homens em sua quase totalidade haviam sido convocados pelo Exército paraguaio.

214

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Cento e cinquenta anos depois, historiografia sobre Guerra do Paraguai ainda tem conflito de versões

Cento e cinquenta anos depois, a Guerra do Paraguai ainda é motivo de

conflito, mas em outro campo de batalha: os livros de História. O tempo parece não ter sido suficiente para pacificar versões quase antagônicas sobre as causas e os impactos do evento. De um lado, há os que acreditam que tudo começou por conta do im-

perialismo da Inglaterra, que não poderia permitir que um Paraguai desenvolvido e autossuficiente prosperasse no Cone Sul sem os produtos industrializados ingleses. Do outro, historiadores que voltaram aos documentos e revelam que os atritos começaram

Impactos para o Brasil

Os efeitos da guerra também foram sentidos no Brasil. Estima-se que cerca de 50 mil soldados brasileiros morreram em combate. Além disso, o conflito custou uma verdadeira fortuna aos cofres públicos.

MUSEO NACIONAL DE BELLAS ARTES, BUENOS AIRES, ARGENTINA.



➤ **Depois da Batalha do Curupaiti, 1897.** Óleo sobre tela do pintor argentino Cándido López. A pintura representa o fim de uma batalha ocorrida em 1866, na qual as tropas brasileiras e argentinas saíram derrotadas pelo exército paraguaio.

Para cobrir os custos da guerra, o governo foi obrigado a desembolsar onze vezes mais do que tinha para gastar em 1864 e pedir empréstimos a outros países, o que contribuiu para enfraquecer a economia brasileira.

Ao mesmo tempo, a vitória nos campos de batalha ajudou a fortalecer o Exército brasileiro. A partir de então, os militares se tornaram uma força política importante que teria um papel destacado no final do Império.

De acordo com a historiografia tradicional brasileira, a Guerra do Paraguai foi uma represália da Tríplice Aliança – que reunia Brasil, Argentina e Uruguai – aos planos expansionistas do presidente paraguaio Solano López. Entre os anos 1960 e 1990, alguns autores ofereceram outra explicação para o confronto: Brasil e Argentina – diziam eles – teriam sido manipulados pela Inglaterra para lutar contra o Paraguai, cujo desenvolvimento estaria colocando em risco o domínio econômico britânico no continente.

Em 2002, um livro do historiador Francisco Doratioto defendia a tese de que as principais razões da guerra teriam sido as rivalidades nacionais e a luta pela consolidação dos Estados nacionais na bacia do Prata.

ainda por conta do processo de consolidação das fronteiras nacionais, além da disputa pela hegemonia no Rio da Prata.

O embate já começa no nome da guerra. Os paraguaios a chamam de Guerra da Tríplice Aliança, em

referência à união selada entre Brasil, Argentina e Uruguai. Estes países seriam os três “fantoques” manipulados pelos ingleses contra o país guarani, na versão deles. Já no Brasil, nós a chamamos Guerra do Paraguai, como se a culpa

do conflito fosse exclusivamente do nosso vizinho.

A mais recente corrente historiográfica, surgida nos anos 1990, prega que a batalha deve ser compreendida ainda no contexto de formação e consolidação dos estados da região do Prata.

SUGESTÃO DE SITE

Para o professor

- GUERRA do Paraguai – 150 anos. **TV Brasil**, 2014. Disponível em: <<http://livro.pro/cdvwzz>>. Acesso em: 20 out. 2018.

No site indicado, é possível acessar o episódio do programa **Caminhos da Reportagem**, da TV Brasil, que aborda diferentes aspectos da Guerra do Paraguai. Estudiosos dos quatro países envolvidos no conflito são entrevistados e apresentam análises sobre a guerra e as drásticas consequências dela para todos.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- SILVEIRA, Mauro Cesar. **A batalha de papel**. Florianópolis: Edufsc, 2010.

O livro apresenta análises sobre mais de 200 charges publicadas na imprensa brasileira que deformavam a imagem do Paraguai e serviram como arma ideológica durante a Guerra do Paraguai.

VIEIRA, Leonardo. Cento e cinquenta anos depois, historiografia sobre guerra do Paraguai ainda tem conflito de versões. **O Globo**, 9 ago. 2014.

Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/historia/cento-cinquenta-anos-depois-historiografia-sobre-guerra-do-paraguai-ainda-tem-conflito-de-versoes-13543551>>.

Acesso em: 2 out. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 2
- Específicas de Ciências Humanas: 2 e 3
- Específicas de História: 1, 2 e 4

HABILIDADES

- EF08HI14
- EF08HI15
- EF08HI19

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

- Antes de iniciar a leitura do texto, pergunte aos alunos o que eles sabem sobre o alistamento militar atualmente: existe diferenciação por etnia ou critérios censitários no alistamento? Qual é o papel das mulheres nas Forças Armadas? Vocês sabem como é o alistamento em outros países? Esse questionamento inicial serve para mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos e fazer a conexão passado-presente.
- Os alunos devem compreender o componente racial e social na formação do Exército.
- Leve-os também a refletir sobre a participação dos indígenas e das mulheres. Somente a historiografia mais recente pesquisa o papel desses dois grupos na Guerra do Paraguai e sua relevância para a sociedade brasileira do período. Questionamentos sobre o silêncio dos historiadores acerca desses grupos e a importância de se debater esses temas são estratégias para engajar o debate com os alunos e aprofundar as competências exigidas pela BNCC.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

A participação dos negros escravos na guerra do Paraguai

A população brasileira em 1850, 14 anos antes da guerra, era de aproximadamente dez milhões de pessoas, das

🕒 O Exército brasileiro

Antes da guerra, as Forças Armadas brasileiras eram compostas de cerca de 18 mil militares, despreparados e com poucos armamentos. Os negros não podiam fazer parte do Exército.

Com a Guerra do Paraguai, o governo brasileiro adotou algumas medidas para aumentar o efetivo do Exército, criando uma força especial denominada **Voluntários da Pátria**. Essa força, que chegou a recrutar cerca de 55 mil soldados, recebia homens de diferentes origens: pobres, pessoas da classe média urbana e negros libertos. Aparentemente, essas pessoas se alistavam por vontade própria. Na prática, porém, muitos foram recrutados à força (Veja o box **Para saber mais** da página seguinte).

O governo também incorporou ao Exército cerca de 60 mil homens da Guarda Nacional. E, em 1866, foi aprovada uma lei que concedia liberdade aos negros escravizados dispostos a lutar na guerra. Muitos deles se alistaram e partiram para o campo de batalha. Todas essas medidas elevaram o número de combatentes para cerca de 139 mil.

Isso ajuda a entender melhor a fotografia da página 211, que mostra parte da tropa de Caxias. Como podemos ver, a maioria dos homens que aparecem naquela foto são negros.

Indígenas pertencentes a diversos povos, como os Terena, os Kadiwéu, os Kayapó, e outros, também participaram da guerra. Entre outras tarefas, abriam trilhas no meio da mata, faziam reconhecimento de território e pegavam em armas.

Também foi importante a participação feminina: além de eventualmente pegarem em armas, as mulheres fabricavam munição, cuidavam dos feridos e preparavam a comida dos soldados.

Os membros da elite, de modo geral, evitavam se alistar; quando convocados, preferiam pagar a outra pessoa para ir em seu lugar.

- 🕒 Na fotografia, de autoria e data desconhecidas, dois soldados brasileiros da Guerra do Paraguai: ambos são indígenas do povo Terena.



quais uma quarta parte era constituída de escravos. [...]

Os chefes políticos locais e a oficialidade da Guarda Nacional, que era uma milícia à mando das oligarquias rurais, tentavam forçar o alistamento de seus oponentes causando sérios conflitos nas províncias. [...]

A compra de substitutos, ou seja, a compra de escravos para lutarem em nome de seus proprietários, tornou-se prática corrente. Sociedades patrióticas, conventos e o governo encarregavam-se, além disso, da compra de escravos para lutarem na guerra. O império prometia

alforria para os que se apresentassem para a guerra [...]

Torna-se claro que os limites da cidadania efetiva do império igualam os escravos e despossuídos como material humano disponível para a guerra. A Guarda Nacional, apesar da inspiração liberal do

Os Voluntários da Pátria

O início da Guerra do Paraguai estimulou os sentimentos cívicos da população. Muitos se apresentaram voluntariamente para participar dos combates, acreditando que a guerra seria rápida e fácil. Em janeiro de 1865, o governo criou o corpo de Voluntários da Pátria. Nele, podiam se alistar espontaneamente homens entre 18 e 50 anos e, para atraí-los, o governo oferecia uma quantia em dinheiro e um pedaço de terra.

Nos primeiros tempos da guerra, os Voluntários da Pátria foram bem-sucedidos. Entretanto, as dificuldades no campo de batalha, como mortes e doenças, desgastavam os combatentes. Isso estimulou um grande temor em relação à guerra e a população começou a desistir do alistamento voluntário.



➤ Nesta charge de autoria desconhecida, publicada em 1865 na revista *Semana Ilustrada*, é possível ver mulheres se alistando como Voluntárias da Pátria. A imagem representa mulheres religiosas à esquerda e outras mulheres, conhecidas como vivandeiras, que forneciam alimentos, bebidas e outros gêneros.

Diante desse recuo, o governo lançou mão do recrutamento forçado. Muitos dos chamados Voluntários da Pátria, na realidade, foram enviados compulsoriamente. Nesse caso, todos os que podiam tentavam escapar das listas de enviados para os campos de batalha.

Alguns se refugiavam nos matos, longe das cidades, outros se feriam proposadamente. Mas o modo mais efetivo de se livrar do recrutamento era conseguir dispensa por meio do favor de alguém importante.

A guerra também se tornou uma maneira de punir escravizados considerados indisciplinados ou perigosos por seus senhores. Há relatos de proprietários que venderam seus cativos ao governo para que este os enviasse ao campo de batalha. Neste caso, o proprietário recebia uma soma considerável como indenização.

modelo francês, terminou a serviço de oligarquias, alistando compulsoriamente qualquer um, desde que pobre ou adversário político. Os Voluntários da Pátria, por seu lado, dada a ausência de entusiasmo popular depois da fase inicial da

guerra, também receberam em suas fileiras escravos e substitutos de toda sorte.

A questão aqui parece ser menos racial e mais de exclusão social. Além dos limites estreitos da cidadania todos são compreendidos como voluntários, bons para

a guerra. Os mais aquinhoados têm mais condições de escaparem; os mais pobres recorrem ao exílio dos matos. O que menos dispõe de meios de resistência é exatamente o escravo, que troca a enxada pelo mosquetão, deixa de obedecer ao

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para saber mais

- Explique aos alunos que é comum o uso da guerra para acirrar narrativas nacionalistas entre as populações. Esse sentimento foi usado para o alistamento nas unidades militares conhecidas como Voluntários da Pátria. Destaque que os próprios nomes das unidades apontam para esse sentimento.
- Peça aos alunos que reflitam se percebem o incentivo ao nacionalismo nos dias de hoje. Comente que o nacionalismo exacerbado, que beira à xenofobia, tem se intensificado de forma perigosa em vários lugares do mundo. Na Europa, por exemplo, têm surgido movimentos de intolerância contra imigrantes. Também no Brasil essa situação de preconceito e intolerância contra imigrantes tem acontecido.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- BARRETO, Afonso H. Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

O livro de Lima Barreto permite verificar a construção do nacionalismo, especialmente no início do século XX. É uma crítica do escritor ao nacionalismo acrítico que glorifica heróis desqualificados do passado.

capataz e entrega sua vida ao senhor oficial. [...]

- TORAL, André Amaral. A participação dos negros escravos na guerra do Paraguai. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 24, maio/ago. 1995. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141995000200015>>. Acesso em: 7 out. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 6 e 7
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3 e 4

HABILIDADES

- EF08HI15
- EF08HI19
- EF08HI20

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Interpretando documentos

- A **atividade 1** é pessoal, mas o aluno deve compreender o uso de contraste na pintura e a iluminação. Essas características revelam a intenção dos autores, assim como o maior destaque para as pessoas e menos para os cenários, no caso de Pedro Américo.
- A **atividade 2** é significativa para a compreensão das diferentes abordagens possíveis na análise de um documento histórico. Todas as produções humanas são passíveis de interpretação e os pintores não são exceção. Assim, a primeira atividade revela a abordagem da guerra em cores heroicas, no caso de Pedro Américo, e numa representação mais realista do conflito, no caso de Cândido Lopez. Os alunos devem, portanto, compreender as intencionalidades dos pintores.
- Na **atividade 3** é importante ressaltar que o contexto era desfavorável para abordar o tema da escravidão no Brasil. O período em que o quadro foi pintado é posterior às leis do Ventre Livre e do Sexagenário. Incluir os soldados negros no quadro estimularia o debate sobre a escravidão, algo que o Império não queria.

1. Resposta pessoal. O objetivo é que os alunos percebam que, a rigor, elas não “retratam” o que “realmente aconteceu”, mas o que representam pela subjetividade do artista, por seu modo de interpretar os acontecimentos.

INTERPRETANDO DOCUMENTOS

A Guerra do Paraguai foi registrada e representada por muitos artistas e fotógrafos. Esses registros e representações nos oferecem visões diferentes do mesmo conflito. As imagens a seguir são um exemplo disso. Analise-as, leia suas legendas e, na sequência, responda às perguntas que seguem.



MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO.

Travada no arroio Avaí, em terras paraguaias, **A Batalha do Avaí** (1872-1877), óleo sobre tela de Pedro Américo (1843-1905), pintor contratado pelo governo brasileiro para construir uma visão heroica e patriótica da Batalha do Avaí. A imagem representa um momento decisivo da Guerra do Paraguai. O combate, no dia 11 de dezembro de 1868, foi uma das últimas batalhas contra as tropas de Solano López, da qual apenas 100 paraguaios conseguiram sobreviver.



MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, BUENOS AIRES, ARGENTINA.

- Detalhe do óleo sobre tela do pintor e oficial do exército argentino Cândido López, criado em 1891, denominado **Vista do interior do Forte de Curuzu**, 20 de setembro de 1866. Este forte foi conquistado por forças brasileiras em 1866. López participou diretamente da guerra e representou em diversas telas o que viu nos campos de batalha.
2. A obra de Pedro Américo dá mais ênfase aos personagens humanos, reforçando a mensagem de heroísmo e bravura dos combatentes. A obra de López, ao representar uma cena do cotidiano, evidencia a própria organização da guerra, sem qualquer heroísmo ou ação espetacular.
 3. A obra de Pedro Américo foi encomendada pelo governo de D. Pedro II e pretendia construir uma visão heroica do Exército brasileiro. Ao pintar o que imaginava ter sido a batalha, Pedro Américo optou por quase excluir soldados negros. Em sua opinião, por que o pintor tomou essa decisão na representação heroica do combate?

3. Lembrando que a obra foi encomendada, pode-se imaginar que a intenção fosse ocultar a existência da escravidão da sociedade brasileira. Outra interpretação seria a de negar intencionalmente sua importância para a vitória brasileira na guerra, deixando os méritos todos para a população branca.

Escravidão em xeque

Durante a Guerra do Paraguai, soldados brancos e negros lutaram lado a lado em torno de um mesmo ideal. Quando o conflito acabou, muitos militares começaram a se perguntar se era justo manter a escravidão, pois tinham visto negros e mestiços arriscarem a vida no campo de batalha.

Essas dúvidas, que logo se manifestaram publicamente, colocavam o governo em má situação. Os cativos eram ainda a principal mão de obra nas lavouras de café. E o café era a principal fonte de riqueza do país. O governo não tinha interesse em romper com os grandes cafeicultores, pois eles tinham poder político e econômico. Desse modo, acabar com a escravatura representaria a perda do apoio dos cafeicultores.

Mas o Exército voltara fortalecido da guerra e a opinião dos militares era respeitada pela população. O governo tampouco tinha interesse em hostilizá-los.

Tentando não desagradar nenhum dos lados e procurando encontrar uma saída para o impasse, o governo brasileiro ora sinalizava para o fim da escravatura, ora tentava prolongá-la o máximo possível.

Outro fator contribuía para complicar a situação do governo: a pressão internacional para que a escravidão fosse abolida no Brasil. As principais críticas vinham da Inglaterra, a nação mais rica e poderosa da época e que exercia grande influência sobre a política brasileira.

DE AGOSTINI/BIBLIOTECA AMBROSIANA/DE AGOSTINI PICTURE LIBRARY/GETTY IMAGES



Ilustração intitulada *A Guerra na América do Sul*, feita para o *The Illustrated London News*, de 6 de outubro de 1866, representando oficiais brasileiros entrancheados.

219

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- SLENES, Robert W. **Na senzala, uma flor**. Esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil Sude-

te, século XIX. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2011.

Em um trabalho investigativo, o autor discute a família escrava mostrando como as tradições africanas fundamentaram identidades e solidariedades.

- Relembre aos alunos que a vida e as funções exercidas pelos negros escravizados variaram muito ao longo dos séculos em terras brasileiras. No entanto, eles foram os principais responsáveis por quase todos os serviços braçais executados no Brasil.

- Retome que os serviços mais comuns nesse período eram a lavoura, o doméstico e o de ganho. Estes últimos, restritos basicamente aos centros urbanos. Explique novamente que eram trabalhadores escravizados que tinham um ofício e vendiam sua mão de obra em troca de pagamento. Eles deviam entregar parte dos ganhos para seus senhores e, embora tivessem certa autonomia para alugarem casas e viverem longe de seus senhores, ainda estavam legalmente presos a eles.

- Para levar os alunos a refletir sobre o mundo do trabalho no presente sob a ótica da cidadania, tal qual orienta a competência geral número 6, pergunte a eles se o trabalho escravo faz parte de um modo ético de explorar a mão de obra de outro indivíduo. Ajude-os a compreender que a existência da escravidão, em qualquer época, rebaixa a dignidade do cidadão, pois ele se torna propriedade de outra pessoa. Leve-os a refletir que ainda hoje existem muitas pessoas, inclusive crianças, que realizam trabalhos análogos à escravidão.

- Além das informações presentes no texto-base, incentive os alunos a refletir sobre os soldados negros que conseguiram retornar para a sociedade escravagista brasileira como libertos de guerra, após o conflito com o Paraguai, mas tinham parentes e familiares ainda mantidos como escravos. Quais sentimentos essa situação poderia produzir nessas pessoas?

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1 e 6
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 5 e 6
- Específicas de História: 1, 2 e 5

HABILIDADES

- EF08HI19
- EF08HI20
- EF08HI21

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

• Para entender o contexto, os alunos devem caracterizar a Segunda Revolução Industrial, observando termos como mão de obra, matéria-prima e mercado consumidor. É importante ressaltar a disputa desses pelos países europeus no século XIX. Assim, deve-se compreender que a inserção do Brasil no Capitalismo Industrial passava por adoção de práticas capitalistas nas relações de emprego, diferentemente do que ocorre nas práticas mercantilistas, adotadas entre os séculos XVI e XIX.

Para saber mais

• Os alunos devem perceber que a Lei Eusébio de Queirós, embora tenha proibido o tráfico, não alterou a vida da população escravizada no Brasil. Da mesma forma, a Lei de Terras dificultou o acesso a novas terras para a população liberta e para os imigrantes, constituindo-se como um dos principais marcos das desigualdades agrárias do Brasil.

Pressão Inglesa

Os ingleses haviam abolido a escravidão em suas colônias em 1834 e forçavam o Brasil a fazer o mesmo. Faziam isso em nome da humanidade, mas por trás desse argumento havia interesses materiais em jogo. É que a **Inglaterra** era um país capitalista, cujas características eram, entre outras, o **desenvolvimento industrial** e o **trabalho assalariado para formação de mercado consumidor**.

As indústrias inglesas precisavam vender seus produtos em todo o mundo. Assim, tendo em vista que os cativos não recebiam salário, eles não podiam comprar as mercadorias produzidas na Inglaterra.

Além disso, na opinião dos ingleses, os fazendeiros deveriam investir seu dinheiro na aquisição de máquinas, e não na compra de mais escravos. Equipamentos feitos na Inglaterra, é claro.

PARA SABER MAIS

Para inglês ver

Em 1831, o governo brasileiro, pressionado pela Inglaterra, aprovou a primeira lei que proibia o tráfico de escravos (veja o capítulo 6).

Na prática, essa lei vigorou por muito pouco tempo. Embora nos primeiros anos tenha contribuído para inibir a entrada de africanos escravizados, a partir de 1835, o tráfico voltou a crescer com toda a força. Desse modo, tal lei teve apenas um papel simbólico, ajudando a acalmar por um tempo a forte pressão inglesa sobre a questão.

É por isso que a Lei de 1831 ficou conhecida como uma medida “para inglês ver”. A expressão é usada ainda hoje para tratar de leis ou decisões do governo que não funcionam e acabam sem nenhum efeito prático na vida da sociedade.



- Gravura de cerca de 1837, de autoria desconhecida, representando um barco com africanos escravizados sendo levados para um navio inglês após serem libertados de um navio negreiro. A abordagem provavelmente aconteceu no mar do Caribe.

MAIS ATIVIDADES

Promover discussão sobre a posse da terra

• Os alunos nesse nível de ensino observaram a formação do território colonial português na América e estudaram os conflitos existentes do contato entre europeus e indígenas. Da

mesma forma, têm observado o grande volume de africanos escravizados trazidos ao Brasil e sua permanente fuga e formação de quilombos. Diante dessas informações, proponha aos alunos uma atividade sobre a relação desses grupos com a posse da terra.

- Apresente a eles a determi-

nação sobre a terra referente a esses grupos, presente na Constituição Federal de 1988, nos artigos 216 e 231, reproduzidos a seguir.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em

6 O tráfico de escravos e a terra

Pressionado, o governo brasileiro aprovou em 1850 a **Lei Eusébio de Queirós**, que proibiu o tráfico negreiro da África para o Brasil. Para demonstrar que a lei seria efetivamente cumprida, o governo brasileiro agiu com rigor em relação aos infratores: capitães de navios negreiros sofreram duras penas e importantes fazendeiros chegaram a ser presos.

No mesmo ano em que implantou a Lei Eusébio de Queirós, o governo brasileiro também promulgou a **Lei de Terras**. Atendendo aos interesses dos grandes proprietários, a lei visava impedir que os trabalhadores escravizados fossem libertos, além de os imigrantes e pobres em geral se instalar em terras devolutas, ou seja, terras públicas.

Na prática, a lei oficializou o latifúndio e, entre outras limitações, proibiu a venda de terras a prazo e estabeleceu que os imigrantes só poderiam adquirir terras após dois anos de residência no Brasil. Dessa forma, os imigrantes, os negros libertos e os pobres eram obrigados a vender sua força de trabalho para os fazendeiros, pois seria a única forma de garantir o seu sustento e o de sua família.

A Lei de Terras também afetou os indígenas uma vez que muitos povos perderam o direito que tinham sobre as terras em que viviam e estas terras acabaram controladas por particulares.

PASSADO PRESENTE

Alguns estudiosos indicam que uma das consequências da Lei de Terras é a grande concentração das propriedades rurais. Segundo dados de um estudo divulgado pela ONG britânica Oxfam, em 2017 no Brasil cerca de 1% dos estabelecimentos rurais a partir de mil hectares concentram 45% da área ocupada pela produção agrícola, pelo gado e pelas plantações florestais. Ao mesmo tempo, as propriedades que possuem menos de 10 hectares representam cerca de 47% do número de propriedades e ocupam em torno de 2,3% de área rural total.

• Cerca de 70% dos alimentos consumidos pelos brasileiros são produzidos pelos pequenos produtores. As grandes propriedades, em sua maioria, exportam a maior parte da sua produção. Na foto, família reunida para o jantar, em mesa repleta de frutas e legumes. São Paulo (SP), 2017.



FERNANDO FAVORETTO/CIORARI IMAGEM

221

conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

[...] § 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos

antigos quilombos. [...]

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

todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-es-

tar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

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

BRASIL. **Constituição (1988)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 7 out. 2018.

- Em seguida, solicite que busquem em *sites*, revistas e livros, se as determinações legais têm sido cumpridas, em que proporção e quais são os obstáculos.
- Promova uma roda de conversa com os alunos para que todos reflitam sobre os direitos históricos sobre a terra, as disputas de poder e o papel da história nesse processo. O diálogo deve se atentar para o respeito às diferenças de opinião e para a constituição de uma sociedade justa e inclusiva.

SUGESTÃO DE FILME

Para o professor

- **UM SONHO** distante. Direção: Ron Howard. EUA, 1992. (140 min).

O filme aborda a imigração de irlandeses para o oeste dos EUA na tentativa de conseguirem terra fértil. É um importante comparativo para a Lei de Terras no Brasil, mostrando atitudes opostas em um mesmo período.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2 e 6
- Específicas de Ciências Humanas: 1 e 5
- Específicas de História: 1, 4, 5 e 6

HABILIDADES

- EF08HI15
- EF08HI17
- EF08HI19

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Os alunos devem compreender o histórico de resistência da população negra. A história de formação do Brasil foi marcada por fugas e resistências da população negra contra a escravidão. Heróis nacionais, como Zumbi dos Palmares, Dandara dos Palmares ou Tereza de Benguela, mostram que a escravidão não foi uma instituição estática, ao contrário, era necessária muita negociação e ocorriam muitos conflitos.

A campanha abolicionista

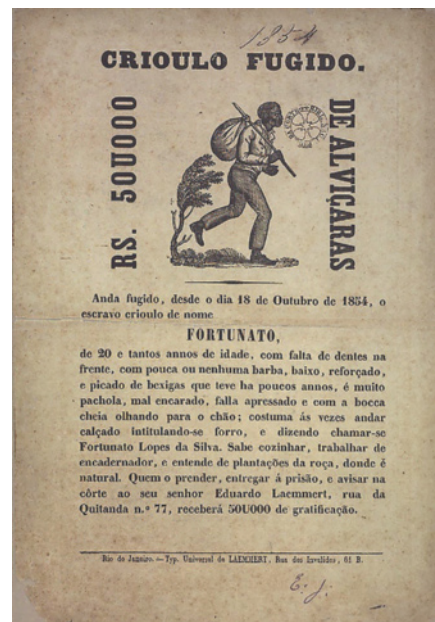
Além das pressões inglesas, havia a resistência dos negros escravizados, que se intensificou a partir da segunda metade do século XIX. Os cativos organizavam motins e fugas cada vez mais constantes. Também começaram a surgir associações abolicionistas por todo o país. A primeira foi fundada no Rio de Janeiro em 1870. Estava surgindo assim a campanha abolicionista.

Muitos trabalhadores escravizados conseguiram apoio de advogados para mover ações na Justiça por sua liberdade. Um desses advogados era Luiz Gama (1830-1882) – filho da negra liberta Luísa Mahin –, que conseguiu libertar mais de quinhentos cativos por meio de decisões judiciais.

As pressões pela abolição cresceram ainda mais com o fim da Guerra do Paraguai, em 1870. Após longos debates e polêmicas, em 28 de setembro de 1871, a Assembleia Geral (que reunia a Câmara de Deputados e o Senado) aprovou a Lei do Ventre Livre.

Mesmo que a lei estabelecesse que os filhos de negros escravizados nascidos a partir daquela data seriam considerados livres, como você já estudou no capítulo 8, havia uma condição: essas crianças permaneceriam sob os cuidados de seus senhores até os 8 anos de idade. Quando isso ocorresse, o proprietário poderia ceder a criança ao governo em troca de uma indenização, ou mantê-la em seu poder até que ela completasse 21 anos. Durante todo esse período, ela trabalharia para seu proprietário.

Na prática, portanto, a lei era muito mais uma forma de o governo ganhar tempo e não se desgastar junto aos proprietários de trabalhadores escravizados do que uma ação efetiva para acabar com a escravatura.



A partir da segunda metade do século XIX, observou-se um progressivo aumento da fuga de escravos, como é possível verificar nos anúncios de jornais da época, que ofereciam recompensas para quem os recapturasse.



Fuga de escravos, charge de Ângelo Agostini publicada em 1886 na Revista Ilustrada.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

25 de Julho é Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra

[...] (25 de julho) se celebra no Brasil o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. A data foi

instituída através da Lei nº 12.987/2014 [...]. A inspiração vem do Dia da Mulher Afro-Latino-Americana e Caribenha, marco internacional da luta e da resistência da mulher negra, criado em 25 de julho de 1992, durante o 1º Encontro de Mulheres Afro-Latino-Ameri-

canas e Afro-Caribenhas, na República Dominicana.

Anualmente, o 25 de julho é, portanto, dedicado à mulher negra no Brasil e no mundo. Em todo o país, são realizadas audiências públicas, festivais, seminários, conferências, feiras, entre outras tantas atividades,

numa reafirmação da identidade, da história, da resistência e da luta das mulheres negras, que compõem a parcela da população que mais se beneficiou das oportunidades geradas nas últimas décadas, apesar das desvantagens que as afetam no conjunto da sociedade.

• A campanha abolicionista se espalha

A partir da década de 1880, a **campanha abolicionista** no Brasil foi para as ruas. Em diversas regiões do Brasil surgiam jornais e novas organizações abolicionistas. O cartunista Ângelo Agostini publicava charges contra o regime escravocrata; o jornalista Joaquim Nabuco escrevia artigos condenando a escravidão; no Ceará, jangadeiros, liderados por Francisco José do Nascimento, recusaram-se a transportar trabalhadores escravizados até os navios que os conduziram para a venda no Sudeste.

Algumas províncias anteciparam-se ao governo central e libertaram os trabalhadores escravizados. No Ceará e no Amazonas, por exemplo, a escravidão foi abolida em 1884, quatro anos antes da Lei Áurea. Mesmo assim, o governo imperial continuava com sua política de não desagradar nem aos grandes fazendeiros nem aos abolicionistas.

Em 1885, quase catorze anos depois da Lei do Ventre Livre, foi aprovada uma lei que concedia liberdade a todos os escravos com mais de 60 anos. Era a **Lei dos Sexagenários**. Entretanto, essa lei não produziu efeitos imediatos uma vez que poucos escravos chegavam aos 60 anos, depois de uma vida inteira de trabalhos intensos e de maus-tratos.

Nesse contexto, poucos ainda defendiam a continuidade da escravidão. Mesmo nas fazendas de café, como vimos no capítulo anterior, a imigração já surgia como uma possibilidade de substituição do trabalho escravo.

Nessas circunstâncias, em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel assinou a **Lei Áurea**, pela qual era abolida a escravidão no Brasil. Com a lei, muitos fazendeiros que ainda apoiavam o governo de D. Pedro II passaram a fazer oposição a ele. O governo imperial ficou cada vez mais isolado; até que, em 1889, o imperador foi deposto por militares, que implantaram a República no Brasil.

- Capa do jornal **O abolicionista**, datada de 1º de novembro de 1880. A imprensa desempenhou papel importante no processo de disseminar, junto à sociedade, ideias em favor do fim da escravidão no país.



BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO.

- Promova a leitura do texto e, ao mesmo tempo, vá produzindo um esquema na lousa para ficar evidente a cronologia e as relações dos acontecimentos. Facilite a compreensão de que os processos históricos decorrem de uma série de acontecimentos de curta duração, outros de média duração e, por fim, alguns de longa duração. O processo do abolicionismo deve ser incluído na lousa como um acontecimento que teve uma duração maior que a escrita das leis, pois partiu de reivindicações de diferentes grupos populares.

- Aproveite e solicite aos alunos que levantem críticas às leis que foram implantadas assim como os interesses em jogo em cada uma delas. Explique avanços e retrocessos, e mostre como a história não tem fim, pois depende da ação dos grupos humanos.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2010.

Joaquim Nabuco foi um árduo defensor do abolicionismo. Na obra, lançada em 1883, ele aborda a escravidão como um regime cruel e desumano.

Tereza de Benguela representa todas as mulheres negras na homenagem que lhe foi prestada através da Lei que institui o 25 de Julho no Brasil. Nascida no século XVIII, ela chefiou o Quilombo do Piolho ou Quariterê, nos arredores de Vila Bela da Santíssima Trindade, no

Estado do Mato Grosso. Sob seu comando, a comunidade cresceu militar e economicamente, incomodando o governo escravista. Após ataques das autoridades ao local, Benguela foi presa, vindo a suicidar-se após se recusar a viver sob regime de escravidão. [...]

25 DE JULHO é dia nacional de Tereza de Benguela e da mulher negra. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, 25 jul. 2014. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/noticias/ultimas_noticias/2014/07/25-de-julho-e-dia-nacional-de-tereza-de-benguela-e-da-mulher-negra>. Acesso em: 7 out. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 6 e 9
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 3 e 6
- Específicas de História: 1, 2, 4 e 6

HABILIDADES

- EF08HI19
- EF08HI20

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Passado presente

- No **Texto de apoio**, encontramos uma série de dados sobre a escolarização no Brasil. A análise desses dados identifica as desigualdades no campo educacional que existem em nosso país. É importante ressaltar que as medidas governamentais têm resultados parciais, pois a Educação Infantil, início da escolarização, é de responsabilidade dos municípios que, em geral, possuem menos recursos para combater as desigualdades.
- Peça aos alunos que proponham algumas soluções para reparação histórica do acesso às escolas e universidades de qualidade. Eles devem observar o espírito de equidade, compreendendo que esse conceito defende maiores investimentos para os grupos populacionais que têm mais dificuldades.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

- BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. **Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social na educação básica**. São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

Na obra os autores mostram como as desigualdades sociais são produzidas de forma complexa, articuladas com questões de classe, raça/etnia, gênero e outros fatores.

PASSADO PRESENTE

Luta contra o preconceito e a discriminação

Com o fim da escravidão, os recém-libertos foram abandonados à própria sorte. Nenhum projeto que promovesse a integração social da população negra foi aprovado ou sequer discutido pelo governo.

Assim, permaneceram a desigualdade social e o preconceito étnico numa sociedade que se esforçava por excluir e marginalizar os negros. Um exemplo dessa exclusão foi no acesso à educação. Antes da Abolição, a quase totalidade dos negros não tinha acesso às escolas. Nos primeiros anos após a Lei Áurea, as escolas continuaram praticamente inacessíveis à população negra. Isso dificultava seu ingresso no mercado de trabalho e impedia o acesso ao voto, pois para ser eleitor era preciso ser alfabetizado.

Os reflexos dessa situação são sentidos até hoje: pesquisas recentes revelam que a evasão escolar é maior entre os alunos negros e que é mais difícil o acesso de um negro ao ensino universitário, por exemplo. O governo federal, atendendo às reivindicações de diferentes grupos sociais, pôs em prática a partir de 2003 um conjunto de **ações afirmativas** com o objetivo de diminuir essas desigualdades e combater a segregação racial e o racismo.

Uma dessas medidas foi a aprovação de leis estabelecendo que um determinado número de vagas nos cursos superiores das universidades federais deve ser reservado para negros, indígenas e alunos de baixa renda oriundos do ensino público. Os resultados dessa política podem ser observados: em 2005, apenas 5,5% dos jovens pretos e pardos entre 18 e 24 anos frequentavam uma universidade pública. Em 2015, esse número havia subido para 12,8%, de acordo com o IBGE, um órgão do governo que faz uma série de levantamentos estatísticos a respeito da realidade do país.

Ação afirmativa: políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos.

- Representantes de movimentos negros fazem passeata pelas ruas de Brasília (DF) na luta pelo fim do racismo e contra as desigualdades étnico-raciais observadas no país.



TEXTO DE APOIO

Para o professor

Mesmo após 130 anos do fim da escravidão, ainda não fizemos da Educação um caminho para eliminar a desigualdade entre brancos e negros no Brasil.

[...]

Em 2015, realizamos um levantamento com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad/IBGE). Os resultados indicaram que 30% da população negra (pretos ou pardos) não completava o

Ensino Fundamental antes dos 16 anos. Além disso, só 56,8% da população preta e 57,8% parda entre 15 e 17 anos continuava no Ensino Médio.

[...]

Os reflexos da falta de acesso são percebidos na

A Comuna de Paris

Entre 1870 e 1871, época em que o governo brasileiro discutia a elaboração da Lei do Ventre Livre, a França e a Prússia (uma das regiões da atual Alemanha) travaram uma guerra que terminou com a derrota francesa.

A derrota agitou os trabalhadores de Paris. A monarquia francesa foi derrubada e, pela terceira vez, desde 1789, era proclamada a República no país. O novo governo, controlado pela burguesia, tentou desarmar a Guarda Nacional, uma força armada que apoiava os trabalhadores. Em resposta, a Guarda Nacional juntamente com os trabalhadores atacaram a sede do governo.

As lideranças ali presentes fugiram para Versalhes e os trabalhadores assumiram o controle da capital. Em março de 1871, formou-se um governo de representantes dos operários e foi decretada a criação da Comuna de Paris, um órgão de governo formado exclusivamente por proletários. Era a primeira vez na História que proletários chegavam ao poder.

A Comuna era formada em sua maioria por líderes socialistas. Coerentes com seus ideais de igualdade e de justiça social, eles decretaram uma série de medidas, como a separação entre a Igreja e o Estado, igualdade civil entre mulheres e homens, o fim do trabalho noturno nas padarias, a redução da jornada de trabalho, entre outras.

Porém, a Comuna não obteve o apoio da maioria da população francesa, composta principalmente de camponeses. Em maio, tropas do governo republicano de Versalhes ocuparam a capital revolucionária, onde foram executados 20 mil revolucionários. Era o fim da Comuna de Paris, considerada pelos historiadores como a primeira experiência de governo operário da História.

COLEÇÃO PARTICULAR. FOTO: PHOTO12/UIIG/GETTY IMAGES



Revolucionários franceses armam barricadas pelas ruas de Paris, na França, em 1871. Durante dois meses, a capital francesa esteve sob o comando dos trabalhadores, em sua maioria, líderes socialistas.

225

aprendizagem. Segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2015, 44,8% dos alunos brancos do 9º ano do Ensino Fundamental tinham aprendido adequadamente o português. O mesmo índice era de 30,8% e 24,5%

entre os estudantes pardos e pretos, respectivamente. Na matemática, a situação se agrava: 27,4% dos brancos tinham domínio adequado da disciplina contra 15% dos pardos e 10,7% dos pretos com o mesmo desempenho.

O COMBATE ao racismo passa pela escola. **Todos pela Educação**, 7 maio 2018. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/O-combate-ao-racismo-passa-pela-escola/>>. Acesso em: 7 out. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Geral: 1
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3 e 5
- Específicas de História: 1, 2 e 6

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Enquanto isso...

- O conceito de simultaneidade permite ao aluno perceber que outras coisas estão acontecendo de forma diferente ou semelhante em outros espaços no mesmo tempo. Esse exercício também amplia a visão de mundo do aluno, uma vez que exige um deslocamento de seu olhar para outras realidades. Neste capítulo isso acontece por meio da história da Comuna de Paris, movimento ocorrido entre 1870 e 1871 na França.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 3, 4, 6, 7, 9 e 10
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3, 4, 5 e 6

HABILIDADES

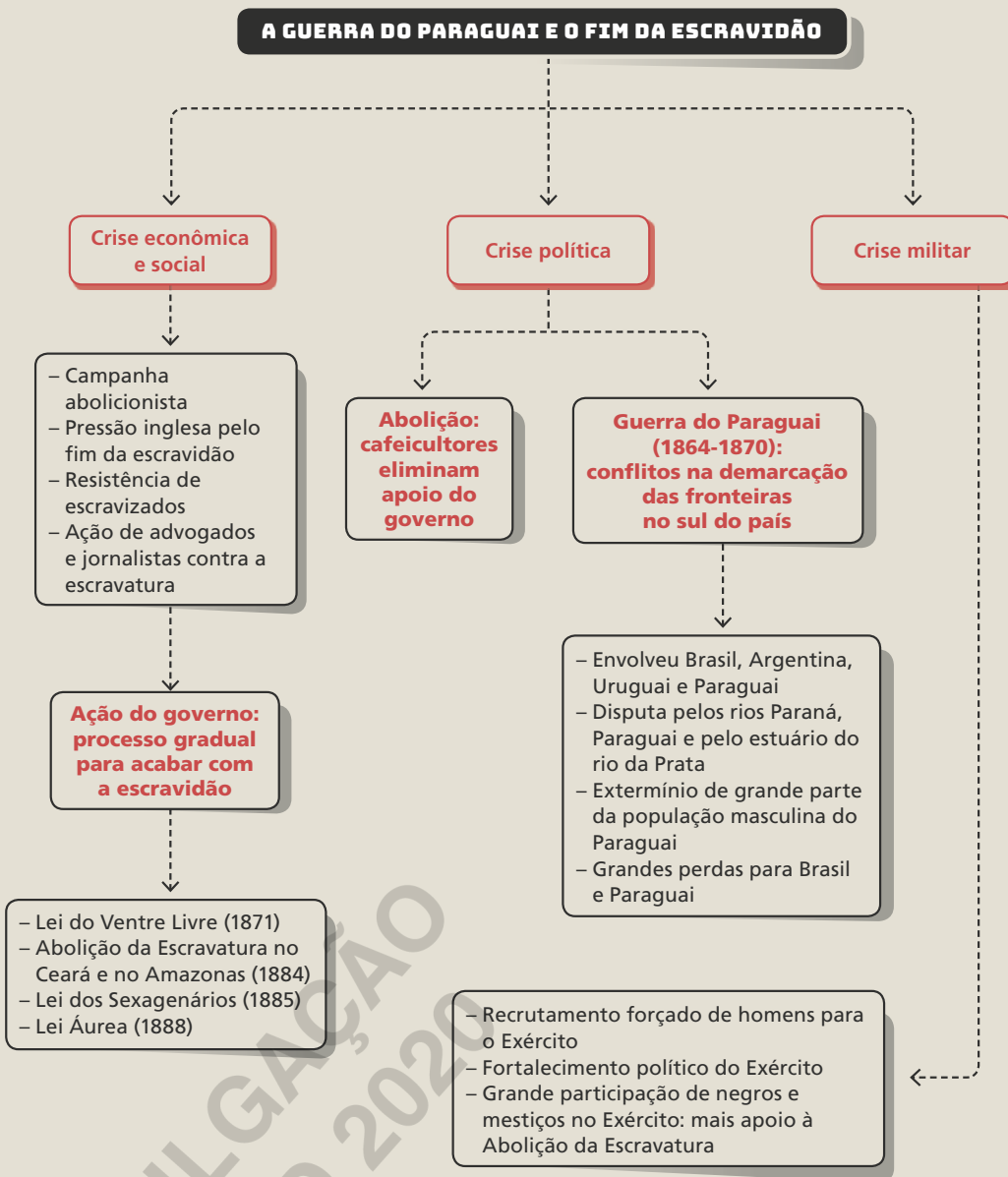
- EF08HI15
- EF08HI17
- EF08HI18
- EF08HI19
- EF08HI20

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Esquema-resumo

- A questão pode ser corrigida coletivamente. Retome a relação entre a Guerra do Paraguai e o fortalecimento do processo abolicionista. Explique que os dois processos foram responsáveis pelo desgaste da imagem de D. Pedro II.
- Após a correção da atividade, faça uma linha do tempo colocando em ordem as leis abolicionistas e a Guerra do Paraguai. A proximidade dos eventos é perceptível e ajuda a compreender que um processo tem influência sobre o outro, determinando, ambos, o fim do Segundo Reinado.

ESQUEMA-RESUMO



ATIVIDADE

- Com base nas informações do esquema-resumo e na leitura do capítulo, explique de que maneira a Abolição da Escravatura e a Guerra do Paraguai estão relacionadas com a crise do Segundo Reinado.

A Guerra do Paraguai provocou grandes gastos ao país ao mesmo tempo em que fortaleceu o Exército, que passou a criticar o governo. Já a Abolição fez que o governo perdesse o apoio dos grandes fazendeiros que empregavam mão de obra escravizada. Sem apoio, a Monarquia chegou ao fim em 1889.

226

SUGESTÃO DE SITE

Para o aluno

- ROSSI, Amanda; GRAGNANI, Juliana. A luta esquecida dos negros pelo fim da escravidão no Brasil. **BBC Brasil**, 11 maio 2018. Disponível em: <http://livro.pro/jh8wbw>. Acesso em: 20 out. 2018.

Se achar adequado, indique a reportagem especial elaborada pela **BBC Brasil** sobre a luta dos negros escravizados no Brasil pelo fim da escravidão. O material possui linguagem atraente e é ricamente ilustrado.

1. a) O governo brasileiro concedia liberdade para negros escravizados dispostos a ir para a guerra. O recrutamento forçado foi outra forma de aumentar o número de combatentes.

ATIVIDADES

1. b) As pessoas se refugiavam nos matos, longe das cidades, ou se machucavam propositalmente. Muitos pediam dispensa, por meio de favores políticos.

2. a) Podemos interpretar que foram para a guerra.

2. b) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos sintetizem as informações que são possíveis de extrair da fotografia. O título pode ter um caráter objetivo ou ser mais poético.

PARA ORGANIZAR AS IDEIAS

1. Durante a Guerra do Paraguai, um dos maiores problemas do governo brasileiro era conseguir recrutar homens para participar do conflito. Sobre isso, responda:
 - a) Quais foram as principais formas utilizadas pelo governo brasileiro para recrutar pessoas para a guerra?
 - b) Quais foram os meios utilizados pelas pessoas para escapar dos recrutamentos?
 2. Observe a imagem da página 214. É uma fotografia de 1867 que mostra uma família paraguaia durante a guerra. Com base na análise da imagem, responda ao que se pede.
 - a) Qual a possível razão para os homens dessa família não terem sido fotografados?
 - b) Que título você daria para essa imagem? Pense que ele deve ser curto, mas ao mesmo tempo conseguir passar sua ideia sobre a imagem.
 3. A Abolição da Escravatura no Brasil ocorreu de forma lenta e gradual. A aprovação das leis que proibiam o tráfico e libertavam pouco a pouco os escravizados teve início ainda no período regencial e se prolongou até 1888. Elabore uma linha do tempo que reúna essas leis, destaque as datas em que elas foram aprovadas e faça pequenos resumos do que cada uma dessas leis determinava. (Veja na seção **Como se faz...**, no final do livro, como elaborar uma linha do tempo.) **Veja orientações no Manual do Professor.**
 4. A Abolição da Escravatura não resultou apenas de decisões do governo brasileiro. Ela foi consequência, sobretudo, da grande mobilização de negros e brancos que lutaram pelo fim do cativeiro e pela libertação de todos os trabalhadores escravizados. Aponte alguns exemplos dessa luta contra a escravidão. **Veja orientações no Manual do Professor.**
 5. Após a Abolição, nenhuma medida foi tomada pelo governo para garantir a inclusão e a igualdade dos negros na sociedade brasileira.
 - Faça um resumo sobre as condições de vida dos negros após a Abolição.
 6. A historiografia brasileira tem diferentes interpretações para as causas da Guerra do Paraguai. Reunidos em grupos, debatam a seguinte questão: por que um mesmo fato pode ter diferentes interpretações entre os historiadores?
5. Os negros foram emancipados sem nenhuma reparação. Não tinham acesso à alfabetização ou qualquer amparo do Estado, em uma sociedade extremamente preconceituosa.

MINHA BIBLIOTECA

Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo, de Reginaldo Prandi, com ilustrações de Joana Lira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Neste livro, ficção e realidade se misturam, trazendo um conjunto de contos e lendas do patrimônio mitológico da cultura iorubá e que hoje fazem parte também da cultura brasileira.

6. Resposta pessoal. O ideal é que os alunos entendam que a história tem um método científico e percorre fontes históricas. A leitura de novas fontes permite a mudança de perspectivas e abordagens.



COMPANHIA DAS LETRAS

227

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para organizar as ideias

- 1. A reflexão sobre o recrutamento militar atualmente, assim como as relações internacionais do Brasil podem contribuir para os alunos identificarem as permanências e mudanças na História.
- 2. Reforce que as vestimentas dos personagens e o cenário da fotografia também são indicativos da origem e história dessas pessoas. Peça aos alunos que reflitam sobre os sentimentos – como o medo – dessas pessoas no momento da foto.
- 3. A linha do tempo feita durante as discussões sobre o **esquema-resumo** pode ser útil como exemplo para os alunos.
- 4. Relembre lideranças negras que influenciaram no processo abolicionista, por meio de revoltas, negociações e exemplos de luta. É também importante indicar as formas de negociação não violenta que eram efetuadas pela grande maioria dos negros escravizados.
- 5. O resumo deve ser o mais amplo possível, mas sem um caráter preconceituoso definidor das trajetórias negras. É essencial enfatizar os talentos e potencialidades negros, como Machado de Assis, Luiz Gama, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo na área da literatura, para demonstrar os ganhos para o governo e para o Brasil com a inclusão da população marginalizada.
- 6. Saliente que o trabalho do historiador é influenciado pelas análises de seu tempo e das intencionalidades em sua escrita. Dessa forma, a ciência humana é orgânica e marcada pelo seu próprio tempo.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10
- Específicas de Ciências Humanas: 2, 3, 4, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 2, 3, 5 e 6

HABILIDADES

- EF08HI15
- EF08HI19
- EF08HI20
- EF08HI22

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Interpretando documentos

- Peça aos alunos que expressem livremente suas opiniões sobre a efetividade das políticas de combate ao preconceito racial e à discriminação. Permita que todos se manifestem, mas reforce sempre a necessidade imprescindível de respeito total aos colegas e a todas as pessoas.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Abaixo, um artigo sobre as relações entre a obra de Machado de Assis e a educação no século XIX.

Educação na obra de Machado

[...] Não é propriamente uma novidade relacionar Machado de Assis aos estudos da área da Educação, principalmente quando compreendida como uma prática socialmente disseminada, empreendida inicialmente pela família e formalmente pela escola. O tema aparece, por exemplo, quando Brás Cubas, em suas **Memórias Póstumas**, relembra como foi educado pela família, no famoso capítulo “O menino é pai do homem”, e pela escola, em “Um salto”, onde narra as travessuras e crueldades cometidas contra o mestre Ludgero Barata. [...]

“A Educação e a Escola: princípios de formação em três contos de Machado de Assis”, [artigo] de Alessandra Maria Moreira Gimenes e Neide Luzia de Resende,

TESTE SEUS CONHECIMENTOS

Alternativa d.

1. Em 4 de setembro de 1850, foi sancionada no Brasil a Lei Eusébio de Queirós, que abolia o tráfico negreiro em nosso país. Em decorrência dessa lei, o governo imperial brasileiro aprovou outra, a Lei de Terras. Dentre as alternativas a seguir, indique qual é a correta.
 - a) A Lei de Terras facilitava a ocupação de propriedades pelos imigrantes que passaram a chegar ao Brasil.
 - b) A Lei de Terras dificultou a posse das terras pelos imigrantes, mas facilitou o acesso a elas pelos negros libertos.
 - c) O governo imperial, temendo o controle das terras pelos coronéis, inspirou-se em leis norte-americanas para promover uma distribuição de terras aos camponeses mais pobres.
 - d) A Lei de Terras visava aumentar o valor das terras e obrigar os imigrantes, negros libertos e os pobres a venderem sua força de trabalho para os cafeicultores.
 - e) O objetivo do governo imperial, com esta lei, era proteger e regularizar a situação das dezenas de quilombos que existiam no Brasil.

INTERPRETANDO DOCUMENTOS

Observe a imagem. É uma charge de Ângelo Agostini publicada em 1884 na **Revista Ilustrada**, pouco tempo antes da aprovação da Lei do Sexagenário (1885). Com base na análise da imagem e de sua legenda, responda ao que se pede.



Quadro 1

Já os velhos escravos podem morrer livres! Mas é livre de tratamento e no meio da estrada. Todo escravo maior de 60 anos será livre, disse o atual governo. É algum tanto desumano, mas sempre é um passo a favor da abolição.



Quadro 2

É possível também que o governo mande construir grandes asilos para os pretos velhos, de 4 ou 5 léguas quadradas. Quem sabe se os engenheiros não estarão já fazendo as plantas?



Quadro 3

Porém muito confiamos na filantropia dos lavradores, que com certeza não enxotarão os velhos pretos, apesar de livres. Há sempre serviços para eles.

2. Resposta pessoal. Veja orientações no **Manual do Professor**.
1. Qual é a crítica que Ângelo Agostini constrói em sua charge?
 2. Em sua opinião, atualmente a legislação voltada para o combate ao preconceito racial e à discriminação atinge seus objetivos e funciona eficientemente?
1. O autor critica a ineficácia da Lei do Sexagenário, que não foi acompanhada por medidas que ajudassem na integração social do negro após conquistar a liberdade. Ele satiriza a oportunidade de os antigos escravizados 228 continuarem trabalhando para seus antigos senhores ou a ajuda do governo com a construção de asilos.

discute ideias de educação e formação escolar a partir da análise dos contos “Um cão de lata ao rabo”, “O programa” e “Conto de escola”. Os textos servem de documento para o desvelamento das concepções de formação escolar próprias do Brasil do século XIX, pautadas por um princípio aristoté-

lico, voltado à preparação do indivíduo para a vida em sociedade e a obediência de normas e regras, o que contribui para a permanência de uma pirâmide social predeterminada. Na contramão de tais concepções, os contos machadianos, segundo as autoras, posicionam-se criticamente não só

às ideias, mas também aos comportamentos sociais que a difundem. [...]

ALMEIDA, Rogério de. Educação na obra de Machado é tema da MAEL 18. **SciELO em Perspectiva: Humanas**, 23 set. 2016. Disponível em: <<http://humanas.blog.scielo.org/blog/2016/09/23/educacao-na-obra-de-machado-e-tema-da-mael-18/>>. Acesso em: 7 out. 2018.

DIÁLOGOS

A presença africana no território hoje conhecido como Brasil teve início no século XVI. Desde então, os africanos e seus descendentes têm exercido papel fundamental na sociedade brasileira. Junte-se a seus colegas de grupo. Vocês vão pesquisar o legado cultural dos africanos e seus descendentes para a cultura brasileira.

- Procure informações sobre folguedos, música, culinária, lendas, entre outras manifestações culturais de origem africana.
- Se for possível, entrevistem algum líder afrodescendente de sua comunidade e tentem descobrir um pouco mais sobre a presença do negro na sociedade brasileira ou na região em que vocês vivem.
- Em seguida, já com as informações pesquisadas, escrevam pequenos textos sobre as diversas manifestações culturais encontradas.
- Montem um jornal com esse material. Não se esqueçam de escolher imagens para ilustrá-lo. (Veja na seção **Como se faz...**, no final do livro, como criar um jornal.)

HORA DE REFLETIR

Resposta de acordo com a pesquisa.
Veja orientações no Manual do Professor.

Nos últimos anos da escravidão, muitos cativos fugiram das fazendas e das cidades e se refugiaram em quilombos. Muitas dessas comunidades sobreviveram ao tempo e existem até hoje. São as comunidades quilombolas. Estima-se que existam mais de 2 mil comunidades quilombolas no Brasil, nas quais vivem mais de 2 milhões de pessoas.

Essas pessoas também são chamadas de quilombolas e vivem geralmente da agricultura de subsistência e do pequeno comércio com a vizinhança. Mas como não têm a posse legal da terra são muitas vezes ameaçadas de expulsão.

Para obter a legalização da posse dessas terras, os quilombolas precisam entrar com ações na Justiça. Esses processos, porém, levam anos para ser julgados. Por essa razão, apenas uma parcela reduzida de comunidades quilombolas obteve títulos de posse das terras onde vivem.

Com base nessas informações, discuta com seus colegas a seguinte questão:

- Os quilombolas têm o direito de continuar nas terras onde sempre viveram mesmo não tendo documentos que assegurem sua posse? Por quê?
- Agora, façam um pequeno resumo com a opinião do grupo e apresentem à classe.

É importante destacar a necessidade da preservação dos quilombos e das políticas de inclusão racial e preservação da cultura afro-brasileira.

MUNDO VIRTUAL

Casa das Áfricas

<<http://livro.pro/8fg3a4>>

De fácil navegação, o portal é um amplo painel da cultura das sociedades africanas – com textos, entrevistas, vídeos e imagens.

Acesso em: 25 out. 2018.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Diálogos

- A classe pode ser dividida em grupos de modo que cada um receba uma temática: literatura, música, cinema/TV, futebol, outros esportes, educação/ciência, entre outros. Dessa maneira, os

trabalhos não serão repetitivos, e é possível abarcar uma representatividade maior.

Hora de refletir

- Para a compreensão de alguns determinados termos e do funcionamento legal da posse de terras quilombolas, é fundamental a leitura comparilhada. A atividade deve res-

saltar a importância da História não por sua explicação do passado, mas por suas consequências no presente. A história da escravidão no Brasil não é passado, mas parte formadora da nossa sociedade e que impacta diretamente o dia a dia de grande parte da população brasileira.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Titulação de áreas quilombolas

Desde 1988, o Estado já reconheceu oficialmente cerca de 3,2 mil comunidades quilombolas. Quase 80% delas foi identificadas a partir de 2003, quando foi editado o Decreto 4887, que traz os procedimentos de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por quilombolas.

Sem a certificação, os territórios que remontam ao período colonial e que serviram de refúgio para negros escravizados ficam inacessíveis para políticas públicas básicas e se tornam alvos de conflitos.

Para lideranças quilombolas, o decreto foi eficiente no reconhecimento das comunidades existentes no país e na garantia de que as famílias tenham acesso a direitos. Os ativistas lamentam, entretanto, que na etapa final de titulação os processos não avancem.

“Conceitualmente, o decreto proporcionou avanços. Na prática, o decreto é só um instrumento, ele depende da operação da máquina estatal para que realmente se torne efetivo. E aí a gente entende que o racismo institucional ainda impera”, avaliou Ronaldo dos Santos, da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas (Conaq).

BRITO, Débora. Menos de 7% das áreas quilombolas no Brasil foram tituladas. Agência Brasil, 29 maio 2018. Disponível em: <<http://agencia-brasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-05/menos-de-7-das-areas-quilombolas-no-brasil-foram-tituladas>>. Acesso em: 7 out. 2018.

COMPETÊNCIAS

- Gerais: 1, 4, 7, 9 e 10
- Específicas de Ciências Humanas: 1, 2, 3, 5, 6 e 7
- Específicas de História: 1, 3 e 5

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Fechando a unidade

• O fechamento da unidade propõe a retomada da discussão iniciada na abertura, no caso, o debate sobre a terra e o meio ambiente (propriedade, concentração, preservação) e o *status* de riqueza e poder conferidos à posse da terra. Integrado ao estudo da Guerra do Paraguai, do processo de abolição da escravidão, do tratamento aos indígenas no século XIX, entre outros elementos do Segundo Reinado abordados nos capítulos, o fechamento da unidade retoma a questão da terra, sua concentração e o meio ambiente.

• Dois documentos, com linguagens distintas, são apresentados aos alunos. Auxilie-os na interpretação desses documentos e peça a eles que, ao realizarem essa leitura, pensem na terra no longo processo histórico que tem sido estudado.

• O **Documento 1** é um trecho do Manifesto de ambientalistas que defendem o Cerrado brasileiro. Os alunos precisam se lembrar de que a preocupação socioambiental é um fenômeno contemporâneo (iniciado nos anos 1960, 1970) ocorrido quando se percebeu a finitude de recursos naturais, mas que ainda enfrenta grandes obstáculos, pois parte dos proprietários de terra e donos do agronegócio compreendem essa preocupação ambiental como empecilho à obtenção de lucros. Incentive-os a buscar informações complementares sobre o Cerrado: quais são as regiões abrangidas por esse bioma; quais são as características da fauna e flora; como a devastação impacta as populações locais do cerrado etc.

• O **Documento 2** é uma fotografia de grande área desma-

FECHANDO A UNIDADE

Os dois documentos a seguir estão relacionados ao conceito **Terra e meio ambiente**, trabalhado nesta unidade. O primeiro deles é um trecho de um manifesto assinado em 2017 por diversos grupos ambientalistas defendendo a necessidade de se proteger a região do Cerrado, vítima de intenso desmatamento. O segundo documento é uma fotografia aérea de um trecho desmatado da Floresta Amazônica. De acordo com relatórios publicados por diferentes instituições, o desmatamento da floresta vem aumentando desde os anos 1970, situação que constitui um grave problema ambiental. Entre as principais causas do desmatamento da floresta estão a extração de madeira, as atividades mineradoras e as práticas agropecuárias. Após analisar os documentos, responda ao que se pede.

Documento 1: Manifesto

O Brasil destruiu 18.962 km² de Cerrado no biênio 2013 – 2015. A cada dois meses, nesse período, perdemos no bioma o equivalente à área da cidade de São Paulo. Já são mais de 10 anos com o desmatamento no Cerrado superando as taxas da Amazônia. Esse ritmo de destruição torna o Cerrado um dos ecossistemas mais ameaçados do planeta.

Conhecida como o berço das águas do Brasil, a savana mais biodiversa do planeta já perdeu 50% de sua área original. Seguida essa trajetória, a destruição do Cerrado acarretará uma extinção massiva de espécies [...].

A principal causa de desmatamento no Cerrado é a expansão do agronegócio sobre a vegetação nativa. [...] Nesse sentido, a criação de áreas protegidas é primordial, bem como a garantia do direito à terra para povos indígenas, comunidades tradicionais e pequenos agricultores da região. [...]

Fonte: WWF Brasil. **Nas mãos do mercado, o futuro do Cerrado: é preciso interromper o desmatamento.** Disponível em: <https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/areas_prioritarias/cerrado/manifestodocerrado/>. Acesso em: 25 out. 2018.

tada na Floresta Amazônica, em Tefé (AM). Pergunte aos alunos o que conhecem sobre o Bioma Amazônia. Caso necessário, esclareça que biomas são comunidades ecológicas que abrangem grandes áreas contínuas e caracterizam-se pela uniformidade do macroclima, da fisionomia da vegetação, da fauna e ou-

tros organismos associados.

• A Amazônia tem extensão aproximada de 4,2 milhões de quilômetros quadrados e ocupa quase metade do território nacional. A Floresta Amazônica representa 1/3 das florestas tropicais do mundo e abriga cerca de 50% da biodiversidade do planeta. Entre 2017 e 2018, a

Floresta Amazônica perdeu quase 4 mil quilômetros quadrados da mata nativa. Desse total, cerca de 83% de área converteu-se em área de pasto ou de cultivo.

• Proponha aos alunos a resolução conjunta das atividades, observando dificuldades e pontos a serem mais bem discutidos. Ao final, peça a eles que

1. Como algo extremamente grave, que põe em risco a existência do Cerrado, uma vez que o desmatamento vem acontecendo em uma velocidade muito grande. A principal causa é o agronegócio que necessita de terras para sua expansão.

Documento 2: Fotografia



9 Vista aérea de área desmatada na Floresta Amazônica. Tefé (AM), 2009. Após o corte das árvores, diversas áreas da floresta são queimadas para eliminar a vegetação e abrir espaço para o plantio de soja e a criação de gado.

1. Como o **Documento 1** analisa o desmatamento do Cerrado e qual sua principal causa?
2. A região é conhecida como berço das águas e, além disso, sua destruição acarretará extinção massiva
2. De acordo com o Manifesto, qual o impacto ambiental provocado pelo desmatamento do cerrado?
de espécies. O texto integral do Manifesto apresenta outros impactos ambientais. Se julgar pertinente, apresente os outros argumentos presentes no documento.
3. Segundo o Manifesto, como o desmatamento do Cerrado também provoca impactos sociais?
O texto afirma a necessidade de serem criadas áreas de proteção, pois povos indígenas, comunidades tradicionais e pequenos agricultores vivem na região e podem perder suas terras.
4. O que revela ao observador o **Documento 2**?
Revela o desmatamento de uma grande extensão de área florestal.
5. Quais são os principais fatores que contribuem para que se observe a situação representada no **Documento 2**?
A derrubada de árvores e as queimadas, sobretudo para expandir as áreas destinadas à produção agrícola e agropecuária.
6. Elabore um texto de no máximo dois parágrafos a respeito da questão ambiental brasileira. Aproveite para propor soluções que colaborem para preservação dos ecossistemas do Brasil.
Resposta pessoal. Os alunos podem citar a redução no corte de árvores, assim como o replantio delas; a extração de frutos, madeiras e outros recursos de forma sustentável, entre outros exemplos.
7. Transforme o texto que você produziu ao responder a atividade anterior em uma página de história em quadrinhos. Após a aprovação do seu professor, publique sua produção em uma página da internet. (Veja na seção **Como se faz...**, no final do livro, orientações sobre como confeccionar uma história em quadrinhos.)

A proposta visa permitir que o aluno faça uma transposição tomando como ponto de partida um texto de sua própria autoria.

231

reflitam sobre possíveis alterações de seus conhecimentos iniciais sobre o assunto ou se a discussão desses conceitos lhes trouxe inquietações. Espera-se que, progressivamente, esses temas atuais possam fortalecer a empatia, a disposição para compreender conflitos e sugerir soluções com vistas à demo-

cracia, à justiça social e à preservação socioambiental.

TEXTO DE APOIO

Para o professor

Meio ambiente e ensino de História

[...] tratar de um tema que aborda as relações da

história com o meio ambiente pode provocar um certo estranhamento, como se historiadores e professores de História estivessem invadindo um território alheio e se propusessem a entrar em uma espécie de aventura, embrenhando-se em uma seara desconhecida,

exclusiva da área ciências da natureza. Quando, no entanto, nos detemos atentamente às diversas problemáticas ambientais, percebe-se como muitos dos temas abordados são também familiares às ciências humanas e como as aproximações entre sociedade e meio ambiente possibilitam enriquecimento mútuo entre as duas áreas e campos de conhecimento.

Refletir sobre as relações entre o homem [ser humano] e a natureza pressupõe, nesta perspectiva, a necessidade de identificar, inicialmente, as atuais condições de aproximações entre os dois campos de conhecimento. E, surgem indagações: quando as ciências sociais ou humanas passaram a se ocupar e se preocupar com os problemas ambientais? Quais as relações entre as ciências da natureza e as ciências das sociedades?

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Meio ambiente e ensino de história. **Revista História & Ensino**, v. 9, p. 37-38, 2003. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12076/10609>>. Acesso em: 5 out. 2018.

SUGESTÃO DE LIVRO

Para o professor

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

SUGESTÃO DE SITE

• FERNANDES, Bernardo Mançano; WELCH, Clifford Andrew; GONÇALVES, Elienai Constantino. Políticas fundiárias no Brasil: uma análise geo-histórica da governança da terra no Brasil. **Governança da terra no século XXI**: Sessões *Framing the debate*. Disponível em: <<http://livro.pro/otuskp>>. Acesso em: 5 out. 2018.

🕒 Dramatização

Dramatização é uma apresentação teatral que pode ser feita na escola ou em qualquer outro lugar, desde que tenha espaço suficiente para o aluno ou um grupo de alunos se apresentarem para a plateia. É uma atividade que contribui para a compreensão dos conteúdos e para a socialização, estimula a criatividade e facilita a memorização.

Pode ser individual ou envolver um número reduzido de alunos. Mas pode ser também uma representação coletiva, da qual todos os alunos da turma participam.

A dramatização tem como base um tema ou um texto. O texto pode ser improvisado ou previamente elaborado, e pode ser adaptado segundo os objetivos a serem alcançados.

Além disso, a dramatização na escola promove também o enriquecimento cultural e a linguagem oral e corporal.

Veja a seguir algumas etapas que podem auxiliar na realização de uma dramatização.

● 1º passo

Escolha do tema e definição dos objetivos da dramatização

Com base nas discussões em sala de aula e nas orientações do professor, é preciso escolher o tema da dramatização. Para isso, deve-se levar em conta:

- a) se há condições para que ela seja encenada;
- b) se ela é coerente com o objetivo do trabalho.

Nessa etapa é importante pensar:

- Que mensagem o grupo pretende transmitir?
- Quais são os recursos materiais e humanos disponíveis?
- Quanto tempo se tem para realizar a dramatização?
- Onde ela será encenada?

● 2º passo

Elaboração do roteiro

Depois de estabelecer um objetivo a ser alcançado com a dramatização, é preciso definir quem fará parte do grupo, que função desempenhará de acordo com o talento de cada um (diretor, roteirista, ator, cenógrafo) e o tipo de texto que servirá de base para a apresentação. O texto pode ser:

- previamente elaborado; nesse caso, ele pode sofrer cortes ou acréscimos;
- um texto dramático criado pelos alunos com base em conteúdos já estudados;
- uma adaptação de texto narrativo transformado em texto dramático.

● 3º passo

Elaboração do texto da dramatização

O roteiro deve conter todas as informações sobre a dramatização: resumo da história, descrição dos cenários e personagens, suas falas e cenas.

Na elaboração de um texto dramático deve-se considerar:

- a definição dos momentos mais representativos da ação;
- as personagens (protagonistas e coadjuvantes);
- a caracterização física e a psicológica das personagens, que devem ser bem visíveis;
- a utilização de trajes, adereços, modos de falar e andar que possam ajudar na caracterização das personagens.

A adaptação de um texto narrativo para um texto dramático deve levar em conta os seguintes aspectos:

- existência ou não de um narrador;
- distinção entre personagens principais e secundárias;
- o texto narrativo deve ser transformado em falas das personagens.

● 4º passo

Preparação da dramatização

Esta etapa envolve:

- a distribuição de papéis;
- a escolha e preparação de adereços para as personagens e para o espaço cênico;
- a construção do cenário, a confecção das roupas e a instalação de som e luz, entre outros recursos audiovisuais;
- a organização do espaço onde vai ser feita a representação cênica.

● 5º passo

Ensaio

Antes da apresentação oficial, é necessário ensaiar a dramatização, exercitando as falas e ações das personagens e testando cenários e equipamentos:

- o diretor e o roteirista devem aproveitar esse momento para fazer os ajustes necessários;
- a troca de opiniões e as sugestões de todos são importantes nessa etapa de montagem da dramatização;
- o ambiente dos ensaios e da apresentação deve ser calmo e organizado.

● 6º passo

Encenação da dramatização para o público no dia e local combinados

● 7º passo

Discussão sobre a dramatização

Após a exibição, é importante organizar uma roda de conversa para ouvir sugestões e críticas do público. O grupo poderá avaliar se os resultados alcançados estão de acordo com o objetivo inicial do trabalho e falar sobre a experiência de representar as personagens.



RODRIGO CAPOTE/FOLHARESS

- Apresentação da peça **Buda**, encenada pela Banda Mirim. São Paulo (SP), 2018.

● Entrevista

Entrevista é uma conversa na qual uma pessoa (no caso, o entrevistador) pede informações e opiniões a outra (o entrevistado) sobre um assunto escolhido ou sobre a vida do entrevistado. Por meio dessa atividade é possível conhecer opiniões de diferentes pessoas sobre determinado tema, ampliando as possibilidades de debate em sala de aula.

Uma vez definido o tema a ser abordado, é necessário preparar com antecedência as perguntas e a ordem em que elas devem ser feitas ao entrevistado. Isso evita que as informações deixem de ser obtidas. Ao preparar o roteiro da entrevista, deve-se considerar o tema a ser tratado, o objetivo, o tempo de que se dispõe para realizar a entrevista e o local em que ela será feita.

Leia a seguir alguns passos que podem auxiliar na realização de uma entrevista.

● 1º passo

Elaboração do plano da entrevista

Uma vez definido o tema, é preciso pensar nas informações que se pretende obter com a entrevista (ou seja, qual é o seu objetivo). Depois é necessário escolher uma pessoa que possa dar essas informações.

O meio de registro da entrevista também deve ser definido: se ela será anotada, filmada ou gravada em áudio.

● 2º passo

Elaboração das perguntas

Evidentemente, as perguntas devem estar relacionadas com o assunto em questão. Para obter respostas mais completas, procure elaborar questões mais abertas. As questões abertas são aquelas às quais não se pode responder apenas com “sim” ou “não”.

As perguntas devem ser simples e escritas com correção e clareza para evitar confusão.

O número de questões não deve ser exagerado para que a entrevista não se torne cansativa.

Evite começar as perguntas usando “Na sua opinião”, pois as respostas já são opiniões do entrevistado.

● 3º passo

Preparação da entrevista

Verifique a disponibilidade do entrevistado e marque a entrevista com antecedência. Nesse momento deve ser dito ao entrevistado quais assuntos serão abordados. Peça a autorização do entrevistado para filmar ou gravar a entrevista (se for o caso).

Confirme o local e horário combinados. O local onde ocorrerá a entrevista deve ser calmo e silencioso para que não haja interferência na conversa.

Prepare e teste os materiais necessários (gravador ou câmera) antes da entrevista. Não se esqueça de levar papel e caneta para anotações, caso ocorram falhas no equipamento ou mesmo para tomar nota de pontos que considere importantes.

● 4º passo

Treinamento

Procure realizar uma entrevista-teste com alguém que possa dar dicas sobre as perguntas e também para analisar sua postura diante do entrevistado. Essa é mais uma oportunidade para testar o uso de equipamentos de gravação ou de filmagem.

Tente memorizar as perguntas para facilitar a conversa com o entrevistado; assim você evita que o encontro se torne um questionário. Não é necessário seguir rigorosamente a ordem das perguntas: tudo depende do rumo da conversa e das declarações do entrevistado. Mesmo assim, não deixe de ter à mão o roteiro escrito, caso esqueça alguma pergunta.

● 5º passo

Entrevista

Não se esqueça de anotar nem de gravar a data e o local da entrevista.

Atenção com a postura (modo de se sentar) e o vocabulário durante a entrevista. Não use gírias ao falar com o entrevistado.

Faça uma pergunta de cada vez e ouça atentamente as respostas enquanto faz os registros (anotando ou gravando).

Procure deixar que as questões surjam naturalmente, como em um diálogo, evitando que a entrevista assuma um caráter de “interrogatório policial”. Se durante a conversa surgir um fato novo e interessante não previsto nas perguntas, procure explorar a questão.

O entrevistador deve evitar dar suas opiniões sobre o assunto e respeitar as opiniões do entrevistado. Ao final da entrevista agradeça ao entrevistado e se despeça.

Dica: Procure chegar ao local da entrevista mais cedo do que o combinado para preparar o ambiente e os materiais. Não deixe de levar as perguntas escritas, folhas em branco, caneta e demais equipamentos (filmadora ou gravador se for necessário).

● 6º passo

Redação da entrevista

Depois da entrevista é preciso organizar as respostas colhidas (se a entrevista foi gravada ou anotada) e transcrevê-las para o computador ou para o papel.

O entrevistador não deve adulterar o pensamento do entrevistado. Se alguma ideia não estiver clara, procure esclarecê-la consultando novamente o entrevistado. Se não for possível fazê-lo, o melhor é não publicar essa ideia.

A entrevista deve ter uma abertura, na qual o entrevistado é apresentado, isto é, são informados seu nome, sua idade, profissão, o tema principal da entrevista e o que a motivou.

Elimine as respostas repetidas, aquelas em que o entrevistado diz a mesma coisa com outras palavras. O mesmo deve ser feito em relação às perguntas.

As respostas não devem começar repetindo os mesmos termos das perguntas. Por exemplo, se a pergunta for “Quais são os principais pontos do novo projeto?”, a resposta não deve ser iniciada começando por “Os principais pontos são...”. Procure dizer algo como “Segundo o entrevistado, o novo projeto apresenta as seguintes propostas...”. Sempre que o entrevistado não responder a uma pergunta ou a deixar incompleta você poderá usar reticências.

- Pessoa sendo entrevistada em São Paulo (SP), 2012. A coleta do depoimento é uma das etapas da entrevista.



FERNANDO FAVORETTO/CRIAR IMAGEM

● História em quadrinhos

As histórias em quadrinhos são narrativas que combinam texto e imagens e são publicadas, em sua maioria, no formato de revistas, livros ou em tiras de jornais e de revistas.

Além de divertir, os quadrinhos também podem facilitar a compreensão de vários fatos históricos e de outros temas, muitas vezes de forma crítica e criativa.

Para montar uma história em quadrinhos, sugerimos o roteiro a seguir.

● 1º passo

Pesquisa

Pesquise sobre o tema em jornais, revistas, livros ou na internet. Anote as fontes consultadas para informar no final do trabalho.

● 2º passo

Divisão de tarefas

A divisão das tarefas pode ser feita de acordo com os talentos de cada componente do grupo. Por exemplo: quem tem mais facilidade para desenhar pode ficar responsável pelas ilustrações; outro colega pode ficar responsável pela elaboração do texto; e assim por diante.

Importante: todos devem debater o tema e participar das decisões.

● 3º passo

Escolha da história

Escolha do título e das personagens da história. Elaboração de um rascunho (ou roteiro) com o esboço das personagens e da história.

Dica: O final da história é muito importante. Ele deve ser criativo e surpreender o leitor.

● 4º passo

Disposição e formato dos quadrinhos (diagramação)

Calcule quantos quadrinhos sua história completa vai ter. Calcule também o número de páginas necessárias. Por exemplo, se forem dezoito quadrinhos, você poderá utilizar três folhas com seis quadrinhos em cada uma.

Dividindo uma folha de sulfite ao meio, você terá um tamanho de página ideal para desenvolver sua história.

Os quadrinhos não precisam ter o mesmo tamanho; alguns podem ter o dobro dos outros e ocupar uma tira inteira, como no exemplo da página 237.

● 5º passo

Elaboração da história

Se você acha difícil desenhar, procure criar personagens bem simples. Observar personagens em outras histórias, propagandas, logotipos de empresas, mascotes de times de futebol, tudo isso pode ajudar.

A técnica de colagem também pode ser utilizada nos quadrinhos. Selecione figuras para compor suas personagens e os cenários. Um triângulo e uma bola, por exemplo, podem formar um corpo.

Comece cada quadrinho pelo texto (balões das personagens) e depois faça os desenhos. Assim, os balões não ficarão encolhidos demais. As frases não devem ser longas. Tente cortar o que não é necessário para se entender o texto.

Use apenas letras maiúsculas. As palavras importantes podem ser realçadas com grifos ou com cores mais fortes. Faça a lápis primeiro, assim poderá corrigir algo errado. Use o material de que você mais gosta para colorir. As páginas devem ser numeradas.

● 6º passo

Elaboração da capa

A capa pode ser feita com um papel mais grosso (como a cartolina). Coloque o(s) nome(s) do(s) autor(es), o título da história e um desenho que ilustre bem o tema.

No final da história, acrescente a bibliografia (todas as fontes que você utilizou para fazer o trabalho).

Dica: Livros – **Histórias em Quadrinhos e práticas educativas**, de Elydio dos Santos Neto e Marta Regina Paula da Silva. São Paulo: Criativo, 2015.

Muito além dos Quadrinhos, de Paulo Ramos e Waldomiro Vergueiro. São Paulo: Devir, 2009.



● HQ do personagem Garfield, de Jim Davis, 2018.

📰 Jornal

Elaborar um jornal da turma ou da escola pode ser um trabalho divertido e ao mesmo tempo importante, no sentido de desenvolver habilidades e competências, tais como as de investigar e compreender melhor o contexto escolar; conhecer procedimentos internos de um meio de comunicação importante em nossa sociedade; e ser capaz de expressar com clareza pontos de vista individuais e coletivos.

A prática de pesquisa e a redação de diferentes tipos de texto também são bastante aprimoradas na elaboração de um jornal.

O texto jornalístico é caracterizado por uma linguagem clara e direta. A estrutura da notícia é composta por abertura, desenvolvimento e conclusão. Já na abertura do texto de uma notícia (chamado de lide, do inglês *lead*) encontramos respostas para seis questões básicas: o quê, quem, quando, onde, como e por quê.

Fazer rascunhos sobre fatos ocorridos na escola pode ajudar na elaboração de uma notícia.

Veja a seguir alguns passos que podem auxiliar na elaboração de um jornal.



AJ_WATT/E+/GETTY IMAGES

📍 Mãe e filha lendo jornal em casa.

● 1º passo

Perfil do jornal e perfil do leitor

- Definição do perfil temático do jornal:
 - ✓ será porta-voz dos alunos ou da direção da escola?
 - ✓ vai abordar temas gerais e atualidades de toda a comunidade ou somente da escola?
 - ✓ vai debater assuntos polêmicos?
- Definição do leitor da publicação:
 - ✓ colegas, pais, professores e funcionários?
 - ✓ toda a comunidade?

Essas definições são importantes para estabelecer o modo pelo qual os textos serão elaborados.

● 2º passo

Projeto gráfico

Projeto gráfico é um esboço inicial das características visuais que o jornal deve ter. Ele define, por exemplo, o tamanho e o formato do jornal, se ele deve ter duas, três ou quatro colunas, se terá imagens coloridas ou só em preto e branco etc.

- Decisão em grupo dos detalhes do projeto gráfico para definir a aparência do jornal:
 - ✓ Escolha do nome e da forma de divulgação do jornal (impresso, mural ou meio eletrônico);
 - ✓ Escolha do tipo das letras para os títulos, textos e legendas;
 - ✓ Definir o uso ou não de cores;
 - ✓ Definir o uso de imagens e os tipos (fotografia, ilustração etc.);
 - ✓ Escolha das seções do jornal;
 - ✓ Indicar em um quadro a relação dos responsáveis pela produção do jornal.

Dica: Analisar o projeto gráfico de outros jornais ajuda na escolha dos elementos acima.

● 3º passo

Definição das seções de jornal

Definam que seções farão parte do jornal, para distribuí-las entre os membros do grupo: capa, editorial, atualidades, entrevista, artes plásticas / literatura, quadrinhos / charges, cinema, teatro etc.

● 4º passo

Divisão das tarefas

Dividam as tarefas entre os integrantes do grupo de acordo com os temas propostos e as datas de entrega dos trabalhos.

Dica: Avalie a disponibilidade de recursos materiais, como papel, máquinas fotográficas, gravadores para entrevista, computadores etc.

● 5º passo

Entender a linguagem jornalística

- Destacamos, a seguir, alguns termos da linguagem jornalística que podem ajudar na elaboração do trabalho:
 - ✓ **Artigo:** texto que transmite a opinião e a interpretação do autor sobre um fato. Geralmente é assinado e não reflete necessariamente a opinião da publicação.
 - ✓ **Editorial:** é a opinião da empresa que publica o periódico sobre temas importantes. Esse texto não é assinado.
 - ✓ **Entrevista:** contato pessoal entre o repórter e uma ou mais pessoas (fontes) para coleta de informações. Também designa um tipo de matéria jornalística redigida sob a forma de perguntas e respostas (conhecida igualmente como pingue-pongue).
 - ✓ **Legenda:** texto curto colocado ao lado, abaixo ou dentro de foto ou ilustração, que acrescenta informações à imagem.
 - ✓ **Lide:** abertura de um texto jornalístico. Pode apresentar sucintamente o assunto, destacar o fato principal ou criar um clima que atraia o leitor para o texto. O tradicional responde a seis questões básicas: o quê, quem, quando, onde, como e por quê.
 - ✓ **Manchete:** título principal, em letras grandes, no alto da primeira página de um jornal. Indica o fato jornalístico de maior importância entre as notícias contidas na edição. Também pode ser o título de maior destaque no alto de cada página.
 - ✓ **Nota:** pequena notícia.
 - ✓ **Notícia:** relato de fatos atuais, de interesse e de importância para a comunidade e para o público leitor.
 - ✓ **Pauta:** agenda ou roteiro dos principais assuntos a serem investigados e noticiados em uma publicação jornalística.
 - ✓ **Reportagem:** conjunto de providências necessárias à elaboração de uma notícia jornalística: pesquisa, cobertura de eventos, apuração, seleção dos dados, interpretação e tratamento.

Dica: É importante buscar a procedência e exatidão das informações a serem divulgadas, e discutir as consequências e implicações relacionadas ao fato narrado.

Fonte: AUGUSTO, Agnes. Jornal na sala de aula: leitura e assunto novo todo dia. **Nova Escola**. São Paulo: Abril, 2004. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/324/leitura-de-jornal-na-sala-de-aula>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

Leitura de mapa histórico

A análise de mapas históricos pode ajudar na compreensão de processos históricos, como ocupações e disputas por territórios, criação e desaparecimento de países, rotas comerciais, entre outros.

Os mapas históricos registram transformações ou eventos ocorridos em determinados locais em períodos específicos. Muitas vezes, a maneira de representar os eventos ou territórios nos dá pistas sobre o contexto político e cultural da época estudada. Por isso tudo, os mapas são fontes históricas.

Diferentes dos geográficos, os mapas históricos contêm menos informações sobre aspectos físicos, como relevo, hidrografia etc., e mais detalhes sobre o processo histórico verificado naquele momento e naquela região.

Ao combinar informações históricas e geográficas, eles ajudam a perceber como as sociedades modificaram o espaço. Também podem revelar transformações econômicas e políticas.

A seguir, alguns passos que podem ajudar na análise de um mapa histórico.

1º passo

Identificação do tema e do tipo de mapa

O título do mapa informa o tema (assunto) abordado **1**. Os mapas históricos podem ser de vários tipos:

- mapas econômicos: com dados sobre extrativismo, agricultura, comércio, indústria e transporte etc.;
- mapas demográficos: com informações sobre populações, sua distribuição no território, migrações, características gerais;
- mapas políticos: informam sobre processos históricos relacionados com o Estado, como a formação de impérios, reinos e países; ou com a ação militar, como guerras, batalhas, conquistas, revoltas etc.;
- mapas culturais: registram dados sobre manifestações culturais diversas, desenvolvimento científico, artístico, educacional etc.;
- mapas geológicos: abordam as transformações sofridas pelo planeta em cada período.

2º passo

Identificação da época a que o mapa se refere e a sua fonte

O período (data) costuma ser informado no título do mapa, mas também pode aparecer na legenda. Os mapas também apresentam fonte **2**, dado que informa o leitor de onde as informações foram extraídas.

3º passo

Identificação do espaço representado

A área geográfica representada pelo mapa **3** indica o espaço físico onde ocorreu o evento histórico em questão. O espaço representado pode ser apenas uma cidade, uma região, pode ser um continente ou todo o planeta.

Dica: Se for necessário, utilize um atlas geográfico para localizar a região representada.

4º passo

Decodificação da legenda

A legenda **4** é o quadro que indica o significado das cores e outros símbolos utilizados no mapa (rotas de transporte, produtos cultivados, áreas em conflito etc.).

Identifique os símbolos utilizados e o significado de cada um deles. Para melhor compreender seus significados, faça uma associação com o título do mapa.

Observe também os dados que aparecem no próprio corpo do mapa, além dos informados na legenda, como nomes de países, cidades, rios e datas.

● 5º passo

Interpretação do mapa

Escreva um pequeno texto com os dados obtidos na leitura do mapa. Procure estabelecer relações entre o período e os fatos representados (conflitos, trocas comerciais etc.) e os processos históricos estudados.

Ao final, você pode avaliar se o mapa contém informações suficientes para a compreensão do evento representado. Caso seja necessário, você pode sugerir outros dados para enriquecer o mapa.

Dica: A comparação entre mapas históricos e mapas geográficos atuais pode enriquecer sua análise.

Assim, um mapa físico pode ser útil na análise específica de determinados povos e sua relação com o espaço físico. O mapa físico pode mostrar, por exemplo, como esses povos fizeram para sobreviver em ambientes hostis ou a importância de certos recursos naturais, como os rios, para o florescimento de civilizações. Já um mapa político pode ajudar na identificação dos países existentes hoje na região representada no mapa histórico.

● 6º passo

Comparação de mapas

Quando a atividade exigir a análise de dois ou mais mapas, repita todo o procedimento para cada um deles. Em seguida, compare as informações de cada mapa sobre o tema estudado, identificando sempre o período em que cada um foi elaborado.

Você pode utilizar as perguntas a seguir para se orientar nessa comparação.

- Os documentos têm versões ou opiniões diferentes para um mesmo fato?
- Como você pode explicar isso?
- Um mapa complementa o outro?



🕒 Linha do tempo

A elaboração de uma linha do tempo é uma atividade de pesquisa, reflexão e ordenação de acontecimentos históricos para localizá-los cronologicamente em meio a um grande número de períodos.

Não existe um padrão único para a representação gráfica de uma linha do tempo. Ela pode ser apresentada numa linha horizontal, numa linha vertical, em espiral, em formato de árvore ou em outros formatos.

Ao relacionarmos fatos significativos em uma linha do tempo, podemos refletir sobre o tempo e sobre a importância de nossas próprias experiências históricas.

A produção e a análise de uma linha do tempo nos fazem perceber que o conhecimento histórico nunca está concluído, pois novos dados ou outros enfoques sempre podem contribuir para sua reconstrução.

A seguir, alguns passos que podem ajudar na elaboração de uma linha do tempo.

● 1º passo

Com base nas orientações do professor sobre o tema e o período a serem representados na linha do tempo, defina o formato e o modo de apresentação de sua linha do tempo (caderno, cartolina ou computador).

Dica: No site <<http://livro.pro/qndwpy>> (acesso em: 27 out. 2018), é possível acessar uma linha do tempo com fatos e personagens da História, que pode ser modelo para a sua linha do tempo.

● 2º passo

Selecione as fontes de pesquisa referentes ao tema/período histórico que você vai trabalhar: livros, enciclopédias, sites, jornais, documentos pessoais, entrevistas com pessoas mais velhas etc.

Selecione também documentos como fotografias, mapas, pinturas ou outros materiais que possam acrescentar informações importantes à linha do tempo que você vai construir.

Se escolher elaborar uma linha do tempo sobre sua vida, relacione os acontecimentos que você considera mais importantes e informe a data e o local deles. Além de suas lembranças, consulte documentos pessoais, como sua certidão de nascimento, diários, fotografias e objetos como roupas, brinquedos e livros, para obter mais detalhes ou descobrir novos fatos. Conversar com membros da família e amigos também pode enriquecer sua pesquisa.

● 3º passo

Depois da leitura e investigação das fontes e materiais faça um resumo dos acontecimentos e marque o período de duração (início e fim).

● 4º passo

Elabore um texto apresentando sua linha do tempo, destacando seu tema, o período representado e os principais acontecimentos registrados.

● 5º passo

Represente graficamente os acontecimentos e seus respectivos períodos de duração (em meses, anos, décadas ou séculos) no modelo de linha do tempo escolhido. Você pode destacar os acontecimentos que julgar mais importantes em cores diferentes.

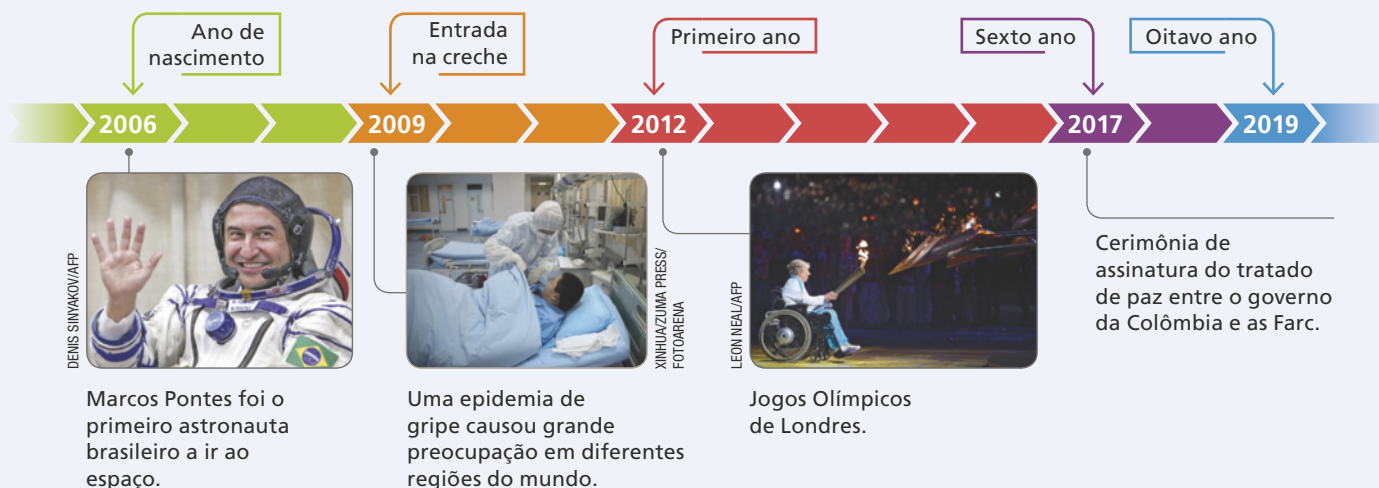
Dica: A representação gráfica dos períodos deve ser proporcional e coerente. Por exemplo: o espaço que representa cem anos deve ter o dobro do espaço que representa cinquenta anos.

6º passo

Fotografias, imagens e demais documentos podem ser relacionados aos fatos registrados na linha do tempo por meio de setas ou quadros com informações sobre esses documentos (assunto, autor, data).

Dica: Se escolher fazer uma linha do tempo da sua vida, procure relacionar acontecimentos históricos da cidade ou do país onde você vive no mesmo período em que algo importante aconteceu com você – uma grande descoberta científica, um fato relativo a alguma personalidade, um evento político ou esportivo importante, entre outros.

Veja abaixo um exemplo de linha do tempo de uma pessoa nascida em 2006.



Meme

Um meme é um tipo de expressão próprio da internet. Composto com recursos variados, como imagens, vídeos, *gifs*, animações e textos, o meme utiliza o humor para transmitir algum tipo de mensagem ou elaborar uma crítica social ou política. Existem memes que criticam afirmações e decisões de políticos, outros questionam preconceitos e desigualdades sociais e há também memes que abordam temáticas contemporâneas variadas. Além disso, uma característica importante dos memes é que eles podem ser constantemente retrabalhados. É possível, por exemplo, selecionar um meme e manter sua imagem, mas escrever um texto novo. Isso modifica completamente o significado original e cria uma crítica.

É por essa razão que os memes se popularizaram rápido na internet e passaram a ter grande importância política.

Veja a seguir os passos para a elaboração de um meme.

1º passo

Pesquisa prévia de memes

Antes de produzir um meme, é interessante pesquisar outros memes para conhecer a linguagem e se familiarizar com os recursos utilizados nessa forma de expressão.

Pesquise memes que utilizam fatos históricos, temas sociais e outras questões políticas interessantes. Como mencionado antes, um meme pode ser reelaborado, por isso é possível selecionar alguns deles para servir de base do meme que você mesmo irá criar.

- 2º passo

Concepção da mensagem

Depois de pesquisar alguns memes, é importante ter clara a mensagem que você pretende transmitir. Normalmente, o texto de um meme é bastante curto, já que essa forma de expressão precisa ser compartilhada com rapidez na internet. Por essa razão, a mensagem que você irá transmitir precisa ser clara e direta.

- 3º passo

Elaboração do texto do meme e seleção dos recursos visuais

Após decidir qual é a mensagem de seu meme, a etapa seguinte é criar o texto e combiná-lo com o recurso visual. Um meme funciona a partir da combinação desses dois recursos, por isso eles precisam ser pensados juntos. O texto deve ser curto, geralmente do tamanho de uma frase. Além disso, é necessário que seja um texto de fácil compreensão e interessante. Já a imagem precisa reforçar a mensagem do texto e ajudar a criar um efeito cômico. Vale lembrar que você pode utilizar as imagens e os recursos visuais de outros memes, modificando o sentido original. Até mesmo a estrutura do texto pode ser aproveitada, já que muitos memes utilizam textos pré-definidos com pequenas modificações para transmitir novas mensagens. Por isso, é possível se apropriar de temas e ideias encontradas no primeiro passo para criar seu próprio meme.

- 4º passo

Divulgação do meme

Depois de pronto, o meme pode ser divulgado na internet. Para isso, é possível utilizar as várias redes sociais. O propósito do meme é ser uma expressão simples e de fácil compartilhamento pela internet, por isso se seus amigos e conhecidos desejarem, eles também podem compartilhar seu meme nas redes sociais.



● Meme foca na aula, 2018.

● Pesquisa

A pesquisa escolar é uma atividade de leitura, seleção, organização e interpretação de informações com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre determinado assunto.

A pesquisa exige também criatividade e espírito investigativo para se chegar às explicações. Pesquisa não é simplesmente fazer uma cópia do material, mas escrever com suas palavras o que você entendeu dos textos selecionados.

Os itens básicos de uma pesquisa são: introdução, desenvolvimento, conclusão, bibliografia e anexos (opcional).

A seguir, um roteiro para a elaboração de uma pesquisa.

● 1º passo

Planejamento

- Definição do tema de acordo com as orientações do professor;
- Definição das fontes a serem consultadas: enciclopédias, dicionários, livros, internet, jornais, revistas especializadas, programas de rádio e TV, conferências, observação pessoal;
- Planejamento do tempo necessário para a realização da pesquisa – é importante organizar seu tempo observando o prazo para a entrega da pesquisa e as atividades a serem realizadas.

● 2º passo

Seleção das fontes de pesquisa

- Escolha as fontes de acordo com o tema e com os objetivos da pesquisa. Procure variar os tipos de fonte para obter diferentes informações e poder compará-las;
- Leia e resuma o material selecionado.

● 3º passo

Organização das informações

- Organize as informações de acordo com os objetivos da pesquisa;
- Registre tudo o que considerar importante;
- Cite o material de onde retirou as informações.

● 4º passo

Redação da pesquisa

- **Introdução:** Apresente de maneira resumida o esquema geral da pesquisa – o tema, as principais ideias ou assuntos abordados, como o trabalho está organizado e quais são os objetivos da pesquisa.
- **Desenvolvimento (ou “corpo do trabalho”):** Com base em suas anotações, explique de forma clara e ordenada o assunto da pesquisa, resumindo com suas palavras as informações e ideias encontradas. Você pode dividir os assuntos em títulos e subtítulos seguindo sempre o roteiro e objetivos da pesquisa.

Os assuntos devem ser apresentados ordenadamente e devem tratar apenas do tema proposto. Ao final, releia seu texto. Verifique se ele está claro. Corrija possíveis erros gramaticais e de concordância. Verifique se escreveu tudo o que sabe sobre o assunto.

As frases ou trechos de livros, revistas, jornais e enciclopédias devem ser citados entre aspas. Cada citação deve ser seguida da referência ao texto citado (isso se chama **referência**

bibliográfica). Para isso, siga o seguinte modelo: Abra parêntese. Sobrenome do autor, em letras maiúsculas (ou caixa-alta), seguido de vírgula e do primeiro nome do autor, mas tendo apenas a primeira letra em maiúscula (ou caixa-alta e baixa). Título da obra (em negrito ou itálico). Edição. Local em que a obra foi publicada, seguido de dois-pontos e do nome da editora, data de publicação e número da página. Feche o parêntese (veja as regras para citação no item **Bibliografia**).

- **Conclusão:** é um resumo do trabalho mostrando aquilo que aprendeu. Procure se expressar de forma clara.
- **Bibliografia:** é a lista de obras ou publicações consultadas. A bibliografia deve incluir os dados sobre todo o material utilizado para desenvolver a pesquisa, inclusive endereços dos *sites* consultados na internet.
 - ✓ **Livros:** sobrenome do autor (em letras maiúsculas ou caixa-alta), nome do autor. Título da obra (em negrito ou itálico). Edição. Local em que a obra foi publicada: editora, data de publicação.
Exemplo: HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. 8. ed. São Paulo: Editora Globo, 1980.
 - ✓ **Artigos de jornais:** sobrenome do autor (em letras maiúsculas), nome do autor. Título do artigo. Nome do jornal (em negrito ou itálico), Local de publicação, data, número da edição. Nome do suplemento ou caderno.
Exemplo: TUPINAMBÁS, Glória. Unesco declara 2011 como ano internacional da Química. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 5 abr. 2011, n. 25 261. Caderno Educação.
 - ✓ **Artigos de revista:** sobrenome do autor (em letras maiúsculas), nome do autor. Título do artigo. **Nome da revista**, local de publicação, número do volume, fascículo, folha inicial e final do artigo, mês e ano.
Exemplo: BALDUINO, Ludmila. Segredos dos elementos. **Revista Recreio**, São Paulo, n. 544, ano 11, p. 14-15, ago. 2008.
 - ✓ **Enciclopédias e dicionários:** sobrenome do autor (em letras maiúsculas), nome do autor. Título do artigo pesquisado (entre aspas), nome da enciclopédia (em negrito ou itálico), número do volume. Local: editora, ano.
Exemplo 1: FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. "Ciclone". **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
Exemplo 2 (quando não há indicação de autoria): ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1995. 20 v.
 - ✓ **Documento eletrônico:** sobrenome do autor (em letras maiúsculas), nome do autor. Título. Edição. Local: ano. Número de pág. ou volume. (Série, se houver). Disponível em: <http://...>. Acesso em: dia mês (abreviado, apenas as três primeiras letras, com exceção do mês de maio, que entra por completo) ano.
Exemplo: SOBÂNIA, Roseane Ribeiro. Usina Eólica iniciará transmissão em dezembro. Florianópolis, 2010. Disponível em: <www.serrasc.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=951:usina-eolica-iniciara-transmissao>. Acesso em: 8 nov. 2018.
 - ✓ **Páginas da internet:** Título da página, endereço do *site* dentro dos caracteres < > e data em que o acessou (no mesmo formato utilizado para documento eletrônico).
Exemplo: Parque Memorial Quilombo de Palmares. Disponível em: <http://serradabarriga.palmares.gov.br/>. Acesso em: 16 jul. 2018.

- **Anexos:** coloque informações que complementam a pesquisa, tais como: figuras, mapas, fotografias, gráficos, reportagens de jornais ou revistas, entrevistas, entre outros. Você deve indicar a origem desses materiais e seus autores. As imagens devem conter legendas indicando o assunto, o autor, o ano em que foram feitas e de onde foram extraídas.
- **Aspectos gráficos (capa e índice):** a capa deve conter nome da escola, da disciplina e do professor; nome do autor ou autores, número de cada um (se houver mais de um autor) e turma; título do trabalho (em letras maiores); ilustração de acordo com o tema (opcional). Já o índice é uma lista dos assuntos do trabalho, na qual devem constar títulos e subtítulos da pesquisa, com indicação das páginas do trabalho nas quais aparecem.

2P2PLAY/SHUTTERSTOCK.COM



Menino pesquisando em biblioteca. Foto de 2018.

Resumo

Resumo é a apresentação, com suas palavras, das principais ideias de um texto. Eliminar os aspectos secundários do texto, ou seja, retirar informações que não comprometam seu entendimento, ajuda na tarefa de resumir e compreender o assunto em questão.

Um bom resumo deve destacar as informações fundamentais do texto, respeitando o pensamento do autor e a ordem das ideias apresentadas.

Veja a seguir os passos para a elaboração de um resumo.

1º passo

Leitura e compreensão do texto

Procure identificar as principais ideias em cada parágrafo do texto. Sublinhe e anote essas ideias para depois elaborar seu próprio texto.

● 2º passo

Redação do resumo

Informe, no cabeçalho, o título do texto, o nome do autor e o local e a data da publicação.

As ideias ou conceitos repetidos podem ser substituídos por uma ideia-chave que resuma todas as outras. Busque eliminar as informações que não sejam essenciais para o entendimento do texto. Procure respeitar o conteúdo do texto e as ideias do autor e elabore um resumo com suas palavras, mas evitando colocar suas opiniões ou julgamento sobre o assunto.

● 3º passo

Leitura e revisão do resumo

Leia o texto que você escreveu e verifique se é possível identificar as principais ideias do autor. Observe se a linguagem está clara e correta. Faça as correções necessárias.

Exemplo de resumo:

Matéria original:

Escavações podem revelar cemitério de escravos africanos no Rio

O local ficava perto do mercado de escravos da Praça XV e distante do Largo da Carioca, onde ficava a nobreza

por Agência Brasil

Quem atravessa o Largo de Santa Rita, no centro da cidade do Rio de Janeiro, depara-se com uma das heranças da escravidão de africanos no Brasil. Ali, a sociedade civil e os historiadores apontam o que pode ser um dos primeiros cemitérios para africanos recém-chegados ao país, os chamados pretos novos.

Os registros indicam que os africanos mortos nos tumbeiros ou ao chegarem eram enterrados em frente à Igreja de Santa Rita, atual Largo de Santa Rita, entre 1722 e 1769. O local ficava perto do mercado de escravos da Praça XV e distante do Largo da Carioca, onde ficava a nobreza.

Os corpos teriam sido descartados em covas rasas, muitos, cobertos de doenças, como as bexigas de varíola, provocadas pelas péssimas condições do traslado. A igreja serviria como local de triagem dos negros, antes de serem vendidos no Cais do Valongo, na zona portuária do Rio.

Essa é uma das versões que pode vir à tona com as escavações arqueológicas no local, que antecedem a instalação do último trecho do Veículo Leve sobre Trilhos (VLT), ligando a Central do Brasil à Avenida Marechal Floriano.

As obras estão previstas para começar no próximo mês e aguardam a autorização do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). O local foi interditado há uma semana e a igreja está sendo escorada para não sofrer danos.

Ainda não está claro, no entanto, como as peças arqueológicas e o próprio sítio serão tratados, questões que preocupam organizações do movimento negro. “Entendemos que todo o local é um espaço de referência para nossa ancestralidade. Passando por cima, ou passando por baixo [o VLT], escavando ou não escavando, é uma área sensível para nós e queremos, de cara, a preservação”, disse o presidente do Conselho Estadual dos Direitos do Negro (Cedine), Luiz Eduardo Oliveira Negro. [...]

AGÊNCIA BRASIL. Escavações podem revelar cemitério de escravos africanos no Rio. **Exame**, jul. 2018. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/escavacoes-podem-revelar-cemiterio-de-escravos-africanos-no-rio/>>.

Acesso em: 16 jul. 2018.



- Escavações para construção dos trilhos do Veículo Leve sobre Trilhos (VLT), no Largo de Santa Rita, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), 2018. Nesse local, pesquisadores apontam que pode ter existido um cemitério de africanos escravizados.

Elaboração do resumo:

1. Fonte de publicação da matéria original:

AGÊNCIA BRASIL. Escavações podem revelar cemitério de escravos africanos no Rio. **Exame**, jul. 2018. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/escavacoes-podem-revelar-cemiterio-de-escravos-africanos-no-rio/>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

2. Resumo:

Na região do atual Largo de Santa Rita, no centro da cidade do Rio de Janeiro, existiu um cemitério de africanos escravizados recém-chegados no Brasil segundo pesquisadores e a sociedade civil. Nesse local, um grande número de africanos foi enterrado, já que era próximo ao mercado de escravos da Praça XV e era uma região distante dos locais frequentados pelas camadas mais ricas da cidade.

Com as atuais obras de construção do último trecho do Veículo Leve sobre Trilhos (VLT), é possível que surjam vestígios arqueológicos do cemitério na região. Por isso, pesquisadores e ativistas defendem que a região deve ser preservada como forma de proteger a memória da escravidão e a ancestralidade das populações negras do Brasil.

Seminário

Seminário é uma dinâmica de estudo em grupo que busca uma análise mais aprofundada de um tema. A leitura, reflexão e o debate coletivo do tema são as principais características dessa atividade.

Em poucas palavras, seminário consiste na exposição, por um aluno ou por um grupo de alunos, de um tema preestabelecido. À exposição se segue um debate que pode englobar toda a classe.

Trata-se de uma atividade que exige a participação ativa dos apresentadores e da plateia para que o conhecimento seja construído em grupo e socializado de forma dinâmica.

Para expor o assunto, o grupo pode utilizar diversos recursos: exposição oral, quadro-negro, *slides* (se o grupo ou a escola tiverem os recursos necessários), cartazes, encenações, vídeos, filmes, músicas etc.

Os passos seguintes são necessários para organizar e desenvolver um seminário:

● 1º passo

Preparação do seminário

- Definição e distribuição dos temas pelo professor para os vários grupos da classe;
- Orientação coletiva, na qual serão definidos os objetivos, as características da pesquisa (pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo ou ambas), a dinâmica de trabalho e o cronograma de apresentação;
- Reunião dos integrantes de cada grupo para preparar o seminário;
- Com base na bibliografia indicada pelo professor, seleção dos materiais pelos membros do grupo e início das leituras, procurando identificar e debater os principais conceitos e ideias contidos nos textos consultados. É importante comparar a opinião de diferentes autores sobre o assunto estudado para que a discussão seja mais rica;
- Busca de materiais e recursos de ensino necessários à realização do seminário, como *slides* (se o grupo ou a escola tiverem os recursos necessários), imagens, cartazes, vídeos, filmes, músicas etc.

● 2º passo

Divisão dos temas a serem apresentados

Após a leitura e reflexão conjunta de toda a bibliografia sobre o tema proposto, cada membro do grupo deverá ficar responsável pela apresentação de um ou mais assuntos.

A divisão deve ser equilibrada e todos os componentes do grupo devem participar da apresentação oral e dos debates propostos.

Decorar o texto não deve ser uma preocupação. É necessário entender o assunto e, assim, dominar seus principais aspectos.

Dica: O tema e os subtemas do seminário devem ser compreendidos por todos os membros do grupo. Se ainda persistirem dúvidas ou dificuldades, procurem esclarecer em conjunto. Se necessário, peçam auxílio ao professor.

● 3º passo

Elaboração do roteiro

Para facilitar e orientar a apresentação do seminário é necessário fazer um roteiro, que deverá ser impresso e entregue a todos os participantes (plateia) no dia do seminário.

Assim, todos poderão saber o que será debatido e se preparar melhor para participar das discussões posteriores à apresentação.

O roteiro deve conter:

- **Cabeçalho:** identificação do tema, nomes dos membros do grupo, classe, nome do professor;
- **Lista:** tópicos que serão desenvolvidos;
- **Introdução:** texto no qual o tema deve ser colocado em seu contexto histórico, ou seja, na época e no ambiente social dos quais ele surgiu. Também devem ser explicados na introdução a importância e os objetivos do seminário;
- **Desenvolvimento:** apresentação dos principais conceitos e ideias dos autores pesquisados. Também é importante abordar aspectos dos momentos históricos relativos ao tema que auxiliem sua compreensão;
- **Finalização:** levantamento e apresentação dos problemas (questionamentos) surgidos na pesquisa para discussão com a turma;
- **Conclusão:** exposição das ideias a que o grupo chegou;
- **Bibliografia:** divulgação das fontes de pesquisa (principais autores consultados).

● 4º passo

Exposição

A apresentação do seminário deve seguir uma ordem lógica, estabelecida pelo roteiro.

As falas não devem ser decoradas. O texto decorado não estimula o desenvolvimento de novas ideias e não favorece a reflexão. Para que a exposição seja dinâmica e clara, procurem explicar o texto com suas palavras, com exemplos simples, sempre que necessário.

Use todos os recursos necessários para facilitar a compreensão do tema em debate. Todas as imagens, vídeos, fotos, cartazes etc. devem ser explicados e relacionados ao tema.

No momento da discussão com a classe, é importante saber ouvir e respeitar as diferentes opiniões. Lembrem-se: a opinião do grupo não é a única possível. Até mesmo dentro do grupo podemos ter diferentes opiniões e conclusões. Expô-las e refletir sobre elas só aumentam as possibilidades de compreensão.

Dica: Procurem falar em um tom de voz que todos possam ouvir. A fala deve ser tranquila e clara.

A pronúncia correta das palavras também é importante. Cuidado com o uso de gírias!



FERNANDO FAVORETTO/CRUAR IMAGEM

- Alunas apresentam seminário em sala de aula. São Paulo (SP), 2018.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Antonio Barreto do. **Dicionário de história de São Paulo**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.
- AMARAL, Diogo Freitas do. **História do pensamento político ocidental**. Coimbra: Almedina, 2011.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Abolição e reforma agrária**. São Paulo: Ática, 2001.
- ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. v. 5.
- ARRUDA, José Jobson de Andrade. **A grande Revolução Inglesa, 1640-1780: Revolução Inglesa e Revolução Industrial na construção da sociedade moderna**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- ASHTON, T. S. **A Revolução Industrial**. Portugal: Publicações Europa-América, 1977.
- AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX**. São Paulo: Annablume, 2004.
- BARBOSA, Lucia Maria de Assunção et al. (Org.). **De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: Edufscar, 2003.
- BETHELL, Leslie (Org.). **A abolição do comércio brasileiro de escravos: a Grã-Bretanha, o Brasil e a questão do comércio de escravos 1807-1969**. Brasília: Senado Federal, 2002.
- BETHELL, Leslie (Org.). **História da América Latina**. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004. 9 v.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Incola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Ed. da UnB; São Paulo: Imprensa Oficial, 2000.
- BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, François. **Dicionário crítico de Sociologia**. São Paulo: Ática, 2001.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru: Edusc, 2004.
- BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CALDEIRA, Jorge. **A nação mercantilista**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. **O trabalho na América Latina colonial**. São Paulo: Ática, 1995.
- CARDOSO, Maurício et al. **Negro e negritude**. São Paulo: Loyola, 1997.
- CARDOSO, Rafael. **A arte brasileira em 25 quadros**. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na história do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.
- CARONE, Edgard. **Classes sociais e movimento operário**. São Paulo: Ática, 1989.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **História da alimentação no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1983. 2 v.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Made in África**. São Paulo: Global, 2002.
- CHALHOUB, Sidney et al. (Org.). **Artes e ofícios de curar no Brasil**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.
- CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CHANU, Pierre. **A civilização da Europa das luzes**. Lisboa: Editorial Estampa, 1985. v. 2.
- CHASTEEN, John Charles. **América Latina: uma história de sangue e fogo**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. **Pintura, história e heróis no século XIX: Pedro Américo e "Tiradentes esquartejado"**. 2005. Tese (Doutorado) - Unicamp, Campinas, 2005.
- COGGIOLA, Osvaldo. **A Revolução Francesa e seu impacto na América Latina**. São Paulo: Nova Estela: Edusp; Brasília: CNPq, 1990.
- COLI, Jorge. **Como estudar a arte brasileira do século XIX**. São Paulo: Senac, 2005.
- COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, antirracismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006.

CUMMING, Robert. **Para entender a arte**. São Paulo: Ática, 2000.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura/Fapesp, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DANTAS, Monica Duarte (Org.) **Revolutas, motins, revoluções: homens livres pobres e libertos no Brasil do século XIX**. São Paulo: Alameda, 2011.

DOLHNIKOFF, Miriam. **O pacto imperial: origens do federalismo no Brasil**. São Paulo: Globo, 2005.

DORATIOTO, Francisco. **Maldita guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DORATIOTO, Francisco. **O conflito com o Paraguai: a grande guerra do Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

DOURADO, Maria Teresa Garritano. **Mulheres comuns, senhoras respeitáveis: a presença feminina na Guerra do Paraguai**. Dissertação (Mestrado) – UFMS, Campo Grande, 2002.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres**. Porto: Alimbramento, 1990. v. 5.

FALCON, Francisco José Calazans. **Iluminismo**. São Paulo: Ática, 2002.

FARIA, Antonio Augusto da Costa; ARROS, Edgard Luiz de. **Os abolicionistas**. São Paulo: Ática, 2003.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp/FDE, 1998.

FERREIRA, Gabriela Nunes. **Centralização e descentralização no Império: O debate entre Tavares Bastos e visconde de Uruguai**. São Paulo: Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo: Editora 34, 1999.

FERRO, Marc. **A colonização explicada a todos**. São Paulo: Unesp, 2017.

FERRO, Marc. **História das colonizações: das conquistas às independências – Século XIII a XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FLORES, Moacyr. **República Rio-Grandense: realidade e utopia**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2002.

FRAGA FILHO, Walter. **Encruzilhadas da liberdade**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2006.

FRANÇA, Paulo Endrigo. **O riacho do Ipiranga e a Independência nos traços dos geógrafos, nos pincéis dos artistas e nos registros dos historiadores (1822-1889)**. Dissertação (Mestrado) – UnB, Brasília, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GENOVESE, Eugene D. **A terra prometida**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GODECHOT, Jacques. **Europa e América no tempo de Napoleão (1800-1815)**. São Paulo: Edusp, 1984.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2017.

GONDRA, José. **Artes de civilizar: Medicina, higiene e educação escolar no Corte imperial**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Ática, 1991.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Ática, 2001.

GRANGEIRO, Cândido Domingues. **As artes de um negócio: a febre photographica**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Org.) **O Brasil imperial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. 3 v.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

HAGEN, Rose-Marie; HAGEN, Rainer. **Los secretos de las obras de arte**. Madrid: Taschen, 2005.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: Iuperj, 2005.

HILL, Christopher. **O século das revoluções: 1603-1714**. São Paulo: Unesp, 2012.

HISTÓRIA em Revista. Rio de Janeiro: Time-Life/Abril Livros, 1996. 26 v.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HOBSBAWM, Eric J. **A era do capital: 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HOBSBAWM, Eric J. **Ecoss da Marselhesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HOBSBAWM, Eric J. **Mundos do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HOBSBAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOBSBAWM, Eric J. **Revolucionários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

HOCHSCHILD, Adam. **O fantasma do rei Leopoldo: uma história de cobiça, terror e heroísmo na África colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

- HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: Difel, 1982.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- JANCSÓ, István (Org.). **Brasil: formação do Estado e da nação**. São Paulo: Fapesp/Hucitec; Ijuí: Unijuí, 2003.
- KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- KARNAL, Leandro et al. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2008.
- LA BRETONNE, Restif de. **As noites revolucionárias**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- LEFEBVRE, Georges. **A Revolução Francesa**. São Paulo: Ibrasa, 1989.
- LEITE, Míriam Moreira (Org.). **A condição feminina no Rio de Janeiro: século XIX**. São Paulo: Hucitec/Edusp; Brasília: Fundação Nacional Pró-Memória, 1984.
- LEWKOWICZS, Ida et al. **Trabalho compulsório e trabalho livre na história do Brasil**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2008.
- LIMA, Oliveira. **D. João VI no Brasil**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2006.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.) et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.
- MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2017.
- MACHADO, Vladimir. **Dos esboços pictóricos às rotundas dos dioramas: a fotografia nas pinturas das batalhas de Pedro Américo**. 2004. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 2004.
- MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/CCBB, 1996.
- MAMIGONIAN, Beatriz G. **Africanos livres: A abolição do tráfico de escravos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- MARTINS, Ana Luiza. **História do café**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MARX, Karl. **O dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Editora Moraes, 1987.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1963.
- MATTOS, Claudia Valladão de. Paisagem, monumento e crítica ambiental na obra de Félix-Émile Taunay. **19&20**, Rio de Janeiro, v. V, n. 2, abr. 2010. Disponível em: <www.dezenovevinte.net/obras/obras_fet_cvm.htm>. Acesso em: 8 nov. 2018.
- MAZZEO, Antonio Carlos. **Burguesia e capitalismo no Brasil**. São Paulo: Ática, 1995.
- MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2007.
- MILLIET, Maria Alice. **Tiradentes: o corpo do herói**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MONTEIRO, Hamilton M. **Brasil Império**. São Paulo: Ática, 1994.
- MONTEIRO, Hamilton M. **Brasil República**. São Paulo: Ática, 1986.
- MONTEIRO, Tobias. **História do Império: o Primeiro Reinado**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1982.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. **Abolição**. São Paulo: Ática, 1988.
- MOREIRA, Carlos Eduardo et al. **Cidades negras: africanos, crioulos e espaços urbanos no Brasil escravista do século XIX**. São Paulo: Alameda, 2006.
- MORIN, Tania Machado. **Virtuosas e perigosas: as mulheres na Revolução Francesa**. São Paulo: Alameda, 2013.
- MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2004.
- MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.
- NASCIMENTO, Milton Meira do; NASCIMENTO, Maria das Graças S. **Iluminismo: a revolução das luzes**. São Paulo: Ática, 2001.
- NÉRÉ, Jacques. **História contemporânea**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1991.
- NEVES, Lúcia Helena Bastos Pereira das; MACHADO, Humberto Fernandes. **O Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- NEVINS, Allan; COMMAGER, Henry Steele. **Breve história dos Estados Unidos**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

NOVAIS, Fernando A. (Dir.); ALENCASTRO, Luiz Felipe de (Org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 4.

OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles; MATTOS, Claudia Valladão de. **A independência e a construção do Império**. São Paulo: Atual, 1995.

OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles; MATTOS, Claudia Valladão de. **O brado do Ipiranga**. São Paulo: Edusp/Museu Paulista da Universidade de São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, Luís Valente de; RICUPERO, Rubens (Org.). **A abertura dos portos**. São Paulo: Senac, 2007.

OLIVER, Roland. **A experiência africana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

O'NEILL, Thomas. **A vinda da Família Real portuguesa para o Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio/Secretaria Municipal das Culturas, 2007.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da História**. Bauru: Edusc, 2005.

POMER, Leon. **O surgimento das nações**. São Paulo: Atual/Ed. da Unicamp, 1985.

POMER, Leon. **Os conflitos na Bacia do Prata**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

PORTO, Walter Costa; PEIXOTO, João Paulo M. (Org.). **Constituições do Brasil**. Brasília: Instituto Tancredo Neves/Fundação Friedrich Naumann, 1987.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1971.

PRADO, Maria Lígia. **A formação das nações latino-americanas: anticolonialismo, anti-imperialismo: construção das oligarquias**. São Paulo: Atual, Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1987.

PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. **Esta terra tinha dono**. São Paulo: FTD, 1995.

PRIORE, Mary del (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1986.

PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

PRIORE, Mary del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

PRIORE, Mary del, (Org.) et al. **Documentos de História do Brasil: de Cabral aos anos 90**. São Paulo: Scipione, 1997.

PRIORE, Mary del; VENÂNCIO, Renato Pinto. **O livro de ouro da história do Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

QUEIROZ, Sueli Robles Reis de. **Escravidão negra no Brasil**. São Paulo: Ática, 1993.

REIS, João José. **A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RÉMOND, René. **O século XIX (1815-1914)**. São Paulo: Cultrix, 1974.

REVISTA de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional.

REVISTA História Viva. São Paulo: Duetto Editorial.

REVISTA Nossa história. Rio de Janeiro: Vera Cruz.

REZENDE, Antonio Paulo. **História do movimento operário no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.

RIBEIRO, Berta G. **O índio na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Revan, 1987.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, Denise Simões. **Revolução Cabana e construção da identidade amazônica**. Belém: EDUEPA, 2009.

RODRIGUES, Jaime. **De costa a costa: escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RODRIGUES, Jaime. **O infame comércio: propostas e experiências no final do tráfico de africanos para o Brasil (1800-1850)**. Campinas: Ed. da Unicamp/Cecult, 2000.

ROMEIRO, Adriana; BOTELHO, Angela Vianna. **Dicionário histórico das Minas Gerais: período colonial**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RUY, Affonso. **Primeira revolução social brasileira (1798)**. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1978.

SAMARA, Eni de Mesquita (Org.). **Populações: (con)vivência e (in)tolerância**. São Paulo: Humanitas, 2004.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 2002.

SCARANO, Julita. **Negro nas terras do ouro: cotidiano e solidariedade – século XVIII**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

SCHLICHTA, Alcioni Borba Duarte. **A pintura histórica e a elaboração de uma certidão visual para a nação no século XIX**. Dissertação (Doutorado) – UFPR, Curitiba, 2006.

- SCHULTZ, Kirsten. **Versalhes tropical: Império, Monarquia e a Corte Real portuguesa no Rio de Janeiro, 1808-1821.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- SCHUMACHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. **Mulheres negras do Brasil.** Rio de Janeiro: Senac Nacional/REDEH, 2007.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz (Dir). **História do Brasil Nação: 1808-2010.** Madri: Fundación Mapfre, Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. 5 v.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; REIS, Letícia Vidor de Souza (Org.). **Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil.** São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996.
- SCHWARTZ, Stuart. **Escravos, roceiros e rebeldes.** Bauru: Edusc, 2001.
- SILVA, Alberto da Costa e. **A África explica aos meus filhos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.
- SILVA, Alberto da Costa e. **Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira/UFRJ, 2003.
- SILVA, Eduardo. **Dom Obá II D'África, o príncipe do povo: vida, tempo e pensamento de um homem livre de cor.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **A Gazeta do Rio de Janeiro (1808-1822): cultura e sociedade.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2007.
- SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas.** São Paulo: Nova Cultural/Círculo do Livro, 1996.
- SOARES, Luiz Carlos. **O "povo de Cam" na capital do Brasil: a escravidão urbana no Rio de Janeiro do século XIX.** Rio de Janeiro: Faperj/7 Letras, 2007.
- SOARES, Mariza de Carvalho (Org.). **Rotas atlânticas da diáspora africana: da baía do Benim ao Rio de Janeiro.** Niterói: Ed. da UFF, 2007.
- SOBOUL, Albert. **A Revolução Francesa.** São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1976.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- SOUZA, Laura de Mello e. **Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVII.** Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- SOUZA, Laura de Mello e (Org.). **História da vida privada no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997. vol. 1 de 4.
- SOUZA, Laura de Mello e (Org.). **O governo dos povos.** São Paulo: Alameda, 2009.
- SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano.** São Paulo: Ática, 2006.
- STONE, Lawrence. **Causas da Revolução Inglesa: 1529-1642.** Bauru: Edusc, 2000.
- TAVARES, Luís Henrique Dias. **História da sedição tentada na Bahia em 1798: "A Conspiração dos Alfaiates".** São Paulo: Pioneira, 1975.
- TELLES, Augusto C. da Silva. **O Vale do Paraíba e a arquitetura do café.** Rio de Janeiro: Capivara, 2006.
- THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 3 v.
- THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do mundo Atlântico.** Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- TOCQUEVILLE, Alexis. **Democracia na América.** São Paulo: Companhia Editora Nacional/Edusp, 1969.
- TOCQUEVILLE, Alexis. **O Antigo Regime e a Revolução.** Brasília: Ed. da UnB; São Paulo: Hucitec, 1989.
- TORAL, André. **Imagens em desordem: a iconografia da Guerra do Paraguai (1864-1870).** São Paulo: Humanitas, 2001.
- TURRA, Cleusa; Venturi, Gustavo (Org.). **Racismo cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil.** São Paulo: Ática, 1995.
- VAINFAS, Ronaldo (Dir.). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889).** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- VAINFAS, Ronaldo; NEVES, Lúcia Bastos Pereira das. **Dicionário do Brasil joanino (1808-1821).** Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- VIANA FILHO, Luís. **O negro na Bahia.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- VIANA, Larissa. **O idioma da mestiçagem: as irmandades de pardos na América portuguesa.** Campinas: Ed. da Unicamp, 2007.
- VOVELLE, Michel. **A Revolução Francesa explicada à minha neta.** São Paulo: Unesp, 2007.
- VOVELLE, Michel. **Imagens e imaginário na História.** São Paulo: Ática, 1997.
- WESSELING, H. L. **Dividir para dominar: a partilha da África (1880-1914).** Rio de Janeiro: UFRJ/Revan, 1998.
- WILCKEN, Patrick. **Império à deriva: a corte portuguesa no Rio de Janeiro, 1808-1821.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- WOOD, Gordon S. **A Revolução Americana.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

