

5^o
ano

Anos Iniciais
do Ensino
Fundamental

coleção

VIDA CRIANÇA

HISTÓRIA

Caroline Minorelli
Charles Chiba

Manual do professor

 Editora
Saraiva

coleção

VIDA CRIANÇA

Manual do professor

Caroline Minorelli

Bacharela e licenciada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR).
Especialista em História e Teorias da Arte: Modernidade e Pós-Modernidade pela UEL-PR.

Atuou como professora da rede pública no Ensino Fundamental
e no Ensino Médio no estado do Paraná.

Autora de livros didáticos para o Ensino Fundamental.

Charles Chiba

Bacharel e licenciado em História pela UEL-PR.

Especialista em História Social e Ensino de História pela UEL-PR.
Atuou como professor da rede particular no Ensino Fundamental
e no Ensino Médio no estado do Paraná.

Autor de livros didáticos para o Ensino Fundamental.

1ª edição

São Paulo, 2021

HISTÓRIA

 **Editora
Saraiva**

5^o
ano

**Anos Iniciais
do Ensino
Fundamental**

Direção editorial: Lauri Cericato

Gestão de projeto editorial: Heloisa Pimentel

Projeto e produção editorial: Scriba Soluções Editoriais

Edição: Ana Flávia Dias Zammataro

Assistência editorial: Natalia Figueiredo Cirino de Moura

Colaboração técnico-pedagógica: Kaliandra Fadel

Arte: Tamires Azevedo (coord.), Ana Rosa de Oliveira,

Carlos Ferreira e Leticia Bula (diagramação)

Projeto gráfico: Dayane Barbieri e Marcela Pialarissi

Ícones do projeto: aiaikawa, AJE, bonchan, Bowonpat Sakaew, Camilo Torres, div13, elena farutina, Eshma, femclip, giedre vaitekune, Golden Shrimp, Ilona Belous, Jivka Vesnina, Katjabakurova, khalus, khuruzero, kuz_kuz, Macrovector, Melica, Mega Pixel, rasskazov, StudioSmart, Vladimka production, YamabikaY, zenstock.
Imagens licenciadas pela Shutterstock.

Capa: Gabriela Heberle

Iconografia: Tulio S. E. Pinto

Tratamento de imagens: Johannes de Paulo

Preparação e revisão de texto: Joyce Graciele Freitas e
Nicolas Hiromi Takahashi

Todos os direitos reservados por Saraiva Educação S.A.

Avenida Paulista, 901, 4º andar
Jardins – São Paulo – SP – CEP 01310-200
Tel.: 4003-3061
www.edocente.com.br
saceditorasaraiva@somoseducacao.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Minorelli, Caroline
Vida Criança : História : 5º ano / Caroline Minorelli,
Charles Chiba. -- 1. ed. -- São Paulo : Saraiva Educação
S.A., 2021.
(Vida Criança)

Bibliografia
ISBN 978-65-5766-095-9 (Livro do estudante)
ISBN 978-65-5766-096-6 (Manual do professor)

I. História (Ensino fundamental) - Anos iniciais I. Título
II. Chiba, Charles
21-2744 CDD 372.89

Angélica Ilacqua - CRB-8/7057

2021

Código da obra CL 820787

CAE 775510 (AL) / 775416 (PR)

1ª edição

1ª impressão

De acordo com a BNCC.



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

Impressão e acabamento

SEÇÃO INTRODUTÓRIA

APRESENTAÇÃO

Caro professor,

Este **Manual do professor** foi organizado e produzido para orientá-lo no uso da coleção e auxiliá-lo no dia a dia em sala de aula, colaborando para sua prática docente.

Ele apresenta subsídios teórico-metodológicos para o enriquecimento do seu trabalho, com comentários pedagógicos e textos produzidos por profissionais de diversas áreas do conhecimento, de modo a apoiar os processos de planejamento, organização e sequenciamento de conteúdos, além de propor encaminhamentos para acompanhar e avaliar a aprendizagem dos alunos.

Esperamos que esta coleção o auxilie em seu trabalho e contribua para a formação dos alunos de maneira efetiva, tornando-os aptos a exercer a cidadania de forma crítica e atuante na sociedade.

Tenha um ótimo ano letivo!

SUMÁRIO

A coleção e a BNCC.....IV

As Competências gerais da BNCC.....IV

As Competências da BNCC no ensino de História.....V

As Competências específicas de Ciências Humanas.....V

As Competências específicas de História.....VI

A coleção e a PNA.....VI

Literacia e alfabetização.....VI

Literacia familiar.....VII

Numeracia e Matemática básica.....VIII

Relação entre os componentes curriculares.....VIII

Avaliação.....VIII

Fichas de acompanhamento das aprendizagens.....IX

O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....IX

Por que estudar História?.....X

Fundamentos teórico-metodológicos.....XI

A construção do conhecimento histórico.....XI

Os conceitos fundamentais de História.....XII

Para conhecer • Dicas para o professor.....XIV

Plano de desenvolvimento anual • 5º ano.....XIV

Conhecendo a coleção.....XIX

Estrutura do Livro do estudante.....XIX

Estrutura do Manual do professor.....XX

Início da reprodução do Livro do estudante.....1

Apresentação.....3

Sumário.....4

Ponto de partida.....8

Atividades permanentes.....9 • A

Iniciando a Unidade 1.....9 • B

Unidade 1 • A FORMAÇÃO DAS PRIMEIRAS SOCIEDADES HUMANAS.....10

Concluindo a Unidade 1.....45 • A

Iniciando a Unidade 2.....45 • B

Unidade 2 • AS SOCIEDADES SE TRANSFORMAM.....46

Concluindo a Unidade 2.....85 • A

Iniciando a Unidade 3.....85 • B

Unidade 3 • A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO.....86

Concluindo a Unidade 3.....137 • A

Iniciando a Unidade 4.....137 • B

Unidade 4 • CIDADANIA, CULTURA E DIVERSIDADE.....138

Concluindo a Unidade 4.....188 • A

A BNCC no 5º ano.....188 • B

Ponto de chegada.....189

Referências bibliográficas comentadas.....191

Referências bibliográficas comentadas do Manual do professor.....192 • A

A coleção e a BNCC

Para a organização do trabalho e a promoção do ensino explícito e sistemático dos conteúdos, esta coleção firmou-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual estabelece as normas que organizam e orientam as habilidades e competências que integram as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da Educação Básica, neste caso, os anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, cada volume desta coleção foi organizado de maneira a contemplar as habilidades relacionadas ao respectivo objeto de conhecimento proposto na BNCC (você encontrará a descrição desses elementos na página 188 • B deste manual). Essas relações podem ser identificadas nas abordagens dos conteúdos, nas questões ao longo do desenvolvimento das unidades, nas seções e nas atividades, e estão destacadas neste **Manual do professor**, auxiliando no desenvolvimento das habilidades ao longo da prática docente. Além disso, foram incluídos conhecimentos complementares em relação aos objetos de conhecimento indicados para cada ano, pois são pré-requisitos para desenvolver algumas das habilidades.

Em razão da diversidade sociocultural do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a BNCC se complementam no que diz respeito aos currículos, propondo uma base comum, com o objetivo de assegurar a todas as escolas do país o atendimento às aprendizagens essenciais de acordo com a realidade local, tornando o currículo contextualizado.

A fim de favorecer a participação social cidadã dos alunos com base em princípios e valores democráticos, de maneira transversal e integradora, a BNCC destaca o trabalho com Temas contemporâneos transversais, assim denominados por não pertencerem a um componente específico, mas por transpassá-los e serem pertinentes a todos eles. São Temas contemporâneos transversais: **Educação ambiental; Educação para o consumo; Educação financeira; Educação fiscal; Trabalho; Ciência e tecnologia; Direitos da criança e do adolescente; Diversidade cultural; Educação em direitos humanos; Educação para o trânsito; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; Saúde; Educação alimentar e nutricional; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; e Vida familiar e social.**

Diversos documentos oficiais da área da educação publicados nos últimos anos determinam que essas questões sejam abordadas com urgência, incentivando o respeito mútuo e promovendo a reflexão crítica dos alunos acerca de cada tema. Sendo assim, para auxiliar o professor, esta coleção promove a abordagem desses temas em diferentes momentos, mas com destaque em uma seção específica, intitulada **De olho no tema**, a qual apresenta cada questão ou tema de modo contextualizado, sempre explorando as relações com os conteúdos estudados. Os temas citados são abordados por meio de diferentes recursos e atividades, tanto no **Livro do estudante** quanto no **Manual do professor**. Além disso, uma vez por volume, a seção **De olho no tema** apresenta um tema de relevância nacional e mundial, que envolve aspectos sociais, culturais, econômicos e ambientais, sendo essenciais para os alunos atuarem em sociedade.

As Competências gerais da BNCC

A BNCC, alicerçada nos princípios éticos, políticos e estéticos recomendados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, adota dez Competências gerais que perpassam todos os componentes curriculares e se inter-relacionam no decorrer da Educação Básica, contribuindo para a construção dos conhecimentos e para o desenvolvimento das habilidades de cada componente.

Assim, elas contribuem também com a indicação de atitudes e de valores fundamentais para a formação cidadã, em conformidade com a LDB.

Veja no quadro a seguir a lista com as dez **Competências gerais** da BNCC.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 9-10. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

Além das Competências gerais, a BNCC define as Competências específicas de áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e as Competências específicas de componentes curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História).

O trabalho com as Competências gerais é destacado no **Manual do professor**, podendo ocorrer por meio de atividades, análise de textos ou imagens, boxes, seções, entre outros recursos. Além da identificação no manual, há orientações ou propostas de abordagem para auxiliar no trabalho com as Competências gerais em sala de aula.

Dicas para o professor

Além dos momentos indicados nas orientações para o professor, é possível favorecer o desenvolvimento das Competências gerais (CG) da BNCC por meio de diferentes estratégias e recursos de acordo com o currículo adotado e com a realidade da turma. Veja a seguir algumas sugestões de abordagens que propiciam esse trabalho.

Competência geral 1

Atividades que motivam o aluno a:

- explicar fatos e fenômenos com base nos estudos realizados.
- perceber a construção coletiva e contínua do conhecimento científico.

Competência geral 2

Atividades que motivam o aluno a:

- analisar situações, elaborar e testar hipóteses e propor soluções individuais ou coletivas.
- levantar problemas da comunidade e propor soluções.

Competência geral 3

Atividades que motivam o aluno a:

- participar de diferentes manifestações artísticas e culturais, reconhecendo e valorizando o trabalho dos artistas.
- conhecer e respeitar as manifestações artístico-culturais de diferentes localidades, regiões e países.
- identificar o uso da tecnologia nas manifestações culturais.

Competência geral 4

Atividades que motivam o aluno a:

- apresentar às comunidades escolar e extraescolar informações relacionadas a diferentes assuntos por meio de feiras, campanhas, exposições, cartazes, panfletos, cartilhas, entre outros meios.
- montar jornais e *podcasts* com publicação periódica, divulgando conteúdos científicos, socioculturais e informações relevantes para a comunidade escolar.

Competência geral 5

Atividades que motivam o aluno a:

- reconhecer a influência das informações veiculadas em mídias digitais na sociedade (sob os pontos de vista político, social e cultural).
- identificar fontes confiáveis de pesquisa na internet.

Competência geral 6

Atividades que motivam o aluno a:

- reconhecer e valorizar o papel de diferentes profissionais na sociedade.

- participar de debates e discussões sobre a importância da postura ética na atuação profissional e sobre os cuidados no trabalho.
- discutir sobre a necessidade da igualdade de gênero nas profissões e no trabalho.

Competência geral 7

Atividades que motivam o aluno a:

- debater ou trocar ideias sobre os direitos humanos, a saúde pessoal e coletiva, os cuidados com o planeta e a consciência socioambiental com base em pesquisas feitas em fontes confiáveis.
- expressar pontos de vista sobre assuntos relacionados à saúde pessoal e coletiva, aos direitos humanos, ao ambiente e aos cuidados com o planeta.

Competência geral 8

Atividades que motivam o aluno a:

- reconhecer que a saúde envolve o bem-estar físico, mental e social.
- ser atuante e participativo nas questões relacionadas ao saneamento básico e à manutenção da saúde no bairro onde residem.
- refletir sobre o respeito ao próprio corpo e ao dos colegas, valorizando as diferenças e atuando de forma crítica em relação aos padrões sugeridos pela mídia.

Competência geral 9

Atividades que motivam o aluno a:

- trabalhar em grupo, promovendo a troca de ideias, o respeito às opiniões dos colegas e a valorização e o acolhimento da diversidade.
- realizar debates sobre os mais variados assuntos, envolvendo um mediador e grupos com pontos de vista conflitantes.

Competência geral 10

Atividades que motivam o aluno a:

- criar soluções para problemas com base nos conhecimentos construídos na escola.
- ter autonomia e responsabilidade na realização de trabalhos em classe e extraclasse.

As Competências da BNCC no ensino de História

As Competências específicas de Ciências Humanas

Além das Competências gerais, a BNCC também orienta o desenvolvimento de Competências específicas da área de **Ciências Humanas**. Essas competências abrangem o desenvolvimento de habilidades, conceitos e noções que promovem o raciocínio espaço-temporal, envolvendo diretamente as habilidades e competências específicas de **Geografia e História**.

Nesse sentido, o trabalho com as Competências específicas da área de **Ciências Humanas** ocorre de maneira gradativa, em conformidade com a faixa etária e com o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

A BNCC orienta que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos devem desenvolver as seguintes Competências específicas da área de **Ciências Humanas**.

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 357. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

As Competências específicas de História

No esforço de orientar a prática docente, a BNCC estabeleceu, além das Competências gerais, as Competências específicas para cada componente curricular. De acordo com o documento, ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem desenvolver as seguintes Competências específicas de **História**.

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

1	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2	Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3	Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4	Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

5	Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6	Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7	Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 402. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

As Competências específicas estabelecidas na BNCC são desenvolvidas em toda a coleção. Cada uma delas foi abordada de forma contextualizada e destacada no **Manual do professor** para facilitar o trabalho docente. Além disso, as abordagens sugeridas foram elaboradas de forma a respeitar o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

A coleção e a PNA

Instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) estabelece as diretrizes para a área da alfabetização no Brasil. Essa política tem o objetivo de alfabetizar as crianças brasileiras prioritariamente no 1º ano do Ensino Fundamental e, assim, reduzir o analfabetismo no país já no âmbito da Educação Básica.

A PNA apresenta diversos termos e conceitos, além de prever uma concepção de alfabetização baseada em evidências científicas.

Desde 1980, muitos países têm adotado a perspectiva da educação baseada em evidências científicas (DAVIES, 1999; GARY; PRING, 2007) a fim de melhorar os indicadores educacionais e garantir a qualidade de educação para todos. De acordo com essa perspectiva, as políticas e as práticas educacionais devem ser orientadas pelas melhores evidências em relação aos prováveis efeitos e aos resultados esperados, exigindo que professores, gestores educacionais e pessoas envolvidas na educação consultem a literatura científica nacional e internacional para conhecer e avaliar o conhecimento mais recente sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Ora, basear a alfabetização em evidências de pesquisas não é impor um método, mas propor que programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização sempre tenham em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas. [...]

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC: Sealf, 2019. p. 20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

De acordo com a PNA (BRASIL, 2019), a ciência cognitiva da leitura figura como um dos ramos das ciências que auxiliaram no entendimento dos processos de leitura e de escrita nas últimas décadas. Para as ciências cognitivas, a aprendizagem desses processos não é natural ou espontânea – pelo contrário, elas preconizam que a leitura e a escrita precisam ser ensinadas de maneira explícita e sistemática.

Literacia e alfabetização

Buscando alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente, a PNA trouxe o termo *literacia*, que é usado em Portugal e em outros países de língua portuguesa, equivalente a *literacy*, do inglês, e a *littératie*, do francês.

De acordo com a PNA (BRASIL, 2019), **literacia** é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como à sua prática produtiva, ou seja, ao seu exercício nos mais diversos contextos sociais e familiares.

A PNA menciona que a literacia, entendida como um processo gradual de aquisição da leitura e da escrita, compreende ao menos três níveis:

- a **literacia básica**, que envolve tanto a aquisição das habilidades fundamentais de conhecimento de vocabulário e consciência fonológica (abrangidas pela literacia emergente, que é desenvolvida sobretudo na etapa da Educação Infantil) quanto as habilidades de decodificação (leitura) e codificação (escrita), adquiridas durante a alfabetização (sobretudo no 1º ano do Ensino Fundamental);
- a **literacia intermediária**, que se estende do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental e compreende habilidades mais avançadas, como a fluência em leitura oral, necessária para a compreensão de textos;
- a **literacia disciplinar**, que vai do 6º ano ao Ensino Médio e compreende as habilidades de leitura aplicáveis a conteúdos específicos de áreas do conhecimento, como Geografia, Biologia e História.

Nesta coleção, portanto, o foco está no desenvolvimento da literacia básica e da literacia intermediária, por meio de estratégias, atividades e avaliações que contemplam cada um dos componentes essenciais para a alfabetização previstos na PNA.

Considerando que os alunos são inseridos no Ensino Fundamental com diferentes vivências relacionadas à literacia, é fundamental que se priorize a alfabetização no 1º ano, a fim de que todas as crianças possam aprender a ler e a escrever nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para que a alfabetização ocorra – e, conseqüentemente, o desenvolvimento da literacia –, é importante considerar os seis componentes essenciais para a alfabetização.



A **consciência fonêmica** consiste na habilidade de conhecer e manipular intencionalmente os fonemas, que são as menores unidades sonoras pronunciadas.

A **instrução fônica sistemática** é o ensino que permite o desenvolvimento do **conhecimento alfabético** – que é o conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto – e da **consciência**

fonológica, a habilidade de identificar e manipular intencionalmente a linguagem oral, como palavras, sílabas, aliterações e rimas.

A **fluência em leitura oral** é a capacidade de ler com precisão, velocidade e pronúncia adequada.

O **desenvolvimento de vocabulário** é a habilidade que compreende tanto o vocabulário receptivo e expressivo quanto o vocabulário de leitura.

A **compreensão de textos** é a habilidade que envolve um processo intencional e ativo, desenvolvido por meio de perguntas e outras estratégias que incentivam a interpretação.

A **produção de escrita** diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras quanto à de produzir textos, passando pelo desenvolvimento da coordenação motora fina, pela manipulação do lápis e pelo traçado das letras e de suas formas.

Literacia familiar

A **literacia familiar**, segundo a PNA, consiste no conjunto de práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita, partilhadas pela criança com seus pais ou cuidadores. Ou seja, essas vivências da criança vão para além dos muros da escola, referindo-se, portanto, ao ambiente familiar, e podem ocorrer tanto antes da escolarização formal quanto em paralelo a ela. Estudos internacionais, como o relatório *Developing Early Literacy* (NATIONAL CENTER FAMILY LITERACY, 2008), indicam que tais vivências contribuem significativamente para a melhora no desempenho escolar relativo à leitura e à escrita.

Nesta coleção, a literacia familiar ocorre por meio de atividades a serem desenvolvidas em casa e que exploram a leitura e a escrita. Tais atividades são identificadas por um ícone, e acompanhadas de comentários, neste manual, que auxiliam na orientação aos familiares.

A fim de incentivar as práticas de literacia familiar, o professor, a gestão escolar e a instituição, por meio dos canais que costumam utilizar para a comunicação com as famílias, também podem fornecer algumas dicas, tais como:



Fonte de pesquisa: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Conta pra mim: guia de literacia familiar*. Brasília: MEC: Sealf, 2019. Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/conta-pra-mim-literacia.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2021.

Numeracia e Matemática básica

O professor alfabetizador, além de conduzir o aprendizado da leitura e da escrita, ocupa o papel essencial de ensinar habilidades de Matemática básica, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e abrindo caminho para as noções básicas numéricas, geométricas, espaciais, de medidas e de estatística.

Considerando que a literacia, de acordo com a PNA, é um termo que define os meios de obter e processar informações escritas, em português, convencionou-se chamar **numeracia** o termo **literacia matemática** – originado do inglês *numerical literacy*, popularmente conhecido como *numeracy*. Essa nomenclatura diz respeito à “capacidade de usar habilidades matemáticas de maneira apropriada e significativa, a fim de atender às diversas demandas da vida pessoal, de estudo, social e profissional” (UNESCO, 2021).

A numeracia não está limitada ao simples procedimento de contagem numérica, mas estende-se à habilidade de buscar e encontrar respostas para situações cotidianas e a tornar os cidadãos capazes de solucionar problemas de maneira significativa pela aplicação de raciocínio matemático. Tais práticas e ensinamentos devem estar fundamentados em ciências cognitivas, como a Psicologia cognitiva e a Neurociência cognitiva, pois o fundamento para a intuição matemática está nas representações elementares centradas nas funções cerebrais, as quais envolvem espaço, tempo e números.

Nesta coleção, as atividades propostas têm por objetivo contribuir para o desenvolvimento de habilidades de numeracia e, sempre que possível, proporcionar oportunidades de aplicar a criatividade, a imaginação e o raciocínio lógico por meio de atividades lúdicas.

Relação entre os componentes curriculares

É essencial que todos os componentes curriculares – e não só **Língua Portuguesa** e **Matemática** – contribuam para uma sólida aprendizagem de conhecimentos e experiências ligados à alfabetização e à Matemática, sempre respeitando os conteúdos e as especificidades de cada um. Sendo assim, todos os componentes oferecem oportunidades de trabalho com atividades relacionadas à alfabetização, à literacia e à numeracia, além do desenvolvimento do raciocínio, da imaginação e da criatividade.

A coleção propõe atividades, temas, conteúdos, recursos e seções que favorecem uma abordagem que relaciona os conteúdos a outros componentes curriculares, aos componentes de literacia e às habilidades relacionadas à numeracia.

Essa articulação é apresentada ao professor nos comentários das unidades, com o intuito de contribuir com sugestões que possibilitem a construção desse conhecimento unificador, criando um aprendizado no qual os conhecimentos se relacionam. Espera-se que, com esse diálogo, os alunos sejam capazes de aplicar os conhecimentos no dia a dia, concretizando a educação unificadora desejada.

Avaliação

A avaliação constitui parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor verificar a progressão da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, os resultados do método didático-pedagógico adotado, a fim de abrir espaços para refletir sobre sua prática.

Diante disso, a avaliação deve ser vista como um processo contínuo e diversificado, no qual sejam analisadas as capacidades e as competências de cada aluno, não somente em provas escritas, mas também na participação em sala de aula, na apresentação oral, no trabalho em grupo, na interpretação de textos, na escrita, na comunicação, no trabalho com materiais manipuláveis etc.

[...]

A avaliação é um *processo contínuo e sistemático*. Portanto, ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada. Nessa perspectiva, a avaliação faz parte de um sistema mais amplo, que é o processo de ensino-aprendizagem, nele se integrando. Como tal, ela deve ser planejada para ocorrer normalmente ao longo de todo o processo, fornecendo *feedback* e permitindo a recuperação imediata quando for necessário.

[...]

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2008. p. 13-14.

Esta coleção propõe que a avaliação ocorra em diferentes momentos, permitindo ao professor obter informações acerca dos conhecimentos prévios dos alunos e a respeito de suas aprendizagens ao longo de todo o ano letivo. Isso acontece em diferentes etapas: na avaliação diagnóstica, na avaliação de processo ou formativa e também na avaliação de resultado ou somativa.

Ao permitir identificar os conhecimentos que os alunos já têm sobre determinado conteúdo, a **avaliação diagnóstica** objetiva perceber, de maneira individual e coletiva, os conhecimentos prévios dos alunos e suas noções e visões de mundo com base em seus comportamentos e experiências. Nesta coleção, a avaliação diagnóstica ocorre na seção **Ponto de partida**, apresentada sempre no início de cada volume e sugerida para ser aplicada nas primeiras aulas do ano letivo. Por meio dela, é possível retomar os conhecimentos que os alunos já trazem a respeito dos temas e conceitos a serem estudados, resgatando também conteúdos ensinados em anos anteriores.

A **avaliação de processo** ou **formativa**, por sua vez, acontece no decorrer de diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem. Essa prática avaliativa possibilita verificar aspectos relacionados ao rendimento da aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, identificar possíveis falhas na estruturação do ensino, de modo que o professor possa rever suas estratégias de organização das aulas e dos conteúdos.

Os conteúdos e atividades propostos no **Livro do estudante** desta coleção apresentam opções diversificadas de avaliar os alunos, no intuito de considerar a pluralidade nas maneiras de aprender da turma. Esse tipo de avaliação contribui para acompanhar o desenvolvimento dos alunos no decorrer da construção de suas aprendizagens e possibilita ao professor realizar intervenções pedagógicas necessárias para sanar as dificuldades da turma. Nesta coleção, a ação avaliativa processual ocorre ao final de cada unidade, com a seção **O que aprendemos**. Nela, são propostas atividades de retomada de temas e conceitos fundamentais para uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos. Por meio de orientações no **Manual do professor** sobre remediações de possíveis dificuldades dos alunos, o professor tem condições de realizar as intervenções necessárias, individuais ou coletivas. Ainda no manual, os conteúdos e as atividades que favorecem o desenvolvimento desse tipo de avaliação são destacados no box **Sugestão de avaliação**, com objetivos, dicas sobre como proceder e como remediar dificuldades de aprendizagem e os resultados que podem ser observados por meio da atividade sugerida.

Na seção **Ponto de chegada**, ao final de cada um dos volumes desta coleção, é desenvolvida a **avaliação de resultado** ou **somativa**, com dinâmicas e atividades que visam identificar as aprendizagens dos alunos de uma maneira mais ampla, retomando conteúdos desenvolvidos no decorrer do ano letivo. As respostas apresentadas pela turma a essa avaliação poderão nortear o professor quanto a estratégias a serem empregadas caso seja necessário reelaborar metas, com a finalidade de promover nos alunos aprendizagens expressivas.

Fichas de acompanhamento das aprendizagens

Além desses momentos de ações avaliativas propostos ao longo da coleção, é possível utilizar fichas individuais, como a apresentada a seguir, para acompanhar a evolução dos alunos. Essa ficha pode servir como ponto de apoio para uma reflexão sobre os resultados obtidos, observando os pontos fortes e os pontos frágeis em relação a aspectos como: aprendizagem dos alunos; convívio em sala de aula; comprometimento com os estudos; e trabalho em equipe.

Ficha de acompanhamento individual			
Nome:	nº		
Turma:	Escola/Colégio:		
Aspectos observados	Sim	Às vezes	Não
Participa de debates e discussões em sala de aula?			
Tem disposição para trabalhos em grupo?			
Escuta as opiniões dos colegas?			
Compartilha ideias com os colegas?			
Tem facilidade para compreender o conteúdo?			
Demonstra interesse pelo componente curricular?			
É organizado com o material escolar?			
Realiza as atividades propostas?			
Demonstra autonomia na realização das atividades?			
Comunica-se bem por meio da escrita e da oralidade?			

O modelo de ficha apresentado a seguir tem o objetivo de auxiliar o professor no acompanhamento das aprendizagens dos alunos em sala de aula em relação aos objetivos pretendidos. Os itens dessa ficha devem ser inseridos conforme o planejamento dos objetivos de cada unidade e considerando as especificidades de cada aluno e turma. Essa ficha pode ser usada para complementar o trabalho com as seções **Concluindo a unidade**, apresentadas neste **Manual do professor**.

Foi sugerida uma legenda que pode ser usada para avaliar se o objetivo foi atingido pelo aluno (S), se não foi atingido (N), se foi atingido parcialmente (P) ou se está em desenvolvimento (ED). Com base no preenchimento dessa ficha e nas observações que fez, o professor poderá definir que estratégias usará para que determinado aluno alcance o(s) objetivo(s) estabelecido(s) ou pensar em estratégias para remediar eventuais defasagens.

Além disso, no caso de algum aluno não ter atingido os objetivos, o professor pode usar essas fichas nas reuniões de conselhos de classe, a fim de avaliar o desempenho dos alunos e investigar os possíveis motivos pelos quais o objetivo não foi alcançado.

Ficha de acompanhamento das aprendizagens					
Legenda: S (Sim) N (Não) P (Parcialmente) ED (Em desenvolvimento)					
Nome do aluno:		Ano:		Turma:	
Período letivo de registro:					
Objetivos	S	N	P	ED	Observações
Inserir os objetivos apresentados na seção Concluindo a unidade , um em cada linha.					

Outra proposta é a utilização de fichas de autoavaliação, como a exemplificada a seguir, que podem ser preenchidas pelos alunos, com o acompanhamento do professor. A interação entre aluno e professor nesse momento é muito importante. É preciso que os alunos percebam que também são responsáveis pela aprendizagem, identificando seus avanços e limites.

Ficha de autoavaliação			
Nome:	nº		
Turma:	Escola/Colégio:		
Aspectos observados	Sim	Às vezes	Não
Participo de debates e discussões em sala de aula?			
Participo de trabalhos em grupo?			
Escuto e respeito as opiniões dos colegas?			
Compreendo os conteúdos abordados pelo professor?			
Organizo meu material escolar?			
Realizo as atividades propostas em sala?			
Faço as tarefas de casa?			
Tenho um bom relacionamento com meus colegas?			
Informo ao professor as minhas dúvidas?			

Vale ressaltar que esses modelos de ficha são sugestões e que os itens avaliados podem e devem ser adaptados à realidade de cada turma.

O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental

O componente curricular de **História** favorece o trabalho de diferentes noções e conceitos que promovem atitudes como tolerância, respeito à diversidade, cidadania e solidariedade, que são essenciais para a vida em sociedade. Desde o seu reconhecimento como componente curricular, no Brasil, o ensino de História tem passado por diversas transformações.

No início do século XX, por exemplo, o componente curricular de **História** era composto basicamente por conteúdos que privilegiavam os acontecimentos políticos. Esses conteúdos eram transmitidos pelo professor aos alunos, que deviam memorizá-los. Essa metodologia não proporcionava momentos em que os alunos pudessem expressar suas opiniões ou sua criatividade, uma vez que bastava reproduzir aquilo que lhes era transmitido pelo professor.

Além disso, essa maneira de ensinar História privilegiava a ação daqueles sujeitos considerados “grandes personagens” da História, como políticos e líderes militares. A História ensinada nas escolas era muito distante da realidade dos alunos, que não conseguiam, na maioria das vezes, perceber um sentido para o estudo do componente curricular.

[...]

O ensino tradicional de História, vigente no Brasil desde a organização das primeiras escolas públicas [...], privilegiava os indivíduos que lideravam os processos de alteração ou de manutenção da ordem social, deixando de lado os grupos sociais envolvidos nas lutas que deram origem às transformações.

A História baseava-se na apresentação de sujeitos e fatos isolados. Dessa forma, o ensino acabava por promover a mitificação e a idealização não apenas do fato histórico em si, mas de alguns indivíduos considerados isoladamente como agentes principais da História.

[...]

NEMI, Ana Lúcia Lana; MARTINS, João Carlos. *Didática de história: o tempo vivido: uma outra história?* São Paulo: FTD, 1996. p. 26. (Conteúdo e Metodologia).

Com a crise da ditadura militar no Brasil e o início do processo de redemocratização nos anos 1980, passaram a ocorrer mudanças que influenciaram na maneira de pensar e ensinar História no Brasil.

[...] a década de 1980 foi marcada pelos debates acerca de questões sobre a retomada da disciplina História como espaço para um ensino crítico, centrado em discussões sobre temáticas relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade. O objetivo era recuperar o aluno como sujeito produtor da História, e não como um mero espectador de uma história já determinada, produzida pelos heroicos personagens dos livros didáticos.

Os anos 1990 trouxeram, nas entrelinhas, a crise da História e a possibilidade de novos paradigmas teóricos. Mudanças foram propostas para os currículos de História, numa tentativa de incorporação “das produções historiográficas que respondessem com maior adequação aos temas mais significativos da sociedade contemporânea”.

Atualmente, as reformulações curriculares estão permeadas por discussões que colocam em xeque o que se ensina nos ensinos Fundamental e Médio e também na universidade, tendo em vista questões concernentes à relação com o “real mundo do trabalho”, bem como a formação para a cidadania [...].

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004. p. 12-13. (Pensamento e Ação no Magistério).

Por que estudar História?

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, o direito à educação é um dos principais fundamentos para a garantia do exercício da cidadania, que envolve os direitos civis, políticos e sociais. Por meio de uma educação de qualidade, os caminhos podem se abrir para a emancipação do indivíduo crítico, participativo e atuante na sociedade em que vive.

[...]

Nas últimas décadas, tem se firmado, ainda, como resultado de movimentos sociais, o direito à diferença, como também tem sido chamado o direito de grupos específicos verem atendidas suas demandas, não apenas de natureza social, mas também individual. Ele tem como fundamento a ideia de que devem ser consideradas e respeitadas as diferenças que fazem parte do tecido social e assegurado lugar à sua expressão. O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância ao outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que, para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos.

Trata-se, portanto, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinan-

do a valorização de uns e o desprestígio de outros. É nesse contexto que emerge a defesa de uma educação multicultural.

Os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois, direta ou indiretamente, o tratamento igualitário, e estão em consonância com a temática da igualdade social. Já o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras. Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos.

[...]

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC: SEB: Dicei, 2013. p. 105.

O meio pelo qual esses objetivos são alcançados ainda é assegurado pela BNCC que estabelece objetivos de aprendizagem para todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental, com o intuito de superar a fragmentação do conhecimento, aplicar saberes escolares no cotidiano e estimular o protagonismo do aluno enquanto sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

No caso do componente curricular de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse processo se inicia com a construção do sujeito por meio do incentivo, nos alunos, da tomada de consciência do “eu”, de sua existência enquanto ser histórico e social e de sua relação com o “outro”. Baseando-se nisso, o sujeito desenvolve a autonomia por meio da percepção da sua inserção em diversos círculos sociais, como sua família, seus amigos e sua comunidade.

De acordo com a BNCC:

[...] pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do “Outro”. Esse é o ponto de partida.

[...]

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 404. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

Mediante o estudo da atuação das pessoas no tempo, os alunos se tornam capazes de reconhecer e constituir a própria identidade, pois conhecer a experiência humana através do tempo e do espaço é uma maneira de eles conhecerem a si mesmos enquanto sujeitos históricos transformadores de sua realidade. Por meio do estudo do componente curricular de História, eles podem se tornar capazes de perceber o sentido histórico das ações humanas no passado, relacionadas a determinada época, a um contexto histórico específico e às relações sociais estabelecidas.

[...] a História serve para que o homem conheça a si mesmo — assim como suas afinidades e diferenças em relação aos outros. Saber quem somos permite definir para onde vamos.

Quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? Perguntas como essas são uma constante na trajetória da humanidade. Por mais sem sentido que pareçam, tais indagações traduzem a necessidade que temos de nos explicar, nos situar, nos (re)conhecer como humanos e, em decorrência, como seres sociais.

[...]

BOSCHI, Caio César. *Por que estudar história?* São Paulo: Ática, 2007. p. 12.

A formação da consciência histórica, nesse sentido, está ligada à construção do conceito de identidade.

[...] é por meio de nossas experiências passadas que construímos nossa própria identidade. Sabemos quem somos no presente porque podemos estabelecer relações entre as experiências que vivemos no passado e que nos tornaram o que somos hoje. E é exatamente por ter consciência de nossa própria identidade que somos capazes de agir efetivamente no presente. É por conhecermos nosso próprio passado que somos capazes de entender nosso papel no presente e agir no mundo de modo a transformá-lo no futuro.

[...]

Não devemos pensar com isso que a História seja equivalente a uma receita de bolo: coisas que deram certo no passado vão dar certo no presente, e coisas que deram errado no passado vão também dar errado no presente. Não, nada disso. O contexto em que determinada ação do passado ocorreu foi outro, e nada pode garantir que a mesma ação, se executada no presente, apresentará os mesmos resultados. Mas o estudo da História efetivamente aguça e amplia nossa compreensão da realidade social e ajuda-nos a nortear a ação social no presente.

MOREIRA, Cláudia Regina Baukat Silveira; VASCONCELOS, José Antônio. *Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de história*. Curitiba: Ibpex, 2008. p. 18-19. (Metodologia do Ensino de História e Geografia).

O combate à discriminação e ao preconceito

Por muito tempo, no Brasil, o ensino de História privilegiou as ações e as realizações de sujeitos históricos relacionados à história e à cultura europeia, excluindo ou diminuindo a importância de outros povos que foram fundamentais no processo histórico e na formação da cultura brasileira, como os indígenas e os africanos.

Esse tipo de ensino vinculava a imagem do europeu como pertencente a uma cultura “superior”, “cultura” e “civilizada”, em detrimento de outros povos considerados “bárbaros” e “inferiores”, reforçando a discriminação e o preconceito.

No entanto, alinhadas às lutas e conquistas políticas de afirmação e valorização da diversidade étnica e cultural brasileira nos últimos anos, muitas mudanças ocorreram, provocando alterações significativas também no campo da educação.

Várias medidas foram tomadas para a valorização das culturas de diferentes etnias que formaram o povo e a cultura no Brasil. Com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, tornou-se obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira nas escolas. Com a Lei nº 11.645/2008, passou a ser obrigatório o ensino de História e cultura dos povos indígenas em todas as escolas do Brasil.

Assim, diversas ações passaram a ser promovidas para contemplar a diversidade e as relações étnico-raciais no Brasil, como cursos de capacitação de docentes, desenvolvimento de planos político-pedagógicos e reorganização de currículos escolares e planos de aula, além da realização de eventos e debates e a inclusão de componentes curriculares específicos nas instituições de Ensino Superior.

[...]

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade bra-

silieira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber.

[...]

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 401. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

O componente curricular de História contribui para o reconhecimento da diversidade étnica e cultural dos povos e da formação de diferentes identidades ao longo do tempo. Nesta coleção, buscamos promover o respeito à diversidade dos povos que formaram o país, valorizando seus costumes, tradições, lutas e conquistas.

Acreditamos que, por meio da formação da consciência histórica e do reconhecimento das diferentes identidades culturais dos outros e de si, é possível formar alunos-cidadãos capazes de reconhecer a diversidade étnica e cultural brasileira e de combater a discriminação e o preconceito.

Fundamentos teórico-metodológicos

A construção do conhecimento histórico

Os alunos são agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem. Por meio das vivências experimentadas no ambiente escolar, eles são capazes de construir o conhecimento histórico, estabelecendo relações entre o que se aprende na escola e o seu cotidiano fora dela.

O uso de documentos

Nesse processo, as análises das fontes históricas pelos alunos são fundamentais para a construção do conhecimento histórico.

Durante grande parte dos séculos XIX e XX, os documentos históricos foram usados em sala de aula apenas para exemplificar e comprovar as informações trazidas pelo livro didático ou pelo professor. Nesse modelo tradicional do uso de fontes históricas, cabia aos alunos o papel de receptores do conhecimento. Sem a oportunidade de se perceberem como sujeitos do processo histórico, eles tendiam a conceber a História como um dado, uma verdade pronta e fixa, e não como um conhecimento que é fruto de um processo de construção.

Nas últimas décadas, acompanhando as transformações no ensino de História, o uso de fontes históricas em sala de aula foi ampliado, tanto na frequência em que aparecem como em sua variedade. Se antes seu uso estava geralmente restrito às fontes escritas, agora as fontes aparecem em suas mais diversas formas, como as iconográficas, as audiovisuais e as orais.

[...]

O trabalho com o documento histórico em sala de aula exige do professor que ele próprio amplie sua concepção e o uso do próprio documento. Assim, ele não poderá mais se restringir ao documento escrito, mas introduzir o aluno na compreensão de documentos iconográficos, fontes orais, testemunhos da história local, além das linguagens contemporâneas, como cinema, fotografia e informática. Mas não basta o professor ampliar o uso de documentos; também deve rever seu tratamento, buscando superar a compreensão de que ele serve apenas como ilustração da narrativa histórica e de sua exposição, de seu discurso. [...]

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004. p. 95. (Pensamento e Ação no Magistério).

Assim, o documento não é mais colocado como o retrato da realidade, mas como um indício que pode ajudar a criar uma interpretação sobre o passado com base em perguntas feitas no presente.

Nesta coleção, o uso de documentos tem o objetivo de incentivar os alunos a questionarem as fontes e, com base na aplicação dos conceitos apresentados, construir uma relação entre passado e presente que contribua para a ampliação de seus conhecimentos a respeito do funcionamento da sociedade atual e da maneira como o conhecimento histórico é concebido.

[...]

A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental.

[...]

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 398. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

Assim, espera-se que os alunos possam se posicionar de maneira crítica frente aos desafios que lhes forem propostos, fazendo escolhas conscientes a respeito dos rumos da sociedade em que desejam viver.

De acordo com a BNCC, o estímulo ao pensamento que favorece uma atitude historiadora pode ser alcançado por meio dos processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto.

Processo	Descrição
Identificação	Trata-se do reconhecimento sobre determinado objeto. Questões como “O que é?”, “Para que serve?” e “Como é produzido?” ajudam a reconhecer e a identificar o objeto.
Comparação	A comparação entre objetos (seu uso, sua fabricação etc.) de diferentes culturas nos ajuda a identificar as semelhanças e diferenças entre eles e nos auxilia a compreender seu funcionamento, seu significado, entre outros fatores.
Contextualização	Contextualizar auxilia na localização, na identificação e na compreensão das especificidades dos diferentes processos históricos. Ajuda a compreender, por exemplo, que certos acontecimentos históricos estão inseridos em circunstâncias específicas e devem ser analisados com base em referências sociais, culturais e econômicas daquele momento.
Interpretação	Esse conceito é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico. A interpretação surge baseada na relação entre sujeito e objeto, assim como ao longo dos outros processos de identificação e comparação, por exemplo. Trata-se do momento de levantamento de hipóteses do sujeito sobre o objeto.
Análise	A análise se baseia na problematização da escrita da História. Trata-se de uma atitude perante os resultados do trabalho, que, embora tenha sido realizado com todo o rigor, nunca é completo nem acabado. Com a análise, são reconhecidas as contribuições e as possíveis lacunas do trabalho historiográfico.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 398-400. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

Os conceitos fundamentais de História

Além do uso de documentos, é importante conhecer e se familiarizar com os conceitos históricos fundamentais. Conhecer conceitos como tempo, cultura, identidade e sujeito histórico favorece a mediação dos conhecimentos históricos na relação entre professor e alunos, ajudando a organizar os fatos e conteúdos em sala de aula. Além disso, a compreensão dos conceitos e de sua historicidade também contribui para o desenvolvimento de articulações entre diferentes áreas do conhecimento, por exemplo. A seguir, uma breve descrição dos principais conceitos históricos que permeiam esta coleção pode ser vista.

Tempo

O tempo é inerente ao ser humano. Passado, presente e futuro, antes, durante e depois são noções que adquirimos ao longo da vida e que usamos para nos referirmos ao tempo cotidianamente, orientando, ordenando e sistematizando as ações do dia a dia. No entanto, esse conceito tem suas complexidades. Para o componente curricular de **História**, o conceito de tempo é mais amplo e assume outras concepções, como o tempo histórico ou o tempo cronológico. O conceito de tempo e suas particularidades neste componente curricular permitem compreender os processos e situar os acontecimentos históricos.

[...] Sendo um produto cultural forjado pelas necessidades concretas das sociedades historicamente situadas, o tempo representa um conjunto complexo de vivências humanas. Daí a necessidade de relativizar as diferentes concepções de tempo e as periodizações propostas; de situar os acontecimentos históricos nos seus respectivos tempos. O conceito de tempo supõe também que se estabeleçam relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças/transformações, sucessão e simultaneidade, o antes, agora, depois. Leva-nos a estar atentos e fazer ver a importância de se considerarem os diversificados ritmos do tempo histórico quando o situamos na duração dos fenômenos sociais e naturais. [...]

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 44-45.

Sujeito histórico

São considerados sujeitos históricos todas as pessoas que, de alguma maneira, atuam no processo histórico. De modo direto ou indireto, por ação, reação ou omissão relativas aos fatos, a participação dos sujeitos nos processos históricos interfere na vida das outras pessoas.

Os sujeitos históricos podem ser aquelas figuras de destaque, como reis, presidentes, generais, rebeldes revolucionários, artistas consagrados, líderes comunitários, e também aquelas que vivem uma vida “comum”, como homens e mulheres, velhos e crianças, trabalhadores, alunos e pessoas em situação de rua.

Além desses, considerados sujeitos históricos individuais, há os sujeitos históricos coletivos, como partidos políticos, movimentos estudantis, associações de bairro e organizações não governamentais.

Fato histórico

Os fatos históricos são acontecimentos do passado, tanto os mais distantes quanto os mais recentes, por exemplo, a assinatura de uma carta ou lei, a inauguração de uma escola, uma batalha militar, a produção de uma obra de arte, a morte de um político, de um trabalhador, de um intelectual, entre outros.

Os fatos históricos estão no passado, já aconteceram e não podem ser reconstituídos, no entanto, por meio do trabalho investigativo, eles podem ser interpretados para a compreensão de um determinado processo histórico.

[...] Acontecido há 5 minutos ou há 5 000 anos, um fato não pode ser alterado. Só que os fatos em si não constituem a História; eles são referências que orientam a interpretação histórica, mas não são a História.

Sabemos, é claro, que há realidades e contextos históricos semelhantes, mas ser semelhante não significa ser igual. Os fatos e, em última instância, a própria História, são únicos e irreversíveis. O que muda são as interpretações e versões sobre os fatos. Consequentemente, em História não existe “se”. O conhecimento histórico pressupõe realidades efetivas e fatos concretos.

São os historiadores que, depois de pesquisar e analisar, atribuem importância a determinados fatos e os qualificam como históricos. A definição de fato histórico, portanto, não obedece a padrões fixos ou genéricos. O que é fato histórico para uma pessoa pode não ser para outra.

[...]

BOSCHI, Caio César. *Por que estudar história?* São Paulo: Ática, 2007. p. 31.

Cultura

O conceito de cultura tem muitas interpretações. Intelectuais de diversas áreas do conhecimento, principalmente da Antropologia, dedicam-se a estudar a cultura e suas variadas manifestações. Isso ocorre porque a cultura pode ser considerada como todo tipo de manifestação e produção humana, tornando-a um conceito bastante abrangente.

[...]

O significado mais simples desse termo afirma que cultura abrange todas as realizações materiais e os aspectos espirituais de um povo. Ou seja, [...] cultura é tudo aquilo produzido pela humanidade, seja no plano concreto ou no plano imaterial, desde artefatos e objetos até ideias e crenças. Cultura é todo complexo de conhecimentos e toda habilidade humana empregada socialmente. Além disso, é também todo comportamento aprendido, de modo independente da questão biológica.

[...]

Em todo universo cultural, há regras que possibilitam aos indivíduos viver em sociedade; nessa perspectiva, cultura envolve todo o cotidiano dos indivíduos. Assim, os seres humanos só vivem em sociedade devido à cultura. Além disso, toda sociedade humana possui cultura. A função da cultura, dessa forma, é, entre outras coisas, permitir a adaptação do indivíduo ao meio social e natural em que vive. [...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 85-86.

A compreensão do conceito de cultura é fundamental para os estudos históricos, pois a cultura, enquanto manifestação humana, também é histórica, ou seja, sofre mudanças e permanências com o tempo e está relacionada a determinado espaço. Compreender a cultura de diversos povos em diferentes épocas contribui para a valorização da diversidade cultural e enriquece a compreensão dos processos históricos, tornando-nos aptos a entender, por exemplo, a maneira de agir, de pensar, a visão de mundo ou a relação com o sobrenatural de certa sociedade em determinado tempo.

Identidade

O conceito de identidade, assim como o conceito de cultura, não é exclusividade do campo da História, sendo objeto de estudo também nas áreas de Psicologia, Antropologia e Filosofia.

[...]

Partindo de uma definição filosófica, a qual agrega conceituações antropológicas e psicológicas, define[-se] identidade como o caráter do que permanece idêntico a si próprio; como uma característica de continuidade que o Ser mantém consigo mesmo. Partindo dessa ideia, podemos compreender a identidade pessoal como a característica de um indivíduo de se perceber como o mesmo ao longo do tempo. Tanto para a Antropologia quanto para a Psicologia, a identidade é um sistema de representações que permite a construção do “eu”, ou seja, que permite que o indivíduo se torne semelhante a si mesmo e diferente dos outros. Tal sistema possui representações do passado, de condutas atuais e de projetos para o futuro. Da identidade pessoal, passamos para a identidade cultural, que seria a partilha de uma mesma essência entre diferentes indivíduos.

[...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 202.

Compreender o conceito de identidade em História é fundamental, pois, com isso, os alunos serão capazes de perceber a si mesmos e os outros como sujeitos históricos pertencentes a determinado grupo e que compartilham valores e símbolos históricos que definem seu comportamento, mas que ao mesmo tempo vivem, agem e entendem o mundo de maneira própria, individual, ou seja, com diferenças entre eles.

Cidadania

Atualmente, o conceito de cidadania pode ser definido como um conjunto de direitos e deveres conferidos aos indivíduos que integram uma nação. A cidadania é construída historicamente pelos cidadãos por meio da ação política de homens e mulheres que procuram mudar a realidade em que vivem.

[...]

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer uma cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. [...]

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9.

Pensar no conceito de cidadania relacionado ao componente curricular de **História** implica reconhecer que ela é construída cotidianamente por meio de lutas e da ação de pessoas e varia no tempo e no espaço.

Além disso, esse conceito permite compreender a importância da atuação dos cidadãos na ampliação dos seus direitos e no cumprimento de seus deveres.

Para conhecer • Dicas para o professor

A seguir, são apresentadas algumas orientações para ajudá-lo a explorar as indicações de livros, filmes e sites sugeridos na seção **Para conhecer** do **Livro do estudante** e que podem contribuir para o conhecimento da turma ou complementá-lo.

Livros	Filmes ou vídeos	Sites
<ul style="list-style-type: none"> • Verifique a possibilidade de fazer uma leitura conjunta com os alunos e propor momentos de contação de histórias, principalmente nos anos iniciais da alfabetização. • Ao ler o livro indicado, resalte questões específicas, de acordo com o contexto, como a temática do livro, o gênero textual, o enredo ou o objetivo da obra. • Se julgar conveniente, ofereça a eles uma pequena ficha de leitura para favorecer a interpretação da obra lida. • Sempre que possível, aproveite para relacionar a história do livro ao conteúdo estudado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verifique o melhor modo de explorar o recurso indicado, preferencialmente na escola, podendo assistir ao filme ou ao vídeo antes, durante ou depois do estudo de um conteúdo, sendo este último uma possibilidade de conclusão do tema. • Peça aos alunos que atentem a detalhes do recurso, como título do filme ou vídeo, personagens principais, diálogos, cenários, músicas e sons. • Se o recurso possibilitar e se julgar conveniente, promova um debate entre os alunos e deixe que expressem suas opiniões, destacando que todas devem ser respeitadas. • Sempre que possível, utilize os comentários do manual para relacionar o filme ou vídeo ao conteúdo estudado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de indicar o site, verifique se ele ainda está disponível na rede. • Instrua os alunos a não clicarem em publicidades, banners, termos ou contratos que possam surgir nos sites, atentando somente ao site proposto na indicação. • Explique a eles que, nesse momento, a internet é para uso escolar e educativo, apesar da infinidade de informações que ela pode oferecer. • Sempre que possível, por meio dos comentários indicados nas orientações para o professor, relacione o conteúdo do site aos assuntos estudados.

Plano de desenvolvimento anual • 5º ano

O plano de desenvolvimento anual apresentado a seguir é uma sugestão de distribuição que mostra a evolução sequencial dos conteúdos deste volume. Trata-se de uma planilha com a organização do volume em bimestres, semanas e aulas do ano letivo, mostrando também os momentos propícios de avaliação formativa, as habilidades da BNCC desenvolvidas, bem como, quando pertinente, os elementos da PNA trabalhados. Essa sugestão pode ser utilizada para ter uma visão geral dos conteúdos tratados nas unidades e buscar práticas pedagógicas nas orientações página a página – propostas nas laterais e nos rodapés da reprodução das páginas do **Livro do estudante** – que auxiliem o andamento das aulas e na sua prática docente.

		Conteúdos	Avaliação formativa (Manual do professor)	BNCC e PNA
1º bimestre				
Semana 1	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Ponto de partida (p. 8 e 9) (avaliação diagnóstica) 		<ul style="list-style-type: none"> • (EF04HI01), (EF04HI02), (EF04HI03), (EF04HI04), (EF04HI05), (EF04HI06), (EF04HI07), (EF04HI09), (EF04HI10), (EF04HI11) • Produção de escrita e desenvolvimento de vocabulário
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade 1: A formação das primeiras sociedades humanas (p. 10 e 11) 		<ul style="list-style-type: none"> • Competência específica de História 3
Semana 2	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • História antes da escrita (p. 12 e 13) • Revolução agrícola (p. 14). 		<ul style="list-style-type: none"> • (EF05HI08) • Competência específica de História 2 • Competências específicas de Ciências Humanas 3 e 7 • Numeracia
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • A formação das primeiras cidades (p. 15) • Atividades (p. 16 e 17) 		<ul style="list-style-type: none"> • Competências gerais 3 e 6 • Competências específicas de História 1 e 6 • Produção de escrita e desenvolvimento de vocabulário
Semana 3	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • As primeiras civilizações (p. 18 e 19) 		<ul style="list-style-type: none"> • (EF05HI01)
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Os rios e as civilizações antigas (p. 20 e 21) 		<ul style="list-style-type: none"> • (EF05HI01), (EF05HI02) • Competência específica de Ciências Humanas 7 • Saúde e Educação ambiental
Semana 4	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades (p. 22 e 23) 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 22 e 23 	<ul style="list-style-type: none"> • (EF05HI09) • Produção de escrita
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Entre colegas (p. 23) 		<ul style="list-style-type: none"> • Competência geral 5 • Competência específica de História 7 • Competência específica de Ciências Humanas 2 • Literacia familiar

Semana 5	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura e religiosidade (p. 24) • Os grãos e as fontes orais (p. 25) 		<ul style="list-style-type: none"> • (EF05HI06)
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem e comunicação escrita (p. 26 e 27) 		<ul style="list-style-type: none"> • (EF05HI02) • Competência específica de Ciências Humanas 5 • Ciência e tecnologia
Semana 6	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • A religiosidade dos povos antigos (p. 28) • Os deuses egípcios (p. 28) • A religiosidade grega (p. 29) • A religiosidade romana (p.29) 		<ul style="list-style-type: none"> • (EF05HI03) • Competências gerais 1 e 9
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • A religiosidade no cotidiano dos gregos e romanos (p. 30) 		
Semana 7	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Comércio e trocas culturais entre os povos (p. 31) • A Rota da Seda (p. 31) 		<ul style="list-style-type: none"> • Competência específica de História 5
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • As rotas Transaarianas (p. 32) 		
Semana 8	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades (p. 34) 		<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade cultural • Conhecimento alfabético e fluência em leitura oral
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender é divertido (p. 35) 		<ul style="list-style-type: none"> • Competências gerais 2 e 10 • Conhecimento alfabético
Semana 9	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio cultural da humanidade (p. 36) • Patrimônios culturais da humanidade no Brasil (p. 37 e 38) • O incêndio no Museu Histórico Nacional (p. 38) 		<ul style="list-style-type: none"> • (EF05HI07), (EF05HI10)
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • De olho no tema (p. 39) 		<ul style="list-style-type: none"> • Competência geral 7 • Competência específica de Ciências Humanas 6 • Educação ambiental
Semana 10	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • As Sete Maravilhas do Mundo Antigo (p. 40 e 41) • Atividades (p. 42 e 43) 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 42 	<ul style="list-style-type: none"> • (EF05HI04), (EF05HI05) • Fluência em leitura oral
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades (p. 44) • O que aprendemos (p. 45) (avaliação de processo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Concluindo a unidade (p. 45 - A) 	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência fonológica e fonêmica, desenvolvimento de vocabulário e produção de escrita
2º bimestre				
Semana 11	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade 2: As sociedades se transformam (abertura - p. 46 e 47) 		<ul style="list-style-type: none"> • (EF05HI10)
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • A Idade Média na Europa (p. 48) • Por que Idade Média? (p. 49) • A sociedade medieval (p. 49) 		<ul style="list-style-type: none"> • Competências específicas de História 1, 2 e 6
Semana 12	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Festas e religiosidade (p. 50) • O tempo cotidiano na Idade Média (p. 51) 		<ul style="list-style-type: none"> • (EF05HI08) • Competência específica de Ciências Humanas 3
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • A transição para a modernidade na Europa (p. 52) • A economia no período moderno (p. 53) • Atividades (p. 54) 		<ul style="list-style-type: none"> • Competência específica de História 5
Semana 13	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Em busca de riquezas (p. 55) • A viagem de Cabral (p. 55) 		<ul style="list-style-type: none"> • Competência geral 3
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • A exploração do território (p. 56) 		<ul style="list-style-type: none"> • (EF05HI01) • Competência geral 6 • Compreensão de textos e desenvolvimento de vocabulário
Semana 14	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • De olho no tema (p. 57) 		<ul style="list-style-type: none"> • Competência geral 8 • Competência específica de Ciências Humanas 6 • Saúde
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades (p. 58) 		<ul style="list-style-type: none"> • Competência específica de Ciências Humanas 7

		Conteúdos	Avaliação formativa (Manual do professor)	BNCC e PNA
Semana 15	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> Os povos da América (p. 59) Os incas (p. 60 e 61) 		<ul style="list-style-type: none"> (EF05HI06) Numeracia
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> Os maias (p. 62 e 63) Os astecas (p. 64) A fundação de Tenochtitlán (p. 64) O cacau e o chocolate (p. 65) 		<ul style="list-style-type: none"> (EF05HI08) Competência específica de Ciências Humanas 2 Ciência e tecnologia
Semana 16	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> Atividades (p. 66 e 67) Entre colegas (p. 67) 	<ul style="list-style-type: none"> p. 66 	<ul style="list-style-type: none"> Competência geral 2 Competências específicas de História 3 e 4 Compreensão de textos Numeracia Literacia familiar
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> Os povos indígenas no Brasil (p. 68 a 70) 		<ul style="list-style-type: none"> Competência geral 1 Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras e Diversidade cultural.
Semana 17	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> Cidadania e luta por direitos (p. 71) Aprender é divertido (p. 72) 		<ul style="list-style-type: none"> (EF05HI04), (EF05HI05) Competências específicas de Ciências Humanas 1 e 6
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> Atividades (p. 73 e 74) 		<ul style="list-style-type: none"> Competências gerais 4 e 9 Numeracia
Semana 18	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> Os africanos antes da chegada dos europeus (p. 75) A marcação da passagem do tempo (p. 76) 		<ul style="list-style-type: none"> (EF05HI08)
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> Natureza e religiosidade (p. 76) Religiões tradicionais africanas (p. 77) 		<ul style="list-style-type: none"> (EF05HI03)
Semana 19	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> Islamismo na África (p. 78) A escravidão tradicional na África (p. 79) 		<ul style="list-style-type: none"> Trabalho e Educação em direitos humanos
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> A presença da cultura africana no Brasil (p. 80) Atividades (p. 81) 		<ul style="list-style-type: none"> Competência geral 7 Competência específica de Ciências Humanas 5 Produção de escrita
Semana 20	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> Sociedades africanas (p. 82 e 83) Atividades (p. 84) 	<ul style="list-style-type: none"> p. 84 	<ul style="list-style-type: none"> (EF05HI02) Competência geral 10 Competência específica de Ciências Humanas 7 Produção de escrita e fluência em leitura oral
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> Entre colegas (p. 85) O que aprendemos (p. 85) 	<ul style="list-style-type: none"> Concluindo a unidade (p. 85 - A) 	<ul style="list-style-type: none"> (EF05HI09)
3º bimestre				
Semana 21	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> Unidade 3: A formação do povo brasileiro (abertura - p. 86 e 87) 		
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> A necessidade de colonizar (p. 88) A ocupação do território (p. 89) Quem eram os colonizadores? (p. 90) 		<ul style="list-style-type: none"> Competência específica de Ciências Humanas 3 Compreensão de textos
Semana 22	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> Atividades (p. 91 e 92) Aprender é divertido (p. 93) 		<ul style="list-style-type: none"> Competência geral 1 Competência específica de Ciências Humanas 3 Compreensão de textos
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> A administração colonial (p. 94) Dom João III (p. 94 e 95) O governo-geral (p. 96 e 97) Atividades (p. 98) 		<ul style="list-style-type: none"> (EF05HI02) Competência geral 2 Competências específicas de História 1 e 3 Desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e fluência em leitura oral

Semana 23	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> As estratégias de dominação (p. 99) A escravidão (p. 99) A catequização (p. 100) As “guerras justas” (p. 101) Os indígenas isolados (p. 101) 		<ul style="list-style-type: none"> (EF05HI08) Competência específica de Ciências Humanas 3
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> Atividades (p. 102 e 103) 		<ul style="list-style-type: none"> Competência geral 1 Competência específica de História 3
Semana 24	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> Lutar e resistir (p. 104 e 105) Os povos indígenas e a Constituição de 1988 (p. 106) 		<ul style="list-style-type: none"> (EF05HI04) Competência geral 3 Competência específica de Ciências Humanas 6 Compreensão de textos e fluência em leitura oral
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> Construindo a história (p. 107) Atividades (p. 108 e 109) 		<ul style="list-style-type: none"> (EF05HI05) Competências gerais 5 e 9 Competência específica de História 7 Competências específicas de Ciências Humanas 3 e 5
Semana 25	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> A economia colonial e o trabalho escravo (p. 110) A escravização de indígenas (p. 110) Africanos escravizados no Brasil (p. 111) 		
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> O relato de um africano escravizado (p. 112 e 113) Atividades (p. 114 e 115) 		<ul style="list-style-type: none"> (EF05HI06) Competência geral 4 Competência específica de História 5 Competência específica de Ciências Humanas 7 Compreensão de textos
Semana 26	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> O trabalho nos engenhos (p. 116) O engenho (p. 117) Os holandeses e a produção de açúcar no Brasil (p. 118) Atividades (p. 119) 	<ul style="list-style-type: none"> p. 117 	<ul style="list-style-type: none"> Competência específica de Ciências Humanas 3 Trabalho
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> A expansão do território colonial (p. 120) A caça ao indígena (p. 120) O trabalho escravo na região das minas (p. 121) O tropeirismo e a integração do território (p. 121) Atividades (p. 122) 		<ul style="list-style-type: none"> Competência específica de História 6 Ciência e tecnologia
Semana 27	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> A resistência à escravidão (p. 123) A capoeira (p. 124) 		<ul style="list-style-type: none"> Competência específica de Ciências Humanas 4
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> Atividades (p. 125) Investigue (p. 125) 		<ul style="list-style-type: none"> (EF05HI09) Competência geral 7 Competência específica de Ciências Humanas 2
Semana 28	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> De Colônia a Império (p. 126) O Primeiro Reinado (p. 127) A sociedade no Brasil independente (p. 127) 		<ul style="list-style-type: none"> Competências específicas de História 1 e 2
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> O Segundo Reinado (p. 128) Atividades (p. 129) 		<ul style="list-style-type: none"> (EF05HI07)
Semana 29	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> A chegada dos imigrantes (p. 130) Enquanto isso, no Brasil... (p. 130) A viagem para a América (p. 131) A Hospedaria de Imigrantes (p. 131) 		<ul style="list-style-type: none"> Competência específica de História 5 Competência específica de Ciências Humanas 5
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> O trabalho nas fazendas de café (p. 132) O trabalho dos imigrantes nas cidades (p. 133) 		<ul style="list-style-type: none"> Competência geral 6
Semana 30	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> De olho no tema (p. 134 e 135) O trabalho nas fábricas (p. 136) Os sindicatos (p. 136) 		<ul style="list-style-type: none"> Trabalho e Diversidade cultural Desenvolvimento de vocabulário
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> Atividades (p. 137) O que aprendemos (p. 137) 	<ul style="list-style-type: none"> Concluindo a unidade (p. 137 - A) 	

		Conteúdos	Avaliação formativa (Manual do professor)	BNCC e PNA
4º bimestre				
Semana 31	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade 4: Cidadania, cultura e diversidade (abertura - p. 138 e 139) 		<ul style="list-style-type: none"> • Competência específica de Ciências Humanas 7
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Afinal, qual é o meu papel na sociedade? (p. 140) • Ser cidadão (p. 141) 		<ul style="list-style-type: none"> • (EF05HI05) • Competência específica de Ciências Humanas 1
Semana 32	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Cidadania no Brasil: lutas, conquistas e transformações (p. 142) • Atividades (p. 143) 		<ul style="list-style-type: none"> • (EF05HI05) • Competência geral 9 • Competências específicas de Ciências Humanas 2 e 6 • Vida familiar e social
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • O movimento abolicionista (p. 144) • As leis e a abolição gradual (p. 144) • Construindo a história (p. 145) 		<ul style="list-style-type: none"> • (EF05HI05) • Competência específica de Ciências Humanas 7 • Fluência em leitura oral e compreensão de textos
Semana 33	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • O fim da escravidão no Brasil (p. 146) • Os ex-escravizados após a abolição (p. 147) 		<ul style="list-style-type: none"> • Competência específica de Ciências Humanas 4
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades (p. 148) • Investigue (p. 149) • A crise gradativa da monarquia (p. 150) • A insatisfação do Exército (p. 150) • O republicanismo (p. 151) • A proclamação da República (p. 151) 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 149 	<ul style="list-style-type: none"> • (EF05HI02) • Competência específica de História 2 • Competências específicas de Ciências Humanas 2 e 6 • Educação financeira e Educação fiscal
Semana 34	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Os primeiros anos da República (p. 152) • A primeira Constituição republicana (p. 152) • As disputas pelo poder (p. 153) • As reações ao governo militar (p. 153) • A República das oligarquias (p. 154) • A “política dos governadores” (p. 154) 		<ul style="list-style-type: none"> • Competência específica de História 1
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • A “política do café com leite” (p. 155) • Atividades (p. 156 e 157) 		<ul style="list-style-type: none"> • Competência específica de História 4 • Competência específica de Ciências Humanas 7
Semana 35	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • As reformas urbanas no Rio de Janeiro (p. 158) • A Revolta da Vacina (p. 159) • Atividades (p. 160 e 161) 		<ul style="list-style-type: none"> • (EF05HI09) • Competências gerais 1 e 8 • Competência específica de Ciências Humanas 7 • Saúde • Compreensão de textos e desenvolvimento de vocabulário
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • A crise do sistema oligárquico (p. 162) • Getúlio Vargas assume a presidência (p. 163) • O Estado Novo (p. 164) • Atividades (p. 165) 		<ul style="list-style-type: none"> • (EF05HI02), (EF05HI05) • Competências gerais 2, 6 e 9 • Produção de escrita
Semana 36	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Vargas volta ao poder pelo voto (p. 166) • Os anos JK (p. 167) • O projeto desenvolvimentista (p. 167 e 168) 		<ul style="list-style-type: none"> • (EF05HI10)
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • De olho no tema (p. 169) • Atividades (p. 170) 		<ul style="list-style-type: none"> • Competência geral 3 • Competência específica de História 5 • Competência específica de Ciências Humanas 2 • Trabalho
Semana 37	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Os militares no poder (p. 171) • Os antecedentes do golpe militar (p. 171 e 172) • A censura e a repressão (p. 173) • Os Atos Institucionais (p. 174) • Atividades (p. 175) 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 172 	<ul style="list-style-type: none"> • (EF05HI06) • Competência específica de História 3
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • A resistência à ditadura (p. 176 e 177) • Abertura “lenta, gradual e segura” (p. 178) • O fim da ditadura militar (p. 179) • Atividades (p. 180) 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 180 	<ul style="list-style-type: none"> • (EF05HI05), (EF05HI06) • Competência geral 4 • Competência específica de Ciências Humanas 6

Semana 38	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> Direitos e deveres no papel (p. 181) Entre colegas (p. 182) 		<ul style="list-style-type: none"> (EF05HI04), (EF05HI05) Competência geral 7 Competência específica de Ciências Humanas 6 Numeracia
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> O retorno das eleições diretas (p. 183 e 184) 		
Semana 39	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> O Brasil atual e os desafios para o futuro (p. 185 e 186) Movimentos sociais (p. 187) 	<ul style="list-style-type: none"> p. 185 	<ul style="list-style-type: none"> Competência específica de História 6
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> Atividades (p. 187 e 188) 		<ul style="list-style-type: none"> Competência específica de História 4 Competência específica de Ciências Humanas 6
Semana 40	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> O que aprendemos (p. 188) 	<ul style="list-style-type: none"> Concluindo a unidade (p. 188 - A) 	
	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> Ponto de chegada (p. 189 e 190) 		<ul style="list-style-type: none"> (EF05HI02), (EF05HI03), (EF05HI04), (EF05HI05), (EF05HI06), (EF05HI07), (EF05HI09), (EF05HI10)

Conhecendo a coleção

Esta coleção é composta de cinco volumes destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cada volume é organizado em unidades, nas quais constam algumas seções que trabalham diferentes temas e habilidades. Neste **Manual do professor**, há orientações que oferecem suporte à condução desses conteúdos em sala de aula. A seguir, é apresentada a descrição dessa estrutura, tanto para o **Livro do estudante** quanto para o **Manual do professor**.

Estrutura do Livro do estudante

Os conteúdos das unidades dispõem de atividades que incentivam a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, observando as habilidades e as Competências da BNCC estabelecidas para cada ano e os elementos da PNA. Além dos ícones que indicam tipos de atividades e outras ocorrências, esta coleção apresenta os elementos a seguir.

PONTO DE PARTIDA

Essa seção apresenta atividades para uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos esperados dos alunos para o aprendizado efetivo ao longo do ano letivo.

PÁGINAS DE ABERTURA

As páginas iniciais de cada unidade contêm recursos que auxiliarão o professor a desencadear uma discussão e a explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os temas e/ou conteúdos da unidade. Essa discussão deve ser conduzida de maneira a criar um ambiente em que os alunos desenvolvam a habilidade de argumentação e aprendam a ouvir e a respeitar as opiniões dos colegas.

ENTRE COLEGAS

Nesse box, são sugeridas atividades para serem realizadas em dupla ou em grupo, como apresentações, dinâmicas, elaboração de cartazes e debates. Seu principal objetivo é o desenvolvimento da habilidade do trabalho coletivo, de maneira participativa e colaborativa, buscando promover a interação entre os alunos, a troca de ideias e de experiências, o respeito a diferentes opiniões e o desenvolvimento do cooperativismo.

CONSTRUINDO A HISTÓRIA

Seção que apresenta breves biografias de diversos sujeitos, como trabalhadores, estudantes, artistas e viajantes que participaram dos processos históricos relacionados aos temas das unidades. Essas biografias são acompanhadas, sempre que possível, de imagens e relatos pessoais. A seção tem como objetivo conscientizar os alunos de que eles próprios são sujeitos históricos capazes de transformar a sua realidade e a dos outros em seu tempo e espaço.

DE OLHO NO TEMA

Essa seção tem como objetivo o trabalho com os Temas contemporâneos transversais, propondo ao aluno a reflexão a respeito de sua postura em relação ao assunto abordado.

APRENDER É DIVERTIDO

As atividades dessa seção têm caráter lúdico, favorecem a criação de estratégias particulares para atingir os objetivos propostos nas atividades e proporcionam uma maneira prazerosa de aprender. Os alunos são convidados a explorar o tema ou o conteúdo de diversas maneiras: lendo, reproduzindo, elaborando e criando.

BOXE COMPLEMENTAR

Esse box apresenta informações complementares ao conteúdo abordado.

INVESTIGUE

Seção de atividades voltadas para a análise crítica de diferentes fontes históricas, como documentos oficiais, documentos pessoais, fotos, pinturas, mapas etc. Embora a análise de documentos ocorra em outros momentos ao longo do volume, essa habilidade é trabalhada de forma sistematizada nessa seção, fornecendo orientações que estimulam a autonomia e o senso crítico dos alunos.

PONTO DE CHEGADA

Ao final de cada volume, essa seção propõe atividades para uma avaliação de resultado, com o objetivo de verificar os conteúdos e conhecimentos alcançados pelos alunos no ano letivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

Localizada ao final de cada volume, essa seção apresenta obras utilizadas para consulta e como referência na produção das unidades do **Livro do estudante**, acompanhadas de breve resenha.

Estrutura do Manual do professor

Este **Manual do professor** foi elaborado como um roteiro de aulas estruturadas, que visam explicitar práticas pedagógicas para auxiliar o dia a dia do professor e o uso do livro em sala de aula, sendo um facilitador da prática docente. Ele é composto de duas partes: a primeira é a **Seção introdutória**, com a fundamentação teórico-metodológica, a estrutura e os conteúdos da coleção, bem como suas relações com a BNCC e com a PNA. Nessa seção, também são dadas informações e orientações sobre avaliação, bem como orientações e sugestões de como o professor pode acompanhar a aprendizagem dos alunos ao longo do ano letivo, além do plano de desenvolvimento do respectivo volume com a evolução sequenciada dos conteúdos e momentos sugeridos de avaliação formativa, bem como dicas para trabalhar com livros, filmes, vídeos e *sites* sugeridos.

A segunda parte apresenta a reprodução do **Livro do estudante** em tamanho reduzido com as respostas de atividades e questões e outras orientações. Os demais comentários e sugestões ao professor estão nas laterais e nos rodapés que cercam o exemplar reduzido do **Livro do estudante**.

Além das orientações página a página, antes do início da primeira unidade são apresentadas sugestões de **Atividades permanentes**, que podem ser realizadas com os alunos no início do ano letivo, como uma opção de avaliação diagnóstica, ou no decorrer do ano letivo, complementando as práticas de avaliação de processo. Antes de cada unidade, há a seção **Iniciando a unidade**, com uma introdução que apresenta objetivos, habilidades, Competências gerais e Competências específicas de História da BNCC e os elementos da PNA desenvolvidos, além de uma sugestão de roteiro sintético para distribuição das aulas semana a semana. Ao final de cada unidade, há a seção **Concluindo a unidade**, que apresenta uma conclusão e sugestões de avaliação formativa e monitoramento da aprendizagem para os objetivos trabalhados. Ao final do **Manual do professor**, temos a reprodução das unidades temáticas, dos objetos de conhecimento e das habilidades da BNCC referentes ao volume, além das **Referências bibliográficas comentadas do Manual do professor**, que elencam obras consultadas ou utilizadas como referência na produção deste manual.

Vale lembrar que o professor é o norteador das aulas e as propostas apresentadas podem ser adequadas de acordo com as características de cada turma.

A estrutura das orientações da segunda parte deste manual está descrita a seguir.

ROTEIRO SUGERIDO

Sugestão de roteiro de aula sintético para o professor organizar a distribuição dos conteúdos nas semanas. Essas sugestões são apresentadas nas seções **Ponto de partida**, **Iniciando a unidade** e **Ponto de chegada**.

PONTO DE PARTIDA

Apresenta comentários e orientações sobre as atividades da seção de avaliação diagnóstica do **Livro do Estudante**, intitulada **Ponto de partida**.

DICAS

Apresenta maneiras diferentes de abordar determinado conteúdo ou de iniciar uma aula e dá sugestões de atividades preparatórias.

ORIENTAÇÕES GERAIS, BNCC E PNA

As orientações gerais são organizadas em tópicos com comentários, curiosidades e sugestões diversas, por exemplo, as relações entre os componentes curriculares e como essas relações ocorrem, além de orientações para incentivar a literacia familiar e informações complementares para o trabalho com as páginas de atividades e seções. Alguns comentários evidenciam a relação entre as habilidades, as Competências e os Temas contemporâneos transversais da BNCC e o conteúdo de cada página. Há também comentários que evidenciam a relação do conteúdo com a PNA.

ENCAMINHAMENTOS

Apresenta comentários complementares a respeito das possíveis respostas de algumas atividades e questões.

SUGESTÕES DE TEXTOS COMPLEMENTARES

Apresenta textos complementares para auxiliar o trabalho com a página ou contribuir para a formação do professor. Essas sugestões são dadas como tópicos de comentários.

OBJETIVO(S)

Evidencia o que se espera alcançar no trabalho com a unidade, abertura ou seção.

ALGO A MAIS

Apresenta sugestões de livros, filmes, vídeos e *sites* que contribuem para a formação do professor.

VIVENDO A LEITURA

Apresenta sugestões para explorar os processos de compreensão e leitura de textos. No **Livro do estudante**, esses momentos são destacados com um ícone.

SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO

Indica momentos e estratégias para auxiliar o professor no processo de verificação de aprendizagem dos alunos, abordando ações da avaliação formativa.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Sempre que possível, são propostas atividades que envolvem o trabalho com brincadeiras, filmes, músicas, livros, *sites*, visitas a espaços não formais, tecnologias etc.

O QUE APRENDEMOS

Apresenta comentários e orientações sobre as atividades da seção de avaliação de processo ou formativa do **Livro do estudante**, intitulada **O que aprendemos**.

PONTO DE CHEGADA

Apresenta comentários e orientações sobre as atividades da seção de avaliação de resultado ou somativa do **Livro do estudante**, intitulada **Ponto de chegada**.

coleção

VIDA CRIANÇA

Caroline Minorelli

Bacharela e licenciada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR).
Especialista em História e Teorias da Arte: Modernidade e Pós-Modernidade pela UEL-PR.

Atuou como professora da rede pública no Ensino Fundamental
e no Ensino Médio no estado do Paraná.

Autora de livros didáticos para o Ensino Fundamental.

Charles Chiba

Bacharel e licenciado em História pela UEL-PR.

Especialista em História Social e Ensino de História pela UEL-PR.
Atuou como professor da rede particular no Ensino Fundamental
e no Ensino Médio no estado do Paraná.

Autor de livros didáticos para o Ensino Fundamental.

1ª edição
São Paulo, 2021

HISTÓRIA

 Editora
Saraiva

5^o ano

Anos Iniciais
do Ensino
Fundamental



Direção editorial: Lauri Cericato
Gestão de projeto editorial: Heloisa Pimentel
Projeto e produção editorial: Scribe Soluções Editoriais
Edição: Ana Flávia Dias Zammataro
Assistência editorial: Natalia Figueiredo Cirino de Moura
Colaboração técnico-pedagógica: Kalandra Fadel
Arte: Tamires Azevedo (cores), Ana Rosa de Oliveira,
Carlos Ferreira e Leticia Bula (ilustração)
Projeto gráfico: Dayane Barbieri e Marcela Palarissi
Ícones do projeto: aiaikawa, AJE, bonchan, Bowonpat Sakaew,
Camilo Torres, diy13, elena farutina, Eshma, femclp, giedre vaitekune,
Golden Shrimp, Ilona Belous, Jivka Vesnina, Katjabakurova, Khalus,
khuruzero, kuz_kuz, Macrovector, Melica, Mega Pixel, rasskazov,
StudioSmart, Vladimka production, YamabikaY, zenstock.
Imagens licenciadas pela Shutterstock.
Capa: Gabriela Heberle
Iconografia: Tulio S. E. Pinto
Tratamento de imagens: Johannes de Paulo
Preparação e revisão de texto: Joyce Graciele Freitas e
Nicolas Hiroshi Takahashi

Todos os direitos reservados por Saraiva Educação S.A.
Avenida Paulista, 901, 4º andar
Jardins – São Paulo – SP – CEP 01310-200
Tel.: 4003-3061
www.edocente.com.br
saceditorasaraiva@somoseducacao.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Minorelli, Caroline
Vida Criança : História : 5º ano / Caroline Minorelli,
Charles Chiba. -- 1. ed. -- São Paulo : Saraiva Educação
S.A., 2021.
(Vida Criança)

Bibliografia
ISBN 978-65-5766-095-9 (Livro do estudante)
ISBN 978-65-5766-096-6 (Manual do professor)

I. História (Ensino fundamental) - Anos iniciais I. Título
II. Chiba, Charles
21-2744 CDD 372.89

Angélica Ilacqua - CRB-8/7057

2021
Código da obra CL 820787
CAE 775510 (AL) / 775416 (PR)
1ª edição
1ª impressão
De acordo com a BNCC.



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

Impressão e acabamento

APRESENTAÇÃO

Caro(a) aluno(a),

Seja bem-vindo(a) a mais um ano de estudos!

Antes de começar, olhe ao seu redor e perceba que tudo tem história: os objetos, as construções, as máquinas, os costumes, os hábitos cotidianos, o trabalho e, também, a vida das pessoas.

Por meio do estudo da História, podemos recorrer ao passado para conhecer as diferentes maneiras como as pessoas agiam, realizavam seus trabalhos, viviam seu cotidiano e muito mais. Além disso, estudar História também nos ajuda a compreender melhor o nosso presente.

Portanto, este livro foi feito para ajudar você a perceber que a nossa vida também é fruto das ações de pessoas que viveram no passado e, além disso, pode nos tornar mais capazes de reconhecer e respeitar as diferenças e de transformar o mundo em que vivemos.

Neste livro há diferentes tipos de textos, imagens, atividades e outros recursos interessantes para investigar e descobrir muitas informações sobre o passado. Vamos começar?

Bons estudos!



ÍCONES DA COLEÇÃO



ATIVIDADE DE
RESPOSTA ORAL.



ATIVIDADE
NO CADERNO.



LITERACIA
FAMILIAR.



ATIVIDADE QUE POSSIBILITA DESENVOLVER
HABILIDADES DE LEITURA E DE INTERPRETAÇÃO
DE TEXTOS.

SUMÁRIO

PONTO DE PARTIDA 8



A FORMAÇÃO DAS PRIMEIRAS SOCIEDADES HUMANAS 10

A história antes da escrita 12

História e pré-história 12

A revolução agrícola 14

A formação das primeiras cidades 15

ATIVIDADES 16

PARA CONHECER 17

As primeiras civilizações 18

Os rios e as civilizações antigas 20

ATIVIDADES 22

ENTRE COLEGAS 23

Cultura e religiosidade 24

Linguagem e a comunicação escrita 26

A religiosidade dos povos antigos 28

Os deuses egípcios 28

A religiosidade grega 29

A religiosidade romana 29

A religiosidade no cotidiano dos gregos e romanos 30

Comércio e trocas culturais entre os povos 31

A Rota da Seda 31

As rotas transaarianas 32

PARA CONHECER 33

ATIVIDADES 34

APRENDER É DIVERTIDO 35

▀ Mensagem enigmática

Patrimônio cultural da humanidade 36

Patrimônios culturais da humanidade no Brasil 37

DE OLHO NO TEMA 39

▀ Patrimônio natural da humanidade

ATIVIDADES 42

PARA CONHECER 45

O QUE APRENDEMOS 45



AS SOCIEDADES SE TRANSFORMAM 46

A Idade Média na Europa.....	48
Por que Idade Média?	49
A sociedade medieval	49
Festas e religiosidade.....	50
O tempo cotidiano na Idade Média.....	51
A transição para a modernidade na Europa.....	52
A economia no período moderno.....	53
ATIVIDADES.....	54
Em busca de riquezas.....	55
A viagem de Cabral	55
A exploração do território	56
DE OLHO NO TEMA	57
▲ A qualidade da água	
ATIVIDADES.....	58
Os povos da América	59
Os incas	60
Os maias.....	62

Os astecas.....	64
ATIVIDADES.....	66
ENTRE COLEGAS	67
Os povos indígenas no Brasil	68
Cidadania e a luta por direitos.....	71
APRENDER É DIVERTIDO	72
▲ Diferentes formas de ver o mundo	
ATIVIDADES.....	73
PARA CONHECER.....	74
Os africanos antes da chegada dos europeus	75
A marcação da passagem de tempo	76
Natureza e religiosidade	76
A escravidão tradicional na África.....	79
PARA CONHECER.....	80
ATIVIDADES.....	81
Sociedades africanas	82
ATIVIDADES.....	84
ENTRE COLEGAS	85
O QUE APRENDEMOS	85



A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO.....86

A necessidade de colonizar 88
A ocupação do território 89
Quem eram os colonizadores? 90

ATIVIDADES 91

PARA CONHECER..... 92

APRENDER É DIVERTIDO 93

▀ Quem sou eu?

A administração colonial 94
Dom João III 94
O governo-geral..... 96

ATIVIDADES 98

As estratégias de dominação..... 99
A escravização 99
A catequização 100
As “guerras justas” 101

ATIVIDADES 102

Lutar e resistir 104
Os povos indígenas e a
Constituição de 1988 106

CONSTRUINDO A HISTÓRIA..... 107

▀ Sônia Guajajara

ATIVIDADES 108

PARA CONHECER..... 109

A economia colonial e
o trabalho escravo 110
A escravização de indígenas 110
Africanos escravizados no Brasil 111
O relato de um africano
escravizado 112

ATIVIDADES 114

O trabalho nos engenhos 116

O engenho 117

ATIVIDADES 119

A expansão do território colonial.... 120
O trabalho escravo na
região das minas 121
O tropeirismo e a integração
do território 121

ATIVIDADES 122

A resistência à escravidão..... 123

ATIVIDADES 125

INVESTIGUE 125

▀ Trabalho forçado

De Colônia a Império 126

O Primeiro Reinado 127

A sociedade no Brasil
independente 127

O Segundo Reinado 128

ATIVIDADES 129

A chegada dos imigrantes..... 130

Enquanto isso, no Brasil... 130

A viagem para a América 131

O trabalho nas fazendas de café 132

O trabalho dos imigrantes
nas cidades 133

DE OLHO NO TEMA 134

▀ A cultura dos imigrantes
na atualidade

O trabalho nas fábricas 136

Os sindicatos..... 136

ATIVIDADES 137

O QUE APRENDEMOS 137



CIDADANIA, CULTURA E DIVERSIDADE..... 138

Afinal, qual é o meu papel na sociedade?..... 140

Ser cidadão..... 141

Cidadania no Brasil: lutas, conquistas e transformações..... 142

ATIVIDADES..... 143

O movimento abolicionista..... 144

As leis e a abolição gradual..... 144

CONSTRUINDO A HISTÓRIA..... 145

▲ Maria Firmina dos Reis

O fim da escravidão no Brasil..... 146

Os ex-escravizados após a abolição..... 147

ATIVIDADES..... 148

INVESTIGUE..... 149

▲ A vida em comunidade

A crise gradativa da monarquia..... 150

A insatisfação do Exército..... 150

O republicanismo..... 151

A proclamação da República..... 151

Os primeiros anos da República..... 152

A primeira Constituição republicana..... 152

As disputas pelo poder..... 153

As reações ao governo militar..... 153

A República das oligarquias..... 154

A “política dos governadores”..... 154

ATIVIDADES..... 156

As reformas urbanas no

Rio de Janeiro..... 158

A Revolta da Vacina..... 159

ATIVIDADES..... 160

A crise do sistema oligárquico..... 162

Getúlio Vargas assume

a presidência..... 163

O Estado Novo..... 164

ATIVIDADES..... 165

Vargas volta ao poder

pelo voto..... 166

Os anos JK..... 167

O projeto desenvolvimentista..... 167

DE OLHO NO TEMA..... 169

▲ Os candangos

ATIVIDADES..... 170

PARA CONHECER..... 170

Os militares no poder..... 171

Os antecedentes do

golpe militar..... 171

A censura e a repressão..... 173

Os Atos Institucionais..... 174

ATIVIDADES..... 175

A resistência à ditadura..... 176

Abertura “lenta, gradual

e segura”..... 178

O fim da ditadura militar..... 179

ATIVIDADES..... 180

Direitos e deveres no papel..... 181

ENTRE COLEGAS..... 182

O retorno das eleições diretas..... 183

O Brasil atual e os desafios

para o futuro..... 185

Movimentos sociais..... 187

ATIVIDADES..... 187

PARA CONHECER..... 188

O QUE APRENDEMOS..... 188

PONTO DE CHEGADA..... 189

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

ROTEIRO SUGERIDO

PONTO DE PARTIDA

SEMANA 1

1 AULA

- > Leitura individual e silenciosa das atividades.
- > Realização das atividades.

PONTO DE PARTIDA

1. Esta atividade permite averiguar se os alunos reconhecem o conceito de sujeitos históricos, desenvolvendo as habilidades EF04HI01, EF04HI02 e EF04HI03, e captar os conhecimentos prévios deles acerca da atuação dos sujeitos históricos. Leia com eles o enunciado e permita a exposição de ideias. Em caso de concordância com o texto, explique que a ideia de os processos históricos serem realizados apenas por sujeitos históricos como os citados (reis, rainhas, políticos etc.) já foi superada. Atualmente, é reconhecido que todos os seres humanos são sujeitos históricos e, portanto, agentes capazes de promover mudanças e permanências por meio da própria história de vida.
2. Esses conceitos são importantes para desenvolver as habilidades EF04HI01, EF04HI02 e EF04HI03. Caso os alunos apresentem dificuldades na realização da atividade, explique os possíveis significados dos termos: registros mentais (lembranças), acontecimentos do passado (eventos que ocorreram) e objetos (vestígios, itens). Dessa forma, é possível refletir sobre esses conceitos de modo mais elementar.
3. Esta atividade permite o desenvolvimento das habilidades EF04HI04 e EF04HI05. Também favorece o trabalho com os componentes **produção de escrita** e **desenvolvimento de vocabulário** da PNA, ao propor aos alunos uma produção textual com a utilização de termos importantes relacionados ao conteúdo. Os alunos devem produzir um texto com os conceitos de forma coerente e contextualizada. O objetivo é avaliar

PONTO DE PARTIDA

1. Leia a frase a seguir.

*Espera-se que os alunos reconheçam que, consideram-se sujeitos históricos todas as pessoas ou grupos de pessoas que podem transformar a realidade em que vivem e a dos outros.

Sujeitos históricos são apenas aqueles que, individualmente, desempenharam papéis importantes nos processos históricos, por meio de ações consideradas heroicas e de grande potencial de mudanças, como reis, rainhas, políticos, militares ou rebeldes.

- Você concorda com essa informação? Escreva sua resposta no caderno e, depois, leia-a para os colegas.*
2. Leia os conceitos a seguir e relacione, em seu caderno, cada um deles com a definição correspondente. A-3; B-1; C-2.
 - A Fonte histórica.
 - B Memória.
 - C Fato histórico.
 3. Sobre os povos indígenas brasileiros no passado, leia as palavras do quadro e utilize-as para produzir um pequeno texto em seu caderno.

Resposta pessoal. É importante que o texto produzido contemple as palavras indicadas. Espera-se que os alunos mencionem a importância da natureza para o modo de vida dos povos indígenas brasileiros, que a utilizam na construção de moradias, na alimentação, entre outros.*

diversidade • moradias • natureza • trabalho
alimentação • homens • mulheres

4. Como ocorreram as diferentes relações entre os indígenas e os europeus? Copie em seu caderno somente as alternativas corretas.
 - Muitos europeus não respeitavam o modo de vida dos indígenas, por isso impunham a eles o modo de vida europeu. **Correta.**
 - Muitos povos indígenas combateram a presença europeia no território ou evitaram o contato, como forma de preservar o próprio modo de vida. **Correta.**
 - Os indígenas sempre receberam os europeus de forma amistosa, servindo-os e ajudando na exploração do pau-brasil.
 - Muitos indígenas foram escravizados pelos europeus, sendo obrigados a trabalhar na extração do pau-brasil, produto que gerava grandes lucros à Coroa portuguesa. **Correta.**

8 *Eles também poderão relacionar essas atividades ao trabalho nas aldeias, que geralmente é dividido entre homens e mulheres.

se eles identificam os elementos essenciais do modo de vida tradicional dos indígenas e a importância da natureza para a manutenção da comunidade. Caso apresentem dificuldades, verifique a possibilidade de trabalhar, previamente, o significado de cada um dos conceitos e a proposta da construção coletiva do texto.

4. O objetivo desta atividade é retomar o processo histórico de contato entre povos (europeus e indígenas) no contexto das Grandes Navegações, favorecendo o desenvolvimento das habilidades EF04HI06, EF04HI07 e EF04HI10.

6. a. Espera-se que os alunos se recordem de aspectos das atividades exercidas por essas pessoas no campo. De forma geral, é importante lembrar que as atividades não eram remuneradas e sujeitavam as pessoas a más-condições de trabalho, como maus-tratos e longas jornadas de trabalho.

5. Sobre as sociedades e as culturas africanas, observe as imagens e, em seu caderno, relacione-as com as legendas a seguir. A-3; B-1; C-2.



Ilustrações: Gustavo Machado

1 O obá era a autoridade política e religiosa nos reinos iorubás.

2 Os berberes e tuaregues são povos nômades que até hoje habitam o deserto do Saara, no norte da África.

3 O islamismo, religião de origem árabe, foi difundido no continente africano por comerciantes muçulmanos a partir do século 7. 6. b. É importante lembrar que muitas dessas pessoas eram chamadas "escravos de ganho", que trabalhavam nas ruas e entregavam parte do dinheiro recebido aos seus senhores.

6. Como vimos, pessoas de diversas origens africanas foram trazidas à força para trabalhar como escravas no Brasil, exercendo diversas atividades no campo e nas cidades. Sobre a presença africana no Brasil, responda às questões em seu caderno.

a. Como era o trabalho das pessoas escravizadas no campo?

b. Como era o trabalho das pessoas escravizadas nas cidades?

7. Como estudamos, os grupos de imigrantes que vieram para o Brasil se deslocaram para várias regiões do país, exercendo diversas atividades nos lugares onde se instalaram. Registre no caderno seus conhecimentos sobre a influência cultural dos imigrantes no Brasil e, depois, leia sua produção para os colegas. Espera-se que os alunos escrevam um texto reconhecendo as contribuições

culturais dos diversos imigrantes para a formação da cultura brasileira. Podem ser citados exemplos nos âmbitos da música, da dança, das festas, da culinária, dos esportes, da língua, entre outros.

9

5. A atividade permite resgatar aspectos da história dos povos africanos, destacando elementos importantes para o trabalho com as habilidades EF04HI09, EF04HI10 e EF04HI11. Caso os alunos apresentem dificuldades, explique que o obá vestia trajes que destacavam sua autoridade, que os muçulmanos têm como lugar sagrado e espaço de sociabilidade as mesquitas (que, na África, adquiriram traços arquitetônicos próprios) e que, para os povos do deserto, o camelo foi um animal importante, utilizado para locomoção e transporte de mercadorias.

6. A atividade resgata aspectos da diáspora forçada dos africanos e reforça sua importância para a formação do Brasil, permitindo o trabalho com as habilidades EF04HI10 e EF04HI11. Caso os alunos apresentem dificuldades, é importante lembrá-los de que a atuação das pessoas escravizadas se deu de diversas maneiras e ficou marcada pela violência, que caracterizou as relações entre senhor e escravizado.

7. A atividade permite retomar a influência dos imigrantes que vieram para o Brasil no final do século XIX, favorecendo o trabalho com as habilidades EF04HI09, EF04HI10 e EF04HI11. Auxilie os alunos a relembrem de aspectos da cultura brasileira que foram trazidos pelos imigrantes, como alimentação, língua, esportes, entre outros. A atividade resgata as diferentes formas de se relacionar dos europeus e indígenas. Caso os alunos tenham dificuldades na realização da atividade, destaque que o contato e a convivência entre indígenas e europeus sofreram mudanças e permanências ao longo do tempo. Se necessário, retome alguns aspectos referentes ao tema **Grandes Navegações**, relembrando-os das motivações dos europeus para as viagens marítimas e retomando aspectos da conjuntura política e econômica da Europa nos séculos XV e XVI (absolutismo e mercantilismo).

Algumas situações didáticas têm objetivos que vão além da transposição de conteúdo, pois desenvolvem hábitos e procedimentos que favorecem o processo de alfabetização e contribuem para a aprendizagem. Quando apresentadas com regularidade e aliadas às práticas baseadas em evidências científicas, tais abordagens metodológicas constroem o senso de constância e favorecem a sistematização de determinados temas. Com o uso periódico e regular dessas práticas, é possível melhorar a fluência da leitura, desenvolver a oralidade, ampliar o vocabulário, explorar o raciocínio lógico, consolidar conhecimentos, entre outras vantagens.

Apresentamos a seguir algumas sugestões de atividades com essas características. O professor pode incluí-las na rotina semanal, quinzenal ou mensal das aulas, conforme a conveniência. Se julgar conveniente, pode também atribuir a elas caráter avaliador.

LEITURA DO DIA

Para desenvolver esse tipo de atividade, combine com a turma um momento e um horário regulares na semana. Se julgar conveniente e viável, providencie um ambiente lúdico e distinto da sala de aula, tornando mais importante o evento. Prepare-se com sugestões iniciais voltadas para o interesse do grupo e, depois, vá alternando as escolhas durante as semanas de modo a oferecer novidades e aguçar a curiosidade deles para novos temas.

Antes da leitura, destaque pontos importantes sobre o texto, como o tema, o autor, o título e o gênero. Sempre que possível, antecipe uma conversa sobre o contexto e deixe que levantem hipóteses com base nas informações iniciais de que eles dispõem. Alterne ocasiões em que eles leem depois do professor com outras em que o professor somente orienta a leitura dos alunos. Nesse caso, dê oportunidade para a participação de todos, de modo voluntário e motivador, evitando constrangimentos e dando acompanhamento especial aos que apresentam dificuldades. Para textos longos pode ser escolhida estratégia de leitura por partes, pausando em pontos estratégicos do texto de modo a manter o interesse no próximo encontro.

Após a leitura, faça questionamentos para verificar o engajamento deles, do que mais gostaram, o que acharam do final e outros aspectos que julgar oportuno.

- Exemplos de escolhas para a leitura: poemas; fábulas; reportagens; crônicas; relatos experimentais; texto de divulgação científica.

RODA DE CONVERSA

Escolha a melhor disposição para os alunos na sala, podendo mantê-los enfileirados e nas carteiras ou dispostos em grupos, rodas, entre outras. Apresente a eles elementos e recursos, com base em um tema que seja de relevância e interesse da turma, previamente escolhido. Esses recursos servirão como ponto de partida para a contextualização e a problematização em questão. O tema pode ser escolhido também de maneira conveniente para conduzir uma conversa com foco em avaliação diagnóstica ou formativa.

Proponha a troca de ideias entre os colegas, de maneira respeitosa e propositiva, sobre o assunto apresentado. Para isso, formule questionamentos indutores de reflexão e de abordagens subordinadas à temática. Anote as ações e os pontos relevantes observados, incluindo a postura ativa ou retrativa deles, pois podem ser indicadores de dificuldades ou de falta de conhecimentos prévios referentes ao assunto. Por fim, retome com os alunos os principais aspectos anotados, sistematizando o resultado da roda de conversa.

- Exemplos de assuntos para uma roda de conversa: contação de histórias; coleta seletiva e reciclagem dos resíduos na escola e em casa; consciência ambiental.

JOGOS

Analise antecipadamente o jogo escolhido, verificando se a dinâmica requer preparação prévia de materiais ou outros recursos necessários. Antes do jogo, deixe que os alunos tenham um contato prévio com o material que será utilizado, proporcionando um momento de exploração. Alguns jogos podem ser propostos em ambientes fora da sala de aula, como no pátio da escola. Oriente a dinâmica e, dependendo do caso, permita a eles que descubram estratégias pessoais para lidar com as regras apresentadas. Decidam juntos quem fica responsável pela formação dos grupos e a quantidade máxima de participantes de cada equipe.

Escolha momentos oportunos para estabelecer conexão com os conceitos envolvidos na atividade, por meio de questionamentos. Como o jogo é uma atividade coletiva, verifique se todos os integrantes estão envolvidos e interessados. As rodadas podem esgotar-se ou seguirem por mais tempo, a depender dessa motivação e interesse.

Reserve um momento ao final do jogo para avaliar com os alunos qual foi o aproveitamento deles em relação aos objetivos de aprendizagem.

- Exemplos de jogos que podem ser adaptados para situações didáticas: diagrama; jogo da memória; quebra-cabeças; dominó; jogo de forca.

CALENDRÁRIO PERMANENTE

Confeccione com antecedência um mural com espaço para registro visual da passagem do tempo. O mural pode ser preparado com uma parte para o dia da semana e a contagem dos dias do mês e outra parte para registrar como está o dia (ensolarado, nublado, chuvoso). Para tornar os registros mais lúdicos, podem ser elaborados cartazes ilustrados juntamente com as inscrições. As fichas e os cartazes devem ficar disponíveis e de fácil acesso para os alunos fazerem as trocas diárias. Caso haja alunos com deficiência visual ou cegueira, garanta que o material confeccionado esteja em tamanho adequadamente ampliado e com contraste ou mesmo em braille, se necessário.

Combine com a turma que a cada dia um aluno será o responsável pela atualização do calendário, sempre no início da aula. Planeje sua rotina para que as atividades de registro e de reconhecimento das informações do calendário sejam diárias e permanentes em sua prática. Dessa maneira, inicialmente com mediação e depois de modo autônomo, eles vão adquirir o hábito de dispor no mural o dia da semana correspondente, o dia do mês e o ícone que representa a condição do dia.

Lembre-se de confirmar oralmente com os alunos as informações prestadas, consolidando a aprendizagem. Com o passar do tempo, sistematize o procedimento incluindo outros questionamentos diários a respeito da passagem do tempo, como perguntar qual foi o dia anterior ou qual será o posterior ao registrado, em que dia não houve aula, e outras questões. Com isso, será possível verificar, por exemplo, se eles compreendem a sequência dos dias da semana e do mês.

INICIANDO A UNIDADE 1

Esta unidade inicia um novo momento nos estudos históricos, abrangendo não só aspectos da história do Brasil, mas também o contexto geral da história das civilizações.

A abordagem dos conteúdos se inicia com a chamada pré-história, o surgimento dos primeiros seres humanos, os processos de sedentarização, o desenvolvimento da escrita e a formação das primeiras civilizações, analisando a organização social, os aspectos culturais e a religiosidade de cada uma delas.

Em um segundo momento, serão estudadas as transformações decorrentes do contato entre os diferentes povos e culturas – por meio de deslocamentos nas rotas comerciais, nos fluxos populacionais e nos fluxos migratórios –, bem como os reflexos promovidos por meio desses contatos.

Por último, é trabalhada a importância dos patrimônios culturais da humanidade e do Brasil, destacando suas características, a necessidade de preservação e a relação entre esses patrimônios e a História.

Ao longo do desenvolvimento dos tópicos e na seção **O que aprendemos**, ao final da unidade, são sugeridas atividades que possibilitam ao professor avaliar os conhecimentos construídos pelos alunos, fornecendo propostas de remediação e estratégias de intervenções para a superação das dificuldades que possam surgir no decorrer do processo de aprendizagem.

OBJETIVOS DA UNIDADE

- Compreender o significado dos conceitos de pré-história e de História, problematizando as diferenças que existem entre eles.
- Identificar as formas de registro e transmissão de conhecimentos das primeiras sociedades humanas, em suas diferentes linguagens e contextos.
- Identificar as transformações ocorridas nas sociedades humanas a partir da revolução agrícola.
- Comparar as características das primeiras cidades, relacionando-as ao desenvolvimento das antigas civilizações.
- Reconhecer a importância das diferentes escritas e religiões para a formação das sociedades humanas, compreendendo a diversidade dessas manifestações culturais.
- Identificar as diferenças entre o patrimônio cultural material e o imaterial e reconhecer a necessidade de conservação como forma de preservar a história dos povos.

	TEMAS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA	COMPONENTES DA PNA
UNIDADE 1 A FORMAÇÃO DAS PRIMEIRAS SOCIEDADES HUMANAS	A história antes da escrita. As primeiras civilizações. Cultura e religiosidade. A religiosidade dos povos antigos. Comércio e trocas culturais entre os povos. Patrimônio cultural da humanidade.	<ul style="list-style-type: none"> > EF05HI01 > EF05HI02 > EF05HI03 > EF05HI04 > EF05HI05 > EF05HI06 > EF05HI07 > EF05HI08 > EF05HI09 > EF05HI10 	1, 2, 3, 5, 6, 7, 9 e 10	1, 2, 3, 5, 6 e 7	Consciência fonológica e fonêmica. Conhecimento alfabético. Fluência em leitura oral. Desenvolvimento de vocabulário. Produção de escrita. Numeracia.

ROTEIRO SUGERIDO

ABERTURA	SEMANA 1	1 AULA	A RELIGIOSIDADE DOS POVOS ANTIGOS	SEMANA 6	2 AULAS
> Análise das páginas 10 e 11 e realização das questões.			> Leitura dos textos e imagens das páginas 28 e 29. > Leitura dos textos e análise da imagem da página 30.		
A HISTÓRIA ANTES DA ESCRITA	SEMANA 2	2 AULAS	COMÉRCIO E TROCAS CULTURAIS ENTRE OS POVOS	SEMANAS 7 E 8	4 AULAS
<ul style="list-style-type: none"> > Leitura das páginas 12 e 13 e análise da linha do tempo. > Leitura dos textos e imagens da página 14. > Análise em duplas da ilustração da página 15. > Realização das atividades das páginas 16 e 17. 			<ul style="list-style-type: none"> > Análise do mapa da página 31 e realização das atividades 2 e 3. > Análise do mapa da página 32. > Realização das atividades da página 34. > Trabalho com a seção Aprender é divertido da página 35. 		
AS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES	SEMANAS 3 E 4	4 AULAS	PATRIMÔNIO CULTURAL DA HUMANIDADE	SEMANAS 9 E 10	4 AULAS
<ul style="list-style-type: none"> > Leitura silenciosa das páginas 18 e 19 e identificação das informações do texto na ilustração. > Análise do mapa das páginas 20 e 21 e localização das informações. > Realização das atividades das páginas 22 e 23. > Trabalho com o boxe Entre colegas da página 23. 			<ul style="list-style-type: none"> > Análise dos conceitos e imagens das páginas 36 e 37 e realização da atividade. > Leitura do conteúdo da página 38. > Trabalho com a seção De olho no tema da página 39. > Leitura do boxe e análise das ilustrações das páginas 40 e 41. > Realização das atividades das páginas 42 a 44. > Retomada com seção O que aprendemos da página 45. 		
CULTURA E RELIGIOSIDADE	SEMANA 5	2 AULAS			
<ul style="list-style-type: none"> > Abordagem dos conceitos da página 24. > Leitura do boxe da página 25 e realização das atividades 1 e 2. > Leitura das páginas 26 e 27 e realização da atividade 1. 					

- O trabalho com as pinturas rupestres permite uma abordagem da **Competência específica de História 3** da BNCC, na medida em que os alunos devem analisar, elaborar questionamentos e levantar hipóteses com base em uma fonte histórica diversificada, de uma linguagem específica e pertencente a um contexto histórico bastante antigo. Com isso, é possível começar a problematizar a própria noção de fonte histórica, indicando que os documentos pelos quais podemos obter indícios acerca do passado são muito variados. Além disso, desde a abertura da unidade, fica evidente que a divisão entre pré-história e história deve ser constantemente questionada, uma vez que essa divisão depende, de fato, da concepção que se tem sobre o estudo da História enquanto disciplina e das possibilidades de acesso aos vestígios do passado.





Ilustração: Arany Fotoarena/Santa Cruz, Argentina

Foto de pintura rupestre presente na caverna de Cueva de las Manos, na província de Santa Cruz, na Argentina, em 2017.

As questões 2 e 3 têm respostas pessoais. Encaminhamentos nas orientações para o professor.

1. Descreva a imagem retratada na foto. A imagem apresenta impressões de diversas mãos de seres humanos feitas na parede de uma caverna.
2. Você consegue identificar o período histórico em que foram produzidas as pinturas rupestres retratadas na foto? Explique sua resposta aos colegas.
3. Em sua opinião, como era o cotidiano das pessoas que viveram na época em que essas pinturas foram feitas? Conte aos colegas.

DICAS

- Faça um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. Pergunte-lhes, por exemplo, se eles já ouviram falar de algum sítio arqueológico no qual exista registros como esses. Ressalte, ainda, que existem exemplos desse tipo de registro em sítios arqueológicos localizados no Brasil, aproximando o tema do contexto geral da vida dos alunos.
- Se julgar adequado, providencie imagens de pinturas rupestres localizadas no Brasil e leve-as para a sala de aula, a fim de que os alunos possam apreciá-las. Solicite a eles que descrevam as imagens e auxiliie-os na ampliação do vocabulário apresentando a eles os dois grandes grupos de pintura rupestre: o das zoomórficas, cujas representações são centradas em imagens de animais, e o das antropomórficas, que representam figuras humanas.

ENCAMINHAMENTOS

2. Espera-se que os alunos percebam, por meio das características da imagem e das informações da legenda, que se trata de pinturas rupestres produzidas por nossos ancestrais, há milhares de anos, no período histórico que ficou conhecido como pré-história.
3. Espera-se que os alunos opinem sobre como era o modo de vida das pessoas que viveram na pré-história e citem exemplos de atividades cotidianas do período, como a caça, a pesca, a agricultura etc., com base em conhecimentos prévios.

- É importante lembrar que a própria concepção de uma “pré-história” é indicativa dos elementos que pautaram a consolidação da História como disciplina, o que se deu no século XIX na Europa. Dessa forma, no escopo de um conhecimento de base científica e progressista, foram valorizadas as fontes históricas escritas e a memória das sociedades de matriz cultural europeia, o que consolidava estudos centrados nos processos de formação nacional e na suposta existência de diferentes estágios de civilização. Com isso, aquilo que escapava a esses parâmetros, como seria o caso das sociedades humanas ágrafas, sem escrita, escapava ao próprio campo de estudo da História.
- Ressalte aos alunos como as pinturas rupestres se caracterizam enquanto efetivos registros de memória produzidos em épocas antigas. Mais ainda, deixe claro que variar as fontes históricas utilizadas no estudo do passado é o que nos permite problematizar nossas próprias referências culturais e civilizacionais, reconhecendo e valorizando diferentes manifestações humanas ao longo do tempo.

A história antes da escrita

A história dos seres humanos é muito antiga. Os primeiros grupos humanos viviam no período que depois ficou conhecido como pré-história. Você sabe o que significa essa expressão?

História e pré-história

O termo “pré” significa anterior a algo ou a alguma coisa. Assim, pré-história corresponde ao período “antes da história”. Esse termo foi criado no século 19 por estudiosos europeus.

Naquela época, eles pensavam que os povos que não tinham um sistema de escrita não tinham história, pois, para esses estudiosos, somente por meio da análise de registros escritos era possível conhecer a história de um povo.

Atualmente, sabemos que a escrita não é a única fonte de informações sobre o passado. Para estudar a história de povos que não tinham um sistema de escrita, os historiadores utilizam diversas fontes, como os objetos de uso cotidiano da época e as pinturas rupestres.



A pintura nas rochas foi um dos meios que os primeiros grupos humanos usaram para se expressar. Chamamos essas representações de **pinturas rupestres**.

Foto de pintura rupestre no Parque Nacional da Serra da Capivara, no município de São Raimundo Nonato, Piauí, em 2019.

O termo “rupestre” vem do francês e significa “gravação” ou “traçado”. Geralmente gravadas em superfícies rochosas, essas pinturas buscavam representar o cotidiano dos humanos pré-históricos em momentos como a caça, a refeição, o acasalamento, entre outros. Acredita-se que alguns desses grupos humanos atribuíam um poder ritualístico ou mágico a esses desenhos, por isso, ao pintarem cenas de caça ou animais, por exemplo, estariam buscando sucesso na caçada.

O Paleolítico e o Neolítico

Vimos que o período histórico conhecido como pré-história foi pensado de acordo com estudiosos do século 19. Assim, foi criada uma **cronologia**, que indica o início e o fim desse período.

De acordo com essa **cronologia**, o longo período da história que antecede a criação da escrita costuma ser subdividido em dois períodos.

- **Paleolítico:** período mais antigo, e que significa “pedra antiga”. Teve início com o surgimento dos primeiros seres humanos, há cerca de 2,5 milhões de anos.
- **Neolítico:** período menos antigo, que significa “pedra nova”. Começou quando seres humanos passaram a praticar a agricultura, há aproximadamente 12 mil anos.

cronologia: neste caso, significa um período de tempo estabelecido para facilitar os estudos sobre a chamada pré-história

Observe como esses períodos foram representados na linha do tempo a seguir.

Este conteúdo favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.



O domínio do fogo

O domínio do fogo foi muito importante para nossos ancestrais e também para o desenvolvimento da humanidade. Ao aprenderem a técnica de produção de fogo, nossos ancestrais puderam usar fogueiras para se aquecer, para assar alimentos e para afastar os animais que os ameaçavam.

13

DICAS

- Explique aos alunos que os termos Paleolítico e Neolítico significam, respectivamente, “pedra antiga” e “pedra nova”. O período Paleolítico também pode ser chamado de Idade da Pedra Lascada, embora seja menos usual na atualidade. Já o período Neolítico também pode ser chamado de Idade da Pedra Polida.
- No caso em questão, a linha do tempo se refere a uma cronologia que trata do longo período anterior à criação da escrita, o que permite a divisão da linha em grandes conjuntos de 250 mil anos, que são adequados e coerentes para se tratar de assuntos como o surgimento dos seres humanos, o início do processo de sedentarização das comunidades humanas, a utilização de ferramentas, a prática da agricultura e a criação de animais. Comente com os alunos que as linhas do tempo, a exemplo do que ocorre com os mapas, devem sempre se basear em escalas e proporções adequadas às finalidades da representação. Além disso, eles devem compreender que os marcos e períodos em que se baseia uma linha do tempo são carregados de significados, ideologias e também de recortes, que atendem a objetivos e interesses bastante específicos. Essas discussões possibilitam trabalhar aspectos fundamentais da **Competência específica de História 2** e da habilidade **EF05HI08** da BNCC.

- A linha do tempo desta página favorece o desenvolvimento de conhecimentos relacionados à **numeração** da PNA, uma vez que apresenta a ordenação de períodos históricos em uma sequência cronológica, do ano mais antigo para o mais recente. Caso julgue necessário aprofundar essa abordagem, escreva na lousa, de modo aleatório, os seguintes anos da linha do tempo: 250 000, 500 000 e 750 000. Em seguida, peça aos alunos que os ordene em uma sequência numérica de ordem

crecente, ou seja, do menor para o maior. Caso apresentem dificuldade na realização da atividade, auxilie-os a identificar os algarismos pertencentes às classes dos milhares e das unidades simples. Quando identificarem a sequência numérica, ordene-a na lousa, pedindo que repitam em voz alta cada número. Por meio desse exercício também é possível estabelecer uma integração com o componente curricular de **Matemática**.

• O tema **Revolução agrícola** permite o trabalho com a **Competência específica de História 1** da BNCC, ao abordar um processo de profunda transformação e ruptura na história humana, com consequências sociais, políticas, econômicas e culturais. Explore com os alunos o próprio conceito de “revolução”, como utilizado nesse contexto e peça a eles que definam o que entendem por revolução agrícola. Caso julgue necessário, eles podem procurar por definições de “revolução” em dicionários. O fundamental é que eles compreendam que o termo, nesse contexto, é empregado para exprimir grandes mudanças ou alterações, como foram os avanços introduzidos pelo domínio das técnicas agrícolas, que resultaram em maior produção de alimentos, aumento populacional e crescimento das cidades. Ou seja, com a revolução agrícola, boa parte do modo de vida humano foi modificado.

• Ao tratar das ferramentas utilizadas na agricultura, como foices, machados, enxadas e arados, comente com os alunos que o domínio das técnicas de agricultura tornou mais complexa a relação entre os seres humanos e os objetos, no caso, as ferramentas que criavam e utilizavam. Nesse sentido, ressalte que a relação dos sujeitos com os objetos deve ser sempre contextualizada; dessa forma, mesmo que, ao longo dos tempos, o uso de tais ferramentas agrícolas tenha sido extremamente difundido e tenha se tornado recorrente, a criação delas, desde a concepção de uma ideia até a construção do objeto, constituiu-se em importantes avanços tecnológicos.

• O texto a seguir apresenta importantes informações para se pensar o processo de formação das primeiras cidades e como os seres humanos que lá viviam passaram a organizar a própria vida, a alimentação e a proteção. Caso julgue necessário, proporcione a leitura e discussão do trecho a seguir com os alunos.

[...]

Os primeiros aldeamentos se consolidaram, de fato, no Período Neolítico, quando se proporcionou melhores condições de sobrevivên-

A revolução agrícola

O período Neolítico é marcado pelo domínio de técnicas agrícolas. Os grupos humanos que passaram a praticar a agricultura não precisavam mais se deslocar tanto em busca de alimentos. Assim, muitos povos adotaram moradias fixas, ou seja, tornaram-se sedentários.

Aos poucos, os seres humanos passaram a se organizar em pequenas aldeias. Nelas, podiam se dedicar à agricultura e à criação de animais.

Ao mesmo tempo, eles começaram a produzir instrumentos mais fortes e resistentes, como foices, machados e enxadas. Isso possibilitou aumento na produção de alimentos. Assim, com o tempo, esses grupos humanos desenvolveram novas técnicas agrícolas, como a adubação das terras para o cultivo de plantações, a irrigação do solo e o uso de **arado** puxado por animais.



Foto de instrumento utilizado na agricultura há cerca de 8000 anos. Acervo do Museu Arqueológico Rockefeller, em Jerusalém, Israel.

arado: instrumento utilizado para arar, remexer ou misturar a terra



14

Na pré-história, os seres humanos passaram a domesticar animais, ou seja, a criá-los para uso próprio e para determinadas funções. Acredita-se que o cachorro tenha sido o primeiro animal a ser domesticado.

Pintura rupestre de cerca de 4000 anos que representa a relação entre humanos e cachorro, na Tailândia.

cia ao homem. Este passou a ter outras visões a respeito de processos como o de fecundidade, de alimentação e, mesmo, o de proteção.

Deste período em diante, nota-se que na aldeia passa a se realizar as condições para a origem da cidade, chegando, muitas vezes, a se considerar o número e o tamanho dos aglomerados para se distinguir a aldeia da cidade.

Dados históricos demonstram a importância da produção do excedente alimentar como primeira

condição a permitir o aparecimento de população separada de áreas produtivas, ainda que esta produção não tivesse, inicialmente, um caráter econômico.

[...]

BRUMES, Karla Rosário. Cidades: (re)definindo seus papéis ao longo da história. *Caminhos de Geografia*, v. 2, n. 3, jun. 2001. p. 48. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15260>. Acesso em: 11 mar. 2021.

A formação das primeiras cidades

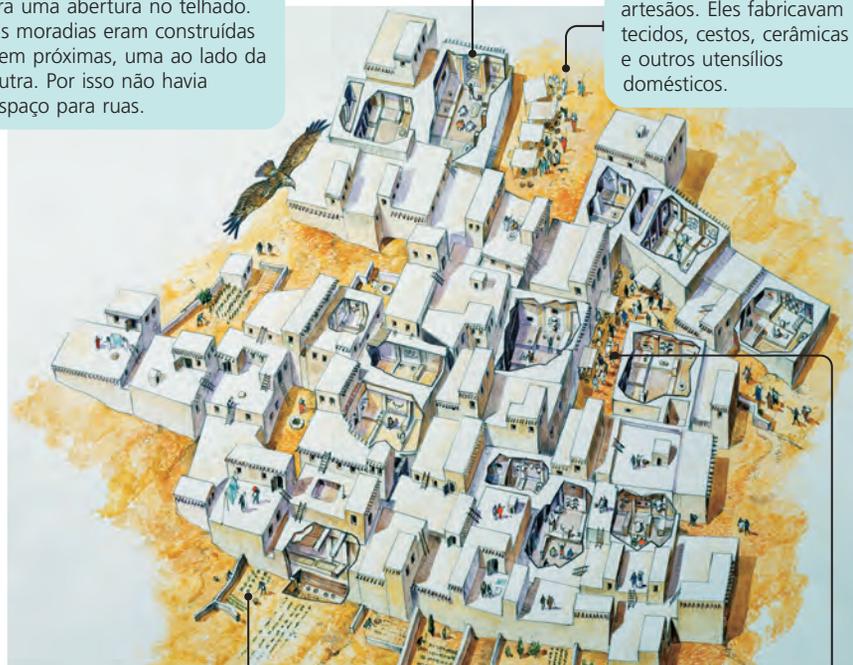
Com o passar do tempo, no período Neolítico, muitas aldeias cresceram e se desenvolveram, dando origem às primeiras cidades. Uma das mais antigas de que se tem conhecimento é Çatal Huyuk, localizada na atual Turquia. Baseados em estudos arqueológicos, historiadores, arqueólogos e outros pesquisadores afirmam que ela foi formada há cerca de 9 mil anos. Veja a seguir uma representação da cidade de Çatal Huyuk.

A entrada de cada moradia era uma abertura no telhado. As moradias eram construídas bem próximas, uma ao lado da outra. Por isso não havia espaço para ruas.

Muitos habitantes dessa cidade eram grandes artesãos. Eles fabricavam tecidos, cestos, cerâmicas e outros utensílios domésticos.

Ao redor da cidade eram cultivados diversos produtos, entre eles cereais, como trigo e cevada.

A criação de animais como bois e ovelhas, fornecia aos habitantes da cidade matérias-primas como carne, para alimentação, e couro, para produção de peças de vestuário.



De Agostini Picture Library/Estyox

Uma das principais características de uma cidade era que a maioria de seus habitantes não tivesse como função a produção de alimentos. Desse modo, as pessoas podiam se dedicar a outras atividades, como artesanato, guerra, religiosidade, administração e governo. Com o passar do tempo, formaram-se diferentes grupos e camadas sociais.

15

- Sobre a formação das primeiras cidades, é importante ressaltar que esse é um dos desdobramentos mais importantes da revolução agrícola, na medida em que o aumento da produção de alimentos possibilitou o crescimento da população, o acúmulo de excedentes e a diversificação das atividades. Nesse sentido, é possível fazer uma abordagem da **Competência geral 6** da BNCC, pois a diversificação de atividades, sejam elas relativas à produção de alimentos, à guerra, à religiosidade, à administração ou às artes, trouxe consigo diferentes formas de entendimento e valorização do trabalho, o que é uma das principais características da vida nas cidades. Ou seja, pensar a forma de organização das comunidades humanas, que cresceram ao longo do tempo, constituindo cidades complexas, é pensar, sobretudo, a maneira como se organizou o mundo do trabalho, algo que tem uma repercussão histórica de longa duração, fazendo-se sentir, por exemplo, nas formas desiguais pelas quais dividimos e valorizamos os trabalhos realizados em nossa sociedade atual.

- Na seção **Atividades**, o item **b** da **atividade 1** propõe, com base na pintura rupestre, uma reflexão sobre o estudo da História e suas fontes, o que permite uma abordagem da **Competência específica de História 6** da BNCC. Ao pensar se os povos que viveram antes da criação da escrita tinham história ou não, os alunos são levados a refletir acerca de conceitos e procedimentos próprios do conhecimento historiográfico. A questão, na realidade, não é se esses povos têm ou não história, pois eles inegavelmente têm, como é possível observar na linha do tempo apresentada na página 13, uma vez que a maior parte da história humana ocorreu antes da invenção da escrita. O que está em debate são os critérios a partir dos quais, em diferentes épocas, foram pensados o passado e as maneiras de acessar e interpretar seus vestígios. Como esses critérios passam por mudanças, por transformações ligadas ao presente, a forma como pensamos o passado e interpretamos a História também passa por constantes alterações.

- A **atividade 2** favorece o trabalho com os componentes **produção de escrita** e **desenvolvimento de vocabulário** da PNA, ao propor aos alunos uma produção textual com a utilização de termos importantes relacionados ao conteúdo estudado. Para facilitar a elaboração do texto, reproduza na lousa os termos da atividade para que os alunos verifiquem melhor a forma de escrita. Depois, discuta com eles os significados dessas palavras, permitindo que expressem livremente suas respostas.

- Para a realização da **atividade 3**, oriente os alunos a escolherem apenas uma legenda para cada imagem. Durante a atividade, auxilie-os a analisar atentamente os elementos representados nas pinturas.

ATIVIDADES

1. b. Espera-se que os alunos afirmem que os povos que viviam antes da escrita tinham história. Podemos estudar esse período por meio das pinturas rupestres, por exemplo, que nos ajudam a compreender o modo de vida dessas populações.

1. Observe novamente a foto apresentada na página 12. Depois, responda às questões em seu caderno.

- Descreva a cena representada na pintura. **Resposta pessoal. Os alunos poderão identificar figuras que representam humanos e outros animais.**
- Podemos afirmar que os povos que viviam antes da escrita não tinham história? Com base na imagem da pintura rupestre, justifique a sua resposta.

2. Escreva no caderno um pequeno texto explicando o que foi a revolução agrícola. Para isso, utilize as palavras a seguir e não se esqueça de dar um título ao seu texto.

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos elaborem um texto utilizando as palavras apresentadas na atividade. Se necessário, peça a eles que retomem os conteúdos das páginas 12 e 13.

Neolítico • agricultura
plantações • sedentários • arado

Esta atividade favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

3. Agora que você já sabe o que é uma pintura rupestre, analise as imagens a seguir e, depois, relacione no caderno cada uma delas à legenda que melhor descreve a imagem. A-1; B-3.

- | | |
|--|--|
| 1 Pintura de luta ou sacrifício. | 3 Pintura mostrando diferentes animais. |
| 2 Pintura de fogueira feita com gravetos. | 4 Pintura de pessoas navegando no mar. |



Pintura rupestre encontrada no Sítio Arqueológico Xique-xique, no município de Carnaúba dos Dantas, Rio Grande do Norte.

16

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Para reforçar a articulação dos temas estudados com o componente curricular de **Arte**, proponha aos alunos a construção de uma maquete que reproduza uma caverna ou rocha com desenhos rupestres. Para iniciar os trabalhos, apresente aos alunos fotos de sítios arqueológicos nos quais existam pinturas rupestres. Peça a eles que descrevam

o ambiente das fotos, as características das rochas e das pinturas. Diante disso, a turma, em conjunto, deverá escolher a imagem que deseja reproduzir na maquete. Depois, é importante determinar a divisão de tarefas e os materiais que serão utilizados. Quando estiver pronta, a maquete pode ficar exposta na sala ou em outro local apropriado.

B

Geangier, NCC/Alamy/Photomercat/Lascaux, França

Pintura rupestre encontrada na caverna de Lascaux, na França.

Esta atividade favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

4. Converse com seus colegas e em seguida escreva um pequeno texto no caderno destacando qual a importância dessas pinturas como vestígios para o estudo dos humanos pré-históricos e das sociedades anteriores à escrita.

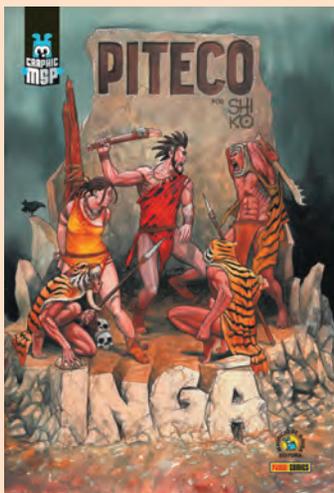
Por meio de desenhos e pinturas feitos em cavernas, podemos estudar o passado e compreender um pouco melhor os hábitos dessas populações, como a sua alimentação, como caçavam, aspectos de sua religiosidade etc.

PARA CONHECER

Piteco Ingá é uma história em quadinhos que traz uma releitura do personagem Piteco, criado originalmente por Maurício de Sousa. Piteco é conhecido por suas aventuras pré-históricas.

Nessa edição, ele e o seu povo sofrem por causa da seca do rio. Acompanhe qual foi a solução para o problema da falta de água que Piteco e seu povo encontraram!

Piteco Ingá, de Shiko. São Paulo: Maurício de Sousa Editora, 2013. Graphic Novel *Piteco – Inga*, Editora Panini.



© Maurício de Sousa Editora Ltda.

17

- O tema **Pinturas rupestres** permite a realização de um trabalho articulado com o componente curricular de **Arte**. Nesse sentido, é importante que os alunos compreendam que as pinturas rupestres são uma forma de registro de atividades e das próprias experiências vividas pelos antigos seres humanos. Um dos aspectos mais interessantes das pinturas rupestres é que, enquanto forma de representação da vida, elas se aproximam de nossas concepções atuais de arte, apresentando, inclusive, variações formais e estéticas, como o uso de distintas cores, técnicas e recursos estilísticos. Diante disso, além de tornar mais complexa a noção de que as pinturas rupestres são fontes históricas, é possível abordá-las, de acordo com a **Competência geral 3** da BNCC, enquanto manifestações artísticas e culturais, devendo ser analisadas em suas especificidades estéticas e temáticas.
- Se achar conveniente, verifique a possibilidade de promover uma visita virtual à caverna de Lascaux, na França. Acesse o *site* do Museu de Arqueologia Nacional da França: <<https://archeologie.culture.fr/lascaux/fr>>. Acesso em: 8 fev. 2021. No *site*, acesse o *link* da visita guiada e percorra os corredores da caverna de Lascaux.
- A produção textual proposta na **atividade 4** é fundamental para consolidar o aprendizado dos alunos e a internalização dos conteúdos, além de possibilitar o trabalho com os componentes **produção de escrita** e **desenvolvimento de vocabulário** da PNA. Para contemplar este último, se possível, faça com a turma um levantamento prévio de algumas características relacionadas ao modo de vida dos seres humanos pré-históricos, como a caça, o domínio do fogo, a domesticação de animais, a religiosidade, entre outras. Em seguida, discuta com eles o significado desses termos, buscando esclarecer possíveis dúvidas.

• Comente com os alunos que o conceito de civilização geralmente é utilizado para definir sociedades que atingem determinado nível de complexidade, com divisão de trabalho, organização militar, práticas religiosas institucionalizadas, relações comerciais amplas, redes de cidades, organização da administração baseada na criação de sistemas de poder, um Estado com governantes e cobrança de tributos. Esse tipo de caracterização, contudo, não deve ser feito em detrimento de outras formas de experiência humana, nem repercutir formas de pensamento etnocêntricas, que negam ou rebaixam aquilo que é diverso. Antes de qualquer coisa, é preciso ter consciência de que o próprio conceito de civilização foi motivo de múltiplas interpretações, com autores, de acordo com suas propostas teóricas, dando destaque a fatores políticos, econômicos ou religiosos. Depois, é preciso ter clareza de que, ao longo da história, a noção de civilização foi utilizada para justificar violências e explorações, com os autoproclamados “civilizados” se colocando como superiores àqueles considerados “não civilizados”. Nesse sentido, como comentado anteriormente, é preciso lembrar que, durante muito tempo, acreditou-se que somente os povos com escrita tinham história, o que seria um primeiro indício de civilização. Os povos ágrafos, consequentemente, independentemente de suas formas de expressão e registro da memória, ficavam excluídos da História e da civilização.

• Para auxiliar os alunos na compreensão do conceito de civilização, leia o texto a seguir.

[...]

Mas qualquer que seja o conceito de civilização, em geral ele é consideravelmente etnocêntrico, acreditando que culturas com Estados, alta densidade populacional e centros urbanos são superiores às outras. Essa perspectiva comumente acredita que a civilização é o último e melhor estágio cultural atingido por um povo ao longo de sua “evolução”. Além disso, é preciso estar atento para a própria utilização cotidiana que fazemos do conceito iluminista de civiliza-

As primeiras civilizações

Ao longo do tempo, as cidades passaram por várias mudanças. Em diferentes épocas e lugares do mundo, formaram-se as primeiras civilizações da humanidade. A religiosidade, a divisão do trabalho e a organização do governo foram algumas das características que marcaram o desenvolvimento dessas civilizações.

Muitas civilizações antigas, como as da Mesopotâmia e do norte da África, desenvolveram-se próximo a grandes rios e seus afluentes. Era dos rios que a população podia obter água para consumo próprio e para utilizar na agricultura e na criação de animais, por exemplo. Além disso, os rios forneciam alimentos, como peixes, e eram utilizados para a navegação.



Esta ilustração é uma representação artística produzida com base em estudos históricos. Fonte: *O melhor da arte egípcia*, de Federico Lara Peinado. São Paulo: G&Z Edições, 1997.

18

ção, também este etnocêntrico, pois, ao nos considerarmos mais civilizados que tal ou tal grupo de pessoas, estamos, na verdade, considerando-nos superiores a ele. A melhor forma de desconstruirmos os sentidos etnocêntricos das palavras que empregamos no cotidiano é buscarmos suas origens e suas mudanças de significado ao longo da história. [...] Outra forma de abordar o tema é a partir do princípio de que o conceito de “civiliza-

do” é uma imagem construída por um povo, e implica também a construção de uma imagem oposta para povos com os quais haja contato, imagem esta que representa o “bárbaro”, de não civilizado. [...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 62.

Sistemas de irrigação

Para aproveitar melhor os recursos hídricos das regiões ocupadas, algumas civilizações, como a egípcia, desenvolveram diferentes sistemas de irrigação.

Os sistemas de irrigação possibilitavam o controle dos recursos hídricos da região. Por meio da construção de canais, por exemplo, era possível desviar as águas das cheias dos rios para regiões mais secas, aumentando as áreas férteis para o cultivo de alimentos. Já os reservatórios eram utilizados para armazenar a água em épocas de escassez.

O domínio dessas técnicas contribuiu para o aumento da produção de alimentos. Ao longo dos anos, parte da produção que não era consumida pela população, ou seja, os excedentes agrícolas, passou a ser comercializada nas cidades e entre diferentes povos.

Ilustração representando sistema de irrigação no Antigo Egito.



- Comente com os alunos a importância de se pensar a ocupação do espaço geográfico quando se trabalha com a formação das antigas civilizações, sobretudo no que se refere à exploração dos recursos naturais fornecidos por rios e seus afluentes. Ressalte, assim, que os rios eram fundamentais para a produção agrícola, pois geravam meios de irrigação e de fertilização da terra, para a criação de animais, para a prática da pesca e para o transporte de mercadorias e de pessoas. Dessa forma, é possível entender por que a criação de sistemas de irrigação, o que dependia da construção de diques, canais e reservatórios, passou a ser algo fundamental. Com base nisso, deve-se ressaltar como as sociedades humanas se estabeleceram em lugares nos quais encontravam meios de subsistência e cresceram por meio de intervenções que realizaram na natureza, o que permite abordar a habilidade EF05HI01 da BNCC cujo foco é justamente a relação entre ocupação do espaço geográfico e formação de culturas e povos complexos.

- Explique que outras civilizações antigas também criaram sistemas de irrigação, como ocorreu na Mesopotâmia, onde, por meio dos rios Tigre e Eufrates, foi criada uma ampla rede de abastecimento utilizando de canais; na China, onde o cultivo de arroz esteve diretamente ligado ao alagamento das regiões de cultivo, o que se fazia por meio de barragens; e no Império Romano, no qual, em diversas regiões sob seu domínio, amplos sistemas de aquedutos e canalização foram criados, o que possibilitou a formação de grandes cidades, mesmo que afastadas de fontes de água.

- Os exemplos de civilizações apresentados nestas páginas possibilitam uma nova abordagem da já citada habilidade EF05HI01, pois permitem pensar a formação de culturas e povos em sua relação com a ocupação do espaço geográfico. Além disso, possibilita abordar a habilidade EF05HI02 da BNCC, na medida em que os casos citados apresentam civilizações que se estruturaram em Estados organizados, com administração complexa, estrutura militar e práticas religiosas próprias.

DICA

- Sobre cada um dos quatro casos citados, destaque algumas informações específicas. No caso da Mesopotâmia, a grande fertilidade da região, que era favorecida pelas cheias dos rios Tigre e Eufrates, tornou-a alvo de constantes disputas e invasões. Além disso, muitas civilizações se expandiram por meio da conquista de outros povos, que ficavam sujeitos à exploração do trabalho e ao pagamento de tributos, o que aumentava as possibilidades de conflito. No caso egípcio, destaque o aspecto religioso que o rio Nilo assumiu para essa sociedade. Nesse sentido, toda a organização social egípcia tinha por base fatores religiosos. Sobre a China Antiga, resalte o desenvolvimento das técnicas de fabricação de bronze e a produção de armas mais resistentes, o que teve consequências diretas nas grandes conquistas militares realizadas por essa civilização. Por fim, acerca da Índia, notadamente da civilização harappiana, resalte o aspecto ritualístico e religioso do rio Ganges.

Os rios e as civilizações antigas

Observe o mapa a seguir e veja algumas civilizações antigas que se formaram às margens de grandes rios, em diferentes épocas e lugares.

Egito

Os primeiros grupos humanos chegaram à região onde se formou o Egito atual, no vale do rio Nilo, há cerca de 7 mil anos.

O rio Nilo também foi muito importante para o desenvolvimento da civilização egípcia, tanto que eles o consideravam uma “dádiva dos deuses”. Depois das cheias, quando as águas do rio baixavam, as terras ao redor ficavam com uma camada de nutrientes denominados húmus, que favoreciam a fertilização do solo e o desenvolvimento da agricultura.

Mesopotâmia

A Mesopotâmia é uma região localizada no atual Oriente Médio. A palavra “mesopotâmia” significa “terra entre rios”. Assim, a região recebeu esse nome por causa de sua localização, entre os rios Tigre e Eufrates.

Periodicamente, as cheias dos rios Tigre e Eufrates fertilizavam o solo da região, o que favorecia o seu uso para a agricultura.

Por isso, a Mesopotâmia foi disputada por diversos povos ao longo da história. Um dos primeiros povos a se fixar na região foram os sumérios, há mais de 5 mil anos. Depois, outros povos ocuparam a Mesopotâmia, como os acádios, os babilônios e os assírios.



20

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Acerca dos assuntos abordados nestas páginas, proponha uma atividade complementar sobre a condição dos recursos hídricos do município onde os alunos vivem. Assim, em primeiro lugar, é preciso fazer um levantamento dos rios que passam pelo município, seja na área urbana ou rural. Nesse sentido, uma boa fonte de informações pode

ser a secretaria municipal do meio ambiente ou as agências responsáveis pelo abastecimento local de água. Com base nesse levantamento inicial, os alunos devem coletar informações sobre a situação desses rios, indicando dados sobre as suas nascentes, os seus percursos e a condição das águas, se estão poluídas ou não, se são utilizadas

Índia

As primeiras civilizações da Índia originaram-se no vale do **rio Indo**, na Ásia. A civilização mais antiga de que se tem conhecimento é a harappiana, que começou a se desenvolver há aproximadamente 5 300 anos.

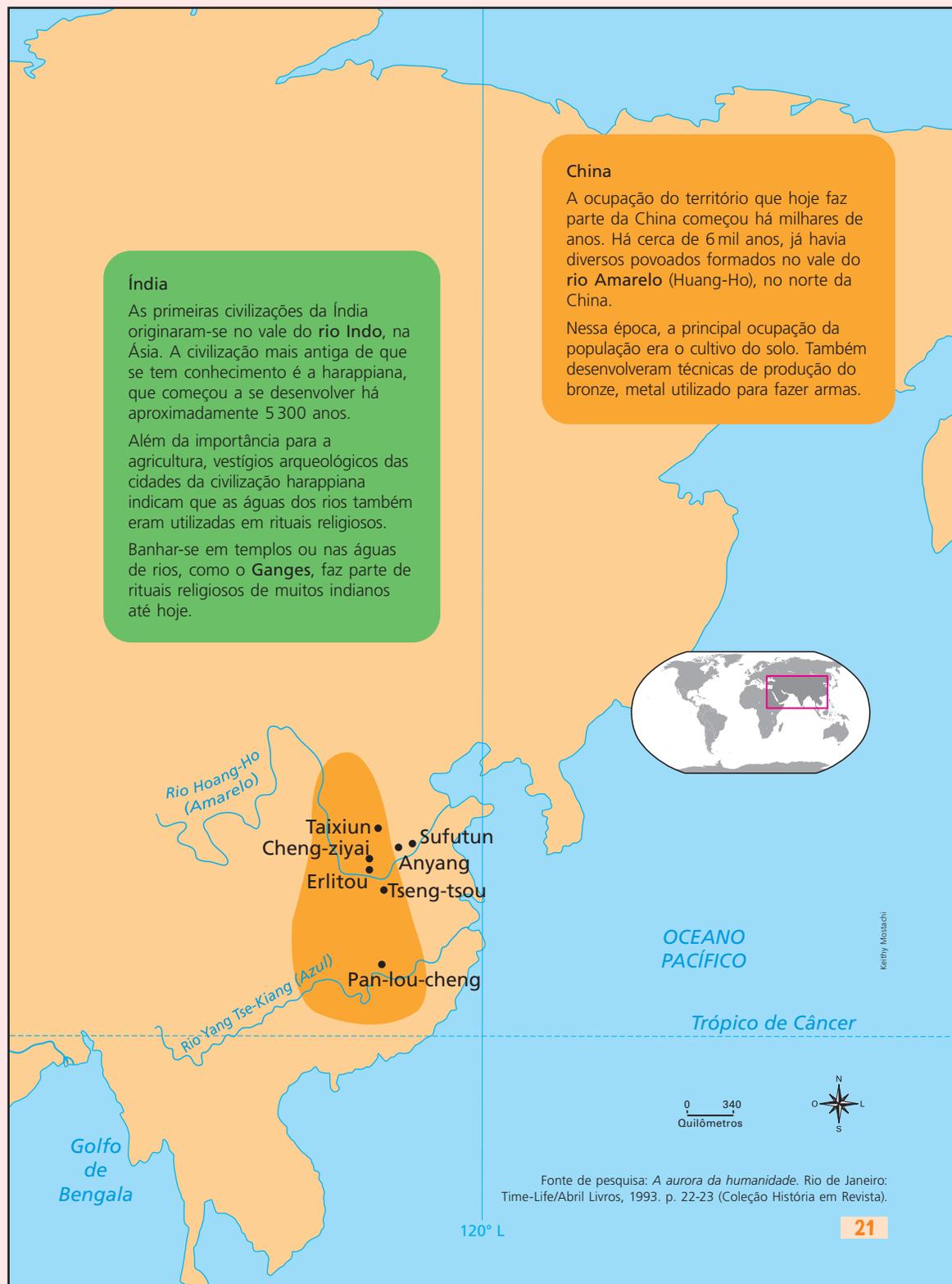
Além da importância para a agricultura, vestígios arqueológicos das cidades da civilização harappiana indicam que as águas dos rios também eram utilizadas em rituais religiosos.

Banhar-se em templos ou nas águas de rios, como o **Ganges**, faz parte de rituais religiosos de muitos indianos até hoje.

China

A ocupação do território que hoje faz parte da China começou há milhares de anos. Há cerca de 6 mil anos, já havia diversos povoados formados no vale do **rio Amarelo** (Huang-Ho), no norte da China.

Nessa época, a principal ocupação da população era o cultivo do solo. Também desenvolveram técnicas de produção do bronze, metal utilizado para fazer armas.



Fonte de pesquisa: *A aurora da humanidade*. Rio de Janeiro: Time-Life/Abril Livros, 1993. p. 22-23 (Coleção História em Revista).

21

- A relação entre os rios e a formação das primeiras civilizações permite uma abordagem dos Temas contemporâneos **Saúde e Educação ambiental**. Comente aos alunos que a exploração dos recursos fluviais, seja para o fornecimento de alimentos ou para a prática da agropecuária, seja para a navegação de pessoas ou transporte de mercadorias, impôs diversas transformações perpetradas pelos seres humanos na natureza, o que nem sempre teve consequências positivas para o ambiente. Ao longo dos anos, a situação dos rios foi prejudicada com as transformações nas atividades econômicas, que se tornaram cada vez mais predatórias. Além disso, a inexistência de sistemas de saneamento eficazes fez com que muitos dejetos humanos e resíduos fossem atirados às águas fluviais. Comente, nesse sentido, que os rios citados nestas páginas, todos localizados em países muito populosos, já sofreram ou sofrem com a poluição. O caso mais dramático é o do rio Ganges, pois, além de estar extremamente poluído, suas águas têm um sentido sagrado para os hindus, e muitos seguidores dessa religião se banham no rio durante rituais e festivais. Além disso, as águas do Ganges são comumente utilizadas para a agricultura e o consumo doméstico, o que contribui para a difusão de doenças, como a hepatite e a cólera, responsáveis por elevados índices de mortalidade infantil.

para o abastecimento da população, se são canalizadas em algum trecho.

- Por fim, podem ser elaborados cartazes, para apresentar as informações levantadas pelos alunos à comunidade escolar, ressaltando a importância de conhecer os recursos naturais do município e a necessidade de preservá-los. Caso sejam

realizados, é importante que os cartazes fiquem em lugares visíveis para a apreciação da comunidade escolar.

- Ao trabalhar aspectos da localização e da hidrografia regional, esta atividade permite articulação com o componente curricular de **Geografia**.

DICAS

- Durante a realização da seção **Atividades**, é importante fornecer aos alunos o tempo necessário para que resolvam sozinhos às questões. Incentive-os a retomar as páginas anteriores, a fim de encontrar as informações necessárias para a formulação das respostas. Se julgar pertinente, indique-lhes as páginas e as seções relativas ao conteúdo e conduza a leitura, auxiliando-os a interpretar o texto em busca das informações solicitadas.
- Sobre a **atividade 1**, pode ser interessante fazer uma correção coletiva, pois as cinco afirmações, tanto as verdadeiras quanto as falsas, abordam diversos temas já trabalhados nesta unidade, possibilitando o desenvolvimento do componente **produção de escrita** da PNA, uma vez que os alunos deverão reescrever essas sentenças no caderno. Além disso, a realização da atividade auxilia a consolidar conteúdos, como as diferenças entre os períodos Paleolítico e Neolítico, a relação entre a formação das cidades e das primeiras civilizações, a importância dos rios para a formação das primeiras civilizações, as transformações na natureza provocadas pelos seres humanos (por exemplo, a criação dos sistemas de irrigação) e o reflexo dessas alterações na prática da agricultura e no aumento da população.
- Para a realização da **atividade 2**, oriente os alunos a retomarem as informações das páginas anteriores antes de associarem as civilizações aos rios. Após a conclusão desta atividade, é interessante que os alunos realizem a proposta da seção **Sugestão de avaliação**, apresentada a seguir, como um meio de consolidar este conteúdo.

ATIVIDADES



1. Leia as informações a seguir sobre a formação e o desenvolvimento das primeiras civilizações. Em seu caderno, copie somente as frases que estão corretas. **Corretas: B; C; D.**

Esta atividade favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

- A** As primeiras civilizações formaram-se durante o período Paleolítico, em regiões localizadas no atual continente europeu.
- B** A formação das primeiras cidades marcou o desenvolvimento das primeiras civilizações.
- C** A proximidade de grandes rios foi um fator muito importante para a formação das antigas civilizações.
- D** Por meio de inovações, como sistemas de irrigação, foi possível aproveitar ainda mais os recursos hídricos das regiões ocupadas.
- E** Mesmo com as inovações técnicas na agricultura, não foi possível produzir alimentos suficientes para a população.

2. Como vimos, os rios foram muito importantes para o desenvolvimento de diversas civilizações na Antiguidade. Em seu caderno, escreva quais foram os rios que desempenharam um papel importante no desenvolvimento da civilização:

a. Rio Nilo; b. Rios Tigre e Eufrates; c. Rio Ganges; d. Rio Amarelo.

a. Egípcia.

c. Indiana.

b. Mesopotâmica.

d. Chinesa.

Esta atividade pode ser utilizada como avaliação formativa. Veja mais informações nas orientações para o professor.

22

SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO

Aproveite esta atividade para realizar uma **avaliação formativa**, com o objetivo de avaliar a compreensão dos alunos sobre as primeiras civilizações. Para isso, proponha a eles que elaborem fichas para sistematizar as informações sobre os egípcios, os mesopotâmicos, os chineses e os indianos. As fichas poderão conter informações retiradas das páginas 20 e 21, e devem ser organizadas em tópicos, como:

- Localização geográfica;
- Período em que começou a se formar a civilização;
- Rio que contribuiu para o desenvolvimento da civilização;
- Característica importante dessa civilização.

Após o estudo dos conteúdos trabalhados, é importante que os alunos reconheçam as relações exis-

3. Observe a foto ao lado. Depois, responda às questões no caderno.

- Qual era a principal finalidade dos banhos para a antiga civilização indiana? Os banhos estavam ligados a rituais religiosos.
- Esse costume desapareceu ou ainda se mantém na Índia? Como você chegou a essa conclusão?
- Você conhece outra religião que utiliza a água em algum tipo de ritual? Qual? Converse com os colegas. Resposta pessoal.



Para muitos indianos, a água tem um importante papel de purificação. Esta foto retrata pessoas durante um banho ritualístico no rio Ganges, no município de Varanasi, na Índia, em 2019.

Auxilie os alunos a recordarem algumas tradições de outras religiões que eles possam conhecer.

Se necessário, cite alguns exemplos, como o sacramento do batismo realizado pelos cristãos; a higienização com água como um ritual de purificação praticado antes da

ENTRE COLEGAS



prece pelos islâmicos; as lavagens rituais com o objetivo de purificar o corpo e o espírito, pelos judeus.

Atualmente, a irrigação é fundamental para garantir a produtividade agrícola. Você sabe como é utilizada a irrigação pelos produtores brasileiros? Em grupo, façam uma pesquisa sobre os sistemas de irrigação utilizados no estado em que vocês vivem. Busquem investigar em sites, livros e, se possível, por meio de entrevistas com familiares ou trabalhadores da área. Utilizem as seguintes questões como roteiro:

- Quais são as técnicas de irrigação mais utilizadas pelos grandes agricultores no estado onde vocês moram? E pelos pequenos agricultores? (Procurem identificar as diferenças entre as técnicas, se possível.)
- As técnicas de irrigação utilizadas podem causar algum impacto negativo no ambiente? Por quê? (Busquem identificar as origens dos possíveis problemas.)
- Quais atitudes os agricultores praticam ou devem praticar para tentar diminuir esses impactos?

Por fim, utilizem as informações coletadas e promovam um debate com os colegas e com o professor sobre o tema.

23

tentes entre as antigas civilizações apresentadas, principalmente no que se refere ao fato de terem se formado e se desenvolvido às margens de grandes rios. Caso os alunos encontrem dificuldades durante a realização desta atividade, sugira a eles que retomem o mapa apresentado nas páginas 20 e 21 e localizem as cidades no mapa, identificando o rio próximo a cada uma delas. Como possível remedia-

ção, com a participação dos alunos, monte um esquema na lousa contendo as principais informações e palavras-chave sobre cada uma das civilizações trabalhadas. Após isso, oriente-os a retomar o preenchimento das fichas no caderno.

DICA

• Comente com alunos que a ocasião retratada na foto da atividade 3 é o festival Maha Shivaratri (Grande Noite de Shiva), comemorado anualmente pelos hindus em homenagem ao deus Shiva, considerado deus da transformação. Esta atividade permite uma abordagem da habilidade EF05HI09 da BNCC, ao trabalhar práticas antigas e que continuam a impactar o cotidiano atual, isso por meio da análise das informações apresentadas na unidade e da interpretação de uma fonte histórica contemporânea, a foto dos indianos se banhando no rio Ganges. Dessa forma, os alunos podem, por um lado, criar subsídios para pensar a ancestralidade de determinadas práticas culturais; por outro, podem realizar uma boa contraposição de ideias, já que, atualmente, por conta da poluição do rio, a prática religiosa dos hindus passa a representar um risco para a saúde. Nesse sentido, pode-se problematizar a manutenção de um ritual espiritual a partir de dois pontos de vista, o religioso e o médico-ambiental. O fundamental é que os alunos percebam como a existência humana se pauta em fatores complexos e ricos de significados culturais.

• A realização de uma pesquisa, como a proposta na seção **Entre colegas**, é fundamental para consolidar o aprendizado dos alunos, instigando-os a buscar e organizar informações fora do espaço escolar tradicional. Comente a importância de buscar informações que sejam consistentes e referenciadas, independentemente das fontes que utilizarem. Caso pesquisem em sites e meios digitais de comunicação, deve-se comentar aspectos da **Competência geral 5** e da **Competência específica de História 7** da BNCC, evidenciando a importância de operar esses meios de comunicação de maneira crítica e construtiva. Incentive, também, a discussão entre alunos e familiares, que poderão auxiliá-los durante a pesquisa e o registro das informações obtidas no caderno, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da **literacia familiar**.

• A discussão acerca da oralidade é fundamental, pois leva os alunos a pensarem criticamente na forma como se organiza a nossa sociedade e nas maneiras como pensamos o estudo da História. Ressalte, de início, que vivemos em uma sociedade na qual a palavra escrita tem valor de autoridade e de verdade. Não sem motivos, portanto, muitas das sociedades ocidentais e de matriz europeia se baseiam em relações burocratizadas, nas quais tanto os contratos entre os indivíduos quanto as relações entre o Estado e os cidadãos devem estar sempre registrados pela escrita. Dessa forma, os documentos e registros escritos norteiam o nosso modo de organização social, validando as relações sociais e os conhecimentos transmitidos. O próprio ambiente escolar, vale comentar, é quase completamente centrado na cultura letrada e na palavra escrita. Como já comentado, isso interferiu na maneira como se pensou a formação da disciplina de História, que esteve baseada na valorização de fontes escritas. Mais ainda, isso repercute na maneira como concebemos o ideal de civilização, algo normalmente feito em detrimento de outras culturas. Dessa forma, a escrita passa a representar o avanço, enquanto a oralidade representa o atraso. Essa concepção, contudo, precisa ser desconstruída, o que deve ser feito por meio da valorização da oralidade, que cumpre funções altamente complexas no trabalho com a memória e na transmissão de saberes, como é o caso dos griôs.

Cultura e religiosidade

As civilizações antigas apresentavam uma grande diversidade cultural. Um dos principais traços que essas civilizações tinham em comum era a importância atribuída à **oralidade**. Aliás, a oralidade continua tendo grande relevância na cultura de muitas sociedades atuais.

Para essas sociedades, sejam elas antigas ou atuais, a memória é o principal recurso das pessoas para preservar e transmitir o conhecimento para as gerações futuras. Assim, por meio de contos, cantigas, poesias e lendas, por exemplo, a história e as tradições de diferentes povos são transmitidas oralmente de geração para geração.

Por muito tempo alguns historiadores pensaram que as sociedades que não tinham sistema de escrita não possuíam história.

No entanto, hoje sabemos que essas sociedades têm sim uma história. Por meio da tradição oral, diferentes povos podem expressar suas maneiras de produzir, transmitir saberes e preservar sua cultura e identidade.

No Brasil, atualmente, podemos identificar esses traços, por exemplo, nas diversas comunidades indígenas brasileiras que vivenciam e preservam suas tradições por meio da oralidade.



Felipe Colombini/Arquivo do fotógrafo

Crianças indígenas kalapalo em uma roda de conversa com um membro mais velho da aldeia. Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso, em 2018.

Os griôs e as fontes orais

Em muitas sociedades africanas, as histórias eram transmitidas por pessoas específicas, chamadas griôs. Preservando e transmitindo a história e a cultura de seu povo, os griôs ajudavam no processo de formação da identidade e dos valores de uma sociedade. Atualmente, eles continuam exercendo importante papel em diversas sociedades.



Foto de jovem griô, no município de Bamaco, no Mali, em 2016.

Por meio da atuação dos griôs, podemos conhecer melhor a história, os costumes e as principais tradições de alguns povos africanos. Assim, a tradição oral representa uma importante fonte histórica dessas civilizações.

Tradicionalmente, os griôs contavam a história do seu povo em forma de poemas ou canções, às vezes acompanhadas de instrumentos musicais. Com o tempo tanto as formas de se contar as histórias como alguns episódios foram sofrendo alterações, adaptando-se as narrativas tradicionais à realidade do mundo atual.

- 1. Você gosta de ouvir histórias contadas oralmente? Por quê?**
Resposta pessoal. Essa questão pretende relacionar os conteúdos apresentados com a realidade dos alunos. Incentive-os a dar sua opinião: se gostam ou não de histórias contadas oralmente.
- 2. Conte aos colegas qual foi a última história que você ouviu.**
Resposta pessoal. Espera-se que os alunos compartilhem com os colegas suas experiências com as tradições orais.

- Esta discussão permite, ainda, uma abordagem da habilidade **EF05HI06** da BNCC, ao propor uma reflexão sobre as diferentes linguagens da comunicação, avaliando os distintos significados socioculturais e políticos que elas podem assumir.

- Sobre o desenvolvimento da escrita, ressalte aos alunos que as religiões também passaram a se basear em textos escritos, pois o registro textual foi fundamental para a consolidação dos rituais e a estruturação de instituições responsáveis pelos ritos. O caso egípcio é um dos mais emblemáticos no que se refere a essa relação entre escrita e religião, pois a escrita hieroglífica era considerada sagrada. Além disso, a atuação e a autoridade do Estado passaram a depender cada vez mais da redação de códigos de leis e do controle sobre a população, o que propiciava o registro para atividades militares e, principalmente, a cobrança de impostos. A partir dessas colocações, é possível retomar alguns aspectos da habilidade EF05HI02 da BNCC, já que os mecanismos de organização do poder estatal se apoiaram, em grande parte, no domínio da escrita.
- Deve-se evidenciar, ainda, um dado fundamental: o fato de a escrita ser muito recente na história da espécie humana, considerando que os registros mais antigos datam de 5 mil anos atrás, com a escrita cuneiforme. Ou seja, a grande maioria da história humana se desenrolou de forma ágrafa, sem escrita, o que não impediu, contudo, a ocorrência de grandes avanços e transformações. Um dos principais avanços, como vimos, foi o domínio sobre as técnicas da agricultura.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Proponha uma atividade complementar sobre as formas de escrita que os alunos costumam utilizar no dia a dia. É possível que muitos deles estejam familiarizados com a linguagem de *emojicons* que, de certa forma, pode ser considerada uma linguagem ideográfica.
- Desse modo, peça aos alunos que (em grupo ou individualmente) produzam uma espécie de dicionário de *emojicons*, organizando cada um deles (os mais populares) de forma ordenada, e produzam uma descrição dos símbolos e um exemplo de frase em que eles podem ser utilizados.

Linguagem e a comunicação escrita

Ao longo dos anos, diversas civilizações desenvolveram diferentes formas de escrita. Além de aprimorar a comunicação, a escrita foi importante para registrar informações, como estoques de mercadorias, pagamentos, cobranças de impostos, leis, entre outras. Observe.



Rita Barreto/Foroena/Sítio Arqueológico do Lajedo de Soledade Apodi, RN

Pintura rupestre localizada no Sítio Arqueológico do Lajedo de Soledade Apodi, Rio Grande do Norte, Nordeste do Brasil. Foto de 2019.

Sinais pictográficos

Os registros mais antigos que foram encontrados mostram desenhos feitos em formato de figuras que representavam aquilo que existia na natureza. Era a **escrita com sinais pictográficos**, em que o desenho significava diretamente aquilo que as pessoas queriam dizer.

Sinais ideográficos

Ao longo dos anos, porém, os desenhos ficaram mais estilizados. Os sinais passaram a representar ideias e sentimentos. Quando se desenhava um Sol, por exemplo, muitas vezes a intenção era representar a luz ou o período de um dia. Surgiu então a **escrita com sinais ideográficos**.

Tabuleta de argila com escrita de sinais ideográficos, do acervo do Museu do Louvre, em Lens, França. Foto de 2016.



Adam Jan Fajel/Shutterstock.com/Museu Louvre, Lens, França



DEAVA DA GLI. ORTI/Espresso/Museo di Civilizzazione Romana, Roma, Itália

Sinais fonéticos

Como a quantidade de símbolos se tornou cada vez maior, alguns sistemas de escrita passaram a incorporar sinais que representassem o som das palavras. Assim, surgiu a **escrita com sinais fonéticos**, em que as palavras são formadas pela combinação de sinais que representam sons e não os objetos em si.

Inscrição fenícia produzida no século 1 a.C. Acervo do Museu da Civilização Romana, em Roma, Itália. Foto de 2016.

26

- O texto a seguir, escrito pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss, foi extraído do livro *Tristes trópicos*, publicado em 1955. O trecho apresenta uma interpretação bastante provocativa sobre o surgimento da escrita.

[...]

Coisa estranha a escrita! Parece que a sua aparição não podia ter deixado de determinar modificações profundas nas condições de existência da humanidade; e que essas transformações deviam ser

sobretudo de natureza intelectual. A posse da escrita multiplica prodigiosamente a aptidão dos homens para preservar os conhecimentos. Concebê-la-famos de bom grado como uma memória artificial, cujo desenvolvimento devia acompanhar-se de melhor consciência do passado, logo, de uma maior capacidade para organizar o presente e o futuro. [...]

Todavia, nada do que sabemos a respeito da escrita e de seu papel na evolução justifica tal concepção. Uma das fases mais criadoras da história ▶



Fedor_Selivanov/Shutterstock.com/Luxor Egipto

A escrita hieroglífica

Uma das mais conhecidas escritas egípcias é a hieroglífica, também chamada de “escrita dos deuses”. Ela era formada por sinais ideográficos que podiam representar objetos ou sons.

Hieróglifos no muro do Templo de Karnak, em Luxor, Egito. Foto de 2014.

O alfabeto fenício

O alfabeto foi uma das principais inovações dos fenícios. Esse sistema de escrita foi criado há aproximadamente 2 800 anos. Nele, cada letra representa um som, por isso ele é chamado de alfabeto fonético.

Detalhe de inscrições fenícias. Acervo do Museu do Louvre, em Paris, França. Foto de 2016.



Bridgeman Images/Easyart/Museu do Louvre, Paris, França

Os alfabetos grego e latino

Os alfabetos grego e latino foram originados dos sinais fonéticos dos fenícios. Os gregos adicionaram as letras que hoje conhecemos como vogais e os romanos alteraram o formato de alguns sinais, tornando-os mais parecidos com os que usamos hoje.

Escritura em ruínas de mármore na antiga cidade histórica de Éfeso, em Izmir, Turquia. Foto de 2014.



kwansak/Stock/Getty Images/Éfeso, Turquia

1. A escrita que utilizamos atualmente pertence a qual dos tipos citados? Como você chegou a essa conclusão? Converse com os colegas.

Espera-se que os alunos percebam que a escrita que usamos atualmente é a escrita com sinais fonéticos, porque os sinais representam o som das palavras.

27

► da humanidade se situa no neolítico: responsável pela agricultura, a domesticação dos animais e outras artes. Para chegar a isso, foi preciso que, durante milênios, pequenas coletividades humanas observassem, experimentassem e transmitissem o fruto de suas reflexões. Esse imenso empreendimento desenrolou-se com um rigor e uma continuidade atestados pelo seu êxito, enquanto a escrita ainda era desconhecida. [...]

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*. Trad. Wilson Martins. São Paulo. Editora Anhembi, 1957. p. 317.

- Sobre a escrita, é fundamental que os alunos percebam que não houve a formação de um código único, nem o surgimento de um código inicialmente completo. Pelo contrário, ao longo dos séculos, ocorreram processos marcados por transformações, influências e complexificação dos sinais, que deixaram de ser representações de coisas, seres e ideias, para indicar sons por meio de letras.
- Tratar da escrita permite a abordagem do Tema contemporâneo **Ciência e tecnologia**, uma vez que, atualmente, boa parte de nossos hábitos de escrita ocorre em suportes digitais. Nesse sentido, questione os alunos sobre os contextos nos quais costumam utilizar a linguagem escrita, se escrevem no computador ou no celular. Comente que o suporte sobre o qual escrevemos, ou por meio do qual escrevemos, interfere diretamente na maneira como nos relacionamos com a linguagem escrita, caracterizando nossas habilidades e nossa desenvoltura. Acerca disso, é interessante pensar, por exemplo, como as limitações de espaço para textos nas redes sociais, ou o próprio dinamismo da comunicação, que tem de ser cada vez mais imediata e direta, acaba por reduzir a dimensão das mensagens escritas, resultando, até mesmo, na criação de novas palavras e expressões. Ressalte com os alunos que esse fenômeno compõe um índice das transformações de comportamento criadas pelas novas tecnologias.

- Ao abordar os conteúdos relativos à **religiosidade dos povos antigos**, aponte como as crenças e a organização de ritos religiosos compõem uma parte fundamental da organização das antigas civilizações, dando aspectos complexos à cultura dos povos e formando a sua própria identidade, com peculiaridades e especificidades. Realizar esse tipo de discussão é uma forma de abordar a habilidade **EF05HI03** da BNCC.
- O tema **Religião** requer alguns cuidados ao ser abordado em sala de aula, isso porque a religiosidade está ligada a fatores culturais múltiplos, assim como escolhas pessoais e tradições familiares. Nesse sentido, sempre que se aborda esse assunto, é preciso valorizar a diversidade, ressaltando a necessidade de conhecer a história das mais variadas religiões, estimulando a empatia, o diálogo entre as diferenças e a solidariedade entre os grupos sociais, para além de quaisquer diferenças de origem, etnia e crenças. Comente, ainda, que o estudo da História, em si, baseia-se na pesquisa acerca de tudo aquilo que é diverso e que está em constante processo de transformação, o que exige respeito e permanente autocritica. É importante ter em mente que, com essas discussões, podem-se abordar aspectos fundamentais das **Competências gerais 1 e 9** da BNCC.

A religiosidade dos povos antigos

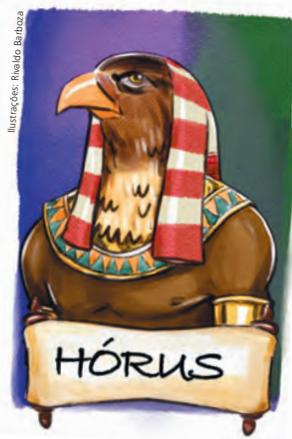
Como vimos anteriormente, a formação de uma religiosidade foi uma das características das primeiras civilizações. Vamos conhecer mais sobre a religiosidade de alguns povos antigos, entre eles os egípcios, os gregos e os romanos.

Os deuses egípcios

Os antigos egípcios eram politeístas, ou seja, acreditavam em várias divindades. A religiosidade estava presente em diversos aspectos da vida da população, influenciando o cotidiano e a forma como eles percebiam os fenômenos naturais.

Para os egípcios, adorar os deuses e cumprir os princípios religiosos eram maneiras de manter o equilíbrio do mundo. Os deuses eram representados com características que combinavam partes do corpo humano com partes do corpo de animais. Cada um deles representava um elemento importante para a sociedade. Conheça a seguir alguns deuses.

Estas ilustrações são representações artísticas produzidas com base em estudos históricos.
Fonte: *O Egito antigo: passo a passo*, de Aude Gros de Beler. São Paulo: Claro Enigma, 2016.



Hórus era considerado o deus dos céus e seus olhos representavam o Sol e a Lua. É representado com corpo de humano e cabeça de falcão.



Seti era o deus da tempestade, do deserto e da guerra. É representado com aparência de um animal semelhante a um cachorro.



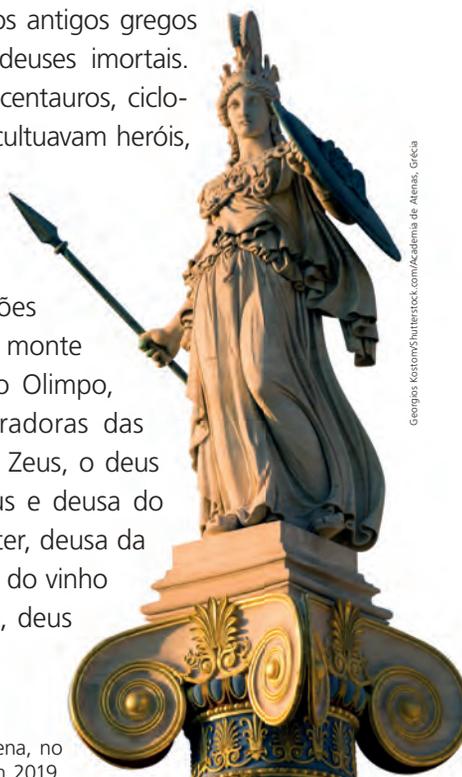
A deusa Bastet estava ligada à fertilidade e à abundância. Sua imagem é representada sob a forma de gato, animal que para os egípcios traz boa sorte.

A religiosidade grega

Assim como a antiga civilização egípcia, os antigos gregos também eram politeístas e acreditavam em deuses imortais. Além deles, havia criaturas mitológicas, como centauros, ciclopes, sereias, entre outros. Os gregos também cultuavam heróis, que eram semideuses, ou seja, filhos de um deus ou de uma deusa com um ser humano.

De acordo com a crença dos antigos gregos, os deuses tinham aparência e emoções humanas. Os principais deuses habitavam o monte Olimpo, a montanha mais alta da Grécia. No Olimpo, também viviam as musas, divindades inspiradoras das artes e das ciências. Entre os deuses estavam Zeus, o deus dos céus e dos trovões; Hera, esposa de Zeus e deusa do casamento; Atena, deusa da sabedoria; Deméter, deusa da fertilidade; Ares, deus da guerra; Dionísio, deus do vinho e do teatro; Apolo, deus da música; Poseidon, deus dos mares; e Afrodite, deusa do amor.

Foto de escultura da deusa Atena, no município de Atenas, Grécia, em 2019.



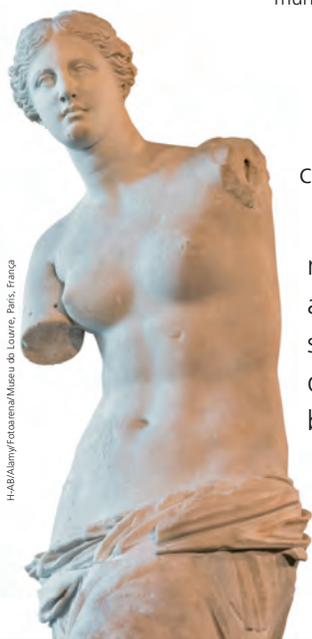
Georgios Kostomov/hutterstock.com/Academia de Atenas, Grécia

A religiosidade romana

Os antigos romanos tiveram sua religiosidade influenciada por diferentes povos, principalmente os gregos.

Muitos dos deuses gregos foram adotados pelos romanos com nomes diferentes, mas mantendo os seus atributos. Por exemplo, Zeus, o principal deus grego, passou a ser chamado de Júpiter; Afrodite recebeu o nome de Vênus; Atena foi chamada de Minerva; Dionísio recebeu o nome de Baco; e assim por diante.

Foto de antiga escultura da deusa Vênus, exposta no Museu do Louvre, Paris, França, em 2019.



H-AB/AlamyFotoresna/Museu do Louvre, Paris, França

- Trabalhe com os alunos a ideia de politeísmo. Ressalte que, nas religiões politeístas, cada deus representa um aspecto importante na sociedade em que geralmente é cultuado. Por exemplo, na religiosidade egípcia, Bastet era a deusa da fertilidade, e Seti (ou Seth) era o deus da guerra. Na mitologia grega, Deméter representava a fertilidade, e Ares era o deus da guerra. Acerca da religiosidade de gregos e romanos, é importante ressaltar que as histórias dos deuses eram conhecidas por meio de narrativas simbólicas, mitos que explicavam a trajetória dos seres sobrenaturais e o início de seu culto. Essas narrativas, que compunham uma mitologia, eram difundidas oralmente, sobretudo por meio de hinos e cantos, o que tornava a religião acessível a um grande número de pessoas.
- É interessante, ainda, ressaltar, nos casos da Grécia e de Roma, como os deuses se pareciam com os seres humanos, tanto na representação física quanto nos sentimentos. Nesse sentido, em muitas das narrativas da mitologia greco-romana, os deuses interferem na vida dos humanos ou se desentendem entre si por conta de emoções, como inveja, ciúme e ambição.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Proponha aos alunos a construção de uma tabela referente aos deuses da mitologia greco-romana. Na tabela, devem constar três colunas: a primeira com os nomes dos deuses na mitologia grega; a segunda com o nome latino pelo qual o mesmo deus passou a ser conhecido entre os romanos; a terceira com a descrição de alguma característica específica desse deus. Assim, cada linha será referente a um deus, o que possibilita criar um panorama bastante prático e resumido da mitologia greco-romana. Na primeira coluna, por exemplo, pode-se colocar “Zeus”; na segunda, “Júpiter”; na terceira, “era considerado o deus dos deuses, do céu, do raio e do trovão, o governante do monte Olimpo”.

A religiosidade no cotidiano dos gregos e romanos

Grande parte dos povos antigos desenvolveram religiões politeístas e os seus deuses estavam muito ligados à vida cotidiana.

Para homenageá-los, os gregos e romanos se reuniam para realizar festas, jogos e cerimônias. Dessa forma, acreditavam estabelecer contato com os deuses e participavam da vida em comunidade.

A prática regular de cultos e cerimônias, assim como a construção e manutenção dos templos eram ofertas para os deuses. Eles acreditavam que caso essas obrigações não fossem cumpridas, isso poderia despertar a ira dos deuses e provocar pragas, enchentes e derrotas militares, por exemplo.

Por meio da consulta com **oráculos** e sacerdotes, os deuses transmitiriam orientações importantes sobre questões do cotidiano, prevendo e desvendando acontecimentos futuros.

Para os romanos, os cultos religiosos poderiam ser públicos ou particulares. Era comum que as casas tivessem altares com oferendas entre comidas e bebidas para os deuses protetores dos lares e das famílias. Já o culto público era controlado pelo governo e com isso se esperava boas colheitas ou vitórias nas guerras, por exemplo.



oráculo: pessoa ou entidade que faz a previsão do futuro

Foto de antigo santuário dedicado a deuses domésticos localizado no interior de uma casa em Pompeia, na Itália, em 2016.

Comércio e trocas culturais entre os povos

Grande parte da cultura das civilizações antigas foi influenciada pelo contato que diferentes povos estabeleceram entre si ao longo do tempo. As trocas comerciais, por exemplo, favoreceram o intercâmbio cultural entre diversos povos. Muitas das trocas comerciais eram realizadas por meio de rotas, terrestres ou marítimas. Vamos conhecer algumas delas.

A Rota da Seda

A Rota da Seda foi uma rota comercial formada há milhares de anos envolvendo diversos caminhos entre o Oriente e o Ocidente. Ela recebeu esse nome por causa do principal e mais cobiçado produto chinês na época, a seda. Porém, outras mercadorias também eram transportadas, como ouro, canela, vinho e alimentos considerados exóticos pelos europeus, como romã e gergelim. As viagens eram realizadas em grandes caravanas que cruzavam caminhos entre montanhas e desertos. Veja o mapa.

Rota da Seda (cerca do ano 100)



Fonte de pesquisa: *Explorando a China*, de Wang Tao. São Paulo: Ática, 1996. p. 14.

2. Por quais regiões passava a Rota da Seda?

A Rota da Seda passava pela China, Mongólia, Pérsia e Europa.

3. A maior parte dos caminhos da Rota da Seda era terrestre. Havia, porém, um trecho marítimo. Identifique esse trecho e escreva o nome do mar que ele atravessava. O trecho marítimo que aparece no mapa passa pelo mar Mediterrâneo.

31

• Os temas **Comércio e Trocas culturais entre os povos** abordam a **Competência específica de História 5** da BNCC, que trata da compreensão do movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço, ressaltando as diferenças entre as populações e os sentidos históricos que essas atividades assumiram ao longo do tempo. Dessa forma, e conforme se lê no texto introdutório da página 31, é importante trabalhar com as trocas comerciais enquanto questões que envolvem todo um complexo econômico, cultural e religioso. O próprio caso da Rota da Seda é emblemático acerca desse aspecto, haja vista sua extensão, os lugares pelos quais ela passava, os produtos que eram transportados e os sujeitos históricos (comerciantes, mercados, contrabandistas etc.) envolvidos nas trocas comerciais.

• Ao tratar do tema da Rota da Seda, abordado nas **atividades 2 e 3**, assim como das rotas transaarianas (página 32), é importante fazer uma leitura detalhada dos mapas com os alunos. Em primeiro lugar, porque os mapas compõem a principal ferramenta que permite constatar a dimensão das rotas e o percurso realizado nesses caminhos comerciais. Em segundo lugar, porque, por meio dos mapas, fica evidente que essas rotas comerciais percorriam importantes regiões da África e da Ásia, onde havia forte atividade econômica, demonstrando toda a complexidade das redes de comércio e o grande desenvolvimento econômico antes mesmo do advento do mercantilismo, entre os séculos XV e XVI.

- O tema **Rotas transaarianas** permite uma articulação com o componente curricular de **Geografia**, na medida em que os alunos precisam pensar em algumas características naturais do continente africano para entender o assunto. Comente, nesse sentido, que o Saara é o maior deserto do mundo, englobando um imenso território ao norte da África, com cerca de 8,6 milhões de quilômetros quadrados. Explique que, em sua porção sul, o deserto é limitado pelo Sahel, como aparece no mapa: uma faixa de território semi-árido localizado entre o Saara e as úmidas savanas que antecedem a floresta tropical. Um dado interessante é que, apesar da aridez do clima e da existência de elevações e depressões no terreno, o deserto apresenta-se como uma região relativamente uniforme e propícia à organização de caravanas, notadamente por parte de povos nômades, diferentemente do que ocorria mais ao sul, nas regiões de densa floresta tropical.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Para que os alunos possam assimilar de maneira mais aprofundada os conteúdos das páginas 31 e 32, eles podem reproduzir os mapas da Rota da Seda e das rotas transaarianas em cartazes. Para isso, a turma deve ser dividida em grupos, e a produção dos dois mapas deve ser realizada por todos os alunos da sala. A reprodução do mapa deve respeitar as proporções adequadas e os contornos geográficos dos territórios. Estimule a criatividade, com o uso de diferentes cores, dando destaque às rotas e cidades citadas. Caso julgue interessante, eles podem utilizar imagens recortadas de revistas e jornais para ilustrar os trabalhos. Abaixo dos mapas, eles podem compor pequenos textos informativos, com dados sobre os produtos comercializados e as regiões pelas quais passavam as rotas.

As rotas transaarianas

Na África, as trocas comerciais também foram muito importantes no cotidiano, pois elas possibilitavam aos povos o acesso a diversos tipos de mercadorias, mesmo as que só eram produzidas em regiões distantes. Produtos como ouro, **noz-de-cola** e marfim podiam ser trocados por sal, tecidos, entre outras mercadorias.

O comércio era feito tanto à curta como à longa distância. No comércio à curta distância, geralmente eram realizadas trocas nas regiões vizinhas entre aldeias e cidades próximas. O transporte das mercadorias era feito a pé ou no lombo de burros e camelos.

À longa distância, o comércio era realizado por meio dos rios, ou pelo deserto, em caravanas de camelos nas rotas comerciais que atravessavam o Saara, as chamadas rotas transaarianas. Esse tipo de comércio chegava a ser realizado também com regiões da Europa e da Ásia. Por essas rotas circulavam mercadorias, como joias, seda, perfumes, artefatos de porcelana e outros. Veja o mapa.

noz-de-cola: fruto de uma planta nativa da África, com gosto amargo, mas que provoca sensação de bem-estar por causa de sua ação estimulante

Rotas transaarianas (século 14)



Fonte de pesquisa: *A enxada e a lança*, de Alberto da Costa e Silva. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 269.

PARA CONHECER

O livro *Histórias africanas* traz cinco histórias que são recontadas pela autora brasileira Ana Maria Machado. Os contos reunidos nesse livro são de tradição oral e vieram de diferentes regiões da África.

Por meio dessas histórias, você vai conhecer um pouco mais as culturas desse continente que tem muita relação com o Brasil.

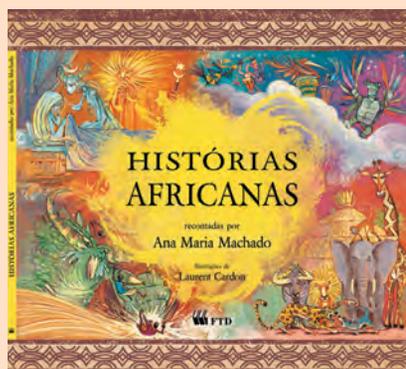
Você ficou curioso para conhecer mais sobre a mitologia grega? Acesse o site *Ciência hoje das crianças* e leia sobre um interessante mito dos antigos gregos, chamado *Héstia, a deusa do fogo*.

Héstia era uma das divindades que, de acordo com a mitologia grega, habitava o monte Olimpo, a morada dos deuses. Ela era a deusa protetora dos lares, das cidades e das famílias.

O site também traz uma bela ilustração sobre esse mito. Acesse e conheça essa história!

<http://chc.org.br/hestia-a-deusa-do-fogo/>.

Acesso em: 17 dez. 2020.



Histórias africanas - recontadas por Ana Maria Machado, de Ana Maria Machado. São Paulo: FTD, 2014.

- As sugestões de leitura propostas nesta página permitem uma abordagem do Tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**. Comente com os alunos que as narrativas africanas e a mitologia grega, assim como os diferentes tipos de escrita trabalhados nas páginas anteriores, são exemplos significativos da imensa diversidade cultural presente na história humana. Por isso é importante considerar que nenhuma tradição ou forma de escrita é melhor do que outra, por exemplo. Mesmo que possam existir diferentes graus de complexidade, todas essas manifestações devem ser pensadas com base no prisma da diversidade cultural, de forma contextualizada, levando em conta sua importância histórica.

DICA

- Para outra abordagem do tema **Mitologia grega**, é possível apresentar o vídeo presente no *link* a seguir para os alunos. Composto de um episódio do programa *Quintal da Cultura*, produzido pela *TV Cultura*, o breve vídeo trata de alguns personagens da mitologia grega, como Zeus e o titã Atlas, de maneira bem-humorada e em linguagem bastante adequada ao público infantil. *Quintal da Cultura: mitologia grega*. Disponível em: https://tvcultura.com.br/videos/42161_quintal-da-cultura-mitologia-grega.html. Acesso em: 11 mar. 2021.

• Na **atividade 1**, para trabalhar o componente **fluência em leitura oral** da PNA, solicite aos alunos a leitura coletiva do texto apresentado na página. Se possível, explique previamente a eles que o texto a ser lido é um trecho extraído da obra *O livro da escrita*, da autora Ruth Rocha. Aproveite para perguntar qual tema eles acham que esse livro aborda, de acordo com o título. Após a leitura, pergunte-lhes se há alguma palavra no texto que eles não sabem o significado e, caso mencionem alguma, incentive-os a, em duplas ou grupos, procurar seu significado em um dicionário. A **atividade 1** explora a interpretação de texto dos alunos e os conhecimentos construídos na unidade, uma vez que eles precisarão recordar os conteúdos estudados para descobrir qual tipo de escrita é mencionado no texto. Caso apresentem dificuldades na realização da atividade, peça-lhes que retomem os conteúdos das páginas 26 e 27.

• Acerca da **atividade 2**, é importante comentar com os alunos que o alfabeto fonético, após ter sido inventado pelos fenícios, foi difundido por diferentes culturas, como a grega e a romana. É fundamental que eles percebam aspectos de dinamismo nesse processo e compreendam que as culturas são múltiplas, com umas interferindo nas outras e promovendo constantes trocas. De maneira objetiva, esse intercâmbio fica evidente no item **b** da **atividade 2**, que orienta os alunos a apontarem letras parecidas entre os alfabetos fenício, grego e latino. Essa proposta de comparação favorece o desenvolvimento do componente **conhecimento alfabético** da PNA, uma vez que solicita a identificação de similaridades entre as letras do alfabeto latino e as de outros alfabetos.

ATIVIDADES

Esta atividade favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

1. Leia o texto a seguir e responda à questão no caderno.

Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecem.



[...] quando desenhavam um boi, nem sempre queriam representar um boi. Podiam estar representando uma boiada, o gado, ou simplesmente a carne.

[...]

E quando desenhavam o sol, podiam estar representando o dia, a luz, ou até mesmo o calor.

[...]

O livro da escrita, de Ruth Rocha. São Paulo: Melhoramentos, 1992. p. 8.

• Qual é o tipo de escrita descrito no texto acima? Como você chegou a essa conclusão? **Ideográfica.** Espera-se que os alunos respondam que a escrita tratada no texto é ideográfica porque o texto descreve uma escrita em que os sinais representam ideias mais abstratas e não necessariamente o objeto em si nem o som.

2. Observe o quadro a seguir, que mostra os alfabetos latino, grego e fenício. Depois, responda às questões no caderno.

Esta atividade favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

Latino	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Grego	Α	Β	Γ	Δ	Ε	Ζ	Η	Θ	Ι	Κ	Λ	Μ	Ν	Ξ	Ο	Π	Ρ	Σ	Τ	Υ	Φ	Χ				
Fenício	𐤀	𐤁	𐤂	𐤃	𐤄	𐤅	𐤆	𐤇	𐤈	𐤉	𐤊	𐤋	𐤌	𐤍	𐤎	𐤏	𐤐	𐤑	𐤒	𐤓	𐤔	𐤕	𐤖	𐤗	𐤘	

a. Qual dos três alfabetos acima foi inventado primeiro? Por que ele representou uma inovação para a época? **Fenício.** Porque os sinais passaram a representar os sons das palavras, tornando a escrita mais ágil.

b. Compare os três alfabetos e cite três letras que são bastante parecidas. **Os alunos podem citar as letras O, H e E.**

c. Qual dos três alfabetos citados anteriormente é utilizado pelos falantes da língua portuguesa? **Os falantes da língua portuguesa utilizam o alfabeto latino.**

3. Cite seis nomes de deuses antigos africanos, gregos e romanos. Depois, escreva no caderno as características de cada um deles.

34 **Bastet:** deusa egípcia da fertilidade e abundância. **Seti:** deus egípcio da tempestade, do deserto e da guerra. **Atena:** deusa grega da sabedoria. **Apolo:** deus grego da música. **Vênus:** deusa romana do amor. **Baco:** deus romano do vinho e do teatro.

Para reforçar essa abordagem, se julgar conveniente, peça aos alunos que reproduzam no caderno as letras **E**, **H** e **O** de cada alfabeto (latino, grego e fenício) e pronunciem seus nomes – na língua portuguesa – em voz alta: “é”, “agá” e “ó”.

• A **atividade 3** possibilita aos alunos explorarem a diversidade religiosa de antigas civilizações, como a africana, a grega e a romana, de modo que percebam a importância da religiosidade na composição identitária desses povos.



Mensagem enigmática Esta seção favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

Vimos que, ao longo do tempo, os sistemas de escrita foram mudando, até chegar ao alfabeto que conhecemos atualmente. O alfabeto é um tipo de escrita que representa separadamente cada letra, entre elas as vogais e as consoantes. Assim, hoje em dia, várias línguas do mundo podem ser escritas com esse sistema.

Você já imaginou inventar seu próprio sistema de escrita? Como seria? Será que as pessoas compreenderiam? Veja o exemplo a seguir.



Ilustrações: Bárbara Sazzi

- Agora é a sua vez de criar seu próprio alfabeto. Você pode utilizar os símbolos apresentados anteriormente como exemplo e também incluir novos. O importante é usar a sua imaginação!
- Depois, escreva uma mensagem secreta utilizando as letras do alfabeto que você inventou. Ela não pode ser muito curta e deve ter um sentido.
- Troque com um colega de sala a mensagem que você criou. Em seguida, tente decifrar o que o outro escreveu. Para isso, você vai precisar do alfabeto que ele criou.
- Ao final da atividade, conversem sobre as seguintes questões:

1. Quanto tempo em média vocês demoraram até decifrar a mensagem? Quais foram as dificuldades encontradas? Seria possível decifrar a mensagem sem utilizar o alfabeto como referência?

Resposta pessoal. Encaminhamentos nas orientações para o professor.

2. Como seria a comunicação entre as pessoas se cada uma utilizasse um sistema de escrita diferente? As pessoas conseguiriam se entender? Por quê?

Espera-se que os alunos percebam a importância da comunicação para o desenvolvimento das culturas antigas, relacionando o tema com os sistemas de comunicação e a escrita na atualidade.

• A atividade da seção **Aprender é divertido** propõe aos alunos um novo momento lúdico de aprendizado. Dessa vez, eles devem elaborar mensagens criptografadas que somente poderão ser interpretadas por meio dos alfabetos criados por eles. Essa abordagem contribui para que os alunos desenvolvam o componente **conhecimento alfabético** da PNA, uma vez que deverão criar um novo alfabeto com base na exploração das letras do alfabeto latino. Além disso, esta atividade permite abordar alguns aspectos da **Competência geral 2** da BNCC, na medida em que são incentivadas a curiosidade e a criatividade dos alunos, que devem elaborar um problema e fornecer os meios possíveis para a solução dele. Trata-se, portanto, de uma atividade divertida e instigante, mas que pode apresentar algumas dificuldades durante sua realização. Nesse caso, e de acordo com a **Competência geral 10** da BNCC, incentive os alunos a agirem de forma autônoma, atuando com determinação para superar as dificuldades que possam surgir na elaboração e na decodificação das mensagens enigmáticas. Se julgar pertinente, organize-os em duplas para que possam superar juntos possíveis dificuldades.

ENCAMINHAMENTOS

- Oriente os alunos a registrar o tempo aproximado de duração da atividade. Questione-os sobre as dificuldades que tiveram para decifrar o código do colega de sala.

- O trabalho com o tema **Patrimônio cultural da humanidade**, assim como com o tema **Patrimônio histórico e artístico nacional**, possibilita uma abordagem da habilidade **EF05HI10** da BNCC, que trata especificamente do tema patrimônio e sua preservação ao longo do tempo. Este tema precisa ser discutido conceitualmente, de modo que leve os alunos a pensar e a problematizar os motivos que fazem a preservação do patrimônio ser importante. Para ser efetivo, o tema **Preservação** pressupõe o entendimento do patrimônio conservado, o conhecimento de seus criadores, das tecnologias envolvidas na construção e do sentido que ele tinha à época de sua realização. Dessa forma, no caso das imagens, é preciso contextualizar a construção do Coliseu, ocorrida no início do período imperial romano, assim como as finalidades culturais que esse anfiteatro tinha; a mesquita de Jené, por sua vez, pressupõe o entendimento sobre as rotas comerciais transaarianas e a expansão do islamismo pelo norte da África, considerando que a conversão de Jené ao islamismo ocorreu no século XIII. A preservação do patrimônio, portanto, deve conduzir ao entendimento das formas de organização de grupos sociais, com suas especificidades políticas, religiosas e econômicas. Por fim, a preservação do patrimônio histórico nos leva a pensar em nossa própria relação com os vestígios do passado, com os mecanismos de criação e legitimação dos lugares de memória e com os ritmos das transformações históricas atuais.

- O texto a seguir trata da maneira como foi estabelecido e aprimorado, pela Unesco, o conceito de patrimônio cultural da humanidade. Acerca desse assunto, portanto, é fundamental compreender como a noção de patrimônio e a preocupação com a sua preservação passam por modificações ao longo do tempo, o que reflete mudanças na própria forma como se pensa a história e a relação com os vestígios do passado.

[...]

A convenção de 1972 estabeleceu como definição de patrimônio mundial — tanto no caso do patrimônio cultural como do natural — objetos

Patrimônio cultural da humanidade

Por causa de sua importância histórica e cultural, muitos vestígios de civilizações antigas são classificados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como patrimônio cultural da humanidade. Assim, eles são protegidos e preservados para que as pessoas possam ter acesso ao que foi criado por gerações anteriores e conhecer melhor sua história.

São exemplos de patrimônio cultural da humanidade edifícios, obras de arte, acervos de museu, documentos, fotos, entre outros. Esses vestígios são classificados como patrimônio material.

Observe as fotos.

Foto de 2018 que retrata a mesquita de Jené, localizada no atual Mali, país do continente africano. Essa construção recebeu da Unesco o título de patrimônio cultural da humanidade em 1988.



Robert Huberman/Alamy/foarena

Foto de 2017 que retrata as ruínas do anfiteatro construído pelos antigos romanos e conhecido como Coliseu, em Roma, atual Itália. Essa construção faz parte do centro histórico da cidade, e recebeu o título de patrimônio cultural da humanidade em 1980.



ValerioMe/Shutterstock.com

e lugares de valor excepcional ou monumental. Apesar de fundamentado em práticas, principalmente europeias, nas quais a monumentalidade já era uma característica essencial para o tombamento, os critérios presentes no documento eram ainda bastante vagos. A grande questão era como definir a condição de excepcionalidade e monumentalidade.

Somente em 1977 é que a UNESCO elabora um documento, intitulado *Diretrizes operacionais para a implementação do patrimônio mundial*,

contendo definições e critérios mais precisos para a identificação do valor universal dos bens e, portanto, para sua inclusão na Lista do Patrimônio Mundial.

[...]

SCIFONI, Simone. Patrimônio mundial: do ideal humanista à utopia de uma nova civilização. *GEOUSP: espaço e tempo*, São Paulo, v. 7, n. 2, dez. 2003. p. 80-81. Disponível em: <www.revistas.usp.br/geousp/article/view/123833>. Acesso em: 11 mar. 2021.

Patrimônios culturais da humanidade no Brasil

A foto a seguir retrata um patrimônio material localizado no Brasil. De acordo com a Unesco, essa construção é considerada patrimônio cultural da humanidade.



Foto que retrata a Praça de São Francisco, no município de São Cristóvão, Sergipe, em 2018.

Patrimônio cultural imaterial

Além dos bens culturais materiais, como construções e obras de artes, há também a herança cultural que é chamada de **patrimônio intangível** ou **imaterial**.

São exemplos desse tipo de patrimônio as tradições, o folclore, as festas, os conhecimentos e as práticas tradicionais, entre outros.

Veja a seguir um exemplo de patrimônio cultural imaterial do Brasil.

intangível: que não pode ser tocado, que não pode ser percebido pelo tato



O frevo existe há mais de 100 anos. Sua classificação como patrimônio cultural é muito importante para que essa expressão cultural seja preservada.

Dançarinos de frevo em Recife, Pernambuco, 2018.

- Você conhece algum patrimônio cultural da humanidade além do exemplo mostrado na foto? Se sim, qual? Resposta pessoal. Incentive os alunos a refletir sobre os patrimônios culturais da humanidade. Peça que citem, por exemplo, construções ou obras de arte cuja preservação consideram importantes para as gerações futuras.

37

- O tema **Patrimônio cultural imaterial** permite uma abordagem da habilidade EF05HI07 da BNCC, que trata da identificação dos processos de produção e hierarquização dos marcos de memória. Nesse sentido, é preciso que os alunos entendam o que é patrimônio imaterial. Sendo assim, ressalte que se tratam de tradições, manifestações, saberes e formas de expressão artística, consolidadas nas práticas sociais de determinados grupos. A preservação desses bens imateriais constitui elemento fundamental de manutenção de identidades e laços comunitários, uma vez que as práticas passam a ser registradas e transmitidas entre as gerações. Mais ainda, constitui um elemento de valorização da diversidade cultural e da riqueza dos saberes populares, que passam a ser reconhecidos em toda a sua importância para a memória e a cultura nacional.

- Comente com os alunos que a praça de São Francisco, na cidade de São Cristóvão, em Sergipe, é reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como patrimônio cultural da humanidade desde o ano de 2010. Já o frevo é uma das manifestações culturais brasileiras que foi reconhecida como patrimônio cultural imaterial da humanidade, em 2012.

- No Brasil, desde agosto de 2000, o patrimônio imaterial, que já fora reconhecido pela Constituição de 1988, passou a ser registrado e inventariado por meio de um decreto federal. Esse assunto põe em questão a própria forma como concebemos e hierarquizamos os registros de memória e os vestígios do passado. Em uma concepção tradicional de patrimônio histórico e artístico, somente aquilo que possuísse uma existência material poderia ser considerado como suporte de memória. Isso, contudo, cria meios de exclusão e de esquecimento, porque as fontes e os marcos históricos ficam limitados a determinadas categorias de patrimônio. Preservar o patrimônio imaterial, portanto, é criar meios de pensar a diversidade cultural, de expandir as formas de entendimento do passado, indo além dos registros tradicionais e dando voz a mais sujeitos históricos.

A importância da preservação do patrimônio

A nossa sociedade é formada por diferentes grupos que ao longo da história criaram também diferentes formas de registrar a memória de acontecimentos do passado. As cidades, por exemplo, são repletas de locais que remetem ao passado, seja por meio dos nomes escolhidos para as ruas ou pelos prédios e os monumentos preservados.

Ao colocar um nome em uma rua ou instituição, erguer monumentos ou determinar a preservação de um prédio, por exemplo, estamos também escolhendo aquilo que queremos preservar ou manter. Portanto, a preservação desses elementos que estimulam a memória das pessoas também é muito importante para os estudos históricos.

Incêndio no Museu Histórico Nacional

No dia 2 de setembro de 2018, o Museu Histórico Nacional, o mais antigo centro de ciência do país, sofreu um incêndio causado pela falta de manutenção e falha do sistema de ar condicionado. O fogo destruiu a estrutura e cerca de 90% do acervo em exposição, incluindo coleções de fósseis, múmias e artefatos raros da arqueologia brasileira.

Esse triste episódio chamou a atenção para a importância da preservação do nosso patrimônio histórico cultural e a necessidade de políticas públicas e investimentos voltados para a proteção de museus, arquivos e sítios históricos no país.



Fachada do Museu Histórico Nacional em chamas. Município do Rio de Janeiro, em 2 de setembro de 2018.

38

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Proponha uma pesquisa acerca dos patrimônios históricos e artísticos presentes no estado ou na região em que se localiza a escola. Estabeleça uma data e reserve a sala de informática. Divida a turma em grupos, estabeleça critérios para a pesquisa e conduza-os até a sala de informática, onde eles deverão realizar pesquisas na internet. Cada grupo deverá ficar responsável por selecionar determinado bem tombado, que pode ser material ou imaterial. Depois, os alunos deverão elaborar um material informativo sobre o patrimônio escolhido, indicando desde a localização exata do patrimônio, a época de sua construção ou surgimento, o ano em que foi tombado e a condição atual desse bem, até os significados históricos que ele tinha ou assumiu ao longo do tempo.
- As informações sobre o patrimônio cultural existente no Brasil podem ser encontradas nos sites a seguir:
Representação da Unesco no Brasil. Disponível em: <www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/world-heritage/>. Acesso em: 11 mar. 2021.
Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/>>. Acesso em: 11 mar. 2021.



DE OLHO NO TEMA

Educação ambiental

Patrimônio natural da humanidade

Além dos patrimônios culturais da humanidade, a Unesco também tem uma classificação de locais considerados patrimônio mundial natural, por causa de sua importância para o meio ambiente. Assim, considera-se que eles precisam ser preservados para o bem-estar da humanidade.

Há vários patrimônios naturais espalhados pelo mundo. No Brasil, atualmente, há sete locais dentro dessa classificação:

- Parque Nacional do Iguaçu;
- Mata Atlântica: Reservas do Sudeste;
- Costa do Descobrimento: Reservas da Mata Atlântica;
- Áreas de Proteção do Cerrado;
- Área de Conservação do Pantanal;
- Complexo de Conservação da Amazônia Central: Parque Nacional do Jaú;
- Ilhas Atlânticas Brasileiras: Fernando de Noronha e Atol das Rocas.

Respostas pessoais. Encaminhamentos nas orientações para o professor.

- a.** Você conhece ou gostaria de conhecer algum dos patrimônios citados? Se sim, qual?
- b.** Você concorda que esses locais sejam considerados patrimônios naturais da humanidade? Por quê? Converse com os colegas e depois façam coletivamente uma lista com as principais justificativas apontadas.

O Parque Nacional do Iguaçu apresenta cerca de 275 quedas-d'água e abriga grande diversidade de espécies animais e vegetais. O parque está localizado entre Brasil e Argentina.

Foto do Parque Nacional do Iguaçu, Foz do Iguaçu, Paraná, em 2019.



39

O assunto patrimônio natural da humanidade permite um trabalho com o Tema contemporâneo **Educação ambiental**. Comente com os alunos que a noção de patrimônio natural possibilita reflexões sobre as interferências que os seres humanos realizam no ambiente. Mais ainda, da mesma forma que devemos preservar nossos registros de me-

mória, devemos preservar os bens naturais do mundo, pois todos esses elementos são importantes para refletir sobre as transformações e permanências ocorridas no processo histórico humano. Esse tipo de discussão possibilita, ainda, uma abordagem da **Competência geral 7** da BNCC.

OBJETIVOS

- Reconhecer que, além dos patrimônios culturais da humanidade, há locais considerados patrimônios mundiais naturais, no Brasil e no mundo.
- Conhecer os locais considerados patrimônios naturais localizados no Brasil.
- Perceber a importância dos patrimônios naturais para a humanidade e também para a preservação do meio ambiente.

• Ao longo das páginas deste livro, diversos temas são abordados a fim de despertar nos alunos a curiosidade pelo saber e, principalmente, de conduzi-los a entender melhor o mundo em que vivemos, tornando-os cidadãos críticos e atuantes no dia a dia. Entre esses temas, alguns se mostram de relevância nacional e mundial ao envolverem aspectos sociais, culturais, econômicos e ambientais, ou seja, temas essenciais para os alunos atuarem em sociedade.

O assunto sobre **patrimônios** constitui um desses temas, pois evidencia a diversidade das riquezas culturais e naturais do Brasil. Além disso, incentiva valores patrióticos, ao ressaltar atitudes de respeito e valorização aos elementos que compõem a identidade nacional.

ENCAMINHAMENTOS

- a.** Caso os alunos não conheçam os locais, peça a eles que reflitam e apontem um ou mais lugares entre os citados que eles gostariam de conhecer e por quê.
- b.** Espera-se que os alunos percebam a importância da preservação desses locais para a humanidade e percebam que esses lugares seguem os critérios estabelecidos pela Unesco, além do que as ações para sua preservação estão alinhadas às atitudes positivas com relação à preservação do ambiente, à sustentabilidade, à cidadania, entre outros.

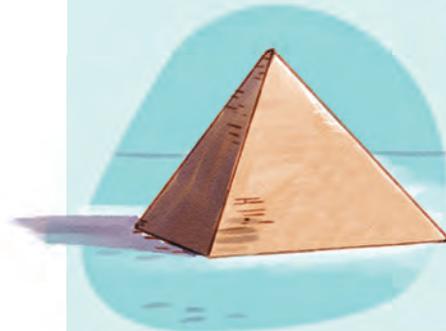
• Para trabalhar com o tema **Sete Maravilhas do Mundo Antigo**, pode-se comentar como o uso do termo “maravilha” já é sugestivo, pois indica obras humanas que eram consideradas surpreendentes e espantosas, extraordinárias e assombrosas. Contudo, quem considerava essas obras como maravilhas? Quem achava surpreendente a existência de tais obras? Nesse sentido, deve-se comentar com os alunos que se acredita que a lista das Sete Maravilhas do Mundo Antigo tenha sido formulada no século II a.C., por um escritor grego, que talvez também exercesse ofícios ligados à arquitetura, chamado Antípatro de Sídon. O suposto autor da lista estava inserido na tradição grega, cuja civilização fora uma das primeiras a criar, partindo de critérios como a língua e a religião, uma diferença entre a própria cultura e a dos “bárbaros”, entre um “nós” e os elementos externos. Mesmo que, no século II a.C., a cultura grega já estivesse difundida em uma imensa região que englobava partes da Europa até o Oriente Médio, consequência, sobretudo, das conquistas macedônicas e da formação do chamado “mundo helênico”, a ideia de ter um discurso classificatório e indicar o que é maravilhoso ainda era muito forte.

As Sete Maravilhas do Mundo Antigo

Algumas construções se destacaram entre os povos antigos, principalmente por causa de sua grandeza e importância. Com o passar dos anos, a maior parte delas foi destruída. Porém, relatos antigos e gravuras tornaram esses monumentos conhecidos no mundo todo, compondo a lista das Sete Maravilhas do Mundo Antigo.

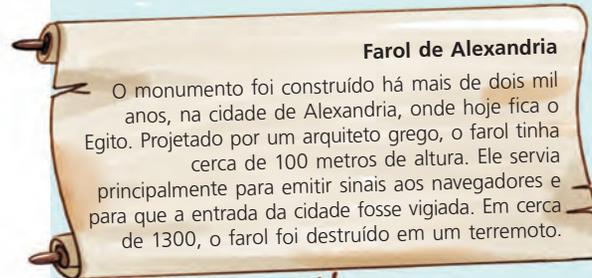
Conheça essas construções a seguir.

Estas ilustrações são representações artísticas produzidas com base em estudos históricos. Fonte: *As sete maravilhas do mundo antigo*: fontes, fantasias e reconstruções, de José Ribeiro Ferreira e Luísa de Nazaré Ferreira. São Paulo: Edições 70, 2009.



Pirâmide de Quéops

A pirâmide foi construída há cerca de 4.500 anos e permanece de pé, sendo a única das sete maravilhas que ainda existe quase por completo. De acordo com os pesquisadores, cerca de 100 mil pessoas participaram da construção da pirâmide, feita para ser o túmulo do faraó egípcio Quéops.



Farol de Alexandria

O monumento foi construído há mais de dois mil anos, na cidade de Alexandria, onde hoje fica o Egito. Projetado por um arquiteto grego, o farol tinha cerca de 100 metros de altura. Ele servia principalmente para emitir sinais aos navegadores e para que a entrada da cidade fosse vigiada. Em cerca de 1300, o farol foi destruído em um terremoto.



Estátua de Zeus

Construída na cidade de Olímpia, na Grécia, a estátua de Zeus tinha aproximadamente 13 metros de altura. Ela ficava dentro de um templo e simbolizava a grande importância atribuída aos deuses na Antiguidade. A estátua foi transferida 800 anos depois de pronta para Constantinopla, na atual Turquia, e acabou sendo destruída em um incêndio.

Ilustrações: Rivaldo Barbosa

40

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

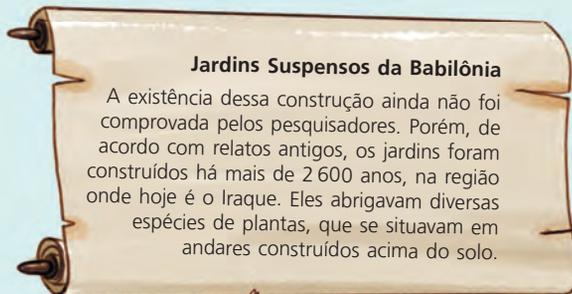
• Proponha aos alunos uma pesquisa sobre as Sete Maravilhas do Mundo Moderno, como estabelecidas pela votação organizada pela fundação *New7Wonders*. Ressalte-se que, além de obras construídas pelos seres humanos, a fundação também realizou uma votação acerca das sete maravilhas naturais do mundo. Para realizar a pesquisa, a turma pode ser dividida em gru-

pos, cada um ficando responsável por levantar informações sobre uma das maravilhas. Depois, as informações encontradas deverão ser expostas por meio de seminários para o restante da turma. Se julgar conveniente, poderão ser criadas fichas ou cartazes sobre as maravilhas, o que vai compor um material coletivo sobre o assunto.



Mausoléu de Halicarnasso

Essa construção foi feita para guardar os restos mortais do rei Mausolo e de sua esposa, que governavam um território onde hoje é parte da Turquia. Enfeitada com estátuas de leões e guerreiros, a tumba acabou sendo destruída em um terremoto muitos anos depois.



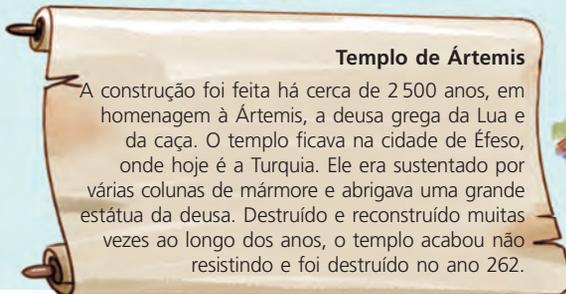
Jardins Suspensos da Babilônia

A existência dessa construção ainda não foi comprovada pelos pesquisadores. Porém, de acordo com relatos antigos, os jardins foram construídos há mais de 2 600 anos, na região onde hoje é o Iraque. Eles abrigavam diversas espécies de plantas, que se situavam em andares construídos acima do solo.



Colosso de Rodes

Essa grande estátua do deus do Sol, Hélios, tinha 32 metros de altura. Ela foi construída pelos gregos, na ilha de Rodes, para comemorar uma vitória militar. O monumento foi destruído em um terremoto há mais de 2200 anos.



Templo de Ártemis

A construção foi feita há cerca de 2 500 anos, em homenagem à Ártemis, a deusa grega da Lua e da caça. O templo ficava na cidade de Éfeso, onde hoje é a Turquia. Ele era sustentado por várias colunas de mármore e abrigava uma grande estátua da deusa. Destruído e reconstruído muitas vezes ao longo dos anos, o templo acabou não resistindo e foi destruído no ano 262.



- O link a seguir conduz ao site da fundação *New7Wonders*, que está em inglês e pode ser útil na conferência das informações encontradas durante a pesquisa. *New7Wonders*. Disponível em: <<https://new7wonders.com/>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

DICA

- Antes da realização da **atividade 1**, retome com os alunos a definição de patrimônio cultural imaterial. Ressalte que esse tipo de patrimônio engloba tradições culturais realizadas por determinados grupos sociais e que são transmitidas de geração em geração. Comente que a principal forma de preservação do patrimônio cultural imaterial consiste no registro e no incentivo da prática. Dessa maneira, cria-se um processo bastante dinâmico de preservação, pois, ao mesmo tempo em que se consolida uma tradição, ela deve ser constantemente exercida por seus novos praticantes. Assim, esse tipo de iniciativa é fundamental para manter identidades comunitárias e vínculos sociais. Essa expansão do conceito de patrimônio passa diretamente por transformações ocorridas no presente, que envolvem lutas sociais, conquistas de direitos e o reconhecimento cultural de grupos sociais e comunidades; ou seja, o reconhecimento da diversidade cultural está diretamente ligado à noção de cidadania e à pluralidade da história, como se propõe nas habilidades EF05HI04 e EF05HI05 da BNCC.

SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO

Aproveite esta atividade para realizar uma **avaliação formativa**, com o objetivo de verificar se os alunos compreenderam as diferenças entre os tipos de patrimônios culturais. Para isso, após os alunos identificarem todas as imagens de acordo com a proposta da **atividade 1**, peça a eles que escrevam pequenos textos referentes a cada uma das fotos, breves comentários nos quais devem explicar o porquê de terem afirmado que o patrimônio cultural representado era material ou imaterial. Com esse tipo de trabalho, os alunos vão conseguir organizar e sintetizar os conteúdos estudados.

Como sugestão de mediação de possíveis dificuldades na realização desta atividade, mostre aos alunos alguns recursos audiovisuais, como músicas, fotos e vídeos, que abordam os patrimônios culturais

materiais e imateriais do município ou do estado em que vivem, aproximando, assim, o tema à realidade dos alunos.

Após essas mediações, proponha uma conversa em sala de aula, permitindo aos alunos que troquem experiências entre si e contem o que compreenderam a respeito do tema, quais foram as principais dificuldades encontradas e como elas foram resolvidas.

ATIVIDADES

Esta atividade pode ser utilizada como avaliação formativa. Veja mais informações nas orientações para o professor.

1. As fotos a seguir mostram patrimônios culturais. Em seu caderno, escreva as informações sobre cada um desses patrimônios identificando se são patrimônios materiais ou imateriais. Siga o exemplo:

A - Roda de capoeira no município de Salvador, Bahia - Patrimônio imaterial.



Roda de capoeira no município de Salvador, Bahia, em 2019. Patrimônio imaterial.



Centro de Memórias Chico Mendes, no município de Xapuri, Acre, em 2015. Patrimônio material.



Modo de produção de queijo artesanal tipo canastra, em São Roque das Minas, Minas Gerais, 2018. Patrimônio imaterial.



Mercado Municipal do município de Manaus, Amazonas, em 2019. Patrimônio material.



- Esta atividade favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.
2. **Leia a manchete, observe a imagem e, depois, responda às questões no caderno.**

A legenda da foto não foi inserida para não comprometer a realização da atividade.
Réplica em miniatura do Templo de Ártemis, reconstruída na Turquia. Foto de 2014.

Réplicas e ruínas das sete maravilhas do mundo antigo recebem visitas.



Réplicas e ruínas das sete maravilhas do mundo antigo recebem visitas, de Rafaella Panzeri. *Correio Braziliense*, Brasília, 26 abr. 2017. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/turismo/2017/04/26/interna_turismo,591446/visite-as-replicas-e-as-ruinas-das-sete-maravilhas-do-mundo-antigo.shtml>. Acesso em: 17 dez. 2020.

2. c. Espera-se que os alunos percebam que o edifício foi reconstruído porque ele tinha grande importância para a população na época da Antiguidade e que a sua reconstrução permite que as pessoas possam ter acesso ao que foi criado por gerações anteriores e conhecer melhor sua história.

- a. Qual das Sete Maravilhas do Mundo Antigo foi reconstruída e aparece retratada na imagem? **Templo de Ártemis.**
- b. O que diz a manchete sobre as réplicas e ruínas das Sete Maravilhas do Mundo Antigo? **De acordo com a manchete, atualmente, essas construções recebem visitas de turistas.**
- c. Com base na sua resposta à questão anterior, responda: por que o edifício foi reconstruído recentemente?
3. A pirâmide de Quéops é a única das Sete Maravilhas do Mundo Antigo que ainda existe. Em 1979, a pirâmide e seus entornos passaram a ser considerados pela Unesco como patrimônio cultural da humanidade. Reflita sobre o tema e escreva no caderno um texto comentando a importância e o significado desse título.

Esta atividade favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

43

DICA

- Sobre os itens b e c da atividade 2, comente com os alunos que o trabalho de construir maquetes (ou réplicas em miniaturas, como no caso da imagem apresentada) é muito utilizado em museus históricos das mais variadas partes do mundo. Isso ocorre porque, quando são tratados assuntos referentes ao passado, como o espaço urbano de uma cidade antiga ou uma construção que não existe mais, as maquetes são instrumentos úteis para as pessoas conseguirem vislumbrar a dimensão espacial do local ou do edifício, tendo uma noção proporcional daquilo sobre o que estão sendo informadas. Acerca disso, é interessante notar como, muitas vezes, o conhecimento do passado e as interpretações históricas são feitas sem se levar em conta dados pragmáticos, como as dimensões físicas dos lugares e edifícios citados.



VIVENDO A LEITURA

- A atividade 2 possibilita aos alunos exercitarem o componente **fluência em leitura oral** da PNA e a interpretação de texto, com o objetivo de relacionarem os recursos textual e imagético apresentados na página com os conteúdos estudados anteriormente. Para isso, solicite à turma que faça uma leitura coletiva e em voz alta da manchete de jornal. Além disso, se julgar conveniente, explore com eles a referência do recurso, para que possam analisar a autoria da manchete, o meio de comunicação em que foi veiculada e a data de publicação. Para a realização das questões da atividade, peça-lhes que analisem a imagem, atentando aos detalhes da construção, como a arquitetura. Nesse momento, pergunte se reconhecem a construção e, caso haja dificuldade em reconhecê-la, oriente-os a retomar os conteúdos apresentados nas páginas 40 e 41.

• As atividades 3 (página 43) e 4 se baseiam, respectivamente, na produção e na análise de um texto, o que favorece o desenvolvimento do componente **produção de escrita** da PNA. Os alunos devem compreender o conceito de patrimônio cultural e a importância de sua preservação. Antes de iniciarem a redação, reafirme que a Pirâmide de Quéops só foi considerada patrimônio cultural da humanidade recentemente, em 1979. Com isso, eles podem ter a consciência de que, mesmo que monumentos como as Sete Maravilhas do Mundo Antigo tenham sua importância reconhecida há séculos, a noção de preservação do patrimônio cultural foi sendo estabelecida ao longo do tempo, constituindo uma criação e uma conquista históricas.



Samba

Agoniza mas não morre

Alguém sempre te socorre

Antes do suspiro **derradeiro**

Samba

Negro, forte, destemido

Foi duramente perseguido

Na esquina, no botequim, no terreiro

Samba

Inocente, pé-no-chão

A **fidalgua** do salão

Te abraçou, te envolveu

Mudaram toda a sua estrutura

Te impuseram outra cultura

E você nem percebeu

Mudaram toda a sua estrutura

Te impuseram outra cultura

E você nem percebeu

4. a. Espera-se que os alunos percebam que a letra de música aborda o preconceito contra o samba que fica evidente no trecho: "Samba/ Negro, forte, destemido/Foi duramente perseguido/ Na esquina, no botequim, no terreiro."

Esta atividade favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

agoniza: estar aflito ou em agonia

derradeiro: o último

fidalgua: grupo social que pertence à nobreza

4. c. Espera-se que os alunos reconheçam que o samba em questão possui as características e os requisitos necessários para tal título. E que, assim como as outras expressões culturais vistas a longo da unidade, ele é importante para vários grupos sociais, fazendo parte de sua tradição e sua identidade.

- Qual é o tema principal tratado na letra dessa música?
- Quem é o seu compositor?
O compositor é Nelson Sargento.
- Em sua opinião, por que o samba de roda passou a ser considerado patrimônio oral e imaterial da humanidade? Justifique sua resposta.
- Você já conhecia esse estilo musical? O que você acha do samba? Explique.
- Você conhece algum elemento da cultura material ou imaterial que você acha que deveria ser reconhecido como um patrimônio cultural da humanidade? Qual seria? Explique. Espera-se que os alunos identifiquem elementos da cultura material ou imaterial que façam parte de seu dia a dia ou que conheçam, e que expliquem as razões pelas quais eles os consideram importantes para si e para a comunidade em que vivem.

44

mas não morre, os alunos podem perceber a relação do samba com o histórico de resistência dos povos africanos e afro-brasileiros no Brasil que, mesmo sendo oprimidos durante muitos anos, conseguiram preservar traços de suas identidades e tradições por meio desse gênero musical e de outros costumes.

VIVENDO A LEITURA

- Utilize a letra de samba da atividade 4 para explorar os componentes **fluência em leitura oral** e **desenvolvimento de vocabulário** da PNA, solicitando aos alunos uma leitura coletiva e em voz alta ou selecionando um grupo de alunos para fazer a leitura alternada de suas partes (linhas ou estrofes) a fim de que identifiquem rimas, como forma de trabalhar o componente **consciência fonológica e fonêmica** da PNA. Além disso, explore os verbetes de glossário apresentados na página, auxiliando os alunos a localizarem possíveis sinônimos dessas palavras. Se julgar interessante, para facilitar a execução da atividade, providencie o áudio da música *Agoniza mas não morre*, de Nelson Sargento, para que os alunos tenham contato com o estilo musical samba.
- Durante a leitura da letra de música, incentive-os a identificar os trechos que apresentam a relação do samba com as culturas negras. No trecho "*Negro, forte, destemido / Foi duramente perseguido / Na esquina, no botequim, no terreiro*", assim como no título da música *Agoniza*

PARA CONHECER

Que tal conhecer diferentes patrimônios culturais do Brasil de um jeito diferente e divertido? No jogo Trilha Cultural, do *Instituto Arte na Escola*, ao combinar diferentes selos, é possível formar cartões-postais com patrimônios culturais e saber mais sobre eles. O jogo está disponível para celulares e *tablets*, gratuitamente na loja de aplicativos.

Acesse o *site* a seguir e saiba mais.

<<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=76826>>.

Acesso em: 17 dez. 2020.



O QUE APRENDEMOS

Respostas pessoais. Encaminhamentos nas orientações para o professor.

1. Antes de estudar os conteúdos desta unidade, o que você conhecia sobre o período chamado “pré-história”? Como são realizados os estudos sobre os povos que não tinham um sistema de escrita?
2. Reflita sobre o papel do desenvolvimento da escrita para as primeiras civilizações. Ela foi importante? Por quê? E atualmente, quais são as maneiras de registrar saberes e conhecimentos, por exemplo, em nossa sociedade?
3. Você considera relevante conhecer a história e a cultura de povos que viveram em outras épocas, como as antigas civilizações estudadas nesta unidade? Explique.
4. Escreva uma frase para resumir o que você compreendeu sobre os patrimônios. Depois, leia a frase para o professor e os colegas e conversem sobre a importância de preservar esses bens culturais e naturais, justificando sua opinião sobre o tema.

45

O QUE APRENDEMOS

Aproveite as questões apresentadas nesta página para recapitular com os alunos alguns assuntos estudados nesta unidade ou para aplicar uma **avaliação formativa**.

1. O objetivo desta questão é que os alunos reflitam a respeito da chamada pré-história, com base em seus conhecimentos prévios e nos conhecimentos construídos após o estudo da unidade. É importante que indiquem as diversas formas de obter informações e estudar esse período identificando diversas fontes históricas não escritas, como as pinturas rupestres. Caso algum aluno tenha dificuldade de resolver esta questão, retome com ele o conteúdo da página 12.
2. Esta questão tem como objetivo verificar se os alunos compreenderam a importância da escrita, sobretudo para as primeiras civilizações. Espera-se que eles reconheçam que a escrita foi muito importante para o desenvolvimento das civilizações ao longo da História, apontando, por exemplo, seus usos e seu papel nas antigas sociedades. Já ao citar as formas atuais de registros, eles podem mencionar a grande diversidade de meios disponíveis, como computadores, *tablets* etc.
3. Incentive os alunos a emitirem suas opiniões a respeito de conhecer a história e a cultura das antigas civilizações. O objetivo desta questão é verificar se eles reconhecem a importância histórica das antigas civilizações no mundo contemporâneo. Ressalte as influências culturais e a sua presença no mundo atual, sobretudo das culturas grega e romana, consideradas fun-

dadoras da cultura ocidental. Caso os alunos apresentem dificuldades, oriente-os a retomar o desenvolvimento dos alfabetos grego e latino, apresentados na página 27.

4. Esta questão tem como objetivo avaliar os conhecimentos dos alunos sobre os patri-

mônios. Espera-se que eles reflitam sobre o tema trabalhado por meio da elaboração da frase. Se necessário, auxilie-os, por exemplo, apresentando algumas palavras-chave, como preservação, valorização e intangível. Caso algum aluno apresente dificuldade na elaboração da frase, oriente-o

a retomar as definições sobre os patrimônios estudadas a partir da página 36. Cite outros exemplos de patrimônio e peça aos alunos que os descrevam, a fim de que possam compreender a importância deles em nossa sociedade, bem como a necessidade de preservá-los.

Chegamos ao final da unidade. Nesse momento, é essencial avaliar se os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo do estudo dos tópicos são suficientes para atingir os objetivos propostos para a unidade. Para auxiliar nessa tarefa, esta página apresenta possibilidades de avaliação formativa e de monitoramento da aprendizagem para cada objetivo pedagógico trabalhado.

Para registrar a trajetória e a progressão de cada aluno durante esta unidade, sugerimos que você reproduza a ficha de acompanhamento presente na página IX deste **Manual do professor**, completando-a com os objetivos listados a seguir e a progressão dos alunos para cada um deles.

SUGESTÕES DE AVALIAÇÃO FORMATIVA POR OBJETIVO:

- **Compreender o significado dos conceitos de pré-história e de História, problematizando as diferenças que existem entre eles.**

Retome as definições dos conceitos de pré-história e História e verifique se os alunos compreendem que essa divisão é relacionada ao tempo histórico, estabelecido para facilitar os estudos antes e depois do surgimento da escrita. Se necessário, peça aos alunos que montem uma linha do tempo da pré-história e a comparem com os demais períodos após o surgimento da escrita. Por meio dessa análise, é importante destacar a diferença de duração entre a pré-história (maior) e a História (menor) e reforçar a premissa de que povos sem escrita não são povos sem história.

- **Identificar as formas de registro e transmissão de conhecimentos das primeiras sociedades humanas, em suas diferentes linguagens e contextos.**

É importante que os alunos identifiquem a oralidade e as formas de registros escritos e iconográficos como maneiras de transmitir conhecimento. É essencial compreender relatos orais também como fontes históricas.

Para identificar se eles compreendem a importância dessas formas de comunicação e registro, questione-os sobre as formas de transmissão de conhecimento escritos e orais que existem na atualidade. Destaque a existência de registros, como livros, jornais, revistas, *podcasts* e programas de rádio. Se preferir, peça-lhes que utilizem esses meios como fontes históricas para fazer uma pesquisa sobre o tema.

- **Identificar as transformações ocorridas nas sociedades humanas a partir da revolução agrícola.**

Verifique se os alunos reconhecem as mudanças promovidas no período, como o sedentarismo e a formação de grupos humanos que deram origem a comunidades, cidades etc. Um aspecto importante da vida em comunidade foi a domesticação de animais. Se necessário, peça aos alunos que façam uma pesquisa sobre a domesticação de alguns animais, como o cachorro e o gato. Desse modo, espera-se que eles compreendam que esse tipo de relação entre seres humanos e animais se deu principalmente com sedentarização e a formação de comunidades humanas no período Neolítico.

- **Comparar as características das primeiras cidades, relacionando-as ao desenvolvimento das antigas civilizações.**

É importante que os alunos relacionem o surgimento das primeiras cidades com a forma de ocupação do espaço geográfico e a utilização dos recursos naturais do ambiente, destacando a existência dos rios e a utilização de seus recursos, como o sistema de irrigação no Egito antigo.

Para consolidar essa compreensão, solicite a construção de uma maquete do sistema de irrigação egípcio da Antiguidade. Dessa maneira, espera-se que os alunos reconheçam a importância do uso racional dos recursos naturais para o desenvolvimento das civilizações.

- **Reconhecer a importância das diferentes escritas e religiões para a formação das sociedades humanas, compreendendo a diversidade dessas manifestações culturais.**

Os alunos devem valorizar os diferentes sistemas de escrita como formas de registro e transmissão de conhecimento. Quanto às religiosidades dos povos antigos, ressalte-as como importantes expressões culturais, de modo a promover atitudes de respeito e de tolerância religiosa.

Nesse sentido, é possível solicitar uma pesquisa para verificar quais são os tipos de alfabeto mais utilizados no mundo atualmente, trazendo exemplos de frases ou palavras escritas, sua pronúncia, país de origem e como ele é caracterizado: pictográfico, ideográfico ou fonético. Após a pesquisa, peça aos alunos que apresentem os resultados para os demais colegas.

- **Identificar as diferenças entre o patrimônio cultural material e o imaterial e reconhecer a necessidade de conservação como forma de preservar a história dos povos.**

Para atingir este objetivo, os alunos precisam compreender os conceitos de cultura material e cultura imaterial, que podem ser percebidas como produções humanas tangíveis ou intangíveis. Certifique-se de que os alunos conseguem citar exemplos da cultura material e imaterial e relacioná-los ao conceito de patrimônio.

Se achar conveniente, verifique a possibilidade de promover um passeio em locais onde há patrimônios materiais e/ou imateriais. Por meio da visita a esses lugares, espera-se que os alunos compreendam que os patrimônios são bens coletivos e que fazem parte da história e da identidade da comunidade em que vivem.

ALGO A MAIS

Essa animação acompanha a trajetória de uma família pré-histórica, os Croods, acostumada a viver na proteção de sua caverna. As transformações ocorridas com o mundo e com a filha adolescente, contudo, vão marcar o cotidiano da família.

- *Os Croods*. Direção de Chris Sanders e Kirk de Micco. Estados Unidos, 2013 (98 min.).

O artigo *Do grîo ao vovô: o contador de histórias tradicional africano e suas representações na literatura infantil*, de Celso Sisto Silva, trabalha com a figura dos grîos, indicando como esses portadores do saber oral, que cumprem funções fundamentais em muitas sociedades africanas, têm suas imagens simplificadas em obras literárias destinadas ao público infantojuvenil.

- SILVA, Celso Sisto. *Do grîo ao vovô: o contador de histórias tradicional africano e suas representações na literatura infantil*. *Nau Literária*, Porto Alegre, UFRGS, v. 9, n. 1, jan./jun., 2013. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/43352/27859>. Acesso em: 11 mar. 2021.

Nessa obra, o historiador Jaime Pinsky aborda a formação das primeiras civilizações, indicando a importância que a agricultura, a escrita, as religiosidades e as cidades tiveram nesse processo.

- PINSKY, Jaime. *As primeiras civilizações*. São Paulo: Contexto, 2001.

INICIANDO A UNIDADE 2

O tema sobre a formação das primeiras civilizações, trabalhado na unidade anterior, pode ser utilizado como pré-requisito para o estudo desta unidade, que aborda alguns dos principais processos de transformação das sociedades antigas, como a europeia, a africana e a americana. Conhecer essas sociedades e estudar suas relações e o modo como se organizavam nos ajuda a compreender melhor suas influências na formação étnica, política e cultural do Brasil. Serão estudados alguns dos costumes desses povos, as relações entre si, bem como as diferenças que compunham suas tradições e seus modos de vida.

Inicialmente será estudada a sociedade europeia no período da Idade Média e suas concepções de tempo e de cotidiano. Serão apresentadas as transformações que se iniciaram ao fim desse período e ao início da Idade Moderna, com fatos que marcaram diversas transformações na Europa, como a formação dos Estados Nacionais.

Em um segundo momento, serão abordados os modos de vida dos povos originários da América antes da chegada dos europeus, como os incas, os maias, os astecas e as diferentes etnias indígenas que habitavam o território brasileiro.

Por fim, será trabalhada a cultura e o modo de vida dos povos africanos antes de serem escravizados pelos europeus, com o intuito de compreender as contribuições desses povos, ainda que em uma situação forçada e de violência, para o desenvolvimento econômico, cultural e social do Brasil.

Ao longo do desenvolvimento dos tópicos e na seção **O que aprendemos**, ao final da unidade, são sugeridas atividades que possibilitam ao professor avaliar os conhecimentos construídos pelos alunos, fornecendo propostas de remediação e estratégias de intervenções para a superação das dificuldades que possam surgir no decorrer do processo de aprendizagem.

OBJETIVOS DA UNIDADE

- Conhecer características da sociedade medieval europeia, problematizando os critérios de estabelecimento de determinados períodos históricos.
- Identificar quais mudanças se fizeram sentir na Europa após a Idade Média, sobretudo no que se refere à formação de Estados modernos e ao início das grandes navegações, assim como conhecer as características do mercantilismo econômico.
- Estudar o início do processo de colonização portuguesa na América, problematizando o conceito de **descoberta**.
- Reconhecer a existência de povos no continente americano anteriores à chegada dos europeus, compreendendo a diversidade dessas sociedades.
- Identificar a variedade de povos indígenas do Brasil, pensando historicamente os seus direitos.
- Conhecer características de sociedades africanas anteriores à chegada dos europeus.

	TEMAS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA	COMPONENTES DA PNA	
UNIDADE 2 AS SOCIEDADES SE TRANSFORMAM	A Idade Média na Europa. Em busca de riquezas. Os povos da América. Os africanos antes da chegada dos europeus.	<ul style="list-style-type: none"> > EF05HI01 > EF05HI02 > EF05HI03 > EF05HI04 > EF05HI05 	<ul style="list-style-type: none"> > EF05HI06 > EF05HI08 > EF05HI09 > EF05HI10 	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9 e 10	1, 2, 3, 4, 5 e 6	Compreensão de textos. Desenvolvimento de vocabulário. Produção de escrita. Fluência em leitura oral. Literacia familiar. Numeracia.

ROTEIRO SUGERIDO

ABERTURA	SEMANA 11	1 AULA
> Análise das páginas 46 e 47 e realização das questões.		> Análise do mapa e leitura do box da página 64. > Leitura do box da página 65.
A IDADE MÉDIA NA EUROPA	SEMANAS 11 E 12	3 AULAS
<ul style="list-style-type: none"> > Leitura dos textos e análise das imagens das páginas 48 e 49. > Leitura silenciosa da página 50. > Análise das imagens da página 51. > Leitura silenciosa das páginas 52 e 53. > Realização das atividades da página 54. 		<ul style="list-style-type: none"> > Realização das atividades das páginas 66 e 67. > Trabalho com o box Entre colegas da página 67. > Análise do mapa da página 68. > Leitura silenciosa das páginas 69 a 70 e realização da atividade 1. > Análise do gráfico e leitura dos textos da página 71. > Trabalho com a seção Aprender é divertido da página 72. > Realização das atividades das páginas 73 e 74.
EM BUSCA DE RIQUEZAS	SEMANAS 13 E 14	4 AULAS
<ul style="list-style-type: none"> > Leitura dos textos e análise das imagens das páginas 55 e 56. > Trabalho com a seção De olho no tema da página 57. > Realização das atividades da página 58. 		
OS POVOS DA AMÉRICA	SEMANAS 15, 16 E 17	6 AULAS
<ul style="list-style-type: none"> > Leitura dos textos da página 59 e realização da atividade. > Análise do mapa da página 60. > Leitura dos textos e imagens da página 61. > Análise do mapa da página 62. > Leitura dos textos e imagens da página 63. 		<ul style="list-style-type: none"> > Leitura e análise das imagens das páginas 75 a 79. > Leitura do box da página 80. > Realização das atividades da página 81. > Análise do mapa e das informações das páginas 82 e 83. > Realização das atividades da página 84. > Trabalho com o box Entre colegas e retomada com a seção O que aprendemos da página 85.
OS AFRICANOS ANTES DA CHEGADA DOS EUROPEUS	SEMANAS 18, 19 E 20	6 AULAS

- Para iniciar os trabalhos com a imagem de abertura, comente com os alunos que a palavra Teotihuacan, nome asteca da antiga cidade onde se localiza a Pirâmide do Sol, significa “lugar onde são criados os deuses”. Diante dessa informação, peça que levantem hipóteses sobre quais seriam as funções das construções representadas na foto. É importante que os alunos identifiquem, em suas respostas, esse lugar como um importante centro religioso das populações mesoamericanas; devem constatar, também, que essas construções demandaram tecnologias e conhecimentos complexos para serem erigidas.





As questões 2 e 3 têm respostas pessoais. Encaminhamentos nas orientações para o professor.

1. Descreva as construções e a paisagem retratadas na foto.
2. Você conhece algum povo ou civilização que habitou a América ou a África nos séculos anteriores? Em caso afirmativo, comente com seus colegas.
3. Em sua opinião, de que maneira as sociedades podem se transformar ao longo do tempo? Explique.

1. A foto apresenta um complexo de pequenas construções piramidais formadas pela sobreposição de tablados. Ao fundo, aparece a Pirâmide do Sol, uma construção notoriamente maior que as outras. No que se refere à paisagem, observa-se uma vegetação rasteira e a presença de uma cadeia de morros.

47

- O trabalho com a imagem de abertura permite uma abordagem da habilidade **EF05HI10** da BNCC. Comente com os alunos que o complexo arquitetônico de Teotihuacan é considerado um patrimônio cultural da humanidade, tendo sido reconhecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no ano de 1987. Com base nesse tipo de informação, os alunos devem compreender que a noção de patrimônio cultural engloba manifestações e criações referentes às mais variadas sociedades do mundo, de épocas e contextos distintos. Ou seja, as referências históricas e culturais da humanidade devem sempre priorizar a diversidade e negar qualquer postura etnocêntrica.

- Comente com os alunos que o complexo de Teotihuacan, cujos destaques são as Pirâmides do Sol e da Lua, é visitado por grande número de turistas e estudiosos, que viajam de todas as partes do mundo para o México. Com isso, enfatize que a preservação do patrimônio cultural, no contexto em que for, para além de sua importância histórica, tem uma função econômica de grande relevância.

ENCAMINHAMENTOS

2. Os alunos podem citar diversos povos que viveram no passado, como os incas, os maias e os astecas, além dos povos nativos do Brasil e as civilizações africanas.
3. Os alunos podem apontar mudanças em relação à formação de reinos e impérios, citando civilizações que tiveram diferentes formas de organização.

- Os assuntos desta página permitem abordar a **Competência específica de História 1** da BNCC. Comente com os alunos que o fim do Império Romano e o início da Idade Média representou, no continente europeu, uma série de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Utilize os mapas para levar os alunos a perceberem as transformações ocorridas na Europa, entre os séculos V e VI. Peça a eles que façam uma descrição da administração que existia no Império Romano e sobre quais fatores teriam contribuído para a formação dos vários reinos europeus. Evidencie que uma das principais mudanças vividas no período foi o deslocamento do eixo político-econômico europeu da parte sul do continente para o norte; aponte, nesse sentido, que muitos dos reinos surgidos após a queda do Império Romano se concentram na porção setentrional da Europa. Comente que essa internalização da vida europeia é um indício da diminuição das práticas comerciais na região do mar Mediterrâneo e da consolidação de uma economia centrada na propriedade da terra.

A Idade Média na Europa

Entre os séculos 3 e 5, as sociedades europeias passaram por profundas transformações. Por exemplo, o antigo Império Romano, que se formou inicialmente na atual Itália e se estendeu por grande parte da Europa e partes da África e da Ásia, entrou em declínio. Nesse período, povos vindos de diferentes lugares, como o norte da Europa e a Ásia Central, instalaram-se em regiões antes dominadas pelos romanos e, aos poucos, formaram vários reinos, dando início ao período chamado Idade Média. Veja no mapa ao lado como era a formação do Império Romano, por volta do século 2.

Império Romano (século 2)



Fonte de pesquisa: *World History Atlas*, de Jeremy Black (Ed.). Londres: Dorling Kindersley, 2005. p. 180.

Reinos germânicos (século 6)



Agora, observe como a região ficou dividida em vários reinos, por volta do século 6.

Fonte de pesquisa: *The Penguin Historical Atlas of the Medieval World*, de Andrew Jotischky e Caroline Hull. Londres: Penguin Books, 2005. p. 21.

Por que Idade Média?

Idade Média foi o nome dado a um período histórico europeu que foi do século 5 ao 15, ou seja, teve duração de cerca de mil anos. Esse período foi chamado pelos estudiosos de “Idade Média” muito tempo depois. Na época, esses estudiosos europeus organizaram o tempo histórico de acordo com a divisão em períodos. Observe a seguir como pensadores europeus organizam os períodos da história europeia.

- Idade Antiga ou Antiguidade: 3500 a.C. a 476.
- Idade Média: 476 a 1453.
- Idade Moderna: 1453 a 1789.
- Idade Contemporânea: 1789 até os dias atuais.

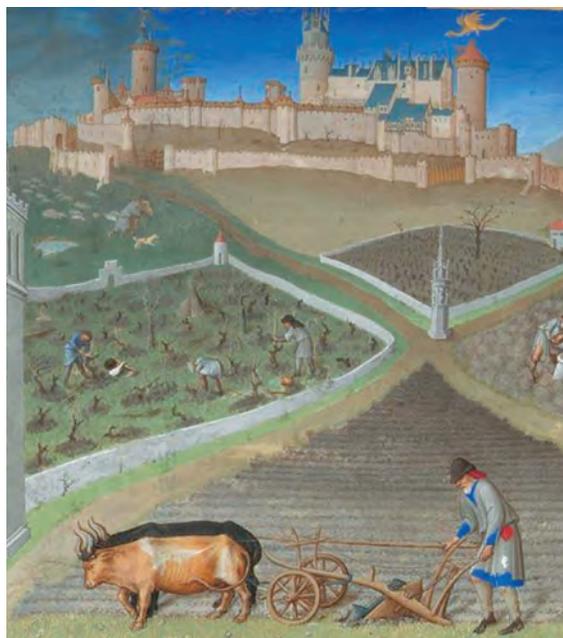
A sociedade medieval

Durante a Idade Média, houve diversas transformações na Europa. As atividades urbanas, por exemplo, como artesanato e comércio, diminuíram pouco a pouco. A falta de oportunidades de trabalho nas cidades levou parte da população urbana a viver nas áreas rurais. Assim, durante grande parte desse período, a economia passou por grandes mudanças, tornando-se essencialmente agrária.

Nessa época, embora houvesse reis e imperadores, eles não exerciam um poder absoluto. Os grandes proprietários de terras, chamados **senhores feudais**, é que detinham, na prática, o poder político na região.

A sociedade medieval era formada por camadas sociais bem definidas, que determinavam a trajetória do indivíduo.

As Riquíssimas Horas do Duque de Berry, iluminura produzida pelos irmãos Limbourg, no século 15, que representa camponeses trabalhando na propriedade de um senhor feudal.



Reprodução/Museu Condé, Chantilly, França

49

- Problematizar a nomenclatura dos períodos históricos possibilita levantar reflexões relacionadas às **Competências específicas de História 2 e 6** da BNCC. Saliente para os alunos que, mais do que nomes de períodos e divisões cronológicas, é preciso estudar a história de maneira contextualizada, interpretando os temas pesquisados com base nas fontes disponíveis, evitando anacronismo. Comente, nesse sentido, que o termo “Idade Média” não foi pensado pelas pessoas que viviam nesse período. A nomenclatura foi criada posteriormente, como uma forma de valorizar manifestações artísticas e culturais europeias dos séculos XV e XVI, que visavam resgatar padrões estéticos e filosóficos da Antiguidade. Esse tipo de divisão cronológica, além de não levar em conta especificidades históricas do período, está na origem de uma imagem bastante negativa que se consolidou em torno da Idade Média, entendida, equivocadamente, como uma época de trevas, de pouco desenvolvimento intelectual, científico e cultural. Com base nesses esclarecimentos, os alunos podem compreender que, apesar de consolidado na historiografia, o termo “Idade Média” é carregado de significados e estereótipos que devem ser sempre problematizados.

- Acerca da imagem, comente que as iluminuras eram desenhos feitos em páginas de livros, normalmente nas margens; além da função decorativa, essas imagens eram importantes para refletir a luz, aumentando a luminosidade que incidia sobre a página. Quando se pensa na leitura em uma sociedade sem luz elétrica, esse tipo de recurso cumpria função fundamental.

- Sobre o conteúdo da imagem, aponte para os alunos a presença dominante do castelo, símbolo máximo do poder feudal. Além disso, destaque que a imagem representa etapas diferentes da produção agrícola, como o preparo da terra, o plantio e a colheita.

- Acerca das religiões monoteístas e politeístas, é fundamental esclarecer aos alunos que não há qualquer tipo de hierarquização entre elas. Comente que, apesar das religiões mais difundidas, como o judaísmo, o cristianismo e o islamismo, serem monoteístas, religiões politeístas continuam sendo praticadas por vários povos, inclusive no Brasil.

- Comente que a Igreja católica, além de representar a principal influência religiosa da Europa, foi também uma instituição muito poderosa, detentora de grandes propriedades agrárias, além de terem o direito à cobrança de impostos e ao recebimento de serviços. Em termos culturais, ressalte que, por meio dos monges copistas, foram preservados muitos textos da Antiguidade clássica. Destaque que universidades e escolas monásticas foram criadas na Idade Média.

- Com base no tema das festas e comemorações medievais, comente que, apesar da força institucional da Igreja católica na Idade Média, as festas, sobretudo aquelas ligadas às práticas agrícolas, eram marcadas pelo encontro e fusão de tradições cristãs (monoteístas) e pagãs (politeístas).

- Explique aos alunos que muitos feriados religiosos tiveram origem na Idade Média. Assim como para nós, os feriados eram um momento importante de descanso e pausa do trabalho. O Carnaval era um período de celebrações permitido pela Igreja que antecedia o recolhimento e a abstinência da quaresma. Também havia outros feriados como Candelária (2 de fevereiro), *Corpus Christi* (segundo domingo após o Pentecostes), São João (24 de junho), Todos os Santos (1º de novembro) e Dia de Finados (2 de novembro).

Festas e religiosidade

O cristianismo, uma crença monoteísta, ou seja, baseada no culto de apenas um deus, foi ganhando cada vez mais força na cultura europeia da época. Muitos povos, antes politeístas, foram se convertendo à religiosidade cristã.

Durante a Idade Média, de maneira geral, houve grande influência da Igreja católica em diversos aspectos do cotidiano da sociedade europeia. Nas festas, por exemplo, comemorações referentes às antigas crenças politeístas, como as celebrações da chegada da primavera e do **solstício de verão**, eram bastante comuns. Porém, ao longo do tempo, a Igreja católica criou comemorações cristãs, muitas delas com o objetivo de substituir ou de transformar as antigas celebrações politeístas. A festa de São João, por exemplo, passou a ser comemorada no mesmo dia em que se celebrava o início do verão no hemisfério Norte.



Cena de vila com dança em torno do mastro de maio, de Pieter Brueghel. Óleo sobre painel. 1634. Museu de Arte Popular Tirolense, Áustria.

solstício de verão: período do ano em que um dos pólos do planeta Terra está mais inclinado em direção ao Sol. No hemisfério Norte, onde fica a Europa, ele ocorre no mês de junho

Inovações medievais

Você sabia que muitos objetos e hábitos de nosso dia a dia tiveram origem na Idade Média? Objetos como botões, óculos e fivela de cinto foram algumas das inovações criadas na Idade Média que ainda fazem parte do nosso cotidiano. Além disso, hábitos como sentar-se à mesa para almoçar, por exemplo, foram uma novidade medieval.

50

- O texto a seguir ressalta características das festas medievais, sobretudo o marcante encontro entre a religião cristã e as tradições pagãs.

[...]

O lazer medieval por excelência estava nas muitas festas do calendário, que reservava (contando os domingos, dia semanal de festas) cerca de um quarto do ano a elas. Festas que, da mesma forma que em todas as sociedades agrárias, não eram apenas rupturas com o cotidiano e momentos de descanso,

e sim atividades de forte caráter mágico, propiciatório, que, pelo desperdício, pela abundância de comida e bebida, buscavam atrair favores dos poderes supra-humanos. Por isso mesmo as festas do calendário litúrgico medieval, comemorações cristãs de eventos importantes da história santa, sempre guardaram muito de seu caráter pagão.

[...]

FRANCO JÚNIO, Hilário. *A Idade Média: nascimento do ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 136.

O tempo cotidiano na Idade Média

Na Idade Média, as pessoas não conheciam a ideia de tempo da mesma forma como a conhecemos hoje, marcado pelo relógio e medido por horas, minutos e segundos exatamente iguais. Era comum as pessoas desconhecarem o ano em que estavam e sua data de nascimento, por exemplo.

Em muitos lugares, o dia a dia das sociedades era marcado pelo toque dos sinos das igrejas em intervalos estabelecidos: o louvor (amanhecer), véspera (pôr-do-sol), completa (antes do repouso, quando a jornada de trabalho estava “completa”) e matina (meia noite). A contagem desses intervalos podia ser medida de diferentes maneiras, por exemplo, por uma clepsidra (relógio de água), uma ampulheta, pela queima de uma vela com marcações ou orações ritmadas, realizadas ao longo do dia pelos religiosos.

Além dos sinos, o trabalho dos camponeses era determinado pelo tempo da natureza, como as estações do ano. Observe os exemplos a seguir:

Durante o mês de janeiro, no inverno europeu, o trabalho fora de casa diminuía. Os servos se dedicavam a prestar serviços na casa dos senhores feudais.



Reprodução/Biblioteca e Museu Morgan, Nova Iorque, EUA

No mês de julho, no verão, o trabalho era intenso, pois era a época das colheitas de trigo, do centeio, e de outros produtos.



Reprodução/Biblioteca e Museu Morgan, Nova Iorque, EUA

Em outubro, no outono, era feito o armazenamento dos alimentos produzidos. Outros produtos, como o gado e o excedente agrícola, eram levados para serem vendidos na cidade.



Reprodução/Biblioteca e Museu Morgan, Nova Iorque, EUA

O Livro de Horas de D. Álvaro da Costa, iluminuras produzidas por Simon Bening no século 16, que representam as ocupações ao longo dos meses do ano.

• As formas de marcar o tempo na Idade Média estavam centradas nas atividades cotidianas e nos significados construídos para elas, além de estarem ligadas à religiosidade e ao trabalho. Explique aos alunos que as imagens contidas nesta página são iluminuras e que elas representam as práticas sociais das pessoas da época em determinados períodos do ano. Peça a eles que desenhem no caderno um calendário semanal e o preencham com as tarefas que fazem no dia a dia. Pode haver, possivelmente, uma diversidade de tarefas de acordo com o meio no qual os alunos estão inseridos. Aproveite essa oportunidade para explorar o cotidiano, incentivando-os a pensar, por exemplo, que a escola pauta um calendário em nossas vidas, pois também seguimos o calendário escolar: provas, tarefas de casa, trabalhos escolares, férias etc., que interferem na rotina de toda a família. Discuta com os alunos que os calendários são criações humanas que possuem significados de acordo a cultura e as práticas sociais. Esta atividade favorece o desenvolvimento da habilidade EF05HI08 da BNCC.

- A transição da Idade Média para a Idade Moderna, na Europa, se deu de forma gradual, seguindo ritmos diferentes. Além disso, é preciso ter sempre em mente que assuntos, como o crescimento da vida urbana e das atividades comerciais, assim como o processo de unificação política em Estados centralizados, fatores que caracterizam a modernidade, são motivos de constantes debates historiográficos, inclusive há autores que identificam mais permanências do que rupturas entre a Idade Média e a Idade Moderna.

- Sobre a formação dos Estados modernos de Portugal e Espanha, comente com os alunos que isso envolveu a consolidação do poder em um regime monárquico, que passa a centralizar uma estrutura administrativa unificada e válida sobre determinado território. A lógica política, assim, modificou-se em relação ao período anterior, sobretudo no que se refere à época em que vigorou o feudalismo, quando o poder político estava fragmentado em vários locais. Comente que, em Portugal e na Espanha, a Igreja católica teve uma importância muito grande garantindo a legitimidade dos monarcas e a formação de laços identitários.

- Explore o mapa, ressaltando que uma característica do Estado moderno é a delimitação de um território específico, com a fixação mais clara de fronteiras. Acerca disso, resalte que os territórios de Portugal e Espanha, mantiveram-se constantes ao longo dos tempos.

- O texto a seguir trata da importância de se relativizar certos estereótipos que pesam sobre alguns períodos históricos, como a Idade Média, que, segundo ele, deve ser pensada na longa duração, pois proporcionou conexões e transformações fundamentais para a construção da ideia de Europa.

[...] A história da Europa empenha o historiador e suas leituras a colocar-se na longa duração. Além dos dez séculos, do IV ao XV, que a Idade Média tradicional abrange, é importante falar dos esboços de Europa durante esse período conservando no espírito os patrimônios das civilizações anteriores que a Idade Média investiu numa consciência potencialmente europeia. Uma parte do impacto que a Idade Média teve sobre a construção da Europa vem do fato de ela não se contentar em transmitir

A transição para a modernidade na Europa

Vimos que, durante a Idade Média, a Europa ficou dividida em vários reinos e não havia unidade política. Entre os séculos 11 e 15, no final da Idade Média, de modo geral, a população europeia apresentou considerável aumento. Houve crescimento da vida urbana e das atividades comerciais.

Essas transformações propiciaram o desenvolvimento das primeiras nações europeias, dando início ao processo de formação de Estados em que o poder político estava centralizado nas mãos de um rei. Assim, os primeiros Estados Nacionais modernos da Europa foram formados: Portugal e Espanha.

A organização desses dois Estados contribuiu para que eles também fossem os primeiros a promover grandes navegações por rotas marítimas ainda desconhecidas pelos europeus. Além disso, a localização geográfica de Portugal e Espanha, banhados pelo oceano Atlântico, facilitou o acesso desses países à navegação em alto-mar. Observe o mapa ao lado.

Península Ibérica na atualidade



Fonte de pesquisa: *Atlas geográfico escolar*. 7. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. p.43



Gravura produzida no século 19 representando a proclamação do primeiro rei de Portugal, Afonso Henriques, em 1139.

52

passivamente o patrimônio anterior, mas pelo fato de ter tido uma concepção do passado que a impelia a recolher consciente e voluntariamente, mesmo quando fazia escolhas, uma parte importante desse passado para alimentar o futuro que preparava. A Idade Média foi, particularmente pela noção de renascença, mas também, de maneira mais difusa, um barqueiro da Antiguidade. [...]

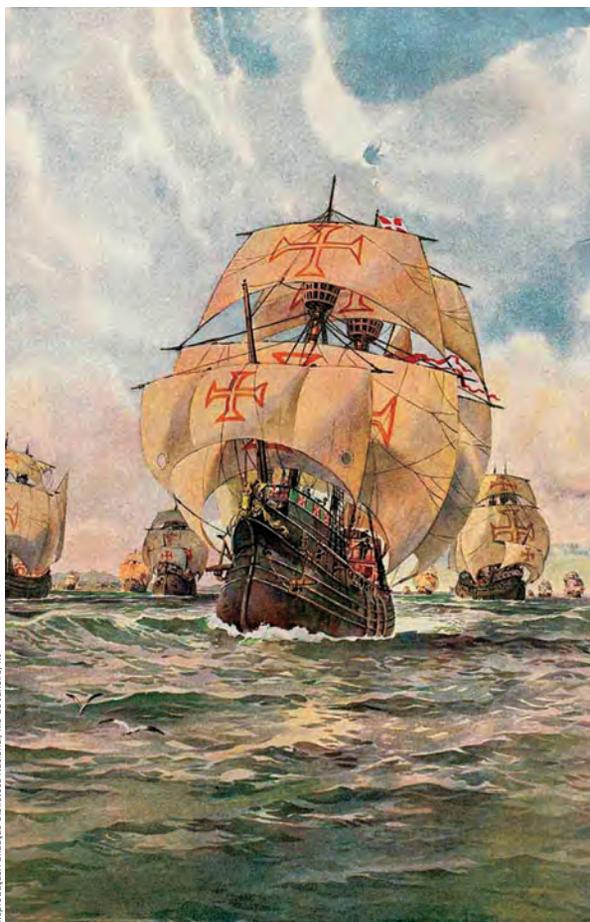
LE GOFF, Jacques. *As raízes medievais da Europa*. Tradução de Jaime A. Clasen. 3. ed. revista. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 19.

A economia no período moderno

Com a formação de fortes Estados Nacionais, a partir do século 15 aproximadamente, começou a vigorar um novo conjunto de práticas econômicas que ficou conhecido como **mercantilismo**.

De acordo com os intelectuais da época, na lógica mercantilista, a riqueza de uma nação era medida pela quantidade de riqueza que ela acumulava. No caso, as principais fontes de riqueza da época eram a prata e o ouro.

Essa característica do mercantilismo é chamada de **metalismo**. Além disso, o mercantilismo também é caracterizado por:



Reprodução/Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ

- **Balança comercial favorável:** com objetivo de manter seus estoques de metais preciosos, os governantes buscavam exportar mais produtos do que importar.
- **Pacto colonial:** prática em que uma colônia só poderia realizar comércio com sua metrópole. Esse pacto era vantajoso para as metrópoles, que podiam vender seus produtos para as colônias sem qualquer tipo de concorrência.

A frota de Cabral ao sair do Tejo, ilustração de Alfredo Roque Gameiro produzida no início do século 20. O mercantilismo estimulou a busca de novas rotas comerciais ao longo do oceano Atlântico.

- O assunto desta página, por se referir a práticas econômicas diretamente ligadas à circulação de mercadorias e pessoas, permite abordar a **Competência específica de História 5** da BNCC. Destaque que o mercantilismo orientou o processo de colonização empreendido pelas nações europeias a partir do século XV, propiciando também, ao longo dos séculos, as condições materiais para a emergência da chamada Revolução Industrial, que culminou no século XVIII. Trabalha-se, assim, com um tema fundamental, que esteve na base da formação de uma economia-mundo de base comercial e, posteriormente, industrial. Sobre o conceito de pacto colonial, é importante que os alunos cheguem à conclusão que pacto é um acordo, porém, ressalte que, no caso do contexto colonial dos séculos XV e XVI, essa relação econômica era, na maioria das vezes, impositiva.

• Instrua os alunos a retomarem os conteúdos da página 50 para realizarem a **atividade 1**. Para a **atividade 2**, se julgar conveniente, elabore na lousa três colunas e organize com os alunos as informações sobre cada um dos tópicos, o que dará mais clareza às respostas. Na **atividade 3**, oriente-os na produção de um texto, de modo que articulem as características da religiosidade cristã e as práticas religiosas do local em que vivem. No texto, também é possível discorrer sobre a relação das festas e dos feriados comemorados atualmente com a religiosidade medieval. Se julgar conveniente, peça aos alunos que conversem com seus familiares para a realização da atividade. Para a **atividade 4**, é interessante retomar os conteúdos da página 51 para que relembrem as relações e os significados construídos sobre o tempo e o cotidiano na Idade Média.

• O *site* a seguir pode auxiliar na resolução da **atividade 1**, aprofundando os conhecimentos a respeito das invenções surgidas na Idade Média.

MARTON, Fábio. Grandes invenções da Idade Média. *Superinteressante*, São Paulo, Grupo Abril, 7 maio 2020. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/historia/grandes-invencoes-da-idade-medieval/>>. Acesso em: 6 abr. 2021.

• O texto a seguir foi retirado de uma obra clássica sobre a Idade Média e apresenta importantes noções para se pensar a sociedade medieval europeia.

[...]

Seja qual for o ponto de vista que se adote, pode-se dizer que a Europa Ocidental, desde o século IX, oferece o aspecto de uma sociedade essencialmente rural e na qual o intercâmbio e a circulação das utilidades se restringiram ao grau mais baixo que podia atingir. A classe mercantil desapareceu nas referidas sociedades. Determina-se, agora, a condição dos homens, por suas relações com a terra. Uma minoria de proprietários eclesiásticos ou leigos detém a propriedade;



3. b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos confirmem se há ou não a presença de igrejas cristãs no município onde moram. Em caso afirmativo, espera-se ainda que eles façam uma breve descrição dos aspectos arquitetônicos internos e externos desses edifícios.

- 1. Pensando nas mudanças trazidas pela Idade Média, escreva em seu caderno um pequeno texto utilizando as palavras a seguir.**
A Idade Média trouxe várias transformações e inovações tecnológicas importantes para o dia a dia, dentre elas podemos citar a invenção dos botões, óculos e a fivela, utilizados ainda hoje em nosso cotidiano.

Botões

Fivela

Óculos
- 2. A seguir são apresentados alguns conceitos relacionados à Idade Média. Converse com seus colegas e depois escreva em seu caderno a definição de cada um deles.**
Metalismo é o acúmulo de metais preciosos como o ouro e a prata. Balança comercial favorável consiste em exportar mais produtos do que importar. Pacto colonial é a prática em que uma colônia só poderia realizar comércio com sua metrópole.

Metalismo

Balança comercial favorável

Pacto colonial
- 3. A religiosidade cristã tinha grande influência no cotidiano da sociedade medieval na Europa. Seus símbolos estavam presentes em comemorações, objetos e na arquitetura, por exemplo. Em duplas ou em grupos, converse sobre a presença da religião cristã no período medieval e na atualidade.**

 - Como podemos perceber a presença da religiosidade cristã no cotidiano medieval? A marcação do tempo ao longo do dia com as batidas do sino, por exemplo, além das festas e comemorações religiosas, geralmente em homenagem a algum santo.
 - No município onde você mora, existem igrejas cristãs? Como elas são?
 - No seu município, existe alguma comemoração religiosa tradicional de origem cristã? Qual? Resposta pessoal. Espera-se que os alunos confirmem a presença ou a comemoração de alguma festa de origem cristã no local onde vivem. Os alunos podem citar, por exemplo, as festas juninas ou as festas relacionadas aos padroeiros das cidades, se houver.
- 4. No quadro a seguir, estão representados alguns objetos e maneiras que auxiliam as pessoas a se orientarem no tempo. Copie em seu caderno somente aquelas que eram comuns na Idade Média.**
Alternativas corretas: batidas dos sinos das igrejas, queima de uma vela marcada, ampulheta, clepsidra.

Relógio digital.	Ouvir as batidas dos sinos das igrejas.	Queima de uma vela marcada.
Ampulheta.	Cronômetro.	Clepsidra.

abaixo deles, uma multidão de rendeiros está disseminada pelos limites dos domínios. Quem possui terra, possui, ao mesmo tempo, liberdade e poder; por isso, o proprietário é simultaneamente senhor; quem está privado fica reduzido a servidão: a palavra *vilão* designa do mesmo modo, o camponês de um domínio e o servo. [...]

Em busca de riquezas

Em março de 1500 partiu de Lisboa, Portugal, uma frota com 13 embarcações comandada por Pedro Álvares Cabral, oficialmente com destino a Calicute, na Índia.

Os portugueses já conheciam o caminho marítimo para a Índia, pois em 1498 outro navegador português, Vasco da Gama, fez essa viagem, trazendo consigo navios carregados de artigos de luxo e **especiarias**.

Naquela época, as especiarias eram muito valorizadas, pois ajudavam a conservar e a melhorar o sabor dos alimentos. Além disso, eram utilizadas como remédios contra diversas doenças. Dessa maneira, para os portugueses, o objetivo principal da expedição de Cabral era ampliar as negociações com a Índia, estabelecendo **feitorias** na região.

A viagem de Cabral

Após cerca de 40 dias de viagem, em 22 de abril de 1500, os navegantes notaram os primeiros sinais de terra e avistaram um monte que denominaram Monte Pascoal. A terra foi chamada inicialmente de Vera Cruz. Tratava-se do litoral sul do atual estado da Bahia.



Descobrimiento do Brasil, de Francisco Aurélio de Figueiredo e Melo. Óleo sobre tela, 395 cm x 384 cm. Produzida no século 19. A obra representa Cabral apontando para o Monte Pascoal, a bordo da caravela.

especiarias: plantas aromáticas, como o cravo, a canela, a noz-moscada e a pimenta

feitorias: estabelecimentos, geralmente fortificados, construídos para armazenar e comercializar produtos



55

- A pintura reproduzida nesta página permite abordar a **Competência geral 3** da BNCC. A obra foi criada pelo artista Francisco Aurélio de Figueiredo e Melo no final do século XIX, momento em que a chegada dos navegantes portugueses ao Brasil completava quatro séculos. Essa obra se converte em importante registro de memória e revela determinada interpretação sobre o evento histórico em questão. É possível observar a cena que ocorre na embarcação: a comição dos marinheiros ao notarem os primeiros sinais de terra firme. Um detalhe curioso é que, em nenhum momento, aparece a terra descoberta ou os indígenas; o território fica subentendido nas ações dos navegantes portugueses. Destaque a maneira como os marinheiros são idealizados: estão limpos e não parecem desgastados pela longa viagem. Cabral, em posição de destaque na imagem, aponta para a terra em gesto grandiloquente, como quem indica a realização de um destino manifesto.

- Com base nessas discussões, é possível compreender de que maneira a pintura realiza uma seleção da memória, uma interpretação que valoriza a ideia do descobrimento e exalta a atuação dos portugueses na fundação do Brasil. Nesse sentido, explique aos alunos que a pintura *Descobrimiento do Brasil* foi a vencedora de um concurso promovido em 1900, como parte das Celebrações do IV Centenário do Brasil, cujo objetivo era eleger a pintura que melhor representasse a chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500. Todavia, cabe ressaltar aos alunos que o conceito de **descoberta** tem sido amplamente discutido pela historiografia, pois se trata de um ponto de vista europeu. O país que hoje chamamos de Brasil, contudo, já era habitado por sociedades com sistemas políticos, sociais e culturais próprios.

• O assunto desta página permite abordar a habilidade EF05HI01 da BNCC. Ressalte que, na história da colonização portuguesa na América, a ocupação do espaço geográfico ficou, durante muitos anos, limitada a determinadas regiões da costa. Inicialmente, a própria exploração do território se limitou à extração do pau-brasil, não havendo o estabelecimento de uma estrutura administrativa consistente. Todo o interior permanecia território indígena, desconhecido para os colonizadores. Essa reflexão, que toma por base questões espaciais, é mais um indício importante da necessidade de se relativizar a ideia de que houve uma “descoberta” de novos territórios pelos portugueses.

DICA

• Explique aos alunos que a expressão “Coroa portuguesa” se refere ao governo de Portugal, que, à época, era uma monarquia. A coroa era um símbolo do poder do rei; por isso, é comum a utilização da palavra “Coroa”, grafada com inicial maiúscula, para se referir ao governo de territórios monárquicos.

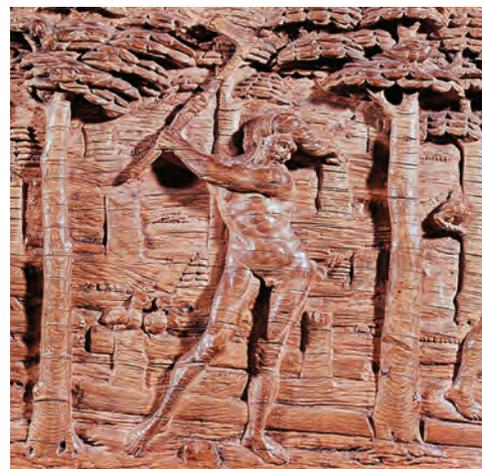
• Proporcione um momento para a leitura individual e coletiva do texto de Jean de Léry. Peça aos alunos que observem a palavra **selvagens**, perguntando a eles a qual grupo ela se refere. Com base no texto, resalte que a visão dos europeus sobre os indígenas que viviam neste território era preconceituosa. Eles consideravam os povos nativos como “selvagens” por não compartilharem dos mesmos hábitos e costumes dos europeus. Essa abordagem favorece a abordagem dos componentes **compreensão de textos e desenvolvimento de vocabulário** da PNA, bem como contempla a **Competência geral 6** da BNCC.

A exploração do território

Inicialmente, as novas terras despertaram pouco interesse à Coroa portuguesa. Isso porque, com o novo caminho marítimo para a Índia, os portugueses poderiam comercializar grandes quantidades de especiarias.

Por aqui, o produto encontrado que mais interessou aos europeus foi o **pau-brasil**, uma árvore de madeira avermelhada que era utilizada, sobretudo, para a extração de um corante para tecidos que tinha alto valor comercial. Havia uma grande quantidade de pau-brasil no litoral brasileiro, o que começou a atrair a atenção de outros povos europeus, principalmente os franceses.

Veja o que o francês Jean de Léry escreveu em seu livro *Viagem à terra do Brasil*, publicado em 1578.



Entalhe em madeira, produzido por volta de 1550, que representa um indígena derrubando uma árvore de pau-brasil utilizando um machado.

Este conteúdo favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

[...] Quanto ao modo de carregar os navios com essa mercadoria [o pau-brasil], direi que tanto por causa da dureza, e conseqüente dificuldade em derrubá-la, como por não existirem [...] animais para transportá-la, é ela arrastada por meio de muitos homens; e se os estrangeiros que por aí viajam não fossem ajudados pelos selvagens, não poderiam sequer em um ano carregar um navio de tamanho médio.

Os selvagens, em troca de algumas roupas, chapéus, facas, machados [...] cortam, serram, racham, atoram e desbastam o pau-brasil, transportando nos ombros nus [...] até a costa junto aos navios ancorados, onde os marinheiros o recebem. [...] Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecerem.

Viagem à terra do Brasil, de Jean de Léry. Tradução Sérgio Milliet. Belo Horizonte: Itatiaia/São Paulo: Edusp, 1980. p. 168.

56

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

• Proponha a atividade complementar com base no texto de Jean de Léry. Peça a eles que leiam o texto novamente, atentando aos detalhes e à linguagem utilizada pelo cronista. Depois, escreva as perguntas a seguir na lousa, peça-lhes que as copiem e as respondam no caderno.

1. De acordo com o cronista, qual era a importância da mão de obra indígena para os colonizadores?

R: A mão de obra indígena era essencial para a exploração do pau-brasil, pois os nativos derrubavam as árvores além de

serrar e embarcar a madeira no navio; sem a exploração dos nativos, sem a “ajuda” dos “selvagens”, essa atividade econômica seria inviável.



DE OLHO NO TEMA



A qualidade da água

Você já refletiu sobre a qualidade da água que você, sua família e seus amigos consomem diariamente? Entre o final do século 15 e o início do século 16, as longas viagens a bordo das caravelas eram cheias de perigos e dificuldades. Leia o texto a seguir, que trata de um problema muito comum durante essas viagens.

[...] Em condições normais, depois de alguns dias de viagem a água armazenada em tonéis de madeira acondicionados nos porões, ao ser tirada com vasos chamados pincéis, próprios para extrair o líquido das **pipas**, mostrava-se muito quente e fétida. Entretanto, para os que já estavam acostumados, além de não terem outra escolha, o sabor era agradável. Isso explica a estranheza causada pela reação dos índios brasileiros, conforme narra a carta de Pero Vaz de Caminha, quando, ao tomarem da água oferecida pelo **capitão-mor**, cuspiram o líquido [...].

No tempo das especiarias: o império da pimenta e do açúcar, de Fábio Pestana Ramos. São Paulo: Contexto, 2004. p. 154.

capitão-mor: cargo de oficial militar da marinha portuguesa
pipas: recipientes de madeira feitos para armazenar líquidos



a. Era armazenada em tonéis de madeira que ficavam nos porões. Depois de alguns dias, a água, ao ser tirada, mostrava-se muito quente e fétida.

a. Como a água era armazenada nas embarcações? Qual era a situação da água depois de alguns dias de viagem?

b. Qual foi a atitude dos indígenas quando experimentaram a água oferecida pelos portugueses? De qual fonte histórica foi coletada essa informação? *Eles estranharam e cuspiram o líquido, conforme narra a carta de Pero Vaz de Caminha.*

c. O que pode acontecer se ingerirmos água ou alimentos estragados? Converse com os colegas sobre os riscos que corremos nessa situação. Reflitam também sobre o que pode ser feito para solucionar o problema de pessoas que não têm acesso à água de boa qualidade.

57

OBJETIVOS

- Conhecer aspectos das condições de higiene a bordo das caravelas nas viagens marítimas do século XV e XVI.
- Perceber que a qualidade da água nessas embarcações ficava comprometida em razão da precariedade dos recursos disponíveis e do tempo de duração das viagens.
- Reconhecer que água limpa e de boa qualidade é fundamental para a saúde do ser humano.
- Refletir sobre possíveis iniciativas que podem ser tomadas para sanar o problema de pessoas que não têm acesso à água potável.

- Esta seção permite abordar o Tema contemporâneo **Saúde**. Co-mente com os alunos que, durante as viagens, muitos marinheiros manifestavam doenças relacionadas tanto ao consumo de alimentos conservados de maneira irregular quanto a uma dieta com carências nutricionais. Um dos casos mais conhecidos era o escorbuto, decorrente da falta de ingestão de vitamina C. No século XV, as dificuldades em manter a conservação dos alimentos e da água decorriam da falta de tecnologia, pois não havia recipientes capazes de mantê-los em boa conservação.
- Quando armazenada de forma inadequada, a água se torna imprópria para o consumo. Com base no que foi discutido, chame a atenção dos alunos para a importância de sempre ingerir água fresca, filtrada ou que tenha passado por um processo de fervura. Comente a importância de consumirmos água em recipientes limpos e de manter bons hábitos de higiene. Esta abordagem contempla a **Competência geral 8** da BNCC.

ENCAMINHAMENTOS

- c. Espera-se que os alunos reflitam e elaborem possíveis soluções para o problema enfrentado atualmente por muitas pessoas que não têm acesso à água de boa qualidade.

• As atividades desta página possibilitam uma articulação com o componente curricular de **Geografia**. Faça uma leitura detalhada do mapa, com os alunos, chamando a atenção deles para a legenda, a escala, a rosa dos ventos, os paralelos e meridianos. Deixe claro que esses elementos representam características convencionais da cartografia, estando presentes em muitos mapas. Depois dessa análise, discuta com eles a disposição do recurso. Comente que a perspectiva que costuma pautar grande parte dos planisférios é eurocêntrica, com a Europa ocupando o centro do mundo. Ressalte que o próprio tema das Grandes Navegações europeias contribuiu para essa concepção do espaço geográfico, pois, de acordo com essa visão, o mundo teria sido descoberto com base no continente europeu. Evidencie que essa concepção do espaço, que repercute questões históricas da modernidade, foi reafirmada no final do século XIX, quando o meridiano de Greenwich passou a ser considerado o marco zero das longitudes e dos fusos horários. A partir dessa discussão, da qual poderá participar o professor de Geografia, os alunos serão capazes de compreender que todo mapa realiza uma representação do espaço, uma interpretação permeada de fatores históricos e ideológicos. Logo, da mesma forma que se deve pensar criticamente os critérios de divisão cronológica do tempo, deve-se pensar os critérios de organização cartográfica do espaço.

ATIVIDADES

3. Espera-se que os alunos compreendam que elas eram usadas para conservar e melhorar o sabor dos alimentos, além de servirem de remédio contra diversas doenças. Canela, gengibre, pimenta e noz-moscada atualmente são utilizados principalmente para temperar e aromatizar alimentos, bem como produzir cosméticos e remédios naturais.

1. Observe, no mapa, as rotas das expedições de Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral, e depois, responda às questões no caderno.

Rotas de Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral (século 15)

1. c. Rota de Vasco da Gama: Europa - África - Ásia; Rota de Pedro Álvares Cabral: Europa - América do Sul - África - Ásia.



Fonte de pesquisa: Atlas – História do Brasil, de Flávio de Campos e Miriam Dolhnikoff. São Paulo: Scipione, 1993. p. 5.

- a. Quais foram os locais visitados por Vasco da Gama antes de chegar ao seu destino? Lisboa – Sofala – Melinde.
 - b. E a rota de Pedro Álvares Cabral, passou por quais locais antes de chegar ao seu destino? Lisboa – Porto Seguro – Sofala – Melinde.
 - c. Quais são os continentes por onde passou cada uma das rotas?
 - d. Qual é a diferença entre as rotas de Vasco da Gama e Cabral?
Espera-se que os alunos observem a parada de Cabral em Porto Seguro.
2. Por que, em 1500, a Coroa portuguesa não demonstrou grande interesse em explorar o território onde atualmente é o Brasil? Converse com os colegas. Porque a Coroa portuguesa havia descoberto um novo caminho marítimo para a Índia, local onde podiam obter especiarias.
 3. As especiarias tinham um alto valor comercial para os portugueses no século 15. Converse com o professor sobre a sua importância naquela época. Depois, verifique o modo como costumamos utilizar essas especiarias atualmente. Escreva as respostas no caderno.

Os povos da América

Quando os europeus chegaram à América, a região já era habitada por vários povos. O povoamento da América teve início há muito tempo, entre cerca de 11 mil e 50 mil anos. Desde então, diversos povos habitaram o continente americano ao longo do tempo. Eles se organizaram de diferentes maneiras: de pequenos grupos até sociedades bastante complexas que chegaram a formar reinos e impérios.

Para conhecer esses povos, utilizamos vários tipos de fontes históricas, como os vestígios arqueológicos deixados por eles. Veja alguns exemplos na foto a seguir.



*A foto retrata diversos objetos, destacando-se vasos de cerâmica de diferentes formatos e tamanhos, cestos e lanças. Espera-se que os alunos reconheçam que por meio do estudo dessas fontes é possível conhecer mais sobre os hábitos cotidianos dos povos que as produziram, como a maneira de armazenar e transportar seus mantimentos, e os instrumentos utilizados para a caça e para guerra.

Sala do Museu Kuahi dos Povos Indígenas do Oiapoque, no Amapá, com objetos utilizados por indígenas. Foto de 2019.

- Descreva os objetos retratados na foto. Por meio do estudo dessas fontes, o que podemos conhecer sobre a história ou a cultura dos povos que deixaram esses vestígios? *

Outras fontes muito utilizadas para conhecer mais informações sobre os povos nativos da América são os relatos de povos europeus, principalmente os que entraram em contato com o continente americano a partir do final do século 15. Foram os europeus que, na época, chamaram o continente de “América”.

O continente americano recebeu esse nome em homenagem ao navegador italiano Américo Vespúcio. Na época, foi ele quem percebeu que as terras que os europeus encontraram não se tratavam de uma ilha, mas sim de um continente.

Vamos conhecer a seguir alguns povos que se desenvolveram antes da chegada dos europeus.

59

DICA

- Problematize o marco inicial da história da América e o conceito de colonização, comentando com os alunos a importância de conhecer as sociedades que já existiam em nosso território antes da chegada dos europeus.

- Discuta com os alunos a importância dos vestígios arqueológicos como fontes históricas. Todavia, ressalte que, assim como outros tipos de fontes, os vestígios arqueológicos devem ser interpretados e contextualizados com base em seu período de produção.

- Acerca da foto, diga que ela retrata uma sala de museu. Logo, um espaço no qual os vestígios arqueológicos estão selecionados, organizados, agrupados e expostos de acordo com determinada forma de interpretação do passado. Com isso, os alunos atentarão ao fato de não ser neutro o espaço dos vestígios que vão descrever.

- Se julgar conveniente, proponha aos alunos uma visita virtual pelo Museu Nacional antes do incêndio de 2018, por meio do site indicado a seguir.

Descubra o Museu Nacional. *Google Arts & Culture*. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/exhibit/descubra-o-museu-nacional/5gJywQA_-ABfJw>. Acesso em: 30 mar. 2021.

- O texto a seguir apresenta informações sobre o povoamento do continente americano, ressaltando a diversidade de povos que se originou com esse processo.

[...]

Não podemos dizer com exatidão quando e como o continente foi povoado, mas sabemos que na América desenvolveram-se muitos grupos com cultura neolítica. Para conhecê-los é preciso inseri-los na

região em que viveram e analisar o processo de desenvolvimento cultural por que passaram ao longo do tempo. Em muitos casos, esses processos duraram séculos e envolveram grupos diversos, que se misturaram através de migrações ou conquistas.

[...]

NEVES, Ana Maria Bergamin. *Os povos da América: dos primeiros habitantes às primeiras civilizações urbanas*. São Paulo: Atual, 1996. p. 3.

- Proponha uma análise da pintura desta página. Indique que esta obra foi realizada no século XIX, por um autor desconhecido. A imagem representada demonstra um olhar de outro momento histórico, materializando uma confluência de temporalidades e de perspectivas culturais distintas, nota-se que é posterior à época vivida pela pessoa retratada, no caso, Manco Capac, imperador inca. A postura corporal do representado lembra o modelo de representação da monarquia europeia. Explore a imagem com os alunos, pedindo para eles descreverem a pintura, ressaltando aquilo que mais lhes chama a atenção. Peça a eles que destaquem quais símbolos de poder aparecem representados, tais como o cetro, a coroa, o manto e as próprias roupas de Manco Capac.

- O tema **Império Inca** possibilita uma articulação com o componente curricular de **Geografia**. Proponha uma pesquisa sobre a Cordilheira dos Andes, que marca a paisagem de todo o território inca. Para isso, divida a turma em duplas, tendo cada uma delas de produzir uma ficha informativa sobre essa cadeia montanhosa, indicando, entre outras características, seu processo geológico de formação, sua extensão, seus pontos mais altos, os atuais países localizados em sua extensão etc. Caso julgue pertinente, os alunos podem produzir um mapa físico da América do Sul, o que os fará compreender melhor o tamanho e a importância dos Andes.

- O texto a seguir aborda alguns aspectos da cidade de Cusco, capital do Império Inca. Aproveite e ressalte que, desde 1983, o complexo urbano dessa cidade está registrado como patrimônio cultural da humanidade.

[...] Cusco deixou de ser, no século XV, o núcleo de uma comunidade local para tornar-se um importante centro urbano [...]. Não era apenas o coração administrativo do reino inca, mas também um centro cerimonial, onde eram sacrificadas diariamente uma centena de peças de roupas finas e um grande número de sacerdotes jejuava enquanto observava de seus observatórios-palácio os movimentos do sol. [...]

Os incas

A civilização inca se desenvolveu em uma região montanhosa da América do Sul, onde atualmente se localiza o Peru.

O antigo território habitado por eles era formado por uma cadeia de montanhas, com planaltos elevados e profundos vales.

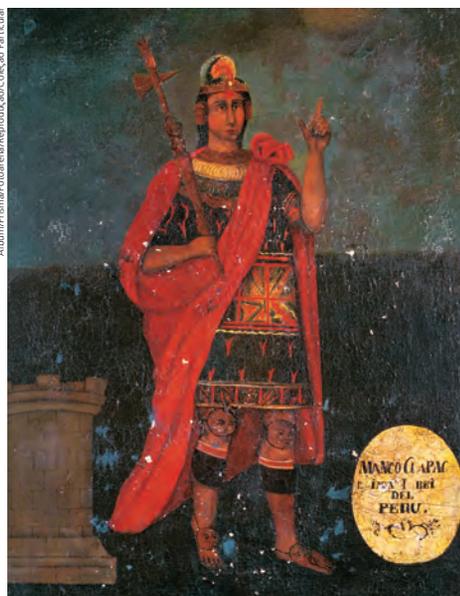
Inicialmente, a população era organizada em grupos familiares. Eram politeístas e se dedicavam a diversas atividades, como agricultura, criação de animais e pesca.

A formação do Império Inca

Com o passar do tempo, os incas foram dominando outros povos da região, formando um poderoso império. Entre o século 14 e o século 15, o Império Inca havia se expandido por territórios que hoje correspondem a partes do Equador, do Peru, da Bolívia, do Chile e da Argentina.

Fonte de pesquisa: *História da América Latina*, de Leslie Bethell (Org.). São Paulo: Edusp/Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2004-2005. v. 1. p. 77.

Album/PrismaFotoarena/Reprodução/Coletivo Particular



60

Império Inca (século 15)



A capital do império ficava localizada na cidade de Cusco, atual Peru. Todo o poder era concentrado na figura do imperador, ou seja, o poder era **centralizado**. O imperador assumia o título divino de “filho do Sol”.

Pintura produzida no século 19 que representa Manco Capac, primeiro governante do Império Inca.

A capital estava situada numa encruzilhada de estradas reais [...]. No estudo que se fez da divisão do território em quatro partes chamadas suyo, que por sua vez eram subdivididas, sugeriu-se que cada “linha” que irradiava a partir do centro cerimonial ligava membros da família real aos santuários dos quais eram os patronos. [...]

MURRA, John. As sociedades andinas anteriores a 1532. In: BETHELL, Leslie. (Org.). *História da América Latina*, v. 1: América Colonial. Trad. Maria Clara Cescato. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004, p. 83-84.

Contando os nós

Este conteúdo favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

Não há registros de que os incas utilizavam um código de escrita. Porém, eles desenvolveram um sistema de contagem, o **quipo**, um conjunto de cordões coloridos nos quais eram feitos nós. O tipo de contagem ou registro variava de acordo com a cor do cordão e o número de nós. Os nós podiam significar uma unidade ou uma dezena, que eram utilizadas para registrar a produção agrícola, entre outras informações importantes para a organização do império.

Foto de quipo localizado no Museu Etnológico, em Berlim, Alemanha. No detalhe, um dos nós do quipo.



Werner Fomanan, Museu Incaico, Fotografar y Imagenes / Museo Etnológico, Berlim, Alemanha

O sistema de mensagens

Como vimos, o Império Inca atingiu uma vasta extensão, e, para manter a organização, foi desenvolvido um sistema de comunicação. Esse sistema empregava mensageiros treinados, os **chasquis**, que ficavam posicionados em diferentes pontos, separados uns dos outros por uma distância de cerca de 20 quilômetros.

Para transmitir uma mensagem, cada chasqui corria do posto onde se encontrava até o posto seguinte. Assim, a mensagem chegava a seu destino. Era um eficiente sistema de comunicação, com as mensagens chegando a percorrer muitos quilômetros em apenas um dia.

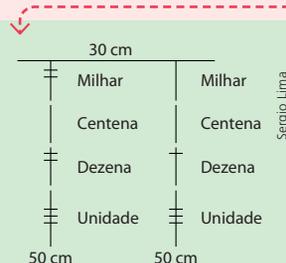


Foto de selo peruano produzido em 1977 em homenagem aos chasquis.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Para complementar o conteúdo, peça aos alunos que elaborem um quipo por meio de um desenho no caderno ou utilizando fios de barbantes para representarem o ano em que nasceram e a idade que têm. Caso escolham utilizar barbantes, entregue um pedaço de barbante de 30 cm e dois de 50 cm para cada aluno.
- Sobre uma mesa, solicite a eles que coloquem o barbante de 30 cm na posição horizontal e amarrem nele os barbantes de 50 cm, na posição vertical. Em seguida, oriente-os a registrar no primeiro barbante de 50 cm os números que integram o ano em que nasceram. Já no segundo barbante de 50 cm, deverão registrar a idade que têm.
- Caso julgue necessário, reproduza na lousa o modelo a seguir que representa, respectivamente, os números 2023 (barbante da esquerda) e 13 (barbante da direita).

61



- O registro do número deve ser de cima para baixo, utilizando milhar, centena, dezena e unidade. Para o número zero, o espaço deve ficar vazio, sem nós. O número 1 é representado por um nó, o número 2 por dois nós e assim sucessivamente. Esta atividade contribui para o desenvolvimento de conhecimentos relacionados à **numeracia** da PNA.

- Comente com os alunos que o império maia não era formado somente por um povo, mas por um conjunto de populações que viviam sob uma estrutura política e administrativa. Com base nessa informação, ressalte que a visão homogeneizada sobre as populações indígenas da América pré-colonial é um equívoco e deve ser sempre problematizada. Aliás, em várias partes do continente, os colonizadores espanhóis se aproveitaram de rivalidades e disputas internas aos impérios para empreender a conquista.

- Sobre o sistema de escrita dos maias, comente que ele era tanto ideográfico quanto fonético, ou seja, havia sinais que representavam ideias e outros que representavam sons. Em decorrência disso, esse sistema de escrita apresentava elevado número de sinais.

- Acerca do sistema numérico dos maias, ressalte que era formado por apenas três sinais: a concha, que representa o zero; o ponto, uma unidade; e a barra, cinco unidades. Uma peculiaridade desse sistema, conforme é possível perceber pela imagem, é que os números eram formados por uma combinação de símbolos.

- O texto a seguir apresenta informações acerca das cidades maias, com interligações culturais, como partes de uma mesma organização e de um mesmo povo.

As cidades maias eram **cidades-Estado**, independentes entre si, mas com uma cultura comum que as unia na adoração dos mesmos deuses, na língua que falavam, nas práticas agrícolas, em suas formas de governo e outros aspectos de seu modo de vida. Em alguns momentos de sua história, várias dessas cidades chegaram a formar confederações lideradas por uma delas, mas os maias nunca conseguiram mantê-las por muito tempo.

[...]

NEVES, Ana Maria Bergamin. *Os povos da América: dos primeiros habitantes às primeiras civilizações urbanas*. São Paulo: Atual, 1996. p. 61-62.

Os maias

Os maias habitaram o território que corresponde ao sul do México e a algumas partes da América Central. Atualmente, na região se situam países como Guatemala, Belize, Honduras, El Salvador e parte do México, na península de Iucatã.

A civilização maia foi formada por vários povos. Entre eles estavam os olmecas, que habitaram a região em um período anterior aos maias, mas que já haviam desenvolvido elaboradas técnicas de arquitetura, como as utilizadas para a construção de centros cerimoniais.

Fonte de pesquisa: *História da América Latina*, de Leslie Bethell (Org.). São Paulo: Edusp/Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2004-2005. v. 1. p. 56.

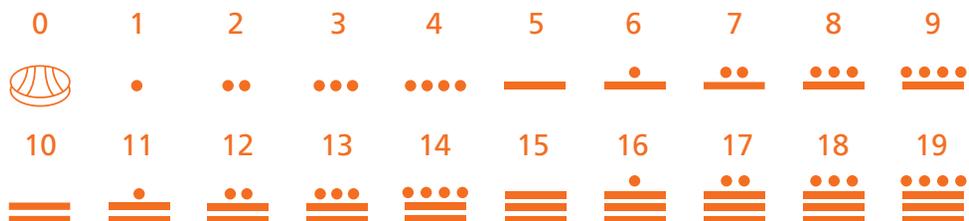
Império Maia (século 16)



Os maias organizaram complexas estruturas urbanas, com dezenas de **cidades-Estado**. Eles praticavam o comércio e também a agricultura, com o cultivo de milho, batata, mandioca, feijão e diversas frutas. Além disso, a civilização maia desenvolveu estudos de astronomia, sistemas de calendário e de escrita.

A escrita e o sistema de numeração dos maias

O sistema de escrita maia era bastante complexo, com mais de 700 sinais, e era baseado em símbolos que representavam ideias e sons. Além da escrita, essa civilização elaborou um sistema de numeração que tinha como base o número 20, e que incluía o zero para indicar a ausência de valor. Observe a ilustração a seguir.



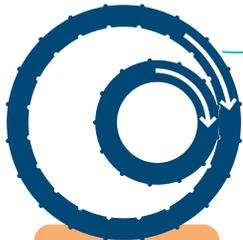
cidades-Estado: núcleos urbanos ou cidades independentes entre si

Esta ilustração é uma representação artística produzida com base em estudos históricos. Fonte: *Códices: os antigos livros do Novo Mundo*, de Miguel León-Portilla. Florianópolis: UFSC, 2012.

O calendário maia

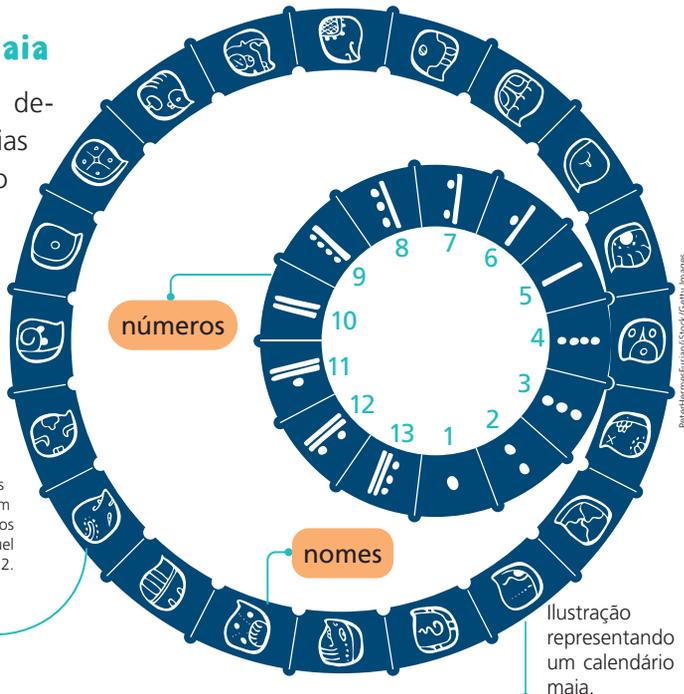
Os conhecimentos desenvolvidos pelos maias possibilitaram a realização de diversos estudos astronômicos e também a criação de dois calendários, um deles referente aos rituais, com 260 dias, e outro solar, de 365 dias.

Estas ilustrações são representações artísticas produzidas com base em estudos históricos. Fonte: *Códices: os antigos livros do Novo Mundo*, de Miguel León-Portilla. Florianópolis: UFSC, 2012.



260 dias
(13 x 20 = 260)

Funcionava da seguinte maneira: tinha início com o alinhamento do primeiro dia e o número 1. Depois, girava para o número 2 e o segundo nome, e assim por diante. Os números giravam até o 13 e começavam de novo, enquanto os nomes continuavam. Quando *Imix* e o número 1 se alinhavam de novo, havia passado 260 combinações diferentes.



O calendário de 260 dias era dividido em 13 grupos de 20 dias. Ele tinha nomes e números para os dias. O ciclo dos nomes se repetia a cada 20 dias, e o dos números, a cada 13 dias.

1 <i>Imix</i>	2 <i>Ik</i>	3 <i>Akbal</i>	4 <i>Kan</i>	5 <i>Chicchan</i>
6 <i>Cimi</i>	7 <i>Manik</i>	8 <i>Lamat</i>	9 <i>Muluc</i>	10 <i>Oc</i>
11 <i>Chuen</i>	12 <i>Eb</i>	13 <i>Ben</i>	14 <i>Ix</i>	15 <i>Men</i>
16 <i>Cib</i>	17 <i>Caban</i>	18 <i>Etnab</i>	19 <i>Cauac</i>	20 <i>Ahau</i>

Nomes dos 20 dias

63

- O trabalho com o calendário maia permite abordar a habilidade EF05HI08 da BNCC. Comente com os alunos que o calendário é uma forma de medição e controle da passagem do tempo, um instrumento fundamental para orientar a organização de uma sociedade. Explique-lhes que o estabelecimento de calendários está diretamente ligado a fenômenos naturais, como a alternância entre dia e noite, e a mudança de estações, pois são esses fatores que nor-teiam a noção de passagem do tempo. Com base nisso, chame a atenção dos alunos para o porquê de muitos calendários, a exemplo do maia, terem uma estrutura cíclica. É fundamental informar aos alunos que existem diversos calendários pelo mundo, os quais estão ligados a variados padrões culturais e religiosos.

- Para corroborar com a discussão acerca da diversidade de calendários, cite para os alunos o próprio calendário que utilizamos em nossa sociedade. De origem romana, a base de cálculo dos anos tem o nascimento de Jesus Cristo como marco de referência. Ou seja, existem diversos fatores ideológicos e culturais que baseiam o nosso calendário.

- Para mais informações sobre o calendário maia, leia o texto a seguir.

[...]

Desde os primeiros séculos de nossa era (talvez mesmo a partir do grande desenvolvimento olmeca) esses povos possuíram – caso único na história da humanidade – dois calendários dos quais se serviam simultaneamente; um calendário ritual de 260 dias divididos em 13 grupos de 20 dias; e um calendário solar, “vago” ou civil, de 365 dias [...] Os dias de cada um desses calendários, permutando-se de forma cíclica segundo uma ordem determinada, terminavam por fazer os dois calendários se reencontrarem no mesmo ponto de partida a cada 52 anos, quando recomeçava o ciclo. [...]

GENDROP, Paul. *A civilização maia*. Trad. Maria Júlia Goldwasser. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 36-37.

- Sobre a cidade de Tenochtitlán, comente que a antiga capital do Império Asteca foi fundada por volta de 1325, no local onde hoje se localiza a Cidade do México. Estabelecida em uma região de vale, sobre duas ilhas do lago Texcoco, a cidade foi se expandindo com a criação de ilhas artificiais, que se conectavam com a terra firme por meio de pontes.
- Sobre a lenda de fundação de Tenochtitlán, converse com os alunos acerca da importância que tais mitos têm para muitas culturas. Comente que, quando se trabalha com esse tipo de narrativa, não se deve questionar se os fatos são verdadeiros ou não, pois o conteúdo da crença de um povo não deve ser o centro de interesse em uma reflexão histórica. O importante é, em sentido contrário, pensar a função do mito fundador, uma lenda que, por meio da religiosidade, estabelece as bases comuns de um povo, uma narrativa que pode ser transmitida de uma geração a outra, conhecida e respeitada pelas mais diversas pessoas que compõem determinada sociedade. O mito fundador, portanto, constitui um símbolo de identidade e pertencimento, além de ser uma tentativa de interpretar as formas de existência e organização das sociedades humanas.

DICA

- Acerca dos mitos das sociedades americanas anteriores à colonização, sugira aos alunos a leitura do livro *América mítica*. Essa obra ressalta a importância da diversidade cultural e é adequada à faixa etária dos alunos.

RIOS, Rosana. *América mítica*. Porto Alegre: BesouroBox, 2013.

- O texto a seguir apresenta informações sobre a história da antiga cidade de Teotihuacan, no atual México.

[...] As evidências arqueológicas indicam que o vale de Teotihuacan foi povoado muito antes da era cristã, mas os registros mais efetivos de uma sociedade estatal datam do final da fase Tzacualli (1-150 d.C.). [...]

Pessoas procedentes de diversas regiões e etnias chegaram a Teotihuacan atraídas pelo clima ameno da região, pela circulação de

Os astecas

A civilização asteca habitou a região onde atualmente está localizado o México.

Os povos que formaram essa civilização fixaram-se nas terras próximas ao lago Texcoco, onde fundaram a capital, Tenochtitlán, atual Cidade do México.

Eram povos guerreiros que conquistaram outros povos da região, formando um poderoso império.

Assim como os incas e os maias, os astecas eram politeístas e construíram grandes templos em homenagem aos deuses. Muitas dessas construções tinham formato de pirâmide, feitas com grandes blocos de rochas, com degraus e escadarias que levavam ao topo.

A fundação de Tenochtitlán

De acordo com uma lenda asteca, a escolha do local de fundação da cidade de Tenochtitlán foi determinada pelo sinal de um deus. O local onde deveria ser construída a cidade seria indicado pela visão de uma águia com uma serpente na boca e pousada em um cacto.

Assim, os astecas foram conduzidos até encontrarem o sinal divino, em uma ilha no centro do lago Texcoco, onde se estabeleceram e fundaram Tenochtitlán.



Ilustração do século 16 representando a lenda de fundação da cidade de Tenochtitlán. *Manuscrito de Diego Duran*, acervo da Biblioteca Nacional da Espanha.

64

mercadorias e pelas atividades religiosas. [...]

[...]

Entre 150 e 200 d.C. (fase Miccaotli), a cidade cresceu muito, atingindo quase sua extensão máxima – aproximadamente 22 km² – e uma população em torno de 45 mil habitantes.

FRANÇA, Leila Maria. Teotihuacan: cidade dos deuses. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, Instituto Ciência Hoje, 1 abr. 2008. Disponível em: <<https://cienciahoje.org.br/artigo/teotihuacan-cidade-dos-deuses/>>. Acesso em: 27 maio 2021.

Império Asteca (século 16)



Fonte de pesquisa: *História da América Latina*, de Leslie Bethell (Org.). São Paulo: Edusp/Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2004-2005. v. 1. p. 56.

O campo e a cidade

A atividade agrícola foi muito importante para os povos astecas. Por isso, eles desenvolveram técnicas que aperfeiçoaram a produção e facilitaram o cultivo de alimentos no território do Império.

Tenochtitlán estava situada próximo a lagos e pântanos. Assim, para aproveitar esses terrenos, os astecas elaboraram um sistema chamado **chinampa**, espécie de ilhas artificiais utilizadas como campos de cultivo.

Os astecas também desenvolveram grandes estruturas urbanas e o comércio. Tenochtitlán, por exemplo, chegou a ter cerca de 300 mil habitantes. Nas cidades astecas, existiam mercados com imensa variedade de produtos.

Cópia de ilustração de um manuscrito do século 16 representando astecas construindo chinampas.



De Agostini Picture Library/Album/Forena/Museo de Cidade do México, México

O cacau e o chocolate

Você gosta de chocolate? Sabia que ele é produzido com sementes de cacau? Os antigos povos que viviam na América já conheciam esse fruto há muito tempo. E ele era bastante valorizado!

Segundo uma lenda asteca, as sementes do cacau foram trazidas do céu por um deus e ofertada aos humanos como um presente.

O cacau era utilizado para fabricar o *xocoatl*, uma bebida reservada aos reis. Era uma bebida amarga, mas bastante saborosa. Além disso, era uma importante fonte de energia. Já os maias utilizavam as sementes de cacau como moeda de troca em transações comerciais.



Foto de cacau.

- A técnica asteca de cultivo sobre as chinampas possibilita abordar o Tema contemporâneo **Ciência e tecnologia**. Ressalte para os alunos que esse sistema apresentava uma importante inovação tecnológica nas práticas agrícolas, um meio de aumentar o abastecimento alimentar da população da capital asteca e de seus entornos. Comente que Chinampas, o local onde a técnica foi criada, era o antigo nome da cidade asteca de Xochimilco, localizada às margens de um lago de mesmo nome, um atual distrito da Cidade do México. As ilhas artificiais, normalmente estreitas e longas, eram construídas pela sobreposição de camadas de vegetação e lama, entrelaçadas por arranjos de galhos, sendo essa estrutura constantemente irrigada e enriquecida organicamente pelas águas do lago. Um dado interessante dessa técnica é que basicamente todo o material necessário para a criação e o funcionamento do sistema era fornecido pelo próprio lago. A importância cultural e identitária desse sistema de plantio é atestada pelo fato de, até os dias de hoje, as chinampas continuarem a ser construídas, mesmo que, na maior parte das vezes, sem finalidades agrícolas. Vale comentar que, desde 1987, o centro histórico da Cidade do México e o distrito de Xochimilco estão inscritos na lista de patrimônio cultural da humanidade pela Unesco. Dentre os elementos que compõem esses patrimônios, as chinampas têm lugar de destaque.

- Explique para os alunos que *Popol Vuh* é um livro que reúne uma série de conhecimentos sobre a cultura e a mitologia maia. Organizado como uma diversidade de crônicas, suas histórias vão da criação dos seres humanos à cronologia dos últimos governantes maias. Escrito entre 1554 e 1558, não se sabe ao certo quem ou quantos foram os seus autores. O original do documento, após ficar anos desaparecido, foi encontrado por um padre na Guatemala, no início do século XVIII, que traduziu o texto para o espanhol, o que deu base para a difusão dos conhecimentos maias para diversas outras línguas.
- O trabalho com a narrativa do *Popol Vuh* permite abordar a **Competência específica de História 4** da BNCC. Com base no texto, é possível compreender como diversas sociedades e culturas criam formas diferentes de interpretação e representação do mundo. No caso dos maias, por exemplo, a importância do milho, tanto em termos alimentares como culturais, fica evidente no próprio fato de que o mito de criação da vida parte desse grão.
- Auxilie os alunos na realização da **atividade 1**, pedindo a eles que retomem os conteúdos das páginas **60 a 65**. Em seguida, solicite que anotem no caderno as principais informações sobre cada um dos povos apresentados.

SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO

Aproveite esta atividade para realizar uma **avaliação formativa**, com o objetivo de avaliar a compreensão dos alunos sobre as transformações ocorridas nas sociedades que viviam na América antes da chegada dos europeus. Para isso, proponha a elaboração de cartazes referentes aos incas, maias e astecas. Organize a sala em grupos e solicite a cada um que fique responsável por um dos povos. É importante que as três sociedades sejam contempladas na atividade. Os alunos devem pesquisar e elaborar cartazes que podem ficar expostos na sala de aula para consultarem quando for necessário. Os cartazes devem conter:

- Imagens;



- O quadro a seguir traz as características de povos que habitaram o continente americano. Reescreva no caderno essas características indicando o nome de cada civilização correspondente.

A

Habitaram a região sul do México e partes da América Central. Desenvolveram dois tipos de calendários, sistemas de escrita e de numeração.

B

Civilização que se estabeleceu na região das Cordilheiras dos Andes. Formou um grande império, com poder centralizado e que mantinha um eficiente sistema de mensagens.

C

Formou um poderoso império na região onde atualmente está localizado o México. A capital desse império, Tenochtitlán, foi fundada em uma ilha do lago Texcoco.

A- Maias, B- Incas e C- Astecas
- Os povos maias deixaram diversos vestígios de sua cultura, entre eles o *Popol Vuh*, livro que contém mitos sobre a visão de mundo maia. Leia a seguir o trecho de um desses mitos.

[...] Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecerem.

Foi do milho branco que [Tepeu e Gugumatz] fizeram os quatro primeiros homens. Eles eram perfeitos: falavam bem e, principalmente, eram capazes de agradecer diariamente aos criadores.

Agora sim Tepeu e Gugumatz estavam satisfeitos.

Mas os homens feitos de milho eram capazes de ver e compreender tudo, além de terem emoções bem desenvolvidas e mentes aguçadas. Eram espertos e muito poderosos.

Os criadores ficaram preocupados, pois suas criaturas eram perfeitas demais. Resolveram, então, retirar parte da visão de mundo e do poder desses homens.

[...]

E, até hoje, os seres humanos vivem na terra sem ter a verdadeira compreensão de sua existência.

[...]

Tepeu e Gugumatz (Povo maia, América Central). Em: *Quando tudo começou: mitos da criação universal*, de César Obeid. Ilustrações de Andrea Ebert. São Paulo: Panda Books, 2015. p. 20.



Esta atividade pode ser utilizada como avaliação formativa. Veja mais informações nas orientações para o professor.

Esta atividade favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

- Legendas;
- Textos explicativos sobre a cultura do povo escolhido;
- Um legado deixado por esse povo.

Após os estudos do conteúdo, é importante que os alunos compreendam que estas sociedades eram complexas e que tinham uma estrutura cultural e administrativa própria, que deixaram

suas marcas até os tempos atuais. Caso os alunos tenham dificuldades, retome com eles os conteúdos das páginas **60 a 65**. Elabore na lousa um quadro apresentando exemplos de características de cada sociedade, assim eles podem ter mais clareza acerca da montagem do cartaz e podem fixar melhor as informações sobre as sociedades estudadas.

Após a leitura do texto, converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir e, depois, anote as respostas no seu caderno.



- Qual é o principal tema do mito?
Possível resposta: a criação dos seres humanos.
- De acordo com a cultura maia, qual foi o material utilizado pelos criadores para fazer os primeiros seres humanos? *O material utilizado pelos criadores foi o milho branco.*
- Cite as principais características dos primeiros seres humanos criados.
- Com a ajuda de um familiar, pesquise sobre outros mitos que explicam a criação dos seres humanos e escreva um pequeno texto sobre eles.



- Esta atividade favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.
- Descreva o sistema numérico dos maias.** *O sistema de numeração maia tinha como base o número 20 e incluía o zero para indicar a ausência de valor. Os alunos podem descrever também como eram representados os números, de acordo com a ilustração da página 62.*
 - Por quais regiões se estendia o Império Inca entre o século 14 e o século 15?** *Entre o século 14 e o século 15, o Império Inca se estendia por territórios que hoje correspondem a partes do Equador, do Peru, da Bolívia, do Chile e da Argentina.*
 - Explique o que eram as chinampas e por que elas foram criadas.** *As chinampas eram ilhas artificiais construídas pelos astecas para ampliar a área de cultivo de alimentos, pois muitas das regiões habitadas por eles eram pantanosas.*

ENTRE COLEGAS

Reúna-se em grupos com os colegas de sala e, sob a orientação do professor, produzam um jornal sobre os povos americanos. Cada grupo deverá escolher e noticiar uma das civilizações: Maias, Incas e Astecas. O jornal deverá conter os seguintes elementos:

- Um nome para o jornal;
- Um texto em forma de reportagem sobre algum tema que acharam interessante nessas civilizações, abordando os conteúdos trabalhados em sala de aula;
- Um título/manchete para a reportagem que chame a atenção do leitor;
- Junto ao texto, incluam imagens, como fotos, ilustrações, charges e “memes” relacionados ao assunto tratado.

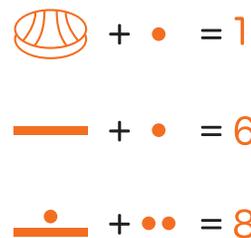
Usem a criatividade!

2. d. Resposta pessoal. Os alunos podem citar diferentes mitos de criação, de várias culturas, como a de povos indígenas do Brasil, povos africanos etc.

2. c. Eles eram perfeitos. Eram capazes de ver e compreender tudo. Também tinham emoções bem desenvolvidas e mentes aguçadas.

67

- A **atividade 3** possibilita o desenvolvimento dos conhecimentos relacionados à **numeracia** da PNA. Chame a atenção dos alunos para as especificidades nas formas de organização do sistema numérico dos maias, comparando-o com o que utilizamos. Por exemplo, enquanto usamos um sistema numérico decimal, os maias tinham como base o número 20. Além disso, eles utilizavam apenas três símbolos para formarem os números, que eram dispostos em uma organização vertical. Exemplifique essas diferenças para os alunos, pedindo-lhes que tentem realizar a atividade. É uma oportunidade, também, de articulação com o componente curricular de **Matemática**.



EdUARDO C.

- Vale ressaltar que, apesar das dificuldades que possam surgir, a articulação de conhecimentos visa instigar a curiosidade intelectual, a investigação, a imaginação e a criatividade dos alunos, o que se relaciona diretamente aos aspectos da **Competência geral 2** da BNCC.



VIVENDO A LEITURA

- As questões **a**, **b** e **c** da **atividade 2**, sobre o mito da criação humana presente no *Popol Vuh*, permitem desenvolver o componente **compreensão de textos** da PNA, uma vez que os alunos deverão analisar as informações do texto para responder às questões. Além disso, também favorece o desenvolvimento da **Competência específica de História 3** da BNCC. Para isso, incentive os alunos a tomarem o texto como uma fonte histórica durante a resolução das perguntas, levantando hipóteses sobre a religiosidade dos maias. Já no item **d**, os alunos podem desenvolver a **literacia familiar** ao realizarem uma atividade de pesquisa e escrita com o auxílio de seus familiares.

- O assunto sobre os povos indígenas no Brasil permite uma abordagem do Tema contemporâneo Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras. Explore o mapa com os alunos, ressaltando a grande diversidade de grupos indígenas citados. Um dado fundamental é o fato de o mapa apresentar os atuais limites políticos do Brasil. Explique-lhes que isso é feito apenas para fornecer uma referência. Assim, essa demarcação do território não tinha sentido algum para os indígenas e estava longe de existir no século XVI. Depois, peça aos alunos que observem as etnias indígenas indicadas no mapa e em que regiões elas se encontram. Com base nisso, explique que a população indígena diminuiu drasticamente ao longo dos séculos, em decorrência do genocídio pelos europeus, das doenças contraias pela presença desses povos e, mais recentemente, pela falta de amparo do poder público para lhes garantir as terras que lhes são de direito.

- Trabalhe com os alunos a noção de seminomadismo, indicando que esse é um modo de vida intermediário entre o nomadismo e o sedentarismo, comum aos costumes dos indígenas brasileiros. É sempre importante ressaltar que não se deve tratar um modo de vida como melhor do que outro. São formas diferentes de se conceber a relação com o mundo e que geram consequências de diferentes escalas, mas não devem ser hierarquizadas. Valorize a diversidade.

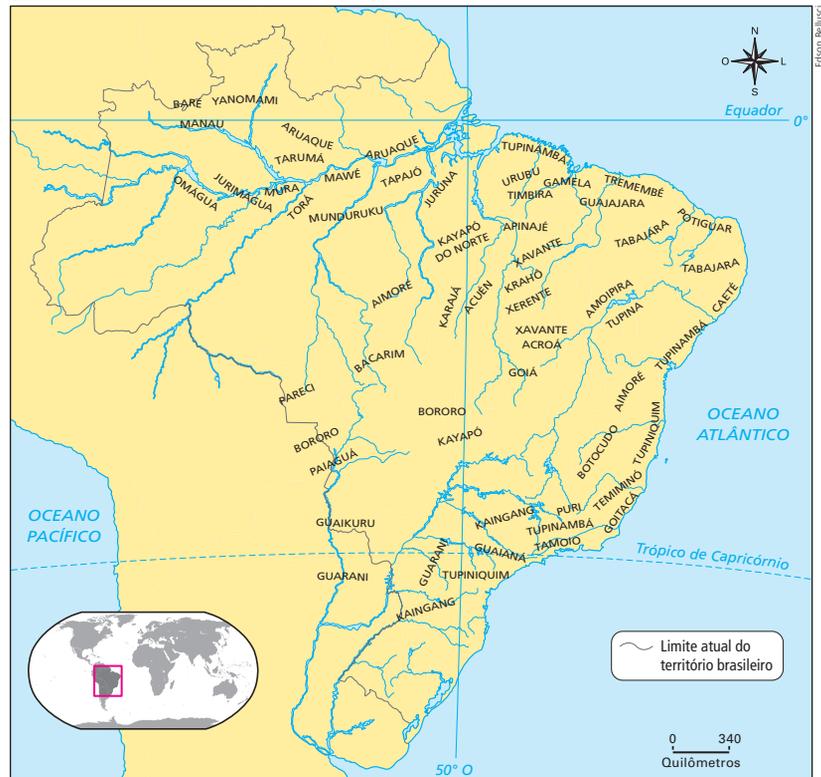
- O texto a seguir apresenta informações sobre o Parque Indígena do Xingu, uma das principais reservas indígenas do Brasil.

O Parque Indígena do Xingu (PIX) localiza-se na região nordeste do Estado do Mato Grosso, na porção sul da Amazônia brasileira. Em seus 2.642.003 hectares, a paisagem local exibe uma grande biodiversidade, em uma região de transição ecológica, das savanas e florestas semidecíduais mais secas ao sul para a floresta ombrófila amazônica ao norte, apresentando cerrados, campos, florestas de várzea, florestas de terra firme e florestas em Terras Pretas Arqueológicas. [...]

Os povos indígenas no Brasil

No território onde atualmente é o Brasil, havia entre 2 milhões e 4 milhões de indígenas quando os primeiros portugueses desembarcaram na região, há mais de 500 anos. Observe o mapa.

Os povos indígenas do Brasil (século 16)



Fonte de pesquisa: *História da América Latina*, de Leslie Bethell (Org.). São Paulo: Edusp/Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2004-2005. v. 1. p. 103.

Antes da chegada dos portugueses, os povos indígenas desenvolveram diferentes formas de organização. Muitos deles viviam em aldeias, pequenas povoações lideradas por um chefe, formando grupos seminômades. Os indígenas seminômades deslocavam-se de acordo com determinado período do ano, geralmente quando os recursos naturais do lugar onde estavam se tornavam insuficientes. Quando isso acontecia, eles se mudavam para um novo local onde pudessem caçar, pescar, coletar frutos e raízes, além de cultivar pequenas áreas de plantio.

68

No sul ficam os povos muito semelhantes culturalmente, compreendendo a área cultural do Alto Xingu, cujas etnias são atendidas pelo Posto Indígena Leonardo Villas Bôas. No Médio Xingu ficam os Trumai, os Ikpeng e os Kaiabi, atendidos pelo Posto Pavuru. Ao norte estão os Suyá, Yudjá e Kaiabi, atendidos pelo Posto Diauarum. Cada Posto apoia a logística de projetos e atividades desenvolvidas no

Parque, como educação e saúde, havendo em todos eles uma UBS (Unidade Básica de Saúde), onde trabalham agentes indígenas de saúde e funcionários da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo), conveniada com a Funasa. Existem ainda onze Postos de Vigilância nos limites do território, às margens dos principais rios formadores do Xingu.

[...]

O parque. *Povos indígenas no Brasil*. Disponível em: <<https://piib.socioambiental.org/pt/Povo:Xingu>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

Diversos povos, diversas culturas

Atualmente, no Brasil, os indígenas estão organizados em mais de 240 povos diferentes, que somam, de acordo com o Censo de 2010, cerca de 900 mil pessoas. Foram registradas também aproximadamente 270 línguas faladas por esses povos.

Diversos povos indígenas estão espalhados por todo o território brasileiro, em aldeias e nas cidades. Observe as fotos a seguir. Elas retratam diferentes povos indígenas que vivem atualmente no Brasil.



Foto de indígenas yanomami com trajes e ornamentos tradicionais de seu povo durante festividade na aldeia de Ariabu, no município de Santa Isabel do Rio Negro, Amazônia, em 2017.



Foto de indígenas waurá durante pescaria, em Gaúcha do Norte, Mato Grosso, 2019.

- O trabalho com as diferentes sociedades indígenas existentes no Brasil possibilita abordar o Tema contemporâneo **Diversidade cultural**. Comente com os alunos que um dos principais equívocos referentes às populações indígenas é tomá-las como homogêneas. Há uma diversidade que pode ser expressa nos seus modos de vida. Ressalte também que existem indígenas vivendo em todas as partes do Brasil e, além disso, mais de 300 mil deles vivem nas áreas urbanas de diversos municípios, e, infelizmente, muitas vezes em situações de exclusão e pobreza.
- Com base nas informações do censo, é possível abordar a **Competência geral 1** da BNCC. Ressalte que uma maneira de construir uma sociedade solidária, com respeito à diversidade dos povos indígenas, é ao se informar acerca dessas populações, conhecendo historicamente suas tradições e trajetórias.
- Sobre os Yanomani, comente que cerca de 25 mil vivem nos territórios do Amazonas, Roraima e Venezuela. Os Waurá, em número muito menor, cerca de 540, vivem no Parque Indígena do Xingu, no estado do Mato Grosso.

- Durante a realização da **atividade 1**, é importante desconstruir qualquer tipo de comentário que veicule estereótipos e preconceitos. Evidencie a riqueza cultural das populações indígenas, comentando que cada povo tem seus rituais, seus tipos de pintura corporal e artefatos, por exemplo. Sobre as **questões a e b**, é importante que os alunos percebam como as populações indígenas possuem características em comum, como o respeito pela natureza e a vida em grupo, mas sem serem necessariamente iguais, ou seja, apresentando suas particularidades.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Proponha uma pesquisa aos alunos sobre outras populações indígenas existentes no Brasil atual. Para isso, conduza a turma à sala de informática, orientando-os a acessar o *site Povos Indígenas do Brasil*, do Instituto Socioambiental. Nesse *site*, eles poderão encontrar informações sobre os grupos indígenas que existem no Brasil. Cada aluno poderá criar uma ficha referente a uma etnia, na qual deverá constar informações sobre o número de membros do grupo, a maneira como se autodenominam, o local onde vivem e algumas de suas principais características. Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Página_principal>. Acesso em: 16 mar. 2021.

C



Cadu de Castro/Pulsar Imagens

Foto de crianças indígenas do povo Guarani mbya iniciando banho de rio, em Bertioga, São Paulo, 2019.

D



Deifim Martins/Pulsar Imagens

1. a. Resposta pessoal. O objetivo desta questão é fazer com que os alunos consigam estabelecer comparações entre os povos indígenas, reconhecendo semelhanças entre eles.

Indígena do povo Kayapó fazendo pintura corporal em sua filha, em São Félix do Xingu, Pará, 2016.



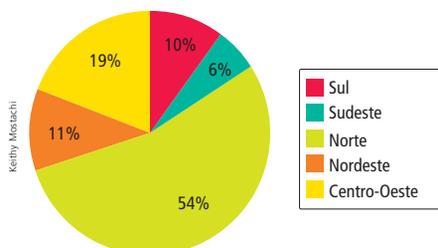
1. Observe as pessoas retratadas nas fotos das páginas 69 e 70 e responda às questões a seguir. *Resposta pessoal. As fotos retratam indígenas de diferentes povos. Nas fotos A, B e D, os indígenas usam diversos ornamentos e pinturas corporais. Na foto C, também é possível notar pinturas corporais em algumas das crianças.*
 - a. Como elas são? Estão usando ornamentos? Quais? Se sim, descreva-os.
 - b. Escolha duas fotos entre as apresentadas e aponte as principais semelhanças entre elas. *Resposta pessoal. O objetivo desta questão é fazer com que os alunos consigam estabelecer comparações entre os povos indígenas, reconhecendo diferenças entre eles.*
 - c. Agora, escolha outras duas fotos e aponte as principais diferenças entre elas. *Resposta pessoal. O objetivo desta questão é fazer com que os alunos consigam estabelecer comparações entre os povos indígenas, reconhecendo diferenças entre eles.*
 - d. Você realiza algumas dessas atividades em seu dia a dia? Quais? Conte para os colegas. *Resposta pessoal. O objetivo desta questão relacionar o conteúdo estudado à realidade próxima dos alunos, promovendo também a socialização e a troca de experiências vividas.*

70

Cidadania e a luta por direitos

A grande maioria da população indígena vive atualmente em terras coletivas, declaradas pelo governo federal e reservadas para posse e ocupação exclusivas dos indígenas. Essas terras são chamadas **Terras Indígenas (TIs)**. O processo de demarcação das TIs passa por diferentes fases: em estudo, delimitadas, declaradas, homologadas e regularizadas (última fase). Há também as terras interditadas, para proteção de povos indígenas isolados, ou seja, que não têm nenhum contato com a população não indígena. Ao todo, existem cerca de 700 TIs no Brasil, em diferentes fases do processo de regularização. Veja o gráfico.

Distribuição das Terras Indígenas (TIs) regularizadas por região (2017)



Fonte de pesquisa: Terras indígenas: o que é? *Funai*. Disponível em: <www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoess/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em: 11 jan. 2021

De acordo com a Constituição Federal vigente, os povos indígenas detêm o direito originário e o usufruto exclusivo sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

[...]

Terras Indígenas tradicionalmente ocupadas. *Funai*. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

No entanto, apesar do direito de demarcação de terras para a população indígena, vários povos ainda aguardam esse processo.

Além disso, os povos indígenas enfrentam graves ameaças e problemas nas TIs. Muitas terras são invadidas por garimpeiros, pescadores, fazendeiros, empresas madeireiras etc., além de sofrerem efeitos negativos por causa da poluição dos rios, desmatamentos e queimadas.

- O assunto desta página permite abordar as habilidades EF05HI04 e EF05HI05 da BNCC. Comente com os alunos que o reconhecimento das terras indígenas é uma forma de valorização de sua história e cultura. Esse reconhecimento só foi oficializado com a Constituição de 1988, que afirma que os territórios tradicionais indígenas pertencem a esses povos, o que contribui tanto para a preservação do modo de vida indígena como para a preservação da natureza. Essa conquista foi resultado de diversas lutas e mobilizações sociais, que reivindicavam aos indígenas o direito à posse de suas terras. Apesar disso, grande parte das terras ocupadas pelos povos indígenas ainda não foi legalmente reconhecida, pois esbarram em diversas questões, entre elas, os interesses econômicos do agronegócio, cujo objetivo nem sempre está em consonância com a preservação ambiental e o respeito às populações indígenas.

- Sobre o conceito de “indígenas isolados”, comente com os alunos que se refere a populações que não estabeleceram relações permanentes com outros grupos, não indígenas ou indígenas. O isolamento é voluntário, normalmente decorrente de experiências negativas (doenças, atos de violência, destruição do meio ambiente etc.), quando do contato com outras culturas. Temos poucos conhecimentos sobre esses povos, justamente porque são restritos.

- Proponha uma análise da foto da aldeia dos Enawenênawê que vivem em Juína, Mato Grosso, para que os alunos percebam a organização circular da comunidade.



Foto de aldeia do povo Enawenênawê, em Juína, Mato Grosso, 2020.

- Comente com os alunos que os Tikmu'un, que são cerca de 2070 indivíduos, vivem em áreas do estado de Minas Gerais, em reservas localizadas no Vale do Mucuri. Ao longo de sua história, essa população foi duramente afetada pelo desmatamento da Mata Atlântica, o que limitou a sua área de deslocamento, sobretudo pelo fato de suas reservas estarem em territórios descontínuos, separadas por fazendas.

- Comente com os alunos que se colocar no lugar de um inseto, um animal ou um vegetal é uma representação metafórica da diversidade e da variedade cultural do mundo.

- Sugira aos alunos a leitura do livro *Cantos tikmu'un: para abrir o mundo*, organizado por Rosângela Pereira Tugny, por meio do qual é possível conhecer mais aspectos do universo dos cantos tikmu'un.

TUGNY, Rosângela Pereira. (Org.). *Cantos Tikmu'un: para abrir o mundo*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

ENCAMINHAMENTOS

- Os alunos podem escolher diferentes seres para realizar a atividade. Eles podem abordar no desenho, por exemplo, as atividades que fariam, com quem se relacionariam, onde iriam morar, os sons que ouviriam etc.

APRENDER É DIVERTIDO

Diferentes formas de ver o mundo

Para os povos Tikmu'un (também conhecidos como Maxakali), uma das formas de manter sua cultura viva é por meio do canto. Os ancestrais desses povos já viviam no Brasil, muito antes de os portugueses chegarem.

Diversos conhecimentos dos Tikmu'un são transmitidos de geração em geração por meio dos cantos. Além disso, com os cantos, eles também buscam explorar diferentes maneiras de perceber o mundo ao redor.

Você já imaginou como seria ver o mundo, as pessoas, as paisagens etc. de outro ponto de vista?

Por exemplo, imagine acordar um dia e perceber que havia se transformado em um inseto, como uma formiga. Você passaria a interagir com o mundo ao seu redor de acordo com o corpo desse inseto, e não de um ser humano, não é mesmo? Você poderia andar pelas paredes, caminhar sobre lugares diferentes e ter experiências que seriam impossíveis com um corpo humano. Já imaginou?

- Agora, tente se colocar no lugar de uma planta ou de outro animal. Em seu caderno, faça um desenho representando como você imagina que seria essa experiência. Depois de pronto, mostre o desenho para os colegas e conversem sobre a experiência de vocês.

Resposta pessoal. Encaminhamentos nas orientações para o professor.

Fonte de pesquisa: *Cantos tikmu'un para abrir o mundo*, de Rosângela Pereira de Tugny (Org.). Belo Horizonte: UFMG, 2013. p. 19-20.



ATIVIDADES

1. Em dupla ou em grupo, com a orientação do professor, elabore um mapa do Brasil com a divisão política atual. Depois, faça o que se pede a seguir com auxílio das informações do mapa da página 68.

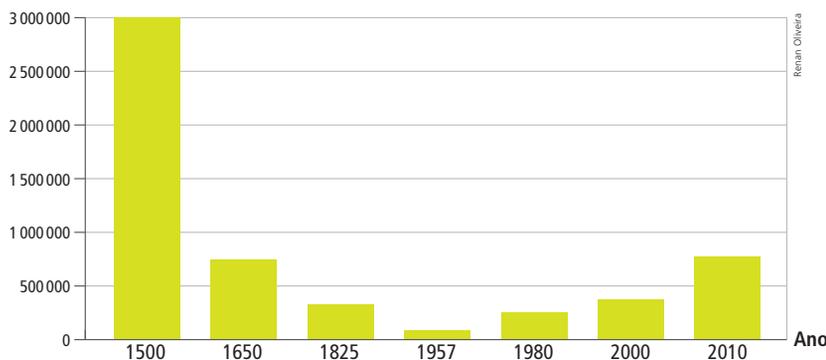
- Indique no seu mapa quais os povos indígenas que habitavam a região Nordeste do Brasil. *Comente com os alunos que é importante que eles criem legendas com cores, desenhos ou símbolos identificando as informações que forem acrescentadas.*
- Indique no seu mapa dois povos que habitavam as terras da Região Sul do Brasil. *Os alunos podem citar povos como: Potiguar, Tremembé, Tabajara, Caeté, Tupinambá, Aimoré e Tupiniquim.*
- Indique no seu mapa dois povos indígenas que habitavam a Região Norte do Brasil. *Os alunos podem citar povos como: Tupiniquim, Kaingang e Guarani.*
- Pesquise se o estado onde você mora era habitado por povos indígenas no século 16. Em caso afirmativo, indique quais eram. *Os alunos podem citar povos como: Aruaque, Tarumã, Mawé, Tapajó, Juruna etc.*
- Após a realização da atividade os mapas poderão ser expostos para o restante da escola. *Resposta pessoal. Varia de acordo com o estado.*

2. Analise o gráfico a seguir. Ele apresenta dados da população indígena ao longo dos séculos, de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010.

Essa atividade favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

População indígena no Brasil (2010)

Total da população
(em milhões de habitantes)



Fonte de pesquisa: Quem são. *Funai*. Disponível em: <www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Acesso em: 18 dez. 2020.

73

- As atividades desta seção permitem abordar a **Competência geral 4** da BNCC, pois os alunos vão trabalhar com documentos de diferentes linguagens. Na **atividade 1**, propõe-se uma análise conjunta de dois mapas: um que mostre a presença das populações indígenas no século XVI na área que corresponde ao atual território brasileiro e outro que mostre a divisão política do Brasil contemporâneo, que deverá ser elaborado pelos alunos. O objetivo da atividade é localizar as populações indígenas existentes nas mais diversas regiões do país.
- Na **atividade 2** os alunos deverão analisar os dados sobre a população indígena no Brasil, de 1500 a 2010, de modo que compreendam a diminuição dessa população, em milhões de habitantes, ao passar dos anos. A análise dessas informações por meio de um gráfico possibilita desenvolver os conhecimentos relacionados à numeracia da PNA.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Trabalhe com a música “Tu tu tu Tupi”, do disco *Meu pé, meu querido pé*, de Hélio Ziskind. Comente como essa canção evidencia a presença indígena na cultura brasileira, sobretudo pela linguagem utilizada. Para realizar esse trabalho, primeiramente coloque a música para tocar e peça aos alunos que apenas a ouçam. Depois, forneça

cópias da letra da música para que eles a acompanhem em uma segunda audição. Peça-lhes para organizar, no caderno, as palavras de origem tupi-guarani citadas na música, tais como nomes de animais, frutas, alimentos e lugares. Por fim, oriente-os a pesquisar o significado das palavras que mais lhes chamaram a atenção ou das que

fazem parte de seu cotidiano.

ZISKIND, Hélio. Tu tu tu Tupi. Intérprete: Hélio Ziskind. In: *Meu pé, meu querido pé*. São Paulo: Hélio Ziskind, 1997. Disponível em: <www.helioziskind.com.br/index.php?mpg=01.00.01&nfo=3&ndi=1&tipo=disco>. Acesso em: 16 mar. 2021.

• Ao discutir o tema da seção **Para conhecer**, é importante desconstruir estereótipos e preconceitos, o que possibilita um trabalho com a **Competência geral 9** da BNCC. Comente que, em nossa sociedade, é muito recorrente o equívoco de que, ao adotar certos hábitos de origem não indígena, como o uso de roupas e aparelhos eletrônicos, as populações indígenas negligenciariam suas identidades e seus direitos. Explique-lhes que a base para esse equívoco está no estereótipo construído socialmente de que todos os indígenas, para serem entendidos como tais precisariam viver em aldeias isoladas, em contato com a natureza e praticando seus rituais tradicionais. Além de baseada em uma suposta essencialidade dos povos, essa interpretação é preconceituosa, revelando um olhar bastante etnocêntrico sobre os indígenas. Problematicamente essa ideia comentando que vivemos em um mundo globalizado, no qual adotamos costumes de outros povos e nem por isso somos questionados acerca de nossa identidade cultural. É importante frisar que as populações indígenas, salvo os poucos grupos que optam por viver em isolamento, estão em constante contato com culturas diferentes, sendo influenciadas e modificadas por elas. A principal forma de combater esse tipo de visão equivocada, portanto, é exercitar a empatia e o respeito pelo outro e combater preconceitos e estereótipos relacionados à origem e à etnia dos grupos sociais.

- Agora, de acordo com o gráfico, copie no seu caderno as afirmativas que estão corretas. *Afirmativas corretas: É possível perceber que a população indígena diminuiu entre os anos de 1500 e 1957; A partir da década de 1980, a população indígena apresentou aumento considerável.*

É possível perceber que a população indígena diminuiu entre os anos de 1500 e 1957.

No ano de 1957, a população indígena apresenta o maior número.

Desde a chegada dos portugueses ao território do Brasil, a população indígena somente cresceu ao longo dos anos.

A partir da década de 1980, a população indígena apresentou aumento considerável.

PARA CONHECER

Ser indígena no Brasil na atualidade não significa necessariamente viver isolado nas matas, não usar vestimentas, não fazer uso de tecnologias, como computadores, celulares etc. Muitos indígenas sofrem preconceito por mudarem aspectos de sua cultura.

Acesse o site do *Instituto Socioambiental* e assista ao vídeo da campanha “#MenosPreconceitoMaisIndio”. Por meio dessa campanha, o instituto tem como objetivo chamar a atenção das pessoas para o fato de que os indígenas também podem mudar ao longo das gerações, incorporando em sua cultura hábitos e tecnologias não indígenas, sem, no entanto, perder a identidade de seu povo tradicional, ou seja, sem deixar de ser indígenas.

<<https://campanhas.socioambiental.org/maisindio>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

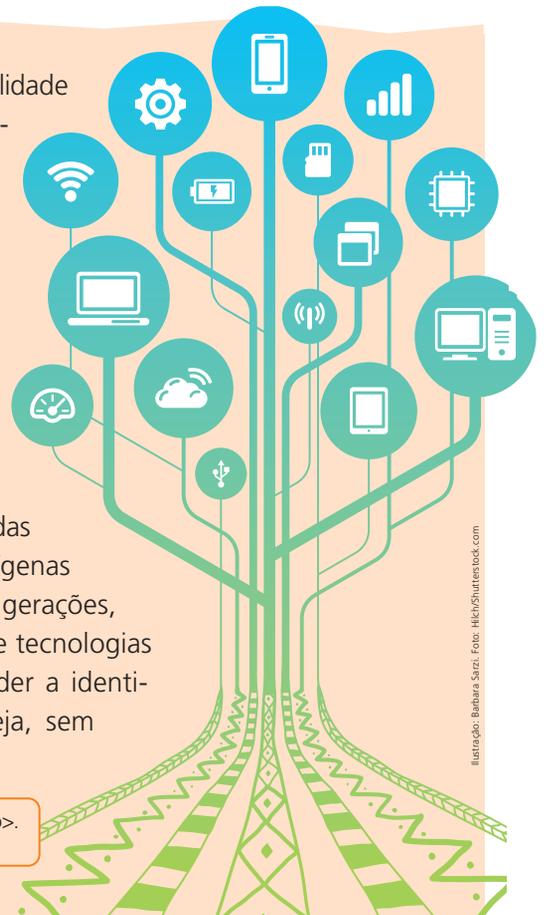


Ilustração: Barbara Sarti. Foto: HeliShutterstock.com

Os africanos antes da chegada dos europeus

Nos séculos 15 e 16, a África abrigava uma grande diversidade de povos, organizados em aldeias, cidades, reinos e impérios.

Em algumas sociedades africanas, como a dos angicos, na atual República Democrática do Congo, e as da Ilha de São Tomé, na costa oeste da África, a agricultura era a principal atividade econômica. Entre os angicos, essa atividade era exercida geralmente pelas mulheres.



Na Ilha de São Tomé, um dos principais produtos originados da atividade agrícola era o óleo de dendê. A gravura ao lado, produzida no século 19, representa homens pisoteando o dendê para extrair seu óleo.

Outra atividade econômica bastante importante era o comércio. Na região do **Sahel**, por exemplo, havia cidades com grandes mercados, como o da cidade de Sokoto. Por esse mercado passavam caravanas de mercadores vindos de diferentes regiões da África, que negociavam seus produtos com os habitantes do local.

Gravura intitulada *O mercado de Sokoto*, produzida por Heinrich Barth, em 1857.



Sahel: região do continente africano localizada ao sul do deserto do Saara. Atualmente, nessa região, estão localizados países, como Mali, Níger e Senegal

- Durante a análise das imagens apresentadas nesta página, diga aos alunos que elas foram produzidas por artistas europeus que viveram no século XIX e, apesar de apresentarem muitos aspectos do cotidiano de diferentes povos africanos, foram produzidas sob o ponto de vista do colonizador, que é influenciado pela sua cultura.
- As práticas agrícolas dos angicos permitem abordar questões de gênero ligadas à divisão do trabalho nessa sociedade. Ressalte para os alunos que as relações de gênero presentes entre os angicos seguem uma lógica específica que refletem nas relações de trabalho e, portanto, no próprio funcionamento do cotidiano deles. Refletir sobre essas relações em diferentes sociedades nos possibilita compreender que há organizações sociais distintas, que podem se pautar ou não nas relações entre os gêneros. No caso dos angicos, as práticas agrícolas exercidas majoritariamente por mulheres podem significar, dessa forma, a importância dos papéis desempenhados por elas para garantirem um bom funcionamento da sociedade em que estavam inseridas.

- O assunto **percepção da passagem do tempo** possibilita abordar a habilidade EF05HI08 da BNCC, pois se trata da maneira como povos africanos se baseavam nos ciclos da natureza para estabelecerem marcações da passagem do tempo. Algumas dessas tradições persistem até hoje, como na savana sudanesa em que, para os adeptos das religiões tradicionais, a idade pode ser representada pelas estações chuvosas. Para indicar que uma pessoa é idosa, por exemplo, conta-se o número de estações de chuvas que ela viveu, transmitindo a ideia de que ela “bebeu muita água”.

- Para ampliar sua percepção sobre as relações entre tempo e História, leia o texto a seguir de dois importantes historiadores africanos: Joseph Ki-Zerbo e Boubu Hama. Os autores chamam a atenção para o fato de que, apesar das comunidades tradicionais perceberem o mundo por meio de outras perspectivas sobre o tempo, elas não estão fora da História, pelo contrário: seus costumes denotam, sobretudo, um modo de explicar e racionalizar o passado, presente e futuro, o que não deve ser considerado.

[...] A concepção do tempo tal como a detectamos nas sociedades africanas não é, com certeza, inerente ou consubstancial a uma espécie de “natureza” africana. É a marca de um estágio no desenvolvimento econômico e social. Prova disso são as diferenças flagrantes que notamos ainda hoje entre o tempo-dinheiro dos habitantes das cidades e o tempo tal como é apreendido pelos habitantes do campo. [...] Mesmo sob a forma de contos e de lendas, ou de resquícios de mitos, trata-se de um esforço para racionalizar o desenvolvimento social. [...]

HAMA, Boubou; KI-ZERBO, Joseph (Ed.). Lugar da história na sociedade africana. In: *História geral da África, I: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010.

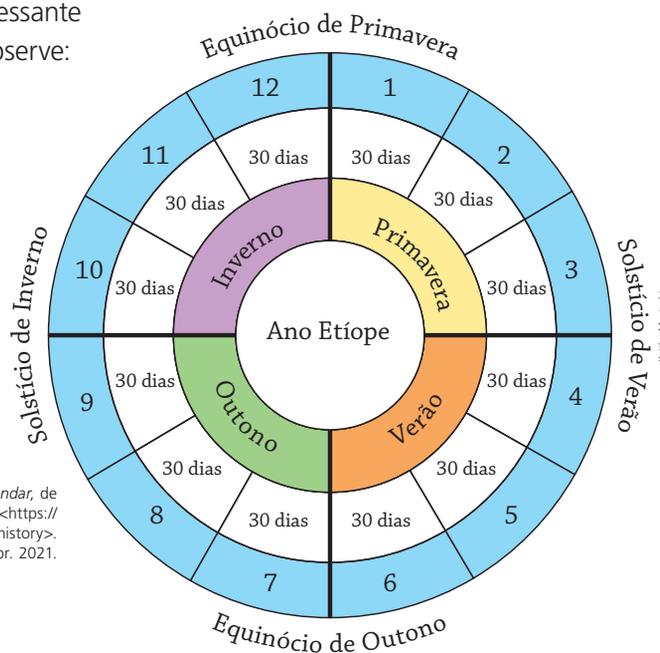
A marcação da passagem de tempo

Em diversas sociedades africanas, a percepção da passagem do tempo estava relacionada à observação dos ciclos da natureza. Fenômenos naturais, como o nascer e o pôr do Sol, as fases da Lua e as estações do ano, serviam como base para a organização das atividades cotidianas desses povos. Entre os iorubás, por exemplo, as tarefas diárias eram realizadas de acordo com a observação do movimento aparente do Sol. Já a passagem dos anos era percebida conforme a observação de duas grandes estações, uma chuvosa e outra seca.

Outro exemplo interessante é o calendário etíope. Observe:

O calendário etíope data do século 3 d.C. e é uma variação do calendário Juliano. Tem doze meses de 30 dias e um mês com apenas 5 dias (ou 6 dias se for ano bissexto). Esse mês “extra” é contado após o décimo segundo mês de 30 dias.

Fonte de pesquisa: *The Ethiopic Calendar*, de Aberra Molla. Disponível em: <<https://ethiopiancalendar.wordpress.com/history>>. Acesso em: 15 abr. 2021.



Natureza e religiosidade

Os povos africanos tinham diferentes maneiras de se relacionar com a natureza. Os povos baúles, da atual região da Costa do Marfim, por exemplo, temiam a floresta e faziam rituais específicos aos deuses da mata para manterem uma convivência pacífica entre as forças da natureza e os seres humanos.

Muitas religiões tradicionais africanas baseavam-se nas forças da natureza, e diferentes divindades representavam os elementos naturais, como a água, a terra e os animais. Os sacerdotes acreditavam que, por meio de rituais religiosos, podiam se comunicar com essas divindades para que interferissem no mundo dos humanos.

Religiões tradicionais africanas

Conheça a seguir algumas religiões tradicionais:

- as religiões bantus acreditam em um Deus supremo que vive próximo dos céus, separado dos homens, que vivem na Terra. Elas são mais comuns no sul da África;
- o vodum crê em espíritos que governam a Terra obedecendo uma hierarquia, sendo a Mawu (Lua) a principal divindade. Essa religião é praticada em países da África, como Benim, Togo, Gana e Nigéria;
- a religião iorubá é baseada no culto aos Orixás e ao criador supremo que é Olorum. Na África é praticada principalmente na Nigéria, no Togo e no Benim e influenciou o candomblé no Brasil;
- a religião waaqeffana adora o deus Waaq criador do Universo e conhecido como “o Deus do céu”. Possui muitos praticantes na Etiópia;

Observe os exemplos de algumas divindades:



Escultura de um Nkisi Nkondi, divindade da mitologia bantu responsável por caçar e atacar malfeitores ou inimigos. Produzida na região da atual República do Congo, no século 19. Acervo do Instituto de Arte de Chicago, Estados Unidos.



Escultura do orixá Exu, na religião ioruba é o responsável por fazer o transporte das oferendas entre o mundo das divindades e o dos homens. Produzida na região da atual Nigéria entre o final do século 19 e início do século 20. Acervo do Museu da Ciência de Londres, Inglaterra.

- O tema das **religiões africanas** permite abordar a habilidade **EF05HI03** da BNCC. Comente, nesse sentido, a importância de romper com estereótipos e a necessidade de ressaltar a diversidade. Para isso, esclareça que, além de religiões tradicionais, que são ligadas aos elementos da natureza, há diversas religiões na África, como o islamismo, que se estabeleceu, sobretudo, no norte do continente em decorrência do expansionismo árabe. É fundamental comentar como essas distintas práticas formam as identidades dos povos africanos, diferenciando-os uns dos outros e evitando, assim, qualquer olhar baseado na homogeneização.

- Comente que entre os séculos VII e XVI o islã foi implantado em diversas regiões do continente africano. A sua difusão não foi um processo uniforme e linear, visto que os sujeitos e os métodos variaram de região para região. Inicialmente, os árabes conquistaram o Egito e o norte da África. As atividades comerciais dos muçulmanos, primeiro em lugares longínquos, depois na própria região, favoreceram a islamização em boa parte do norte da África e, posteriormente, em outras regiões. Os primeiros agentes (pregadores) do islã foram mercadores de origem árabe (provenientes, sobretudo, do leste da Arábia), persa (da mesma região) e berberes (no Oeste).
- No Brasil, um importante acontecimento envolvendo africanos islâmicos foi a Revolta dos Malês (1835). Para muitos escravizados, o islã era um fator de unidade, o que contribuiu para a organização dessa revolta. Para manterem vivas as suas crenças, eles se reuniam em lugares afastados para fazerem suas orações, lerem passagens do Alcorão e celebrarem as festas do calendário muçulmano. Assim como o candomblé, a prática do islã não era permitida no Brasil, embora aceita por alguns senhores de escravos.
- Leia o texto a seguir sobre a escravidão no Reino do Congo durante os séculos XVII e XVIII.

[...]

Entre os escravos, os mais privilegiados eram os prisioneiros nobres, usados em atividades militares. Aí podiam ser destacadas suas características de coragem e iniciativa. Eles podiam participar da divisão do espólio de guerra e aspirar a possuir seus próprios soldados. A seguir vinham os que trabalhavam nas famílias de camponeses; estes podiam chamar o senhor de “pai” e trabalhar com seus filhos e filhas, frequentar sua casa e desfrutavam um padrão de vida muito semelhante ao de seu senhor. Os menos afortunados eram destinados às fazendas de escravos, onde trabalhavam sob as ordens de um feitor e o máximo que podiam aspirar era ter uma parcela de terra para trabalhar em proveito próprio. [...]

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. *Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 17-18.

O islamismo na África

O islamismo é uma religião monoteísta baseada na crença ao Deus Alá. Ela foi introduzida pelo profeta Maomé na península arábica por volta do século 7. Seus seguidores são conhecidos como muçulmanos.

Essa religião se expandiu rapidamente devido às trocas comerciais que havia entre diversas regiões, chegando ao norte do continente africano ainda no século 7.

A partir dessa época, muitos reinos e impérios acabaram convertendo-se ao islamismo. O reino do Mali, por exemplo, se tornou um grande centro de difusão muçulmana na África, com a presença de mesquitas, bibliotecas e universidades.

No continente africano, o islamismo acabou sofrendo algumas modificações durante a conversão das populações locais. Esse processo ficou conhecido como a “africanização” do islamismo, pois ao mesmo tempo em que os africanos se convertiam, acabavam também preservando traços de sua cultura tradicional. Um exemplo disso é a forma como muitas mesquitas foram construídas por lá. Observe.



Foto da Grande Mesquita de Djeenê, Mali, 2019. Feita em adobe (argila misturada à palha e seca ao sol) é considerada por muitos arquitetos uma das maiores obras do estilo arquitetônico da região.

78

A escravidão tradicional na África

A escravidão era praticada em algumas sociedades tradicionais africanas. Até o século 15, a organização das sociedades ao sul do deserto do Saara, por exemplo, era baseada em relações de dependência entre seus membros. Os escravos eram, basicamente, considerados dependentes de seus senhores.

Uma pessoa podia ser escravizada por diversos motivos. Quando um povo perdia uma guerra, por exemplo, alguns de seus membros eram capturados para suprir as perdas da sociedade vencedora. Uma pessoa podia, ainda, ser condenada à escravidão por desrespeitar as leis de uma comunidade, ou ser emprestada temporariamente a outra sociedade como parte do pagamento de uma dívida.

O trabalho escravo era utilizado em diversas atividades, como na agricultura, na mineração e nas tarefas domésticas. Muitos escravos eram recrutados para lutar em guerras, alguns deles chegando a exercer cargos de confiança, como o comando de exércitos.



Gravura de 1864 representando africanos aprisionados na região da Tanzânia.

- O conteúdo desta página permite abordar os Temas contemporâneos **Trabalho e Educação em direitos humanos**, pois possibilita refletir sobre as várias concepções de trabalho escravo que existiram ao longo dos séculos, nos mais variados contextos. Antes de tratar do assunto propriamente dito, procure desconstruir a ideia acerca da diáspora dos africanos, que utiliza o fato de esses povos terem praticado o trabalho escravo em suas sociedades, como justificativa para relativizar séculos de tráfico negreiro e maus-tratos sofridos pelos africanos escravizados no contexto da colonização e do imperialismo europeu.

- É importante que os alunos compreendam que a escravidão existiu em diversas épocas, baseada em princípios distintos. É necessário entender a historicidade do conceito, diferenciando formas de escravidão antiga e moderna. A escravidão africana nas sociedades tradicionais se baseava em princípios e critérios próprios, como escravos de guerra, punição por crimes, penhora por dívidas etc., o que repercutia, muitas vezes, na forma de tratamento do escravo. O início do tráfico negreiro, contudo, se fundamentou no princípio econômico mercantilista, que modificou as formas de escravidão e as relações de trabalho e exploração.

- Esta página permite retomar com os alunos o conceito de **patrimônio cultural**, que pode ser entendido como uma herança ou legado passado de geração a geração. Discuta com os alunos sobre a importância de preservar a memória e as tradições de um povo, pois elas fazem parte da constituição da identidade coletiva. O Ofício das Baianas do Acarajé, demonstrado na imagem, é um patrimônio imaterial, considerado dessa forma para preservar os modos de preparo, as vestimentas etc. Trata-se de uma prática tradicional de produção e venda das chamadas comidas de baiana, feitas com azeite de dendê e ligadas ao culto dos orixás, uma prática amplamente disseminada na cidade de Salvador, na Bahia.
- Sobre o livro indicado na seção **Para conhecer**, pergunte aos alunos se eles já ouviram falar de Nelson Mandela e qual o seu legado, além de ser escritor. Caso os alunos não o conheçam, explique que Mandela foi uma pessoa muito importante em seu país, a África do Sul, e que lutou pelo fim do regime do *apartheid* que segregava brancos e negros. Por lutar contra esse regime, passou 26 anos preso e, quando foi liberto, em 1990, tornou-se presidente da África do Sul e aboliu o *apartheid*.

A presença da cultura africana no Brasil

No período colonial, pessoas escravizadas de diversas regiões da África trouxeram para o Brasil suas crenças, seus modos de vida e suas práticas cotidianas.

Essas práticas estão presentes na religiosidade, em ritmos musicais, em danças e jogos e também no idioma do país. Um exemplo disso é que muitas palavras de origem africana, como batuque, fubá e miçanga, fazem parte do vocabulário da língua portuguesa atualmente.

As tradições culinárias brasileiras também devem muito às tradições africanas. A pimenta-malagueta e o azeite de dendê, por exemplo, são muito utilizados no preparo de pratos, como o acarajé e o vatapá.

Graças principalmente às organizações de movimentos negros, nas últimas décadas, a valorização da cultura afro-brasileira tem sido ampliada. Entre os exemplos nesse sentido, podemos citar o registro do Ofício das Baianas do Acarajé como patrimônio cultural do Brasil, em 2005, realizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Esse registro tem o objetivo de valorizar a história do trabalho de mulheres afrodescendentes no preparo desse e de outros alimentos.

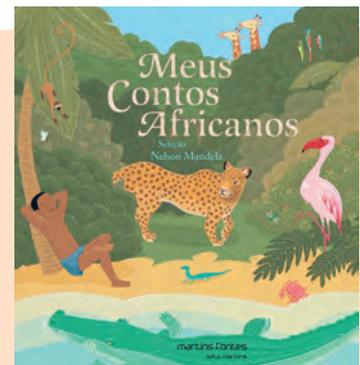


Foto de mulher fritando acarajé em Salvador, Bahia, em 2018.

PARA CONHECER

No livro *Meus contos africanos*, de Nelson Mandela, foram compilados vários contos tradicionais de diferentes regiões da África.

Por meio do livro de Mandela, você poderá explorar várias histórias seculares das culturas africanas, que abordam temas como a humanidade, criaturas místicas e grandes mistérios. Além disso, essas histórias são acompanhadas de ricas e coloridas ilustrações. Conheça!



Meus contos africanos, de Nelson Mandela. Tradução de Luciana Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ATIVIDADES



3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos recordem e contem histórias que tenham sido contadas e aprendidas com seus familiares. Auxilie os alunos a contarem as histórias. Se por acaso os alunos se atrapalharem durante a narrativa, faça questionamentos necessários para promover maior coerência ou esclarecimentos.

1. Leia as afirmativas do quadro abaixo sobre as sociedades africanas dos séculos 15 e 16. Copie as frases corretas em seu caderno e corrija as incorretas.

A única afirmativa incorreta é a segunda, pois, assim como atualmente, a religiosidade africana era diversa nos séculos 15 e 16. As demais frases estão corretas e deverão ser copiadas.

- O cotidiano em algumas cidades era movimentado, com grande circulação de pessoas e de mercadorias.
- O islamismo, religião de origem árabe, era a única religião existente no continente africano nos séculos 15 e 16.
- Alguns povos como os baúles faziam rituais específicos aos deuses da mata para manterem uma convivência pacífica entre as forças da natureza e os seres humanos.
- Em algumas sociedades africanas, como a dos angicos, as atividades agrícolas eram geralmente exercidas pelas mulheres.

Esta atividade favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

2. Escreva um pequeno texto no caderno sobre a escravidão tradicional na África. Para compor seu texto, utilize as informações da página 79.

Espera-se que os alunos abordem no texto aspectos da escravização tradicional na África, como os motivos e atividades realizadas.

3. Como já vimos, a oralidade era muito importante para os povos africanos, pois era por meio dela que o conhecimento era transmitido. Existe alguma história e/ou cantiga que você aprendeu com alguém da sua família? Se reúna com seus amigos em círculo e, sob a orientação do professor, cada um contará uma história ou cantiga que conhece.

4. Cite exemplos da presença da cultura africana no Brasil na alimentação e na língua portuguesa.

Na alimentação podemos citar a presença de tradições culinárias com o uso de temperos, como a pimenta malagueta e o azeite de dendê, além disso, podemos citar também quitutes, como o acarajé e o vatapá. Na língua portuguesa, podemos perceber a presença de diversas palavras, como batuque, fubá e miçanga.

5. Faça uma pesquisa na internet sobre os contos e lendas africanas.

Escolha uma que você considere a mais legal e transforme-a em uma história ilustrada, com desenhos e trechos escritos dos principais momentos da história. Depois de pronta, apresente sua história ilustrada para os colegas.

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos selecionem contos e histórias africanas pelas quais tenham se interessado e produzam ilustrações dos principais momentos da história. Certifique-se de que os contos e histórias escolhidas pelos alunos são de fato da cultura africana.

- A proposta da atividade 2 permite abordar a Competência geral 7 da BNCC e o componente produção de escrita da PNA. Comente com os alunos que as informações que apresentarem em seus textos devem ser sempre baseadas em dados e informações confiáveis, e não em estereótipos. Como já foi comentado anteriormente, é necessário que compreendam que as noções de trabalho e de escravidão variam ao longo do tempo, modificando-se de um contexto para outro. Assim, a escravidão praticada por algumas sociedades africanas deve ser compreendida em suas especificidades e transformações, considerando os costumes e as tradições de cada povo.

- Os assuntos destas páginas permitem abordar a habilidade EF05HI02 da BNCC. Comente com os alunos que os exemplos de sociedades africanas citados possibilitam compreender mecanismos políticos que baseiam a ideia de Estado. Ressalte que esses exemplos tratam de sociedades distintas e variadas, mas todas bastante complexas em suas estruturas administrativas.

- Sobre os impérios de Gana e do Mali, é fundamental compreender que ambos se formaram a partir de elementos comerciais semelhantes, notadamente a extração de ouro e as rotas comerciais que cruzavam o deserto do Saara. Comente com os alunos a importância de pensar nessas rotas, a fim de conhecer a riqueza histórica da região. Diga-lhes que os povos nômades que atravessavam o deserto promoviam intercâmbios culturais entre esses poderosos impérios, região onde havia grande presença de ouro. Ao longo do tempo, a região do Império Songai, ganhou força, notadamente em torno da cidade de Tombuctu. A partir do século XV, esse império passaria a ser uma das mais fortes estruturas políticas locais. Ressalte que, com o estabelecimento das primeiras feitorias de colonizadores europeus no litoral, o transporte de escravos cresceu nas rotas comerciais do deserto, criando disputas e guerras de apresamento.

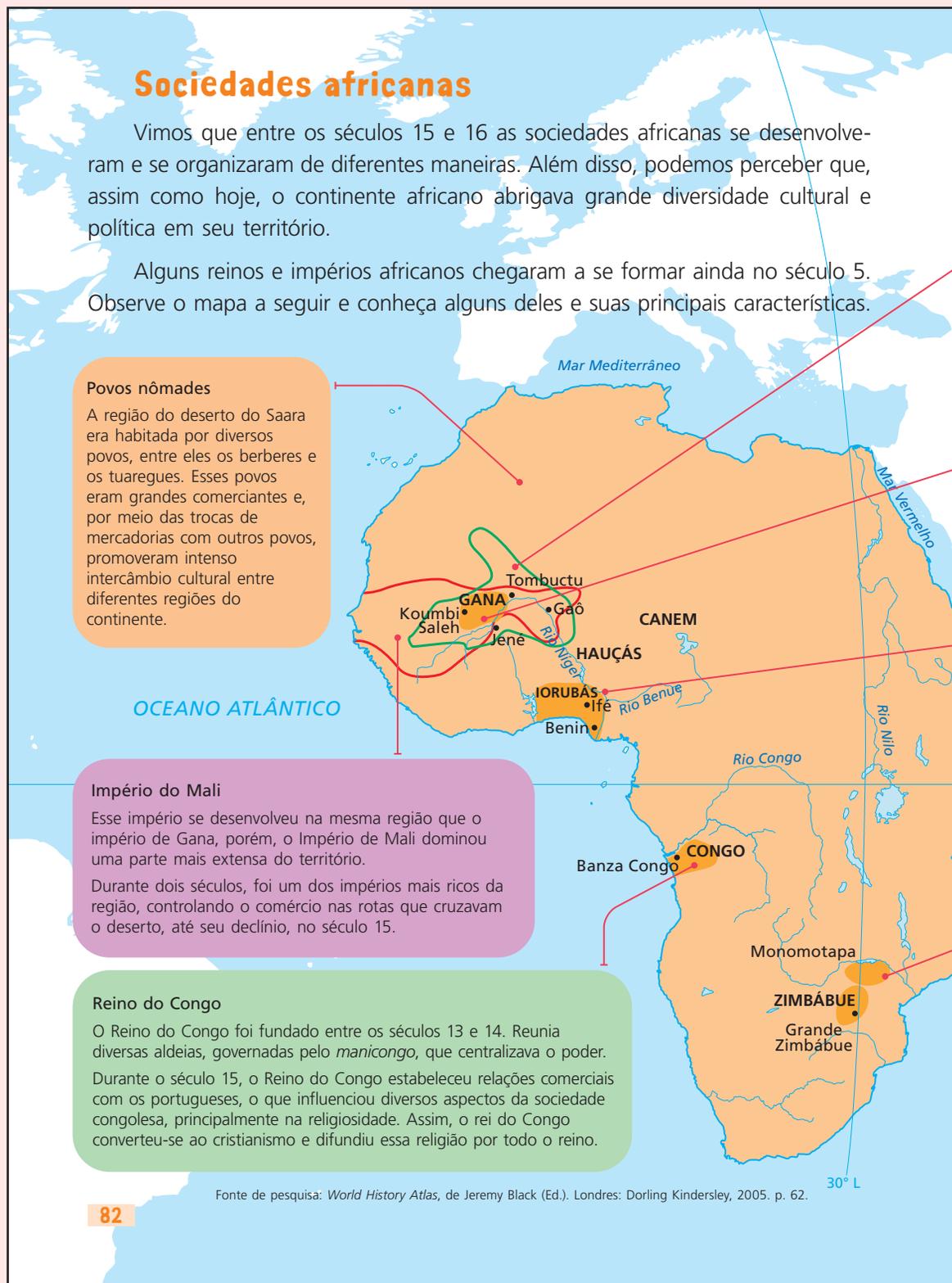
- O texto a seguir apresenta informações sobre o Reino do Congo e as relações com os portugueses.

O Reino do Congo, situado na costa ocidental numa extensão que abrangia uma parte do atual Estado do Congo de Angola, destaca-se por ter sido o primeiro ponto de contato dos portugueses da região e pela efetivação oficial de um contrato de vassalagem com o rei de Portugal de forma oficial. [...] Essa relação de vassalagem e a adoção do cristianismo como religião oficial pode ser percebida como uma estratégia política para obter algumas vantagens. Nas cartas destinadas ao rei de Portugal, observa-se uma atitude de respeito por parte do soberano africano, mas também podem-se notar as inúmeras solicitações de envio de material

Sociedades africanas

Vimos que entre os séculos 15 e 16 as sociedades africanas se desenvolveram e se organizaram de diferentes maneiras. Além disso, podemos perceber que, assim como hoje, o continente africano abrigava grande diversidade cultural e política em seu território.

Alguns reinos e impérios africanos chegaram a se formar ainda no século 5. Observe o mapa a seguir e conheça alguns deles e suas principais características.



Fonte de pesquisa: *World History Atlas*, de Jeremy Black (Ed.). Londres: Dorling Kindersley, 2005. p. 62.

de construção e de profissionais especializados. Podemos assim inferir que tal relação se efetivava num jogo de interesse, pois em meados do século XVI o rei do Congo demonstra resistência e desinteresse pela presença portuguesa no seu território.

ARNAUT, Luiz; LOPES, Ana Mônica. *História da África: uma introdução*. Belo Horizonte: Crisálida, 2005. p. 52.

Império Songai

Após o enfraquecimento do Império do Mali, o povo songai passou a dominar a região do rio Níger.

Assim, no século 15, formou-se o Império Songai, com a capital na cidade de Gaô.

Com a expansão das atividades comerciais, alguns núcleos urbanos se desenvolveram cada vez mais. Tombuctu, por exemplo, uma das principais cidades do Império Mali, teria alcançado cerca de 80 mil habitantes nesse período.

Império de Gana

Viajantes da época relataram a riqueza desse reino, o qual chamavam “terra do ouro”, por causa da grande quantidade de ouro que era extraída do território.

A atividade comercial com outros povos contribuiu para a formação do Reino de Gana, a partir do século 5. O comércio proporcionou grandes riquezas, até que, por volta do século 11, esse reino perdeu sua força e se fragmentou.

Reinos iorubás

Os reinos iorubás se desenvolveram principalmente a partir do século 10 e eram formados por dezenas de cidades, entre elas Oyo, Benin e Ifé.

Ifé era a principal cidade, sendo considerada sagrada. Era nela que vivia o *oni*, chefe de todos os outros líderes das cidades, os *obás*.

Além de realizar atividades comerciais, os iorubás também desenvolveram técnicas tradicionais de metalurgia, destacando-se na produção de esculturas e relevos utilizando metais, como o ferro.

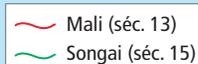
OCEANO ÍNDICO

Reino do Monomotapa

Esse reino formou-se a partir do século 11, com a chegada dos povos xonas no atual Zimbábue.

Os habitantes desse império praticavam o comércio, a agricultura e a criação de animais.

Entre os séculos 12 e 14, eles construíram a cidade do Grande Zimbábue, que foi cercada com uma enorme muralha de pedras. Suas ruínas ainda podem ser vistas na região.



0 400
Quilômetros

Keihey Moutaehi

83

- Sobre os reinos iorubás, comente que muitos indivíduos dessa etnia foram traficados para o Brasil na condição de escravos, sobretudo para a região da Bahia. Nomeados como nagôs assim que eram capturados e vendidos, eles foram responsáveis por introduzir na América portuguesa práticas culturais de grande relevância e que continuam bastante ativas até hoje, sobretudo no que se refere às religiões afro-brasileiras, como é o caso do candomblé.
- Sobre os reinos do Monomotapa e do Congo, comente que, a partir do século XV, eles se tornaram centros de intenso contato com os colonizadores portugueses. Sobre o Reino do Congo, ressalte que o mani Congo – título recebido pelo rei – converteu-se ao cristianismo ainda no final do século XV, sendo batizado como D. João I. Explique que essa nova situação criou disputas internas e após várias conquistas e escravizações, as várias populações que constituíam o Reino do Congo começaram a se opor aos portugueses e resistir ao tráfico negreiro. No caso de Monomotapa, por muito tempo estabeleceram relações comerciais com os árabes, que abasteciam a região com especiarias. Com a chegada dos portugueses, que passaram a tomar o lugar dos árabes, o comércio do ferro, marfim e de escravos se intensificou. Por um longo tempo, os portugueses tiveram que pagar tributos ao Monomotapa, demonstrando a força política e econômica desse reino.

Aproveite esta atividade para realizar uma **avaliação formativa**, com o objetivo de avaliar os conhecimentos construídos pelos alunos ao longo do trabalho com o tema das **sociedades africanas pré-coloniais**. Sugira a eles a realização de seminários sobre os seis reinos presentes nas páginas **82** e **83**. Para isso, organize a turma em grupos e atribua um reino a cada um deles: Império de Gana, Império do Mali, reinos iorubás, Império Songai, Reino do Monomotapa e Reino do Congo. No seminário, os alunos deverão apontar aspectos políticos, sociais e culturais sobre o tema escolhido. Os alunos podem criar cartazes ou *slides* para utilizarem durante a apresentação. Incentive-os a usarem diferentes fontes históricas, como:

- Mapas;
- Textos;
- Imagens de objetos sagrados, entre outros.

É importante que os alunos reconheçam as especificidades de cada povo, compreendendo a diversidade contida nos reinos africanos para desconstruir a ideia de homogeneidade africana. Caso tenham dificuldades, peça a eles que retomem as páginas **82** e **83**. Procure dar exemplos diversos sobre o que são aspectos sociais, culturais e políticos para que os alunos possam ter uma ideia melhor sobre esses conceitos. A dinâmica proposta nesse trabalho permite abordar aspectos da **Competência geral 10** da BNCC e desenvolver os componentes **produção de escrita** e **fluência em leitura oral** da PNA, levando em consideração as etapas de elaboração e apresentação da atividade proposta. Comente, nesse sentido, que a atividade coletiva deve se basear no auxílio mútuo entre os alunos, com a resolução compartilhada de problemas e dificuldades.



2. A segunda e a terceira afirmativa são verdadeiras. A primeira é incorreta, pois o continente africano possuía, assim como atualmente, uma grande diversidade cultural. A quarta frase também é incorreta e deve ser corrigida, pois as sociedades africanas desenvolveram diversas técnicas relacionadas a metalurgia.

1. Leia as frases abaixo e identifique a qual reino ou império cada uma se refere. Escreva as respostas no seu caderno. Esta atividade pode ser utilizada como avaliação formativa. Veja mais informações nas orientações para o professor. Esta atividade favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

Grande Zimbábue foi uma cidade construída pelos xonas, que chegaram à região no século 11.

Reino do Monomotapa.

Esse reino era composto por várias cidades, cada uma delas governada por um líder, o *obá*.

Reinos iorubás.

Esse império se formou no século 15 e estabeleceu sua capital na cidade de Gaô.

Império Songai.

Esse império se localizava em uma região que era conhecida por viajantes como “terra do ouro”.

Império de Gana.

Foi um importante reino que teve como característica o contato comercial com portugueses e a influência do cristianismo a partir do século XV.

Reino do Congo. 1. Antes de iniciar a atividade, se julgar conveniente, peça aos alunos que releiam as informações apresentadas nas páginas **82** e **83**.

2. Leia no quadro abaixo algumas afirmativas sobre as sociedades africanas. Discuta com seus colegas e o seu professor sobre quais delas são verdadeiras e corrija as incorretas no caderno.

Todos os reinos e impérios africanos partilhavam da mesma cultura, sendo bastante semelhantes entre si.

As trocas comerciais foram muito importantes para a formação de diversos reinos, entre eles, o de Gana e o de Mali.

Diversas cidades africanas eram bastante desenvolvidas, chegando a atingir uma população de aproximadamente 80 mil habitantes, como Tombuctu, do Império Mali.

As sociedades africanas não conheciam o uso da metalurgia, utilizando apenas técnicas de cerâmica.

84

DICA

- A pesquisa sobre os tuaregues, tal como a proposta na seção **Entre colegas**, na página **85**, permite abordar a habilidade **EF05HI09** da BNCC, pois os alunos são incentivados a buscarem informações em distintas fontes que contenham pontos de vista diferentes sobre um tema que impacta o cotidiano. É fundamental que eles se conscientizem de que o modo de vida nômade não é sinal de atraso. Ainda

nos dias de hoje, o nomadismo caracteriza uma determinada forma de relação com o espaço e com o mundo, que é adequada às necessidades econômicas e culturais dos povos que o praticam. Com base nisso, os alunos devem entender que estudar, analisar e compreender a diversidade cultural presente nas mais diversas regiões do mundo implica a desconstrução de possíveis estereótipos e preconceitos.

ENTRE COLEGAS

Em grupo, pesquisem informações sobre o modo de vida dos povos tuaregues. Sigam o roteiro.

1. Sobre os tuaregues na atualidade, procurem identificar os locais habitados por esses povos. Eles ainda mantêm suas tradições? O que mudou? O que permaneceu?
2. Investiguem aspectos de sua cultura atual, por exemplo, a música.
3. Depois, produzam cartazes utilizando as informações encontradas e apresentem em sala de aula para os colegas.



Foto de homem do povo tuaregue com seus camelos, no Marrocos, em 2019.

2. As características das práticas econômicas conhecidas como mercantilismo incentivaram os europeus a buscarem riquezas em terras distantes.

O QUE APRENDEMOS

Veja encaminhamentos para as questões nas orientações para o professor.

1. Sobre os temas trabalho e cultura na Idade Média, escreva um texto em seu caderno que contenha as palavras a seguir.
Resposta pessoal.
tempo **cotidiano** **festas** **religiosidade**
2. Qual é a relação entre o mercantilismo e as viagens marítimas em busca de riquezas em terras distantes nos séculos 15 e 16?
3. Que tipos de fonte citados nesta unidade nos permitem estudar a história dos povos indígenas americanos? *Os vestígios arqueológicos e os relatos de viajantes europeus.*
4. Retome os conteúdos apresentados na página 71 e responda:
 - a. Qual é a região do Brasil que possui o maior número de Terras Indígenas (TI's) regularizadas? *A Região Norte.*
 - b. Qual é o documento oficial que garante o direito dos povos indígenas às terras que tradicionalmente ocupam? *A Constituição Federal.*
5. Cite três exemplos de religiões africanas e descreva suas principais características. *Possíveis respostas: religiões bantus; vodum; iorubá; waaqeffana; islamismo; entre outras.*

85

O QUE APRENDEMOS

Aproveite as questões apresentadas nesta página para recapitular com os alunos alguns assuntos estudados nesta unidade ou para aplicar uma **avaliação formativa**.

1. O objetivo desta questão é avaliar, por meio de uma produção textual, se os alunos compreenderam as principais características da Idade Média. Espera-se que escrevam um pequeno texto utilizando, de forma coerente, todos os conceitos apresentados. O texto deve abordar os aspectos da vida cotidiana dos europeus no período medieval, a noção de tempo, as festas e a presença da religiosidade cristã. Caso os alunos apresentem dificuldades, retome com eles o significado das quatro palavras apresentadas na atividade, pedindo que as relacionem aos contextos estudados sobre a Idade Média.
2. O objetivo desta questão é que os alunos relacionem o mercantilismo às viagens marítimas, de modo que compreendam a relevância dessas práticas econômicas para o início dessas viagens. Eles devem relacionar as características do mercantilismo (metalismo, balança comercial favorável e monopólio comercial) como fatores que levaram à busca de riquezas em terras distantes, como especiarias, pedras e metais preciosos, visando o acúmulo de riquezas e a exploração do trabalho de pessoas escravizadas. Caso os alunos apresentem dificuldades, retome com eles as definições apresentadas nas páginas 53 e 55.
3. Esta questão tem como objetivo incentivar a reflexão dos alunos sobre a importância das fontes históricas para conhecermos o modo de vida de antigas civilizações. Caso eles apresentem dificuldades para responder à questão, relembre-os da fonte histórica

Popol Vuh, estudada na página 66 e 67, assim como do relato da página 56.

4. a. Verifique se os alunos se recordam que a Região Norte possui 54% das terras indígenas regularizadas.
O objetivo destas questões é que os alu-

nos reflitam a importância das leis para a proteção e a garantia de direitos dos povos indígenas no Brasil. Uma sugestão de remediação é propor uma leitura coletiva da página 71, evidenciando as informações apresentadas no gráfico e no texto presentes na página.

5. Esta questão tem como objetivo avaliar os conhecimentos dos alunos sobre as culturas e as religiosidades africanas. Espera-se que eles apontem três religiões de origem africana ou que foram introduzidas no continente africano. Como meio de remediação, retome os conteúdos das páginas 77 e 78.

Chegamos ao final da unidade e, nesse momento, é importante que o professor retome e avalie os conhecimentos que os alunos foram construindo por meio dos conteúdos abordados. Verifique se os alunos foram capazes de atingir os objetivos propostos. Para auxiliá-los nessa tarefa, esta página apresenta possibilidades de avaliação formativa e de monitoramento da aprendizagem para cada objetivo pedagógico trabalhado.

Para registrar a trajetória e a progressão de cada aluno durante esta unidade, sugerimos que você reproduza a ficha de acompanhamento presente na página IX deste **Manual do professor**, completando-a com os objetivos listados a seguir e a progressão dos alunos para cada um deles.

SUGESTÕES DE AVALIAÇÃO FORMATIVA POR OBJETIVO:

- **Conhecer características da sociedade medieval europeia, problematizando os critérios de divisão de determinados períodos históricos.**

Retome a discussão com os alunos sobre a designação do termo **Idade Média**, comentando que se trata de uma construção histórica conceitual e reforce a eles que as sociedades desse período não se denominavam dessa maneira. A construção desses períodos vem da historiografia europeia, que tem marcos em sua própria história. Atualmente, essa concepção é muito discutida. Utilize a periodização da página 49 para verificar a noção de temporalidade dos alunos. Para isso, peça-lhes que façam uma linha do tempo e destaquem em qual dos períodos estamos localizados. Depois, aponte qual foi o período estudado.

- **Identificar quais mudanças se fizeram sentir na Europa após a Idade Média, sobretudo no que se refere à formação de Estados modernos e ao início das grandes navegações, assim como conhecer as características do mercantilismo econômico.**

É importante que os alunos percebam que o período da formação dos Estados Nacionais e das grandes navegações, iniciadas entre os séculos XV e XVI, demarcaram mudanças radicais nos modos de entender o mundo em atividades econômicas e sociais. A formação dos Estados Nacionais, para a Europa, significou a centralização do poder nas mãos dos monarcas, a criação da sociedade de corte e o fortalecimento da burguesia. Tais fatos foram essenciais para o finan-

ciamento das Grandes Navegações e para o estabelecimento do mercantilismo como sistema econômico. Peça aos alunos que façam uma pesquisa sobre os locais onde os navegadores desembarcaram para que percebam o quão longe chegaram tendo como ponto de partida a Europa.

- **Estudar o início do processo de colonização portuguesa na América, problematizando o conceito de descoberta.**

Certifique-se de que os alunos foram capazes de compreender a necessidade de colonizar com base no viés da exploração e da defesa das terras conquistadas contra invasores estrangeiros. Sobre o conceito de **descoberta**, é importante que eles percebam que se trata de um conceito equivocado, pois já havia pessoas vivendo nas terras que atualmente formam o Brasil. Peça aos alunos que escrevam um texto argumentando criticamente sobre esse conceito.

- **Reconhecer a existência de povos no continente americano anteriores à chegada dos europeus, compreendendo a diversidade dessas sociedades.**

Neste objetivo, é fundamental que os alunos compreendam a importância de valorizar as diversas culturas sem hierarquizar-las, pois cada grupo ou sociedade tem maneiras próprias de compreender e estar no mundo. Organize os alunos em grupos e peça-lhes que elaborem uma maquete reproduzindo o complexo da Pirâmide do Sol, que se trata de pirâmides escalonadas, formadas por tablados. Para a montagem, é possível utilizar palitos de sorvete, por exemplo.

- **Identificar a variedade de povos indígenas no Brasil, pensando historicamente os seus direitos.**

As etnias que compõem os povos indígenas no Brasil não podem ser consideradas homogêneas, pois, apesar de alguns de seus costumes e culturas se assemelha-rem, em muito se diferem. Entretanto, a situação de violência contra os indígenas e os constantes ataques às suas terras é algo que afeta diversas etnias por todo o Brasil. Peça aos alunos que pesquisem algum tipo de conflito que envolve a invasão de terras indígenas e a violência contra eles. Peçam-lhes que façam a pesquisa em dupla e, posteriormente, os alunos podem apresentar e discutir a questão de forma coletiva e crítica.

- **Conhecer características de sociedades africanas anteriores à chegada dos europeus.**

Para alcançar este objetivo, é necessário ressaltar aos alunos as características culturais das comunidades africanas e seus significados, como a contagem do tempo ligada à natureza e às religiões. Peça aos alunos que pesquisem alguma lenda ou ditado ligado aos povos tradicionais africanos, principalmente relacionado à natureza e às crenças religiosas. Em seguida, em um papel *kraft*, elabore um mural e coloque-o em exposição na sala de aula. Se julgar conveniente, peça aos alunos que comentem qual é a moral transmitida pela lenda ou pelo ditado.

ALGO A MAIS

Nesse livro, é possível encontrar textos de renomados historiadores que tratam das sociedades inca, asteca, maia e das populações indígenas brasileiras antes da chegada dos europeus.

- BETHELL, Leslie. (Org.). *História da América Latina*, v. 1: América Colonial. Trad. Maria Clara Cescato. São Paulo: Edusp/Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004.

Nesse breve livro, a autora realiza um estudo sobre as populações indígenas do Brasil, tratando de temas que chegam até os dias de hoje.

- CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios do Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2013.

Nessa obra, é possível encontrar um estudo bastante abrangente sobre a história da África, desde a chamada pré-história até o processo de descolonização ocorrido no século XX.

- MACEDO, José Rivair. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2013.

INICIANDO A UNIDADE 3

Os conteúdos sobre os povos indígenas e africanos antes do período da colonização do Brasil, temas da unidade anterior, podem ser utilizados como pré-requisitos, nesta unidade, para que os alunos compreendam a origem de alguns dos povos que contribuíram para a formação do povo brasileiro, cuja principal característica é a diversidade cultural e étnica.

Inicialmente, abordaremos os processos políticos que estabeleceram o Brasil como colônia de Portugal. Em seguida, serão apresentadas as relações de dominação dos portugueses sobre os povos indígenas, e a resistência desses povos contra as imposições dos colonizadores. Além disso, serão trabalhadas questões acerca da escravidão dos povos africanos, bem como os movimentos de resistência desses povos contra o sistema escravocrata.

Por fim, será abordado o contexto que levou ao fluxo de imigração de trabalhadores estrangeiros ao Brasil a partir do final do século XIX que, de modo geral, se deslocaram em busca de melhores condições de vida e de trabalho.

Ao longo do desenvolvimento dos tópicos e na seção **O que aprendemos**, ao final da unidade, são sugeridas atividades que possibilitam ao professor avaliar os conhecimentos construídos pelos alunos, fornecendo propostas de remediação e estratégias de intervenções para a superação das dificuldades que possam surgir no decorrer do processo de aprendizagem.

OBJETIVOS DA UNIDADE

- Identificar diferenças culturais entre indígenas e europeus, percebendo a diversidade étnica entre os povos indígenas.
- Compreender que a colonização do Brasil ocorreu por meio da dominação dos povos europeus sobre os povos indígenas e reconhecer a resistência indígena à dominação europeia.
- Perceber as estratégias de dominação da cultura europeia sobre a cultura indígena.
- Reconhecer que, na atividade açucareira no Brasil, era empregada a mão de obra de pessoas escravizadas, compreendendo as características de um engenho de açúcar colonial.
- Reconhecer e valorizar a presença das culturas africanas no Brasil, assim como as diferentes maneiras de resistência dos africanos contra o sistema escravocrata.
- Compreender o processo de independência do Brasil, problematizando aspectos de continuidade e de ruptura, como identificar aspectos da população brasileira após a independência.
- Pensar, de maneira crítica, o processo de modernização ocorrido no país, na segunda metade do século XIX.
- Compreender o processo de entrada de imigrantes no Brasil e a importância desses trabalhadores para a cafeicultura e a diversificação da economia urbana, assim como identificar influências dos imigrantes na formação da cultura brasileira.

	TEMAS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA	COMPONENTES DA PNA	
UNIDADE 3 A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO	<p>A necessidade de colonizar.</p> <p>A ocupação do território.</p> <p>Quem eram os colonizadores?</p> <p>A administração colonial.</p> <p>As estratégias de dominação.</p> <p>Lutar e resistir.</p> <p>A economia colonial e o trabalho escravo.</p>	<p>A resistência à escravidão. De Colônia a Império.</p> <p>A chegada dos imigrantes.</p> <p>A viagem para a América.</p> <p>O trabalho nas fazendas de café.</p> <p>O trabalho dos imigrantes nas cidades.</p> <p>O trabalho nas fábricas.</p>	<p>> EF05HI02</p> <p>> EF05HI04</p> <p>> EF05HI05</p> <p>> EF05HI06</p> <p>> EF05HI07</p> <p>> EF05HI08</p> <p>> EF05HI09</p>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 9	1, 2, 3, 5, 6 e 7	<p>Fluência em leitura oral.</p> <p>Desenvolvimento de vocabulário.</p> <p>Compreensão de textos.</p>

ROTEIRO SUGERIDO

ABERTURA	SEMANA 21	1 AULA	
> Análise das páginas 86 e 87 e realização das questões.			> Realização das atividades das páginas 114 e 115.
A NECESSIDADE DE COLONIZAR	SEMANAS 21 E 22	3 AULAS	> Leitura das páginas 116 e 117 e análise minuciosa da imagem.
> Leitura silenciosa das páginas 88 e 89.			> Trabalho com o boxe da página 118.
> Realização das atividades da página 91 e 92.			> Realização das atividades da página 119.
> Trabalho com a seção Aprender é divertido da página 93.			> Leitura dos textos e análise das imagens das páginas 120 e 121.
> Leitura coletiva dos textos citados nas páginas 94 a 97.			> Realização das atividades da página 122.
> Realização das atividades da página 98.			> Leitura silenciosa das páginas 123 e 124.
AS ESTRATÉGIAS DE DOMINAÇÃO	SEMANA 23	2 AULAS	> Realização das atividades e trabalho com a seção Investigue da página 125.
> Leitura silenciosa das páginas 99 e 100.			DE COLÔNIA A IMPÉRIO
> Leitura e discussão sobre o boxe da página 101.			SEMANA 28
> Realização das atividades da página 102 e 103.			2 AULAS
LUTAR E RESISTIR	SEMANA 24	2 AULAS	> Leitura coletiva das páginas 126 e 127.
> Leitura dos textos e análise das imagens das páginas 104 a 106.			> Análise da imagem e do mapa da página 128.
> Trabalho com a seção Construindo a história da página 107.			> Realização das atividades da página 129.
> Realização das atividades da página 108 e 109.			A CHEGADA DOS IMIGRANTES
A ECONOMIA COLONIAL E O TRABALHO ESCRAVO	SEMANAS 25, 26 E 27	6 AULAS	SEMANAS 29 E 30
> Leitura dos textos e análise das imagens das páginas 110 e 111.			4 AULAS
> Leitura da história em quadrinhos das páginas 112 e 113.			> Leitura silenciosa das páginas 130 e 131.
			> Leitura das páginas 132 e 133 e realização das atividades 1 a 5.
			> Trabalho com seção De olho no tema das páginas 134 e 135.
			> Leitura coletiva da página 136.
			> Realização das atividades e retomada com a seção O que aprendemos da página 137.

- Comente com os alunos que os conteúdos desta unidade abordam a história dos povos que contribuíram para a diversidade cultural e étnica do povo brasileiro.
- Durante a análise da imagem de abertura, solicite aos alunos que observem os detalhes da foto e as informações apresentadas na legenda. Peça que analisem elementos, como o carro alegórico, as fantasias e suas cores. Pergunte-lhes sobre o rosto que compõe o carro alegórico, questionando-os sobre quem ele estaria representando e por quê.
- Se julgar conveniente, comente que o desfile retratado na foto foi o vencedor do Carnaval 2019 do Rio de Janeiro e que a escola de samba Estação Primeira de Mangueira é conhecida por expressar críticas sociais em suas apresentações, como a desigualdade em nosso país.



UNIDADE



3

A FORMAÇÃO DO
POVO BRASILEIRO

86

1. Espera-se que os alunos identifiquem a resposta por meio de elementos, como o rosto que compõe o carro alegórico, as pinturas faciais e as fantasias com cocares.
2. Esta questão busca analisar o conhecimento prévio dos alunos sobre a cultura dos povos indígenas e sua participação na sociedade. Espera-se que eles, além de citarem os exemplos materiais de contribuição cultural desses povos, também reconheçam a contribuição deles na multietnicidade da população brasileira.
3. Espera-se que os alunos reconheçam as diversas matrizes étnicas que compõem o povo brasileiro, entre elas, a indígena, a europeia e a africana. O objetivo desta questão é explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre os assuntos tratados, estabelecendo um marco para possíveis revisões e reposicionamentos ao final dos estudos da unidade.

Desfile da escola de samba Estação Primeira de Mangueira, Rio de Janeiro, em 2019. Na apresentação, a escola homenageou grupos e povos marginalizados na história do país.

1. De acordo com a imagem, a quem foi dedicada a homenagem da escola de samba? *Aos povos indígenas. Encaminhamentos nas orientações para o professor.*
2. Em sua opinião, de que maneira esses povos contribuíram para a formação do povo brasileiro? *Resposta pessoal. Encaminhamentos nas orientações para o professor.*
3. Além dos povos representados na imagem, quais outros contribuíram para a formação do povo brasileiro? *Europeus e africanos. Encaminhamentos nas orientações para o professor.*

- Ressalte aos alunos que, no início do século XVI, o principal foco de interesse do Império lusitano estava no rico comércio de especiarias. No entanto, a exploração do pau-brasil também se tornou uma atividade bem lucrativa, sendo iniciada cerca de trinta anos após a chegada dos portugueses em terras brasileiras. Comente que outros países também passaram a querer invadir o Brasil, por isso os portugueses enviaram as chamadas “expedições guarda-costas” para proteger o território.
- Proponha aos alunos uma leitura coletiva do texto da página, que reproduz uma fala do rei francês Francisco I. Explique a eles que o monarca foi sarcástico ao citar Adão, que segundo a Bíblia, teria sido o primeiro homem do mundo, portanto dono legítimo de todas as terras cabendo somente a esse atestar uma divisão, tal qual foi feita por Portugal e Espanha. Essa abordagem favorece o trabalho com o componente **compreensão de textos** da PNA.
- O texto a seguir trata das expedições guarda-costas realizadas por navegantes portugueses para impedir invasões estrangeiras no Brasil.

[...]

A presença de intrusos prejudicava-os a todos os respeito: nos mercados europeus, oferecendo os gêneros a preços mais vantajosos, pois não tinham quintos a deduzir, e levando-os diretamente aos mercados consumidores, pois não eram obrigados a parar em Lisboa; nas terras brasileiras, conciliando as simpatias dos naturais, que os agasalhariam com maior carinho, poupando-lhes iam traições [...], dariam preferência nos carregamentos e se habituariam às mercadorias francesas.

[...] Uma armada de guarda-costas veio em 1520 ao Brasil comandada por Cristóvão Jaques, que já estivera antes na terra e deixara uma feitoria junto a Itamaracá, [...] segundo testemunhos interessados, não conhecia limites sua selvageria, não lhe bastava a morte simples, precisava

A necessidade de colonizar

No início do século 16, os portugueses passaram a explorar as riquezas naturais do Brasil. Contudo, espanhóis, holandeses e, principalmente, franceses, também promoveram nessa época viagens marítimas ao território, realizando trocas de produtos com indígenas, abastecendo seus navios com pau-brasil e outros produtos de valor comercial para os europeus.

De acordo com o **Tratado de Tordesilhas**, assinado pelos reis de Portugal e da Espanha, as terras indígenas na América deveriam ser divididas entre portugueses e espanhóis. Entretanto, os demais reis europeus contestavam as determinações desse tratado. **Este conteúdo favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.**

O rei francês Francisco I, por exemplo, questionou: **Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que [...] “O sol brilha para mim como para todos os outros: eu gostaria de ver a cláusula do testamento de Adão que me exclui da divisão do mundo”.**

Prefácio, de Leonardo Boff. Em: *Canibais no Paraíso: a França Antártica e o imaginário europeu quinhentista*, de Júlio Bandeira. Rio de Janeiro: Mar de Ideias Navegação Cultural, 2006. p. 9.

Pintura de cerca de 1530 representando o rei da França, Francisco I. Óleo sobre carvalho, 96 cm x 74 cm.



Reprodução: Museu do Louvre, Paris, França

O Tratado de Tordesilhas

O Tratado de Tordesilhas foi assinado em 1494. Esse tratado estabelecia uma linha imaginária localizada a 370 léguas a oeste das ilhas de Cabo Verde. As terras situadas a leste dessa linha seriam de Portugal e as terras a oeste seriam da Espanha.

Fonte de pesquisa: *Navegantes, bandeirantes, diplomatas*, de Synerio S. Goes Filho. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 45.

légua: medida de distância que equivale a cerca de 6,5 quilômetros



Tratado de Tordesilhas (1494)

0 1980
Quilômetros

Edson Belluco

de torturas e entregava os prisioneiros aos antropófagos para os devorarem. Mesmo assim ainda levou uns trezentos prisioneiros para o Reino. Devia ter causado um mal enorme aos franceses.

ABREU, João Capistrano. *Capítulos de história colonial (1500-1800) & Os caminhos antigos e o povoamento do Brasil*. Brasília: Ed. da UnB, 1963. p. 58-59. (Biblioteca Básica Brasileira).

A ocupação do território

A Coroa portuguesa, sentindo-se prejudicada com a presença de outros europeus no Brasil, organizou algumas expedições marítimas com o objetivo de expulsá-los da região. Por volta de 1530, decidiu iniciar a colonização do território e assim garantir sua posse para o Reino de Portugal.

Gravura do século 16, de Théodore de Bry, que representa um combate naval entre portugueses e franceses no litoral do Brasil.



Granger, NYC/AlamyFotoarena/Museu Marítimo Nacional, Paris, França

A primeira expedição colonizadora enviada ao Brasil foi comandada por Martim Afonso de Souza. Ele fundou, em 1532, a vila de São Vicente, no litoral do atual estado de São Paulo.



Reprodução/Secretaria Municipal de Cultura, São Paulo, SP

Para tornar as terras produtivas e obter lucros para a Coroa, foram estabelecidos engenhos para a produção de açúcar. Em São Vicente, foram construídos os primeiros engenhos.

Naquela época, o açúcar era um produto muito valorizado na Europa, e sua produção e comercialização rendiam altos lucros para a Coroa portuguesa.

Mapa do século 16 representando a vila de São Vicente.

- Explique aos alunos que o processo de ocupação do território da América portuguesa se consolidou com o estabelecimento de uma nova prática econômica, o cultivo da cana-de-açúcar. Em vez de se limitar a atividades extrativas, os colonizadores passaram a exigir o controle sobre a terra, a organização de um sistema agrário, o cultivo de uma espécie agrícola e a redistribuição da mão de obra. Logo, o povoamento implantou um novo complexo econômico e político.
- Comente que Théodore de Bry, autor da gravura apresentada nesta página, foi um gravador e editor nascido em Liège, no atual território da Bélgica, em 1528, que ficou famoso por ilustrar relatos de viagens de navegantes do século XVI. Algumas de suas gravuras mais conhecidas retratam o Brasil. Comente também a maneira como o artista representou a batalha, dando destaque para os tiros de canhão. Além disso, a representação de elementos da natureza, como árvores e animais, dá certo aspecto exótico à gravura.
- Sobre o mapa de São Vicente, evidencie para os alunos o aspecto estratégico do local que foi escolhido para a fundação da primeira vila do Brasil. Como se trata de uma ilha, era um local de fácil defesa, pois, para acessá-la, devia-se atravessar duas barras protegidas por fortes e fortalezas. Além disso, essa ilha permitia rápido acesso à região litorânea que a cerca, onde se localizavam várias fazendas.

- Comente com os alunos que, apesar de a colonização ser uma empreitada organizada e orientada pela Coroa portuguesa, ela precisava de pessoas dispostas a ocupar o território da colônia efetivamente. Na época, isso era pouco atrativo, representando alto risco para muitas pessoas. Porém, em Portugal havia grande número de membros da aristocracia sem propriedades, formando um grupo de fidalgos disposto a assumir os riscos de se mudar para algum domínio colonial e, principalmente, obter terras.
- Sobre os funcionários do governo, comente que eles eram os principais representantes da Coroa no Brasil, motivo que os levaram a se envolver, em várias ocasiões, em conflitos com proprietários e agentes coloniais que não respeitavam as determinações metropolitanas.
- Sobre os religiosos, explique que eles desempenhavam uma função fundamental na legitimação da colonização e no estabelecimento de contatos com as populações indígenas. Os religiosos, em algumas ocasiões, também entraram em conflito com certos agentes coloniais, principalmente no que se referia à exploração da mão de obra indígena.
- Sobre a gravura de Théodore de Bry, chame a atenção para a maneira como ela representa o movimento do porto de Lisboa, com o intenso embarque de mercadorias, mantimentos e tripulantes nas naus, e a realização de transações e acordos comerciais, conforme destacado pelas ações dos três homens em primeiro plano, no canto inferior direito da imagem.
- O texto a seguir trata do início do envio de colonos portugueses para o Brasil, com destaque para os chamados degredados.

Ou Portugal povoava o Brasil para defendê-lo ou perdia o Brasil para os franceses. Ao lado de alguns fidalgos, de excelentes funcionários, de sacerdotes e de soldados, mandou para colônia criminosos foragidos, os quais ganhavam o perdão depois de ficarem quatro anos no Brasil, e despachou para a colônia centenas de degredados.

Degredado era um condenado, mas nem sempre um criminoso,

Quem eram os colonizadores?

Pessoas de diversas condições sociais e econômicas de Portugal participaram das primeiras expedições colonizadoras. Observe.

Além dos membros da tripulação, as embarcações levavam muitos **militares**, encarregados de manter a segurança dos colonizadores durante a viagem e também na Colônia.

Os **fidalgos**, que eram pessoas que obtinham títulos de nobreza em Portugal, eram nomeados pelo rei para ocupar algum cargo importante na administração ou para tomar posse de terras na Colônia.

Havia também muitos **funcionários do governo**, encarregados de manter a organização administrativa na Colônia, como juízes e escrivães.

Religiosos, como padres jesuítas, exerciam um importante papel no projeto colonizador português. Eles impunham a religião católica e ensinavam os hábitos e os costumes europeus aos indígenas.

Havia muitos **aventureiros** europeus que viajavam em busca de riquezas e oportunidades. Vários se relacionavam com os indígenas e se estabeleciam na Colônia.



Gravura do século 16, produzida por Théodore de Bry, que representa a partida de embarcações do porto de Lisboa, em Portugal, para o Brasil.

90

cuja pena consistia em viver por algum tempo ou para sempre longe de Portugal. A pena de degredo gravava dezena de crimes, graves ou não, desde assaltos, mortes, roubos até o fato de não descobrir a cabeça diante de uma procissão ou não responder devidamente a uma saudação pública, dirigida ao rei.

[...]

DONATO, Hernâni. *O cotidiano brasileiro no século XVI*. São Paulo: Melhoramentos, 2000. p. 12.

ATIVIDADES

1. a. Foi um acordo assinado em 1494 que estabelecia a divisão de terras entre os reinos de Portugal e Espanha. A divisão foi estabelecida com uma linha imaginária localizada a 370 léguas a oeste das ilhas de Cabo Verde.
 1. b. A Coroa portuguesa promoveu expedições marítimas em direção ao território com o intuito de tomar posse das terras e expulsar os europeus considerados invasores.

1. Responda às questões a seguir em seu caderno.

- O que foi o Tratado de Tordesilhas?
- Qual foi a solução encontrada pela Coroa portuguesa para lidar com a presença de outros europeus no território onde hoje é o Brasil?
- Que medida foi tomada pelos colonizadores para tornar a terra produtiva e gerar lucros para a Coroa portuguesa? *Foram estabelecidos engenhos para a produção de açúcar ao longo do território, a partir do ano de 1532.*

2. O mapa a seguir apresenta informações sobre as primeiras vilas e cidades brasileiras, assim como as áreas de cultivo de cana-de-açúcar no Brasil por volta de 1580. Observe-o atentamente e depois responda às questões no caderno.

- Quantas vilas existiam no Brasil por volta de 1580?
De acordo com o mapa, existiam 13 vilas.
- Qual era o nome das cidades daquele período?
Filipeia, Salvador e Rio de Janeiro.
- No século 16, as vilas e cidades brasileiras se concentravam nas regiões de litoral. Em sua opinião, por que isso acontecia?
- Por que a administração portuguesa optou pela instalação de engenhos de açúcar nesses lugares? *Espera-se que os*

alunos citem que o açúcar era um produto muito valorizado na Europa, e gerava grandes lucros para a Coroa portuguesa.

2. c. Resposta pessoal. Incentive os alunos a refletirem sobre os motivos que levaram os portugueses a se fixarem nas regiões litorâneas do Brasil, no início da colonização do território. Comente sobre a necessidade de escoamento dos produtos da Colônia para a Europa, principalmente o açúcar.

Fonte de pesquisa: *Saga: a grande história do Brasil*. São Paulo: Abril Cultural, 1981. p. 165.

Cidades, vilas e áreas de cultivo de cana-de-açúcar no Brasil (1580)



- Sobre o Tratado de Tordesilhas abordado na **atividade 1**, chame a atenção dos alunos para dois aspectos: em primeiro lugar, que existia certa noção sobre as dimensões do território da América, mesmo que isso ainda fosse incerto. Em segundo lugar, a importância da Igreja católica em todo o processo de estabelecimento do Tratado, uma vez que o acordo era validado pelo papa. Enquanto monarquias católicas, a ideia era a de que Portugal e Espanha se responsabilizassem por ampliar os domínios da cristandade sobre o chamado Novo Mundo.
- Auxilie os alunos a interpretarem as informações do mapa da **atividade 2**. Se possível, faça uma correção coletiva dos itens a e b.

• Ao abordar o item **b** da atividade 3, evidencie para os alunos que, nas mais variadas épocas históricas, as mulheres realizaram outros tipos de trabalho, além do doméstico. Nas últimas décadas, além disso, o número de mulheres que ingressaram no mercado de trabalho foi crescente, passando muitas delas a exercer profissões ou a ocupar cargos antes reservados apenas aos homens. Tal situação só se tornou possível porque as mulheres desde finais do século XIX passaram a se organizar e reivindicar direitos à igualdade social. Contudo, ainda é comum existirem mulheres que enfrentam dupla jornada, trabalhando fora de casa e ainda se dedicando ao cuidado dos filhos e às atividades domésticas. Explique para os alunos que isso ainda ocorre em razão de uma mentalidade patriarcal e conservadora arraigada em nossa sociedade, que insiste em atribuir à mulher a responsabilidade exclusiva pelo cuidado da casa e dos filhos. Aproveite a oportunidade para oferecer subsídios que desconstruam essa mentalidade e qualquer tipo de estereótipo relacionado ao papel social das mulheres, não permitindo, por exemplo, qualquer tipo de comentário preconceituoso relacionado à questão. A atividade favorece o desenvolvimento da **Competência geral 1**, pois permite aos alunos compreenderem e refletirem sobre a importância do papel das mulheres na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Além disso, favorece o trabalho com o componente **compreensão de textos** da PNA, ao incentivá-los a interpretar as informações do texto por meio de perguntas norteadoras.

DICA

• O livro *Pau-Brasil* trabalha com variadas linguagens, sobretudo diferentes formas de representação gráfica. Em meio ao texto, aparecem ilustrações, histórias em quadrinhos e imagens de outras épocas, sempre comentadas. A leitura desse livro é uma excelente ocasião para os alunos tomarem conhecimento de documentos diferentes que abordam um tema em comum. Com isso, contribui-se para o desenvolvimento de sua capacidade interpretativa e de sua competência leitora.

3. Leia o texto a seguir e depois responda às questões no caderno.

Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecem.

[...] Este conteúdo favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

Se a mulher desempenhou em todas as civilizações o papel de provedora de alimentos da família e de responsável pela organização doméstica, nos primeiros tempos da colonização, em virtude da falta de mulheres brancas, as índias assumiram seu lugar, ensinando a socar o milho, a preparar a mandioca, a trançar as fibras, a fazer redes e a moldar o barro. [...]

Famílias e vida doméstica, de Leila Mezan Algranti. Em: *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 1. p. 120.

a. Quem eram as mulheres brancas citadas no texto?

Espera-se que os alunos identifiquem que as mulheres brancas eram as europeias.

b. Atualmente, no Brasil, o trabalho feminino está associado apenas à vida doméstica? Que profissões são exercidas por mulheres hoje?

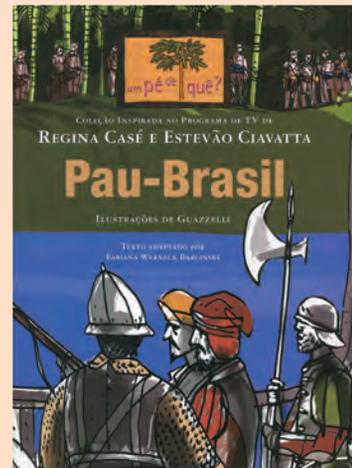
Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que atualmente as mulheres têm destaque em diversas profissões não relacionadas à vida doméstica.

PARA CONHECER

A coleção *Um pé de quê?* é baseada em um programa de televisão com o mesmo nome. Um dos livros dessa coleção, *Pau-Brasil*, conta a história dessa árvore, que está relacionada à história de nosso país.

O livro volta ao passado para nos contar a origem e a importância que essa árvore adquiriu ao ser encontrada pelos portugueses no Brasil, no século 16.

Pau-Brasil, de Regina Casé e Estevão Ciavatta. Adaptação de Fabiana Werneck Barcinski. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. (*Um pé de quê?*).





Quem sou eu?

Essa brincadeira consiste na adivinhação dos diferentes personagens históricos estudados até agora nesta unidade. Para brincar de “Quem sou eu?” precisa-se de, no mínimo, dois participantes. Além disso, você vai precisar de:

Materiais:

- pedaços pequenos ou médios de papel sulfite
- caneta, caneta hidrocor ou giz de cera
- fita adesiva

Passo a passo:

- Organizem grupos de até três pessoas. Cada grupo deve formar um círculo.
- Os membros dos grupos devem escrever os nomes dos diferentes tipos de colonizadores que estudamos na página 90 (militar, fidalgo, funcionário do governo, religioso e aventureiro), cada um deles em um pedaço de papel sulfite, formando cartões.
- Esses cartões devem ser embaralhados com os nomes escritos virados para baixo. Depois, cada membro do grupo deve retirar um cartão, sem olhar o que está escrito.
- Cada aluno deve pegar um pedaço de fita adesiva e colar o cartão com o nome em sua testa, de modo que o nome seja visível para todos, menos para ele mesmo.

Iniciem o jogo. A cada rodada, um integrante do grupo pode fazer uma pergunta para os demais, para tentar descobrir que colonizador ele é. As perguntas devem ser respondidas somente com “sim” ou “não”. Ganha quem descobrir primeiro qual é o seu personagem.



DICAS

- Auxilie os alunos na realização do passo a passo da brincadeira apresentada na seção **Aprender é divertido**. Oriente-os na divisão dos grupos, aconselhando-os a formar trios.
- Caso os papéis sejam recortados pelos alunos, alerte-os para serem cuidadosos e evitem acidentes com objetos cortantes.
- Por fim, como se trata de um jogo, reforce que para o bom desenvolvimento da atividade todos deverão respeitar as orientações e regras. Além disso, enfatize que o objetivo não é a competição e que, ao adivinharem o maior número de respostas, será proporcionado um momento de diversão e aprendizagem.
- Envolver os alunos em uma dinâmica em que eles sejam capazes de trocar conhecimentos entre si, complementar informações e aprender de forma lúdica.
- Ao fim da atividade, escreva os nomes dos personagens na lousa e retome de forma sistematizada as características de cada um, reforçando os aspectos dos conteúdos.

- Comente com os alunos que a divisão da Colônia em capitâneas hereditárias e o estabelecimento do sistema de sesmarias representaram formas de administração do território, de divisão e ocupação do espaço geográfico. Com essa divisão do espaço, intensificou-se a produção de cana-de-açúcar, aumentando a exploração que os colonizadores realizavam na natureza. O conteúdo favorece a abordagem da **Competência específica de História 1**, pois permite compreender elementos de transformação da estrutura política, econômica e social na Colônia.

- O mapa das capitâneas hereditárias possibilita uma articulação com o componente curricular de **Geografia**. Peça aos alunos que comparem o mapa das capitâneas hereditárias com um mapa político do Brasil atual. Pergunte-lhes quais estados atuais herdaram seus nomes de antigas capitâneas. Se necessário, realize esse trabalho com eles, esclarecendo que foram Pará, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Bahia e Espírito Santo. Solicite aos alunos que indiquem quais estados atuais ocupam a área onde se localizavam antigas capitâneas e quais partes do Brasil não faziam parte da América portuguesa no século XVI. Sobre esse último aspecto, é necessário que os alunos notem como o mapa é bastante claro no que se refere à linha de demarcação do Tratado de Tordesilhas. Enfatize que, por se tratar de um documento oficial, esse mapa não podia transgredir, em hipótese alguma, o acordo entre os governos de Portugal e da Espanha, mesmo que, na prática, alguns colonos, de ambos os lados, atravessassem a linha demarcatória.

A administração colonial

Para organizar a ocupação e a administração do Brasil, a forma encontrada pelo governo português foi a divisão do território em grandes lotes de terras, as chamadas **capitâneas hereditárias**.



As capitâneas hereditárias eram cedidas pelo governo português aos **donatários**, que geralmente eram pessoas de origem portuguesa, com títulos de nobreza e indicadas pelo rei. Ao tomar posse de uma capitania, era dever de um donatário proteger o território de invasões de outros reinos e de ataques de indígenas hostis à presença portuguesa.

Além disso, o donatário deveria tornar a capitania produtiva, distribuir **sesmarias** aos colonos, administrar a cobrança de impostos, impor a lei e aplicar a justiça, punindo ou condenando os colonos quando julgasse necessário.

Mapa do século 16 representando a divisão do território brasileiro em capitâneas hereditárias.

Dom João III

Em 1530, o rei português D. João III autorizou Martim Afonso de Sousa a doar sesmarias aos colonos para que pudessem ocupar o território brasileiro e torná-lo produtivo. Em 1532, o rei instituiu as capitâneas hereditárias. Por essas medidas, ele ficou conhecido como "rei colonizador".

Retrato de D. João III, produzido por Antonis Mor em cerca de 1550. Óleo sobre tela, 101 cm x 81 cm.

sesmarias: grandes extensões de terras não exploradas



Os donatários tiveram dificuldades para manter suas capitanias produtivas e protegidas. A resistência constante dos povos indígenas era uma das questões que dificultava a permanência do sistema de capitanias. Donatários, como Duarte Coelho, da Capitania de Pernambuco, conseguiam manter uma produção regular de açúcar, mas com problemas, como podemos ver na carta que ele enviou ao rei de Portugal no ano de 1546. **Este conteúdo favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.**

Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecerem.

[...]

E porque as fazendas, em especial dos engenhos, por estarem espalhadas e não juntas e os que vêm a fazer estes engenhos não vêm como homens poderosos para resistir, mas para fazerem seus proveitos e para eu os haver de amparar e defender, como cada dia faço — mas quem, senhor, terá tanto dinheiro para pólvora [...] e artilharia e armas e as outras coisas necessárias — digo, senhor, que é muito necessário remediar Vossa Alteza [...].

Documentos do Brasil Colonial, de Inês da Conceição Inácio e Tania Regina de Luca. São Paulo: Ática, 1993. p. 49.



Gravura produzida por Théodore de Bry, em 1592, representando a resistência indígena à invasão de seu território pelos europeus.

- Oriente os alunos a fazerem uma análise atenta da carta de Duarte Coelho e da gravura de Théodore de Bry para que percebam, no caso da carta, que, ao mesmo tempo em que o donatário se dirige ao rei com respeito, o que se nota pelo uso dos vocativos, é inegável o seu incômodo e o tom de crítica do documento. Duarte Coelho comenta que a tarefa que lhe foi destinada, além de muito ampla e complexa, é dispendiosa, está além de suas possibilidades. A leitura e a análise do texto da carta permitem o desenvolvimento dos componentes **compreensão de textos** e **fluência em leitura oral** da PNA.

- Com base nesse texto, comente com os alunos como o processo de ocupação da América portuguesa foi pontuado por dificuldades, uma vez que, no sistema de capitanias hereditárias, os donatários recebiam imensos territórios, que deveriam tornar seguros e produtivos, e sobre os quais deveriam fazer valer o poder da Metrópole.

- Já a gravura de Théodore de Bry evidencia um caso de reação dos indígenas à invasão dos colonos portugueses em seu território. Na imagem, embarcações portuguesas aparecem sendo atacadas por todos os lados, vítimas de uma emboscada, o que se nota pela árvore que foi derrubada bloquear o retorno. Ao analisar essa imagem, é preciso ter em mente que ela foi produzida para o consumo do público europeu; logo, seu objetivo era exatamente ressaltar as ameaças e perigos do Novo Mundo, constantemente enfrentados pelos colonizadores.

- Os temas abordados nesta página permitem o trabalho com alguns aspectos da habilidade EF05HI02 da BNCC, ao levar os alunos a compreenderem que o estabelecimento do governo-geral na Colônia representou formas de administração e organização política, noções fundamentais para a compreensão da ideia de Estado.
- Ao analisar a imagem desta página com os alunos, explique que a gravura foi produzida no século XIX, portanto, muito tempo depois do evento que aborda. Comente que a cena é uma idealização, cujo objetivo é valorizar o processo de colonização portuguesa. Na imagem, Tomé de Sousa é recebido por Diogo Álvares Correia, conhecido como Caramuru, um português que naufragara na Bahia, por volta de 1510, tendo vivido por longo período em meio aos Tupinambás. Na cena, Caramuru atua como intérprete, assumindo uma postura de submissão. Peça aos alunos que descrevam a maneira como ele foi representado e a expressão dos indígenas ao seu redor. Aponte o destaque dado ao governador-geral, posicionado na região central da gravura. Reitere que se trata de uma representação idealizada, já que na região onde Tomé de Sousa desembarcou havia diversos grupos indígenas que reagiram com violência à ameaça representada pelos colonizadores europeus. Por fim, comente a representação da cruz segurada pelo padre jesuíta à direita da imagem, o que indica a importância ideológica da Igreja católica na empreitada colonial.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Para contemplar o componente **desenvolvimento de vocabulário** da PNA, solicite aos alunos que leiam o texto da página 96 e que citem as palavras que desconhecem. Com a ajuda de um dicionário, escreva na lousa os significados de cada palavra. Depois, peça aos alunos que copiem no caderno as palavras e seus respectivos significados. Para verificar se compreenderam o sentido das pala-

avras, solicite a eles que formem frases com as palavras copiadas, porém, em contextos diferentes. As frases podem ser relacionadas a outros temas, mas seria interessante estimular a imaginação histórica dos alunos, pedindo a eles que reproduzam as palavras utilizando situações hipotéticas relacionadas ao momento histórico estudado. Esta atividade também possibilita contemplar aspectos da **Competência geral 2** da BNCC.

O governo-geral

Por causa das diversas dificuldades enfrentadas pelos donatários, a Coroa portuguesa decidiu implantar no Brasil outra forma de administração, denominada governo-geral. O primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, chegou ao Brasil em 1549.

Chegada de Tomé de Sousa à Bahia, de Alphonse Beauchamps. Gravura produzida no século 19, que representa a chegada de Tomé de Sousa e sua comitiva à Bahia, em 1549.



Reprodução/Biblioteca Manoel de Andrade, São Paulo, SP

Leia o texto.

Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecem.

[...] Este conteúdo favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

A instituição do governo-geral iria representar um passo importante na organização administrativa da colônia. Tomé de Sousa [...] chegou à Bahia acompanhado de mais de mil pessoas, inclusive quatrocentos **degredados**, trazendo com ele longas instruções por escrito. As instruções revelavam o propósito de garantir a posse territorial da nova terra, colonizá-la e organizar as rendas da Coroa. Foram criados alguns cargos para o cumprimento dessas finalidades, sendo os mais importantes o de ouvidor, a quem cabia administrar a justiça, o de capitão-mor, responsável pela vigilância da costa, e o de provedor-mor, encarregado do controle e crescimento da arrecadação.

[...]

Vinham com o governador-geral os primeiros jesuítas — Manuel da Nóbrega e cinco companheiros —, com o objetivo de **catequizar** os índios [...].

História concisa do Brasil, de Boris Fausto. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2002. p. 20.

catequizar: converter à religião católica

degredados: pessoas condenadas a viver fora de seu país

96

Exercendo o papel de governador-geral, Tomé de Sousa passou a representar a maior autoridade portuguesa na Colônia. Uma das suas primeiras atribuições foi fundar uma cidade para ser a sede do governo-geral. O lugar escolhido foi uma colina à beira-mar. Nascia, então, a cidade de **Salvador**, localizada no atual estado da Bahia.

Leia o texto a seguir, que trata das ordens do rei D. João III que orientaram Tomé de Sousa na construção de Salvador.

Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecem.

[...] Ordenei ora de mandar nas ditas terras fazer uma fortaleza, povoação grande e forte em lugar conveniente [...] para dela se proverem as outras capitânias [...] e deve ser feita em sítio sadio de bons ares e que tenha abundância de água [...] e por ser informado que a Baía de Todos os Santos é o lugar mais conveniente da Costa do Brasil [...] pela disposição do porto e rios que nela entram, como pela bondade, abundância e saúde da terra; ei por meu serviço que na dita baía se faça a dita povoação e para isto vá uma armada, com gente, artilharia, armas e munições [...] e ei por bem vos nomear governador das ditas terras do Brasil.

Anais do Arquivo Público do Estado da Bahia. Bahia: Imprensa Oficial, 1971, v. 1, p. 135.
Em: *Salvador, capital da colônia*, de Avanete Pereira Souza. São Paulo: Atual, 1995. p. 5.

- Durante a análise do documento, peça aos alunos que listem as características de Salvador que fizeram esse local ser escolhido pelo rei para sediar o governo-geral. Eles devem citar a presença de fontes de água, a fácil circulação de ar, a boa disposição de portos e rios na baía de Todos os Santos e a fertilidade da terra.
- Na análise da imagem, comente com os alunos que ela foi feita no século XVII e representa a cidade de Salvador sob ataque, provavelmente perpetrado pelos holandeses. Apesar dessa especificidade, peça à turma que identifique, na planta da cidade, alguns dos elementos ressaltados pelo rei em seu regimento. É perceptível, por exemplo, que a cidade foi edificada próximo de fontes de água, em uma área elevada, onde foram criados importantes estruturas de defesa, como quartéis e fortes.



Planta da Restituição da Bahia, gravura do século 17, produzida por João Teixeira Albernaz I, representando a cidade de Salvador.

• Ao trabalhar a **atividade 1**, retome com os alunos o mapa das capitanias hereditárias da página 94 e peça a eles que observem as faixas de terras distribuídas, de modo que respondam à questão com base na análise do mapa. Explique que, embora o mapa tenha sido produzido no século XVI, conforme informação apresentada na legenda, o interior do Brasil começou a ser explorado somente no século XVII. Comente que um mapa não pode ser pensado como retrato fiel da realidade, como um documento histórico, devendo ser lido com cuidado e senso crítico. Ao incentivar os alunos a trabalharem com fontes históricas, é possível contemplar a **Competência específica de História 3** da BNCC.

• A **atividade 4** desta página contribui para a abordagem do componente **desenvolvimento de vocabulário** da PNA. Peça aos alunos que façam a leitura do texto da página 95 em voz alta, copiando no caderno as palavras que desconhecem. Em seguida, elabore uma coluna na lousa com as palavras anotadas por eles e explique cada uma delas. Na lousa, elabore mais duas colunas, deixando a coluna com as palavras sugeridas pelos alunos no meio. De um lado, faça uma coluna com possíveis sinônimos e, na outra, com possíveis antônimos para que os alunos completem as colunas com palavras correspondentes. A atividade permite uma articulação com o componente curricular de **Língua Portuguesa**.

• O texto a seguir trata da historicidade e de algumas características do sistema de capitanias hereditárias, tal como implantado no Brasil pela Coroa portuguesa.

[...]

O sistema adotado para a ocupação da nova Colônia foi o das capitanias hereditárias, sistema já utilizado por Portugal na ilha da Madeira e Cabo Verde. Consistiu em dividir o litoral brasileiro em 12 setores lineares com largura que variavam entre 30 e 100 léguas e que tinham

como limite de extensão a linha imaginária determinada pelo Tratado de Tordesilhas. Estes setores foram denominados de Capitanias e a seus titulares – os donatários – foram dados grandes regalias e poderes de soberanos. No seu território – a Capitania – o donatário tinha o privilégio de implantar moendas e engenhos. Competia a ele nomear as au-

toridades administrativas, juízes, receber taxas dos impostos e distribuir terras. Em contrapartida o donatário tinha que se responsabilizar por todos os gastos de transporte e o estabelecimento de povoados. [...]

GERMANI, Guiomar Inez. *GeoTextos*. v. 2, n. 2, 2006. p. 121.

ATIVIDADES

1. O que eram as capitanias hereditárias? Copie a resposta correta em seu caderno.

A Eram pequenos lotes de terras vendidos pelos portugueses aos indígenas em troca de metais preciosos.

B Eram terras cedidas pelo rei de Portugal somente para seus descendentes.

C Eram grandes lotes de terras cedidos pelo governo português aos donatários. **Correta.**

3. A necessidade de aprimorar a administração da Colônia, pois os donatários estavam encontrando dificuldades para manter o controle sobre as capitanias e para explorá-las satisfatoriamente.

4. a. Os engenhos ficavam muito longe uns dos outros, e os homens que administravam esses engenhos não estavam preparados para defendê-los.

2. Quais eram os deveres dos donatários?

3. O que levou a Coroa portuguesa a instalar o governo-geral no Brasil?

4. De acordo com o texto da página 95, responda às questões a seguir no caderno. Esta atividade favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

- a.** Quais são as principais dificuldades listadas por Duarte Coelho na carta?
b. Que pedido Duarte Coelho fez ao rei para solucionar as dificuldades?

Solicitou que mais homens fossem enviados para defender os engenhos.

Ele solicitou dinheiro para comprar pólvora, artilharia e outras coisas necessárias. **Correta.**

Pediu que o rei lhe enviasse dinheiro para que pudesse construir diversas fortalezas próximas aos engenhos.

- c.** Quais termos Duarte Coelho utilizou para descrever as suas responsabilidades em relação à população que habitava a capitania de Pernambuco?
d. Contra quem Duarte Coelho estava encontrando dificuldades de defender a população de sua capitania? **Contra os indígenas.**

As estratégias de dominação

Desde sua chegada ao Brasil, os portugueses dependeram do trabalho indígena. Os indígenas realizavam diferentes tarefas para os europeus, como caçar, pescar, transportar mercadorias e pessoas, e extrair o pau-brasil.

No entanto, esse não era o único tipo de relação. Ao longo dos anos, a convivência entre os indígenas e europeus sofreu mudanças.

A escravização

No início da colonização, com a crescente necessidade de trabalhadores para as lavouras de cana e os engenhos de açúcar, os europeus passaram a capturar indígenas para realizar os trabalhos agrícolas na condição de escravos.

Essa situação gerou grandes conflitos entre indígenas e colonizadores. Os indígenas não aceitavam a rotina de trabalho imposta pelos europeus e procuraram resistir à escravidão. Mesmo assim, muitos foram submetidos ao trabalho escravo.

Na condição de escravos, os indígenas sofriam castigos físicos e ficavam sujeitos a longas e exaustivas jornadas de trabalho.



Imagem que representa indígenas capturados para trabalhar como escravos. Gravura produzida no século 19 por Johann Baptist Ritter Von Spix e Carl Friedrich Philipp Von Martius.

- Comente com os alunos que o processo de colonização representou uma profunda transformação no modo de vida das populações indígenas. Desde a imposição religiosa do catolicismo até sua captura e redução à condição de escravo, passando pela contaminação com doenças, essas intervenções foram extremamente violentas e deram início a uma drástica redução no número de indígenas que viviam no território que viria a ser o Brasil. Com base nessas informações, leve os alunos a compreenderem que essa história é marcada pela violência e pela desconsideração da cultura do outro. A violência com que os indígenas foram tratados e a falta de empatia por parte dos colonizadores pode explicar, inclusive, o preconceito delegado às populações indígenas que, mesmo após séculos de colonização, continua latente em nossa sociedade.
- Observe com os alunos alguns aspectos da imagem, a começar pela presença da natureza, que aparece em destaque no primeiro plano: uma árvore repleta de folhas e com plantas em seu tronco. À exceção de um grupo sentado ao redor de uma fogueira, todos os indígenas aparecem em fila, apresentando medo e incompreensão. Vale destacar a presença de crianças, que se abraçam à cintura de alguns adultos. À esquerda, dois homens brancos conversam e parecem estar no controle da situação. Com base nessa descrição, comente de que maneira a imagem cria um discurso sobre a escravização dos indígenas, possivelmente pautado na suposta passividade dos nativos.

- Com base na leitura do texto citado, ressalte que a religião foi um fator preponderante para se exercer a dominação sobre parte da população indígena no período colonial. Comente que nos aldeamentos organizados em missões, paralelamente ao processo de catequização, os indígenas ficavam sujeitos à alteração de todo o seu modo de organização social, a começar pelo ritmo da vida, que não era mais baseado nos fenômenos da natureza, mas nos ritos católicos e no trabalho. Com isso, é possível abordar aspectos da habilidade EF05HI08 da BNCC, pois, além de pensarem nas maneiras como os indígenas marcam o tempo, os alunos também poderão refletir sobre as consequências decorrentes de alterações impostas no modo de se perceber o tempo de determinada sociedade.

- O texto a seguir oferece subsídios para complementar o assunto das estratégias de dominação empregadas pelos portugueses sobre os indígenas.

Podemos distinguir duas tentativas básicas de sujeição dos [indígenas] por parte dos portugueses. Uma delas, realizada pelos colonos segundo um frio cálculo econômico, consistiu na escravização pura e simples. A outra foi tentada pelas ordens religiosas, principalmente pelos jesuítas, por motivos que tinham muito a ver com suas concepções missionárias. Ela consistiu no esforço em transformar os índios, por meio do ensino, em “bons cristãos”, reunindo-os em pequenos povoados ou aldeias. Ser “bom cristão” significava também adquirir os hábitos de trabalho dos europeus, com o que se criaria um grupo de cultivadores indígenas flexível às necessidades da Colônia. As duas políticas não se equivaliam. As ordens religiosas tiveram o mérito de tentar proteger os [indígenas] da escravidão imposta pelos colonos, nascendo daí inúmeros atritos entre colonos e padres. Mas estes não tinham também qualquer respeito pela cultura indígena. Ao contrário, para eles chegava a ser duvidoso que os [indianos] fossem pessoas. Padre Manoel da Nóbrega, por exemplo, dizia que “índios são cães em se comerem e se matarem, e são porcos nos vícios e na maneira de se tratarem”.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2012. p. 45-46.

A catequização

Uma das atribuições de Tomé de Sousa como governador-geral era incentivar a catequização dos indígenas. Os padres jesuítas, que vieram para a Colônia com o objetivo de difundir o catolicismo, passaram a reunir indígenas de diferentes povos nos aldeamentos, também conhecidos como **missões**. Leia o texto a seguir.

Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecem.

[...]

Reunidos nos aldeamentos, a vida cotidiana dos índios foi completamente remodelada [...]. No lugar da moradia conjunta, os índios foram obrigados a residir em casas que **compartmentavam** as famílias. Em vez da vida ritmada pela natureza, passaram a se submeter ao tempo tal como o concebiam os europeus [...].

A vida nos aldeamentos obedecia, diariamente, a uma rotina. De madrugada os sinos tocavam, chamando as mulheres para a instrução religiosa. Depois vinha o trabalho na confecção de tecidos e roupas. Em seguida, vinham os meninos para aprender a ler e a escrever, recebendo também as lições de **doutrina**. [...]

O Índio e a conquista portuguesa, de Luiz Koshiya. São Paulo: Atual, 1994. p. 63. (Discutindo a história do Brasil).

compartmentavam: dividiam, separavam

doutrina: neste caso, conjunto de ideias, princípios ou conceitos em que se baseia a religião católica



Desenho de Florian Paucke, feito no século 18, representando a construção de uma missão jesuítica na América do Sul.

As “guerras justas”

No ano de 1570, o governo português proibiu a captura de indígenas para o trabalho escravo nos engenhos de açúcar. No entanto, a legislação permitia que os colonos atacassem os indígenas para capturá-los e escravizá-los, desde que fossem considerados hostis aos colonizadores. Desse modo, vários colonos realizavam as chamadas “guerras justas”. Essa prática perdurou até o final do século 19.

As “guerras justas” eram feitas contra os povos indígenas que não aceitavam a conversão ao catolicismo ou que eram hostis à presença europeia. Sob o pretexto de estar se defendendo, muitos colonos continuaram a capturar indígenas e a obrigá-los a realizar trabalhos na condição de escravos.

Os indígenas isolados

Existem grupos indígenas que não têm nenhum tipo de contato com o restante da população do Brasil. Esses grupos são conhecidos como indígenas isolados.

De acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), existem atualmente cerca de 100 grupos isolados na floresta amazônica. Alguns deles já tiveram contato com a sociedade formada a partir da chegada dos europeus ao atual território brasileiro, mas, por algum motivo, escolheram se isolar.

Para se proteger e evitar o contato com a sociedade não indígena, muitos grupos precisam se deslocar com frequência, buscando as condições ideais para sua sobrevivência.



Foto de um grupo de indígenas isolados no Brasil, próximo à fronteira com o Peru, no ano de 2009.

- Para reforçar o conteúdo sobre o conceito de “guerra justa”, explique para os alunos que a justificativa da guerra e do apresamento estava na não aceitação dos indígenas a se converter ao catolicismo, obrigando-os, com uso da violência, a professar uma fé completamente distinta dos seus rituais de costume.
- Acerca do tema sobre os indígenas que vivem isolados, explique que esses grupos também são chamados de “povos não contactados”, “povos ocultos”, “povos em situação de isolamento voluntário”, entre outras denominações. Apesar de se recusarem a estabelecer contato com servidores da Fundação Nacional do Índio (Funai) – entidade que coordena a política indigenista no Brasil –, tais indígenas em isolamento voluntário são pesquisados e protegidos pela Coordenação Geral de Índios Isolados e Recém Contactados (CGIIRC), órgão que faz parte da Funai.

- O trabalho com as **atividades 1 e 2** é fundamental para consolidar os conteúdos a respeito das estratégias de dominação sobre os povos indígenas.

VIVENDO A LEITURA

- A **atividade 1** possibilita aos alunos exercitarem a leitura e a interpretação, pois, para responder às questões, deverão compreender as informações do texto apresentado na página **100**, trecho da obra *O índio e a conquista portuguesa*, de Luiz Koshiha. Como sugestão de abordagem, solicite à turma uma leitura coletiva do texto e, depois, pergunte a eles quantos parágrafos compõem o texto, assim como o tema abordado em cada um deles. Espera-se que eles mencionem que o primeiro parágrafo aborda o tema da separação das famílias indígenas em casas. Já o segundo parágrafo trata da mudança na rotina dos povos indígenas.

- O texto a seguir trata da concepção de indígenas isolados.

[...] o isolamento representa, em muitos casos, uma opção do grupo, que pode estar pautada pelas suas relações com outros grupos, pela história das frentes de ocupação na região onde vivem também pelos condicionantes geográficos que propiciam essa situação. A noção de isolados, portanto, diz respeito ao contato regular, principalmente com a Funai.

O que tem ocorrido com alguma frequência é a tentativa da Funai de realizar o contato com grupos que se encontram em situações de risco, porém muitos recusam essa aproximação.

Um caso de opção pelo isolamento também pode ser observado na região do Tanaru, sul do estado de Rondônia. Trata-se não de uma sociedade, mas de um único homem sobrevivente. Tudo leva a crer que o seu povo desapareceu devido à violência e à ganância dos pecuaristas que ocuparam a região.[...]

Índios isolados. Povos indígenas no Brasil.
Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_s%C3%A3o>.
Acesso em: 9 mai. 2021.

ATIVIDADES

1. b. A instrução religiosa, o trabalho na confecção de tecidos e roupas e aulas para as crianças aprenderem a ler e a escrever, além das lições de doutrina.



1. De acordo com as informações e o texto da página **100**, responda em seu caderno às questões a seguir.

- a. O que eram as missões? *As missões ou aldeamentos eram locais onde os padres reuniam indígenas de diferentes povos para catequizá-los.*
- b. Cite quais atividades faziam parte da rotina nos aldeamentos.
- c. Ao afirmar que “a vida cotidiana dos indígenas foi totalmente remodelada”, quais são as mudanças que o autor do texto cita? Copie a resposta correta.

O autor cita a separação das famílias em casas e a mudança na vida, que antes seguia o ritmo da natureza e foi submetida ao tempo tal como o concebiam os europeus, transformando a rotina dos indígenas.

Correta.

Cita a transformação do modo de se fazer o comércio, que antes era baseado no escambo (trocas) e depois passou a se basear no lucro (acúmulo de dinheiro).

Refere-se à mudança do modo de se alimentar, pois nos aldeamentos os indígenas foram obrigados a consumir alimentos que não eram permitidos por sua religião tradicional.

2. O que eram as chamadas “guerras justas”? Copie no caderno a frase que define corretamente esse conceito.

Eram guerras feitas contra os povos indígenas que não aceitavam a conversão ao catolicismo e a presença europeia em seu território.

Correta.

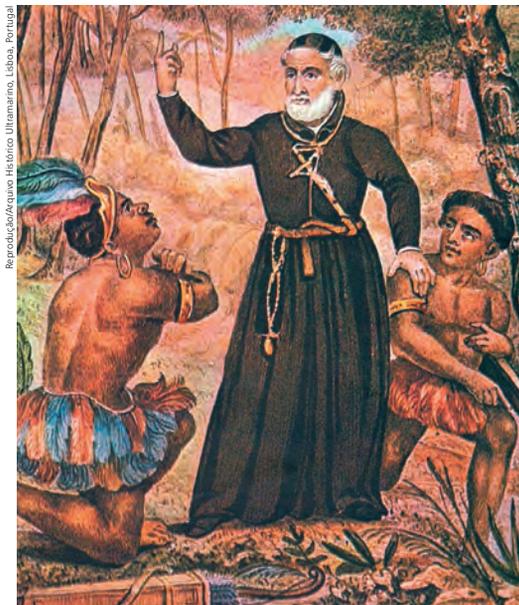
Eram guerras promovidas por um povo indígena contra outro povo indígena.

Eram guerras promovidas pelos povos indígenas contra os europeus, com a intenção de expulsá-los de seus territórios.

Eram as guerras promovidas pelos povos indígenas em honra aos deuses para a manutenção do equilíbrio no universo.

102

3. Observe a imagem a seguir, que mostra o padre jesuíta Antônio Vieira (1608-1697) junto a dois indígenas. Em seguida, responda às questões no caderno.



3. c. Espera-se que os alunos respondam que os indígenas foram representados dessa maneira em sinal de obediência e submissão à doutrina que lhes estava sendo imposta.

3. d. Embora os religiosos fossem contra a captura e escravização dos indígenas, muitos colonizadores promoviam as chamadas "guerras justas", sob o pretexto de estar se defendendo. Assim, continuaram a capturar indígenas e a obrigá-los a realizar trabalhos na condição de escravos.

O padre Antônio Vieira, de C. Legrand. Litografia produzida no século 19.

- a. Que situação essa gravura representa?
Essa gravura representa a catequização de indígenas por missionários católicos.
- b. Quais personagens foram representados pelo artista em posição de submissão? Os indígenas.
- c. Por que esses personagens foram representados dessa maneira?
- d. O que poderia acontecer com aqueles que se recusavam a se submeter à catequização ou fossem hostis à presença europeia?
4. No Brasil, atualmente, existem vários grupos indígenas que vivem isolados. Pesquise informações sobre esses povos e procure saber:
- Como são conhecidos esses indígenas?
 - Quando foram identificados pela primeira vez?
 - Onde vivem?
 - Quantos são?

Registre as informações no caderno e compartilhe com os colegas.

Resposta pessoal. Oriente os alunos durante a realização da pesquisa. Se julgar necessário, organize-os em grupos e os leve até a sala de informática para que realizem a pesquisa.

103

- Acerca da **atividade 3**, incentive os alunos a analisarem a litografia como um documento histórico, o que permite a abordagem da **Competência específica de História 3** da BNCC. Peça a eles que realizem uma descrição detalhada da imagem, ressaltando aspectos da paisagem, da vestimenta e da posição dos personagens. Evidencie que a litografia foi feita no século XIX, logo, é uma representação distante cronologicamente da cena que representa. Comente que a obra tem a finalidade de valorizar a pregação do padre, que é capaz de se impor somente pela força das palavras. Os indígenas aparecem passivos e submissos; um deles, por exemplo, depôs seu arco e flecha diante da palavra do sacerdote. Na resolução desta atividade, exige-se que os alunos elaborem argumentos com base na própria imagem, desenvolvendo um olhar crítico e direcionado aos detalhes.
- Acerca da **atividade 4**, que retoma o tema dos grupos indígenas isolados, permite uma abordagem da **Competência geral 1** da BNCC. Com base em conhecimentos historicamente construídos sobre as populações indígenas do Brasil, pode-se compreender a sua diversidade e histórico de violência e preconceito ao qual estiveram sujeitas. Por isso, pesquisar e conhecer dados sobre os grupos indígenas isolados, compreendendo e respeitando os motivos de sua recusa a estabelecer contato com outros povos, é uma forma de contribuir para uma sociedade solidária e mais aberta à aceitação do que é distinto e diverso.

- O texto apresentado nesta página favorece o desenvolvimento dos componentes **compreensão de textos** e **fluência em leitura oral** da PNA. Para isso, organize uma leitura coletiva do texto citado nesta página, frisando a importância de pensar as maneiras como os indígenas resistiram. Incentive os alunos a perceber como os interesses e ações dos indígenas são valorizados no recurso, ao explicar que a presença dos portugueses foi tolerada até o momento em que as imposições criadas pela economia açucareira resultaram na escravização dos nativos.

- Complemente o assunto da resistência indígena com o texto a seguir, que trata do sincretismo religioso entre as crenças indígenas e a religiosidade cristã.

[...] Em meio a danças, transes, cânticos e à fumaça inebriante do tabaco, os [indígenas] afirmavam sua vontade de achar uma terra mítica, onde não houvesse portugueses, lutas e massacres, fome e doença: a “terra sem mal”. Fenômeno que incorporava e rejeitava valores de dominação colonial, ao misturar Tupã com Nossa Senhora, a doutrina cristã com crenças indígenas, cruzes com ídolos de madeira e que juntava índios, mamelucos e brancos em seitas cujos cultos dirigiam-se a ídolos híbridos [...].

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. *Uma breve história do Brasil*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010. p. 26.

Lutar e resistir

Os povos indígenas reagiram à ocupação de suas terras e à escravização pelos colonizadores de diversas maneiras. *Este conteúdo favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.*

Leia o texto a seguir. *Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecerem.*

[...] Enquanto se apresentavam como visitantes ocasionais que trocavam presentes, os portugueses foram bem recebidos e tolerados. Quando, porém, estabeleceram-se definitivamente com a agricultura de exportação do açúcar [...], passaram a escravizá-los, os índios se revoltaram. Descontentes, queimaram engenhos, acabaram com roças e povoados, obrigando os portugueses a recuar e fugir.

As revoltas indígenas destruíram os núcleos fundados pelos donatários do Espírito Santo, Ilhéus, Porto Seguro, Bahia e ameaçaram seriamente os de Pernambuco e São Vicente. [...]

Um dos grandes objetivos da vinda de Tomé de Sousa ao Brasil era sufocar a resistência indígena, submeter os nativos à força, destruindo aldeias, matando e escravizando o quanto fosse necessário para castigar os revoltosos e, por meio do exemplo, atemorizar os outros. [...]

O Brasil que os europeus encontraram: a natureza, os índios, os homens brancos, de Laima Mesgravis e Carla Bassanezi Pinsky. São Paulo: Contexto, 2000. p. 83.



Muitos indígenas não aceitaram passivamente a ocupação de suas terras e, em vários momentos, lutaram para defender seus territórios. Esta pintura, produzida no século 20, representa indígenas xavante defendendo seu território de invasores.

Além de entrar em conflito direto com os europeus, muitos povos indígenas procuraram resistir à dominação por meio da manutenção de seus costumes, como a realização de festas e rituais, ou suas práticas de caça e pesca.

Observe as imagens.



Dança dos Tapuias, de Albert Eckhout. Óleo sobre tela, 172 cm x 295 cm. A imagem anterior, produzida no século 17, representa indígenas Tapuia realizando uma dança típica de sua cultura.



Família de indígenas Botocudo, litografia colorida de Maximilian von Wied-Neuwied produzida no século 19. Os indígenas também preservaram seu modo de caçar e pescar.

- As duas pinturas reproduzidas foram elaboradas por artistas que vieram para o Brasil em épocas distintas, mas ambos motivados pelo interesse de registrar as características da natureza e da sociedade local. Albert Eckhout, desenhista e pintor holandês, viajou para o Brasil em 1637, junto com a comitiva do conde Maurício de Nassau, que fora nomeado governador-geral do Brasil holandês. Durante o período em que esteve no país, entre 1637 e 1644, realizou cerca de 400 desenhos e esboços, executando uma grande tarefa de documentarista da fauna e flora do Nordeste brasileiro. Maximilian von Wied-Neuwied, era alemão, esteve no Brasil entre 1815 e 1817 e, ao longo de sua estada, percorreu as regiões do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e Bahia. Enquanto naturalista Wied-Neuwied pesquisou a flora e a fauna locais, além de ter dedicado especial atenção às populações indígenas.

- Sobre as duas obras, é interessante caracterizar com os alunos o olhar que os artistas lançaram sobre as populações indígenas, pois, ao mesmo tempo em que documenta características e particularidades, ressalta o exotismo das cenas. Com base nessas informações, peça aos alunos que descrevam as duas imagens, comentando características dos indígenas e da paisagem. Durante a análise, além de questões temáticas, evidencie o aspecto estético das obras, o que possibilita uma nova abordagem da **Competência geral 3** da BNCC.

- Levando em conta os princípios da habilidade EF05HI04, comente com os alunos que o reconhecimento dos direitos indígenas está diretamente ligado a uma concepção de cidadania que leva em conta a aceitação da diversidade e da pluralidade. Assim, os direitos indígenas são aceitos à medida que se passa a valorizar a história e a cultura dessas populações. Um dado interessante, nesse sentido, é que o direito dos indígenas sobre suas terras, fundamental para a preservação de sua cultura e de seu modo de vida, é considerado um direito originário, um reconhecimento da relação tradicional que tais populações estabelecem com o território onde vivem. Dessa forma, tais terras não podem ser vendidas ou alienadas, mas somente proclamadas, após um amplo processo de estudo e demarcação.

Os povos indígenas e a Constituição de 1988

Desde a colonização até os dias de hoje, a situação dos povos indígenas no Brasil passou por diversas transformações. Em 1988, com a aprovação da atual Constituição brasileira, foram garantidos aos indígenas vários direitos, como o de preservar sua cultura e o de viver nas terras tradicionalmente ocupadas pelos seus ancestrais.

O filósofo, ambientalista e líder indígena Ailton Krenak, em discurso na Assembleia Nacional Constituinte, pintou seu rosto em protesto para defender os direitos dos povos indígenas em 1987, durante a elaboração da Constituição de 1988.



Estúdio Centeide

Entretanto, até a atualidade, muitos povos indígenas estão envolvidos em questões de posse de suas terras e ainda lutam pela garantia de seus direitos.



Foto: Viena/RedaStar/Contrasto

Indígenas em protesto pela garantia de seus direitos na Avenida Paulista, na cidade de São Paulo, em 2017.



Sônia Guajajara

Uma das principais lideranças indígenas no Brasil, na atualidade, é Sônia Guajajara. Nascida em 1974 na Terra Indígena Arariboia, do povo Guajajara, no Maranhão, precisou deixar sua terra natal para continuar os estudos.

Longe de sua aldeia, percebeu que os povos indígenas sofriam preconceito e que seus direitos não eram respeitados. Dessa maneira, ela passou a atuar em favor das causas indígenas.

Sônia atuou por vários anos na Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira e na Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, participando de debates e conferências pelo mundo para valorizar a sua cultura e a de outros povos indígenas, como uma forma de combater o preconceito e valorizar a diversidade, além de denunciar violências que se mantêm até os dias de hoje.

Sua luta pelos direitos dos povos indígenas é reconhecida no mundo todo, participando de diversos eventos internacionais e atuando ativamente no Conselho dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU).



Zé Carlos Barreto/Fotobateria

Sônia Guajajara debatendo questões ambientais em uma universidade na cidade de São Paulo, em 2019.



Edlma, Meia Futura Press

Sônia Guajajara durante manifestação indígena pela demarcação de terras, em Brasília, Distrito Federal, 2019.

- Por meio da seção **Construindo a história**, leve os alunos a reconhecerem a atuação de Sônia Guajajara enquanto sujeito histórico. Comente que, da mesma forma que ela, diversas pessoas atuam, cotidianamente, para mudar a realidade em que vivem. Destaque a importância de conhecer trajetórias pessoais de luta e mobilização, pois isso nos permite saber de outras experiências e trajetórias humanas, evidenciando as inúmeras possibilidades que a história oferece aos indivíduos.
- Por fim, é preciso ter em mente que os temas dos direitos indígenas e do combate ao preconceito possibilitam uma abordagem da **Competência geral 9** da BNCC, na medida em que se priorizam a empatia, o respeito e o diálogo com outros grupos sociais, para além de questões étnicas e de origem.

• Nas **atividades 1 e 2**, espera-se que os alunos identifiquem diferentes maneiras de resistência indígena, tanto àquelas por meio de conflitos quanto a resistência pela manutenção de práticas e costumes. Aproveite para comentar como a questão cultural é de grande importância para submeter uma população ou para criar meios de resistência. Lembre-os das maneiras como, ao ser reduzido em missões, o cotidiano dos indígenas foi completamente modificado, com a imposição de horários, ritos e atividades que lhes eram estranhos. Em sentido contrário, destaque que manter cerimônias tradicionais e atividades orientadas pelo ritmo da natureza são práticas que se constituem em formas efetivas de resistência e de soberbiência.

• Acerca da **atividade 3**, que trata das terras indígenas, evidencie que os processos de demarcação, coordenados pela Funai, são baseados em estudos, que atestam o direito originário dos indígenas sobre o território em questão, e em processos de proclamação por parte da União. Assinale a importância do reconhecimento de terras indígenas, para assegurar à esses povos a manutenção de seus modos de vida e a preservação da natureza. Além disso, a questão referente ao reconhecimento das terras indígenas possibilita pensar aspectos da habilidade EF05HI05 da BNCC, deve-se ressaltar que essa é uma luta contínua, uma vez que muitos dos direitos indígenas são constantemente violados em nossa sociedade.

ATIVIDADES

3. a. Terras Indígenas são áreas protegidas pelo Estado brasileiro, onde não é permitida a entrada de não indígenas sem autorização. Elas são importantes porque permitem que os povos indígenas tenham condições de manter sua cultura e seu modo de vida.

1. Qual foi a reação dos povos indígenas ao serem escravizados pelos portugueses? *Os indígenas resistiram. Eles queimaram engenhos, destruíram plantações e povoados, obrigando os portugueses a recuarem.*
2. De que maneira os indígenas resistiram à dominação cultural durante a colonização? *Eles procuraram manter seus costumes realizando suas cerimônias tradicionais e atividades cotidianas, como a caça e a pesca.*
3. Leia o texto e depois responda às questões no caderno.
Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecem.

Terras Indígenas são territórios legalmente demarcados pelo Estado brasileiro. Isso quer dizer que o Estado brasileiro tem por obrigação protegê-los, sendo assim não é permitida a entrada de não indígenas nessas terras, a não ser com a autorização da comunidade indígena ou da Funai [Fundação Nacional do Índio].

[...]

Terras indígenas. Povos indígenas no Brasil mirim – Instituto Socioambiental. Disponível em: <<http://piimirim.socioambiental.org/terras-indigenas>>. Acesso em: 9 fev. 2021.

- a. O que são Terras Indígenas? Por que elas são importantes?
- b. Qual a responsabilidade do Estado brasileiro em relação às Terras Indígenas? Copie a resposta correta e corrija as incorretas em seu caderno.

O governo é responsável por demarcar e defender as Terras Indígenas. Ao defender as TI's, deve também preservar a fauna e a flora da região.

Não possui qualquer tipo de responsabilidade sobre as Terras Indígenas.

É responsável por demarcar e defender as Terras Indígenas. *Correta.*

É responsável por desmatar e cultivar as Terras Indígenas.

- c. Em sua opinião, o direito indígena sobre a posse de suas terras, garantido pela Constituição de 1988, é respeitado? Por quê? *Resposta pessoal.*

108 *Espera-se que os alunos percebam que o direito indígena sobre a posse de suas terras, em muitos casos, não é respeitado, comentando que existem lideranças indígenas que lutam por esse direito, como Sônia Guajajara e Ailton Krenak.*

4. Quem é Sônia Guajajara? Qual a sua importância na luta pelos direitos dos povos indígenas na atualidade?

5. Pesquise informações que envolvam os povos indígenas e a luta por seus direitos no Brasil, na atualidade. Procure saber:

- O que é e como funciona a Fundação Nacional do Índio (Funai)?
- Quais são os principais problemas enfrentados pelos povos indígenas na atualidade?
- O que têm sido feito para que esses problemas sejam solucionados?
- Quais foram as principais conquistas obtidas pelos povos indígenas nas lutas pelos seus direitos?
- Quais são as principais lideranças indígenas na atualidade? Escreva uma pequena biografia de um deles.

Consulte notícias divulgadas em revistas, jornais e na internet. Anote os resultados de sua pesquisa e depois converse com o professor e os colegas.

Resposta pessoal. Leve os alunos até a sala de informática para que realizem a pesquisa, de modo que consultem revistas e jornais *on-line*. Depois, incentive a participação de todos na conversa sobre as informações que observaram.

4. Espera-se que os alunos citem aspectos importantes da biografia de Sônia Guajajara, apresentada na página 107 e a reconheçam como um importante nome na luta por direitos e na representatividade indígena brasileira, participando de inúmeras ações em prol da causa indígena no Brasil e no mundo.

PARA CONHECER

O livro *Uma amizade (im)possível: as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil colonial* narra a história de dois garotos, um indígena e um português. Mesmo vivendo diferentes realidades, em um cenário que retrata os primeiros contatos entre europeus e nativos, eles conseguiram superar barreiras e desenvolveram uma linda amizade. Confira!

Uma amizade (im)possível: as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil colonial, de Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2014.



- A atividade 5, por envolver uma pesquisa com o auxílio da internet, permite uma abordagem da **Competência geral 5** e da **Competência específica de História 7** da BNCC. Comente com os alunos que os dados fornecidos pelos meios digitais de informação, por serem de fácil acesso e de grande volume, precisam ser selecionados, lidos e avaliados com redobrado senso crítico. Dessa forma, é possível tornar o uso desses meios um exercício significativo e reflexivo. Ao encontrar as informações de que necessitam, os alunos devem analisar e interpretar os dados levantados, reformulando-os de acordo com a proposta da atividade. Reforce, ainda, a importância de pesquisar em *sites* com informações confiáveis e referenciadas, como são os casos, por exemplo, da Funai e do Instituto Socioambiental.

- Comente com os alunos que a lógica colonial atendia às demandas de uma economia mercantilista cujos princípios se pautavam no acúmulo de riquezas e no estabelecimento de uma balança comercial favorável. Para que isso ocorresse, ter o domínio sobre territórios coloniais e relações exclusivas de comércio era fundamental. No Brasil, portanto, a partir do momento em que se consolidou o cultivo da cana-de-açúcar, no século XVI, priorizou-se a produção em larga escala. Esse tipo de sistema produtivo exigiu grande demanda de mão de obra escrava.
- A escravização dos indígenas era motivo de muitos conflitos na Colônia, tanto pela resistência dos nativos — que resistiam por meio de luta armada e fugas para o interior do território — quanto pela oposição de religiosos, que defendiam a necessidade de salvar as almas dos gentios por meio da catequização. Em 1570, uma carta régia proibia a captura de indígenas e sua exploração em trabalho escravo, mas foi desrespeitada em várias ocasiões. Apenas em 1757 é que a proibição foi legislada de fato. Foi nesse contexto que a opção pelo tráfico negreiro, além de escapar de argumentos teológicos, pois muitos religiosos acreditavam que os africanos somente se redimiriam pelo trabalho forçado, criava um novo ramo comercial na economia mercantilista. A utilização de africanos escravizados se tornou tão difundida na Colônia, que o próprio tráfico negreiro se consolidou como uma atividade extremamente lucrativa.
- O trecho a seguir aborda como a escravidão marcou a história do Brasil.

Nenhuma região escravista das Américas teve na África um peso similar ao do Brasil. A intervenção brasileira em Angola, como também no Golfo de Guiné, sobretudo no antigo reino do Daomé, só declina após 1850, com o fim do tráfico negreiro no Atlântico Sul. Concretamente, o ciclo mais longo da economia brasileira é o ciclo negreiro que vai de 1550 a 1850. Todos os outros — do açúcar, do tabaco, do ouro e do café — são, na realidade, subciclos dependentes do ciclo negreiro. Nes-

A economia colonial e o trabalho escravo

Em meados do século 16, a produção de açúcar começou a gerar cada vez mais lucros para os portugueses. O pau-brasil continuou sendo extraído e enviado para a Europa, mas o açúcar se tornou a principal riqueza econômica produzida na Colônia.

De acordo com o sistema de administração colonial, os donatários que recebiam as capitanias do governo português deveriam manter as terras produtivas, além de povoar o território. Para o trabalho nas lavouras, optou-se pela utilização de mão de obra de pessoas escravizadas. Em diferentes regiões da Colônia, utilizou-se a mão de obra de indígenas e de africanos escravizados.

A escravização de indígenas

A mão de obra escravizada aumentava os lucros da Coroa portuguesa com o comércio de produtos, como o pau-brasil e, principalmente, o açúcar.

Os colonizadores necessitavam de mão de obra para trabalhar na produção açucareira. Nas demais atividades econômicas, a introdução do trabalho escravo mostrou-se a alternativa mais barata. Inicialmente, recorreu-se à escravização de indígenas. No entanto, diversos fatores dificultaram sua escravização, como a resistência por meio de fugas e de ataques aos engenhos e vilas. Além disso, para evitar seu aprisionamento, os indígenas deslocaram-se cada vez mais para o interior do território.



Índios Atravessando um Riacho, de Agostino Brunias. Óleo sobre tela, 80 cm x 112 cm. Acervo do museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. Produzida no século 19, a obra representa o trabalho forçado indígena.

110

te sentido, pode-se dizer que a construção do Brasil se fez à custa da destruição de Angola.

A dependência do tráfico negreiro e da escravidão também deixou efeitos perversos entre nós. O fato de pilhar durante três séculos a mão de obra das aldeias africanas facilitou o extermínio das aldeias indígenas, tornadas desnecessárias, e gerou entre os senhores de

engenho, os fazendeiros e o próprio governo, uma brutalidade e um descompromisso social e político que até hoje caracterizam as classes dominantes brasileiras.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Sem Angola não há Brasil. In: FIGUEIREDO, Luciano. *História do Brasil para ocupados*: os mais importantes historiadores apresentam de um jeito original os episódios decisivos e os personagens fascinantes que fizeram o nosso país. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013. p. 49.

No entanto, a escravização de africanos foi a que se tornou predominante no território. Leia o texto a seguir. Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecerem.

[...]

Calcula-se que, desde a primeira metade do século 16 até 1850, quando o **tráfico** de escravos foi proibido, cerca de 4 milhões de africanos escravizados [foram trazidos] para o Brasil. Eram pessoas de lugares e grupos bem diferentes, que traziam consigo diversas interpretações sobre a origem do mundo, religiosidade, vivência familiar, modos de vestir e de se relacionar com os outros. Tinham, enfim, uma cultura rica, complexa e diversificada. Afinal, no grande continente que é a África viviam povos com tradições, formas de organização social e política próprias. [...]

Uma história da cultura afro-brasileira,
de Walter Fraga e Wlamyra R. de Albuquerque.
São Paulo: Moderna, 2009. p. 11

tráfico: comércio, troca de mercadorias

Litogravura de Rugendas, do século 19,
representando africanos escravizados
oriundos de diferentes regiões da África.



Reprodução/Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ

Africanos escravizados no Brasil

A partir de 1570, a Coroa portuguesa começou a trazer africanos escravizados para trabalhar na Colônia.

O comércio de escravos era um negócio muito lucrativo na época. Os portugueses já exploravam a força de trabalho de africanos escravizados no cultivo da cana-de-açúcar em outras colônias que possuíam.

Assim, com a necessidade de mão de obra para a produção do açúcar no Brasil, iniciou-se a exploração da mão de obra escravizada africana.

111

- Proponha aos alunos uma análise da imagem reproduzida na página. Comente que a litografia de Rugendas buscou ressaltar os diferentes traços das pessoas representadas, dando destaque para o formato das cabeças, as feições e os adornos. Oriente os alunos a observarem as escarificações, ou seja, as marcas no rosto e no corpo da mulher representada no canto inferior direito. Explique que essas incisões, entre alguns povos africanos, eram utilizadas como identidade social. Saliente o olhar cientificista e documental que permeia a obra, haja vista que o autor tentou criar uma espécie de catálogo das etnias de africanos escravizados no Brasil.

• O trabalho com a história em quadrinhos, por se concentrar em um gênero textual específico, possibilita uma abordagem da **Competência geral 4** da BNCC. Ressalte como a articulação entre a linguagem verbal e a visual é fundamental para a construção de sentido da narrativa. Destaque, por exemplo, como os trechos do relato reproduzidos nos retângulos brancos são potencializados pelos desenhos, sobretudo pela expressão dos personagens. É possível, assim, com a articulação de linguagens, criar profundos níveis de significado para a narrativa. Vale comentar, ainda, que a história em quadrinho permite uma abordagem da habilidade **EF05HI06** da BNCC, pois evidencia a importância do uso de diferentes linguagens no processo de comunicação.

• O texto a seguir traz mais informações sobre a história de Mahommah G. Baquaqua.

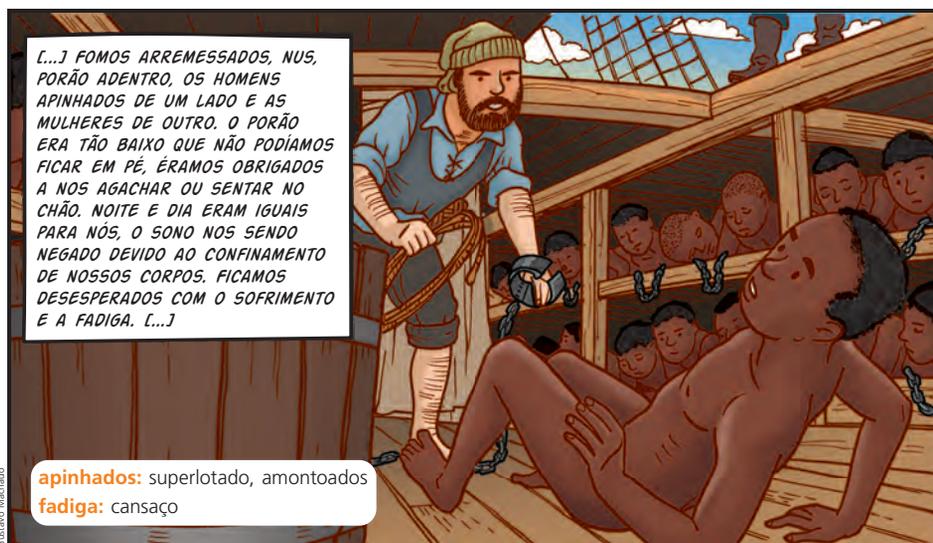
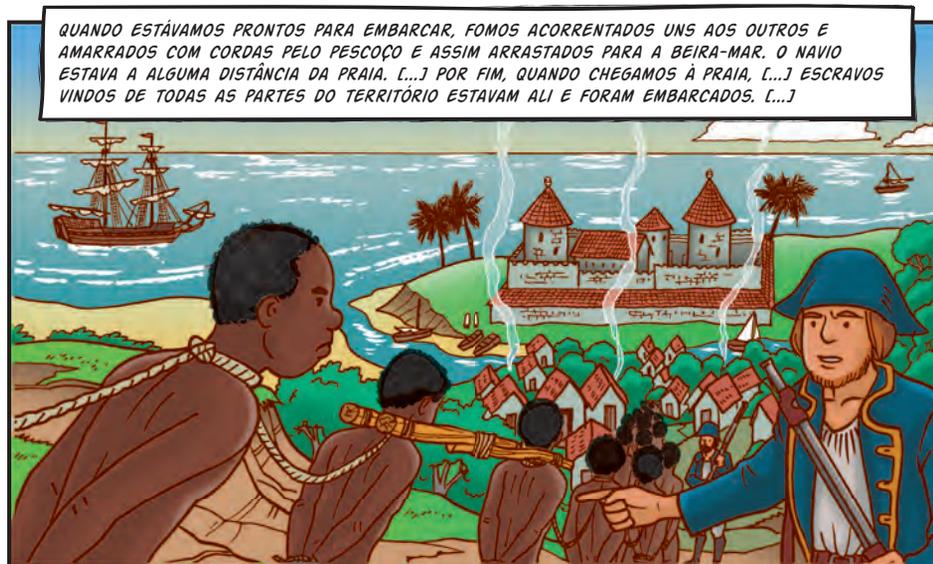
As coisas iam de mal a pior e estava muito ansioso para trocar de senhor, então tentei fugir, mas logo fui apanhado, atado e restituído a ele. Em seguida, tentei ver o que me aconteceria se fosse desleal e indolente. Assim, um dia, quando me mandaram vender pão como de costume, vendi apenas uma pequena quantidade e, com o dinheiro que recebi, comprei uísque e bebi à vontade [...]. Quando fui fazer as contas da diária, meu senhor pegou minha cesta, e descobrindo o estado em que as coisas estavam, fui severamente espancado. [...]

Depois de toda essa crueldade, ele me levou à cidade e me vendeu a um traficante ao qual já haviam me enviado uma vez. Porém, naquela ocasião, seus amigos lhe haviam aconselhado a não se desfazer de mim, pois consideravam que ele se beneficiaria mais me mantendo, já que eu era um escravo rentável. Não relatei nem uma décima parte do cruel sofrimento que suportei enquanto servia a esse patife com feições humanas. Os limites dessa obra não permitirão mais que uma olhada apressada às diferentes cenas que aconteceram em minha carreira. Poderia contar mais do que seria agradável a “ouvidos educados”, o que, certamente, não faria bem algum [...].

BAQUAQUA, Mahommah G. Biografia de Mahommah G. Baquaqua. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, Anpuh/MarcoZero, v. 8, n. 16, mar. 1988. p. 275-276.

O relato de um africano escravizado

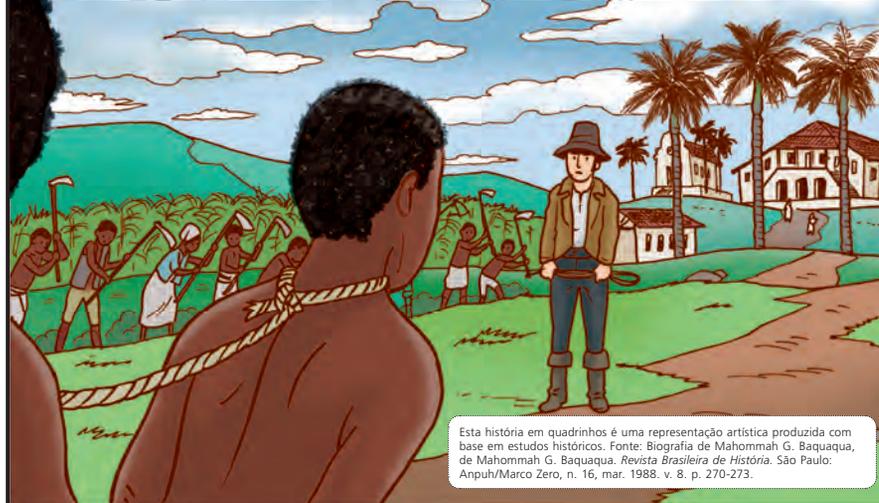
Veja, a seguir, uma representação artística atual e trechos do relato de Mahommah Gardo Baquaqua, que foi capturado em sua aldeia na África e trazido para o Brasil, onde foi escravizado no início do século 19.



A ÚNICA COMIDA QUE TIVEMOS DURANTE A VIAGEM FOI MILHO VELHO COZIDO. NÃO POSSO DIZER QUANTO TEMPO FICAMOS CONFINADOS ASSIM, MAS PARECEU SER MUITO TEMPO. SOFRIAMOS POR FALTA DE ÁGUA, QUE NOS ERA NEGADA NA MEDIDA DE NOSSAS NECESSIDADES. [...] MUITOS ESCRAVOS MORRERAM NO PERCURSO. [...]



CHEGAMOS EM PERNAMBUCO, AMÉRICA DO SUL, DE MANHÃ CEDO E O NAVIO FICOU ZANZANDO DURANTE O DIA, SEM LANÇAR ÂNCORA. [...] DESEMBARCAMOS A ALGUMAS MILHAS DA CIDADE, NA CASA DE UM FAZENDEIRO, QUE TINHA UMA GRANDE QUANTIDADE DE ESCRAVOS. [...]



Esta história em quadrinhos é uma representação artística produzida com base em estudos históricos. Fonte: Biografia de Mahommah G. Baquaqua, de Mahommah G. Baquaqua. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, n. 16, mar. 1988, v. 8, p. 270-273.

Guilherme Macchiaso

- A história em quadrinhos representa, por meio da narrativa de Mahommah Baquaqua, a violência e as dificuldades que os africanos traficados sofriam. O tráfico transatlântico de escravos foi o maior deslocamento forçado de pessoas à longa distância ocorrida na história. Comente com os alunos que para a América vieram cerca de 12 milhões de africanos de diversos lugares do continente e, desses, aproximadamente 2 milhões de pessoas, infelizmente, morreram na travessia por doenças, como escorbuto ou em decorrência das péssimas condições de higiene, assim como por infecções e por falta de vitamina C. A abordagem sugerida contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História 5**, da BNCC.

- Na realização da **atividade 1**, peça aos alunos que expliquem por quais motivos as frases corrigidas estão incorretas. Em relação à primeira frase, verifique se eles compreendem, por exemplo, que a extração do pau-brasil continuou a ser realizada no Brasil Colônia, mesmo após o início da produção canavieira. Esclareça que o açúcar se converteu no principal interesse da Metrópole portuguesa, tornando-se predominante. Acerca da terceira frase, eles devem compreender a importância de valorizar a diversidade cultural dos africanos escravizados trazidos para o Brasil, evitando homogeneizações.

- A resolução da **atividade 2** possibilita uma articulação com o componente curricular de **Geografia**. Peça aos alunos que indiquem os elementos de cartografia presentes no mapa, como a rosa dos ventos, a escala e a legenda. Comente com eles que ilhas e arquipélagos, como são os casos de Cabo Verde e São Tomé, foram utilizados pelos portugueses como entrepostos do tráfico negreiro, lugares onde contingentes de africanos capturados eram distribuídos pelos navios. Evidencie que as rotas transatlânticas eram baseadas em fatores naturais, como a presença de ventos e as correntes marítimas, logo, a travessia não era possível em qualquer lugar e em qualquer época. A colonização europeia na África, entre os séculos XVI e XIX, esteve limitada ao estabelecimento de feitorias fortes em regiões litorâneas.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Proponha uma pesquisa sobre o tema do pau-brasil na atualidade. Divida a turma em duplas e peça a cada uma delas que busque informações sobre as áreas e regiões em que essa espécie vegetal ainda pode ser encontrada. Além disso, as duplas devem buscar informações acerca de projetos e instituições que atuam na preservação do pau-brasil. Ao longo dos trabalhos, é importante que os alunos compreendam a importância de se preservar essa espécie,



1. Correção das incorretas: Com a produção da cana-de-açúcar, a extração do pau-brasil se tornou uma atividade econômica secundária.
Os africanos que vieram para o Brasil eram de diversos lugares do continente, e possuíam línguas, culturas e religiosidades diversas.

1. Leia as frases a seguir e copie as alternativas corretas no caderno. Depois, corrija também as incorretas.

Mesmo com a produção do açúcar, a extração do pau-brasil continuou sendo a atividade econômica mais importante durante todo o Período Colonial.

Para trabalhar nos engenhos de açúcar, o governo português investiu no comércio de escravos trazidos do continente africano. Correta.

Não havia diferenças entre os africanos que vieram para o Brasil. Todos partilhavam da mesma religiosidade e das mesmas tradições.

Entre os fatores que dificultaram a escravização dos indígenas está a resistência por meio de fugas e ataques aos engenhos e às vilas. Correta.
2. Observe o mapa a seguir e realize as atividades.

Principais rotas do comércio atlântico de escravos para o Brasil, entre os séculos 16 e 19



Fonte de pesquisa: *África e Brasil africano*, de Marina de Mello e Souza. São Paulo: Ática, 2006. p. 82.

pois, após séculos de exploração indiscriminada, ela esteve em risco de extinção. Depois, cada dupla deverá montar cartazes com as informações obtidas na pesquisa; após finalizados, esses materiais podem ser afixados em local apropriado da sala ou do corredor. Veja, a seguir, algumas sugestões de *sítes* que podem ser úteis para a pesquisa:

Reserva da Biosfera da Mata Atlântica (RBMA). Disponível em: <www.rbma.org.br/anoario/mata_04_esp_pau_brasil.asp>. Acesso em: 22 mar. 2021.

Árvores do Brasil. Disponível em: <www.arvores.brasil.nom.br/paubras1>. Acesso em: 22 mar. 2021.

- a. Identifique no mapa três regiões do continente africano de onde vieram as pessoas escravizadas para o Brasil. *Os alunos podem apontar as seguintes regiões: Cabo Verde, Bissau, São Jorge da Mina, Ajudá, Lagos, São Tomé, Cabinda, Luanda, Cassange, Benguela e Moçambique.*
- b. Identifique no mapa da página anterior as cidades que recebiam os africanos escravizados trazidos ao Brasil. *Belém, São Luís, Recife, Salvador e Rio de Janeiro.*

3. De acordo com o conteúdo das páginas 112 e 113, responda às questões a seguir. Esta atividade favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

- a. Em qual período se passaram os acontecimentos relatados por Baquaqua? Copie no caderno a alternativa correta.

Século 17.

Século 18.

Século 19. *Correta.*

- b. De que maneira Baquaqua foi transportado até o navio? Copie no caderno a alternativa correta.

Em uma carroça com animais, com as mãos amarradas.

Amarrado a outras pessoas escravizadas e prisioneiros, levados em uma carroça até o navio.

Acorrentado a outras pessoas escravizadas, com cordas no pescoço e arrastado para a beira-mar. *Correta.*

- c. Reescreva no caderno o trecho que descreve a situação em que os africanos escravizados eram alojados no porão da embarcação.
- d. Para onde Baquaqua foi conduzido depois de chegar ao Brasil? Copie no caderno a resposta correta.

3. c. "Fomos arremessados nus, porão adentro, os homens apinhados de um lado e as mulheres do outro. O porão era tão baixo que não podíamos ficar em pé, éramos obrigados a nos agachar ou sentar no chão."

Pará.

Bahia.

Rio de Janeiro.

Pernambuco. *Correta.*

- e. Como era a alimentação de Baquaqua e das outras pessoas durante a viagem até o Brasil? *A única comida que tinham era o milho velho cozido e água, que era escassa e não dava para todos.*
- f. Em sua opinião, ao chegar ao Brasil, a situação de Baquaqua melhorou? Por quê? Converse com os colegas. *Espera-se que os alunos respondam que não, pois a situação dos escravizados no Brasil, principalmente dos recém-chegados, era de sofrimento e inadaptação à escravidão.*

115

DICA

- Acerca do tema do tráfico negreiro, o site *Tráfico transatlântico de escravos* apresenta um vasto e diversificado banco de dados, podendo ser muito útil para o trabalho em sala de aula. Por meio das ferramentas dessa página virtual, que podem ser facilmente utilizadas por qualquer visitante, é possível elaborar gráficos e tabelas referentes às viagens de navios negreiros, com informações específicas sobre períodos históricos e regiões de embarque e desembarque. Além disso, o site possui uma seção de materiais educativos, na qual é possível encontrar exemplos de planos de aula sobre o assunto do tráfico negreiro.

Tráfico transatlântico de escravos. Disponível em: <<https://www.slavevoyages.org>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

- O texto citado na página possibilita uma abordagem do Tema contemporâneo **Trabalho**. Comente com os alunos a importância de conhecer as condições de trabalho em épocas e contextos históricos distintos. Nesse sentido, converse com eles sobre a rotina de trabalho nos engenhos, que estava ligada ao ritmo do cultivo e do crescimento da cana-de-açúcar. No que se refere ao beneficiamento da cana, evidencie os riscos envolvidos no trabalho com as moendas e com os caldeirões ferventes. Comente, por exemplo, que o mestre do engenho sempre tinha à disposição um machado, que deveria ser usado para cortar as partes dos corpos dos escravos que ficassem presas na moenda.

O trabalho nos engenhos

Durante o Período Colonial, o açúcar era um produto bastante valorizado na Europa, alcançando preços elevados.

A produção do açúcar envolvia muitos trabalhadores. Apesar de haver alguns trabalhadores livres, a maior parte da mão de obra era formada por pessoas escravizadas. No Brasil, o número médio de escravizados por engenho era de 65, mas alguns engenhos possuíam até 150.

Leia o texto a seguir sobre algumas atividades realizadas por esses trabalhadores. Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecem.

[...] A vida no engenho era marcada por um intenso ritmo de trabalho. Durante seis meses do ano, geralmente de fevereiro a julho, plantavam-se novos canaviais e mantinham-se limpos os antigos. Também cortava-se a lenha a ser usada na preparação do **melaço**; faziam-se consertos diversos e dispensavam-se cuidados às pequenas plantações de alimentos. A outra metade do ano era dedicada à safra. Após cortada, a cana era levada ao engenho e rapidamente moída, antes que azedasse. Durante esse período de safra o engenho funcionava 24 horas por dia, com duas turmas de trabalhadores. O trabalho era árduo e perigoso, pois a moenda ficava em movimento constante enquanto o caldo, de tão quente, borbulhava nos caldeirões. [...]

A escravidão no Brasil: relações sociais, acordos e conflitos,
de Douglas Cole Libby e Eduardo França Paiva.
São Paulo: Moderna, 2000. p. 24.



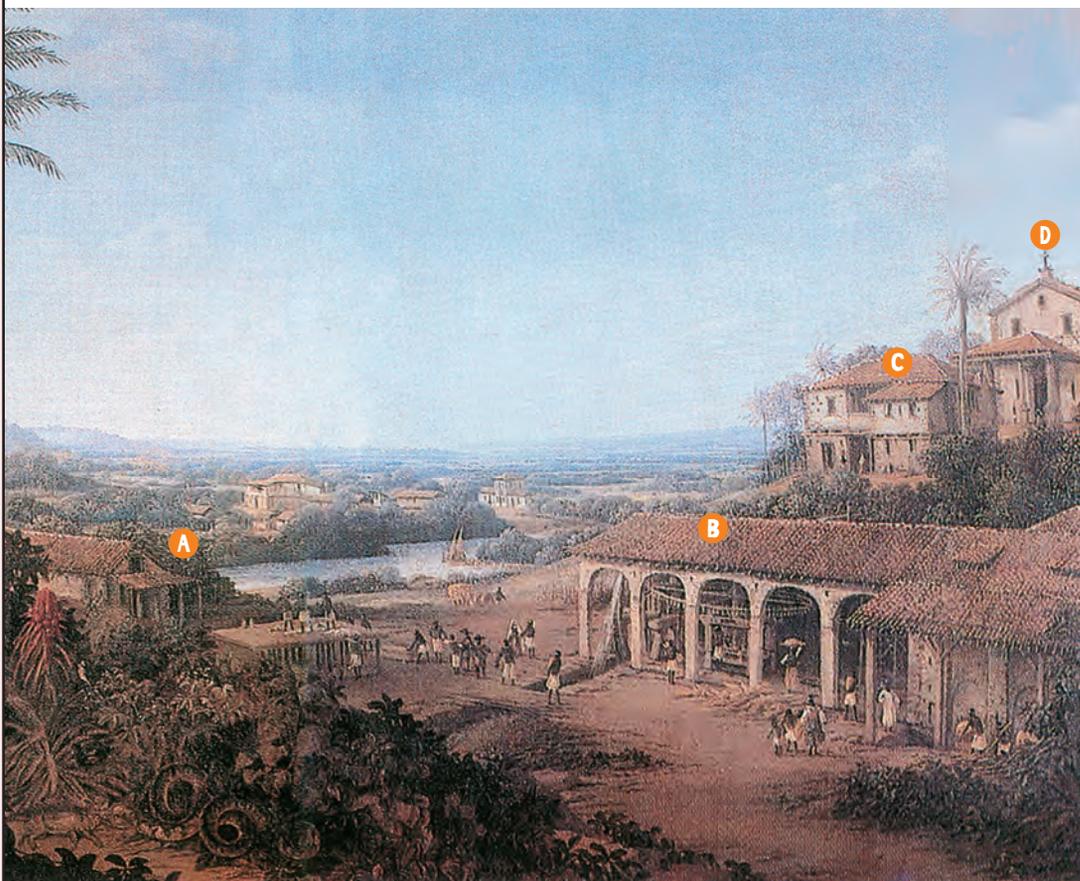
Paisagem com plantação,
de Frans Post. Óleo sobre tela,
71,5 cm x 91,5 cm.
Produzida no século 17.

melaço: produto derivado da cana-de-açúcar, obtido durante o processo de transformação da cana em açúcar

O engenho

Este conteúdo pode ser utilizado como avaliação formativa. Veja mais informações nas orientações para o professor.

O engenho era uma grande propriedade de terra destinada à produção de açúcar. Em um engenho havia a casa-grande, a senzala, a capela e a casa de engenho. Observe a imagem.



Veja as principais características de cada uma das dependências de um engenho.

- A** **Senzala:** local onde os africanos escravizados eram alojados após a jornada de trabalho. Não havia móveis em seu interior.
- B** **Casa de engenho:** lugar onde a cana era moída e o açúcar era produzido.
- C** **Casa-grande:** moradia do senhor de engenho e de sua família. Geralmente era uma construção ampla e com alguns móveis.
- D** **Capela:** centro das festividades e cerimônias religiosas.

117

- Comente com os alunos que Frans Post nasceu em Haarlem, na Holanda, em 1612, tendo falecido na mesma cidade, em 1680. Assim como Albert Eckhout, Post também veio para o Brasil em 1637, integrando a comitiva de Maurício de Nassau. Como era paisagista, ficou responsável por documentar aspectos da topografia e da paisagem do Nordeste brasileiro. Mesmo após ter voltado à Holanda, em 1644, continuou a pintar obras relacionadas às paisagens do Brasil.

SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO

Aproveite este conteúdo para realizar uma **avaliação formativa**, com o objetivo de avaliar a compreensão dos alunos sobre a dinâmica nos engenhos de açúcar. Para isso, sugira à turma a produção de uma história em quadrinhos sobre o cotidiano nos engenhos.

Materiais

- papel sulfite, lápis, lápis de cor, régua, tesoura com pontas arredondadas e cola branca.

Etapas para o desenvolvimento

- Elaborar um roteiro prévio, selecionando e organizando os assuntos que desejam abordar.
- Em seguida, devem dobrar as folhas de papel sulfite de acordo com o número de quadrinhos que vão utilizar.
- Com auxílio da régua, devem traçar os quadrinhos sobre os vincos que ficaram marcados nas folhas, de acordo com o desenvolvimento da história.
- Solicite aos alunos que criem um título para a narrativa.

Por fim, verifique se o conteúdo sobre o cotidiano nos engenhos foi compreendido pelos alunos. Caso apresentem dificuldades na realização da atividade, incentive-os a retomar os conteúdos dessas páginas, sobretudo o texto citado da página 116 e os tópicos A, B, C e D, da página 117.

- Comente com os alunos que a compreensão do tema da ocupação do Nordeste brasileiro pelos holandeses deve levar em conta aspectos da política europeia e da economia mercantilista. Explique que, desde o final do século XVI, Portugal e Espanha eram administrados conjuntamente, em um acordo que ficou conhecido como União Ibérica. Isso trouxe alguns problemas para as relações entre portugueses e holandeses, por estes estarem em guerra com a Espanha, o que fomentou, entre outros motivos, as invasões holandesas na Colônia. Ressalte que os holandeses tinham grande interesse e ampliar seus investimentos na economia açucareira.
- Relembre com os alunos que em diversas situações, franceses, ingleses e holandeses tentaram invadir as colônias dominadas pelos portugueses, com o intuito de explorar e comercializar os produtos das terras brasileiras a altos preços na Europa. A cultura da cana-de-açúcar chegou ao Brasil por volta de 1532 quando Martim Afonso de Sousa trouxe as primeiras mudas dessa planta, porém, os portugueses não tinham dinheiro para investir na indústria do açúcar. Assim, recorreram a investidores estrangeiros, entre eles banqueiros holandeses.
- Os holandeses foram expulsos após as vitórias portuguesas nas Batalhas dos Guararapes em 1648 e 1649 e se renderam definitivamente em 1654. Os holandeses passaram a produzir açúcar nas Antilhas, tornando-se fortes concorrentes dos portugueses.

Os holandeses e a produção de açúcar no Brasil

As riquezas geradas pela produção e comércio do açúcar atraíram a atenção de outras nações europeias. Os holandeses já conheciam bem o processo de refinamento e comercialização do açúcar. Em Amsterdã, capital da Holanda, o açúcar produzido pelos portugueses no Brasil era refinado e distribuído para o mercado europeu.

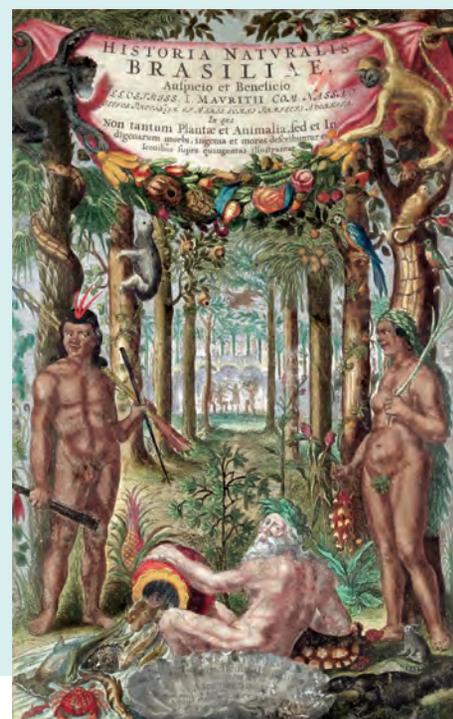
Os holandeses fundaram a **Companhia das Índias Ocidentais**, em 1621, com o objetivo de ocupar as colônias espanholas e portuguesas na América e na África e lucrar com a produção de açúcar.

Em 1624, tentaram ocupar a Bahia, sede do governo-geral do Brasil. Porém, os holandeses encontraram muita resistência e, em 1625, foram obrigados a abandonar a região.

Em 1630, os holandeses invadiram Pernambuco e dominaram grande parte da região do litoral Nordeste do Brasil. Por causa dos conflitos decorrentes da invasão holandesa, muitos senhores de engenho abandonaram suas terras, o que gerou uma queda na produção açucareira.

Entre os anos de 1637 e 1644, a região ocupada pelos holandeses foi governada pelo conde **Maurício de Nassau**. Durante sua administração, Recife se tornou a capital de Pernambuco. Houve muitas transformações na cidade: foram construídos prédios, fortificações, pontes, ruas, estradas, jardins e canais. O governo de Nassau foi marcado também por sua atuação nos campos artístico, cultural e científico.

Fac-símile da folha de rosto da obra *Historia Naturalis Brasiliae*, publicada em 1648. Essa obra foi escrita pelo holandês Guilherme Piso e dedicada a Maurício de Nassau.



Reprodução: Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ

ATIVIDADES

1. Observe o desenho a seguir.



Desenho produzido pelo artista alemão Zacarias Wagner (1614-1668) no século 17.

- O que esse desenho representa?
O desenho representa um engenho de açúcar.
- Veja a seguir alguns recortes do desenho apresentado anteriormente.

Identifique em seu caderno cada uma das partes do engenho.

A - Senzala, B - Casa de engenho, C - Capela, D - Casa-grande.



- Quais eram os principais trabalhadores dos engenhos de açúcar no Brasil? Os africanos escravizados.

119

- A respeito das atividades desta página, comente com os alunos que Zacarias Wagner foi um desenhista e cartógrafo nascido em Dresden, na atual Alemanha, em 1614, e falecido em Amsterdã, na Holanda, em 1668. Wagner veio para o Brasil em 1634, como militar da Companhia das Índias Ocidentais, empresa de acionistas que administrava o Brasil holandês, tendo permanecido até 1641. Durante o período em que trabalhou na gestão de Maurício de Nassau, produziu diversos desenhos e aquarelas. Na imagem, o olhar de documentalista é marcante, sua intenção com o desenho era registrar as construções e o cotidiano de um engenho. Peça aos alunos que descrevam os elementos da imagem, entre eles, a paisagem natural, o próprio engenho e as pessoas nela representadas.

- Caso os alunos tenham dificuldades em realizar a atividade 1, peça a eles que retomem a imagem apresentada na página anterior. Para reforçar a função de cada um desses locais, pergunte-lhes quais atividades eram realizadas em cada um deles, e quais pessoas costumavam frequentá-los. Já na atividade 2, explique aos alunos que a mão de obra de africanos escravizados foi amplamente utilizada no Brasil colonial, e o cotidiano de trabalho do engenho, além de extremamente desgastante, era pontuado por violência e difíceis condições de vida.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Proponha aos alunos a realização de uma pesquisa sobre a importância da cana-de-açúcar para o Brasil atual. Os dados e informações devem ser levantados em jornais, revistas e na internet. Quanto mais rico e diversificado for o material pesquisado, melhor. Incentive-os a buscar documentos de linguagens diferentes, como textos, imagens, tabelas, gráficos etc. Ao longo das pesquisas, os alunos devem buscar

informações sobre os produtos derivados da cana que são mais consumidos na atualidade. É interessante, também, que levantem dados sobre os impactos ambientais causados pela produção de cana. Veja, nos sites indicados a seguir, informações sobre o tema da pesquisa.

Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Disponível em: <<https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/noticias/safra-de-cana-de-acucar-deve-chegar-a-635-milhoes-de-toneladas>>. Acesso em: 11 maio 2021.

Agência Embrapa de Informação Tecnológica. Disponível em: <[\[cnpqia.embrapa.br/gestor/cana-de-acucar/arvore/CONTAG01_102_22122006154841.html\]\(http://www.cnpqia.embrapa.br/gestor/cana-de-acucar/arvore/CONTAG01_102_22122006154841.html\)>. Acesso em: 22 mar. 2021.](http://www.agencia.</p></div><div data-bbox=)

Engenho do Recôncavo Baiano. Portal Iphan. Disponível em: <http://portal.iphane.gov.br/uploads/publicacao/ColRotPat7_EngenhosReconcavoBaiano_m.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

- Comente com os alunos que a representação dos bandeirantes de chapéu, gibão de couro e espingarda é uma criação recente, datando do início do século XX. Essa caracterização dos personagens foi criada pela historiografia paulista, exatamente em um momento no qual o estado de São Paulo exercia forte influência política sobre o governo da Primeira República. Com isso, criava uma revisão do passado, estabelecendo uma interpretação que fazia de São Paulo a região de onde partiam as expedições bandeirantes, o núcleo da expansão territorial da Colônia. Ou seja, a predominância política no presente, através da história, ia sendo justificada pelo passado. É importante ter em mente que propor esse tipo de reflexão permite uma abordagem da **Competência específica de História 6** da BNCC, pois os alunos são levados a pensar acerca dos procedimentos próprios à produção do conhecimento historiográfico.

- Comente que a mineração promoveu o deslocamento do eixo socioeconômico da Colônia, estimulando, inclusive, a transferência da sede do governo-geral da cidade de Salvador para o Rio de Janeiro. A mineração, assim, gerou novas concentrações populacionais, possibilidades de integração do território e a necessidade de aumentar o número de escravizados, bem como problemas de abastecimento e de transporte de mercadorias, o que passou a ser feito pelos tropeiros.

- Para aprofundar seus conhecimentos leia o texto a seguir, que trata da ação dos bandeirantes paulistas na descoberta de jazidas auríferas e os locais onde ocorreu a mineração de forma mais acentuada.

Em suas andanças pelos sertões, os paulistas iriam afinal realizar um velho sonho dos colonizadores portugueses. Em 1695, no rio das Velhas, próximo às atuais Sabará e Caeté, no Estado de Minas Gerais, ocorreram as primeiras descobertas significativas de ouro. [...] Durante os quarenta anos seguintes foi encontrado ouro em Minas Gerais, na Bahia, em Goiás e no Mato Grosso. [...]

FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2006. p.52.

A expansão do território colonial

A colonização do Brasil teve início nas regiões litorâneas. Assim, o vasto interior do território, por muito tempo, foi habitado principalmente pelos indígenas.

Por volta de 1695, foram descobertas pelos bandeirantes jazidas de ouro no atual estado de Minas Gerais. Os bandeirantes eram, em sua maioria, homens que se dedicavam a atividades de exploração do interior do território em busca de riquezas.

Com a descoberta do ouro, em poucos anos, milhares de pessoas se deslocaram para as regiões mineradoras. Além dos portugueses, colonos de diferentes regiões do Brasil procuraram enriquecer com a exploração do ouro. Dessa forma, ao longo do século 18, formaram-se várias vilas e cidades no interior do Brasil, nas regiões mineradoras.

A caça ao indígena

Antes de se aventurarem pelo interior em busca de minerais preciosos, a principal atividade desenvolvida pelos bandeirantes era a caça e o apresamento de indígenas. Utilizando armas de fogo e contando com a ajuda de indígenas aliados, os bandeirantes invadiam as aldeias, capturavam os indígenas e os vendiam como escravos para os senhores de engenho.



Reprodução/Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ.
Produzida por Debret, no século 19, essa imagem representa um grupo de indígenas aprisionados.

O trabalho escravo na região das minas

A sociedade que se formou nas regiões mineradoras era bastante diversificada. No entanto, a principal mão de obra utilizada continuava sendo a de africanos escravizados. Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecem.

[...] Também a mineração dependia do trabalho de escravos, que passavam o dia com os pés dentro da água fria **bateando** cascalho em busca de pepitas de ouro nos rios, ou mergulhados em minas subterrâneas. [...]

África e Brasil africano, de Marina de Mello e Souza. São Paulo: Ática, 2006. p. 80.

Além de trabalharem diretamente na extração de minerais, desenvolviam várias atividades nas cidades, como vendedores ambulantes, carregadores de mercadorias e artesãos.

bateando: expressão que se refere ao uso da bateia, instrumento de mineração redondo e afunilado, no qual o ouro era separado do cascalho

Aquarela de Carlos Julião, produzida no século 18, que representa africana escravizada trabalhando como vendedora ambulante.



Reprodução/Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo, SP

O tropeirismo e a integração do território

Nas regiões de mineração, por conta do rápido e desordenado crescimento populacional, começaram a ocorrer sérios problemas de abastecimento, principalmente de alimentos, utensílios e ferramentas. Para suprir essa necessidade, tornou-se fundamental o trabalho dos tropeiros. Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecem.

[...] Com o tempo, o abastecimento das Minas pelos tropeiros levou ao desenvolvimento de um amplo sistema de transporte e comunicação no interior da colônia. De início malvistas por especular com o preço de mercadorias e alimentos, logo os tropeiros passaram a ser aguardados com ansiedade. Eram eles que traziam e levavam as cartas e os mais finos artigos que o ouro podia comprar. [...]

A conquista do sertão, de Antônio Celso Ferreira e Rogério Ivano. São Paulo: Atual, 2002. p. 30-31.

121

- Explique aos alunos que Carlos Julião foi um pintor e engenheiro italiano que veio para o Brasil em 1763 para atuar como militar a serviço da Coroa portuguesa. Encarregado pela administração colonial, realizou viagens pela Colônia, tendo produzido cerca de 43 aquarelas que registram pessoas e costumes do Brasil. A imagem desta página é uma dessas aquarelas. Peça aos alunos que descrevam as vestimentas e a atividade exercida pela mulher representada. Comente que, a partir do fim do século XVIII, era comum a presença de pessoas escravizadas realizando trabalhos urbanos, como a prestação de serviços e a venda de diversos tipos de produtos.

• O trabalho com a **atividade 1** permite uma abordagem do Tema contemporâneo **Ciência e tecnologia**. Comente com os alunos que a resolução desta atividade exige, justamente, a compreensão do funcionamento das atividades na região das minas, o que demandava o uso de tecnologias existentes no período. No garimpo do ouro de aluvião, a principal técnica consistia na separação de resíduos minerais do ouro com o uso de um instrumento chamado bateia. Esse recipiente cônico e raso permitia revolver a água e os minérios, a fim de encontrar o metal precioso, que ficava depositado no fundo. No caso das lavras, os recursos tecnológicos eram um pouco mais complexos: após a pedra ser perfurada e triturada, o cascalho era lançado a uma mistura de água e mercúrio, o que permitia identificar os pedaços de ouro com mais facilidade. Isso ocorria porque o mercúrio é um elemento com alta capacidade de se unir a outros metais, formando amálgamas. Assim, dentro da composição de água e mercúrio, os pedaços de ouro se agregavam e se tornavam perceptíveis, podendo ser então separados do resto do cascalho.

• Na **atividade 2**, para contribuir com possíveis dúvidas, peça aos alunos que releiam o texto citado na página 121, observando como o papel dos tropeiros foi adquirindo novos significados e aponte que estes foram responsáveis, além do comércio de mercadorias de lugares distantes, pela comunicação entre diversas regiões do país.

ATIVIDADES

1. b. Quando se encontrava um veio de ouro nas lavras, quebravam-se as pedras, que depois eram perfuradas e trituradas para se separar o ouro dos demais componentes com o uso de água e mercúrio.

1. Leia o texto a seguir e depois responda às questões no caderno.

Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecerem.

Na mineração brasileira do século 18, predominava o ouro de aluvião, encontrado em pequenos grãos no leito dos rios, riachos e, na época das cheias, nas grupiaras ou, fendas abertas nas encostas. [...] Ele se acumulava no leito dos rios e riachos em depósitos chamados faisqueiras, porque os grãos de ouro faiscavam em contato com o sol.

Em alguns locais foram exploradas as encostas dos morros, conhecidas como lavras. Quando se achava um bom filão ou veio de ouro, essas rochas rendiam mais; porém, exigiam mais tecnologia e escravos, ou seja, mais capital. A pedra precisava ser perfurada e triturada para, depois, separar-se o ouro dos demais componentes, o que era feito com a utilização de água e de produtos como o mercúrio.

Caminhos da conquista: a formação do espaço brasileiro, de Vallandro Keating e Ricardo Maranhão.

São Paulo: Terceiro Nome, 2008. p. 178.

1. d. Os africanos escravizados desenvolviam várias atividades nas cidades, como vendedores ambulantes, carregadores de mercadorias e artesãos.
- a. O que eram as grupiaras?
Eram fendas encontradas nas encostas dos rios e riachos onde se acumulava o ouro.
- b. Como se extraía o ouro nas lavras?
- c. Qual era a principal mão de obra utilizada na extração de ouro das minas?
A mão de obra de africanos escravizados.
- d. Que outras atividades esses trabalhadores exerciam nas cidades?

2. Qual era a importância dos tropeiros durante o Período Colonial? Copie no caderno a resposta correta.

Os tropeiros contribuíram para a libertação dos escravos que trabalhavam nas minas de ouro, pois os ajudavam a fugir.

Os tropeiros foram responsáveis pelo abastecimento das minas, mas como eram muito malvistos, foram expulsos da Colônia.

Os tropeiros ajudaram os padres jesuítas na catequização dos indígenas pelo interior da Colônia.

Os tropeiros, ao comercializar mercadorias e alimentos nas minas, foram responsáveis pelo desenvolvimento de um amplo sistema de transporte e comunicação no interior da colônia. **Correta.**

A resistência à escravidão

Durante todo o período de ocorrência da escravidão no Brasil, houve resistência das pessoas escravizadas.

Entre as maneiras de resistir estava a manutenção dos costumes e tradições da África. Mesmo sujeitos ao trabalho escravo, os africanos realizavam festas e comemorações como forma de manter vivas suas raízes culturais.



Reprodução/Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ

Coroação de uma rainha negra na Festa de Reis, de Carlos Julião. Aquarela produzida no século 18.

Nos engenhos, muitos trabalhadores escravizados resistiam de diferentes maneiras. Mesmo vigiados por capatazes, eles procuravam realizar as tarefas cotidianas de modo a causar prejuízos aos senhores, por exemplo, quebrando os instrumentos de trabalho e queimando plantações de cana-de-açúcar. Alguns, entretanto, buscavam libertar-se do regime de escravidão por meio da fuga.

A fuga pode ser considerada uma das principais formas de resistência dos escravos. Ao fugirem, muitos escravos formaram comunidades escondidas na mata, em regiões de difícil acesso. No Brasil, essas comunidades receberam diversas denominações, como quilombos, mocambos, ladeiras e magotes.

Existiram milhares dessas comunidades em quase todas as regiões do país. A maioria era formada por pequeno número de habitantes, geralmente menos de cem pessoas, entretanto, algumas chegaram a ter milhares de habitantes.

123

- Acerca do assunto abordado, é preciso que os alunos compreendam as mais diversas formas de resistência à escravidão, como a redução intencional do ritmo de trabalho, a destruição de instrumentos de trabalho e de plantações, as fugas e a formação de quilombos, bem como a prática de rituais, e a celebração de festas tradicionais de origens africanas. Aproveite para ressaltar a importância da resistência por meio da manifestação da cultura de origem, o que contribuiu para a perpetuação da história e da memória dos africanos escravizados, e, assim, a transmissão de seus costumes e tradições de geração em geração.

- Explique aos alunos que a Festa de Reis também chamada de Folia de Reis é uma celebração pertencente à tradição cristã, cujo objetivo é comemorar e relembrar a visita dos Três Reis Magos ao menino Jesus. No Brasil, tal prática, como se nota pela aquarela, foi apropriada pelos africanos e afrodescendentes, fossem escravizados ou não, transformando-se em uma efetiva manifestação cultural afro-brasileira. Explique que, muitas vezes, esse sincretismo era uma possibilidade de, a partir de manifestações cristãs, dar vazão a rituais de origem africana. Ou seja, havia certa subversão da prática oficial, o que caracterizava manifestações de resistência.

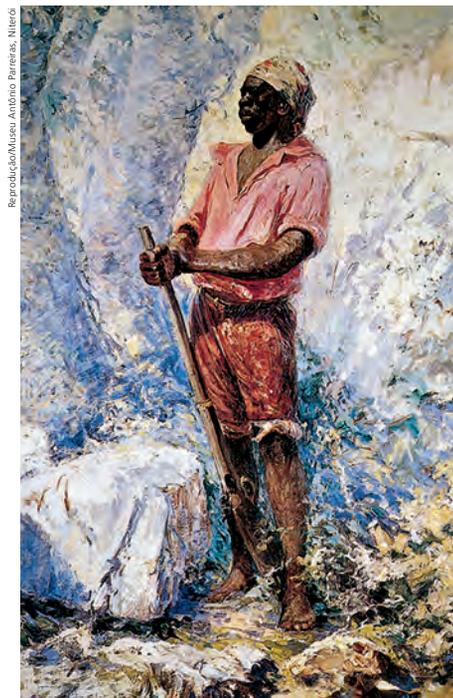
DICA

- Assista ao filme *Besouro* (2009), de João Daniel Tikhomiroff, que trata sobre diversos aspectos da resistência contra a escravidão. Se achar conveniente, selecione trechos adequados à faixa etária dos alunos e apresente-os a eles.

- Sobre o Quilombo dos Palmares, comente com os alunos que ele foi a maior comunidade de escravizados fugidos da América portuguesa. A formação do Quilombo dos Palmares teve início em princípios do século XVII, e sua comunidade teve crescimento significativo em razão das invasões promovidas pelos holandeses, que desorganizaram a produção dos engenhos nordestinos, favorecendo as fugas dos escravizados. O quilombo era bastante organizado e seus critérios de funcionamento eram baseados nas tradições de origem africana. Diante da ameaça que representava ao sistema colonial, Palmares foi constantemente combatido, tanto por portugueses quanto por holandeses. A derrota definitiva só aconteceu no final do século XVII, entre 1694 e 1695, por uma violenta ação de tropas bandeirantes. Explique que, por seu histórico de resistência, Palmares se tornou um símbolo da luta por direitos dos afrodescendentes. Desde 2003, o dia 20 de novembro, data da morte do principal líder do Quilombo, Zumbi dos Palmares, é considerado o Dia Nacional da Consciência Negra.

DICA

- Sobre a capoeira, comente com os alunos que devido à sua grande importância histórica e cultural, ela foi, em 2008, registrada como um dos patrimônios imateriais do Brasil. A dança, os golpes, o canto, o toque, o jogo e as brincadeiras são símbolos e rituais de herança africana. Aproveite e acesse o *site* do Iphan. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>>. Acesso em: 12 abr. 2021.



Zumbi, de Antônio Parreiras. Óleo sobre tela, 115,3 cm x 87,4 cm. 1927.

O principal quilombo formado no Brasil foi o dos Palmares, no século 17. Localizado na região da divisa dos atuais estados de Alagoas e Pernambuco, esse quilombo existiu por quase cem anos e, quando foi destruído, era habitado por cerca de 20 mil pessoas.

O Quilombo dos Palmares, assim como o Buraco do Tatu e a maioria dos quilombos, era protegido. Havia armadilhas ao seu redor, como lanças pontiagudas escondidas em buracos na mata. Além disso, era vigiado dia e noite por guerreiros armados.

Em Palmares, o governo era exercido por um líder, que comandava os chefes dos povoados que formavam o quilombo. Os últimos e mais conhecidos líderes de Palmares foram **Dandara** e seu companheiro, **Zumbi dos Palmares**.

A capoeira

Uma das principais formas de resistência à escravidão foi o confronto físico. Por isso, ao longo dos anos, os escravizados desenvolveram a capoeira, um estilo de combate corpo-a-corpo que mescla movimentos de luta e dança.

Atualmente a capoeira é praticada por pessoas ao redor de todo o mundo, e é considerada uma das expressões artísticas mais importantes da cultura brasileira.

A Roda de Capoeira, que reúne os praticantes da capoeira, a música, a dança e outros elementos, recebeu o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade em 2014. Foto de praticantes de capoeira, em Vera Cruz, Bahia, em 2019.



ATIVIDADES



1. As pessoas escravizadas resistiam à escravidão de diferentes maneiras, como causar prejuízos aos senhores quebrando instrumentos de trabalho e queimando plantações de cana-de-açúcar. Algumas delas fugiam do domínio dos senhores de engenho e formavam quilombos.

1. Cite algumas maneiras encontradas pelas pessoas escravizadas para resistir à escravidão nos engenhos.

2. No caderno, explique o que eram os quilombos.

3. Qual o maior quilombo formado durante o Período Colonial no Brasil?

Descreva no caderno algumas características desse quilombo.

O maior quilombo formado durante o Período Colonial foi o Quilombo dos Palmares. Ele era protegido por armadilhas ao redor e vigiado por guerreiros armados. Chegou a ser habitado por cerca de 20 mil pessoas e teve como principal líder Zumbi.

INVESTIGUE



Trabalho forçado

Mesmo sendo proibido, o **trabalho forçado** é uma realidade no Brasil e em vários países do mundo. Em uma relação de trabalho forçado, o trabalhador é **coagido** a realizar determinadas tarefas, sendo punido caso se recuse a realizá-las.

Geralmente, os trabalhadores que se encontram nessa situação são proibidos de deixar o local de trabalho. Além disso, as condições de trabalho costumam ser precárias. Existem pessoas trabalhando de maneira forçada nas cidades e no meio rural.

Formem grupos e façam uma pesquisa sobre o tema em livros, jornais e na internet. Sigam como roteiro as perguntas a seguir. Depois, elaborem um texto coletivo que apresente as respostas do grupo sobre o assunto.

Roteiro

a. Em que atividades econômicas o trabalho forçado pode ser encontrado no Brasil?

b. Na opinião do grupo, por que esse tipo de trabalho ainda existe?

c. Por que é importante combater o trabalho forçado? Como isso pode ser feito?

Se preferir, ao final da atividade, peça aos grupos que produzam desenhos e frases sobre o combate ao trabalho forçado. Depois, monte uma exposição com as produções de cada grupo.

coagido: aquele que é forçado, obrigado a fazer algo

125

• Para resolver as questões das atividades 1, 2 e 3, peça aos alunos que consultem as páginas 123 e 124 e que localizem no texto, trechos que podem contribuir para elaboração das respostas. Leve-os a refletir sobre as formas de resistência contra a escravidão. Se julgar conveniente, peça aos alunos que componham desenhos no caderno, utilizando as respostas das atividades como legenda.

• Sobre a atividade da seção **Investigue**, comente com os alunos que o trabalho forçado adquiriu outras conotações ao longo dos anos (diferentes, por exemplo, das que prevaleceram no século XIX). A conquista de diversos direitos trabalhistas, ao longo do século XX, ampliou as noções de direitos e garantias dos trabalhadores, contribuindo para a criminalização do trabalho forçado, que passou a ser considerado uma violação dos direitos humanos. Ressalte, ainda, que, apesar da criminalização, as taxas de pessoas trabalhando de modo análogo à escravidão ainda são bastante altas no Brasil, principalmente nas áreas rurais do país e em algumas atividades realizadas em áreas urbanas.

DICAS

• Para auxiliar nas pesquisas, leve para a sala de aula notícias recentes sobre o trabalho forçado no Brasil e peça aos grupos que leiam e discutam os temas e abordagens das notícias. Aproveite o momento para instigá-los a pesquisar a ocorrência de casos de trabalho forçado na cidade ou na região onde moram. Incentivar a busca por dados confiáveis e realizar uma argumentação consistente, baseada no respeito aos direitos humanos, é uma forma de abordar a **Competência geral 7** e a habilidade **EF05HI09** da BNCC.

• Se julgar pertinente, ao final da atividade, solicite aos grupos que façam desenhos sobre o combate ao trabalho forçado. Depois, elabore uma exposição com essas produções.

• Nos sites a seguir, é possível encontrar informações sobre o tema da pesquisa.

Organização Internacional do Trabalho – Escritório do Brasil. Disponível em: <<https://www.ilo.org/brasil/lang--es/index.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

Escravo, nem pensar! Disponível em: <www.escravonempensar.org.br/sobre-o-projeto/o-trabalho-escravo-no-brasil>. Acesso em: 22 mar. 2021.

- Explique para os alunos que a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil representava uma mudança política e econômica bastante estratégica, pois a economia colonial assegurava o poder da Metrópole na Europa. Nesse contexto, o Brasil, além de ser a colônia mais rica dos portugueses, era a que apresentava as maiores potencialidades econômicas, territoriais e demográficas.
- A primeira medida decorrente da transferência da família real foi o decreto de abertura dos portos brasileiros às nações amigas, em 1808, o que consolidava o fim do exclusivo colonial metropolitano. De acordo com a opinião de alguns historiadores, esse momento é crucial, pois representa uma ruptura com o passado colonial, e a proclamação da independência, em 1822, seria a sua efetivação política. Apesar de ter simbolizado a ruptura dos laços coloniais com a Metrópole, a independência também foi marcada por continuidades, como a manutenção da escravidão e a concentração de poder nas mãos da elite proprietária, por exemplo. Essas reflexões tornam possível problematizar aspectos da **Competência específica de História 1 da BNCC**.
- Comente com os alunos que com a chegada da família real e da Corte portuguesa, nome dado ao conjunto de nobres que acompanhou a família real, a vida na capital brasileira, que na época era o Rio de Janeiro, modificou-se significativamente. Com o governo de D. João VI, diversas instituições foram criadas, como o Banco do Brasil, a Imprensa Régia e o Jardim Botânico.
- Para ter uma ideia da dimensão das mudanças ocorridas na sociedade do Rio de Janeiro causadas pela vinda da família real e da Corte portuguesa, leia o texto a seguir do historiador Boris Fausto.

[...]

A vinda da família real deslocou definitivamente o eixo da vida administrativa da colônia para o Rio de Janeiro, mudando também a fisionomia da cidade. Entre outros aspectos, esboçou-se aí uma virada cultural. O acesso aos livros

De Colônia a Império

Em 1808, a Corte portuguesa transferiu-se para o Brasil. Isso ocorreu porque diversas regiões da Europa estavam em guerra, e Portugal teve seu reino invadido por tropas francesas. Desse modo, D. João decidiu estrategicamente mudar-se com a família real para a sua colônia mais próspera, o Brasil.

Com o fim da guerra na Europa em 1815, a família real já poderia voltar em segurança para Portugal. Contudo, D. João, que em 1816 assumiu o trono português como D. João VI, decidiu continuar no Brasil.

A decisão de manter o Brasil como sede do governo português desagradou a população de Portugal, que passava por uma grave crise. Assim, em 1820, iniciou-se uma revolução em Portugal, que exigia o retorno do rei. Pressionado, D. João VI retornou a Portugal, deixando seu filho D. Pedro como príncipe regente administrando o Brasil.

Por exigência das cortes portuguesas, D. João ordenou o retorno de seu filho D. Pedro a Portugal. No entanto, D. Pedro decidiu desobedecer às ordens, permanecendo no Brasil e aumentando ainda mais a insatisfação dos portugueses.

Cada vez mais distante de Portugal e com apoio de grandes fazendeiros e comerciantes, além de políticos brasileiros, em 7 de setembro de 1822, D. Pedro proclamou a **independência do Brasil**, permanecendo no poder ao ser nomeado imperador do Brasil, com o nome de D. Pedro I. O sistema político do Brasil independente continuou a ser a monarquia.



Aclamação de D. Pedro I no Campo de Santana, de Jean-Baptiste Debret. Aquarela, 48 cm x 70 cm. Século 19. Nessa imagem, o autor representa a população saudando D. Pedro I pela proclamação da independência do Brasil em 1822.

126

e a uma relativa circulação de ideias foram marcas distintas do período. Em setembro de 1808, veio a público o primeiro jornal editado da Colônia; abriram-se também teatros, bibliotecas, academias literárias e científicas, para atender aos requisitos da Corte e de uma população urbana em rápida expansão. Basta dizer que, durante o período de permanência de João VI no Brasil, o nú-

mero de habitantes da capital dobrou, passando de 50 mil a 100 mil pessoas. Muitos dos novos habitantes eram imigrantes, não apenas portugueses, mas espanhóis, franceses e ingleses que viriam a formar uma classe média de profissionais e artesãos qualificados.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2012. p. 109.

O Primeiro Reinado

Após a proclamação da independência, em 1823, foi formada uma Assembleia Constituinte para elaborar uma Constituição para o Brasil. Porém, D. Pedro I dissolveu a Assembleia, impondo uma Constituição, em 1824.

De acordo com essa primeira Constituição do Brasil, os poderes foram divididos entre Executivo, Legislativo e Judiciário, além do poder Moderador, exercido pelo próprio imperador, e que lhe conferia total autoridade sobre os demais poderes.

Segundo essa Constituição, nem todos podiam votar. As mulheres, por exemplo, não tinham o direito de votar ou de se candidatar a cargos políticos. Além disso, as pessoas escravizadas, que formavam parte considerável da população, continuaram excluídas.

A sociedade no Brasil independente

A organização da sociedade brasileira praticamente não sofreu alterações com a independência. A participação política continuou limitada a um pequeno grupo da elite, que participava das decisões de acordo com seus interesses. A população pobre continuou vivendo em condições precárias, e a escravidão foi mantida.

Em pouco tempo, a política de D. Pedro I começou a causar descontentamento entre a população geral, que o via como um homem autoritário e pouco interessado em melhorar as condições de vida dos brasileiros. Pressionado, em 1831 o imperador abdicou do trono em nome de seu filho D. Pedro, então com 5 anos de idade, e retornou a Portugal.



Vista tomada da Igreja de São Bento, Rio de Janeiro, gravura produzida por Johann Moritz Rugendas por volta de 1830, que representa membros de diferentes camadas sociais da população brasileira após a independência.

127

- Os temas trabalhados na página permitem uma abordagem da **Competência específica de História 2** da BNCC. Ressalte para os alunos a importância de compreender no tempo e no espaço os acontecimentos e processos históricos considerando, porém, uma visão crítica dos modelos tradicionais de organização cronológica. Assim, mesmo que a Independência e a formação do Império brasileiro tenham sido acontecimentos de grande importância, deve-se considerar o contexto histórico. Para que isso ocorra, é necessário pensar nos fatores de ruptura e de transformação que se faziam sentir no início do processo de formação do Estado nacional brasileiro. Mesmo com a ruptura com a condição colonial, como é possível perceber, a primeira constituição não representou maiores índices de inclusão social, de democratização das decisões políticas ou de transformação na estrutura produtiva.

- Proponha uma análise da gravura desta página, pedindo aos alunos que descrevam as pessoas representadas, suas vestimentas e as atividades que realizam. Destaque a presença de diversos tipos humanos da sociedade imperial brasileira, como escravizados de ganho, militares, trabalhadores pobres, negros libertos, representantes de ordens religiosas e membros da elite. Explique-lhes que, entre outras finalidades, a intenção do artista era a de representar a diversidade étnica e social que compunha a sociedade brasileira do período.

- Sobre a modernização do Brasil, leve os alunos a compreenderem que, além do impulso gerado pelo café, as transformações foram proporcionadas pelo fim do tráfico negreiro, o que disponibilizou grande quantidade de capitais para serem investidos e atuação do capital estrangeiro, principalmente do inglês. O processo de modernização, portanto, esteve ligado a um grupo social bastante específico, o principal detentor de privilégios no período, e que pôde usufruir com veemência as facilidades promovidas pela modernização. As linhas férreas, por exemplo, não visavam integrar o território nacional, mas criar, por meio de parcerias entre as elites locais e investidores estrangeiros, mecanismos de escoamento de mercadorias, sendo o café a principal delas. As inovações urbanas e nos meios de comunicação, que também contavam com capital estrangeiro, ao mesmo tempo em que melhoravam a prestação de certos serviços, também aumentavam a desigualdade social, pois eram poucas as pessoas que podiam usufruir dos benefícios dessas inovações.

- O texto a seguir trata do processo de modernização vivido no Brasil durante o Segundo Reinado, ressaltando a importância das transformações ocorridas e também as limitações desse processo.

[...]

Com efeito, o Brasil tem experimentado, desde o século XIX, importantes avanços nos campos da modernização, da urbanização e da industrialização. Procrastinada, a abolição, enfim, deu-se em 1888.

[...]

Ao fim e ao cabo, a economia, gestada entre 1830 e 1889, conheceu processo de modernização e crescimento, sem que os frutos dessa modernização e desse crescimento tenham significado efetivo desenvolvimento econômico, o qual só pode ocorrer, de fato, quando o conjunto da sociedade usufruir de seus benefícios, processo que tem como pressuposto básico a distribuição primária de renda, distribuição não só da renda e da riqueza, mas, também e decisivamente, distribuição de habilitações técnico-científicas e direitos de cidadania.

PAULA, João Antônio de. O processo econômico. In: CARVALHO, José Murilo de. (Org.). *A construção nacional (1830-1889): História do Brasil nação (1808-2010)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. v. 2. p. 221-222.

O Segundo Reinado

Em 1840 iniciou-se o Segundo Reinado. Na época, D. Pedro, com 14 anos de idade, assumiu o poder com o título de D. Pedro II.

Seu governo foi marcado pela consolidação do poder político pelo governo central. Além disso, nessa época, houve grande crescimento da produção de café no Brasil, que, ao longo do Segundo Reinado, tornou-se a principal atividade econômica do país.

Em meados do século 19, quando se tornou o principal produto de exportação no Brasil, o café gerou grandes lucros à elite rural brasileira.

A produção de café, que teve início na província do Rio de Janeiro, se expandiu para outras regiões do sudeste do país.

Fonte de pesquisa: *Atlas – História do Brasil*, de Flávio de Campos e Mirian Dolhnikoff. São Paulo: Scipione, 1993. p. 24.

A expansão do café no século 19.



A modernização no Brasil

A enorme riqueza gerada pelo café impulsionou a modernização do país, principalmente nas regiões ligadas à sua produção. Além da instalação das primeiras ferrovias, para escoar a produção, várias inovações foram implantadas no país. Na segunda metade do século 19, foram instaladas linhas de telégrafo e telefone, a primeira usina hidrelétrica, iluminação pública a gás, serviços de esgoto, entre outros.

Vista geral da Estação da Luz, em São Paulo. Foto de Guilherme Gaensly, final do século 19.



Reprodução: Guilherme Gaensly/Museu da Imagem/Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo

ATIVIDADES

b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que existem contradições nessa imagem, pois ela não representa necessariamente a realidade dos governos de D. Pedro I e D. Pedro II no Brasil. Durante o Primeiro Reinado, por exemplo, o modo autoritário como o imperador governou o país não corresponde à figura acolhedora representada na imagem.

1. Esta imagem, feita sob encomenda de D. Pedro I, representa a população aclamando a monarquia brasileira, logo após a independência. Observe-a, leia o texto e responda às questões em seu caderno.



Pano de boca executado para a representação extraordinária dada no Teatro da Corte por ocasião da coroação de D. Pedro I, imperador do Brasil, de Jean-Baptiste Debret. Aquarela produzida em 1822.

Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecem.

Nesse seu famoso trabalho, Debret dispôs as “três raças formadoras do Brasil” — negros, brancos e indígenas — em posição praticamente igualitária a apoiar a nova monarquia (desta feita, representada como uma mulher), humanizando a figura imperial e colocando-a no mesmo plano de representação de seus súditos. [...]

A época em imagens. Em: *História do Brasil nação: 1808-2010. Crise colonial e independência: 1808-1830*, de Alberto da Costa e Silva (Coord.). Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. v. 1.

- a. O artista procurou representar, por meio da imagem, a população brasileira feliz com a implantação da nova monarquia no Brasil, representada por uma mulher acolhendo seus súditos.
- a. Qual aspecto do governo monárquico de D. Pedro I procurou ser transmitido pelo artista por meio dessa imagem?
- b. Em sua opinião, a forma como foram representadas as pessoas na imagem reflete a realidade do Brasil durante o período monárquico? Justifique sua resposta.

129

- Comente com os alunos algumas informações sobre o artista Jean-Baptiste Debret. Nascido em Paris, no ano de 1768, e falecido na mesma cidade, em 1848, veio para o Brasil em 1816, já com a presença da família real portuguesa no Rio de Janeiro. Além de ter produzido aquarelas e gravuras, materiais que se transformaram em importantes fontes históricas para o estudo da sociedade brasileira no começo do século XIX, Debret atuou diretamente no processo de criação da imagem do Império brasileiro, tendo feito pinturas históricas de caráter oficial. Além disso, entre 1826 e 1831, foi professor da Academia Imperial de Belas-Artes, instituição localizada no Rio de Janeiro.

- Explique aos alunos que o pano de boca reproduzido na atividade 1 é uma alegoria da nação brasileira, que vivia seus momentos iniciais de Estado independente. No centro, sentada sobre o trono, há uma alegoria da Monarquia, representada por uma mulher trajando um manto verde e amarelo. À sua volta, aparecem elementos das “três raças”: negros, indígenas e brancos, todos reverentes, rendendo homenagens à Monarquia. Nesta representação, não há conflitos entre os elementos, nenhuma possibilidade de divergência, quase todos estão armados, mas com o intuito de defender o trono de possíveis inimigos externos. Tensões regionais, desigualdades sociais e conflitos políticos, portanto, são todos obliterados em prol da concórdia nacional. Levando em conta aspectos da habilidade EF05HI07 da BNCC, é preciso destacar que essa pintura cria uma memória bastante seletiva do processo de formação histórica do Brasil, escondendo exclusões e estabelecendo um evidente marco cronológico.

- Explique aos alunos que pano de boca é um tipo de cortina ou anteparo usado em palcos onde ocorrem apresentações teatrais, por exemplo.

- Comente com os alunos que o tema da imigração envolve uma série de fatores ocorridos em contextos diversos. Nesse sentido, eles devem compreender, por um lado, aspectos da crise que afetava alguns países europeus na primeira metade do século XIX. Por outro, devem compreender o que ocorria no Brasil, sobretudo em torno da necessidade de mão de obra para as lavouras de café, fomentada ainda mais com a proibição do tráfico de escravizados ao Brasil, instituída pela Lei Eusébio de Queiroz, em 1850. Explique-lhes que, nesse mesmo ano, o Brasil instituiu a chamada Lei de Terras, que, entre outras coisas, dificultou o acesso à terra no país. Com essas informações, que devem ser apresentadas de forma adequadas ao entendimento dos alunos, eles poderão compreender toda a dinâmica envolvida no processo de imigração, possibilitando a abordagem de aspectos da **Competência específica de História 5** da BNCC.

DICA

- No site do Museu da Imigração de São Paulo, é possível acessar exposições virtuais e acervos referentes a diversas etnias que vieram para o Brasil. Uma sugestão é a visita virtual da exposição *Migrações à mesa*, um rico acervo iconográfico e narrativo que, além de demonstrar as relações entre as migrações e a alimentação por meio de receitas, retrata alguns costumes familiares desses grupos. Proponha aos alunos uma visita virtual a essa exposição. Disponível em: <<https://museudaimigracao.org.br/exposicoes/virtuais/migracoes-a-mesa>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

A chegada dos imigrantes

Grande parte dos imigrantes que chegaram ao Brasil no século 19 era de origem europeia. Nesse período, alguns países da Europa passavam por uma grave crise social e econômica.

Os pequenos produtores rurais estavam sujeitos à cobrança de altos impostos sobre suas terras. Sem ter como garantir seu sustento e manter suas propriedades, eles passaram a procurar emprego e melhores condições de vida nas cidades.



Gravura do século 19 representando pessoas desempregadas em Londres, na Inglaterra, na fila para receber alimentos.

Em muitos países europeus, em pouco tempo o número de pessoas em busca de emprego superou o de vagas, gerando uma enorme população de desempregados e de trabalhadores mal remunerados nas cidades.

Na Itália, grande parte da população, além de conviver com as dificuldades da crise econômica, passou a sofrer com os problemas decorrentes das guerras. Nesse período, ocorriam conflitos políticos que levaram a guerras internas e com países vizinhos.

Enquanto isso, no Brasil...

Desde a segunda metade do século 19, cafeicultores brasileiros estavam preocupados com a possível falta de mão de obra em suas propriedades. Isso porque, nessa época, era cada vez maior o apoio ao movimento que exigia o fim do trabalho escravo no Brasil. Assim, esses cafeicultores passaram a incentivar a vinda de trabalhadores europeus para o país. Para isso, eram utilizados diversos meios de **propaganda**.

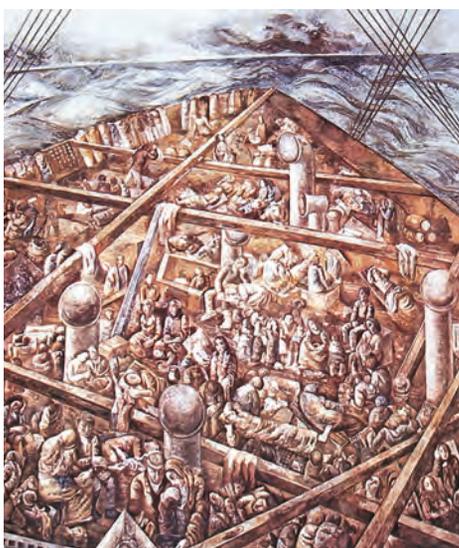
Inicialmente, esses fazendeiros financiavam a vinda dos trabalhadores, pagando as despesas de viagem e de hospedagem. A partir do final do século 19, o governo brasileiro passou a assumir os custos de imigração.

A viagem para a América

A viagem até o Brasil não era nada fácil. Os imigrantes enfrentavam dificuldades como a má alimentação e a falta de higiene nas embarcações.

Após uma longa viagem, a maioria dos imigrantes desembarcava no porto de Santos, no estado de São Paulo. De lá, eles iam de trem até a capital, onde ficavam alojados na Hospedaria de Imigrantes, no bairro do Brás.

Navio de emigrantes, de Lasar Segall. Óleo sobre tela, 230 cm x 275 cm. Produzida entre os anos de 1939-1941. Essa pintura representa um navio de imigrantes europeus com destino ao Brasil.



Museu Lasar Segall - IBRAM/MINC, São Paulo, SP

A Hospedaria de Imigrantes

A Hospedaria de Imigrantes era o destino da maioria dos imigrantes que chegava ao Brasil. Antes de serem enviados aos seus novos empregos, os imigrantes passavam pela Agência Oficial de Colonização e Trabalho, localizada no prédio da hospedaria.

Além de alojamento, a hospedaria disponibilizava outros serviços, como assistência médica e odontológica, farmácia, laboratório, hospital, correio, lavanderia e cozinha.

O edifício onde ficava a Hospedaria dos imigrantes existe até hoje, e atualmente abriga o Museu de imigração do Estado de São Paulo. Além do próprio edifício ser um monumento histórico, com salas, dormitórios, escritórios antigos, em seu acervo podemos encontrar mapas, documentos, jornais, objetos pessoais de imigrantes, entre outros.



Reprodução/Museu da Imigração/Aquivo Público do Estado de São Paulo, SP

Foto do início do século 20 que retrata uma família de imigrantes ao chegar à hospedaria.

- Explique aos alunos as diferenças entre os conceitos de emigração e imigração. Emigração é o ato de sair de seu país de origem para viver em outro país. Imigração é a chegada e o estabelecimento de estrangeiros no seu lugar de destino.
- Sobre a pintura *Navio de emigrantes*, questione os alunos sobre quais impressões a obra lhes causa e os sentimentos que ela pode vir a despertar. Descreva-a, chamando a atenção para o espaço ocupado pela proa do navio, identifique como estão as pessoas no convés, ao relento e amontoadas. Ressalte como o artista representou esses personagens, pois mesmo que estejam em um navio de grandes dimensões, parecem estar em um ambiente lotado e insalubre. Tais características representam as dificuldades vividas pelos emigrantes durante o seu deslocamento.
- Sobre a Hospedaria dos Imigrantes, comente com os alunos que, em São Paulo, a primeira instituição desse tipo foi criada em 1878, no bairro de Santana. Com o estabelecimento de linhas férreas, a Hospedaria dos Imigrantes foi transferida para uma área próxima à Estação da Luz, em 1882. Com o aumento do volume de entrada de imigrantes, em 1887, a hospedaria foi novamente transferida, dessa vez para o bairro do Brás. O novo alojamento contava com uma estação ferroviária própria, amplos jardins e instalações arejadas. Um dado interessante é que essa hospedaria ficou ativa até o final da década de 1970. Atualmente, esse prédio é a sede do Museu da Imigração de São Paulo.

- O tema **O trabalho nas fazendas de café** permite uma abordagem da **Competência geral 6** da BNCC, pois trata de vivências e experiências ligadas ao mundo do trabalho, em um momento no qual se vivia o fim da escravidão no Brasil. Sobre as **atividades 1 a 3**, destaque que o cotidiano era exaustivo nas lavouras de café, com longas jornadas e pouco descanso. Explique que os trabalhos costumavam ser realizados por todos os membros da família, inclusive crianças. Além disso, eram tratados de maneira opressiva e violenta pelos proprietários das fazendas, acostumados com relações baseadas no trabalho escravo.
- Comente com os alunos que o cultivo de alimentos em pequenos lotes de terras pelos imigrantes era uma maneira de garantir o sustento de sua família sem contrair dívidas nos armazéns cujos proprietários eram os próprios donos das fazendas. Explique que, ao fazer dívidas nesses estabelecimentos, os imigrantes restringiam sua autonomia, pois se viam obrigados a trabalhar ainda mais para quitá-las. Devido a essa situação, muitas famílias fugiam, deixando tudo para trás.
- Explique que os fazendeiros, em geral, eram chamados de **coronéis**, sendo a autoridade máxima da região e uma figura influente na política. O trato com os colonos poderia ser na forma de apadrinhamento, quando os trabalhadores se submetiam às imposições do coronel e a relação entre eles era amigável, ou, em outra situação, poderia ser de forma hostil, pois quando os trabalhadores resistiam e contestavam as ordens do coronel, a repressão e a violência eram utilizadas contra eles.

O trabalho nas fazendas de café

Muitos imigrantes, depois de ficarem alguns dias na hospedaria, eram encaminhados para o trabalho nas fazendas de café. Nesses lugares, passavam a viver e a trabalhar com sua família. Leia o texto a seguir.

Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecerem.

O trabalho do imigrante na fazenda de café era realizado de sol a sol. Toda a família trabalhava, inclusive as crianças. Os colonos – como eram chamados os imigrantes – tinham várias tarefas, entre elas a derrubada e a queimada da mata, o plantio, a colheita, o beneficiamento e ensacamento para despacho do café. O pagamento variava, mas geralmente ganhavam pelo número de pés que cuidavam. Cada trabalhador possuía uma cota mínima de pés de café para cuidar.

[...]

E chegam os imigrantes... O café e a imigração em São Paulo, de Sônia Maria de Freitas. São Paulo: Edição da autora, 1999. p. 46.

2. A derrubada e a queimada da mata, o plantio, a colheita, o beneficiamento e o ensacamento do café.

1. Quem trabalhava nas lavouras de café? *Toda a família, incluindo as crianças, trabalhava nas lavouras de café.*
2. Quais eram as principais atividades dos colonos?
3. Como era feito o pagamento pelo trabalho dos colonos?



Esta ilustração é uma representação artística produzida com base em estudos históricos. Fonte: *E chegam os imigrantes... O café e a imigração em São Paulo*, de Sônia Maria de Freitas. São Paulo, 1999.

O dia a dia de trabalho nas fazendas de café era exaustivo. Os colonos se levantavam diariamente antes do nascer do Sol e trabalhavam por cerca de 12 horas, inclusive nos fins de semana.

As condições de trabalho nas fazendas eram muito difíceis, havendo inclusive relatos de maus-tratos dispensados aos trabalhadores europeus.

Nas fazendas, os imigrantes tinham pequenos lotes de terra onde podiam cultivar alimentos para seu próprio consumo, além de criar animais. No entanto, devido à grande quantidade de trabalho nos cafezais, muitas famílias não tinham tempo para se dedicar a essas atividades. **3. Geralmente os colonos recebiam pagamento de acordo com o número de pés de café que cuidavam.**

O trabalho dos imigrantes nas cidades

Por causa das difíceis condições de vida e trabalho nas fazendas, houve imigrantes que voltaram para o seu país de origem. Entre aqueles que permaneceram no Brasil, muitos se mudaram para os centros urbanos em busca de novas oportunidades de trabalho. Veja.



Reprodução/Museu da Imigração/Arquivo Público do Estado de São Paulo, SP

Foto do final do século 19 retratando um imigrante trabalhando em seu próprio estabelecimento comercial.

5. Sim. Atividades no comércio são comuns atualmente. Os amoladores de tesoura, faca etc. ainda existem, mas são mais raros.

Foto do final do século 19 retratando um imigrante trabalhando como amolador.



Gomes Junior/ Coleção Gilberto Ferrez/ Arquivo Instituto Moreira Salles, São Paulo, SP

4. Que tipo de atividades os imigrantes estão exercendo nas imagens apresentadas? *Os imigrantes estão trabalhando como vendedor em seu próprio estabelecimento comercial e como amolador.*

5. Essas atividades ainda são exercidas nos dias de hoje?

Para muitos imigrantes, as cidades eram locais que ofereciam oportunidades de trabalho e de melhoria nas condições de vida. Mulheres, homens e crianças trabalhavam nas mais diversas atividades. Algumas famílias, inclusive, conseguiam abrir seu próprio negócio, no ramo do comércio ou na prestação de serviços.

133

- Sobre a presença de imigrantes nas cidades entre o final do século XIX e o começo do século XX, resalte para os alunos a importância desses sujeitos na diversificação das atividades econômicas urbanas. Comente que muitos imigrantes traziam em sua bagagem cultural saberes e práticas ligadas a ofícios qualificados. Além disso, muitos passaram a atuar no comércio, vendendo produtos que faziam parte de suas referências culturais e que não existiam no Brasil.
- Oriente os alunos na realização das **questões 4 e 5**, propondo a eles uma análise detalhada das fotos. Na primeira imagem, peça que indiquem qual é o tipo de estabelecimento comercial retratado, suas características e quais os tipos de produtos vendidos. No caso da segunda imagem, solicite que descrevam o equipamento utilizado pelo trabalhador retratado, assim como suas vestimentas. Chame a atenção dos alunos para o fato de que esse trabalhador está posando para a foto, criando um registro preparado, demonstrando preocupações estéticas, como jogo de sombra e luz, disposição dos objetos, entre outras coisas.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Proponha aos alunos uma breve pesquisa sobre a existência de estabelecimentos comerciais fundados por imigrantes na cidade ou no bairro onde moram. Caso esses estabelecimentos existam, os alunos devem pesquisar a nacionalidade dos proprietários, quais produtos são vendidos e a importância desse negócio para a economia local. Incentive os alunos a pesquisar variados tipos de estabelecimento, como lojas, mercados, restaurantes, fábricas etc. Peça a eles que anotem os resultados da pesquisa no caderno e que compartilhem com os colegas as informações que mais chamaram a atenção deles.

OBJETIVOS

- Reconhecer as contribuições dos imigrantes na formação da cultura brasileira.
 - Valorizar a diversidade cultural do Brasil.
 - Refletir sobre a importância de preservar as tradições culturais de imigrantes.
- O assunto tratado nesta seção permite uma abordagem do Tema contemporâneo **Diversidade cultural**. Evidencie as contribuições dos mais diversos imigrantes citando elementos que podem fazer parte do cotidiano deles, aproximando, assim, o tema abordado da realidade próxima dos alunos. Mencione, por exemplo, o consumo de pratos típicos da gastronomia italiana, como a macarronada, a prática do futebol, criado na Inglaterra, a prática de diversas artes marciais orientais, como o judô – exemplo apresentado na seção – e o karatê. Oriente os alunos a refletir sobre suas práticas cotidianas, reconhecendo a importância das tradições culturais de origem imigrante.
- Chame a atenção dos alunos para as palavras em nosso vocabulário que são de origem estrangeira, como **caçula** (do quimbundo, *ka-sule*), **trem** (do inglês, *train*), **batom** (do francês, *bâton*) e **bege** (do francês, *beige*). Explique para os alunos que tais palavras são culturalmente apropriadas, portanto as modificações não estão erradas, mas sim adaptadas a cada cultura. Utilize o exemplo da palavra **cheese** (queijo, em inglês) que, em português, para designar uma comida se tornou apenas **x**, como em **x-salada**, **x-bacon** etc. Citar essas palavras favorece o trabalho do componente **desenvolvimento de vocabulário** da PNA.



DE OLHO NO TEMA

> **Diversidade Cultural**

Esta seção favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

A cultura dos imigrantes na atualidade

A influência dos imigrantes na formação do povo brasileiro pode ser percebida de diversas maneiras. Tanto na composição étnica da população, como na diversidade cultural brasileira, a cultura dos imigrantes está presente em diversos aspectos de nosso cotidiano, na culinária, nas festas, nas danças, na religiosidade, na linguagem, entre outros.

Veja a seguir alguns exemplos de expressões culturais dos imigrantes observadas nas diversas regiões do Brasil onde eles se estabeleceram.

Uma das expressões culturais trazidas pelos imigrantes japoneses ao Brasil foi o judô, uma arte marcial baseada em técnicas de agarramentos, projeções e imobilizações. Atualmente o judô é popular no Brasil e é procurado por pessoas que buscam aprender defesa pessoal e desenvolver o fortalecimento físico e mental. Os praticantes de judô aprendem valores relacionados à filosofia marcial, como disciplina, lealdade e justiça.



Foto das judocas Rafaela Silva, do Brasil, e Dorjsürengiin Sumiya, da Mongólia, em competição olímpica, no município do Rio de Janeiro, em 2016.

134

A culinária italiana é muito famosa e popular entre todos os brasileiros. Pratos como a macarronada, a lasanha, o rondeli e o nhoque geralmente são passados de geração em geração nas famílias mais tradicionais.

Criança e adolescente produzindo macarrão caseiro, em Presidente Prudente, São Paulo, 2020.



Foto de apresentação de dança tradicional alemã durante a Oktoberfest, em Blumenau, Santa Catarina, 2017.

A comunidade alemã se estabeleceu principalmente na Região Sul do Brasil. Uma das festas mais conhecidas trazidas por esses imigrantes ao país é a Oktoberfest, realizada anualmente no mês de outubro. Nessa festa, que dura vários dias, se comemoram diversas tradições de origem alemã, com desfiles, música, dança, comidas e bebidas tradicionais.

Respostas pessoais. Encaminhamentos nas orientações para o professor.

- a.** Você pratica ou participa de alguma dessas manifestações culturais? Se sim, quais?
- b.** Você conhece outras manifestações culturais que foram trazidas por imigrantes e que são comuns em nosso dia a dia? Se sim, quais?
- c.** Você considera importante que as tradições culturais dos imigrantes sejam preservadas? Explique.

- Os assuntos tratados nesta página permitem uma abordagem do Tema contemporâneo **Trabalho**. Comente com os alunos as condições de trabalho às quais estavam sujeitos os trabalhadores urbanos, desamparados pela falta de leis trabalhistas e de proteções sociais. Não havia limitação da jornada de trabalho, descanso semanal, parâmetros de salário mínimo, preocupações com salubridade, auxílio para trabalhadores doentes e acidentados, direito a férias ou licença-maternidade. As lutas dos trabalhadores foram de extrema importância para a conquista de direitos.
- Explore com os alunos a foto da greve geral de 1917, apresentada nesta página. Peça a eles que descrevam as pessoas que conseguem identificar as bandeiras, o local onde ocorre a manifestação, a presença de mulheres e crianças, entre outros elementos. Além disso, oriente-os a levantar hipóteses sobre a finalidade dessa foto.

O trabalho nas fábricas

Nos centros urbanos, os trabalhadores imigrantes também enfrentavam dificuldades. No início do século 20, muitos deles trabalhavam como operários nas fábricas, onde estavam sujeitos a difíceis condições. Observe.

- Mulheres, homens e crianças chegavam a trabalhar até 14 horas por dia, até mesmo nos fins de semana.
- Mulheres e crianças recebiam um salário menor, mesmo exercendo as mesmas atividades que os homens.
- Em muitas fábricas havia pouco espaço, os ambientes eram mal ventilados e mal iluminados.
- Devido à falta de segurança e higiene e ao cansaço pelas longas jornadas, era muito comum que os operários adoecessem ou sofressem acidentes de trabalho.

Os sindicatos

Muitos operários, insatisfeitos com as condições de trabalho, se uniram para lutar por melhorias. Uma das formas de organização de trabalhadores que teve grande influência dos imigrantes no início do século 20 foram os sindicatos.

A formação de sindicatos já era comum na Europa. Nos sindicatos, os trabalhadores se reuniam para expor seu descontentamento, discutir e organizar maneiras de lutar por direitos. Outra atribuição dos sindicatos era ajudar os trabalhadores em casos de acidentes ou de injustiças no ambiente de trabalho.



Arquivo Iconografia/Reminiscências

Entre as principais reivindicações dos trabalhadores estavam redução da jornada de trabalho, maior segurança e higiene nas fábricas, aumento salarial e férias remuneradas.

Um dos meios de manifestação trabalhista é a realização da greve, a paralisação do trabalho para a reivindicação de melhores condições de trabalho. Foto que retrata trabalhadores em uma greve geral na cidade de São Paulo, em 1917.

136

ENCAMINHAMENTOS

- Espera-se que os alunos observem que há um homem apontando para o Brasil em um mapa da América do Sul. Ele segura um instrumento de trabalho (enxada) em sua mão e leva sua família no braço esquerdo. Há várias inscrições no idioma japonês.
- Os elementos que indicam que esse cartaz foi produzido no Japão são os traços físico-

nômicos orientais do personagem principal, as inscrições presentes no cartaz e a bandeira do Japão.

- Espera-se que os alunos percebam que o cartaz transmite uma ideia positiva sobre o Brasil. É possível que eles indiquem que o cartaz exhibe o Brasil como um lugar onde os japoneses teriam oportunidade de tra-

balhar e ter boas condições de vida. Podem-se tirar essas conclusões a partir do personagem principal, que está apontando para o Brasil em um mapa enquanto segura uma enxada; ele apresenta uma expressão otimista e confiante e leva consigo sua família (protegida em seus braços).

ATIVIDADES

As questões a e c têm respostas pessoais.
Encaminhamentos nas orientações para o professor.

1. Observe a imagem ao lado e responda às questões no caderno.

- Faça uma descrição do cartaz.
- Em qual país esse cartaz foi produzido? Quais elementos você observou para chegar a essa conclusão? **Japão. Encaminhamentos nas orientações para o professor.**
- Em sua opinião, o cartaz transmite uma imagem positiva ou negativa sobre o Brasil? Por quê? Converse com os colegas.

Cartaz de incentivo à imigração para o Brasil, produzido no Japão, no início do século 20.



Reprodução/Arquivo do Museu Histórico da Imigração Japonesa no Brasil, São Paulo, SP

O QUE APRENDEMOS

1. Em seu caderno, escreva um pequeno texto utilizando os conceitos a seguir. **Resposta pessoal. Encaminhamentos nas orientações para o professor.**

- Indígenas
- Africanos
- Dominação
- Cultura
- Portugueses
- Imigrantes
- Resistência
- Povo brasileiro

2. Como ocorreu o contato entre indígenas e europeus no início do século 16? **De maneira bastante violenta e danosa para as populações indígenas. Encaminhamentos nas orientações para o professor.**

3. Qual a importância da cultura africana e afrodescendente no Brasil atual? **Diversos aspectos da cultura africana e afrodescendente foram fundamentais para formação da identidade brasileira. Encaminhamentos nas orientações para o professor.**

4. Leia a frase a seguir.

Após a Independência em 1822, muitas mudanças ocorreram na sociedade brasileira, principalmente em sua organização, pois todas as pessoas passaram a ter direito nas decisões políticas.

- De acordo com o conteúdo estudado nesta unidade, essa frase está correta? Justifique a sua resposta no caderno.

Está incorreta. Encaminhamentos nas orientações para o professor.

5. Sobre a formação do povo brasileiro, qual a contribuição dos imigrantes que vieram para o Brasil a partir do século 19?

5. Os imigrantes contribuíram para a formação cultural do país. Encaminhamentos nas orientações para o professor.

137

O QUE APRENDEMOS

Aproveite as questões apresentadas nesta página para recapitular com os alunos alguns assuntos estudados nesta unidade ou para aplicar uma **avaliação formativa**.

- O objetivo desta questão é avaliar, por meio de uma produção textual, o conhecimento dos alunos sobre os povos que formaram o povo brasileiro. Comente que a importância de o texto trabalhar os conceitos sugeridos no sentido de valorizar a diversidade que marcou o processo de formação do povo brasileiro. Caso apresentem dificuldades para a realização da atividade, elabore na lousa um mapa mental com os conceitos da atividade, de modo que os alunos citem palavras ou conteúdos relacionados a cada um dos termos.
- Essa questão tem como objetivo levar os alunos a refletir a maneira como colonizadores e nativos se relacionaram no século XVI. Caso os alunos tenham dificuldades em responderem à questão, peça que retomem os conteúdos das páginas 99 a 101.
- O objetivo desta questão é que os alunos reconheçam a importância das culturas de origem africana para o Brasil. Caso os alunos apresentem dificuldades, ajude-os a relembrar os elementos de origem ou influência africana que fazem parte de nossa cultura de modo que compreendam a influência desses povos para a formação do Brasil.
- Após a Independência não houve grandes mudanças na sociedade, pois a participação política continuou limitada a pequenos grupos da elite. Os alunos podem apontar ainda que a escravidão foi mantida e grande parte da população pobre continuou vivendo em condições precárias. Essa questão tem como objetivo

incentivar os alunos a refletir de maneira crítica as condições do Brasil pós Independência. Caso os alunos encontrem dificuldades em responder à essa questão, oriente-os a retomar os assuntos trabalhados nas páginas 126 e 127, e converse com eles sobre os prin-

cipais agentes históricos envolvidos nesse processo, verificando as dúvidas e dificuldades apresentadas.

- Espera-se que os alunos reconheçam que, assim como os povos indígenas e os africanos, os imigrantes que vieram ao Brasil

contribuíram com a formação cultural do Brasil, com a introdução de hábitos alimentares, práticas esportivas, festas, etc. Caso os alunos apresentem dificuldades, retome os conteúdos e as atividades das páginas 134 e 135, para que relembrem exemplos dessas influências na cultura brasileira.

Chegamos ao final da unidade. Nesse momento, é essencial avaliar se os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo do estudo dos tópicos são suficientes para atingir os objetivos propostos para a unidade. Para auxiliar nessa tarefa, esta página apresenta possibilidades de avaliação formativa e de monitoramento da aprendizagem para cada objetivo pedagógico trabalhado.

Para registrar a trajetória e a progressão de cada aluno durante esta unidade, sugerimos que você reproduza a ficha de acompanhamento presente na página IX deste **Manual do professor**, completando-a com os objetivos listados a seguir e a progressão dos alunos para cada um deles.

SUGESTÕES DE AVALIAÇÃO FORMATIVA POR OBJETIVO:

- **Identificar diferenças culturais entre indígenas e europeus, percebendo a diversidade étnica entre os povos indígenas.**

É fundamental que os alunos desconstruam qualquer ideia de hierarquização entre as culturas, baseando-se na compreensão de que a cultura de cada povo está ligada à sua história, às suas tradições e ao seu meio social. Peça aos alunos que façam uma pesquisa sobre quais foram as etnias que os portugueses tiveram contato ao chegar ao território brasileiro, demonstrando a diversidade de etnias existentes no Brasil.

- **Compreender que a colonização do Brasil ocorreu por meio da dominação dos povos europeus sobre os povos indígenas e reconhecer a resistência indígena à dominação europeia.**

É importante que os alunos percebam que as trocas culturais entre europeus e indígenas no Brasil Colônia foram baseadas em relações tanto de violência física como cultural. Entretanto, os indígenas resistiram, buscando manter suas tradições e costumes. Elabore com os alunos uma história em quadrinhos ou uma charge a respeito da resistência indígena. Para auxiliar na atividade, os alunos podem consultar a página 104, assim como podem utilizar a imagem da página como inspiração para o desenho.

- **Perceber as estratégias de dominação da cultura europeia sobre a cultura indígena.**

Certifique-se de que os alunos foram capazes de compreender que a catequização foi um dos principais meios de dominação cultural, pois os valores europeus estavam pautados principalmente por preceitos cristãos. Peça aos alunos que formem duplas e elaborem cartazes demonstrando como os europeus buscaram impor sua cultura sobre os indígenas.

- **Reconhecer que, na atividade açucareira no Brasil, era empregada a mão de obra de pessoas escravizadas, compreendendo as características de um engenho de açúcar colonial.**

Avalie se os alunos foram capazes de reconhecer que a atividade açucareira se firmou principalmente pelo trabalho exaustivo e desumano imposto aos africanos escravizados. Organize os alunos em equipes e peça a eles que montem uma maquete do engenho de açúcar, observando, sobretudo, como era o trabalho com as moendas.

- **Reconhecer e valorizar a presença das culturas africanas no Brasil, assim como as diferentes maneiras de resistência dos africanos contra o sistema escravagista.**

É importante que os alunos compreendam que os escravizados tinham diversas formas de resistir. Peça à turma que faça uma pesquisa sobre as características da capoeira e escrevam um texto sobre sua importância para a preservação da memória, comentando que se trata de um patrimônio cultural.

- **Compreender o processo de independência do Brasil, problematizando aspectos de continuidade e de ruptura, como identificar aspectos da população brasileira após a independência.**

Avalie se os alunos compreenderam que o processo de independência do Brasil significou o rompimento com Portugal, porém, em relação à desigualdade social, não houve muitas mudanças. Retome a imagem da página 127 e peça-lhes que apontem elementos que permaneçam até hoje.

- **Pensar, de maneira crítica, o processo de modernização ocorrido no país, na segunda metade do século XIX.**

Observe se os alunos perceberam que, embora o Brasil tenha se modernizado na segunda metade do século XIX, a desigualdade social continuou sendo um problema. Peça a eles que façam um texto argumentativo com os pontos favoráveis e contrários da modernização que ocorreram nesse período.

- **Compreender o processo de entrada de imigrantes no Brasil e a importância desses trabalhadores para a cafeicultura e a diversificação da economia urbana, assim como identificar influências dos imigrantes na formação da cultura brasileira.**

Certifique-se de que os alunos compreenderam que, com a abolição da escravidão, os fazendeiros passaram a dar preferência aos imigrantes. Muitos chegaram ao Brasil fugindo da crise na Europa e se estabeleceram aqui, contribuindo para a formação cultural do país. Peça aos alunos que pesquisem elementos da cultura brasileira que são contribuições dos imigrantes e que apresentem aos colegas.

ALGO A MAIS

No *site* a seguir, é possível encontrar informações sobre as ruínas do Engenho de São Jorge dos Erasmos, um conhecido engenho do Brasil Colonial.

- *Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos*. Disponível em: <www.engenho.prceu.usp.br/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

Para saber mais sobre o tema das Missões Jesuíticas, visite o *site* do Museu das Missões. Nele, é possível encontrar informações e itens do legado dessas missões. Se julgar conveniente, apresente o *site* aos alunos e proponha a eles uma atividade de pesquisa.

- *Museu das Missões*. Disponível em: <<https://museudasmissoes.museus.gov.br/>>. Acesso em: 9 maio 2020.

Nessa obra, o antropólogo Darcy Ribeiro propõe um estudo sobre a formação do povo brasileiro.

- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

INICIANDO A UNIDADE 4

O estudo sobre a construção social, política e cultural do Brasil, temática iniciada na unidade anterior, é essencial para que os alunos compreendam o tempo presente e reflitam seu papel em sociedade. Além disso, esses conteúdos podem ser utilizados como pré-requisitos para o estudo desta unidade, que aborda aspectos da história do Brasil relacionados às mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas entre o final do século XIX e início do XX, período marcado por uma série de transformações, como o fim da monarquia e a modernização do Brasil.

Inicialmente, com o entendimento do conceito de cidadania, serão abordados os desdobramentos políticos que levaram à instalação da República como forma de governo no Brasil, além das mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

Será trabalhado também a modernização e as tensões que acompanharam as primeiras décadas do século XX. Nesse contexto, buscaremos compreender a chamada “política do café com leite”, uma alternância de poder na presidência do país, com representantes dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Essa política terminou somente quando o rio-grandense Getúlio Vargas tomou o poder.

Na sequência, abordaremos o período que vai da política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek à queda do presidente João Goulart, momento que marcou o início da ditadura militar no Brasil.

Ao longo do desenvolvimento dos tópicos e na seção **O que aprendemos**, ao final da unidade, são sugeridas atividades que possibilitam ao professor avaliar os conhecimentos construídos pelos alunos, fornecendo estratégias para solucionar as dificuldades deles e propostas de remediação.

OBJETIVOS DA UNIDADE

- Identificar a cidadania como um conceito histórico, conquistado por meio da mobilização e luta dos diversos sujeitos históricos.
- Reconhecer e valorizar a presença da cultura de origem africana e afrodescendente no Brasil.
- Conhecer as diferentes maneiras de resistência dos africanos e afrodescendentes escravizados.
- Valorizar a importância do movimento abolicionista na luta pelo fim da escravidão no Brasil, assim como reconhecer a importância das mobilizações sociais.
- Conhecer a situação e o modo de vida dos ex-escravizados após a abolição da escravidão no Brasil.
- Analisar o processo de transição do Império para a República, no final do século XIX e início do século XX.
- Compreender o processo de modernização do Brasil a partir da atividade cafeeira.
- Entender aspectos da chamada República oligárquica.
- Compreender os diferentes mecanismos de poder político e social vigentes no Brasil na segunda metade do século XX.
- Reconhecer a importância da atuação individual e coletiva como forma de resistência e luta na conquista e manutenção de direitos.

	TEMAS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA	COMPONENTES DA PNA	
UNIDADE 4 CIDADANIA, CULTURA E DIVERSIDADE	<p>Afinal, qual é o meu papel na sociedade?</p> <p>O movimento abolicionista.</p> <p>O fim da escravidão no Brasil.</p> <p>A crise gradativa da monarquia.</p> <p>Os primeiros anos da República.</p> <p>A República das oligarquias.</p> <p>As reformas urbanas no Rio de Janeiro.</p>	<p>A crise do sistema oligárquico.</p> <p>O Estado Novo.</p> <p>Os anos JK.</p> <p>Os militares no poder.</p> <p>A censura e a repressão.</p> <p>Direitos e deveres no papel.</p> <p>O retorno das eleições diretas.</p> <p>O Brasil atual e os desafios para o futuro.</p>	<p>> EF05HI02</p> <p>> EF05HI04</p> <p>> EF05HI05</p> <p>> EF05HI06</p> <p>> EF05HI09</p> <p>> EF05HI10</p>	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 e 9	1, 2, 3, 4, 5 e 6	<p>Fluência em leitura oral.</p> <p>Desenvolvimento de vocabulário.</p> <p>Compreensão de textos.</p> <p>Produção de escrita.</p> <p>Numeracia.</p>

ROTEIRO SUGERIDO

ABERTURA	SEMANA 31	1 AULA	
> Análise das páginas 138 e 139 e realização das questões.			<p>> Realização das atividades das páginas 160 e 161.</p> <p>> Leitura silenciosa das páginas 162 a 164.</p> <p>> Realização das atividades da página 165.</p>
AFINAL, QUAL É O MEU PAPEL NA SOCIEDADE?	SEMANAS 31 E 32	2 AULAS	<p>> Leitura silenciosa das páginas 166 a 168.</p> <p>> Trabalho com a seção De olho no tema da página 169.</p> <p>> Realização das atividades da página 170.</p>
O MOVIMENTO ABOLICIONISTA	SEMANAS 32 E 33	3 AULAS	OS MILITARES NO PODER
<p>> Leitura silenciosa da página 144.</p> <p>> Trabalho com a seção Construindo a história da página 145.</p> <p>> Leitura silenciosa das páginas 146 e 147 e realização da atividade.</p> <p>> Realização das atividades da página 148.</p> <p>> Trabalho com seção Investigue da página 149.</p> <p>> Leitura das páginas 150 e 151.</p>			<p>> Leitura silenciosa das páginas 171 a 174 e realização da atividade.</p> <p>> Realização das atividades da página 175.</p> <p>> Leitura e discussão das páginas 176 a 179.</p> <p>> Realização das atividades da página 180.</p> <p>> Leitura e análise do texto da página 181.</p> <p>> Trabalho com o boxe Entre colegas da página 182.</p> <p>> Leitura das páginas 183 e 184.</p>
OS PRIMEIROS ANOS DA REPÚBLICA	SEMANAS 34, 35 E 36	6 AULAS	O BRASIL ATUAL E OS ATUAIS DESAFIOS PARA O FUTURO
<p>> Leitura dos textos e análise das imagens das páginas 152 a 155.</p> <p>> Realização das atividades das páginas 156 e 157.</p> <p>> Leitura dos textos e análise das imagens das páginas 158 e 159.</p>			<p>> Leitura e debate das páginas 185 a 187.</p> <p>> Realização das atividades das páginas 187 e 188.</p> <p>> Retomada com a seção O que aprendemos da página 188.</p>

- A foto destas páginas retrata uma importante manifestação popular a favor do retorno da democracia, durante um período de repressão e violência decorrentes da ditadura militar no Brasil (1964-1985).

Foto de manifestação estudantil, na cidade de São Paulo, em 1977.



UNIDADE



**CIDADANIA,
CULTURA E
DIVERSIDADE**

138



DICA

- Antes de os alunos iniciarem o trabalho com esta unidade e de responderem aos questionamentos propostos na página 139, trabalhe com os conhecimentos prévios da turma acerca das manifestações populares. Pergunte-lhes se já participaram ou se tiveram notícias de manifestações em prol de alguma causa ou pela reivindicação de algum direito. No caso de já conhecerem, verifique se eles sabem o que as pessoas estavam reivindicando, se elas estavam carregando faixas ou cartazes etc. Se algum aluno não tiver conhecimento sobre esse tipo de movimento, explique que as manifestações são importantes para a livre expressão de ideias em uma sociedade democrática, e servem para reivindicar melhorias nas condições de vida da população.

1. Que situação esta foto está retratando? A foto retrata uma multidão de pessoas em uma manifestação a favor do retorno da democracia, na cidade de São Paulo, em 1977.
2. O que as pessoas que participam da situação retratada parecem estar sentindo? Espera-se que os alunos analisem a expressão dessas pessoas, percebendo que elas parecem estar motivadas com o fim da ditadura e com o retorno da democracia.
3. Você já presenciou uma situação como esta retratada na foto? Explique como aconteceu. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam, de acordo com suas experiências, se já participaram ou não de passeatas ou manifestações em prol de alguma causa.

- Ao tratar dos assuntos relacionados a estas páginas, procure associar os conceitos de cidadania, de participação e de atuação social ao conceito de sujeito histórico. Esclareça aos alunos que todos somos sujeitos históricos, e que, por isso, vivemos e compartilhamos valores, ideias, práticas e uma cultura construída historicamente, ao longo do tempo, através das gerações.
- Explique para os alunos que a ideia de cidadania também está ligada ao sentimento de pertencimento e identidade. Portanto, para ter a cidadania de algum país, é preciso estar ligado a esse lugar por meio de laços sanguíneos com nossos antepassados ou ter a cidadania concedida pelas autoridades competentes.

Afinal, qual é o meu papel na sociedade?

Para vivermos em sociedade, é muito importante entendermos que, além de fazermos parte dela, nossas ações, nossas atitudes interferem na vida dos outros.

Há uma série de direitos e deveres que devemos cumprir para garantir a boa convivência em sociedade. Por exemplo: toda criança e jovem tem direito à educação de qualidade. Para isso, devem ser garantidos, entre outras coisas, escolas com amplas salas de aula, espaço para descanso e lazer, bibliotecas, além de profissionais, como professores, diretores, pedagogos, cozinheiros, zeladores etc.

Para que o processo educacional de crianças e de jovens ocorra bem, os estudantes também têm de cumprir alguns deveres: ao frequentar as aulas, por exemplo, eles devem respeitar os professores e os demais profissionais, zelar pela conservação da escola e dos materiais usados no dia a dia, entre outros.



Foto de crianças na biblioteca da Escola Municipal Pluridocente Indígena Pau Brasil, no município de Aracruz, Espírito Santo, em 2019.

140

- O texto a seguir apresenta o significado histórico do conceito de cidadania. Se julgar conveniente, leia-o e comente as informações com os alunos.

Cada um de nós tem sua história, que começa muito antes do nascimento e antes mesmo do nascimento de nossos pais. Carregamos as vivências de toda nossa família e, por extensão, de toda a humani-

dade. Isso também acontece com a realidade em que vivemos: o mundo de hoje é resultado de uma longa trajetória, de ideias, avanços, retrocessos, perdas e conquistas que se sucederam ao longo de milênios.

A noção de cidadania não ficou de fora. Cumpriu uma trajetória longa: surgiu na Grécia antiga e foi ▶

Ser cidadão

Quando reconhecemos que possuímos direitos e deveres em nossa sociedade, podemos dizer, então, que somos **cidadãos**.

Atualmente, o conjunto de direitos e deveres que garantem a nossa cidadania estão assegurados pelas leis. Essas leis são expressas e reconhecidas por todos em diversos documentos, mas o principal é a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Essa Constituição reúne por escrito os direitos e deveres de todo cidadão brasileiro.

Para exercer nossa cidadania, além de conhecer os direitos e deveres, também devemos agir cotidianamente para assegurar o que é garantido por lei.

Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecem.

[...] a cidadania não é apenas um conjunto formal de direitos e deveres, mas a prática cotidiana para garantir e vivenciar esses princípios.

Em resumo, podemos entender a cidadania como toda prática que envolve reivindicação, interesse pela coletividade, organização de associações, luta pela qualidade de vida, seja na família, no bairro, no trabalho, ou na escola. [...]

Dicionário de conceitos históricos, de Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva. São Paulo: Contexto, 2009. p. 50.



Capa da Constituição de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã”.

- Comente com os alunos que a Constituição de 1988 foi promulgada em 5 de outubro. Seus debates se iniciaram em fevereiro de 1987, com a abertura da Assembleia Nacional Constituinte, e contaram com participação de diversos grupos sociais durante seu desenvolvimento. Devido a esse processo democrático de formulação, essa Constituição tem como um de seus fundamentos maior liberdade e garantia de direitos aos cidadãos brasileiros. Ressalte que isso ocorreu após o período da ditadura militar (1964-1985), o que explica porque esse código legal ficou conhecido como “Constituição Cidadã”.

- Comente também que a Constituição trouxe diversas inovações, como o direito de voto aos analfabetos e aos jovens de 16 a 17 anos. Na área trabalhista, garantiu a redução da jornada semanal de 48 para 44 horas, seguro-desemprego, férias remuneradas acrescidas de um terço do salário. Além disso, após anos de repressão política, assegurou o direito à greve e à liberdade sindical; o aumento da licença-maternidade de três para quatro meses; a licença-paternidade de cinco dias. Também foi criado o Superior Tribunal de Justiça (STJ), o que aumentou a autonomia do Poder Judiciário. Apresentar essas questões aos alunos permite abordar a habilidade EF05HI05 da BNCC, que relaciona o conceito de cidadania à conquista histórica de direitos.

A luta pela conquista de direitos faz parte da prática cidadã. Foto de manifestação pelo combate à violência e à discriminação contra mulheres negras e indígenas, na cidade de São Paulo, em 2017.

141

► ganhando o mundo, transformando-se, ampliando-se, amadurecendo e tomando diferentes acepções, de acordo com o momento e o lugar.

A compreensão do que é cidadania, portanto, esteve (e está) absolutamente condicionada aos costumes e à estrutura política, econômica, social e religiosa vigente. Os grupos que gozavam dos

direitos podiam ser, conforme a época, o dos militares, dos nobres, dos religiosos, dos comerciantes ou dos donos de terras. Inexistia [na Antiguidade] o princípio de igualdade para todos, tal como conhecemos hoje. [...]

PESSINI, Ana Cristina (Ed.). *Como exercer sua cidadania*. São Paulo: Bei Comunicação, 2003. p. 138. (Entenda e Aprenda).

• Sobre os estatutos e a lei tratados nesta página, se achar conveniente, comente com os alunos que:

› De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), são consideradas crianças as pessoas menores de 12 anos de idade, e, adolescentes, as pessoas entre 12 e 18 anos de idade. O ECA foi formalizado em 13 de julho de 1990 e é dividido em dois livros que tratam dos direitos e deveres das crianças e adolescentes.

› O Estatuto do Idoso foi instituído pela Lei no 10.741, de 1º de outubro de 2003. Discorre sobre o papel da família, do Estado e da sociedade a respeito dos direitos das pessoas com 60 anos ou mais. Entre esses direitos, estão: o atendimento preferencial e o acesso a qualquer tipo de trabalho, havendo inclusive programas de estímulo à contratação de idosos para vagas de emprego.

› A Lei Maria da Penha é o nome pelo qual ficou conhecida a Lei no 11.340, de 7 de agosto de 2006. Ressalte para os alunos que a aprovação dessa lei é um marco na história da defesa dos direitos das mulheres no Brasil, principalmente no enfrentamento da violência contra a mulher em âmbito doméstico e familiar e no combate ao feminicídio.

› Os assuntos trabalhados nesta página permitem uma abordagem da habilidade EF05HI05 da BNCC, pois abordam direitos como conquistas históricas. Nesse momento, é importante que os alunos relacionem o conceito de cidadania com os princípios de respeito à diversidade e à pluralidade.

Cidadania no Brasil: lutas, conquistas e transformações

Ao longo da história do Brasil, o esforço e a luta de diversos grupos sociais permitiram que direitos fossem conquistados, provocando mudanças em nossa sociedade.

Muitos direitos que são garantidos atualmente pela nossa Constituição e por outros estatutos e leis são resultado de luta histórica. Alguns dos exemplos mais recentes são: o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; o Estatuto do Idoso, de 2003; e a Lei Maria da Penha, de 2006.



Sergio Pedreira/AFIP/Imagens

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é importante por reconhecer crianças e adolescentes como cidadãos que possuem direitos e deveres específicos. Esse estatuto é composto por 267 artigos que tratam de temas, como saúde, educação, lazer, moradia, proteção contra diversos tipos de violência, entre outros.

Criança se alimentando em escola, no município de Santaluz, na Bahia, em 2018.

Assim como o ECA, o Estatuto do Idoso surgiu pela necessidade de reconhecimento de direitos específicos dos idosos, as pessoas com mais de 60 anos de idade. O Estatuto do Idoso estabelece medidas de proteção aos idosos e assegura direitos nas áreas da saúde, educação, cultura, esporte, lazer, entre outros, para garantir uma vida digna, com respeito e liberdade.



Emesto Regran/AFIP/Imagens

Idosos se exercitando em academia ao ar livre, no município de Londrina, Paraná, em 2019.



Marcelo Camargo/Agência Brasil

A Lei Maria da Penha foi criada para garantir a proteção das mulheres contra diversos tipos de violência doméstica e familiar.

Essa lei foi nomeada em homenagem a Maria da Penha Maia Fernandes, farmacêutica e ativista que atua no combate à violência contra as mulheres.

Maria da Penha durante sessão solene para celebrar os dez anos da Lei Maria da Penha, em Brasília, Distrito Federal, em 2016.

142

• Desde a sua promulgação, a Lei Maria da Penha se transformou em importante ferramenta no combate à violência contra a mulher; no entanto, de acordo com a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres, órgão do Governo Federal, os dados ainda são alarmantes, como se pode conferir nas informações a seguir.

[...]

— A cada dia, cerca de 13 mulheres são assassinadas no Brasil.

— Segundo o Mapa da Violência 2015, dos 4.762 assassinatos de mulheres registrados em 2013 no Brasil, 50,3% foram cometidos por familiares, e, em 33,2% destes casos, o crime foi praticado pelo parceiro ou ex.

— 3 em cada 5 mulheres jovens já sofreram violência em relacionamentos, aponta pesquisa realizada pelo Instituto Avon em parceria com o Data Popular (nov. 2014).

ATIVIDADES



1. b. Espera-se que os alunos citem exemplos relacionados ao seu cotidiano, como cumprir seus deveres como aluno, respeitar e valorizar as pessoas idosas, reivindicar e promover melhorias nos espaços públicos, como o bairro e a escola, entre outros.

1. De acordo com os assuntos estudados nas páginas 140 a 142, responda em seu caderno às questões a seguir.

- O que é cidadania? *Cidadania é o conceito que define as atitudes que tomamos para garantir nossos direitos e deveres, de modo a assegurar a boa convivência em sociedade.*
- De que maneira podemos agir para exercer a nossa cidadania no dia a dia? Cite três exemplos.
- O que é o Estatuto da Criança e do adolescente? Como ele pode ajudar você a exercer sua cidadania?

2. Leia o texto a seguir e responda às questões em seu caderno.

Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecem.

1. c. Espera-se que os alunos reconheçam que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), vigente desde 1990, garante uma série de direitos e deveres das crianças e adolescentes nos âmbitos da saúde, educação, lazer, moradia, proteção contra diversos tipos de violência, entre outros.

[...]

Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

[...]

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. *Lei nº11340*, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, 8 ago. 2006. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 17 fev. 2021.

2. b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos sejam capazes de identificar quais são os problemas que muitas mulheres enfrentam diariamente, como a violência, a desigualdade de salários e o preconceito. Com base nas ideias discutidas em sala, espera-se que os alunos escrevam um texto (que pode ser coletivo, com a ajuda do professor), sintetizando as ideias discutidas.

- A qual estatuto ou lei o texto se refere? Qual a importância desse documento? *O texto se refere a Lei Maria da Penha. Ela foi criada para proteger as mulheres contra os diversos tipos de violência doméstica e familiar.*
- Se reúna em duplas e converse sobre a situação das mulheres brasileiras na atualidade. Você acha que os direitos apresentados no texto são respeitados? O que a sociedade e nós podemos fazer para garantir que as mulheres tenham seus direitos respeitados? Com base nas respostas escreva um pequeno texto em seu caderno.

143

• Ressalte a importância dos direitos de crianças, jovens e idosos na garantia de uma vida com liberdade, saúde e dignidade. Ao trabalhar essas questões com os alunos, é possível fazer uma abordagem do Tema contemporâneo **Vida familiar e social**. Um dos principais direitos garantidos, tanto no Estatuto da Criança e do Adolescente quanto no Estatuto do Idoso, é o direito à vida familiar e social, que se constitui por laços de afetividade e carinho, independentemente do tipo de formação familiar ou condição socioeconômica. É com o convívio nos diversos círculos sociais, principalmente o familiar, que o indivíduo constrói e mantém sua identidade, desenvolvendo diversas atitudes e valores necessários para a boa convivência, como empatia, tolerância e respeito à diversidade.

DICA

• Ao abordar os assuntos dessas páginas, pergunte aos alunos se eles acreditam que somente a lei garante os direitos das crianças e dos adolescentes. De forma a conduzir uma abordagem crítica, comente que nem sempre as leis são respeitadas, por isso é preciso exercitar a empatia e o respeito às diferenças. Peçam-lhes que citem exemplos de possíveis atos de desrespeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Faça essa reflexão também com a Lei Maria da Penha e com o Estatuto do Idoso. Essa abordagem contempla aspectos da **Competência geral 9** da BNCC.

► — 98% da população brasileira já ouviu falar na Lei Maria da Penha e 70% consideram que a mulher sofre mais violência dentro de casa do que em espaços públicos no Brasil.

OLIVEIRA, Andreia Araujo. *Lei Maria da Penha 11 anos*. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/assuntos/violencia/lei-maria-da-penha-11-anos>>. Acesso em: 10 maio 2021.

- Sobre a Lei Euzébio de Queiroz, comente com os alunos que ela foi aprovada após intensa pressão da Inglaterra, que tinha poder de jurisdição sobre os navios suspeitos de traficar africanos para o Brasil. Essa jurisdição era legitimada por uma lei chamada Bill Aberdeen, assinada em 1845. Foi somente após a Lei Euzébio de Queiroz entrar em vigor, em 1850, que o número de escravizados trazidos para o Brasil começou a decair de modo mais significativo.
- É importante que os alunos compreendam que, embora as leis abolicionistas representassem um passo importante para a conquista de direitos, foram a luta e a resistência dos escravizados que tornaram a abolição uma realidade. Para complementar essa ideia, lembre os alunos das diversas formas de resistência praticadas desde o século XVII.
- Ao abordar esse assunto, é possível relacionar o conteúdo à habilidade EF05HI05 da BNCC que entende a conquista de direitos como resultado de lutas históricas. No caso aqui tratado, a luta abolicionista envolveu diversos grupos sociais, sobretudo os africanos e afrodescendentes que foram agentes diretos na conquista de sua liberdade e dignidade.

O movimento abolicionista

Um dos mais importantes passos para o avanço da cidadania na história do Brasil ocorreu com o fim da escravidão no país.

Além da luta permanente daqueles que foram escravizados (indígenas, africanos e afrodescendentes), o surgimento do movimento abolicionista no século 19 ampliou a pressão para que esse regime chegasse ao fim.

[...] O Brasil finalmente viu florescer um movimento abolicionista em massa exigindo o fim imediato da [escravidão] [...] O abolicionismo brasileiro foi singular por possuir uma significativa minoria de líderes mulatos e negros, entre eles o engenheiro André Rebouças, o farmacêutico José do Patrocínio, o político Luiz Gama e Quintino de Lacerda, líder de uma comunidade de 10 mil escravos fugitivos [...].

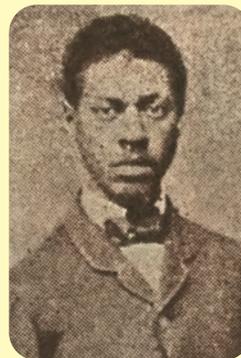


Foto do abolicionista André Rebouças, tirada por volta de 1862.

Escravidão no Brasil, de Francisco Vidal Luna e Herbert S. Klein. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010. p. 330.

As leis e a abolição gradual

Os principais opositores do movimento abolicionista eram os grandes proprietários de escravos, entre eles os cafeicultores do vale do Paraíba. Com seu poder econômico e influência política, conseguiram evitar que a escravidão fosse abolida no Império até o final do século 19.

Com o objetivo de adiar a abolição total da escravidão, a elite política ligada aos grandes fazendeiros aprovou uma série de leis que aboliram gradualmente o trabalho escravo no Brasil.

- **Lei Euzébio de Queiroz (1850):** proibiu o tráfico de africanos escravizados para o Brasil.
- **Lei do Ventre Livre (1871):** tornou livres os filhos de mulheres escravizadas nascidos no Brasil.
- **Lei dos Sexagenários (1885):** tornou livres os escravizados com mais de 60 anos.

144

- O texto a seguir aborda a importância literária do romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. Essa leitura pode ser importante para complementar os assuntos trabalhados em sala de aula.

[...] A literatura do século 19, produzida ainda sob a vigência do período escravocrata, silencia sobre o negro que, quando não omitido, aparece somente destacado por características estereotipadas: sensualidade, luxúria, comportamento bestial ou servil, ou então é representado com sentimento

de piedade e comisseração diante da situação do cativo. [...]

Úrsula ultrapassa esse usual ponto de vista, porque adota posicionamento explicitamente antiescravagista, [...] não tem a pretensão de ser uma bula abolicionista, mas, em se tratando de uma literatura emergente, o que deve ser principalmente privilegiado é sua oportunidade. O livro, por ter sido publicado distante do centro cultural, da Corte, e por ser de uma mulher negra, não teve grande repercussão ▶



Maria Firmina dos Reis

Maria Firmina dos Reis foi uma importante escritora brasileira, considerada a primeira mulher a escrever um romance no Brasil.

Nascida no estado do Maranhão, em 1825, Maria Firmina pertencia a uma família humilde e, como a maioria das mulheres de sua época, não pôde frequentar a escola, mas isso não a impediu de estudar. Com a ajuda de alguns parentes e na maior parte das vezes estudando sozinha, obteve uma boa formação intelectual e tornou-se professora no início da vida adulta.

Maria Firmina dos Reis abominava a escravidão. Foi autora do romance *Úrsula*. Esse livro, publicado em 1859, é considerado o primeiro romance abolicionista da literatura brasileira. Leia um trecho a seguir.

Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecem.

Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e **infecto** porão de um navio. Trinta dias de cruéis **tormentos**, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida, passamos nessa sepultura até que abordamos as praias brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé e para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como animais ferozes das nossas matas. [...]

A mente, essa ninguém pode escravizar: Maria Firmina dos Reis e a escrita feita por mulheres no Maranhão, de Régia Agostinho da Silva. Em: *Leitura: teoria e prática*, v. 29, n. 56, 2011. p. 14. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/52/51>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

Esta seção favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

Maria Firmina publicou outros textos e livros defendendo a abolição da escravidão. Em sua busca por um país mais justo, ela fundou, aos 54 anos de idade, uma pequena escola frequentada por meninas e meninos, algo raro para a época, com aulas gratuitas para aqueles que não pudessem pagar.

infecto: contaminado, malcheiroso

tormentos: sofrimentos, angústias

- ▶ nacional. Maria Firmina dos Reis, com essa obra, deu ao negro configuração até então negada: a de ser humano privilegiado, portador de sentimentos, memória e alma. [...]

MENDES, Algemira de Macedo. Maria Firmina dos Reis: um marco na literatura afro-brasileira do século XIX. In: XI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC: TESSITURAS, INTERAÇÕES E CONVERGÊNCIAS, 2008, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/078/ALGEMIRA_MENDES.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

- Ao trabalhar com o conteúdo desta página, promova uma abordagem que valorize a atuação do sujeito histórico como agente de mudanças. Nesse sentido, proponha um entendimento da produção intelectual de Maria Firmina dos Reis como importante fonte histórica, uma vez que suas obras nos ajudam a compreender muitos aspectos do cotidiano de pessoas escravizadas no século XIX.
- Proponha a leitura coletiva do texto citado na seção **Construindo a história**, ajudando os alunos a interpretar os fatos descritos por Maria Firmina dos Reis, pois o texto utiliza figuras de linguagem. Explique aos alunos que as figuras de linguagem atribuem ao texto um significado além do sentido literal e que no texto percebemos esse uso, por exemplo, na expressão “passamos nessa sepultura”, que pode ser considerada uma metáfora – a sepultura assume um sentido figurado para o porão do navio, e a relação está no fato de se tratar de um lugar fechado, sem circulação de ar, fétido, com pessoas presas, entre outras possíveis alusões. Assim, a proposta contempla aspectos para o desenvolvimento dos componentes fluência em leitura oral e compreensão de textos da PNA.

- Complemente as informações do texto citado nesta página e relembre os alunos sobre o conceito de quilombo. Comente que muitas pessoas escravizadas que fugiam das fazendas formavam quilombos, núcleos de resistência escondidos no interior da mata. Nesses quilombos, as pessoas viviam de forma comunitária, praticavam a agricultura e a pecuária de subsistência e mantinham a cultura de seus ancestrais.
- Amplie com os alunos as discussões sobre as formas de resistência à escravidão, comente que, além dos quilombos rurais escondidos nas matas, começaram também a se constituir, a partir do século XIX, os chamados quilombos urbanos, em diferentes regiões do país, a exemplo da Bahia, Pará, Amazonas, Ceará, Rio de Janeiro e São Paulo. Muitas vezes, os quilombos urbanos contavam com o auxílio de figuras públicas com grande envolvimento político e social no movimento abolicionista. Devido à importância na luta pelo fim da escravidão, esses quilombos ficaram conhecidos como quilombos abolicionistas. Eles se espalharam por todo o país, e os principais foram no Rio de Janeiro, Recife e Santos.

O fim da escravidão no Brasil

No fim da década de 1880, o término da escravidão passou a ser exigido por diferentes grupos sociais, fortalecendo o movimento abolicionista. Leia o texto.

Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecem.

[...] O movimento abolicionista tornou-se irresistível nas áreas cafeeiras [...]. Com uma nova consciência de si mesmos e encontrando apoio em segmentos da população que simpatizavam com a causa abolicionista, grandes números de escravos fugiram das fazendas. A escravidão tornou-se uma instituição desmoralizada. Quase ninguém se opunha à ideia de abolição, embora alguns reivindicassem que os fazendeiros deviam ser indenizados pela perda de seus escravos. O único grupo que [...] resistiu até o último minuto foi o dos representantes dos fazendeiros das antigas áreas cafeeiras [...]. Em maio de 1888, eles votaram contra a lei que aboliu a escravidão no Brasil. [...]

Da Monarquia à República: momentos decisivos, de Emília Viotti da Costa. 9. ed. São Paulo: Unesp, 2010. p. 364.



146

A lei que aboliu a escravidão no Brasil, conhecida como **Lei Áurea**, foi assinada pela princesa Isabel, filha de D. Pedro II, em 13 de maio de 1888. Ela era a regente e responsável pelo governo naquele período, pois seu pai estava ausente, em uma viagem.

Charge de Angelo Agostini, produzida em 1888, que representa fazendeiros escravocratas lendo a notícia da abolição da escravidão. A expressão no rosto dos personagens representados demonstra sua insatisfação.

- Complemente o assunto fim da escravidão no Brasil com o texto a seguir, que apresenta uma discussão sobre o impacto da Lei Áurea nas condições de vida dos escravizados.

[...] Se no primeiro momento a Lei Áurea significou a libertação dos escravos do jugo dos seus senhores, no momento seguinte, condenou aqueles a viverem como vítimas do sistema, uma vez que

se encontravam livres, sem, contudo, possuírem estudo, documentos, dinheiro, moradia, emprego, escola e nenhuma outra espécie de assistência social proporcionada pelo Estado.

[...]

Alguns ex-escravos plantaram pequenas roças de subsistência. Os que não quiseram permanecer na atividade agrícola migraram dos campos ▶

Os ex-escravizados após a abolição

Embora a Lei Áurea tenha assegurado o fim do regime de escravidão no Brasil, após a abolição, muitos ex-escravizados continuaram a enfrentar uma vida difícil e precária.

O governo brasileiro não prestou assistência e não apresentou políticas públicas para a inserção dos ex-escravizados na sociedade de maneira justa e igualitária. Enquanto muitos deles continuaram trabalhando nas fazendas em troca de baixos salários, outros se mudaram para as cidades, onde esperavam encontrar melhores condições de vida.

A importância da solidariedade

Nas áreas urbanas, contudo, eles não tiveram acesso a escolas, assistência médica, além de enfrentarem dificuldades para conseguir emprego e moradia.

Muitos ex-escravizados passaram a habitar moradias precárias em regiões distantes do centro das cidades. Nesses lugares, chamados “bairros africanos”, os ex-escravizados se organizaram e formaram redes de solidariedade, em que todos se ajudavam, buscando recuperar sua dignidade por meio da cooperação e do trabalho comunitário.

*Resposta pessoal. Espera-se que os alunos estejam familiarizados com o conceito de trabalho comunitário e cite exemplos relacionados à sua realidade próxima. Caso os alunos tenham dificuldade em responder a essa questão, auxilie-os citando exemplos, como os trabalhos feitos em conjunto para a construção de uma moradia, a revitalização de um parque, o plantio de árvores em uma praça, entre outros.



Foto que retrata uma família de ex-escravizados do morro da Babilônia, no Rio de Janeiro, em 1910.

• Você sabe o que é trabalho comunitário? Cite exemplos.*

147

▶ para os grandes centros à procura de emprego, precários em sua grande maioria, inaugurando, dessa forma, a mão de obra marginalizada.

O mercado de trabalho nas capitais não conseguiu absorver todo o contingente, o que levou, naturalmente, a um grande número de desempregados e subempregados. [...]

Por todas essas razões, diz-se que a tão almejada

Lei Áurea decretou a liberdade de direito, sem, contudo, concretizá-la de fato, dando aos negros, num primeiro plano, e a toda a sociedade, em segundo, a falsa promessa de liberdade.

[...]

MONTEIRO, Patrícia Fontes Cavalieri. Discussão acerca da eficácia da Lei Áurea. *Meritum*, v. 7, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://revista.fumec.br/index.php/meritum/article/view/1208>>. Acesso em: 10 maio 2021.

• O tema abordado na página sobre trabalho comunitário, trata-se, em geral, de um trabalho não remunerado, exercido por um grupo de pessoas em prol de uma comunidade. Alguns exemplos são os mutirões de limpeza de locais públicos, como praças, a oferta de oficinas, a arrecadação e distribuição de alimentos perecíveis e a produção de alimentos a serem distribuídos para pessoas em situação de rua.

• Auxilie os alunos na resolução das atividades da seção. Nas **atividades 1 e 2**, destaque a atuação de dois grupos sociais com interesses distintos: os abolicionistas, favoráveis à abolição da escravidão; e os grandes proprietários de terras e de escravizados, principalmente os cafeicultores, que se opunham à abolição e defendiam os seus próprios interesses.

➤ Os fazendeiros e proprietários de escravizados tentavam preservar a estrutura econômica que se formou historicamente desde a época colonial. Não tinham interesse em perder sua principal força de trabalho, sustentada pela mão de obra escravizada.

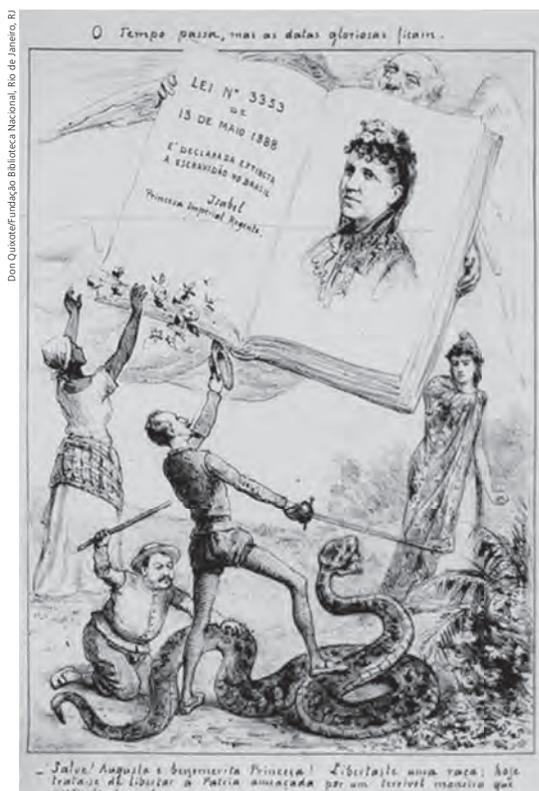
➤ Por outro lado, os abolicionistas de forma geral, apoiavam-se no discurso do direito à liberdade, à igualdade e à fraternidade, ideais das revoluções burguesas do final do século XVIII. No entanto, parte desses defensores da abolição buscavam alinhar-se à nova dinâmica capitalista do final do século XIX e início do XX no Brasil, a do capitalismo financeiro, que tem entre suas bases a formação de um mercado consumidor.

➤ Portanto, de maneira geral, com o fim do regime escravocrata, estimulava-se o consumo pela substituição da mão de obra escravizada por uma mão de obra assalariada.

ATIVIDADES

1. O movimento abolicionista contribuiu para acelerar o processo de desgaste do sistema escravista, tornando-o uma instituição desmoralizada que passou a ter o apoio de poucas pessoas, exercendo, assim, pressão sobre o governo para que a escravidão tivesse fim no Brasil.

1. Em seu caderno, escreva de que maneira o movimento abolicionista contribuiu para o fim da escravidão no Brasil.
2. Quem eram as pessoas contrárias à abolição da escravidão? Que medidas eles tomaram para tentar preservar seus interesses?
3. Sobre as leis que aboliram gradualmente a escravidão, leia as descrições e identifique a qual cada uma delas se refere.
 - Tornou livres os escravizados com mais de 60 anos. *Lei dos Sexagenários.*
 - Tornou livres os filhos de mulheres escravizadas nascidos no Brasil. *Lei Euzébio de Queiroz.*
 - Proibiu o tráfico de africanos escravizados para o Brasil. *Lei do Ventre Livre.*
4. Observe a imagem a seguir e depois responda à questão.



Don Quixote/Fundação Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, RJ

2. Os fazendeiros das antigas áreas cafeeiras e os grandes proprietários de escravos. Para tentar preservar seus interesses, eles utilizaram seu poder econômico e influência política para adiar a abolição total da escravidão.

Charge de Angelo Agostini feita na ocasião do aniversário da abolição em 1895. 4. Espera-se que os alunos reconheçam que o processo histórico que levou à abolição da escravidão em 1888 se iniciou muito antes, com a resistência física e cultural dos escravizados e ex-escravizados e, depois, com as ações do movimento abolicionista. A charge, portanto, não representa bem todo esse processo, pois só considera o ato da assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel.

- A abolição da escravidão foi o resultado de muitos acontecimentos históricos que levaram à assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888. Que acontecimentos foram esses? A charge ao lado representa todos esses acontecimentos? Explique.

INVESTIGUE

A vida em comunidade

Esta seção pode ser utilizada como avaliação formativa. Veja mais informações nas orientações para o professor.

A solidariedade foi um elemento muito importante nos bairros que foram formados por ex-escravizados no final do século 19. Atualmente, a solidariedade continua sendo fundamental, principalmente no dia a dia dos moradores das comunidades mais carentes.

Sobre esse tema, em grupo, façam uma pesquisa em livros, jornais e revistas e procurem saber: *As respostas das questões dependem do que foi levantado na pesquisa. Encaminhamentos nas orientações para o professor.*

- Quais são os bairros e as comunidades carentes que existem em sua cidade ou próximo a ela? Como elas surgiram?
- Como é o dia a dia das pessoas que vivem nessas comunidades (favelas ou bairros pobres)? Quais são suas principais dificuldades e reivindicações?
- O que tem sido feito pelas autoridades políticas (prefeitos, vereadores, secretários) e pelos moradores para combater ou amenizar essas dificuldades?

Após investigar e responder a essas questões, cada grupo deve apresentar o resultado da pesquisa para os colegas em sala de aula. Se possível, apresente fotos do lugar e localize-o em um mapa da cidade.



Alexandre Silva/Forbarena

Entender a história e identificar os problemas e as dificuldades da cidade onde mora é o primeiro passo para promover mudanças e melhorar a qualidade de vida da população, exercendo, assim, a cidadania. Foto do 1º Festival Favela Literária, promovido pela Central Única de Favelas (CUFA), no município do Rio de Janeiro, em 2019.

A CUFA existe desde 1999 e promove diversas atividades e projetos sociais nas favelas, atuando nas áreas da educação, lazer, esportes, cultura e cidadania.

149

- O trabalho com esta seção permite abordar os Temas contemporâneos **Educação financeira** e **Educação fiscal**, ao incentivar os alunos a refletirem criticamente sobre as maneiras como o poder público deve atuar para promover melhorias à população. Explique que uma das formas de exigirmos que nossos direitos sejam cumpridos e que o acesso à educação, à moradia segura, à saúde e à alimentação seja garantido a todas as pessoas, é tendo a consciência de que os impostos que pagamos diariamente devem ser utilizados para esses fins.

ENCAMINHAMENTOS

- Oriente os alunos durante a realização da pesquisa. Se necessário, faça uma pesquisa prévia antes de propor a atividade e apresente algumas das comunidades em sala de aula. Caso algum aluno more em locais como esse ou a escola se localize próximo de um, não permita qualquer tipo de comentário ofensivo ou preconceituoso.
- Os alunos podem realizar entrevistas com moradores (orientadas por um responsável) ou pesquisas em publicações locais sobre a vida e as condições das pessoas desses lugares. As reivindicações podem ser as mais diversas, por exemplo, voltadas para a saúde, educação, lazer e segurança.
- Os alunos poderão encontrar nos resultados das pesquisas ações do governo (municipal, estadual ou federal), de organizações não governamentais (ONG), grupos religiosos, organizações de moradores etc.

SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO

Aproveite esta seção para realizar uma **avaliação formativa**, com objetivo de avaliar a compreensão dos alunos sobre o conceito de cidadania, sua historicidade e sua aplicação em diferentes contextos. Para isso, observe se os alunos:

- Relacionaram o conceito de cidadania à pesquisa histórica e à ação social.

- Valorizaram as atitudes de solidariedade como fator de mudança, de melhoria de condição de vida de determinada comunidade.

Caso perceba que os alunos apresentem dificuldades, oriente-os a pensar sobre o conceito de solidariedade ligado a cidadania, uma vez que ser cidadão é estar ligado social e culturalmente a um determinado

lugar, dessa forma, com a união de todos é possível modificar a realidade social. Auxilie os alunos a compartilharem suas experiências com a atividade de pesquisa, fazendo algumas perguntas sobre como foi o processo de pesquisa, onde buscaram informações, se conversaram com pessoas, entre outros.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

• Se achar conveniente, proponha aos alunos uma atividade de pesquisa e de produção de charges. Determine o tema a ser pesquisado: política, economia, educação etc. Separe a turma em grupos e peça que pesquisem charges em jornais, revistas e na internet. Em seguida, oriente-os a escolher uma das charges pesquisadas e a responder às seguintes questões:

a. Quando foi publicada essa charge?

R: Os alunos devem indicar a data de publicação da charge.

b. Quem a produziu e onde foi veiculada?

R: Os alunos devem indicar o nome do autor da charge e o meio de comunicação em que foi veiculada.

c. Qual assunto ela representa?

R: Os alunos devem contextualizar a mensagem da charge indicando o assunto que ela representa.

d. Em sua opinião, essa charge é importante para a compreensão do que aconteceu no cotidiano? Explique.

R: Resposta pessoal. Espere-se que os alunos reconheçam a importância da charge como recurso de difusão de notícias e opiniões.

• Após a pesquisa da charge, peça aos alunos que apresentem os resultados aos colegas de sala.

A crise gradativa da monarquia

Os ex-proprietários de escravizados não ficaram satisfeitos com a abolição da escravidão. Por conta dos prejuízos que tiveram, deixaram de apoiar o governo.

Após a abolição, além de perder o apoio da elite agrária escravista, a monarquia brasileira passou a ser criticada pelos militares e pelos republicanos, entrando assim em uma crise gradativa.



Esta charge, produzida por Angelo Agostini no século 19, representa D. Pedro II sendo empurrado do trono.

A insatisfação do Exército

Durante o Segundo Reinado, o Exército brasileiro havia se fortalecido, passando a desempenhar importante papel na sociedade. No entanto, muitos oficiais consideravam que o governo imperial não dava o devido apoio para o Exército. Por exemplo, eles questionavam a falta de investimento por parte do governo e também a redução das promoções na carreira militar.

Outra questão era o soldo, pagamento ou remuneração recebida pelos militares, considerado precário. Dentre os militares insatisfeitos, havia um grupo que, influenciado pelos ideais republicanos, defendia a necessidade de mudanças políticas e o estabelecimento de um governo nos moldes republicanos.

Mesmo proibidos por lei, esses militares passaram a fazer diversas críticas ao governo imperial por meio da imprensa, transformando a **questão militar** em uma questão política de âmbito nacional.

150

• Com o texto a seguir, complemente o assunto da difusão das ideias republicanas no Brasil.

A difusão de ideias republicanas no Brasil remonta ao século 18, quando se articularam as primeiras contestações ao domínio português inspiradas no ideário iluminista. Fizeram-se presentes, por exemplo, tanto nas bandeiras defendidas pelas elites mineiras na Inconfidência de 1789 quanto nas propostas de artesãos e soldados nas ruas de Salvador, na Conjuração de 1798. Ganharam mais nitidez

em Pernambuco em 1817, no movimento contra a política joanina do Rio de Janeiro. [...]

Os ventos republicanos nunca deixariam de soprar nas terras pernambucanas, fazendo-se presentes na Praieira, em 1848, por meio de suas lideranças mais expressivas, o liberal Borges da Fonseca. Em Salvador, décadas depois da Conjuração dos Alfaiates, em 1837, os ideais republicanos e federalistas serviram para respaldar as reações da Sabinada à política centralizadora dos governos regenciais [...].

O republicanismo

A mobilização de diferentes grupos sociais foi fundamental para a mudança do regime político no Brasil. O movimento republicano teve início com a publicação do Manifesto Republicano, em dezembro de 1870, no jornal *A República*, no Rio de Janeiro.

Em 1873, foi fundado o Partido Republicano Paulista (PRP), formado principalmente por latifundiários paulistas. Eles procuravam implantar um regime político que estivesse de acordo com seus interesses econômicos, exercendo grande influência no processo de proclamação da República.

Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecerem.

[...]

Foi a burguesia cafeeira paulista que, implicitamente, deu aos militares a convicção de que sua aventura golpista poderia contar com uma sólida base de apoio econômico e social.

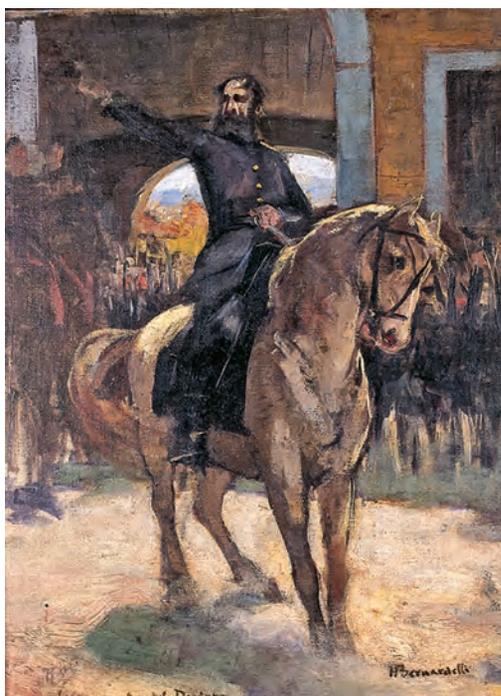
Brasil: uma História – a incrível saga de um país, de Eduardo Bueno. São Paulo: Ática, 2002. p. 238.

A proclamação da República

Aproveitando a fragilidade do governo monárquico, líderes militares se uniram e, em 15 de novembro de 1889, no Rio de Janeiro, promoveram um golpe que pôs fim à monarquia e proclamou a República no Brasil.

D. Pedro II, já idoso e com a saúde debilitada, foi obrigado pelo novo governo republicano a deixar o país no dia 17, exilando-se com sua família na França.

Pintura do final do século 19, de Henrique Bernardelli, que representa o marechal Deodoro da Fonseca quando proclamou a República no Brasil.



Reprodução/Museu da República, Rio de Janeiro, RJ

151

- Analise com os alunos a representação do marechal Deodoro da Fonseca na pintura de Henrique Bernardelli, feita no final do século XIX, mesma época em que D. Pedro II foi destituído do poder e a República proclamada. É possível promover uma reflexão levantando as seguintes questões: Como o personagem histórico foi representado? Em qual cenário ele se encontra? Qual é sua aparência física? O que o personagem parece estar sentindo?
- Compare a imagem de Deodoro da Fonseca produzida por Henrique Bernardelli com as charges produzidas sobre D. Pedro II no contexto de crise monárquica, ressaltando suas semelhanças, diferenças e intencionalidades. Dessa forma, aborda-se a **Competência específica de História 2** da BNCC, uma vez que, ao compararmos o antes e o depois nas representações imagéticas, podemos entender como os processos de transformações estruturais repercutem na produção cultural.
- Além disso, esse trabalho permite uma abordagem da habilidade **EF05HI02** da BNCC, pois favorece a identificação dos mecanismos de poder dos regimes políticos instituídos, se considerarmos que a representação de marechal Deodoro da Fonseca, de cunho heroico, foi produzida com a intenção apologética de aclamar os feitos dessa figura e estabelecer determinada imagem e identidade ao novo período político, iniciado em 1889.

► Embora essas experiências republicanas tenham diferido muito entre si, elas revelaram em comum a perspectiva separatista. [...]

VAINFAS, Ronaldo (Dir.). *Dicionário do Brasil Imperial: (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. p. 631.

- Sobre a imagem apresentada nesta página, comente com os alunos que se trata de uma litografia de Angelo Agostini representando a Pátria como uma mulher portando o barrete frígio, uma espécie de chapéu de pano usado para proteger a cabeça e que simboliza os ideais republicanos. A Pátria está recebendo, das mãos de Deodoro da Fonseca, a Constituição; ao lado do Marechal, observando a entrega, está Rui Barbosa de Oliveira, político que ajudou na elaboração da Constituição de 1891.
- O trabalho com as imagens destas páginas favorece a articulação com o componente curricular de **Arte**. Comente com os alunos que a técnica da litogravura consiste na reprodução em papel de imagens com o uso de uma prensa. Um desenho, um escrito ou uma pintura é feito em uma superfície rígida (geralmente de rocha ou metal), que se torna, assim, a matriz. Através de processos químicos, sobretudo pela aplicação de produtos, como goma arábica e ácidos de diversos tipos, a imagem gravada nessa superfície pode ser impressa no papel, por meio da prensa. Essa técnica foi muito comum no século XIX e contribuiu para a disseminação do uso de imagens em livros e periódicos. Atualmente, ela é mais utilizada por artistas que buscam resultados diferentes para suas obras.

DICAS

- É importante que os alunos percebam que a Constituição é um conjunto de normas fundamentais que dispõe sobre os direitos e deveres de todos os cidadãos, com princípios que regem nossa sociedade. Para uma compreensão mais lúdica a respeito da nossa Constituição, chamada de “Constituição Cidadã”, acesse o *link* indicado a seguir com os alunos. Nele, você vai encontrar explicações e um vídeo didático sobre o tema. Disponível em: <<https://plenarinho.leg.br/index.php/2017/09/constitucao-o-que-e/>>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- Aproveite para mostrar aos alunos alguns pontos de diferença entre a nossa atual Constituição de 1988 e a Constituição de 1891. Leve-os a observar que, embora

Os primeiros anos da República

A transição da forma de governo monárquica para a republicana, em 1889, provocou diversas mudanças.

Deodoro da Fonseca, que havia sido escolhido para liderar o golpe, estabeleceu um **governo provisório**, que tinha como responsabilidades elaborar uma nova constituição, realizar eleições para presidente, firmar o modelo de república federativa e estabelecer a ordem social.

A primeira Constituição republicana

A primeira Constituição republicana foi promulgada em 25 de fevereiro de 1891 e se caracterizou por ser liberal e descentralizadora. Essa Constituição extinguiu o poder Moderador e estabeleceu a separação entre os três poderes da República, o Executivo, o Legislativo e o Judiciário, que passaram a ser independentes. Leia, no texto a seguir, outras determinações da Constituição de 1891.

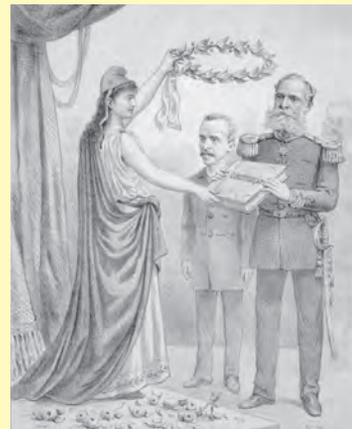
Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecem.

A Constituição de 1891 estabeleceu, ainda: a igualdade de todos perante a lei; o reconhecimento dos direitos do cidadão, como a liberdade, a propriedade e a segurança individual; eleições diretas, com voto não secreto, para os maiores de 21 anos, com exceção de analfabetos, mendigos [...] e religiosos sujeitos a voto de obediência; a separação entre Igreja e Estado, tendo sido garantida a liberdade de culto.

Porém, o direito à liberdade de culto não se estendia às religiões professadas pelos segmentos mais humildes da população, notadamente os de origem africana. [...]

História do Brasil, de Elza Nadai e Joana Neves.
São Paulo: Saraiva, 1995. p. 266.

Litogravura de Angelo Agostini que representa a “Pátria” recebendo de Deodoro a Constituição de 1891.



152

seja um documento histórico, apresenta influência do contexto histórico em que estava inserido, com limites e marcas de seu tempo. Ressalte aos alunos que as mudanças ocorridas fazem parte das lutas e das reivindicações históricas. Essa proposta contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História 1** da BNCC.

As disputas pelo poder

No dia seguinte à validação da Constituição, foram realizadas eleições para presidente e vice-presidente. Marechal Deodoro da Fonseca foi eleito presidente e marechal Floriano Peixoto — candidato do grupo adversário — foi eleito vice-presidente.

O governo de Deodoro foi marcado por forte conservadorismo, pela centralização do poder Executivo e pelos desentendimentos com o Congresso.

Diante das fortes tensões estabelecidas entre os poderes Executivo e Legislativo, Deodoro decidiu renunciar ao cargo. Em 23 de novembro de 1891, Floriano Peixoto assumiu a presidência do Brasil.

As reações ao governo militar

No período do governo de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, de 1889 a 1894, ocorreram levantes civis e militares como reações à nova ordem republicana.

A Revolução Federalista, no Rio Grande do Sul, e a Revolta da Armada, no Rio de Janeiro, foram duramente combatidas por Floriano Peixoto, que ficou conhecido como “Marechal de Ferro”.



Foto de forças do governo combatendo os revoltosos durante a Revolta da Armada, no Rio de Janeiro, em 1893.

153

- Comente com os alunos que a alcunha de “Marechal de Ferro”, conferida a Floriano Peixoto, devia-se ao modo autoritário de governar. Ao longo de seu mandato, entre os anos de 1891 e 1894, Floriano enfrentou, de forma dura e violenta, a oposição ao seu governo. No período, eclodiram revoltas como a Revolta da Armada, em 1893, que foi liderada por militares da Marinha e terminou duramente reprimida pelas forças do Exército. Na ocasião dessa “vitória” contra os revoltosos, Floriano Peixoto recebeu o apelido de “Marechal de Ferro”.
- A visão de construção de um país republicano de Marechal Floriano Peixoto estava centralizada, sobretudo, no fortalecimento do Exército, com bases nacionalistas, o que não era bem visto pelas classes dominantes, sobretudo pelas elites latifundiárias, que tinham uma visão republicana baseada na descentralização política e no liberalismo econômico.
- Chame a atenção dos alunos para a imagem desta página e peça-lhes que leiam a legenda e identifiquem a data em que a foto foi tirada, de forma que relacionem com o que estava ocorrendo no momento.

DICAS

- Ao tratar do assunto dos poderes regionais durante a chamada República oligárquica, comente com os alunos que a descentralização política foi um dos principais projetos das elites agrárias após a experiência autoritária vivida durante o governo dos presidentes militares, período que também ficou conhecido como República da Espada.
- Nesse momento, se achar conveniente, retome o conteúdo trabalhado na página 151, no tópico “O republicanismo”. É possível relacionar o estabelecimento dos poderes regionais com a realização do projeto político dos latifundiários paulistas e do Partido Republicano, fundado em 1870.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Promova uma análise da segunda foto reproduzida nesta página, que mostra um proprietário rural do início do período republicano no Brasil. Durante a análise, proponha as seguintes questões aos alunos:

1. Identifiquem o proprietário rural retratado na foto.

R: Os alunos devem identificar que o proprietário rural está dentro do carro, com as mãos no volante, e ocupa a posição central da foto.

2. Citem características do proprietário que mais chamaram a atenção de vocês.

R: Espera-se que os alunos percebam que o coronel aparece como a figura central na fotografia, cercado por um policial e um padre. Leve-os a perceber que o fato de aparecer em seu automóvel é indicio de seu poder naquela época.

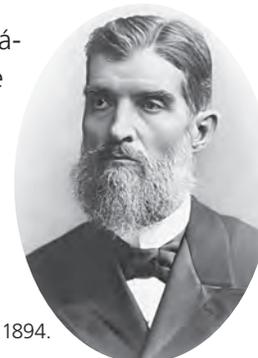
A República das oligarquias

Durante o início da República, a elite agrária do país, formada principalmente pelos barões do café de São Paulo e pelos pecuaristas de Minas Gerais, constituiu-se como base de apoio do governo.

No entanto, diferentemente da política dos militares, essas elites defendiam um governo liberal, a descentralização do poder político e mais autonomia econômica dos estados, de acordo com a Constituição de 1891.

Política e economicamente fortalecidas, as elites agrárias conseguiram eleger, em 1894, o primeiro presidente civil, Prudente de Morais, ex-presidente do estado de São Paulo, cargo equivalente ao de governador.

Seu governo foi marcado pela tentativa de estabilizar a economia e instaurar a ordem social e política do país, além de assegurar a autonomia dos estados.



Reprodução/Arquivo/Arquivo do Governo Federal

Prudente de Morais. Foto de 1894.

A “política dos governadores”

Em 1898, Campos Sales, indicado pelo Partido Republicano Paulista, foi eleito presidente, marcando a ascensão dos grandes cafeicultores ao comando político do país e inaugurando o período histórico conhecido como “política dos governadores”.



Reprodução/Coletânea Particular, São Paulo, SP

Foto de 1903 que retrata um coronel do interior do estado de São Paulo. Ele está em seu automóvel, acompanhado de um policial e de um padre.

154

Esse arranjo político consistia em um acordo que garantia o apoio do governo federal aos governadores dos estados, dando-lhes mais autonomia e controle regional. Em contrapartida, os governadores se comprometiam em apoiar o presidente da República em suas decisões.

Para se manter no poder, os governadores faziam alianças com grandes proprietários rurais, também conhecidos como coronéis.

- Complemente o assunto sobre a política das oligarquias com as informações do texto a seguir.

[...]

Não se pretendeu, com a república, fazer uma revolução. O que se pretendeu, e se conseguiu foi criar um tipo de estado que atribuísse o controle político ao grupo que vinha se afirmando, social e economicamente, desde a segunda metade do século 19. Esse grupo, composto, sobretudo pelos fazendeiros de São Paulo e de Minas, constituía uma forte oligarquia

rural, que representava a classe dominante no país.

[...]

O grupo paulista-mineiro tinha expressão nacional que decorria da sua importância econômica nos respectivos estados.

A política dos governadores consolidou esse tipo de Estado que, através do controle eleitoral, promovia a conciliação entre os poderes locais (estados) e o poder federal, sob a hegemonia de São Paulo e ▶

Os coronéis controlavam a população de sua região de várias maneiras. Eles contratavam jagunços que perseguiam e usavam a força contra aqueles que não obedecessem as suas ordens. Os coronéis também se aproveitavam do prestígio que possuíam com aqueles que dependiam de favores, principalmente pessoas humildes.

Além disso, os coronéis usavam o poder que tinham para controlar as eleições, garantindo que as pessoas votassem nos candidatos indicados por eles. Leia o texto.

Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecerem.

[...] No plano local, a cena política era dominada pela figura do coronel, grande proprietário rural que quase sempre detinha uma patente militar. O resultado das eleições [...] dependia dos coronéis, pois esses **potentados** controlavam os eleitores e a eleição, dando o tom da vida social e política. Com seus bandos de jagunços ou capangas armados, garantiam a vitória das oligarquias estaduais nas eleições. [...]

História do Brasil: uma interpretação, de Adriana Lopez e Carlos Guilherme Mota. São Paulo: Senac, 2008. p. 592-593.

potentados: nesse caso, significa indivíduos com muito poder, aqueles que exercem influência sobre as outras pessoas

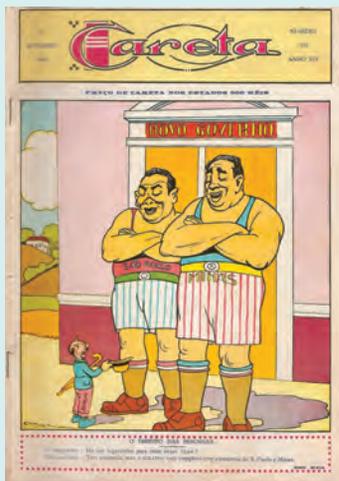
A “política do café com leite”

Uma das consequências da “política dos governadores” foi a predominância política dos representantes dos estados de São Paulo e Minas Gerais, que, por serem economicamente muito poderosos, dominavam o cenário político do país. Eles, inclusive, determinaram a ocupação dos cargos de presidência da República por mais de 30 anos.

Essa sucessão presidencial entre paulistas e mineiros ficou conhecida como “política do café com leite”.

Charge de Alfredo Storni sobre o governo, baseado na “política do café com leite”, publicada na revista *Careta*, em 1926.

O personagem “Pequeno” indaga: “Há um lugarzinho para mim nesse time?”, e os personagens “Graúdos” respondem: “Tem paciência, mas o time está completo com elementos de São Paulo e Minas...”



Alfredo Storni/Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ

155

- Minas. Esses dois estados realizavam a chamada “política do café com leite”, em alusão às suas principais riquezas: o café e o gado, respectivamente.

Esse tipo de Estado, expressão política das oligarquias rurais, representou a frustração dos ideais políticos e sociais mais amplos que, ao menos no nível da propaganda, haviam integrado o republicanismo.

[...]

NADAI, Elza; NEVES, Joana. *História do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1995. p. 275-276.

- Explique aos alunos que, na Região Nordeste, além dos jagunços, havia também os chamados cangaceiros, que atuavam tanto para os coronéis, defendendo suas terras, ou perseguindo seus rivais, como de forma independente, desafiando o poder das oligarquias e o poder do governo central. No início do século XX, diversos grupos de cangaceiros promoveram assaltos, roubos, sequestros, entre outros delitos. Atuando fora da lei, eram, portanto, considerados criminosos. No entanto, para muitas comunidades pobres da época, os cangaceiros também eram considerados heróis, visto que, alguns grupos ou “bandos” costumavam distribuir os produtos de seus roubos ou assaltos entre as pessoas necessitadas. Uma das figuras históricas mais famosas do cangaço foi Virgulino Ferreira da Silva, ou Virgulino Lampião, que até hoje é lembrado tanto como herói quanto como criminoso.

- O termo cangaceiro era muitas vezes utilizado de forma pejorativa para se referir aos indivíduos que não se adaptavam ao modo de vida considerado “civilizado”. Os cangaceiros, portanto, seriam os camponeses pobres, sem modos, que habitavam as regiões áridas do sertão.

• A imagem apresentada nesta página representa o marechal Deodoro da Fonseca e o ministro Quintino Bocaiuva sendo saudados pela população na ocasião da proclamação da República do Brasil, em 15 de novembro de 1889. Peça aos alunos que pesquisem outras representações desse mesmo fato histórico. Se tiverem dificuldade, cite como exemplo a obra de Benedito Calixto, produzida em 1893, ou a de Henrique Bernardelli, feita em 1900. As duas obras representam, de maneiras diferentes, esse momento da proclamação da República. Oriente-os, também, a pesquisar outros recursos, como charges, HQs ou releituras modernas desse fato histórico. O objetivo desta atividade é trabalhar com os alunos noções de relatividade, analisando as diferentes interpretações de um mesmo fato histórico, a proposta contempla a **Competência específica de História 4**, da BNCC. Veja, nos *sites* a seguir, subsídios para trabalhar o tema com os alunos:

> *Galileu*. Disponível em: <http://galileu.globo.com/edic/112/rep_republica.htm>. Acesso em: 20 mar. 2021.

> TREVISAN, Rita. Uma visão crítica da proclamação da República. *Nova Escola*, 7 mar. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/313/uma-visao-critica-da-proclamacao-da-republica>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

> REVISTAS humorísticas da Primeira República. *Ensinar História*, 12 maio 2020. Disponível em: <<https://ensinarhistoria.com.br/revistas-humoristicas-primeira-republica/>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

• Durante a realização da **atividade 1**, se julgar conveniente, proponha à turma uma leitura coletiva do trecho da obra *Os bestializados*, e peça aos alunos que analisem atentamente os elementos da gravura.

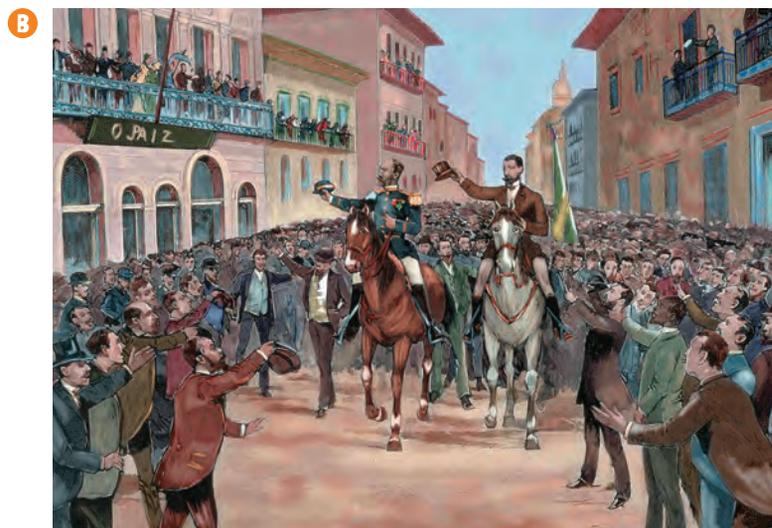
ATIVIDADES

1. A fonte **A** é um texto escrito pelo historiador José Murilo de Carvalho, que trata da participação da população civil no momento da proclamação da República no Brasil. A fonte **B** é uma gravura que representa uma interpretação desse momento. Leia o texto e observe atentamente a imagem. Em seguida, responda às questões no caderno.

Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecerem.

A Em frase que se tornou famosa, Aristides Lobo, o propagandista da República, manifestou seu desapontamento com a maneira pela qual foi proclamado o novo regime. Segundo ele, o povo, que pelo ideário republicano deveria ter sido **protagonista** dos acontecimentos, assistira a tudo **bestializado**, sem compreender o que se passava, julgando ver talvez uma parada militar. [...]

Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi, de José Murilo de Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 9.



Proclamação da República do Brasil. Aclamação pública ao marechal Deodoro da Fonseca e ao ministro Quintino Bocaiuva, em 15 de novembro de 1889. Gravura de Rico, século 20.

bestializado: nesse caso, aquele que tem dificuldade de compreender

protagonista: indivíduo que possui papel de destaque, sujeito principal dos acontecimentos

156

• O texto a seguir comenta como a imprensa abordou o dia 15 de novembro de 1889 e a importância do movimento republicano.

[...]

Aquele dia, como se registrou, começou bem cedo e foi longo e agitado. Sua descrição pelos diferentes jornais do país variou conforme a intensidade das inclinações republicanas ou monarquistas de cada

um. A despeito dessa variação, era razoavelmente clara para os jornalistas a importância do que estava ocorrendo, donde o interesse em acompanhar os passos dos atores diretamente envolvidos nos acontecimentos. Na verdade, os passos de uma República que se iniciava de fato, mas pela qual já se lutava havia bastante tempo.

[...]

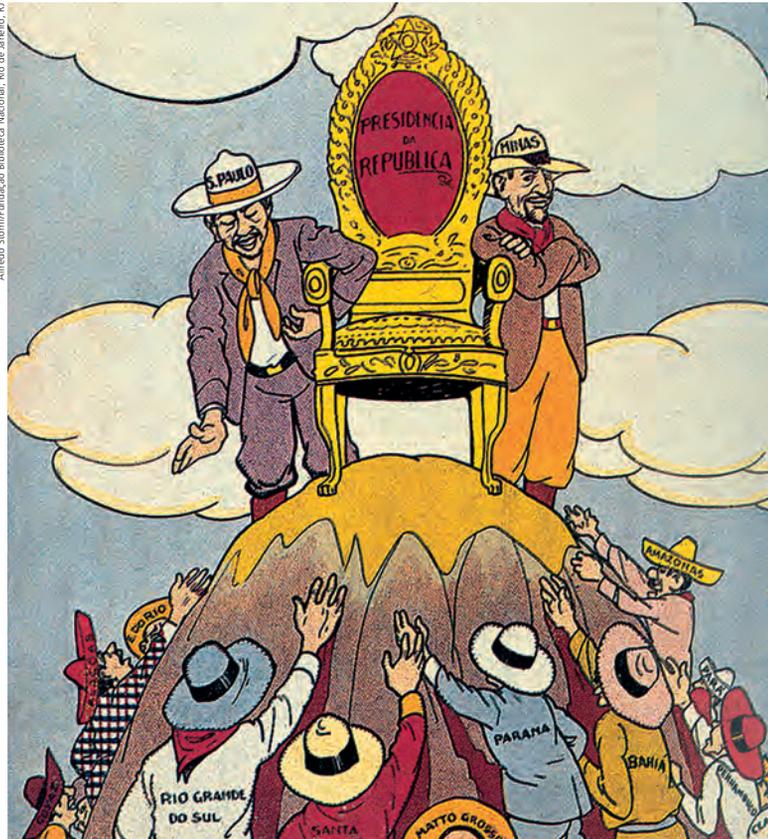
- Auxilie os alunos na resolução dos itens a e b da atividade 2. Após a análise atenta da imagem, ressalte a importância da charge nos meios de comunicação e como fonte histórica. Questione-os sobre onde a charge reproduzida poderia circular na época de sua publicação, se eles a consideram engraçada, e como a situação foi representada. Esses questionamentos podem fornecer-lhes subsídios para que respondam às questões.

- De acordo com a fonte A, como foi a participação da população no momento da proclamação da República? *O povo assistira a tudo bestializado, sem compreender o que se passava, julgando ver talvez uma parada militar.*
- Como a fonte B representa a população durante a proclamação da República? *A fonte B representa a população aclamando o marechal Deodoro da Fonseca e o ministro Quintino Bocaiuva.*
- Compare a ideia apresentada no texto e a apresentada na imagem e converse com os colegas sobre isso. *Espera-se que os alunos percebam que a fonte A destaca a não participação da população no processo de transição do regime monárquico para o republicano, e a fonte B destaca a população aclamando os líderes militares.**

2. Observe a charge a seguir e responda às questões em seu caderno.

*Assim, é possível encontrar semelhanças entre o que se diz no texto e o que a imagem representa, já que a aclamação do povo representada na fonte B, não indica necessariamente a participação política da

população no processo de proclamação da República.



Charge de Storni, do início do século 20.

- A charge mostra caricaturas de representantes dos estados de São Paulo e Minas Gerais ao lado de um trono, que representa a presidência da República. Eles estão no alto de um morro e
- Faça uma descrição da charge. *parecem inalcançáveis por representantes de outros estados, que parecem menores e também interessados no poder, mas sem condições de alcançá-lo.*
- A qual política do Brasil ela faz referência? O que caracterizou essa política? *Refere-se à chamada "política do café com leite", no qual políticos dos estados de São Paulo e de Minas Gerais se revezavam na presidência da República.*

157

► É certo que o episódio da Proclamação foi precedido por articulações conspiratórias – basicamente arquitetadas por setores da juventude militar – e tomou as feições de um golpe de Estado que uniu militares e civis. Mas é preciso deixar claro que os preparativos para o estabelecimento da República se foram tecendo ao longo do movimento republicano, que se estendeu por quase duas décadas e atravessou

o país, aliciando grupos e interesses bem diferenciados. Não há dúvida também de que, após a abolição da escravidão, em 1888, a expansão do movimento se acelerou sensivelmente.

[...]

GOMES, Angela de Castro. O 15 de novembro. In: GOMES, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena (Coord.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/ FGV-CPDOC, 2002. p. 13-14.

- Explore os significados das palavras apresentadas no glossário da página, de modo que os alunos sejam capazes de inseri-las em outras situações a respeito do conteúdo estudado. Para isso, peça-lhes que escrevam uma frase com cada palavra demonstrada do glossário: **inquilino**, **senhorio** e **troço**. Depois, leiam essas frases em voz alta. A proposta contempla os componentes **compreensão de textos** e **desenvolvimento de vocabulário** da PNA.

As reformas urbanas no Rio de Janeiro

No início do período republicano, a cidade do Rio de Janeiro era a capital política e o principal centro econômico do país. Apesar disso, a cidade apresentava sérios problemas urbanos, como moradias precárias, ruas estreitas e ausência de redes de água e de esgoto.

Durante o governo do presidente Rodrigues Alves, entre 1902 e 1906, uma série de reformas urbanas foi feita na capital. O objetivo dessas reformas era “modernizar” a cidade, deixando-a mais parecida com os grandes centros urbanos europeus. Para isso, grande parte da população pobre foi expulsa do centro da cidade, tendo suas casas demolidas para a construção de novos edifícios e avenidas.

Observe a charge a seguir, publicada em 1905.



inquilino: pessoa que mora em casa alugada
senhorio: proprietário da casa alugada
troços: nesse caso, são os pertences do inquilino

Charge publicada na revista *O Malho*, em 1905, que representa a população pobre sendo expulsa de suas casas.

Agora, leia um trecho do diálogo entre os dois personagens centrais da charge, o **inquilino** e o **senhorio**. Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecem.

Este conteúdo favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

O inquilino: — Mas, então, eu pago-lhe o aluguel pontualmente e o senhor consente que me ponham os **troços** na rua?

O senhorio: — Meu amigo, tenha paciência: são cousas da Prefeitura! Trate de ver outra casa...

O que vai por ahi. Em: *O Malho*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 144, 17 jun. 1905. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/116300/per116300_1905_00144.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

158

- Considere a necessidade de usar o texto a seguir para complementar o assunto apresentado nesta página. Comente com os alunos que as reformas urbanas ocorridas no Rio de Janeiro, no início do século XX, estão relacionadas à ideologia de “regeneração”, que permeou a mentalidade de muitas pessoas naquela época.

[...]

Assistia-se à transformação do espaço público, do modo de vida e da mentalidade carioca, segundo padrões totalmente originais; e não havia quem se lhe pudesse opor. Quatro princípios fundamentais regeram o transcurso dessa metamorfose

[...]: a condenação de hábitos e costumes ligados ▶

A Revolta da Vacina

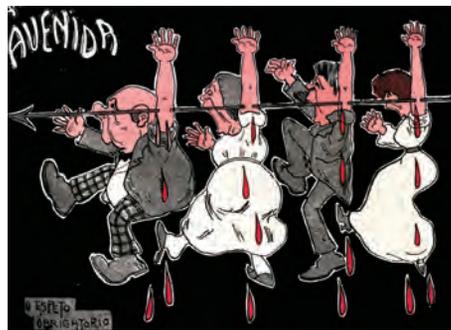
Além das reformas urbanas, o presidente Rodrigues Alves realizou uma política de saneamento para erradicar várias doenças que atacavam a população, sobretudo das cidades portuárias de Santos e do Rio de Janeiro, capital do país.

Rodrigues Alves nomeou o médico sanitarista Oswaldo Cruz como diretor geral de Saúde Pública do país e o encarregou de realizar uma política de **higienização**, na tentativa de erradicar as principais doenças, como a febre amarela, a peste bubônica e a varíola.

Em 1904, Oswaldo Cruz tomou uma série de medidas higienistas que causaram espanto e incômodo à população do Rio de Janeiro, por exemplo, a criação de grupos para realizar vistorias nas moradias da cidade com o objetivo de identificar focos de doenças.

Contudo, a medida que gerou maior revolta popular foi a criação de uma lei que obrigava as pessoas a se vacinarem contra a varíola.

Charge “O espeto obrigatório”, de 1904, publicada na revista *A Avenida*, na época da Revolta da Vacina.



A falta de uma política de conscientização sobre a importância da vacina, levou a população, que já estava sofrendo com as reformas urbanas e com os transtornos causados pelas vistorias, a considerar essa medida invasiva. Por conta da falta de informação, muitas pessoas acreditavam que a vacina fizesse mal à sua saúde.

Revoltados, centenas de civis, apoiados pelos militares da Escola Militar da Praia Vermelha, tomaram as ruas da capital, exigindo o fim da obrigatoriedade da vacinação. A população derrubou e incendiou bondes, depredou lojas, quebrou postes, montou barricadas com pedras e paus que estavam nas ruas.

Após violentos conflitos, o governo conseguiu controlar a revolta, e suspendeu a obrigatoriedade da vacina. Mesmo nesse contexto, a vacinação da população conteve com sucesso as epidemias de varíola, peste bubônica e febre amarela.

higienização: neste caso, medida para evitar a proliferação de doenças

159

► pela memória à sociedade tradicional; a negação de todo e qualquer elemento de cultura popular que pudesse macular a imagem civilizada da sociedade dominante; uma política rigorosa de expulsão dos grupos populares da área central da cidade, que será praticamente isolada para o desfrute exclusivo das camadas aburguesadas; e um cosmopolitismo agressivo, profundamente identificado com a vida parisiense.

A expressão “regeneração” era por si só esclarecedora do espírito que presidiu esse movimento de destruição da velha cidade, para complementar a dissolução da velha sociedade imperial, e de montagem da nova estrutura urbana. [...]

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 30-31.

- A abordagem do tema acerca da Revolta da Vacina favorece uma articulação com o componente curricular de **Ciências**. Comente com os alunos que o último caso foi registrado em 1977, e que foi considerada erradicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1980. A erradicação se deveu à campanhas de vacinação realizadas em praticamente todo o mundo.

- Verifique a possibilidade com o professor desse componente curricular, de fazerem um trabalho interdisciplinar. Peça aos alunos que façam uma pesquisa sobre a varíola e procurem saber:

► Qual é a causa dessa doença?

R: Espera-se que os alunos identifiquem o que causa a doença, o vírus *Orthopoxvirus variolae*.

► Como ela é transmitida?

R: A transmissão do vírus da varíola pode ocorrer diretamente, de pessoa para pessoa, ou indiretamente, no ar ou por meio de objetos contaminados, que já estiveram em contato com pessoas contaminadas, como peças de roupa e lençóis.

► Quais são as maneiras mais eficazes de prevenir e combater essa doença?

R: A varíola pode ser prevenida com aplicação de vacina e tratada com a ingestão de antibióticos. Uma prevenção eficiente inclui medidas de saneamento e higiene, por parte do poder público.

- A abordagem do tema sobre a vacinação favorece o trabalho com o Tema contemporâneo **Saúde**. Comente que atitudes de prevenção são essenciais. Relacione a questão com a pandemia de COVID-19, ressaltando a importância do distanciamento social, do uso de máscaras e de álcool em gel como medidas de prevenção até que se complete a vacinação de todos os brasileiros. O trabalho com esse tema permite, ainda, uma abordagem da **Competência geral 8** da BNCC, ao tratar dos possíveis cuidados que podemos ter que contribuem para nossa qualidade de vida.

- Auxilie os alunos na resolução da **atividade 1**. Solicite que analisem atentamente as imagens, destacando a importância delas enquanto fontes históricas. Comente que a fotografia chegou no Brasil em meados do século XIX, mas foi no início do século XX que ela se popularizou, sendo um recurso muito comum para a captura de imagens de pessoas (como o retrato) e de paisagens. Havia, inclusive, muitas pessoas que acreditavam que as modernas técnicas de fotografia pudessem substituir a arte da pintura, da gravura etc. Se julgar conveniente obter mais informações acerca das fotografias como fontes históricas, leia o texto a seguir.

- Este texto trata da importância das fotos como fonte histórica, principalmente a partir do século XX.

[...]

Para [o historiador Boris] Kossoy (2002), é justamente pela materialidade e pela representação a partir do real da imagem fotográfica que ela serve como documento real, isto é, como fonte histórica. Entretanto, Kossoy adverte que ao utilizar a imagem fotográfica como fonte deve-se levar em conta sempre o seu processo de construção, porque a imagem fotográfica é um documento criado e construído. Assim, a relação documento/representação é indissociável. Para o autor, a realidade da fotografia não corresponde necessariamente à verdade histórica, apenas ao registro expressivo da aparência. “A realidade da fotografia reside nas múltiplas interpretações, nas diferentes leituras que cada receptor dela faz num dado momento; tratamos, pois, de uma expressão peculiar que suscita inúmeras interpretações” (2002, p. 38).

[...]

SÔNAGO, Márcio Jesus Ferreira. A fotografia como fonte histórica. *Historiae*, v. 1, n. 2, p. 113-120, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6718/A%20fotografia%20como%20fonte%20hist%3%b3rica.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

ATIVIDADES

1. a. Espera-se que o aluno perceba que, na foto A, de 1900, vários edifícios foram demolidos, enquanto outros antigos e deteriorados passam por reformas. Além disso, o piso antigo da rua estava sendo removido.

1. Observe atentamente as fotos a seguir, que retratam a Avenida Central, na cidade do Rio de Janeiro, durante e depois das reformas urbanas. Em seguida, responda às questões em seu caderno.



Avenida Central. Rio de Janeiro, por volta de 1900. Foto de Augusto Malta.



Avenida Central. Rio de Janeiro, 1906. Foto de Augusto Malta.

- Faça uma descrição da imagem A.
- Faça uma descrição da imagem B.
- Compare as imagens A e B e aponte as principais transformações ocorridas na Avenida Central. Espera-se que os alunos percebam que as transformações ocorridas alteraram praticamente toda a paisagem urbanística da Avenida Central, transformada em uma larga avenida, contornada por alguns prédios novos e outros reformados.

160

2. Observe a charge a seguir e responda às questões no caderno.



2. b. As pessoas que representam a população do Rio de Janeiro aparecem no canto direito da imagem e também nas janelas das casas. Elas foram representadas reagindo à chegada de Oswaldo Cruz e de seu grupo, atirando-lhes objetos, ferramentas etc.

Charge produzida por Leônidas Freire representando uma cena da Revolta da Vacina. Revista *O Malho*, 1904.

- Na charge, o personagem central é o médico sanitarista Oswaldo Cruz. Descreva a maneira como ele foi representado. *Possível resposta: Montado em uma grande seringa, comandando um grupo de pessoas também montadas em seringas.*
 - Que pessoas representam a população do Rio de Janeiro? Como elas foram representadas?
 - Por que as pessoas reagiram dessa maneira à vacinação obrigatória? Converse com os colegas. *Porque já estavam sofrendo com as reformas urbanas e com os transtornos causados pelas vistorias feitas pelos grupos de higienização. Além disso, muitas pessoas acreditavam que a vacina faria mal à saúde.*
3. Leia a notícia e depois converse com os colegas e o professor sobre a questão a seguir. *Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecem.*

Estamos vivendo uma nova revolta da vacina?

Onda de desinformação aumenta os casos de doenças na população.

Brasil e outros países estão registrando o aumento de mais de três vezes os casos sarampo em relação ao mesmo período de 2018. Segundo a Unicef, a maior causa é a falta de vacinação, pois 169 milhões de crianças não receberam a primeira dose de 2010 a 2017. Desse número, 940 mil estão no Brasil e 2,5 milhões estão nos Estados Unidos.

Estamos vivendo uma nova revolta da vacina? Estado de Minas Enem, 25 abr. 2019. Disponível em: <<https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/enem/2019/04/25/noticia-especial-enem,1048944/precisamos-de-uma-nova-revolta-da-vacina.shtml>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

- De acordo com o texto qual seria a causa da não vacinação? Por que ela é importante? *Possível resposta: A causa seria a desinformação que está levando as pessoas a não se vacinarem. A vacinação é importante para a erradicação e prevenção de doenças.*

161

- Atualmente são realizadas campanhas divulgando a importância da vacinação como forma de controlar e combater certas doenças. Promova uma nova articulação com o componente curricular de **Ciências** propondo aos alunos uma pesquisa sobre a vacinação hoje no Brasil. Peça a eles que procurem descobrir quais vacinas são obrigatórias e fornecidas à população nas unidades básicas de saúde, como são feitas as campanhas do governo e de que forma essas campanhas são vistas pela população. Depois, auxilie os alunos a produzirem cartazes com as informações coletadas e apresentarem aos colegas.
- Oriente os alunos a organizarem a pesquisa de modo que fique claro quais são as vacinas fornecidas gratuitamente pelo governo. Peça a eles que classifiquem as vacinas fornecidas em “vacinas para crianças”, “vacinas para adultos” e “vacinas para adultos idosos”.
- Veja a seguir *sites* que fornecem subsídios para trabalhar o tema da atividade com os alunos:
 - Sociedade Brasileira de Imunizações. Disponível em: <www.sbim.org.br/vacinacao>. Acesso em: 21 mar. 2021.
 - BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. *Lei no 6.259*, de 30 de outubro de 1975. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6259.htm>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- Os conteúdos abordados nas **atividades 2 e 3** possibilitam aos alunos utilizarem o conhecimento historicamente construído sobre o tema vacinas, tocando em um assunto importante da atualidade, o que permite uma abordagem conjunta da **Competência geral 1** e da habilidade **EF05HI09** da BNCC.

- Comente com os alunos que o período de crise do governo oligárquico coincide com o fortalecimento das camadas sociais médias (compostas, essencialmente, por profissionais liberais) e das elites industriais no Brasil, que passaram a disputar o poder e o espaço político com as elites latifundiárias. Relacionar esse fato histórico ao contexto das mudanças políticas e disputas de poder atende à habilidade EF05HI02 da BNCC.
- Explique aos alunos que, ao se tornar presidente do Brasil, Vargas colocou fim ao poder das oligarquias estaduais, uma vez que acabou com o regionalismo político ao estabelecer a centralização do poder na Presidência da República.

A crise do sistema oligárquico

No final da década de 1920, o sistema político controlado pela oligarquia brasileira começou a entrar em crise. Mesmo que as estruturas de poder oligárquicas resistissem em várias regiões do Brasil — onde coronéis, grandes agricultores e pecuaristas ainda controlavam a política —, havia insatisfação por parte de alguns grupos que estavam excluídos do processo político, como a classe média.

Com o crescimento da industrialização, esse grupo viu aumentar o seu poder econômico e passou a exigir maior participação política, contestando o predomínio das oligarquias rurais.



Foto da década de 1920, na cidade de São Paulo, que retrata pessoas da classe média visitando uma fábrica de automóveis.

Nesse contexto, as elites econômicas dos estados de São Paulo e Minas Gerais entraram em conflito, abalando a “política do café com leite”.

Nas eleições de 1930, seguindo a tradição de revezamento entre os estados, deveria ser indicado um candidato mineiro para concorrer ao cargo de presidente da República, mas buscando dar continuidade à sua política, o presidente Washington Luís indicou o paulista Júlio Prestes, rompendo com seus aliados mineiros.

Prestes venceu as eleições. Porém, os políticos mineiros romperam com o Partido Republicano Paulista e se aliaram a gaúchos e paraibanos, formando a **Aliança Liberal**. Eles iniciaram um movimento para tomar o poder, pois acreditavam que a eleição do candidato paulista havia sido fraudada.

Em outubro de 1930, antes de Júlio Prestes assumir o cargo, tropas militares mineiras, gaúchas e paraibanas tomaram o poder em vários estados brasileiros, vencendo várias batalhas até chegarem à capital, Rio de Janeiro. O então presidente Washington Luís foi deposto e foi instituída uma **Junta Provisória** de governo, sob o comando do gaúcho Getúlio Vargas, pondo fim à “política do café com leite”.

Getúlio Vargas assume a presidência

Logo que assumiu a presidência, Getúlio Vargas tomou uma série de medidas para centralizar o poder em suas mãos. Fechou o Congresso Nacional e reduziu a autonomia dos estados, nomeando pessoas de sua confiança para substituir vários governadores.

As medidas autoritárias de Vargas provocaram diversas reações, principalmente das elites paulistas, que haviam sido afastadas do poder em 1930. A mais grave delas foi a **Revolução Constitucionalista**, um movimento liderado pelo estado de São Paulo, que exigia a elaboração de uma nova Constituição.

O movimento foi derrotado pelo governo Vargas, mas uma Assembleia Constituinte foi convocada e uma nova Constituição foi aprovada em 1934.

Soldados paulistas durante a Revolução Constitucionalista em São Paulo, em 1932.



Mulheres na política

Após décadas de lutas, as mulheres conquistaram o direito de votar e serem votadas, com a criação do Código Eleitoral, em 1932. Esse direito foi consolidado na Constituição de 1934.

Atualmente, no Brasil, a participação feminina nos processos eleitorais é bastante representativa. De acordo com o Tribunal Superior Eleitoral, 52% dos eleitores do país são mulheres. Entretanto, as mulheres ainda ocupam uma pequena parcela dos cargos políticos. No Congresso Nacional, por exemplo, nas eleições de 2018, o total de cargos ocupados por mulheres foi de 16,2%. Nas eleições municipais de 2020, 651 mulheres foram eleitas prefeitas, representando pouco mais de 12% do total de prefeitos eleitos no Brasil.



- No município em que você mora existem mulheres ocupando cargos políticos? Se sim, quais cargos elas ocupam? **Resposta pessoal.** Espera-se que os alunos respondam se há mulheres ocupando cargos políticos na cidade onde moram. O objetivo desta questão é conscientizar os alunos da atuação das mulheres nos cargos políticos que, até pouco tempo, eram ocupados quase que exclusivamente pelos homens. **163**

- A Revolução Constitucionalista ocorrida em 1932 durou cerca de três meses de intensos conflitos. Comente com os alunos que a Constituição de 1934 trouxe algumas inovações, tais como o estabelecimento do voto secreto, a confirmação do voto feminino, reconhecido em 1932, a criação da legislação trabalhista e da Justiça Eleitoral.
- Explique aos alunos que o reconhecimento do voto feminino garantiu às mulheres o direito de votar, mas a sua participação não era obrigatória. A obrigatoriedade do voto feminino só foi consolidada a partir de 1946. Destaque que a luta das mulheres por direitos é antiga no Brasil, e remete à época do Brasil Império. Dessa forma, é possível abordar a luta histórica por direitos, atendendo à habilidade **EF05HI05** da BNCC, ao associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica. Além disso, esse tema permite uma abordagem da **Competência geral 9** da BNCC, na medida em que defende o direito à participação política de todos.

- Acerca do governo de Getúlio Vargas, comente com os alunos que a luta pelos direitos trabalhistas no Brasil vinha ocorrendo desde o início do século XX, quando se formaram os primeiros sindicatos, entidades de classe que atuavam na defesa dos interesses e dos direitos dos trabalhadores, sobretudo das fábricas. Dessa forma, é importante reconhecer que a instauração da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que regulava os direitos trabalhistas, foi uma conquista dos próprios trabalhadores, e não uma concessão feita pelo presidente Getúlio Vargas. Discutir questões ligadas às leis trabalhistas permite uma abordagem da **Competência geral 6** da BNCC, pois toca diretamente em questões referentes ao mundo do trabalho e da vivência profissional.

- Comente com os alunos que, durante o governo de Getúlio Vargas, diversas medidas foram tomadas para controlar os sindicatos de trabalhadores. Em 1931, foi aprovado um decreto que vinculava a legalidade dos sindicatos ao seu reconhecimento pelo Ministério do Trabalho. Assim, para serem oficialmente reconhecidos, era necessário que os sindicatos cumprissem uma série de normas, incluindo a de que todas as suas assembleias fossem supervisionadas por um funcionário do governo. Os sindicatos perdiam sua autonomia e Vargas mantinha a classe trabalhadora sob controle do Estado. Ao efetuar essa abordagem, é possível relacionar o conteúdo com a habilidade **EF05HI02** da BNCC.

O Estado Novo

No ano de 1937, por meio de um golpe político, Getúlio Vargas criou o Estado Novo. Esse regime, que permaneceu até 1945, foi marcado pelo controle do Estado sobre os diferentes setores da sociedade, pelo autoritarismo e pela centralização do poder, garantidos por outra Constituição, outorgada no mesmo dia do golpe, em 10 de novembro de 1937.

Vargas cancelou as eleições que ocorreriam em 1938 e permaneceu no poder. No ano seguinte, ele criou o **Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP)**, órgão responsável pela fiscalização dos meios de comunicação. O DIP também tinha a função de exaltar a imagem do presidente por meio de programas de rádio e de cartilhas escolares.

Uma das metas políticas do Estado Novo era promover a industrialização no país. Nesse sentido, o governo de Vargas realizou algumas medidas:

- em 1941, para ampliar e impulsionar a indústria de base no Brasil, construiu, com financiamento dos Estados Unidos, a **Companhia Siderúrgica Nacional**, na cidade de Volta Redonda, no Rio de Janeiro;
- em 1943, buscando garantir o apoio popular ao seu governo, oficializou várias leis trabalhistas com a implantação da **Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)**, que garantia direitos como férias remuneradas, jornada de trabalho diária de oito horas e descanso semanal remunerado.



Cartaz produzido pelo DIP, exaltando a imagem de Getúlio Vargas, na década de 1940.

ATIVIDADES

1. A crise do sistema oligárquico ocorreu, principalmente, porque esse sistema não incorporava os crescentes segmentos urbanos e industriais, além de não garantir privilégios políticos à classe média emergente. Os descontentes da classe média urbana e industrial contestavam o poder político das oligarquias exportadoras de café.

1. Cite alguns motivos que ocasionaram a crise do sistema oligárquico do Brasil no fim da década de 1920.

2. Observe o cartaz e responda às questões a seguir em seu caderno.

2. a. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam o destaque dado à figura de Getúlio Vargas.



2. b. Espera-se que os alunos identifiquem a expressão da imagem de Vargas como séria, e que justifiquem essa expressão pela importância das leis tratadas no cartaz.

a. Qual elemento chama mais a sua atenção no cartaz?

b. Como a figura de Getúlio Vargas está representada? Triste, feliz, séria? Por que ele foi representado dessa forma?

c. Além da figura central apresentada no cartaz, quais outros personagens aparecem?
Os trabalhadores.

d. Quais aspectos do governo de Vargas são exaltados no texto do cartaz?

A implantação das leis trabalhistas, chamadas leis sociais.

3. Criado por meio de um golpe político, seu governo foi marcado por autoritarismo, centralização do poder e controle do Estado sobre os diferentes setores da sociedade, incluindo a fiscalização dos meios de comunicação.

3. Quais foram as principais características do governo de Getúlio Vargas durante o Estado Novo?

Esta atividade favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.

4. Em duplas, faça uma pesquisa sobre a origem do programa de rádio "A voz do Brasil" e elabore um texto relacionando a criação do programa e os objetivos do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) no governo Vargas. Espera-se que os alunos compreendam que durante todo o seu governo, sobretudo no Estado Novo (1937-1945), Vargas utilizou o programa "Hora do Brasil" para veicular as suas ideias junto ao povo brasileiro. O governo Vargas utilizava o rádio principalmente como um instrumento de propaganda e campanha.

165

DICA

• Antes que os alunos iniciem a **atividade 2** proposta nesta página, busque instigá-los a observar o cartaz de modo que estabeleçam relações entre a mensagem que ele busca passar e a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Questione os alunos sobre a importância desse órgão na consolidação da imagem do então presidente Getúlio Vargas. Leve-os a perceber que, na maioria dos cartazes veiculados nesse período, Vargas foi representado como benevolente e próximo do povo, buscando transmitir uma imagem positiva do seu governo e dissimular as medidas repressivas cometidas durante o Estado Novo. Essa dinâmica possibilita abordar a **Competência geral 2** da BNCC, pois instiga a curiosidade intelectual dos alunos por meio da investigação e da análise crítica de documentos históricos.

• A proposta da **atividade 4** desta página permite uma articulação com o componente curricular de **Língua Portuguesa**. Oriente os alunos a fazerem a pesquisa entendendo o programa de rádio como uma fonte histórica. Para isso, insira algumas questões orientadoras, como: "Quando surgiu o programa A Voz do Brasil?"; "Quem criou o programa?"; "Por que ele foi criado?"; "Qual era o público-alvo?". Caso julgue conveniente, a produção do texto pode ser feita de maneira coletiva. Para isso, sintetize a coleta de dados feita pelos alunos e elabore um texto para ser copiado por todos. Essa atividade favorece o desenvolvimento do componente **produção de escrita** da PNA.

- Comente com os alunos que, entre 31 de janeiro de 1946 e 31 de janeiro de 1951, o Brasil teve o general Eurico Gaspar Dutra como presidente da República, nas primeiras eleições diretas após o Estado Novo, ocorridas em 1945. Durante seu governo, Dutra aprovou uma nova Constituição, em 1946. Essa Constituição revisou alguns capítulos referentes à cidadania. Garantiu, por exemplo, o direito de voto a cidadãos alfabetizados maiores de 18 anos de idade e de ambos os sexos. No entanto, se, por um lado, o governo Dutra garantia os direitos individuais aos cidadãos, por outro, preservou a estrutura latifundiária, colocou o Partido Comunista Brasileiro (PCB) na ilegalidade e adotou medidas repressivas diante de organizações sindicais. Getúlio Vargas concorreu e venceu as eleições realizadas em outubro de 1950, retornando ao poder dessa vez por meio do voto.

- Explique aos alunos que a política de Getúlio Vargas, nesse momento, estava voltada ao nacionalismo econômico, tendo em seu governo tomado medidas para conter a inflação e estimular a industrialização.

- O texto a seguir trata da trajetória de Getúlio Vargas, abordando, sobretudo, a característica ambígua de seu governo.

[...]

Grande parte [...] [da] longevidade de Vargas no cenário político nacional se deve à ambiguidade de sua trajetória. No mesmo corpo, conviveram o presidente dos direitos trabalhistas e aquele que reprimiu duramente trabalhadores ao longo do Estado Novo [...] Podem existir afinidades entre linhagens diferentes como o trabalhismo e o autoritarismo, e elas próprias são diversas em seu interior. Essa demarcação de tradições também não se explica apenas por critérios cronológicos, como o de um varguismo antes e outro depois do Estado Novo – pois vertentes positivas como a dos direitos trabalhistas podem conviver em épocas de feições gerais terríveis. [...]

As recusas ou as adesões ao varguismo podem abrigar, portanto, distintas crenças e práticas políticas no largo e indeterminado terreno das definições pela negação. [...] A recusa ao Vargas da CLT não implica a opo-

Vargas volta ao poder pelo voto

Em 1951, pouco mais de cinco anos após deixar o poder, Getúlio Vargas concorreu e venceu as eleições, voltando a governar o Brasil.

Em sua campanha, ele tinha prometido se empenhar em duas questões: promover a industrialização do país e garantir a ampliação das leis trabalhistas.

Para ampliar a industrialização, o presidente incentivou a criação de indústrias, muitas delas estatais, ou seja, pertencentes ao próprio governo. Getúlio criou, por exemplo, a Petrobras, responsável pela exploração de petróleo.

Porém, o modelo de industrialização brasileiro desagradava ao governo dos Estados Unidos, pois dificultava a entrada de suas indústrias no Brasil. Assim, os empréstimos estadunidenses, com os quais Vargas contava para promover a industrialização, diminuíram drasticamente, dificultando o desenvolvimento econômico brasileiro.

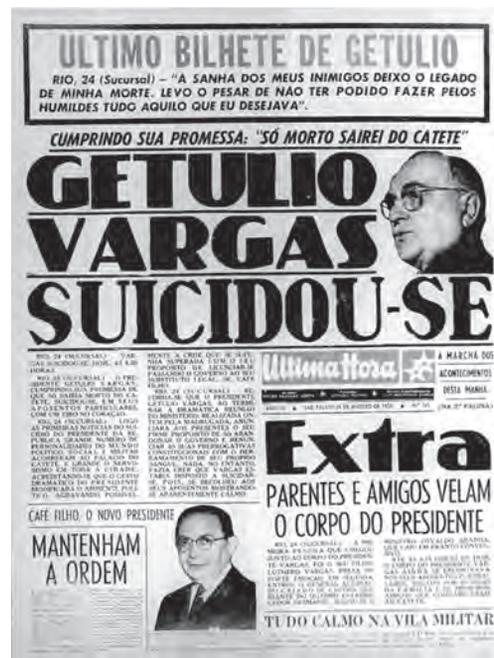
A classe trabalhadora, que teve seu poder de compra diminuído, passou a questionar o governo de Getúlio Vargas. Nesse contexto, os partidos de oposição ganharam força.

Em meio a essa crise, um dos principais críticos de Vargas, o jornalista e político Carlos Lacerda, sofreu uma tentativa de assassinato. As investigações apontavam a ligação de seguranças do presidente com o crime. Vargas foi pressionado a deixar o governo mais uma vez e o fez de maneira trágica. Na manhã de 24 de agosto de 1954, ele cometeu suicídio. Sua morte causou grande **comoção** popular.

comoção: emoção forte, que surge de repente

Capa da edição do jornal *Última Hora*, de 24 de agosto de 1954, que anuncia a morte de Getúlio Vargas.

166



sição ao ditador do Estado Novo. O elogio ao Vargas nacionalista não leva necessariamente à simpatia pelo ferrenho anticomunismo do ditador.

[...]

CHALOUB, Jorge. Ecos de Getúlio: seis décadas após sua morte, as contradições do ditador e líder trabalhista continuam pautando a política nacional. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, ano 10, v. 1, p. 17, 2014.

Os anos JK

No final de 1955, Juscelino Kubitschek, também conhecido como JK, foi eleito para o cargo de presidente da República. Entre suas propostas de governo estava um programa chamado **Plano de Metas**, também conhecido como “50 anos em 5”, que tinha como objetivo acelerar o desenvolvimento econômico do país por meio de investimentos em setores como a produção de energia e a indústria automobilística. Leia o texto a seguir.

Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecem.

[...] O Plano atuava basicamente em cinco setores: energia, transportes, alimentação, indústrias de base e educação. Entretanto, foram os setores de energia, transportes e indústrias de base que receberam maior atenção dos planejadores.

Planejamento econômico e crise política, de Ricardo Silva. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, ano 5, n. 14, p. 79, jun. 2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rsocp/n14/a05n14.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

O projeto desenvolvimentista

O projeto desenvolvimentista de JK, ligado à modernização da nação, criou condições para que diversas empresas estrangeiras fossem instaladas no país, como é o caso da indústria automobilística.

Nesse período, a publicidade ganhou mais espaço nas páginas de revistas e jornais, com anúncios que veiculavam uma imagem de conforto e bem-estar por meio da aquisição de produtos como automóveis e eletrodomésticos.



JK visitando uma fábrica de caminhões, em São Bernardo do Campo, São Paulo, em 1956.

- Comente com os alunos que os resultados do Plano de Metas foram impressionantes, sobretudo no setor industrial, pois nos anos de 1955 a 1961 o valor da produção industrial, descontada a inflação, cresceu em 80%, tendo as indústrias de aço, mecânica, eletricidade, comunicações e material de transporte parte significativa nesse crescimento. O governo JK promoveu uma ampla atividade do Estado, tanto no setor de infraestrutura como no incentivo direto à industrialização. Pode-se dizer que foi considerado um governo próspero, porém o chamado “desenvolvimentismo” significou também uma série de facilidades para a entrada do capital estrangeiro. A legislação facilitou os investimentos estrangeiros em áreas consideradas prioritárias pelo governo: indústria automobilística, transportes aéreos e estradas de ferro, eletricidade e aço.

- Como vimos, a política de Getúlio Vargas era considerada nacionalista. Retome essa questão com os alunos para esclarecer que se trata de uma política diferente do “nacional-desenvolvimentismo” implantado por JK. Em Vargas, o incentivo era para o desenvolvimento de um Estado forte e de uma política econômica desenvolvida por meio do capital nacional. O governo JK, por outro lado, foi caracterizado justamente por uma política econômica que tratava de combinar o Estado, a empresa privada nacional e o capital estrangeiro para o desenvolvimento, com ênfase na industrialização.

- Explique aos alunos que a ideia da construção ou transferência da capital do Brasil para o interior do território era um antigo projeto do governo colonial português.
- Os principais argumentos para a retomada desse projeto de mudança de capital federal, na época de JK, eram: integrar outras regiões à dinâmica nacional e estabelecer o centro político do país em local considerado neutro politicamente.
- Comente com os alunos que o projeto arquitetônico de Brasília ainda hoje impressiona pela sua originalidade. Por isso, a cidade foi reconhecida pela Unesco como Patrimônio Mundial, em 1987. Apresentar esse tipo de informação é uma maneira de trabalhar aspectos da habilidade EF05HI10 da BNCC.

DICA

- Para demonstrar aos alunos de forma lúdica aspectos da história da construção de Brasília, considerando os elementos arquitetônicos, seus significados e disposição espacial, acesse o *site* indicado a seguir. Nele, você encontrará vídeos didáticos sobre o tema.

A construção do Congresso Nacional. *Plenarinho*, 30 jan. 2017. Disponível em: <<https://plenarinho.leg.br/index.php/2017/01/a-historia-da-construcao/>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

A construção de Brasília

Além de investir no projeto desenvolvimentista, JK iniciou a construção de uma nova capital federal na região central do Brasil. Construída em cerca de três anos, Brasília se tornou o símbolo do projeto desenvolvimentista.



Foto retratando operários, conhecidos como **candangos**, trabalhando na construção de Brasília, em 1959.

A cidade de Brasília foi construída de acordo com um planejamento urbano chamado **Plano Piloto**. Proposto pelo arquiteto Lucio Costa, o Plano Piloto tinha como objetivo dividir a cidade em setores, por exemplo, residencial, cultural, de escritórios e de bancos, de esportes, de diversões, militar, industrial, administrativo, de forma que um setor não se misturasse com o outro.

Outro arquiteto que teve grande participação no planejamento de Brasília foi Oscar Niemeyer, responsável pelos projetos dos principais edifícios da cidade, como o Congresso Nacional e o Palácio da Alvorada.



DE OLHO NO TEMA

Trabalho

Os candangos

Os operários que trabalharam na construção de Brasília ficaram conhecidos como candangos. A grande maioria dos candangos vinha da Região Nordeste. Eles migravam em busca de melhores condições de vida no trabalho de construção da nova capital.

O dia a dia de trabalho dos candangos era pesado. Eles se revezavam em turnos de oito horas sem parar, trabalhando inclusive de madrugada. Muitos candangos faziam ainda horas extras para aumentar o salário.

As jornadas de trabalho eram tão duras e cansativas que era comum a ocorrência de acidentes de trabalho e, à medida que chegavam mais trabalhadores, aumentavam também os problemas relacionados à moradia e ao atendimento médico para a população, por exemplo.

Em 1960, ano de conclusão das obras, havia em Brasília cerca de 80 mil candangos de diversas origens, em sua grande maioria pobres e sem condições de retornar à sua terra natal.



O monumento intitulado *Os candangos*, do escultor Bruno Giorgi, foi feito em 1957 em homenagem aos trabalhadores que construíram Brasília.

a. Como eram as condições de trabalho dos candangos na construção de Brasília? *As condições de trabalho eram difíceis. Encaminhamentos nas orientações para o professor.*

b. Em sua opinião, as pessoas ainda migram em busca de trabalho e de melhores condições de vida na atualidade? Explique. *Resposta pessoal. Encaminhamentos nas orientações para o professor.*



169

OBJETIVOS

- Reconhecer que a mão de obra dos candangos foi essencial na construção de Brasília.
- Refletir sobre as difíceis condições de vida a que os candangos estavam submetidos.

- Esta seção favorece a abordagem do Tema contemporâneo **Trabalho**, ao valorizar a atuação dos candangos na construção da cidade de Brasília. Comente com os alunos que, apesar da sua grande importância, a atuação dos candangos não era muito valorizada, além de ter baixa remuneração, obrigando muitos trabalhadores a se dedicar às horas extras.

- Partindo dessa abordagem, promova uma reflexão acerca das disparidades entre a valorização do trabalho desses sujeitos históricos e a remuneração que recebiam. As condições de trabalho as quais os candangos estavam submetidos condiziam com a remuneração que recebiam? Essas disparidades acontecem ainda hoje, ou estão restritas ao passado? Como são as condições de trabalho das pessoas que se dedicam à construção civil atualmente? Houve mudanças? Reflexões como essas atendem à **Competência específica de História 5** da BNCC, ao identificar as motivações que levaram os candangos a migrar de região, além de avaliar os impactos de sua atuação profissional.

- Destaque o monumento apresentado, do escultor Bruno Giorgi. Comente a importância dessa obra como representação do reconhecimento do trabalho dos candangos na construção de Brasília. Dessa forma, por se tratar de uma obra de arte, permite uma abordagem da **Competência geral 3** da BNCC.

ENCAMINHAMENTOS

- a.** Espera-se que os alunos mencionem que os candangos costumavam se revezar em turnos de oito horas sem parar e, como os salários eram baixos, faziam horas extras para que tivessem uma remuneração um pouco melhor.
- b.** Espera-se que os alunos respondam que ainda é comum as pessoas migrarem em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Aproveite para retomar seus conhecimentos acerca de assuntos trabalhados no 4º ano, acerca dos motivos que levam as pessoas a migrarem de uma região a outra.

- No item c da **atividade 1**, incentive os alunos a levantarem hipóteses. Faça isso de forma oral, para que discutam o que pensam a respeito. A resposta é pessoal, porém espera-se que eles compreendam que os trabalhadores foram removidos para a periferia por serem a camada mais pobre da sociedade.
- Na **atividade 2**, oriente os alunos a retomarem a leitura do texto *Planejamento econômico e crise política*, de Ricardo Silva, apresentado na página 167.
- O livro indicado na seção **Para conhecer** contém, além de textos e ilustrações, fotos do acervo pessoal da autora. Diversos aspectos do cotidiano de sua família foram retratados nessas imagens, que podem fornecer informações sobre a vida das pessoas na época da construção de Brasília, na década de 1950. O trabalho com esse tipo de documento é muito importante, pois possibilita explicar aos alunos de que maneira diferentes sujeitos possuem diferenciadas percepções sobre um mesmo evento. A construção de Brasília, assim, não teve o mesmo significado para todos os agentes históricos que nela estiveram envolvidos, direta ou indiretamente.

ATIVIDADES

1. c. Oriente os alunos a pensarem nos possíveis motivos que levaram os candangos a buscarem moradias ao redor das cidades que ajudaram a construir. Entre essas razões, podemos citar o alto custo de vida em Brasília. Morar nela se tornou tão caro que impediu que esses trabalhadores morassem naquele local.

1. Leia o texto e responda às questões em seu caderno.

Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecem.

[...]

Os milhares de operários que vieram de todas as partes do Brasil para construir Brasília foram obrigados a desocupar a cidade, pois nela não havia mais lugar para eles. [...] Essa enorme massa populacional, subitamente desempregada e desabrigada, foi removida para as cidades-satélites, dispostas na periferia do Plano Piloto, distantes pelo menos 14 km da área planejada.

[...]

As cidades brasileiras no pós-guerra, de Ana Cláudia Fonseca Brefe. São Paulo: Atual, 1995. p. 32. (A vida no tempo).

- Como eram chamados os operários que construíram Brasília? **Candangos**.
 - O que aconteceu com esses operários após o término das obras?
Ficaram desempregados e desabrigados, sendo removidos para a periferia.
 - Em sua opinião, por que esses trabalhadores foram removidos para a periferia de Brasília?
2. Entre as propostas do governo JK estava o plano de metas, resumido pela frase “50 anos em 5”. Este projeto estava voltado para o desenvolvimento de cinco setores “estratégicos”. Quais seriam eles?
Energia, transportes, alimentação, indústrias de base e educação.

PARA CONHECER

No livro *Flor do Cerrado: Brasília*, a autora Ana Miranda conta a história de sua infância, que se mistura com a história da construção da capital do país, Brasília.

Ela narra como foi sua reação ao descobrir que iria se mudar de sua cidade natal para uma cidade que ainda não existia. Uma das pessoas que faria parte da construção dessa nova cidade era seu pai.



Flor do Cerrado: Brasília, de Ana Miranda. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

170

- O texto a seguir apresenta informações sobre os modelos de governo ditatoriais.

[...] Partindo [...] [de algumas] considerações, podemos classificar as ditaduras em três tipos: a ditadura simples, na qual o poder é exercido por um ditador que se baseia nos meios tradicionais de coerção da sociedade pelo Estado, que são a política,

a burocracia, o exército e o judiciário. [...] A segunda categoria de ditadura é a chamada “cesarista” ou “bonapartista”, na qual o poder do ditador vem principalmente do apoio popular. Tal poder depende do carisma político e pode ser exemplificado nas ditaduras latino-americanas do século 20, como a de Getúlio Vargas no Brasil e a de Perón, na Argentina. ▶

Os militares no poder

Entre os anos de 1964 e 1985, os presidentes do Brasil não foram escolhidos pela população por meio do voto. Durante esse período, o país foi comandado por militares em um governo ditatorial.

Os regimes de governo ditatoriais possuem características diferentes em cada época e lugar. De maneira geral, apenas uma pessoa, ou um pequeno grupo, detém todo o poder e utiliza a força do Estado para se manter no governo. A população é constantemente vigiada e aqueles que se manifestam contra o governo são violentamente reprimidos.



A ditadura militar no Brasil foi marcada pela violência aos opositores do regime. Nesta foto, militares reprimem uma manifestação ocorrida no Rio de Janeiro, em 1968.

Os antecedentes do golpe militar

O último presidente civil eleito antes do golpe militar foi Jânio Quadros, que assumiu o cargo no início de 1961. Ficando apenas sete meses no governo, ele renunciou à presidência do país em meio a uma grave crise econômica.

Durante seu governo, além de desagradar a classe trabalhadora, que teve seus salários congelados e créditos reduzidos, Jânio incomodou a elite política conservadora e também os militares. Por conta de sua política externa que aproximou o Brasil de países **socialistas**, Jânio já não contava mais com o apoio nem dos próprios políticos de seu partido ao renunciar.

socialistas: seguidores de doutrina política e econômica que prega o fim da propriedade privada e das classes sociais

171

- O último tipo de ditadura é o totalitário, em que um partido controla o Estado, utilizando também o apoio popular. Esse é o caso das ditaduras da Europa no século 20, o fascismo italiano, o nazismo alemão e o stalinismo soviético.

[...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 106.

- Se julgar pertinente, explique aos alunos algumas características de um sistema de governo socialista, mencionado nesta página. Comente que a ideologia socialista surgiu durante o século XIX, em uma sociedade marcada pelas relações criadas pela Revolução Industrial. Seu surgimento remete às primeiras manifestações da classe trabalhadora, operária e artesã, contra as injustiças sociais desenvolvidas pelo capitalismo industrial, como a ampla desigualdade social e as longas jornadas de trabalho. Entre seus principais preceitos está a abolição da propriedade privada e das classes sociais, promovendo a coletivização dos meios de produção e a distribuição de suas riquezas. Karl Marx e Friedrich Engels foram seus mais importantes pensadores. Ao longo do século XX, países como a China e a Rússia adotaram modelos de sistema de governo socialista. Em cada um desses países, o sistema de governo adotado possuía inúmeras particularidades não sendo possível apontar um modelo único e fechado de sistema socialista de governo.

SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO

Aproveite este conteúdo para realizar uma **avaliação formativa**, com o objetivo de verificar se os alunos conseguem diferenciar regime democrático de regime ditatorial. Para isso, escreva na lousa as três categorias: meios de comunicação, participação política e movimentos sociais. Para cada categoria, crie duas colunas: uma para democracia e outra para ditadura. Os alunos devem copiar no caderno e escrever em cada coluna como cada categoria pode ser tratada de acordo com o regime político.

- Meios de comunicação – Possível resposta: Na ditadura os meios de comunicação são censurados; já na democracia prevalece a liberdade de expressão desses meios.
- Participação política – Possível resposta: Na democracia os cidadãos podem escolher seus representantes; já na ditadura os representantes são nomeados pelo ditador ou escolhidos em eleições internas, sem participação popular.
- Movimentos sociais – Possível resposta: Na democracia os movimentos sociais são respeitados em sua liberdade de expressão; na ditadura, por outro lado, dependendo da postura, esses movimentos podem ser recriminados, censurados e reprimidos, inclusive com violência.

Caso os alunos tenham alguma dificuldade, retome com eles os conteúdos sobre o Estado Novo para relembrem as características do governo ditatorial. Compare-o com os períodos em que Vargas volta ao poder eleito pelo povo, como também com JK e João Goulart, que foram eleitos democraticamente.

Após a renúncia de Jânio Quadros, quem assumiu o governo foi o vice-presidente João Goulart. Durante todo o seu mandato, Jango, como era conhecido, enfrentou também forte oposição dos grupos conservadores da sociedade, assim como dos militares. **Este conteúdo pode ser utilizado como avaliação formativa. Veja mais informações nas orientações para o professor.**

Jango propôs transformações profundas na estrutura da sociedade brasileira por meio das chamadas **reformas de base**, que abrangiam os setores agrário, educacional, eleitoral, bancário, entre outros. Entre suas propostas, estavam a distribuição de terras aos trabalhadores do campo e a ampliação do direito de voto aos analfabetos.



Presidente João Goulart anunciando as reformas de base em comício no Rio de Janeiro, em março de 1964.

As reformas propostas por João Goulart fizeram seu governo ser visto com muita desconfiança por setores conservadores da sociedade brasileira, que temiam pelo fim de seus privilégios. Grandes empresários e banqueiros se opuseram radicalmente ao presidente. Além disso, os militares acusaram Jango de tentar transformar o Brasil em um país socialista.

Dessa maneira, apoiados por setores da sociedade civil, os militares aplicaram um golpe de Estado que, em 1º de abril de 1964, depôs o presidente João Goulart. Começava, então, a **ditadura militar** no Brasil.

172

- O texto a seguir busca refletir sobre os termos ditadura militar e ditadura civil-militar.

Tornou-se lugar-comum denominar o regime político que existiu de 1964 a 1979 de “ditadura militar”. Trata-se de um exercício de memória, em contradição com numerosas evidências, e que só se mantém graças a poderosos e diferentes interesses e também a hábitos adquiridos e à preguiça intelectual. [...]

É inútil esconder a participação de amplos segmentos

da população no movimento que levou à instauração da ditadura em 1964. [...]

Nas marchas desaguaram sentimentos disseminados na sociedade, entre os quais, e principalmente, “o medo, um grande medo”. [...] Tinham medo das anunciadas reformas. Se aplicadas, as reformas revolucionariam o país.[...]

No Brasil, estiveram com as Marchas a maioria dos partidos, lideranças empresariais, políticas e religiosas e tradicionais entidades da sociedade civil [...]. ▶

A censura e a repressão

Observe as imagens a seguir.

A



Capa do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 11 de maio de 1973.

B



Capa do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 11 de maio de 1973.

Fotos: Arquivo/Estado. Conteúdo

- A análise de imagens proposta na atividade desta página possibilita fazer uma relação com a habilidade EF05HI06 da BNCC, no sentido de refletir sobre o uso e o controle das diversas linguagens produzidas na época da ditadura. Além disso, tais imagens permitem uma abordagem da **Competência específica de História 3** da BNCC, na medida em que possibilitam levantar hipóteses sobre as formas de controle político existentes à época, ressaltando a importância de existir, no mundo atual, veículos de imprensa livres, capazes de realizar um jornalismo autônomo e crítico.

• Compare as duas imagens. Qual a principal diferença entre elas?*

As imagens anteriores são reproduções de um jornal publicado no Brasil durante a ditadura militar. Esse jornal passou pela censura do governo, tendo seu conteúdo modificado. A censura se caracteriza pelo controle ou impedimento de divulgação de uma determinada informação. No caso do Brasil, os principais alvos da censura eram os meios de comunicação e as diferentes manifestações artísticas.

A **Lei de Imprensa**, criada pelos militares em 1967, limitou a liberdade de expressão no país, censurando e proibindo a circulação e divulgação de ideias contrárias ao governo ditatorial. Jornais impressos e televisionados, programas de rádio, revistas, obras de arte, letras de música, peças de teatro, filmes e livros eram submetidos à análise e censura parcial ou total pelo governo ditatorial.

*Na imagem A, uma das matérias está contornada, marcada. Na imagem B, no lugar da matéria marcada, aparece um poema.

173

- ▶ A favor das reformas, uma parte ponderável das entidades sindicais de trabalhadores urbanos e rurais, alguns partidos e movimentos [...]. [É] impossível não ver as multidões – civis – que apoiaram ativamente a instauração da ditadura.

REIS, Daniel Aarão. 1964: golpe militar ou civil? In: FIGUEIREDO, Luciano. *História do Brasil para ocupados: os mais importantes historiadores apresentam de um jeito original os episódios decisivos e os personagens fascinantes que fizeram o nosso país*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013. p. 197-199.

- Explique aos alunos que, durante o período da ditadura militar, o Serviço Nacional de Informações (SNI) era o órgão responsável por investigar e fornecer informações ao governo sobre possíveis atividades ilegais ou clandestinas, estabelecendo uma vigilância sobre a sociedade. Ressalte com eles, que as pessoas também podiam denunciar à polícia possíveis atos considerados “subversivos” e “antipatrióticos”.
- A seguir, são apresentadas informações sobre outros Atos Institucionais, além do AI-5:
 - Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964: Promulgado poucos dias após o golpe militar, o AI-1 modificou a Constituição do Brasil de 1946, determinando eleições indiretas para o cargo de presidente da República. Além disso, conferia aos militares o poder de suspender direitos políticos por dez anos e de cassar mandatos legislativos.
 - Ato Institucional nº 2, de 27 de outubro de 1965: Dissolveu todos os partidos políticos existentes no Brasil. Deu poder ao presidente da República para decretar estado de sítio por 180 dias sem consultar o Congresso Nacional, além de poder demitir funcionários civis e militares, intervir diretamente no governo dos estados e decretar recesso no Congresso.
 - Ato Institucional nº 3, de 5 de fevereiro de 1966: Estabeleceu que os governadores e seus vices fossem eleitos de maneira indireta por um colégio eleitoral. Além disso, os prefeitos das capitais passaram a ser indicados pelos governadores de seus respectivos estados.

Outro aspecto que caracterizou o período da ditadura militar no Brasil foi a repressão violenta às pessoas que se opunham ao governo, consideradas **subversivas**.

Essas pessoas eram perseguidas e presas, muitas vezes sendo torturadas e assassinadas.



Militares reprimem uma manifestação estudantil na cidade de São Paulo, em 1977.

Nessa época também, vários opositores do governo foram **exilados**, entre eles artistas, políticos e intelectuais.

Os Atos Institucionais

Muitas medidas autoritárias foram lançadas pelos militares durante a ditadura, por meio dos chamados Atos Institucionais. O mais conhecido Ato Institucional foi o **AI-5**, que estabelecia o fechamento do Congresso Nacional, das Assembleias Estaduais e das Câmaras Municipais, centralizando todo o poder político no presidente da República.

Além desse, foram decretados outros 16 Atos Institucionais que estabeleceram normas de maneira autoritária.

exilados: pessoas que foram expulsas do país

subversivas: nesse caso, pessoas ou ideias contrárias ao governo

ATIVIDADES

2. a. As reformas de base foram um conjunto de iniciativas proposto pelo governo do presidente João Goulart, que abrangiam os setores bancário, fiscal, urbano, administrativo, agrário e universitário.

1. O que caracteriza um governo ditatorial? Copie a resposta correta em seu caderno.

- O governante tem poderes limitados. A população e a imprensa possuem total liberdade de expressão. Todos os direitos e deveres são garantidos por lei.
- De maneira geral, apenas uma pessoa, ou um pequeno grupo, detém todo o poder e utiliza a força do Estado para se manter no governo. A população é constantemente vigiada e aqueles que se manifestam contra o governo são violentamente reprimidos. **Correta.**
- O governante atua em conjunto com um pequeno grupo de políticos e divide o seu poder com eles. Somente as pessoas mais ricas possuem direitos, e os deveres não são obrigatórios. Somente eles têm a garantia de liberdade de expressão.

2. Leia o texto e responda às questões no caderno.

Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecerem.

[...] Sob essa ampla denominação de “reformas de base” estava reunido um conjunto de iniciativas: as reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária. Sustentava-se ainda a necessidade de estender o direito de voto aos analfabetos e às patentes subalternas das forças armadas, como marinheiros e os sargentos, e defendia-se medidas nacionalistas prevendo uma **intervenção** mais ampla do Estado na vida econômica e um maior controle dos investimentos estrangeiros no país [...].

O carro-chefe das reformas era, sem dúvida, a reforma agrária que visava eliminar os conflitos pela posse da terra e garantir o acesso à propriedade de milhões de trabalhadores rurais. [...]

As reformas de base, de Marieta de Moraes Ferreira. *CPDOC*. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As_reformas_de_base>. Acesso em: 18 fev. 2021.

intervenção: nesse caso, ação do governo federal na política e na economia dos estados do país

- a. Explique o que foram as reformas de base.
- b. Quais medidas nacionalistas eram defendidas pelas reformas de base?
Maior intervenção do Estado na vida econômica e maior controle dos investimentos estrangeiros no país.

175

DICAS

- Se necessário, auxilie os alunos na resolução da **atividade 1**. Como se trata de identificar uma definição para o conceito de governo ditatorial pode ser que alguns alunos encontrem dificuldade. Se isso acontecer, faça a correção da atividade coletivamente.
- Questione aos alunos o que é uma ditadura, anote na lousa as respostas citadas por eles. Corrija as falas que não corresponderem ao enunciado da questão.
- Na **atividade 2**, se julgar pertinente, faça uma leitura coletiva do texto com a turma e, depois, peça que retomem o conteúdo da página 172, para que complementem as informações sobre as reformas de base.

• Sugira aos alunos que realizem uma pesquisa referente às canções de protesto no período da ditadura. Essa pesquisa pode ser feita em livros, revistas, internet ou até por entrevistas com adultos que viveram durante esse período. Depois, organize os alunos em grupos e atribua a cada grupo a apresentação de um trabalho oral sobre uma canção de protesto. Se possível, providencie recursos multimídia e/ou aparelhos de som para reproduzir as músicas. O objetivo desta atividade é incentivar os alunos a entrarem em contato com a música como manifestação de protesto, sensibilizando-os com esse tipo de manifestação artística. Além disso, a apreciação e análise das canções de protesto favorecem o trabalho com a habilidade EF05HI06 da BNCC, pois reconhece o sentido político dessas produções culturais, além de desenvolver nos alunos os princípios da **Competência geral 4** da BNCC, que trata do trabalho com diversas linguagens. Veja no *site* a seguir subsídios para trabalhar o tema desta atividade com os alunos.

➤ COSTA, Carina G. F. da; SERGL, Marcos Julio. A música na ditadura militar brasileira: análise da sociedade pela obra de Chico Buarque de Holanda. *Iniciação científica*, ano 1, n. 1, ago. 2007. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Historia/artigos/8costa_artigo.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

A resistência à ditadura

Mesmo com toda a censura e a repressão, houve muita resistência à ditadura. Pessoas de diferentes setores da sociedade lutaram contra a falta de liberdade imposta pelo governo.

Alguns trabalhadores e estudantes recorreram à **luta armada** como maneira de resistir à violência promovida durante o regime militar.

Grupos como o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR8), por exemplo, atuaram promovendo sequestros de pessoas consideradas importantes em troca da libertação de **presos políticos**. Uma de suas principais ações foi o sequestro do embaixador estadunidense Charles Elbrick, em setembro de 1969. Em troca da libertação do embaixador, o MR8 exigiu que membros do grupo presos pelos militares fossem soltos.

Muitas **passeatas** e **manifestações** foram organizadas por membros do movimento estudantil e de sindicatos de trabalhadores, mobilizando milhares de pessoas contra a ditadura.



Passeata contra a ditadura que reuniu milhares de pessoas em São Paulo, em 1979.

presos políticos: pessoas que foram aprisionadas por motivos políticos, neste caso, por se oporem ao regime político vigente

176

• O texto a seguir comenta sobre as produções artísticas na época da ditadura militar e como os artistas conseguiam “driblar” a censura com criatividade para transmitir suas críticas ao governo.

Driblar a censura foi um aprendizado para todos os artistas e intelectuais que, a partir de 1964, se engajaram na resistência ao regime militar. Os que estavam vinculados à música popular encontraram nas letras das canções uma forma de protesto, quase sempre se valendo de metáforas, na tentativa de des-

pistar o olhar vigilante da ditadura. [...]

As metáforas foram usadas para evitar o choque direto com a censura. Um exemplo é a canção Cálice, de Chico Buarque e Gilberto Gil, em que a palavra que dá título à composição tem som idêntico à expressão “cale-se”. [...]

VIRGILIO, Paulo. Artistas precisaram usar metáforas para criticar o regime militar. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2014-03/artistas-precisaram-usar-metaforas-para-criticar-o-regime-militar>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

Houve também grande mobilização de pessoas ligadas ao meio artístico, como atores, cartunistas, artistas plásticos, músicos e escritores que promoveram uma **resistência cultural** contra os abusos do regime militar.

Nessa época, vários festivais de música foram realizados, nos quais compositores, músicos e cantores procuravam manifestar suas ideias.



O cantor e compositor Chico Buarque se apresentando durante o Festival da Música Popular Brasileira, realizado em São Paulo, em 1966.

Diversas peças de teatro e filmes foram produzidos com textos, imagens e cenas que criticavam o governo militar. Assim como outras manifestações culturais da época, atores e diretores conseguiam passar suas ideias de maneira disfarçada, para escapar da censura.



Muitos filmes e peças de teatro produzidos durante o regime militar tinham cenas que causavam grande impacto. O intuito era chamar a atenção do espectador às mensagens de crítica ao regime, que muitas vezes não podiam ser transmitidas de maneira clara e direta.

Encenação da peça *Roda Viva* pelo grupo Teatro Oficina, dirigido por José Celso Martinez, em 1968.

- A resistência cultural, assunto abordado nesta página, possibilita uma articulação com o componente curricular de **Arte**. Para promover esse diálogo, convida o professor desse componente curricular para explicar aos alunos o papel das manifestações artísticas como forma de protesto e resistência. Verifique a possibilidade de apresentar diferentes manifestações artísticas aos alunos, como música, charges, pinturas, peças de teatro, entre outros, comentando sobre suas especificidades e de que maneira essas diferentes linguagens podem atingir o público-alvo por meio de suas mensagens.
- Se julgar conveniente, após as explicações do professor de Arte, oriente os alunos a escolherem uma dessas manifestações artísticas para realizarem uma atividade sobre ela. Pode ser, por exemplo, a charge, entendendo-a não apenas como uma manifestação artística, mas também como instrumento de resistência e de protesto. Assim, peça aos alunos que produzam uma charge que manifeste, utilizando recursos como a ironia e o humor, o seu descontentamento com algo que vem ocorrendo em nossa sociedade atualmente. Ao final da atividade, peça a eles que compartilhem sua charge com os demais colegas.

• É importante ressaltar à turma que a ideia de “lenta, gradual e segura” abertura política anunciada por Geisel tinha a intenção de manter o máximo possível o poder nas mãos dos militares, porém a situação estava insustentável devido à crise econômica e à violência realizada por meio de torturas, além do desaparecimento de pessoas (muitas foram assassinadas), da censura, entre outros motivos. Os alunos não devem ficar com a impressão de que a democracia foi algo cedido pelos militares, e sim ter consciência de que ela custou a vida de muitas pessoas que lutaram pelo fim do regime militar, portanto deve ser entendida como uma conquista, da mesma forma que a Lei da Anistia.

• O texto a seguir é um relato do jornalista brasileiro Neiva Moreira, que ficou exilado por 15 anos no México, durante o período da ditadura militar brasileira. Ele conta como foi a reação dos brasileiros ao saber da notícia da assinatura da Lei da Anistia.

[...]

A visita que uma delegação parlamentar brasileira fez ao México permitiu a todos nós uma visão mais objetiva do que se passava no nosso país. Tancredo Neves e Ulysses Guimarães a integravam. Ambos nos deixaram claro que a anistia era uma possibilidade real. [...] Quando a televisão mexicana anunciou a anistia, em 28 de agosto de 1979, comorei em prantos com minha companheira uruguaia [...]. Soube, depois, que o general João Baptista Figueiredo chorara ao assinar a Lei da Anistia. Vitória da luta na qual tantos brasileiros se empenharam duramente e pela qual padeceram. [...]

MOREIRA, Neiva. Anistia. In: CALDEIRA, Jorge (Org.). *Brasil: a história contada por quem viu*. São Paulo: Mameluco, 2008. p. 609-611.

Abertura “lenta, gradual e segura”

No final década de 1970 o governo militar estava enfraquecido. A população estava descontente pois o país passava por uma grave crise econômica e havia uma grande pressão pelo fim da ditadura. O então presidente, general Ernesto Geisel, havia proposto uma transição para a democracia de forma “lenta, gradual e segura”. A partir disso, a censura e a repressão passaram a ser um pouco mais moderadas. Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecerem.

[...] De um lado, os militares procuravam desmontar a máquina da repressão. De outro, cresciam os protestos estudantis.

A ditadura se abrandava: diminuía a censura à imprensa e eclodiam greves. Mas o governo ainda tinha força para levar outro general à presidência.

Viagem pela História do Brasil, de Jorge Caldeira e outros. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 334.

A Lei da Anistia

Geisel tomou uma série de medidas, como o fim do AI-5 e mudanças no sistema eleitoral. Em 1979, ele foi substituído na presidência pelo general João Figueiredo, que continuou o processo de abertura.

Por exemplo, no mesmo ano, Figueiredo promulgou a Lei da Anistia, que permitiu que muitas pessoas que foram exiladas durante o regime militar voltassem para o Brasil e que os presos políticos fossem libertos.

Foto de 1979 que retrata uma manifestação pela anistia política, em São Paulo.



O fim da ditadura militar

A pressão pela volta das eleições diretas para presidente da República aumentou no início da década de 1980. Um dos eventos mais marcantes desse período foi a campanha política chamada **Diretas Já**, que mobilizou milhões de brasileiros. Nas principais capitais do país, multidões saíram às ruas para exigir que os presidentes do Brasil fossem escolhidos por meio do voto direto.

Apesar da ampla mobilização popular, o presidente do país foi eleito de maneira indireta. Dessa forma, em janeiro de 1985, foi eleito o primeiro presidente civil após cerca de 20 anos de governo militar. Era o fim da ditadura militar no país.

Multidão exigindo a volta das eleições diretas para presidente da República, durante a campanha Diretas Já, na Praça da Sé, em São Paulo, em 1984.



Maurício Simonetti / Pictar Imagens

- No início da década de 1980, devido à crise financeira que se instalou no país, houve aumento da insatisfação com o regime militar. Nesse momento, a campanha das Diretas Já surgiu com o objetivo de restaurar a democracia no Brasil com a proposta de emenda constitucional, a Emenda Dante de Oliveira, que propunha a realização de eleições diretas para presidente. No dia 25 de janeiro de 1984, o movimento das Diretas Já promoveu um grande comício a favor da aprovação da emenda, reunindo cerca de 300 mil pessoas na cidade de São Paulo. Esse fato histórico foi o estopim para a difusão do movimento, que chegou a outras cidades brasileiras.

- Comente com os alunos que, mesmo com a grande participação popular nas manifestações pelas Diretas Já, as eleições de 1985 foram indiretas. Explique aos alunos que, mesmo não atingindo seu objetivo inicial, as manifestações pelas Diretas Já foram importantes para mostrar o poder de mobilização da população em prol dos valores democráticos e da cidadania. Dessa maneira, é possível relacionar o conteúdo com a habilidade EF05HI05.

- Em 1985, o presidente eleito foi Tancredo Neves, que não chegou a assumir o cargo por ter falecido em decorrência de problemas de saúde. Seu vice, José Sarney, assumiu em 15 de março de 1985, sendo o primeiro presidente civil após quase 21 anos de governo militar.

SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO

Aproveite estas atividades para realizar uma **avaliação formativa**, com objetivo de verificar os conhecimentos construídos pelos alunos quanto aos conceitos de censura e de repressão. Para isso, proponha a eles a produção de um pequeno texto sobre como seria viver sob constante censura. Oriente-os a observar as seguintes possíveis situações:

- Ser reprimido ao manifestar sua maneira de pensar acerca dos problemas sociais existentes em nosso país.
- Não poder criticar a conduta de um governo ou de um representante do poder público específico (prefeito, governador, presidente da República).
- Ser coagido ou reprimido ao participar de manifestações.

Espera-se que os alunos compreendam que a censura e a repressão trazem profundos malefícios para a sociedade, impedindo que ela se desenvolva em um ambiente democrático e com a participação de todos os cidadãos em sua melhoria. Se encontrarem dificuldades retome com eles o conteúdo das páginas 173 e 174.

- O texto a seguir traz mais informações sobre o movimento das Diretas Já.

[...] O movimento pelas diretas foi além das organizações partidárias, convertendo-se em uma quase unanimidade nacional. Milhões de pessoas encheram as ruas de São Paulo e do Rio de Janeiro com um entusiasmo raramente visto no país. A campanha das “Diretas Já” expressava, ao mesmo tempo, a vitalidade da manifestação popular e a dificuldade dos partidos para exprimir reivindicações. A população punha todas as suas esperanças nas Diretas: a expectativa de uma representação autêntica, mas também a resolução de muitos problemas (salário insuficiente, seguranças, inflação) que apenas a eleição direta de um presidente da República não poderia solucionar.

[...]

FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2002. p. 282.

ATIVIDADES

3. a. A charge tem cinco cenas sequenciais: na primeira, um homem sentado atrás de sua mesa dá ordens para um militar. Na segunda cena, o militar sai para cumprir a ordem. Na terceira, o militar encontra outro homem. Na quarta cena, o militar golpeia a cabeça do homem com seu cassetete. Na quinta e última cena, com o homem caído ao chão, o militar avisa: “O ministro quer dialogar com você”.

1. Analise as frases a seguir e reescreva no seu caderno somente a(s) que estiver(em) correta(s).

Estas atividades podem ser utilizadas como avaliação formativa. Veja mais informações nas orientações para o professor.

- Censura é o ato de incentivar a divulgação de informações.
- Censura é o ato de impedir, proibir a circulação ou divulgação de determinada informação. **Correta.**
- Censura é o ato de estimular a comunicação entre a população.

2. De que maneira a censura era exercida pelo governo durante a ditadura militar no Brasil?

A censura atingia principalmente os meios de comunicação e as manifestações artísticas.

3. Observe a charge ao lado, publicada durante o período da ditadura militar no Brasil. Depois, responda às questões no caderno.

- Descreva a charge.
- Qual aspecto da ditadura militar foi ressaltado na charge? Converse com os colegas.

A charge ressaltava a repressão da qual a população foi vítima durante o regime militar no Brasil.

4. O Movimento estudantil foi muito importante na luta contra a ditadura militar. Esses jovens foram perseguidos pelo governo, pois não aceitavam a censura e a repressão, defendendo a liberdade e os direitos humanos. Para você, os jovens hoje em dia ainda sonham com a transformação social e lutam por isso? Converse com os colegas.

Resposta pessoal. Se achar conveniente, promova a conversa em sala de aula e produza uma resposta coletiva, com a contribuição de todos. Se possível, produza a resposta na lousa e, após sua finalização, peça aos alunos que a copiem em seus cadernos.

Charge de Ziraldo, produzida em 1968.



180

- As atividades 1, 2 e 3 possibilitam aos alunos refletir sobre alguns aspectos da censura durante o regime militar, que era praticada, sobretudo, com o objetivo de controlar a população e a imprensa.

Direitos e deveres no papel

Uma das medidas tomadas pela presidência da República com o fim da ditadura foi o restabelecimento das eleições diretas. Além disso, em 1988 foi promulgada uma nova Constituição para o país. **Este conteúdo favorece o desenvolvimento de componentes da PNA.**

A **Constituição de 1988**, que é a atual do Brasil, levou quase dois anos para ser escrita. O texto a seguir aborda o seu processo de elaboração. **Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecem.**

[...] A participação popular foi muito importante no processo. Ela se deu por meio de emendas populares, ou seja, proposta dos próprios eleitores, aprovadas por muitas assinaturas — de sindicatos, associações de moradores, organizações religiosas, movimentos pelos direitos humanos etc. — e encaminhadas a políticos. A maioria das emendas tratava de temas relativos aos direitos das chamadas “minorias” sociais (idosos, crianças, mulheres, negros, indígenas, presidiários e outros).

Como produto de um processo de redemocratização, pelo qual o Brasil estava passando, a Constituição de 1988 procurou refletir a maior vontade da população brasileira, que era de restituir o **Estado de Direito** democrático, garantindo ao cidadão o exercício de seus direitos fundamentais. [...]

Como exercer a sua cidadania, de Ana Cristina Pessini (Ed.). São Paulo: Bei Comunicação, 2003. p. 213.



Estado de Direito: estado em que as leis são aprovadas pela maioria, devendo ser iguais para todos

Para incentivar a participação do povo na elaboração da Constituição, foi organizado o Plenário Pró-Participação Popular na Constituinte, cujo lema era “Constituinte sem povo não cria nada de novo”.

Barbara Szarf/Fotomontagem, Early Spring/Shutterstock.com, Alfrede A. Szarber/Shutterstock.com

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Com objetivo de verificar se os alunos foram capazes de desenvolver um sentido de temporalidade a respeito da política brasileira, peça-lhes que elaborem uma linha do tempo com a periodização das Constituições do país em ordem decrescente. No *link* indicado a seguir estão todas as Constituições e suas datas de promulgação.

> A LINHA do tempo das Constituições brasileiras. *Governo do Brasil*, 6 ago. 2018. Disponível em:

<https://www.gov.br/pt-br/constituicao-30-anos/banners/5binfo-5d-30-anos_fatosemarcos_2-1.png/view>. Acesso em: 20 abr. 2021.

- Caso os alunos tenham alguma dificuldade, ajude-os a identificar as datas com os conteúdos já estudados, lembre com eles os períodos históricos e explique que a ordem numeral decrescente é do maior para o menor. Com essa proposta, é possível estabelecer uma articulação com o componente curricular de **Matemática** e desenvolver conhecimentos relacionados à **numeracia** da PNA.

• Auxilie os alunos na condução da atividade proposta na seção **Entre Colegas**. Se necessário, explique os conceitos apresentados no trecho da Constituição. Para responder às questões, incentive o debate citando exemplos relacionados à realidade próxima dos alunos, discutindo oralmente cada uma das questões propostas. Após todos exporem suas opiniões, as respostas podem ser elaboradas coletivamente e reescritas no caderno. Durante a realização desta atividade, não permita atitudes de intolerância e desrespeito às diferentes opiniões. Incentive a troca de ideias e o respeito ao próximo. A proposta contempla aspectos da **Competência geral 7**, da BNCC, pois permite aos alunos argumentarem com base em fatos e informações confiáveis para defender suas ideias.

ENCAMINHAMENTOS

1. O objetivo desta questão é verificar se os alunos conseguem identificar no artigo da lei a preocupação e o compromisso da Constituição em garantir direitos aos cidadãos. Se eles tiverem dificuldade em responder, promova uma intervenção e faça uma leitura coletiva em voz alta. À medida que a leitura avançar, anote os conceitos, decompondo o texto. Dessa forma, espera-se facilitar a interpretação por parte dos alunos.
2. Esta questão busca verificar se os alunos estão conscientes dos problemas, vividos pela maioria da população. Espera-se que eles identifiquem a permanência de problemas como desigualdades sociais, pobreza, preconceito, entre outros. Caso os alunos tenham alguma dificuldade, intervenha e proponha uma pesquisa em notícias de jornal sobre problemas citados anteriormente.
3. Após identificar os problemas, espera-se que os alunos reflitam sobre como eles poderiam ser solucionados ou, ao menos, amenizados. É importante observar as ações que podem ser realizadas pelos alunos e a comunidade escolar, como campanhas de conscientização

A Constituição de 1988 garantiu diversos direitos fundamentais aos brasileiros, ficando conhecida como “Constituição Cidadã”. Ela restituiu direitos que haviam sido anulados durante a ditadura, como a legalização dos partidos políticos, as eleições diretas e a liberdade nos meios de comunicação, com o fim da censura. Além disso, instituiu novas leis para o país. Veja alguns exemplos.

- Garantiu o direito de voto aos analfabetos.
- Assegurou o direito às terras tradicionais aos povos indígenas.
- Instituiu leis de proteção ao meio ambiente.
- Tornou a prática de racismo um crime grave e **inafiável**.

inafiável: que não é possível pagar fiança; que não pode ser libertado mediante o pagamento de fiança

ENTRE COLEGAS

Leia a seguir o artigo 3º da Constituição de 1988. Depois, com um colega de sala, analise os pontos apresentados neste artigo. Registrem as respostas no caderno. Durante a leitura do texto, oriente os alunos a procurar no dicionário as palavras que desconhecerem.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 fev. 2021.

- As questões 2 e 3 têm respostas pessoais. Encaminhamentos nas orientações para o professor.
1. De acordo com o artigo, por que essa Constituição foi importante? Porque ela determina um compromisso do país com a liberdade, a justiça, a igualdade, o bem-estar da população, entre outros direitos. Encaminhamentos nas orientações para o professor.
 2. Em sua opinião, todos esses objetivos foram atingidos? Por quê?
 3. Em sua opinião, o que podemos fazer para que esses objetivos sejam alcançados plenamente?

182

e promoção de atitudes de tolerância e respeito ao próximo. Caso os alunos tenham dificuldades em resolver a questão, proponha a criação de uma lista de regras de convivência para a sala de aula. Assim, por meio do exemplo, eles poderão verificar que algumas atitudes podem melhorar a convivência entre as pessoas em um mesmo espaço.

- O texto a seguir traz mais informações sobre a criminalização do racismo, sancionada pela Constituição de 1988.

[...] Na conjuntura de redemocratização dos anos de 1980, as oposições políticas e o povo em geral foram buscar para a democracia um significado mais radical, mais igualitário em termos de redistribuição de riquezas e de oportunidades de vida.

[...] O multiculturalismo e as políticas de identidade eram práticas ideológicas que estavam dis- ▶

O retorno das eleições diretas

Em 1989 foi eleito o primeiro presidente civil por meio do voto direto após o regime militar, Fernando Collor de Mello, que, em sua campanha, prometeu combater a corrupção e acabar com a inflação no país.

Entretanto, as medidas tomadas no início de seu governo provocaram descontentamento na população. Por meio do Plano Collor, a poupança de milhões de brasileiros foi confiscada. Mesmo assim o problema da inflação não foi resolvido. Além disso, o governo passou a sofrer graves denúncias de corrupção.

Assim, multidões de pessoas saíram às ruas para protestar. As manifestações contribuíram para que se iniciasse um processo de *impeachment* do presidente. Antes de ser julgado, Collor renunciou ao cargo, mas mesmo assim ele foi afastado do poder, tendo seus direitos políticos suspensos por oito anos.



Foto que retrata uma multidão durante uma manifestação pelo *impeachment* do presidente Collor, em São Paulo, em 1992.

impeachment: palavra de origem inglesa que significa impedimento

Após a renúncia de Fernando Collor, quem assumiu a presidência foi seu vice, Itamar Franco, que governou até 1994.

Durante seu governo, para tentar diminuir a inflação, realizou reformas econômicas, implantando o Plano Real. Nessa época foi instituída a moeda ainda hoje usada no Brasil, o **Real**.

Cédula de real, em 1994.



183

► poníveis no mercado internacional de ideias no momento mesmo em que as novas democracias latino-americanas escreviam as suas constituições. [...]

[...]

Restabelecida a vida democrática em 1985, o Estado tentará por um curto tempo restabelecer o antigo jogo de classes, tentando relacionar-se com os novos movimentos sociais a partir dos partidos políticos [...]. Em relação à população negra, a atualização

legal deu-se com a criminalização do racismo pela Constituição de 1988, regulamentada pela lei 7.716, de 1989; enquanto os marcos simbólicos principais foram a criação da Fundação Cultural Palmares, em 1988, e a instituição de Zumbi como herói nacional, em 1995.

[...].

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. *Tempo Social*, São Paulo, v. 18, n. 2, nov. 2006. p. 275-277. Disponível em: <www.revistas.usp.br/ts/article/view/12525>.

Acesso em: 23 mar. 2021.

- Comente com os alunos que na eleição de 1989, em oposição a Fernando Collor de Mello, estava o representante sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT).

- Sobre o tema das mulheres na política, comente com os alunos que Dilma Rousseff foi a 11ª mulher a ocupar o cargo de presidente na América Latina. Além dela, outras mulheres dessa região também governaram seus países, como María Estela Martín de Perón, na Argentina (1974-1976); Violeta Chamorro, na Nicarágua (1990-1997); Janet Jagan, na Guiana (1997-1999); Mireya Moscoso, no Panamá (1999-2004); Michelle Bachelet, no Chile (2006-2014); Cristina Kirchner, na Argentina (2007-2015); e Laura Chinchilla, na Costa Rica (2010-2014). Além dessas mulheres, há também as presidentes interinas, como Lidia Gueiler Tejada, na Bolívia (1997); Ertha Pascal-Trouillot, no Haiti (1991); e Rosalia Arteaga, no Equador (1997).

O sucessor de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, foi eleito em 1994 e reeleito em 1998. Durante seu governo, facilitou a instalação de **multinacionais** estrangeiras no país e realizou **privatizações** de empresas estatais, entre elas a Companhia Vale do Rio Doce. Com isso, o governo passou a sofrer críticas, acusado de se beneficiar com as privatizações.



A Companhia Vale do Rio Doce é a maior produtora de ferro do mundo. Ela foi privatizada em 1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Ao lado, foto tirada em 1997, que retrata uma manifestação na cidade do Rio de Janeiro, contra a privatização da Companhia Vale do Rio Doce.

multinacionais: empresas de grande porte instaladas em determinado país e que têm filiais em outros países
privatizações: processo de venda de instituições ou empresas públicas, do governo, para o setor privado, particular

Em relação às questões sociais, o governo de Fernando Henrique tomou medidas para aumentar o número de crianças frequentando a escola e reduzir os índices de analfabetismo.

Com o término de seu governo, quem assumiu a presidência da República do Brasil foi Luiz Inácio Lula da Silva, eleito em 2002 e reeleito em 2006. Lula foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores, o PT. Em seus dois mandatos, buscou manter um governo mais voltado para as questões sociais, tendo entre as principais propostas o combate à pobreza e às desigualdades sociais. No campo político, o governo Lula sofreu acusações de corrupção e desvio de dinheiro público.

Quem sucedeu a Lula na presidência do país foi Dilma Rousseff, em janeiro de 2011. Pela primeira vez na história do país, uma mulher foi eleita para o cargo de presidente. Ela foi reeleita, mas, em seu segundo mandato, Dilma passou a sofrer queda de popularidade e falta de apoio em seu governo. Em 2016, após a abertura de um processo de *impeachment*, ela foi destituída do cargo, mas não perdeu seus direitos políticos. O seu vice, Michel Temer, assumiu a presidência do Brasil.



Pessoa votando em urna eletrônica durante as eleições para presidente realizadas em 2014, no Rio de Janeiro.

- O texto a seguir traz mais informações sobre a questão da inserção das mulheres nos espaços de poder e sobre a importância da continuidade das lutas para que esses espaços sejam ainda mais ampliados.

Apesar do reconhecimento dado, especialmente nas últimas décadas, ao papel e à luta das mulheres na sociedade moderna, ainda hoje convivemos com

o preconceito e baixíssima representação feminina nos espaços de poder.

[...] A imprensa feminista do século XIX foi um veículo importantíssimo para conferir visibilidade às demandas e reivindicações de mulheres, num contexto em que só estava reservado para elas o espaço privado, o âmbito doméstico. [...]

O Brasil atual e os desafios para o futuro

Este conteúdo pode ser utilizado como avaliação formativa. Veja mais informações nas orientações para o professor.

Após o fim da ditadura, os brasileiros obtiveram conquistas econômicas e sociais e também em relação à cidadania e aos direitos civis. Porém, ainda há muito a ser conquistado.

Apesar do crescimento econômico e da diminuição do número de pessoas em situação de miséria, a desigualdade social ainda é profunda no Brasil, acarretando muitos problemas sociais, como a má distribuição de riqueza e a dificuldade de acesso à educação pela população mais pobre. Veja outros problemas sociais brasileiros.

O **desemprego** um é problema que atinge muitas pessoas no Brasil.

Esse problema impede grande parte da população de ter acesso a elementos básicos como alimentação, moradia e lazer.

Atualmente, uma das principais maneiras de se combater o desemprego é investir em melhorias educacionais, em escolas públicas de qualidade e na possibilidade de atualização profissional, visando garantir o retorno de um número maior de desempregados ao mercado de trabalho.

A desigualdade social é um grave problema na atualidade. Esta foto, tirada em 2020, na cidade de São Paulo, é um exemplo: enquanto pessoas habitam apartamentos luxuosos, outras vivem em moradias precárias.



Deifim Martins/
Pulsar imagens

185

▶ Assim, apesar das limitações impostas às mulheres [...] o fato é que muitas delas conseguiram a proeza de se eleger, num processo de recriação da arte de fazer política. [...] [Nas eleições] [...] realizadas no dia 6 de outubro de 2002, um número maior de mulheres elegeram-se para o Congresso Nacional e para os governos de estados. Esse aumento foi considera-

do um avanço, mas não representou uma mudança significativa no cenário político brasileiro. No total, para o Senado e para a Câmara Federal foram 47 mulheres eleitas para o cargo de deputadas federais, e oito senadoras.

SCHUMACHER, Schuma. *Mulheres no poder: trajetórias na política a partir da luta das sufragistas do Brasil*. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2015. p. 6-7.

Aproveite este conteúdo para realizar uma **avaliação formativa**, com objetivo de verificar os conhecimentos dos alunos sobre os atuais desafios vivenciados pela sociedade brasileira. Proponha a eles que montem uma tabela com os dados do IBGE sobre a taxa de desocupação em 2020.

- Inicie explicando para os alunos que o termo **pessoa desocupada** é utilizado para designar quem está sem trabalho, mas disponível ou buscando oportunidades de emprego.
- Na lousa, faça uma tabela com os dados dos estados onde mais houve aumento na taxa de desocupação, como Bahia (18,7%), Amapá (17,2%), Alagoas e Roraima (16,5%), e onde as taxas foram menores, como Santa Catarina (5,7%), Mato Grosso do Sul (7,6%) e Paraná (7,9%).
- Coloque uma questão na lousa: "A qual conclusão é possível chegar analisando os dados sobre a taxa de desocupação?". Promova um debate com os alunos, incentivando-os a problematizar os dados para que possam perceber que se trata de uma fonte de pesquisa, ou seja, pode orientar nossa visão sobre a realidade.

Espera-se que os alunos consigam responder que os Estados mais ricos tiveram menores taxas de desocupação, enquanto os que já eram considerados pobres aumentaram suas taxas, o que significa que a desigualdade social entre as regiões mais ricas e mais pobres do Brasil se acenou. Essa proposta contempla a **Competência específica de História 6** da BNCC, pois permite aos alunos problematizarem os dados utilizando procedimentos da produção historiográfica.

- Sobre o trabalho infantil, comente com os alunos que, apesar da existência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que legisla sobre os direitos das crianças — entre eles o de não trabalhar — e os deveres da família e do Estado, muitas crianças ainda estão inseridas na realidade do trabalho infantil no Brasil. Segundo os dados do IBGE, em pesquisa feita entre 2016 e 2019, dos 38 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos no país, cerca de 1,8 milhão se encontravam em situação de trabalho infantil. Desse número, 21,3% tinham de 5 a 13 anos; 25%, de 14 a 15 anos; e 53,7%, de 16 a 17 anos de idade. Além disso, 66,4% eram do sexo masculino e 66,1% se declaravam de cor preta ou parda.

- Quanto ao meio ambiente, explique aos alunos que, segundo dados do sistema Deter, do Instituto de Pesquisas Espaciais (Inpe), relacionados a agosto de 2019 e julho de 2020, houve um aumento de 34,5% nos alertas de desmatamento em relação ao mesmo período do ano anterior. Ao todo, foram 9205 km² desmatados, o equivalente a 1.100.000 campos de futebol — só o mês de julho de 2020 registrou 1 654 km² desmatados.

- O texto a seguir traz informações sobre o problema do trabalho infantil e sua estreita relação com a desigualdade social.

O trabalho infantil reforça a pobreza e, assim, impede famílias e nações de alcançarem todo o seu potencial. O desafio é romper o ciclo vivido por famílias pobres, que não podem arcar com os custos da educação e contam com a renda de suas crianças para complementação do orçamento familiar.

Combater a pobreza é parte central da estratégia de eliminação do trabalho infantil. Garantir que adultos tenham emprego e boas condições de trabalho é muito importante, tanto quanto a proteção social às famílias pobres.

[...]

O combate ao trabalho infantil é diretamente relacionado ao progresso da educação básica. De acordo com recentes estimativas,

O **trabalho infantil** ainda é um problema presente na realidade brasileira. Muitas crianças são obrigadas a trabalhar — geralmente em serviços agrícolas ou domésticos — para complementar a renda familiar, recebendo baixa remuneração e muitas vezes realizando atividades sem proteção e em ambientes insalubres. Ao trabalhar, as crianças deixam de ter acesso pleno à educação, a um desenvolvimento saudável e ao lazer.



Marcha contra o trabalho infantil, no município de Belém, no Pará, em 2020.

Outro problema grave que o país enfrenta é a **agressão ao meio ambiente**. Nas cidades, a poluição do ar é uma das piores formas de agressão. No município de São Paulo, por exemplo, circulam pelas ruas cerca de 8 milhões de veículos, expelindo grande quantidade de poluentes que prejudicam a qualidade de vida das pessoas e geram grandes congestionamentos. No campo, a expansão da agropecuária e o desmatamento acarretam diversos problemas que prejudicam a vida de plantas, animais e das pessoas.



Foto do rio Capivara, no município de Primeiro de Maio, Paraná, em 2020. Nos últimos anos, o volume de água do rio teve uma drástica redução.

186

71 milhões de crianças em todo o mundo da faixa etária do ensino fundamental e médio não estão matriculadas. E muitas crianças que estão matriculadas não frequentam regularmente a escola.

Combate à pobreza e a proteção social para acabar com o trabalho infantil. *Turminha do MPF*. Disponível em: <<http://turminha.mpf.mp.br/explore/direitos-das-criancas/trabalho-infantil/combate-a-pobreza-e-protecao-social-para-acabar-com-o-trabalho-infantil>>. Acesso em: 10 maio 2021.

Movimentos sociais

Iniciativas do governo são fundamentais para combater os problemas sociais do país, mas, além da ação do governo, é necessária, também, a participação da população para pressionar e fiscalizar o governo para solucionar esses problemas.

Um exemplo são os movimentos sociais, como o movimento negro, as associações de moradores, os sindicatos e as Organizações Não Governamentais (ONGs) que contribuem para a promoção de transformações políticas e sociais. Por meio de suas ações, a sociedade civil pode participar do processo histórico e interferir em sua realidade, contribuindo para que ocorram melhorias, garantindo um futuro melhor para todos.

Foto de manifestação contra o racismo realizada na cidade de São Paulo, em 2020.



1. A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* é um documento criado pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1948 e reflete a busca por um consenso de valores básicos para toda a humanidade. Observe a tirinha de Alexandre Beck, baseada no artigo 1º desse documento. Depois, responda às questões no caderno.



Armandinho Quatro, de Alexandre Beck. Florianópolis: A. C. Beck, 2015. p. 34.

- a. O que o personagem principal, chamado Armandinho, está fazendo no terceiro quadrinho? *Está ajudando uma criança a subir onde as outras estão.*
- b. Você concorda com o artigo da Declaração? Por quê? *Espera-se que os alunos concordem com o artigo, pois valoriza a igualdade de direitos e ações de fraternidade em relação ao outro.*

187

- Proponha aos alunos a realização de uma pesquisa sobre movimentos sociais da atualidade no Brasil. Peça que efetuem a pesquisa em livros, jornais, revistas e na internet e procurem saber:
 - a. Quais são os principais movimentos sociais que existem atualmente no Brasil?
 - b. Quando eles surgiram?
 - c. Quais são os seus meios de atuação na sociedade?
 - d. Quais são suas principais reivindicações?
- Oriente os alunos a reunirem as informações em um cartaz que contenha textos, imagens e notícias a respeito das reivindicações desses movimentos. Se julgar conveniente, divida-os em grupos e peça a cada grupo que pesquise um tipo de movimento social existente no Brasil atual. Proponha a apresentação oral dos resultados. Espera-se que os alunos compreendam a importância dos movimentos sociais para as conquistas presentes na sociedade. Se encontrarem dificuldades, auxilie na análise dos dados.

- A pesquisa sobre os movimentos sociais busca aprofundar o conhecimento dos alunos em relação aos problemas existentes em nosso país atualmente e sobre as formas propostas pelos grupos sociais para erradicá-los. Além disso, a atividade tende a contribuir para a reflexão acerca da importância da liberdade de expressão, garantida pela Constituição Federal de 1988, e também do fato de que, conforme se comenta na **Competência específica de História 4** da BNCC, sujeitos e grupos sociais distintos têm interpretações e opiniões diferentes sobre um mesmo contexto histórico.

O QUE APRENDEMOS

Aproveite as questões apresentadas nesta página para recapitular com os alunos alguns assuntos estudados nesta unidade ou para aplicar uma **avaliação formativa**.

1. Esta questão tem como objetivo avaliar a compreensão dos alunos sobre os conceitos relacionados à cidadania e se conseguem descrevê-los de acordo com o que foi estudado nesta unidade. Espera-se que eles produzam um texto utilizando, de forma correta e contextualizada, os conceitos apresentados no quadro. Caso os alunos apresentem dificuldades, discuta com eles acerca de cada um dos conceitos referentes ao tema da cidadania.
2. O objetivo desta questão é que os alunos reflitam a importância da luta dos afrodescendentes no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, por exemplo. Se necessário, retome com a turma alguns pontos sobre a escravidão, trabalhados nas páginas 123 e 124 da **Unidade 3**, ressaltando as situações enfrentadas pelos escravizados neste período.
3. O objetivo desta questão é que os alunos reflitam a importância da luta das mulheres para a conquista de direitos na sociedade, sobretudo o direito ao voto. Se julgar conveniente, retome com os alunos o texto e a questão proposta no box da página 163.
4. Esta questão tem como objetivo verificar se os alunos compreenderam o papel das ações sociais para a retomada da democracia no Brasil. Caso os alunos apresentem dificuldades, retome com eles alguns conceitos relacionados ao tema, como: liberdade de expressão, censura, repressão e subversão.
5. O objetivo desta questão é avaliar se os alunos compreenderam a importância da Constituição de 1988 e seu impacto para a sociedade brasileira. Caso os alunos apresentem dificuldades, sugira uma leitura coletiva do texto da página 181 e a retomada dos tópicos da página 182.

- c. Cite outras atitudes do seu cotidiano que podem transmitir a ideia apresentada na tirinha. *Resposta pessoal. Os alunos devem citar exemplos de seu dia a dia relacionando-os à igualdade e à tolerância.*
- d. Em sua opinião, os direitos defendidos pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos* são cumpridos plenamente em todos os países? Justifique sua resposta. *Resposta pessoal. Espera-se que os alunos digam que não e reconheçam que muitos direitos são desrespeitados em todo o mundo. Eles podem citar exemplos relacionados a problemas, como as guerras, a fome, a intolerância e outros problemas decorrentes da desigualdade social que atinge muitas sociedades.*

PARA CONHECER

No livro *Uma conversa de muita gente: a participação na comunidade*, você vai conhecer mais a respeito da importância da cidadania e sobre como o diálogo com as pessoas é essencial para a vida em comunidade.

Uma conversa de muita gente: a participação na comunidade, de Edson Gabriel Garcia. São Paulo: FTD, 2014.

4. Muitos cidadãos resistiram por meio da luta armada, pela organização de passeatas e manifestações e pelas diversas formas de resistência cultural, na música, na literatura, nas artes plásticas e visuais, entre outros.



Reprodução/Editora FTD

O QUE APRENDEMOS

Veja encaminhamentos para as questões nas orientações para o professor.

1. Em seu caderno, escreva um pequeno texto utilizando os conceitos a seguir. *Resposta pessoal.*

cidadania • direitos e deveres • reivindicação
• luta • mudança • participação

2. Como era a situação dos ex-escravizados após o fim da escravidão no Brasil? Podemos dizer que eles passaram a ser considerados cidadãos? *Era de marginalidade. A conquista da cidadania se deu ao longo dos anos até a atualidade.*
3. Com base nos conteúdos estudados, a luta das mulheres foi importante para a conquista do voto feminino no Brasil? Justifique a sua resposta no caderno. *Espera-se que os alunos reconheçam que o direito ao voto feminino foi resultado de anos de luta das mulheres por participação política.*
4. Durante os anos de governo militar no Brasil, entre 1964 e 1985, vigorou uma ditadura que censurou os meios de comunicação e que reprimiu a população que era crítica ao regime. De que maneira os cidadãos brasileiros lutaram pelo direito à liberdade política e à liberdade de expressão?
5. Qual foi a importância da Constituição de 1988 para a história da cidadania no Brasil? *Espera-se que os alunos reconheçam a Constituição de 1988 como um documento que garante a cidadania de todos os brasileiros, seus direitos e deveres.*

Chegamos ao final da unidade. Nesse momento, é essencial avaliar se os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo do estudo dos tópicos são suficientes para atingir os objetivos propostos para a unidade. Para auxiliar nessa tarefa, esta página apresenta possibilidades de avaliação formativa e de monitoramento da aprendizagem para cada objetivo pedagógico trabalhado.

Para registrar a trajetória e a progressão de cada aluno durante esta unidade, sugerimos que você reproduza a ficha de acompanhamento presente na página IX deste **Manual do professor**, completando-a com os objetivos listados a seguir e a progressão dos alunos para cada um deles.

SUGESTÕES DE AVALIAÇÃO FORMATIVA POR OBJETIVO:

- **Identificar a cidadania como um conceito histórico, conquistado por meio da mobilização e da luta dos diversos sujeitos históricos.**

É fundamental que os alunos compreendam que o conceito de cidadania está ligado à ideia de pertencimento a determinado espaço, e que tal conceito se modificou ao longo do tempo. Peça a eles que façam um texto diferenciando o que significava ser cidadão na Antiguidade e o que é ser cidadão nos dias atuais.

- **Reconhecer e valorizar a presença da cultura de origem africana e afrodescendente no Brasil.**

É importante que os alunos tenham consciência que a cultura brasileira é herdeira de vários costumes africanos, preservados por seus descendentes. Assim, peça a eles que pesquisem culinária, palavras, danças, músicas, entre outros aspectos que são de origem africana. Com base nessa pesquisa, crie com a turma um mural para deixá-lo exposto em sala de aula.

- **Conhecer as diferentes maneiras de resistência dos africanos e afrodescendentes escravizados.**

Certifique-se de que os alunos compreenderam que as pessoas escravizadas não aceitaram tal situação de forma submissa. A negação ao trabalho forçado, os conflitos físicos e a formação de quilombos eram alguns dos meios que esses povos encontravam para resistir à escravidão. Peça aos alunos que façam uma pesquisa sobre a estrutura dos quilombos. Para isso, divida a turma em equipes para montar uma maquete utilizando materiais, como isopor, tinta, papelão, cartolina, palitos de sorvete, espumas, entre outros. Se possível, organize uma apresentação oral sobre essa maquete.

- **Valorizar a importância do movimento abolicionista na luta pelo fim da escravidão no Brasil, assim como reconhecer a importância das mobilizações sociais.**

Avalie se os alunos conseguiram assimilar que o movimento abolicionista, fruto da luta dos africanos e afrodescendentes pelo fim da escravidão, foi determinante. Retome a página, 146 releia o texto, em seguida volte à página 144 e peça aos alunos que montem uma linha do tempo das leis que foram gradativamente caminhando para o fim da escravização no

Brasil. Em seguida, solicite a eles que façam um texto sobre o movimento abolicionista.

- **Conhecer a situação e o modo de vida dos ex-escravizados após a abolição da escravidão no Brasil.**

É importante que os alunos compreendam que o governo brasileiro não apresentou um projeto de nação que contemplasse os libertos e os acolhessem de forma a romper com preconceitos sociais e étnicos. Portanto, a liberdade não significou oportunidade, mas a permanência de uma vida difícil. Retome a página 147 e peça aos alunos que façam uma análise da foto, identificando elementos que mostram a precariedade em que viviam as famílias no pós-abolição, mas também como essas pessoas formaram suas comunidades baseadas na solidariedade.

- **Analisar o processo de transição do Império para a República, no final do século XIX e início do século XX.**

Observe se os alunos foram capazes de perceber que o fim da monarquia está ligado a uma série de fatores que surgiram diante da insatisfação de diversos setores da sociedade, sobretudo do Exército. Elabore com a turma uma charge a respeito dessas insatisfações; para isso, use como modelo a charge da página 150.

- **Compreender o processo de modernização do Brasil por meio da atividade cafeeira.**

Avalie se os alunos perceberam a importância da atividade cafeeira para o desenvolvimento econômico do país. Com a riqueza trazida por essa atividade, foi possível o desenvolvimento de um período de modernização no Brasil, com possibilidades de investimento nos centros urbanos. Peça-lhes que pesquisem os produtos que o Brasil exportava no final do século XIX e início do XX e criem um gráfico, assim eles vão perceber que o índice de exportação do café era muito maior do que o de outros produtos.

- **Entender aspectos da chamada República oligárquica.**

Certifique-se de que os alunos compreenderam que oligarquia era o nome dado a um pequeno grupo que controlava o poder político e que se alternava na Presidência da República, período que ficou conhecido como República do “café com leite”, referindo-se aos representantes dos estados que forneciam esses produtos. Retome a charge da página 157, pois nela é possível perceber críticas a esse tipo de política, e aproveite-a para orientar os alunos a fazerem uma tirinha ou mesmo um diálogo – na charge há nomes de vários estados, então peça aos alunos que criem personagens com esses nomes.

- **Compreender os diferentes mecanismos de poder político e social vigentes no Brasil na segunda metade do século XX.**

Sobre os regimes políticos presentes no século XX, é importante que os alunos percebam que houve períodos em que os brasileiros tiveram maior e menor liberdade e participação popu-

lar na política. Ressalte que em períodos de ditadura nossos direitos e liberdades são cerceados, inclusive por meio de repressão e violência, como foram os casos do Estado Novo e da ditadura militar no Brasil. Com isso, chame atenção para o fato de que durante o período da ditadura militar surgiram vários grupos de resistência e movimentos sociais, que foram de suma importância para a retomada da democracia. Organize a turma em grupos e providencie, antecipadamente, jornais, revistas ou notícias da internet que apresentem críticas políticas e sociais. Diga a eles para se imaginarem como censores e para realizarem cortes nessas fontes, colocando no lugar assuntos aleatórios, como dicas de jogos ou de desenhos. Em seguida, peça-lhes que justifiquem essa alteração e pergunte se isso seria mais ou menos útil para a população. O objetivo é levá-los a perceber que a censura nega informação, com o intuito de impedir o pensamento crítico da população.

- **Reconhecer a importância da atuação individual e coletiva como forma de resistência e luta na conquista e manutenção de direitos.**

Perceba se os alunos compreenderam a importância dos movimentos sociais e da atuação dos cidadãos na construção de uma sociedade democrática, fundamentada em princípios éticos ligados ao respeito, à diversidade, à igualdade social e à liberdade. Organize os alunos em duplas ou trios e peça-lhes que façam uma pesquisa sobre os movimentos de resistência à ditadura civil-militar no Brasil e a sua influência nos dias atuais, tanto na política quanto na arte.

ALGO A MAIS

A abolição da escravidão não significou liberdade integral, pois ficou limitada aos preconceitos sociais e étnicos que infelizmente estão presentes em nossa sociedade até atualmente. Os ex-escravizados não foram contemplados com um projeto de cidadania que os acolhessem, o que os relegou a uma vida com muitas dificuldades e sem assistência do Estado. Para se aprofundar no assunto, leia o livro indicado a seguir.

- MAMIGONIAN, Beatriz G. *Africanos livres: a abolição do tráfico de escravos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Para aprofundar seus conhecimentos a respeito da Era Vargas e os desdobramentos que culminaram na chamada Revolução de 1930, acesse o *site* indicado a seguir. Nele, você vai encontrar uma série de materiais que podem ser utilizados em sala de aula para explicar este conteúdo, como mapas, linha do tempo, entre outros.

- FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Período Vargas (1930-1945). *Atlas Histórico do Brasil*. Disponível em: <<https://atlas.fgv.br/capitulos/periodo-vargas-1930-1945>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

A BNCC NO 5º ANO

Esta coleção foi desenvolvida de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que estabelece as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da Educação Básica.

Essas aprendizagens definidas na BNCC são divididas em habilidades e competências que os alunos devem desenvolver ao longo dos anos escolares. Por isso, cada volume foi organizado de maneira a contemplar essas habilidades, que estão relacionadas a cada objeto de conhecimento proposto na BNCC. Veja o quadro a seguir.

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.
	As formas de organização social e política: a noção de Estado	(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.
	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos	(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.
	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.
Registros da história: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias	(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos. (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.
	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

PONTO DE CHEGADA

1. Em seu caderno, copie a frase abaixo e complete-a com o trecho que a conclui corretamente.

Com relação aos povos que viviam antes da escrita, podemos afirmar...

...que eles não tinham história, pois não é possível estudar registros deixados em rochas. 3. Espera-se que os alunos reconheçam os conceitos de patrimônio material e patrimônio imaterial para, assim, citarem dois exemplos de cada. Possíveis respostas: Patrimônios materiais – a Mesquita de Jené, no Mali; o Coliseu, na Itália; as pirâmides de Quéops, no Egito. Patrimônios imateriais – a roda de capoeira; o modo de produção do queijo canastra; a dança do frevo.

...que eles tinham história, pois por meio das pinturas rupestres é possível compreender o modo de vida dessas populações. *Correta.*

...que, mesmo não tendo deixado registro algum, eles tinham história.

2. Sobre a religiosidade dos povos da Antiguidade, relacione em seu caderno os nomes dos deuses com suas respectivas culturas e características. *A-2; B-4; C-3; D-1.*

- | | |
|-------------------|--|
| A Atena | 1 Deus grego dos mares. |
| B Bastet | 2 Deusa grega da sabedoria. |
| C Baco | 3 Deus romano do vinho e do teatro. |
| D Poseidon | 4 Deusa egípcia da fertilidade. |

3. Como estudamos, os patrimônios culturais têm grande importância histórica e cultural. Por isso, são protegidos e preservados para que pessoas da atualidade e de gerações futuras tenham acesso a eles e conheçam aspectos da história e da identidade tanto de seu povo quanto de outros povos. Em seu caderno, escreva dois exemplos de patrimônios materiais e dois exemplos de patrimônios imateriais que conhecemos na unidade 1.

4. De que forma a oralidade foi importante para os povos antigos? Ela continua importante atualmente? Justifique sua resposta no caderno.

Espera-se que os alunos respondam que era por meio da oralidade que as pessoas, mesmo sem a escrita, transmitiam conhecimento de geração em geração, com o auxílio de contos, cantigas, poesias e lendas, por exemplo. Ela continua importante na atualidade, pois faz parte da cultura e das tradições de diversos povos.

189

ROTEIRO SUGERIDO

PONTO DE CHEGADA

SEMANA 40

1 AULA

- > Leitura individual e silenciosa das atividades.
- > Realização das atividades.

PONTO DE CHEGADA

1. O objetivo desta atividade é avaliar se os alunos compreenderam as pinturas rupestres como fontes históricas, desenvolvendo as habilidades EF05HI06 e EF05HI07. É possível que eles apresentem dificuldades, atrelando o conceito de fontes históricas somente a documentos escritos. Nesse caso, busque remediar a situação retomando os conteúdos estudados nas páginas 12 a 14 e, se necessário, revise a atividade 1 da página 16.
2. O objetivo desta atividade é destacar os elementos da religiosidade dos povos antigos com base na identificação dos deuses egípcios, gregos e romanos, destacando a habilidade EF05HI03. Explique que, no politeísmo, os deuses possuem atribuições e características específicas. No caso dos egípcios, é comum os deuses terem características de animais. No caso dos gregos e dos romanos, eles podem representar forças da natureza, mas também possuem características semelhantes a dos humanos, pois embora sejam imortais, sentem raiva, piedade, inveja etc.
3. A atividade retoma a importância histórica e o reconhecimento dos patrimônios culturais do Brasil e do mundo, além da diferenciar patrimônios materiais e imateriais, favorecendo o trabalho com a habilidade EF05HI10. Caso os alunos apresentem dificuldades, auxilie-os a relembrar as principais características da cultura material e da cultura imaterial. Em seguida, peça-lhes

que, em suas casas, pesquisem exemplos de patrimônios materiais e imateriais e, em sala de aula, apresentem para os colegas os resultados da pesquisa.

4. O objetivo desta atividade é retomar a importância histórica da oralidade e da escrita no passado e no presente, a fim de que

os alunos desenvolvam as habilidades EF05HI06, EF05HI07 e EF05HI09. Caso eles tenham dificuldades, verifique a possibilidade de promover uma nova abordagem. Sobre a oralidade, solicite a eles que façam uma pesquisa sobre os griôs no passado e atualmente, procurando compreen-

der a importância desses sujeitos históricos nas sociedades em que vivem. Sobre a escrita, retome a atividade 2 da página 34. Resalte as semelhanças e as diferenças entre os alfabetos, de modo a destacar o aprimoramento das formas de comunicação da Antiguidade.

5. O objetivo desta atividade é revisar as características do mercantilismo, conteúdo fundamental para a compreensão e o desenvolvimento da habilidade EF05HI02, sobre a formação dos Estados Nacionais na Europa e o sistema econômico pré-capitalista. Se os alunos apresentarem dificuldades, é possível promover uma nova abordagem, mais lúdica, com o jogo forca. Utilize as palavras que formam as respostas, conte os caracteres e peça aos alunos que indiquem as letras que formam a resposta de cada uma das três características.

6. Esta atividade valoriza os conhecimentos sobre os povos indígenas americanos, favorecendo o trabalho com as habilidades EF05HI02 e EF05HI05. Se houver dificuldades, realize-a em grupos, como tarefa. Cada grupo poderá pesquisar as principais características dos povos e produzir um cartaz com informações e ilustrações. Depois de pronto, peça aos grupos que apresentem os cartazes para os colegas.

7. A resistência à escravidão é um dos aspectos que favorecem o trabalho com as habilidades EF05HI04, EF05HI05 e EF05HI07. É importante que os alunos compreendam a resistência dos escravizados como elemento essencial para a formação da cultura brasileira. Caso apresentem dificuldades, se possível, assista com os alunos trechos do filme (adequados à faixa etária da turma) *Besouro*, dirigido por João Daniel Tikhomiroff, que conta a história de Besouro Mangangá, famoso capoeirista brasileiro. Explique a eles que a capoeira representa uma importante forma de resistência física e cultural.

8. A sistematização do conceito de cidadania entre os alunos favorece o trabalho com as habilidades EF05HI04 e EF05HI05. Se eles apresentarem dificuldades, oriente-os a ler em voz alta todas as alternativas e, depois, resolver a questão coletivamente, destacando a definição correta.

5. Sobre as características do mercantilismo, leia as descrições a seguir e identifique em seu caderno a qual delas cada uma se refere.

A. Acúmulo de metais preciosos, como o ouro e a prata. *Metalismo.*

B. Prática em que uma colônia só poderia realizar comércio com sua metrópole. *Pacto colonial.*

C. Consiste em exportar mais produtos do que importar. *Balança comercial favorável.*

6. Reproduza a tabela a seguir em seu caderno. Depois, complete-a com as principais informações sobre os povos indígenas da América do Sul na época da chegada dos europeus.

Povo	Região que habitavam	Principais características
Maia	Habitaram a região sul do México e partes da América Central.	Desenvolveram dois tipos de calendários, sistemas de escrita e de numeração.
Astecas	Habitaram a região onde atualmente se localiza o México.	Formaram um poderoso império cuja capital era Tenochtitlán.
Incas	Habitaram a região das Cordilheiras dos Andes.	Formaram um extenso império com poder centralizado e que mantinha um eficiente sistema de mensagens.

7. Cite algumas maneiras encontradas pelas pessoas escravizadas para resistir à escravidão na época do Brasil colonial e Brasil imperial.

8. Copie no caderno a alternativa que melhor define o conceito de cidadania.

É o conjunto de leis que garantiu o funcionamento do sistema de trabalho baseado na escravidão, no Brasil colonial.

É o conceito que define as atitudes que tomamos para garantir nossos direitos e deveres, de modo a assegurar a boa convivência em sociedade. *Correta.*

São os impostos que devem ser pagos para garantir o direito de viver em outro país. *7. Espera-se que os alunos respondam que as pessoas escravizadas resistiam à escravidão de diferentes maneiras, como quebrando instrumentos de trabalho, sabotando o trabalho nas minas e nos canaviais. Algumas fugiam e formavam quilombos. Havia também uma forma de resistência cultural, exercida por meio da preservação de costumes e tradições, como festas, danças e a religiosidade de origem africana.*



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

BOSCHI, Caio César. *Por que estudar história?* São Paulo: Ática, 2007.

Nesse livro, o professor Caio César Boschi resgata as origens da disciplina de História e trata das principais questões relativas à ciência histórica e ao trabalho do historiador.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Parecer nº 3, de 10 de março de 2004*. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Esse parecer foi elaborado para estabelecer políticas afirmativas, de reparações e de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade africana e afro-brasileira.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Conjunto de leis que regem o país, garantindo o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça à população brasileira.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Estabelece direitos e deveres de crianças e adolescentes brasileiros em diversas áreas, com vistas à sua proteção, garantindo o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

BRASIL. *Lei nº 10.741, de 1ª de outubro de 2003*. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, 3 out. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Essa lei garante direitos fundamentais dos idosos, indivíduos com mais de 60 anos de idade: saúde, alimentação, educação, cultura, esporte, lazer, trabalho, cidadania, liberdade, dignidade, respeito e convivência familiar e comunitária.

BRASIL. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal. Brasília, 8 ago. 2006. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Conhecida como Lei Maria da Penha, estabelece medidas para coibir a violência doméstica contra mulheres. Essa lei oferece medidas adequadas para o combate à violência de gênero.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena". Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Lei que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos ensinos Fundamental e Médio, tanto em escolas públicas quanto no setor privado.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Lei elaborada para garantir os direitos e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à inclusão social e ao direito à cidadania.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Esse documento estabelece e garante um conjunto de aprendizagens essenciais para alunos de diferentes etapas da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Documento que estabeleceu diretrizes para o ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC: SEB: Dicei, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Esse documento estabeleceu garantias na área da educação de crianças e adolescentes e promoveu algumas mudanças, como o Ensino Fundamental de 9 anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito e de qualidade para crianças de 4 a 17 anos de idade.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC: Sealf, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Documento que reúne os fundamentos da Política Nacional de Alfabetização, que visa combater o analfabetismo em todo o território nacional.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Saúde na escola. Brasília, 2009*. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_24.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Documento que cujo objetivo é promover a saúde entre alunos, professores e toda a comunidade escolar.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Documento que orienta a comunidade escolar para a promoção da educação em direitos humanos, baseada em princípios, como o reconhecimento e a valorização da diversidade humana, a laicidade do Estado, a democracia, a sustentabilidade, entre outros.

CARVALHO, José Murilo de (Coord.). *A construção nacional: 1830-1889*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. v. 2. (História do Brasil Nação: 1808-2010).

Na obra, são tratados aspectos relacionados à política, à cultura e à sociedade brasileira, desde os primeiros anos após a independência até a crise do Império e a abolição da escravidão.

DEL PRIORE, Mary (Org.); BASSANEZI, Carla (Coord.). *História das mulheres no Brasil*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

Esse livro reúne diversos intelectuais para tratar da história das mulheres no Brasil, abordando a trajetória de mulheres de diversas condições sociais e econômicas desde o período colonial até os dias de hoje, tratando de temas como família, trabalho, sentimentos e violência.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1995.

Esse livro é considerado um dos mais completos sobre a História do Brasil. Com uma linguagem leve e objetiva, Fausto trata de todos os períodos da História do Brasil, desde a chegada dos portugueses até os anos 1990.

FAVRE, Henri. *A civilização inca*. Tradução de Maria Júlia Goldwasser. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. (As civilizações pré-colombianas).

Esse livro aborda de maneira sucinta a história da civilização inca, desde o seu surgimento até seu apogeu, durante o século XV e, depois, a sua decadência, após o contato com os europeus.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *A Idade Média: nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

O historiador brasileiro Hilário Franco Júnior trata de aspectos da Idade Média europeia e enfatiza as influências culturais que ela exerce em nosso cotidiano até os dias atuais.

FUNARI, Pedro Paulo. *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto, 2007. (Coleção Repensando a História).

O livro trata das duas civilizações antigas consideradas importantes para a fundação dos povos do Ocidente. Por meio de sua leitura é possível compreender as semelhanças e diferenças entre esses dois povos e a influência que as culturas grega e romana exercem na atualidade.

GENDROP, Paul. *A civilização maia*. Tradução de Maria Júlia Goldwasser. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. (As civilizações pré-colombianas).

Paul Gendrop aborda a história do povo maia, desde o seu aparecimento e desenvolvimento até seu declínio, entre os séculos IX e X. São tratados aspectos da cultura, da sociedade, da economia, da religião e da ciência maia.

MICELI, Paulo. *História Moderna*. São Paulo: Contexto, 2020.

Renascimento, Grandes Navegações e Reforma Protestante são alguns dos temas tratados pelo professor Paulo Miceli, que procura abordar os principais acontecimentos do período que ficou conhecido como História Moderna, entre os séculos XV e XVIII.

MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Global, 2009.

O antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga trata da história dos povos africanos antes do contato e da colonização europeia, resgatando a riqueza e a diversidade cultural, política e social do continente africano.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

Os autores tratam do conceito de cidadania ao longo do tempo, desde a Antiguidade até os dias atuais, destacando a luta e a resistência de grupos sociais, os avanços e retrocessos na conquista de direitos e deveres e as transformações do conceito de cidadania.

RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Ed.). *Povos indígenas no Brasil: 2011-2016*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2017.

O livro reúne diversos artigos, mapas e notícias de jornal, além de uma diversidade de fotos para traçar um panorama atual dos mais de 250 povos indígenas que vivem no Brasil atualmente. Os artigos falam sobre a questão das terras, da violência sofrida pelos indígenas, da luta pelos direitos, entre outras.

SOUSTELLE, Jacques. *A civilização asteca*. Tradução de Maria Júlia Goldwasser. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. (As civilizações pré-colombianas).

Esse pequeno livro conta a história da civilização asteca e trata de aspectos importantes, como a sociedade, a economia, a política e a cultura, desde o seu surgimento até o seu declínio com a chegada dos colonizadores europeus.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Dicionário do Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

Esse dicionário possui verbetes de conceitos essenciais para os estudos sobre o Brasil Colônia, apresentando textos escritos por diversos intelectuais brasileiros de forma didática e contextualizada.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

Esse artigo que compõe a obra foi pensada para auxiliar o professor em sala de aula, reunindo historiadores e educadores para apresentar discussões, conceitos e práticas do ensino de História para as diversas etapas da vida escolar.

BOSCHI, Caio César. *Por que estudar história?* São Paulo: Ática, 2007.

O professor Caio César Boschi procura responder à pergunta que leva o título do livro. Nele, o professor resgata as origens da História e trata das principais questões relativas a essa ciência e ao trabalho do historiador.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Parecer nº 3, de 10 de março de 2004*. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Esse parecer foi elaborado para estabelecer políticas afirmativas, de reparações e de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade africana e afro-brasileira.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Conjunto de leis que regem o país, garantindo o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça à população brasileira.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Estabelece direitos e deveres de crianças e adolescentes brasileiros em diversas áreas, com vistas à sua proteção, garantindo o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

BRASIL. *Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003*. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, 3 out. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Essa lei garante direitos fundamentais aos idosos, indivíduos com mais de 60 anos de idade: saúde, alimentação, educação, cultura, esporte, lazer, trabalho, cidadania, liberdade, dignidade, respeito e convivência familiar e comunitária.

BRASIL. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal. Brasília, 8 ago. 2006. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Conhecida como Lei Maria da Penha, estabelece medidas para coibir a violência doméstica contra mulheres. Essa lei oferece medidas adequadas para o combate à violência de gênero.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena". Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Lei que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos ensinos Fundamental e Médio, tanto em escolas públicas quanto no setor privado.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Lei elaborada para garantir os direitos e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à inclusão social e ao direito à cidadania.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Esse documento estabelece e garante um conjunto de aprendizagens essenciais para alunos de diferentes etapas da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Documento que estabeleceu diretrizes para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC: SEB: Dicei, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Esse documento estabeleceu garantias na área da educação de crianças e adolescentes e promoveu algumas mudanças, como o Ensino Fundamental de 9 anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito e de qualidade para crianças de 4 a 17 anos de idade.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Conta pra mim*: guia de literacia familiar. Brasília: MEC: Sealf, 2019. Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/conta-pra-mim-literacia.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2021.

Guia com explicações sobre a literacia familiar e orientações de como promovê-la.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA*: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC: Sealf, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Documento que reúne os fundamentos da Política Nacional de Alfabetização, que visa combater o analfabetismo em todo o território nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Temas contemporâneos transversais na BNCC*: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

Esse documento apresenta os Temas contemporâneos transversais e sua importância para os currículos das escolas de Educação Básica.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos*: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Documento que orienta a comunidade escolar para a promoção da educação em direitos humanos, baseada em princípios, como o reconhecimento e a valorização da diversidade humana, a laicidade do Estado, a democracia, a sustentabilidade, entre outros.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Para o professor e filósofo Cipriano Carlos Luckesi, o ato de avaliar deve ser um ato acolhedor, integrativo e inclusivo, que não serve apenas como fim, como resultado da aprendizagem. Avaliar é, para ele, uma maneira de identificar situações de aprendizagem para melhorar a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos.

MOREIRA, Cláudia Regina Baukat Silveira; VASCONCELOS, José Antônio. *Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de história*. Curitiba: Ibpex, 2008. (Metodologia do Ensino de História e Geografia).

Esse livro trata dos grandes desafios para a prática do ensino de História de forma transformadora e significativa, tentando trazer propostas para três grandes desafios: uma seleção de conteúdos relevantes, uma metodologia que seja atraente e desperte o interesse dos alunos e as diversas formas de realização de uma avaliação formativa.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bessanezi (Org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

Carla e Jaime Pinsky procuram tratar do conceito de cidadania ao longo do tempo, desde a Antiguidade até os dias atuais, destacando a luta e a resistência de grupos sociais e os avanços e retrocessos na conquista de direitos e deveres, além das transformações do conceito de cidadania até ele se tornar o que conhecemos hoje.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e Ação no Magistério).

Esse livro auxilia o professor a aperfeiçoar o seu trabalho em sala de aula, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, oferecendo-lhe discussões sobre o que há de mais atual no componente curricular de **História**, acompanhado de textos, artigos e sugestões de atividades e de avaliação.

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

Trata-se de um excelente guia de consulta para os diversos conceitos abordados pela ciência histórica. Cada verbete foi elaborado com uma linguagem ágil e acessível, voltada principalmente aos professores e ao seu dia a dia em sala de aula.

ISBN: 978-65-5766-096-6



9 786557 660966