ARARIBÁ MAIS HISTÓRIA

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

Editora responsável:
Ana Claudia Fernandes

Componente curricular:
HISTÓRIA

8º ANO



MATERIAL DE DIVULGAÇÃO.
VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.

MANUAL DO PROFESSOR

MODERNA

MODERNA

ARARIBÁ MAIS

HISTÓRIA

8º ANO

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

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

Componente curricular: HISTÓRIA

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2018

MODERNA

MODERNA

Elaboração dos originais do Manual Impresso:

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

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

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

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

José Mauricio Ismael Madi Filho
Licenciado em História pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Mestre no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
Editor**.**

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

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

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

Elaboração dos originais do Material Digital:

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

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

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

Coordenação geral de produção: Maria do Carmo Fernandes Branco
Edição: Kelen L. Giordano Amaro
Edição de texto: Renata Isabel Chinelatto Consegliere, Carlos Zanchetta
Preparação de texto: Maíra Cammarano, Salvine Maciel
Assistência editorial: Adele Motta
Assessoria técnico-pedagógica: Gabriela Pellegrino Soares
Suporte administrativo editorial: Alaíde dos Santos
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Megalo
Capa: Bruno Tonel, Daniel Messias, Mariza de Souza Porto
Fotos: THOMAS SAMSON/AFP/Getty Images, v74/Shutterstock, Museu do Louvre, Paris
Coordenação de arte: Aderson Assis
Edição de arte: Estúdio Gráfico
Editoração eletrônica: Estúdio Gráfico, Felipe Frade
Edição de infografia: Eduardo Medeiros
Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani
Revisão: Ana Maria Marson, Erika Nakahata, Kátia Godoi, Lilian Xavier, Sirlene Prignolato
Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi
Pesquisa iconográfica: Odete Ernestina Pereira, Leticia Palaria
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Fernando Bertolo, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Denise Feitoza Maciel, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

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

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

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

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

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

18-16754 CDD-372.89

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

Maria Alice Ferreira – Bibliotecária – CRB-8/7964

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

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 – Belenzinho
São Paulo – SP – Brasil – CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0_ _11) 2602-5510
Fax (0_ _11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2018
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

Sumário

ORIENTAÇÕES GERAIS VI

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS VI

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

Ser adolescente nos dias de hoje VII

A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES VIII

A compreensão leitora e o ensino de História VIII

Mudanças na era da informação: educação e tecnologia IX

Informação × conhecimento X

Arquivos digitais e ensino de História X

A diversidade das fontes históricas XI

Temas contemporâneos XII

Formação para a solidariedade e para a paz XIII

Multiplicidade cultural XIII

História e meio ambiente XIV

Educação inclusiva XIV

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR XV

O componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular XVI

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA COLEÇÃO XVII

Uma História integrada e cronológica XVII

A Coleção e os fundamentos pedagógicos da BNCC XIX

O foco nas competências XX

Competências gerais da Educação Básica XX

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental XXI

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental XXII

A ESTRUTURA DA OBRA XXIII

A relação entre conhecimentos anteriores e posteriores XXIV

Correspondência entre o conteúdo dos Volumes e a BNCC XXV

6º ano XXV

7º ano XXIX

8º ano XXXII

9º ano XXXV

Unidades, Capítulos, seções e boxes da Coleção XXXVIII

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO XLV

BIBLIOGRAFIA XLVII

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS 1

MODERNA

Conheça o Manual do Professor

Este Manual do Professor está organizado nas seguintes partes:

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

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

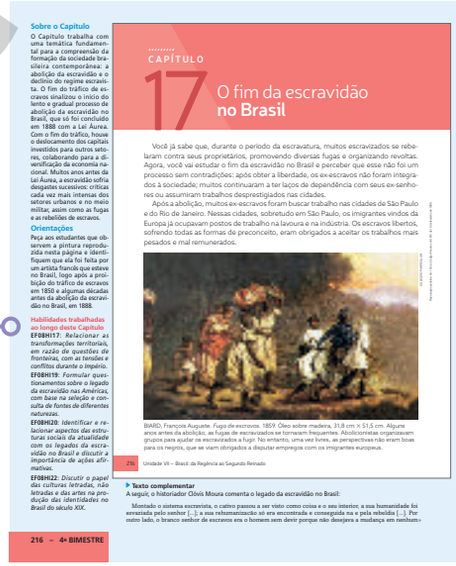
Na dupla de páginas que corresponde à abertura de Unidade encontram-se:

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



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

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



MOSTRA

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

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



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



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

Orientações gerais

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS

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

O papel da escola na formação das crianças e dos adolescentes

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

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

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

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

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

MODERNA

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

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

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

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

Ser adolescente nos dias de hoje

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

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

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

MODERNA

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

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

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

A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

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

A compreensão leitora e o ensino de História

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

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

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

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

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

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

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

Mudanças na era da informação: educação e tecnologia

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

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

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

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

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

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

Informação × conhecimento

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

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

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

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

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

Arquivos digitais e ensino de História

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

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

MODERNA

Desafios

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

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

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

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

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

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

A diversidade das fontes históricas

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

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

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

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

MODERNA

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

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

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

Temas contemporâneos

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

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

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

Formação para a solidariedade e para a paz

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

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

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

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

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

Multiplicidade cultural

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

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

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

MODERNA

História e meio ambiente

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

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

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

Educação inclusiva

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

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

ROPOLI, Edilene Aparecida. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. p. 8-9.

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

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

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

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

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

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

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

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

MODERNA

O componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MODERNA

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA COLEÇÃO

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

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

Uma História integrada e cronológica

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

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

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

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

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

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

MODERNA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A Coleção e os fundamentos pedagógicos da BNCC

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

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

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

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

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

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

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

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

MODERNA

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

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

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

O foco nas competências

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

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

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

Competências gerais da Educação Básica

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

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

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

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

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

MODERNA

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

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

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

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

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

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

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

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

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

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

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

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

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

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

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

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

MODERNA

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A ESTRUTURA DA OBRA

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

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

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

Conteúdos dos volumes da Coleção (por Unidade)

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

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

Unidades temáticas de História (BNCC)

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

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

MODERNA

A relação entre conhecimentos anteriores e posteriores

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MODERNA

Correspondência entre o conteúdo dos Volumes e a BNCC

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

6º ANO

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

MODELO

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

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

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

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

MODERNA

7º ANO

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
1º BIMESTRE	**UNIDADE I** **REINOS E POVOS DA ÁFRICA** **CAPÍTULO 1** Os reinos do Sahel **CAPÍTULO 2** Povos iorubás e bantos	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.	**EF07HI03**: Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • compreender a historicidade do Reino de Gana, do Império do Mali, dos povos iorubás e bantos; • reconhecer a influência árabe-islâmica na região do Sahel; • avaliar a importância do comércio caravaneiro para os povos do Sahel e do Saara; • reconhecer a tradição oral como meio de transmissão de saberes; • posicionar-se com respeito diante da diversidade étnica e cultural.		
	UNIDADE II **A EUROPA MODERNA EM FORMAÇÃO** **CAPÍTULO 3** O Renascimento **CAPÍTULO 4** A Reforma protestante e a Contrarreforma **CAPÍTULO 5** O Estado absolutista e o mercantilismo	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	**EF07HI01**: Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.
		Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo. Renascimentos artísticos e culturais.	**EF07HI04**: Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.
		Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.	**EF07HI05**: Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
		A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.	**EF07HI07**: Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.
		As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	**EF07HI13**: Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
		A emergência do capitalismo.	**EF07HI17**: Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • identificar as características do humanismo e do Renascimento e relacioná-los às mudanças que ocorriam na Europa entre os séculos XIV e XVI; • identificar os fundamentos da ciência e do pensamento moderno; • conhecer as reformas religiosas e relacioná-las aos processos históricos do período moderno; • compreender as características do absolutismo; • reconhecer os fundamentos do mercantilismo e a sua relação com o processo de transição para a sociedade capitalista.		
2º BIMESTRE	**UNIDADE III** **AMÉRICA: TERRA DE MUITOS POVOS** **CAPÍTULO 6** Os astecas **CAPÍTULO 7** Os incas	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.	**EF07HI03**: Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • respeitar e valorizar a cultura material e simbólica dos povos pré-colombianos como patrimônio da humanidade; • perceber a permanência de tradições, conhecimentos, línguas e etnias remanescentes dos povos pré-colombianos em países atuais do continente americano; • identificar e analisar algumas contribuições das culturas pré-colombianas para a formação de costumes alimentares comuns na atualidade, em todo o mundo ocidental.		

MODERNA

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
2º BIMESTRE	**UNIDADE IV** **A EXPANSÃO MARÍTIMA EUROPEIA, A CONQUISTA E A RESISTÊNCIA NA AMÉRICA** **CAPÍTULO 8** Grandes Navegações **CAPÍTULO 9** Espanhóis na América **CAPÍTULO 10** Portugueses na América	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	**EF07HI01**: Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. **EF07HI02**: Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
		As descobertas científicas e a expansão marítima.	**EF07HI06**: Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
		A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	**EF07HI08**: Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. **EF07HI09**: Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • identificar as condições que favoreceram as navegações europeias; • reconhecer a diversidade cultural dos povos indígenas que viviam na América; • compreender os fatores que favoreceram a conquista espanhola de territórios na América; • analisar os impactos para os indígenas da dominação portuguesa no território que hoje forma o Brasil.		
3º BIMESTRE	**UNIDADE V** **A COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA** **CAPÍTULO 11** A colonização inglesa na América **CAPÍTULO 12** A colonização espanhola na América **CAPÍTULO 13** A colonização portuguesa na América	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	**EF07HI01**: Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. **EF07HI02**: Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
		Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.	**EF07HI05**: Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
		As descobertas científicas e a expansão marítima.	**EF07HI06**: Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
		A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	**EF07HI08**: Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. **EF07HI09**: Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
		A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	**EF07HI10**: Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. **EF07HI11**: Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
		As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	**EF07HI13**: Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. **EF07HI14**: Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
		As lógicas internas das sociedades africanas. As formas de organização das sociedades ameríndias. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.	**EF07HI16**: Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • analisar as atividades econômicas nas colônias da América inglesa, espanhola e portuguesa; • compreender e comparar as diferentes dinâmicas dos processos de dominação europeia nas Américas; • reconhecer os movimentos indígenas de resistência à dominação europeia.		

MODERNA

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
3º BIMESTRE	**UNIDADE VI** **A ECONOMIA AÇUCAREIRA** **CAPÍTULO 14** O principal negócio da colônia **CAPÍTULO 15** Os holandeses no Nordeste	A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	**EF07HI10**: Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
		As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	**EF07HI13**: Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. **EF07HI14**: Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
		As lógicas internas das sociedades africanas. As formas de organização das sociedades ameríndias. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.	**EF07HI15**: Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. **EF07HI16**: Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • identificar as principais características da vida nos engenhos; • identificar as funções exercidas pelos trabalhadores livres especializados que atuavam no engenho; • avaliar o preconceito racial que ainda persiste no Brasil como uma das heranças do período escravista; • reconhecer as várias formas de resistência praticadas pelos escravizados, em especial a formação de quilombos; • localizar no tempo acontecimentos ligados à União Ibérica e à presença holandesa na colônia.		
4º BIMESTRE	**UNIDADE VII** **A EXPANSÃO DA AMÉRICA PORTUGUESA** **CAPÍTULO 16** Os jesuítas na América portuguesa **CAPÍTULO 17** A expansão para o interior **CAPÍTULO 18** A crise no império e as rebeliões na colônia	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	**EF07HI09**: Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
		Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	**EF07HI10**: Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. **EF07HI11**: Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos. **EF07HI12**: Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
		As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	**EF07HI13**: Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • caracterizar as missões jesuíticas; • analisar os impactos causados pela expansão colonizadora para a população indígena; • reconhecer as relações entre a crise econômica no Império Português, o aumento do controle exercido na colônia e as rebeliões coloniais.		
	UNIDADE VIII **A MINERAÇÃO NO BRASIL COLONIAL** **CAPÍTULO 19** A exploração de ouro e diamante **CAPÍTULO 20** A sociedade mineradora **CAPÍTULO 21** Novas configurações na colônia	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	**EF07HI09**: Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
		A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	**EF07HI10**: Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. **EF07HI12**: Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
		As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	**EF07HI13**: Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no Atlântico. **EF07HI14**: Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
		As lógicas internas das sociedades africanas. As formas de organização das sociedades ameríndias. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.	**EF07HI16**: Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • analisar a importância da mineração para a expansão da América portuguesa; • reconhecer a importância e o predomínio do trabalho escravo na região das Minas; • analisar o relacionamento entre os indígenas e os colonizadores nas áreas mineradoras; • compreender a dinâmica social, cultural e econômica na região das Minas.		

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

8º ANO

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

MODERNA

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

MODERNA

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

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

MODERNA

9º ANO

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

MODERNA

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

MODERNA

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

Unidades, Capítulos, seções e boxes da Coleção

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

▸ As Unidades

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

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

▸ Os Capítulos

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

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

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

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

▸ Integrar conhecimentos

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

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

MODERNA

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

Competências específicas de Ciências Humanas

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

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

Competências específicas do componente curricular História

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

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

Lugar e cultura

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

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

Competências específicas de Ciências Humanas

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

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

Competências específicas do componente curricular História

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

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

MODERNA

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

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

Em debate

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

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

Competências específicas do componente curricular História

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

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

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

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

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

Documento

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

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

MODERNA

Competência específica de Ciências Humanas

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

Competências específicas do componente curricular História

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

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

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

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

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

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

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

▸ Atividades

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

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

Competências específicas de Ciências Humanas

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

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

MODERNA

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

Competências específicas do componente curricular História

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

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

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

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

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

Ser no mundo

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

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

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

Competências específicas de Ciências Humanas

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

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

Competências específicas do componente curricular História

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

MODERNA

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

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

▸ Para refletir

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

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

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

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

Competências específicas de Ciências Humanas

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

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

Competências específicas do componente curricular História

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

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

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

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

MODERNA

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

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

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

Competência específica de Ciências Humanas

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

Competências específicas do componente curricular História

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

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

▸ Boxe simples

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

▸ Glossário

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

▸ Sugestões de livros/vídeos/*sites*

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

MODERNA

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

MODERNA

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

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

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

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

MODERNA

Bibliografia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MODERNA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MODERNA

ARARIBÁ MAIS
HISTÓRIA

8º ANO

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

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

Componente curricular: HISTÓRIA

1ª edição

São Paulo, 2018

MODERNA

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS

MODERNA

Elaboração dos originais

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

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

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

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

José Mauricio Ismael Madi Filho
Licenciado em História pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Mestre no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
Editor.

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

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

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

Coordenação geral de produção: Maria do Carmo Fernandes Branco
Edição: Kelen L. Giordano Amaro
Edição de texto: Renata Isabel Chinelatto Consegliere, Carlos Zanchetta
Preparação de texto: Maíra Cammarano, Salvine Maciel
Assistência editorial: Adele Motta
Assessoria técnico-pedagógica: Gabriela Pellegrino Soares
Suporte administrativo editorial: Alaíde dos Santos
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Megalo
Capa: Bruno Tonel, Daniel Messias, Mariza de Souza Porto
Fotos: THOMAS SAMSON/AFP/Getty Images, v74/Shutterstock, Museu do Louvre, Paris
Coordenação de arte: Aderson Assis
Edição de arte: Estúdio Gráfico
Editoração eletrônica: Estúdio Gráfico, Felipe Frade
Edição de infografia: Eduardo Medeiros
Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani
Revisão: Ana Maria Marson, Erika Nakahata, Kátia Godoi, Lilian Xavier, Sirlene Prignolato
Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi
Pesquisa iconográfica: Odete Ernestina Pereira, Leticia Palaria
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Fernando Bertolo, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Denise Feitoza Maciel, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

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

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

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

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

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

18-16670 CDD-372.89

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

Maria Alice Ferreira – Bibliotecária – CRB-8/7964

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

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 – Belenzinho
São Paulo – SP – Brasil – CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0_ _11) 2602-5510
Fax (0_ _11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2018
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

Apresentação

Por que estudar História?

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

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

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

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

Esperamos ajudá-lo(a) nessa tarefa.

Um ótimo estudo!

MODERNA

conheça o livro

Unidades

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



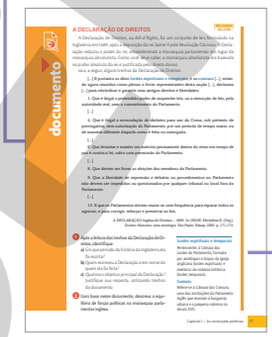
Capítulos

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



Documento

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

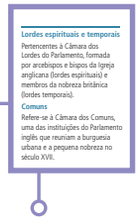


Ler (o mapa, a pintura, a charge, o infográfico, o texto, a fotografia...)

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

Glossário

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

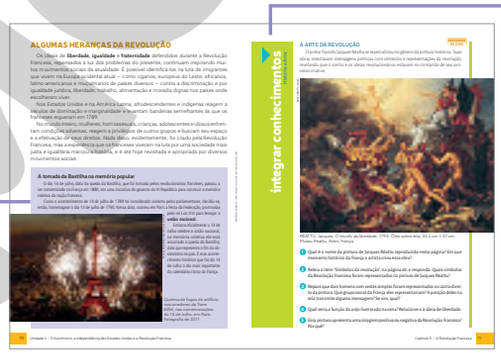


Texto geral

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

Boxe simples

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

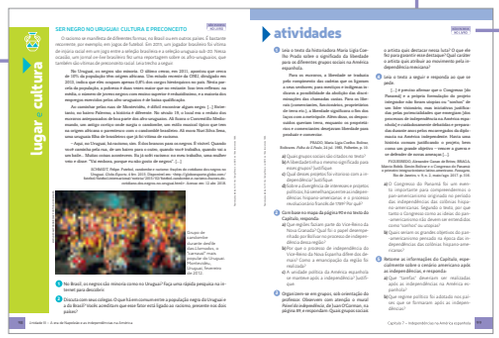


Integrar conhecimentos

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

Lugar e cultura

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



Atividades

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

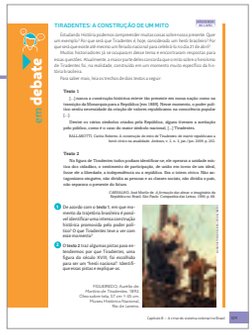
Selo "Não escreva no livro"

NÃO ESCREVA NO LIVRO

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

Em debate

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



Ícones "Livro", "Vídeo" e "*Site*"

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





Ser no mundo

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



Para refletir

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

sumário

UNIDADE I – REVOLUÇÕES NA INGLATERRA 10

CAPÍTULO 1 – As revoluções políticas 12

OS MONARCAS ABSOLUTISTAS 13

A REVOLUÇÃO PURITANA 14
A república de Cromwell 15
A REVOLUÇÃO GLORIOSA 16
Documento – A Declaração de Direitos 17
AS MUDANÇAS NA INGLATERRA LIBERAL 18
A modernização da agricultura 18
Abundância de carvão e ferro 19

Atividades 20

CAPÍTULO 2 – A Revolução Industrial e as mudanças na sociedade 21

DO ARTESANATO À MAQUINOFATURA 22
A mecanização da indústria 23

UMA NOVA SOCIEDADE 24

O TRABALHADOR NO SISTEMA INDUSTRIAL 25

OS IMPACTOS AMBIENTAIS DA INDUSTRIALIZAÇÃO 26
As agressões ao meio ambiente persistem 27

A ORGANIZAÇÃO DA CLASSE OPERÁRIA 30
A hora dos sindicatos 31
Documento – O trabalho das crianças 32
Atividades 33

CAPÍTULO 3 – Os impactos da Revolução Industrial 34

CIRCULAÇÃO DE POVOS, MERCADORIAS E CULTURAS 35
As ferrovias 35
Navios a vapor 36
Telégrafo 36
Circulação de pessoas 37



MUSEU VICTORIA & ALBERT, LONDRES

Integrar conhecimentos: História e Geografia – A Revolução Industrial e o espaço geográfico 38
Atividades 39
Ser no mundo – Importando costumes 40

UNIDADE II – O ILUMINISMO, A INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS E A REVOLUÇÃO FRANCESA 42

CAPÍTULO 4 – O Iluminismo e a independência dos Estados Unidos 44

O PENSAMENTO ILUMINISTA 45
Os filósofos das Luzes 46
Documento – A divisão de poderes 47
O liberalismo econômico 48
Luzes na educação 49
Literatura iluminista 50
O despotismo esclarecido 51

ESTADOS UNIDOS: INDEPENDÊNCIA 52
Os colonos reagem 53
A Declaração de Independência 54
Atividades 55

CAPÍTULO 5 – A Revolução Francesa 56

ÀS VÉSPERAS DA REVOLUÇÃO 57
A convocação dos Estados Gerais 58

O PROCESSO REVOLUCIONÁRIO 59
A monarquia constitucional 59
Nasce a república francesa 60
A Convenção Nacional e os grupos políticos 61
Os rumos da revolução 62
O Terror 63
A caminho do fim 64
Palavras da revolução 65
Símbolos da revolução 65
Em debate – As mulheres-soldados 66
O COTIDIANO NA FRANÇA REVOLUCIONÁRIA 68
A família francesa 68
As mulheres na França revolucionária 69
ALGUMAS HERANÇAS DA REVOLUÇÃO 70
Integrar conhecimentos: História e Arte – A arte da revolução 71
Atividades 72

Para refletir – Quais são as heranças do Iluminismo e do liberalismo no mundo de hoje? 74

MODERNA

UNIDADE III – A ERA DE NAPOLEÃO E AS INDEPENDÊNCIAS NA AMÉRICA 76

CAPÍTULO 6 – O Império Napoleônico e a Revolução de São Domingo 78

NAPOLEÃO CHEGA AO PODER 79
Documento – Representações de Napoleão 80

O IMPÉRIO NAPOLEÔNICO 82
Batalhas no continente europeu 83
O governo dos cem dias 84

A INDEPENDÊNCIA DO HAITI 85
O levante dos jacobinos negros 86
Em debate – Como explicar o Haiti? 87
Atividades 88

CAPÍTULO 7 – Independências na América espanhola 89

AGITAÇÃO POLÍTICA NAS COLÔNIAS 90
Independência no México 91
As independências na América Central 92
As independências na América do Sul 93

PROJETOS PARA O FUTURO 94
E depois da independência? 95

INDÍGENAS E AFRICANOS NA AMÉRICA INDEPENDENTE 96
Os africanos na América independente 97
Lugar e cultura – Ser negro no Uruguai: cultura e preconceito 98
Atividades 99
Ser no mundo – O Dia da Bandeira no Haiti 100

UNIDADE IV – A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL E O PRIMEIRO REINADO 102

CAPÍTULO 8 – A crise do sistema colonial no Brasil 104

A CRISE PORTUGUESA SE APROFUNDA 105

TENTATIVAS DE SUPERAÇÃO DA CRISE 106

A CONJURAÇÃO MINEIRA 107
A revolta que não se concretizou 108
Em debate – Tiradentes: a construção de um mito 109
A CONJURAÇÃO BAIANA 110
Documento – Boletins sediciosos da Conjuração Baiana 111
Atividades 112

CAPÍTULO 9 – Brasil independente 113

A VINDA DA FAMÍLIA REAL PARA O BRASIL 114
Em terras brasileiras 115
Uma nova dignidade ao Brasil 117

A REVOLUÇÃO PERNAMBUCANA DE 1817 118

A VOLTA DE D. JOÃO VI A PORTUGAL 119

A PROCLAMAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA 120
Atividades 122

CAPÍTULO 10 – O Primeiro Reinado 123

NEM TODOS QUERIAM A INDEPENDÊNCIA 124

A ASSEMBLEIA CONSTITUINTE DE 1823 125

A CONSTITUIÇÃO DE 1824 126

AS DISPUTAS POLÍTICAS NO PRIMEIRO REINADO 127
Conflitos entre as elites 127
A formação do Estado nacional 128

NOVA REVOLTA EM PERNAMBUCO 129

A CRISE ECONÔMICA E POLÍTICA 130
A abdicação de D. Pedro I 130
Atividades 131

Para refletir – A política indigenista brasileira do século XIX, após a independência, respeitava os costumes e as tradições dos povos indígenas? 132



THAMIRIS SOUZA/FOTOARENA

MODERNA

UNIDADE V – REVOLUÇÕES E NOVAS TEORIAS POLÍTICAS DO SÉCULO XIX 134

CAPÍTULO 11 – Revoluções e unificações na Europa 136

REVOLUÇÕES LIBERAIS DO SÉCULO XIX 137
O século das revoluções 137
Lugar e cultura – O Romantismo e a revolução 138

A UNIFICAÇÃO DA ITÁLIA 141
De norte a sul da península 141

A FORMAÇÃO DA ALEMANHA 142
Guerra pela unificação 143
Atividades 144

CAPÍTULO 12 – A Europa industrial e os trabalhadores 145

A EXPANSÃO DA INDUSTRIALIZAÇÃO NA EUROPA 146

A VALORIZAÇÃO DO MUNDO TÉCNICO-CIENTÍFICO 147
A primeira exposição universal 147
Algumas teorias científicas do século XIX 148
Darwinismo social 149
Lugar e cultura – A arte realista 150

NOVAS TEORIAS POLÍTICAS 151
O socialismo de Marx e Engels 152
O que é anarquismo? 153

A COMUNA DE PARIS 155
Atividades 156
Ser no mundo – O cotidiano do trabalho nas tirinhas 158

UNIDADE VI – A ERA DO IMPERIALISMO 160

CAPÍTULO 13 – A Segunda Revolução Industrial 162

O MUNDO SE TRANSFORMA 163
As potências mundiais se modernizam 164

O TRABALHO E A VIDA NAS CIDADES INDUSTRIAIS 165
A pobreza nas grandes cidades 166
A transformação dos centros urbanos 167

A *BELLE ÉPOQUE* 168
A arte de vanguarda 169
O nascimento da sétima arte 171
Atividades 173

CAPÍTULO 14 – O capital financeiro e a expansão imperialista na África, na Índia e na China 174

A ERA DO CAPITAL FINANCEIRO 175

A EXPANSÃO IMPERIALISTA NA ÁFRICA 176
Características da colonização na África 176
O império colonial britânico na África 177
Os franceses na África 178
Portugueses, belgas e alemães 179
A resistência africana à dominação imperialista 182
Em debate – A resistência organizada pelos povos africanos 184

O DOMÍNIO IMPERIALISTA NA ÍNDIA E NA CHINA 185
A expansão imperialista na China 186
Lugar e cultura – Os samurais e a aproximação do Japão ao Ocidente 187
Atividades 189

Para refletir – Quais são as relações entre o imperialismo e o empobrecimento da África atual? 190



BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – MUSEU DE ISRAEL, JERUSALÉM

MODERNA

UNIDADE VII – BRASIL: DA REGÊNCIA AO SEGUNDO REINADO 192

CAPÍTULO 15 – O período regencial (1831-1840) 194

AS REGÊNCIAS 195
A Regência Una 196

AS REVOLTAS REGENCIAIS 197
A Sabinada (Bahia, 1837) 197
A Revolta dos Malês (Salvador, 1835) 198
A Balaiada (Maranhão, 1838-1841) 199
A Cabanagem (Grão-Pará, 1835-1840) 200
As Rusgas Cuiabanas (Mato Grosso, 1834) 200
A Guerra dos Farrapos (Rio Grande do Sul, 1835-1845) 201

Em debate – Os lanceiros negros na Revolução Farroupilha 202

Atividades 203

CAPÍTULO 16 – O Segundo Reinado 204

AS FORÇAS POLÍTICAS 205
O "parlamentarismo à brasileira" 206

A "PRIMAVERA DOS POVOS" NO BRASIL 207

A GUERRA DO PARAGUAI (1864-1870) 208
Resultados do conflito 209

Em debate – Versões da Guerra do Paraguai 210

A EXPANSÃO CAFEEIRA NO SEGUNDO REINADO 212
A caminho do Oeste Paulista 213
Outras atividades econômicas durante o Segundo Reinado 214

Atividades 215

CAPÍTULO 17 – O fim da escravidão no Brasil 216

A PRESSÃO CONTRA O TRÁFICO 217

A EXTINÇÃO DO TRÁFICO DE ESCRAVOS 218
Os efeitos do fim do tráfico 218

ABOLIÇÃO LENTA E GRADUAL 219
Antes e depois da abolição 220

LEI DE TERRAS 221

Em debate – Vozes negras 222

OS IMIGRANTES NO BRASIL 224
Políticas de imigração 225

Lugar e cultura – As mulheres no Brasil do século XIX 226

Atividades 227

Ser no mundo – A construção da identidade nacional no Brasil: cultura popular e erudita 228

UNIDADE VIII – A EXPANSÃO DOS ESTADOS UNIDOS NO SÉCULO XIX 230

CAPÍTULO 18 – A expansão para o oeste e a Guerra de Secessão 232

A FORMAÇÃO DE UM PAÍS 233
Território e identidade 234
Expulsão dos antigos donos 234

Integrar conhecimentos: História e Geografia – A retração dos territórios indígenas 235
A Guerra de Secessão 236
A caminho da guerra civil 237
A "casa" dividida 238
Segregação racial 239

Documento – A fotografia de guerra 240

Atividades 241

CAPÍTULO 19 – Crescimento econômico e imperialismo 242

O CRESCIMENTO ECONÔMICO ESTADUNIDENSE 243
A "terra da liberdade e das oportunidades" 244

Lugar e cultura – Imigrantes nos Estados Unidos 245
Urbanização acelerada 246

A RELAÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS COM OS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA 247
A política do *Big Stick* 248
O caso cubano 249
O canal do Panamá 250

Atividades 251

Para refletir – Por que o problema da imigração é tão sério e complexo no mundo contemporâneo? 252

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 254



COLEÇÃO GILBERTO FERREZ/INSTITUTO MOREIRA SALLES, RIO DE JANEIRO

MODERNA

Apresentação

A primeira Unidade deste volume, "Revoluções na Inglaterra", relaciona-se à seguinte **Unidade Temática da BNCC** do 8º ano: *O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise*.

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **1** e n. **7**, a Unidade estimula os estudantes a *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva* e a *argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista [...] que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global [...]*.

Os conteúdos trabalhados na Unidade também buscam levar os estudantes a desenvolver as seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (**1**) e *Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações* (**5**).

UNIDADE I

Revoluções na Inglaterra



Theresa May cumprimenta a rainha Elizabeth II no Palácio de Buckingham. Na ocasião, May tomava posse como primeira-ministra do Reino Unido. Londres, Inglaterra, 13 de julho de 2016. De acordo com o protocolo político oficial da Inglaterra, Theresa May, ao tomar posse como primeira-ministra, é designada pela rainha Elizabeth II para constituir um novo governo.

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

- um **Plano de desenvolvimento**, com uma seleção de objetos de conhecimento, habilidades e práticas pedagógicas a serem utilizados ou adaptados de acordo com a sua realidade ou necessidade para o período. Há, também, uma proposta de **Projeto integrador** ("As grandes cidades do século XIX e suas fontes de energia", que integra os componentes curriculares História e Ciências);
- três **Sequências didáticas**, a saber: "O periodismo e o iluminismo na contemporaneidade"; "A Assembleia Constituinte durante a Revolução Francesa"; "A Declaração de Independência dos Estados Unidos da América".



DOMINIC LIPINSKI/AP PHOTO/GLOW IMAGES

A monarquia parlamentar foi instituída na Inglaterra no final do século XVII, após as revoluções Puritana e Gloriosa. Com isso, o poder do monarca foi limitado pelo Parlamento e a influência política da burguesia sobre o governo se ampliou. Os burgueses ganharam mais liberdade para expandir suas atividades econômicas. Esse cenário criou condições para que a Revolução Industrial ocorresse na Inglaterra.

Você sabia que a monarquia parlamentar ainda é a forma de governo na Inglaterra? Qual é o papel do rei e do primeiro-ministro numa monarquia parlamentar?

Você verá nesta Unidade:

- As revoluções inglesas
- O pioneirismo inglês na Revolução Industrial
- As mudanças sociais decorrentes da industrialização
- Os impactos da Revolução Industrial no mundo

Nesta Unidade

Esta Unidade traz uma abordagem sobre as revoluções que ocorreram na Inglaterra no século XVII, que foram fundamentais para o processo de consolidação do liberalismo, do capitalismo e da sociedade contemporânea. A Revolução Puritana e a Revolução Gloriosa convulsionaram a sociedade inglesa no século XVII, transformaram a estrutura do Estado absolutista e iniciaram um longo processo histórico, impulsionando a industrialização, que posteriormente se alastrou por diversos países, e também o avanço do capitalismo no mundo. A superação do absolutismo representou a incorporação da burguesia no jogo político, fator que foi essencial para a industrialização da Inglaterra no século XVIII. As relações de trabalho, o comércio, o consumo, o modo de viver e de produzir foram profundamente alterados após a industrialização e a difusão do capitalismo.

A Revolução Industrial não transformou somente as relações de trabalho, mas também as relações sociais e a relação do ser humano com a natureza. O trabalhador passou a produzir o máximo possível em menos tempo e o meio ambiente passou a ser considerado uma fonte inesgotável de riquezas. O tempo deixou de ser orientado pela natureza para ser dominado pelo relógio e pelo ritmo da produção. Em pouco tempo, as fábricas inglesas passaram a abrigar centenas de trabalhadores. Nesse cenário se confrontariam os dois principais grupos da sociedade industrial: o proletariado, classe social que vende sua força de trabalho em troca de um salário, e a burguesia, a classe proprietária dos meios de produção.

Sobre a imagem

Estimule a observação da fotografia das páginas de abertura da Unidade e informe aos estudantes que a monarquia parlamentar foi implantada na Inglaterra no século XVII, após os movimentos revolucionários que eles irão conhecer a seguir. Converse com eles sobre a atuação dos monarcas e do primeiro-ministro no governo inglês.

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo.*
- *Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas.*

Sobre o Capítulo

A crise do absolutismo na Inglaterra e o questionamento do poder absoluto dos monarcas pela burguesia, classe social que emergia e que reivindicava mais participação política, estiveram na base das Revoluções Inglesas do século XVII, temas deste Capítulo. Os Estados Modernos centralizados, fundamentados no poder divino dos reis, foram abalados pela nova estrutura política pautada na atuação do Parlamento inglês, que limitava a atuação dos monarcas. O parlamentarismo que ganhou espaço nesse momento vigora até os dias de hoje na Inglaterra.

Retome com os estudantes algumas informações sobre a consolidação da monarquia inglesa. No século XIII, nobres ingleses forçaram a Coroa inglesa a assinar a Magna Carta, documento que, entre outras atribuições, limitava os poderes dos reis. No século XIV instituiu-se o Parlamento, que aprovava ou não as decisões reais. O Parlamento foi dividido em duas casas: a Câmara dos Lordes, formada pelos representantes do alto clero e os nobres, e a Câmara dos Comuns, composta de proprietários de terra e da burguesia urbana. Nenhuma lei poderia ser aprovada sem a aceitação das duas casas.

O fortalecimento do poder monárquico na Inglaterra ocorreu no século XV, após a Guerra das Duas Rosas (1455-1485), um intenso conflito entre famílias pela posse da Coroa. A guerra enfraqueceu a nobreza, desequilibrou o reino e despertou o anseio dos seus habitantes de compor um governo forte, que acabasse com a insegurança política.

Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

EF08HI02: *Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.*

CAPÍTULO 1

As revoluções políticas



BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – COLEÇÃO PARTICULAR

WEST, Benjamin. *Cromwell dissolvendo o grande Parlamento*. 1782. Óleo sobre tela, 153 cm × 214,6 cm. Coleção particular. Cromwell liderou a derrota da monarquia na Inglaterra. Ele estabeleceu a república e abriu o caminho do poder para a burguesia, que promoveu mudanças radicais no país.

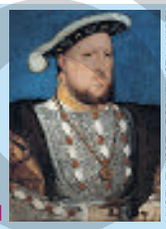
Diversas transformações econômicas e sociais ocorridas na Inglaterra entre os séculos XVI e XVII possibilitaram seu pioneirismo industrial. Nesse período, houve a expansão do comércio marítimo e da indústria naval inglesa, bem como o aumento da produção de carvão mineral, que forneceu o combustível para as fábricas. No campo, ocorreu o aumento da criação de ovelhas, que garantiu a lã necessária à indústria têxtil.

No plano político, as estruturas remanescentes da velha ordem feudal foram derrubadas por movimentos revolucionários que instauraram um novo regime de poder. Este, por sua vez, possibilitou o desenvolvimento da indústria e do sistema econômico e social que ficou conhecido como capitalismo.

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

Mudanças políticas na Inglaterra (séculos XVI e XVII)

1

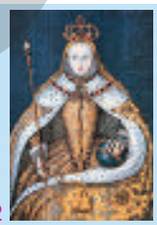


MUSEU THYSSEN-BORNEMISZA, MADRI

1509

Início do reinado de Henrique VIII
O reinado de Henrique VIII (1509-1547), da **dinastia Tudor**, inaugurou o período absolutista na Inglaterra.

2



GALERIA NACIONAL DE RETRATOS, LONDRES

1558

Início do reinado de Elizabeth I
Elizabeth I promoveu o crescimento agrícola e manufatureiro, expandiu a indústria naval e ampliou a atuação da Inglaterra no comércio exterior.

3



COLEÇÃO PARTICULAR

1603

Início do reinado de Jaime I
Jaime I, da dinastia Stuart, elevou os impostos e os gastos da Corte, distribuiu privilégios religiosos aos anglicanos e enfrentou revoltas da burguesia comercial, formada, em geral, por puritanos e presbiterianos.

Observação

Informações sobre as imagens da linha do tempo:

1. HOLBEIN, Hans. *O jovem Henrique VIII*. c. 1537. Museu Thyssen-Bornemisza, Madri.
2. *Rainha Elizabeth I*. C. 1600. Óleo sobre painel, 127,3 cm × 99,7 cm. Galeria Nacional de Retratos, Londres.
3. Retrato do rei Jaime I da Inglaterra. c. 1619. Óleo sobre tela, 194 cm × 119 cm.

OS MONARCAS ABSOLUTISTAS

O governante mais emblemático do absolutismo inglês foi o rei Henrique VIII, que rompeu com a Igreja católica e fundou a Igreja anglicana. Ele fazia parte da dinastia Tudor, cujos monarcas governaram a Inglaterra entre 1485 e 1603.

Após se tornar chefe supremo da Igreja da Inglaterra, em 1534, Henrique VIII confiscou as terras e os bens da Igreja católica. As terras confiscadas foram doadas ou vendidas, resultando no aumento dos recursos financeiros da Coroa e, ao mesmo tempo, da quantidade de terras disponíveis para a agricultura e para a criação de animais. Os novos proprietários dessas terras eram, principalmente, membros da pequena nobreza (conhecida como *gentry*), que pretendiam ampliar a produção, direcionando-a aos mercados interno e externo.

Durante o governo de Elizabeth I, filha de Henrique VIII, os ingleses conquistaram importantes colônias ultramarinas na América e na África, das quais obtinham, respectivamente, algodão e azeite. Esses continentes eram os principais consumidores dos produtos manufaturados ingleses, sobretudo tecidos. Além disso, as embarcações inglesas intermediavam parte do tráfico de escravizados que ligava o continente africano à América, gerando grandes lucros para os comerciantes britânicos.



ROD WILLIAMS/ALAMY/FOTOARENA

Elizabeth I. c. 1586. Estátua, 2 m de altura. Fleet Street, Londres. Durante seu reinado, Elizabeth I impulsionou a indústria naval da Inglaterra.

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

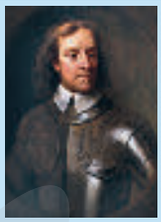


GALERIA NACIONAL DE RETRATOS, LONDRES

4

1625

Início do reinado de Carlos I
Carlos I restabeleceu a cobrança de impostos navais e ampliou o poder dos anglicanos. Em 1649, as tropas do Parlamento, lideradas por Cromwell, depuseram e decapitaram o monarca, na chamada **Revolução Puritana**.

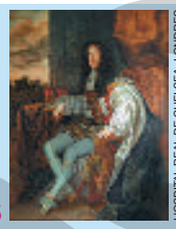


GALERIA NACIONAL DE RETRATOS, LONDRES

5

1649

A República de Cromwell
O governo de Oliver Cromwell (1649-1658) impediu a ampliação do direito ao voto para todos os homens, atraindo opositores, e estimulou o comércio por meio dos **Atos de Navegação** (1651).

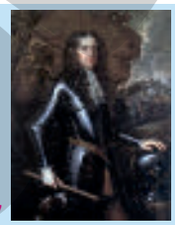


HOSPITAL REAL DE CHELSEA, LONDRES

6

1660

Retorno dos Stuart
Carlos II, filho de Carlos I, governou até 1685, seguindo a vontade do Parlamento. Foi sucedido pelo seu irmão Jaime II.



RIJKSMUSEUM, AMSTERDÃ

7

1668

Revolução Gloriosa
O protestante holandês Guilherme de Orange chegou ao poder e comprometeu-se a respeitar a **Declaração de Direitos**, assegurando o poder do Parlamento. Ele incentivou o livre-comércio, a modernização dos portos e a construção de estradas e navios.

4. HONTHORST, Gerard van. *Rei Carlos I*, 1628. Óleo sobre tela, 76,2 cm × 64 cm. Galeria Nacional de Retratos, Londres.

5. COOPER, Samuel. *Oliver Cromwell*, 1656. Óleo sobre tela, 75,6 cm × 62,9 cm. Galeria Nacional de Retratos, Londres.

6. LELY, Peter, *Retrato do rei Carlos II*, Século XVII. Hospital Real Chelsea, Londres.

7. WISSING, William. *Guilherme de Orange*, c. 1680. Óleo sobre tela, 113 cm × 89 cm. Rijksmuseum, Amsterdã.

Orientações

Em seu governo, Elizabeth I procurou desenvolver o comércio e a indústria naval. Ao enfrentar e derrotar a Invencível Armada espanhola, em 1588, a soberana preparou a Inglaterra para se tornar a maior potência marítima do mundo. A expansão marítima inglesa favoreceu a grande burguesia, que acumulou fortunas com a exploração comercial e a pirataria. A ascensão e o enriquecimento da burguesia também estão associados à concessão de monopólios comerciais nesse período, que lhes garantia o direito exclusivo de fabricar ou comercializar determinados produtos.

O período da dinastia Tudor assistiu um certo equilíbrio entre os interesses do Parlamento e a monarquia inglesa. O governo de Elizabeth I, por exemplo, ficou conhecido como "absolutismo disfarçado". Durante o seu reinado, houve um intenso desenvolvimento do teatro inglês. O famoso dramaturgo William Shakespeare, que escreveu as peças *Romeu e Julieta*, *Hamlet*, *Otelo*, *Sonho de uma Noite de Verão*, entre outras, viveu e produziu suas obras nesse contexto histórico. Nesse período, criou-se ainda um ambiente de relativa paz entre protestantes e católicos e a Coroa e o Parlamento. Foi uma época favorável à economia inglesa, o que também estimulou as expressões culturais.

Observação

Ao longo de todo o Capítulo, será possível conduzir o desenvolvimento da habilidade **EF08HI02** com os estudantes. Nestas páginas iniciais (p. 12 a 15) sugerimos explorar com eles as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII.

Orientações

Em geral, a burguesia emergente na Inglaterra era composta de seguidores do calvinismo (puritanos e presbiterianos) e não tinham os benefícios dos monopólios reais concedidos aos anglicanos e às companhias de comércio protegidas pela Coroa. Descontente, essa camada passou a reivindicar um governo menos autoritário e que interviesse menos na economia.

Se considerar importante, retome com os estudantes alguns conteúdos já estudados no 7º ano sobre Reforma protestante (Unidade II, Capítulo 4) e também sobre a colonização da América inglesa (Unidade V, Capítulo 11). Os primeiros colonos ingleses que foram para a América no início do século XVII para iniciar a ocupação e a colonização do território de forma independente da Coroa eram puritanos que fugiam das perseguições religiosas. Por isso, é interessante relacionar o contexto estudado na Inglaterra com o processo de colonização na América inglesa.

Observação

Um dos conflitos deflagrados durante o reinado de Jaime I foi a chamada Conspiração da Pólvora, que ocorreu em 1605, planejada por um grupo de católicos descontentes com os privilégios dos anglicanos. O movimento tinha como objetivo provocar a morte do rei explodindo barris de pólvora escondidos embaixo do Parlamento. A conspiração, no entanto, foi descoberta e todos os envolvidos foram mortos. Ao mesmo tempo, havia uma enorme camada de ex-camponeses sem trabalho e sem terra, que perambulava nas estradas e cidades promovendo agitações e revoltas. A situação no campo após os cercamentos das terras coletivas será abordada na página 18 deste Capítulo.

A REVOLUÇÃO PURITANA



CASTELO DE WINDSOR, BERKSHIRE

DYCK, Antoon van. *Retrato de Carlos I em trajes reais*. 1636. Óleo sobre tela, 248,3 cm × 153,6 cm. Castelo de Windsor, Berkshire, Inglaterra.

Elizabeth I não deixou herdeiros, e o trono foi entregue aos Stuart, que governavam a Escócia. Nos reinados de Jaime I e Carlos I, os conflitos entre a monarquia e as classes emergentes (burguesia e pequena nobreza) se intensificaram.

O ponto crucial dos conflitos era a situação financeira da Coroa. Com a expansão econômica, os preços subiam e a burguesia prosperava rapidamente; no entanto, os rendimentos da Coroa e da alta nobreza mantinham-se estagnados e defasados em relação às novas necessidades. A Coroa precisava ampliar seus recursos, mas só o Parlamento podia autorizar a cobrança de impostos.

Jaime I, sem a autorização do **Parlamento**, iniciou a cobrança de impostos e uma série de perseguições a católicos e calvinistas com o intuito de fortalecer a Igreja anglicana, da qual era o chefe supremo. Essa política mostrou-se desastrosa: o Parlamento posicionou-se contra o seu governo, e a intolerância religiosa desagradou principalmente aos burgueses e às camadas mais baixas da sociedade.

Carlos I, seu filho, deu prosseguimento à política do pai, o que aumentou os conflitos entre o poder real e os membros do Parlamento. Assim, a oposição à política do rei se organizou e se expandiu.

Os membros do Parlamento exigiam mudanças na sociedade, no Estado e nas leis. Porém, Carlos I se recusou a atender a essas reivindicações e, em 1642, iniciou-se uma guerra civil, que ficou conhecida como **Revolução Puritana**.

Durante a guerra, a população inglesa dividiu-se em dois grupos opostos:

- o grupo dos **realistas**, formado por cavaleiros que apoiavam o rei; eram grandes proprietários de terras e altos membros da Igreja anglicana;
- o grupo dos **parlamentares**, que comandou a guerra contra o rei e estava dividido em duas facções: a dos **puritanos** (integrantes da pequena nobreza, burgueses e camponeses, favoráveis à forma republicana de governo e conhecidos como **cabeças-redondas**) e a dos presbiterianos (membros da aristocracia e da grande burguesia mercantil, adeptos da monarquia constitucional).

Parlamento

O Parlamento inglês era composto, desde o século XIV, da Câmara dos Lordes, cujos membros eram nomeados pelo rei, e da Câmara dos Comuns, com representantes eleitos por moradores abastados das diversas regiões do reino.

Puritano

Palavra utilizada para se referir aos calvinistas na Inglaterra.

Cabeça-redonda

Os membros do exército parlamentar, assim chamados devido ao corte redondo de cabelo, típico dos puritanos.

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

Sugestão para o estudante:

ELIZABETH, a era do ouro. Dir.: Shekhar Kapur. ING, 2008. Duração: 114 min.

O reinado da rainha Elizabeth I é o centro da trama do filme, que narra o seu governo e os momentos decisivos da política na Inglaterra do século XVII, como conspirações de outros Estados europeus e de grupos formados por católicos.

A república de Cromwell

Oliver Cromwell, membro da pequena nobreza e puritano, comandou o exército do grupo dos parlamentares e venceu a guerra. Após a vitória dos parlamentares, o rei Carlos I foi preso, julgado pelo Parlamento e condenado à morte. A **república** foi proclamada e Cromwell assumiu o governo da Inglaterra em 1649.

Durante seu governo, a economia inglesa foi impulsionada pela aprovação dos **Atos de Navegação**. Com essa lei, as mercadorias negociadas com a Inglaterra só poderiam ser transportadas em navios ingleses ou nos navios dos países que haviam produzido as mercadorias. Essa medida fortaleceu a marinha mercante da Inglaterra, fazendo com que esse país se tornasse a maior potência naval do mundo.

No campo político, Cromwell se tornou um governante autoritário e enfrentou com violência os movimentos de oposição a seu governo. Em 1653, dissolveu o Parlamento, estabeleceu uma ditadura hereditária e assumiu o título de "lorde protetor da Inglaterra".

Após a morte de Cromwell, em 1658, seu filho e herdeiro, Ricardo, assumiu o governo, mas teve dificuldade de manter a estabilidade política e administrativa do Estado inglês. Assim, iniciou-se uma nova disputa pelo poder. A burguesia, temendo uma nova guerra civil que colocasse em perigo os avanços econômicos conquistados, apoiou a restauração da monarquia em 1660.

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



WORLD HISTORY ARCHIVE/ALAMY/FOTOARENA – MUSEU NACIONAL DO EXÉRCITO, CHELSEA

PARROCEL, Charles. Batalha de Naseby. 1727. Gravura. A batalha representada foi vencida por Cromwell na guerra civil inglesa. Museu Nacional do Exército, Chelsea, Londres.

Sugestão para o estudante:

CROMWELL. Dir.: Ken Hughes. ING, 1970. Duração: 139 min.

Um político puritano é o personagem que conduz a narrativa do filme. Por meio de sua história, o estudante poderá conhecer também a história da Inglaterra durante a Revolução Puritana.

Orientações

É interessante estabelecer uma relação entre os Estados Modernos europeus que se consolidavam como grandes potências mundiais nesse período, a atuação desses na exploração territorial e colonial e as disputas que se estabeleciam entre as nações europeias pelo poderio econômico e comercial. Retome com os estudantes alguns temas estudados no livro do 7º ano desta Coleção (Unidade VII), como as práticas mercantilistas, a crise econômica enfrentada pelas nações europeias (especialmente por Portugal) no século XVII e o predomínio inglês nas relações comerciais nesse período. As manufaturas produzidas na Inglaterra tiveram grande vantagem em relação aos produtos primários produzidos em Portugal, que eram a base da sua economia, pouco voltada para o desenvolvimento manufatureiro e muito dependente da exploração de suas colônias. Quando foi descoberto ouro na América portuguesa, a metrópole já se encontrava em crise e grande parte do metal serviu para pagar as dívidas contraídas com a Coroa britânica, principalmente com a importação de produtos manufaturados. Os tecidos manufaturados ingleses valiam muito mais que os produtos lusitanos, como vinho e azeite. Dessa forma, nos séculos XVII e XVIII, muitas toneladas de ouro que saíram do Brasil foram transferidas para o tesouro britânico.

Orientações

Após a Revolução Gloriosa, a burguesia transformou seus interesses nos principais objetivos do Estado inglês: a busca do lucro e o estímulo ao desenvolvimento econômico. O modelo econômico passou a basear-se na liberdade de produção e de comércio. Os monopólios mercantilistas foram abolidos e qualquer indivíduo que tivesse capitais suficientes poderia dar início a uma atividade produtiva e comercializar livremente. Dessa forma, a Inglaterra conquistou o comércio mundial, impulsionou e mecanizou sua indústria têxtil. É importante enfatizar para os estudantes que as bases do liberalismo surgiram nesse contexto em que a burguesia reivindicava maior protagonismo na economia e na política, em detrimento das práticas mercantilistas em que o Estado gerenciava e protegia os grandes negócios.

Texto complementar

No trecho a seguir, Adam Smith, um dos teóricos do liberalismo econômico do século XVIII, trata da autorregulação do mercado:

> [...] O interesse da nação em suas relações comerciais com nações estrangeiras é, tanto quanto o do comerciante em relação às diferentes pessoas com as quais trata, o de comprar o mais barato e vender o mais caro possível. Mas será mais plausível comprar barato quando a mais perfeita liberdade de comércio estimular todas as nações a trazerem as mercadorias que precisem adquirir; e, pela mesma razão, será mais plausível vender caro quando, desse modo, seus mercados estiverem cheios com o maior número de compradores. [...]

SMITH, Adam. *A mão invisível*. São Paulo: Penguin; Companhia das Letras, 2013. p. 44.

A REVOLUÇÃO GLORIOSA

Com a restauração monárquica, Carlos II (filho de Carlos I) assumiu o trono inglês e comprometeu-se a se submeter ao Parlamento. Em 1685, foi substituído por seu irmão Jaime II, que era católico.

Nobres e burgueses temiam que o retorno do catolicismo implicasse a devolução das terras que a Reforma anglicana havia confiscado. Por isso, esses grupos se uniram para afastar Jaime II do poder e, em 1689, entregaram o trono ao protestante holandês Guilherme de Orange, casado com Maria Stuart, filha de Jaime II. Sem condições de resistir à tomada do poder, Jaime II fugiu para a França, e a **Revolução Gloriosa** triunfou sem derramamento de sangue.

Antes de ser coroado, o novo governante se comprometeu a respeitar as decisões da Revolução Gloriosa, a Magna Carta e a Declaração de Direitos, documento de 1689 que assegurava, entre outras coisas, o poder ao Parlamento.

Com a Revolução Gloriosa, a Inglaterra passou a ser uma monarquia parlamentar e a burguesia consolidou sua influência política. Medidas administrativas posteriores favoreceram o desenvolvimento capitalista no país: o estímulo ao livre-comércio, a modernização dos portos e a construção de estradas e navios. Por outro lado, as práticas econômicas baseadas no mercantilismo entraram em declínio. Por meio dessas mudanças, a Inglaterra impulsionou e mecanizou sua indústria têxtil e conquistou o comércio mundial.



UNIVERSAL/EVERETT COLLECTION/FOTOARENA

Nesta cena do filme *Elizabeth, a Era de Ouro* (co-produção França/Reino Unido, direção de Shekhar Kapur, 2007), Maria Stuart é interpretada pela atriz inglesa Samantha Morton. Maria Stuart e Guilherme de Orange assumiram o trono inglês em 1689.

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

Atividade complementar

Se desejar, discuta as bases do liberalismo econômico com os estudantes a partir do texto complementar de Adam Smith citado na lateral. Solicite a eles que identifiquem no texto a crítica implícita do autor ao protecionismo do Estado em relação às atividades econômicas e as suas colocações sobre autorregulação do mercado.

Observação

Professor, os conteúdos das páginas 16 a 19 estão relacionados aos desdobramentos da Revolução Gloriosa na Inglaterra; dessa forma, é possível estimular mais uma vez o desenvolvimento da habilidade **EF08HI02**.

documento

A DECLARAÇÃO DE DIREITOS

NÃO ESCREVA NO LIVRO

A Declaração de Direitos, ou *Bill of Rights*, foi um conjunto de leis formulado na Inglaterra em 1689, após a deposição do rei Jaime II pela Revolução Gloriosa. A Declaração reduziu o poder do rei, estabelecendo a monarquia parlamentar em lugar da monarquia absolutista. Como você deve saber, a monarquia absolutista era baseada no poder absoluto do rei e justificada pelo direito divino.

Leia, a seguir, alguns trechos da Declaração de Direitos:

> [...] E portanto os ditos **lordes espirituais e temporais**, e os **comuns** [...], estando agora reunidos como plenos e livres representantes desta nação [...], declaram [...] para reivindicar e garantir seus antigos direitos e liberdades:
>
> 1. Que é ilegal o pretendido poder de suspender leis, ou a execução de leis, pela autoridade real, sem o consentimento do Parlamento.
>
> [...]
>
> 4. Que é ilegal a arrecadação de dinheiro para uso da Coroa, sob pretexto de prerrogativa, sem autorização do Parlamento, por um período de tempo maior, ou de maneira diferente daquela como é feita ou outorgada.
>
> [...]
>
> 6. Que levantar e manter um exército permanente dentro do reino em tempo de paz é contra a lei, salvo com permissão do Parlamento.
>
> [...]
>
> 8. Que devem ser livres as eleições dos membros do Parlamento.
>
> 9. Que a liberdade de expressão e debates ou procedimentos no Parlamento não devem ser impedidos ou questionados por qualquer tribunal ou local fora do Parlamento.
>
> [...]
>
> 13. E que os Parlamentos devem reunir-se com frequência para reparar todos os agravos, e para corrigir, reforçar e preservar as leis.

A DECLARAÇÃO Inglesa de Direitos – 1689. In: ISHAY, Micheline R. (Org.). *Direitos Humanos*: uma antologia. São Paulo: Edusp, 2006. p. 171-173.

1 Após a leitura dos trechos da Declaração de Direitos, identifique:

a) Em que período da história da Inglaterra ela foi escrita?

b) Quem escreveu a Declaração e em nome de quem ela foi feita?

c) Qual era o objetivo principal da Declaração? Justifique sua resposta, utilizando trechos do documento.

2 Com base nesse documento, descreva o equilíbrio de forças políticas na monarquia parlamentar inglesa.

Na monarquia parlamentar inglesa, a base do poder era o Parlamento, cujos membros eram considerados representantes da nação. Por isso, o poder do rei é limitado.

Lordes espirituais e temporais

Pertencentes à Câmara dos Lordes do Parlamento, formada por arcebispos e bispos da Igreja anglicana (lordes espirituais) e membros da nobreza britânica (lordes temporais).

Comuns

Refere-se à Câmara dos Comuns, uma das instituições do Parlamento inglês que reuniam a burguesia urbana e a pequena nobreza no século XVII.

Orientações

Esta seção apresenta alguns artigos da Declaração de Direitos instituída após a Revolução Gloriosa, que poderão ser analisados em seus detalhes pelos estudantes, favorecendo assim que eles aprofundem a compreensão do processo de transformação que se iniciou nesse período na Inglaterra e os impactos que ele teve na estrutura política desta nação. Além disso, a reflexão proposta também permite que os estudantes estabeleçam relações entre os princípios identificados na Declaração e as influências que podem ter exercido na formulação das concepções de Estado no mundo contemporâneo.

Respostas

1. a) A Declaração de Direitos foi escrita após a vitória da Revolução Gloriosa, que depôs Jaime II e coroou Guilherme de Orange como rei da Inglaterra. Guilherme se comprometeu a respeitar a Declaração, assegurando o poder do Parlamento.

b) A Declaração foi escrita pelos membros do Parlamento em nome da nação inglesa.

c) O principal objetivo da Declaração era limitar o poder do rei, assegurando a soberania parlamentar. Alguns trechos que mostram os limites impostos ao poder do rei são: os reis não poderiam cancelar as leis do Parlamento (item 1 da Declaração), cobrar impostos sem a autorização do Parlamento (item 4) e manter um Exército permanente sem a permissão do Parlamento (item 6).

Sugestão para o estudante:

MICELI, Paulo. *As revoluções burguesas*. São Paulo: Atual, 2005. (Coleção Discutindo a História).

Neste livro o estudante poderá entrar em contato com uma interpretação abrangente sobre os significados das revoluções burguesas que definiram os rumos da sociedade capitalista contemporânea, como é o caso das Revoluções na Inglaterra do século XVII.

Orientações

É importante destacar que as terras comuns (*common fields*) eram campos abertos onde se misturavam áreas de diversos proprietários e arrendatários. O acesso a essas terras dependia de incontáveis caminhos, e era impossível precisar com exatidão os limites entre as posses de um e de outro. Embora fossem formalmente associadas a um determinado senhor, elas eram utilizadas de forma coletiva, principalmente por pessoas mais pobres, que pastoreavam animais, pescavam e obtinham lenha.

Nesse momento sugerimos chamar a atenção dos estudantes para a situação dos camponeses que foram expulsos das áreas do campo, constituindo um pouco depois o exército de trabalhadores de reserva e a mão de obra assalariada que iria suprir a demanda das fábricas inglesas no início da industrialização.

Além do processo de cercamentos das terras comuns, ocorreu na Inglaterra mais um fenômeno relacionado à organização das terras e ao aumento das áreas disponíveis para a agricultura e criação de animais. O rei Henrique VIII, ao se tornar o chefe supremo da Igreja anglicana da Inglaterra, em 1534, confiscou as terras e os bens da Igreja católica, medida que elevou a propriedade fundiária da Coroa. As terras confiscadas foram doadas ou vendidas, resultando no aumento dos recursos financeiros da Coroa e, ao mesmo tempo, da quantidade de terras disponíveis para a agricultura e para a criação de animais. Os novos proprietários dessas terras eram, principalmente, membros da pequena nobreza (*gentry*), que pretendiam ampliar a produção, direcionando-a aos mercados interno e externo.

AS MUDANÇAS NA INGLATERRA LIBERAL

Na Inglaterra, além das grandes propriedades senhoriais e das terras voltadas à produção para o mercado, havia as **terras comuns**, utilizadas de forma coletiva. Ao longo do século XVI, essas terras passaram a ser cercadas por iniciativa de particulares, que pretendiam vendê-las ou utilizá-las para criar ovelhas e fornecer uma das principais matérias-primas da indústria têxtil: a lã.

Propriedades desse tipo espalharam-se por todo o território da Inglaterra. No começo do século XVIII, o Parlamento criou uma série de medidas para regulamentar o cercamento das terras comuns, acelerando a política de cercamentos.

A maior parte dos camponeses foi expulsa de suas terras e teve de enfrentar o desemprego e a falta de moradia e alimentação. Muitos se deslocaram para as cidades, em busca de condições de sobrevivência, originando um amplo contingente de mão de obra barata.

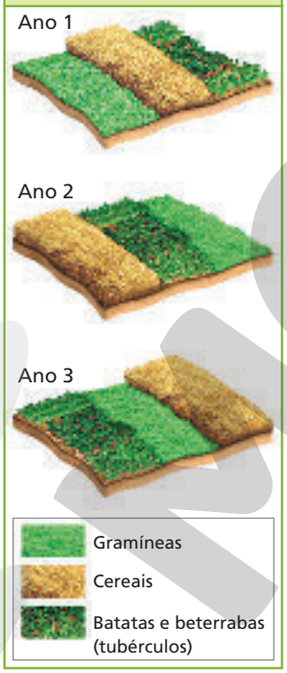
A modernização da agricultura

A política de cercamentos resultou na modernização da agricultura inglesa. A introdução do sistema **trienal** de cultivo (o chamado sistema de três campos), que alternava o cultivo de cereais, tubérculos e gramíneas, possibilitou a disponibilidade de mais alimentos para as ovelhas, que ao mesmo tempo forneciam adubo natural e ajudavam a manter a fertilidade do solo.

Outras inovações do período foram o confinamento do gado e a aração profunda, que permitiram, respectivamente, o aumento do peso dos animais e o melhor preparo da terra para o cultivo. No entanto, o custo dessas inovações era elevado e apenas os ricos proprietários puderam introduzi-las em suas terras.

Com as mudanças ocorridas nos campos ingleses, houve o aumento da produção agrícola, o que era necessário para alimentar uma população em constante crescimento, sobretudo nas cidades. Entretanto, muitos camponeses, sem condições de competir com a agricultura moderna das propriedades vizinhas, migraram para as cidades, originando uma força de trabalho numerosa e barata para as fábricas que começavam a surgir.

O SISTEMA DE TRÊS CAMPOS



FERNANDO MONTEIRO

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

As transformações decorrentes do declínio das terras comuns na Inglaterra foram muito profundas. Além de mudar a própria relação com a terra, tornando-a propriedade, eliminando o direito de uso e impingindo-lhe um valor monetário, o fim das terras comunais causou a quase completa extinção dos camponeses como grupo social.

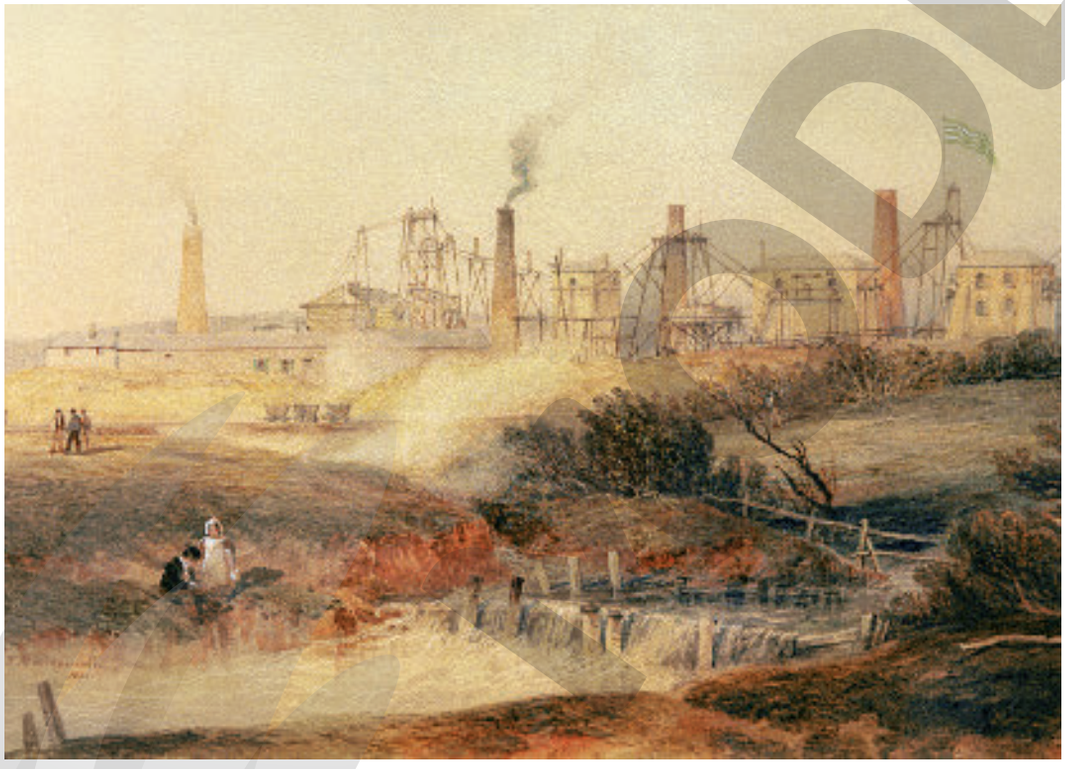
Abundância de carvão e ferro

Outro fator que permitiu aos ingleses que mecanizassem a produção têxtil foi a facilidade de obter fontes de energia e matérias-primas básicas para o funcionamento das máquinas, como carvão mineral e ferro.

Até o século XVIII, os ingleses usavam o carvão vegetal, produzido a partir da queima da madeira, para aquecer os fornos no processo de obtenção do ferro. Porém, as temperaturas atingidas por meio dessa técnica não eram suficientes para a produção de ferro de boa qualidade.

A partir de 1780, os ingleses passaram a utilizar o carvão mineral, que pode ser encontrado na superfície terrestre e tem poder calorífico superior ao do carvão vegetal. Com a descoberta dessa nova técnica, a fabricação de ferro triplicou na Inglaterra. O carvão mineral passou a ser utilizado como combustível para mover pequenas indústrias e na produção do ferro de alta resistência, matéria-prima essencial para construir máquinas, ferramentas e estradas de ferro.

O conjunto de inovações técnicas e as mudanças na forma de organizar a produção transformaram a paisagem inglesa.



GALERIA DE ARTE LAING, NEWCASTLE

RICHARDSON, Thomas Miles. *Mina de carvão em Murton*. 1841. Aquarela, 28 cm × 42,5 cm. Galeria de Arte Laing, Newcastle, Inglaterra. Repare que o artista representou a fumaça saindo das chaminés, provavelmente originada da queima de carvão.

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

Orientações

Com a política de cercamentos as relações capitalistas avançaram no campo. Ao mesmo tempo ocorria a modernização da agricultura e a formação de um exército de mão de obra disponível nas cidades (resultado do êxodo rural).

É importante destacar que a Inglaterra contava com jazidas abundantes de carvão e de ferro, duas matérias-primas estratégicas para o pioneirismo industrial do país. Durante a Revolução Industrial, o uso do carvão mineral como fonte de energia deu um grande impulso à indústria e aos transportes. Isso propiciou o funcionamento dos motores a vapor instalados nas máquinas fabris, nas locomotivas e nos navios.

Atividade complementar

Inicie uma discussão sobre o tema das fontes energéticas, estimulando os estudantes a expressar seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Comente que as fontes energéticas são recursos da natureza dos quais se pode obter energia usada para movimentar navios, trens e carros, fazer funcionar máquinas, aparelhos domésticos e sistemas de iluminação, entre outras coisas. Incentive a reflexão sobre a busca de fontes de energia, mais eficientes e economicamente rentáveis, questão ainda essencial nos dias de hoje. Ao final da discussão, peça aos estudantes que se organizem em grupos e iniciem um trabalho de pesquisa, elaboração de textos, seleção de materiais e produção de um *blog* sobre o tema, no qual irão divulgar as informações coletadas e elaboradas por eles.

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

FLORENZANO, Modesto. *As revoluções burguesas*. São Paulo: Brasiliense, 1997.
HILL, Christopher. *O século das revoluções (1603-1714)*. São Paulo: Unesp, 2012.
HOBSBAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780*. São Paulo: Saraiva de Bolso, 2011.
OSTRENSKY, Eunice. *As revoluções do poder*. São Paulo: Alameda, 2005.
STONE, Lawrence. *Causas da Revolução Inglesa (1529-1642)*. São Paulo: Edusc, 2000.

Seção **Atividades**

Objeto de conhecimento

- *As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo.*

Habilidade

EF08HI02

Respostas

2. Revolução Puritana (1640--1660)
1642: Começa a guerra civil. A Inglaterra se divide em dois partidos opostos: os realistas e os parlamentares.
1649-1658: República de Oliver Cromwell.
1658-1660: Governo de Ricardo Cromwell, caracterizado por um período de intensa instabilidade política.
1660-1688: Restauração da monarquia.
Revolução Gloriosa (1688)
1688: Deposição do rei católico Jaime II.
1689: Elaboração da Declaração de Direitos. O rei Guilherme de Orange se compromete a respeitar a Declaração. Estabelecimento da monarquia parlamentar na Inglaterra.

3. Os cavaleiros eram membros do exército realista, grandes proprietários de terras e altos membros da Igreja anglicana. Os cabeças-redondas eram membros do exército parlamentar, puritanos; representavam a pequena nobreza, os burgueses e os camponeses; eram favoráveis à forma republicana de governo.

4. O desenvolvimento do capitalismo, o incentivo ao livre--comércio e a mecanização da indústria têxtil inglesa.

5. Os cercamentos transformaram as terras comunais em propriedades privadas, contribuindo para a modernização da agricultura e o aumento da produção. Além disso, houve o aumento da criação de ovelhas, que forneciam lã para a nascente indústria têxtil. Com os cercamentos, grande parte dos camponeses se deslocou do campo para as cidades, formando uma massa de trabalhadores à disposição da indústria.

atividades

1. Jaime I criou novos impostos e perseguiu católicos e calvinistas com o intuito de fortalecer a Igreja anglicana, da qual era o chefe supremo. O Parlamento colocou-se contra o seu governo. Carlos I, filho de Jaime, prosseguiu com essa política, aumentando os conflitos entre o poder real e o Parlamento.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1. Descreva os governos de Jaime I e Carlos I, destacando os conflitos entre o rei e o Parlamento na Inglaterra do século XVII.

2. Elabore uma cronologia dos principais acontecimentos políticos das revoluções Puritana e Gloriosa.

3. No contexto da Revolução Puritana, quem eram os cavaleiros e os cabeças-redondas?

4. Que mudanças a Revolução Gloriosa provocou na Inglaterra do ponto de vista da economia?

5. Por que a política de cercamentos foi importante para a modernização da agricultura inglesa? Como a relação entre o campo e a cidade se estabeleceu nesse período? Explique.

6. Explique as condições que permitiram o desenvolvimento da indústria na Inglaterra. Utilize em sua explicação os seguintes conceitos: **prática do cercamento**, **monarquia parlamentar** e **inovações tecnológicas**.

7. A partir da Revolução Gloriosa, a Inglaterra passou a ser uma monarquia parlamentar. Explique a diferença entre esse sistema de governo e a monarquia absolutista.

8. Leia o texto a seguir e observe a imagem. Depois, responda ao que se pede.

Um raro retrato da rainha Elizabeth I, do Reino Unido, se tornou de domínio público após britânicos terem realizado uma "vaquinha" para salvar a obra. Milhares de doadores ajudaram a levantar a quantia de 10 milhões de libras (cerca de R$ 42 milhões), evitando que a obra fosse vendida para o exterior.

Raro, o *Retrato da Armada* é datado do século XVI e foi pintado em comemoração da vitória sobre a poderosa marinha espanhola. Na pintura, Elizabeth I (1533-1603) é retratada com um vestido elaborado, bordado com pérolas e joias, e segurando um globo terrestre. Atrás dela, pode ser vista a Armada espanhola destruída.

A pintura, de autoria desconhecida, pertencia aos descendentes do famoso navegador *sir* Francis Drake. Quando foi colocada à venda, autoridades culturais pediram a ajuda de doadores para que fosse adquirida. Mais de 8 mil doações foram registradas.

DOAÇÕES salvam retrato raro da rainha Elizabeth I. *UOL*, 29 jul. 2016. Disponível em: <http://noticias.band.uol.com.br/noticias/100000816635/doacoes-salvam-retrato-raro-da-rainha-elizabeth-i.html>. Acesso em: 12 abr. 2018.



MUSEUS REAIS DE GREENWICH, LONDRES

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

Retrato da Armada. c. 1588. Óleo sobre painel, 110,5 cm × 127 cm. Essa obra foi feita após uma grande vitória naval da Inglaterra sobre a Armada espanhola. Museus Reais de Greenwich, Londres.

a) Em sua opinião, é possível considerar que esse retrato da rainha Elizabeth I foi feito para demonstrar força e poder? Por quê? Justifique sua resposta com elementos da obra.
b) Qual seria o significado da coroa, à esquerda? Considerando as informações deste Capítulo, por que a mão esquerda de Elizabeth I está tocando um globo terrestre?
c) Segundo o texto da reportagem, em 2016 um enorme esforço foi feito para que essa obra permanecesse na Inglaterra e não fosse vendida para museus ou para coleções particulares de outros países. Por que você acha que isso aconteceu?

6. Com o cercamento das terras comuns, foi possível produzir lã para a indústria têxtil e a modernização agrícola aumentou a produção de alimentos. O deslocamento dos camponeses para as cidades permitiu a formação do operariado. O estabelecimento da monarquia parlamentar garantiu maior influência política da burguesia e a adoção de uma política econômica, baseada na liberdade de produção e de comércio. A abundância de ferro e carvão mineral favoreceu as inovações tecnológicas para a construção de máquinas e a mecanização da produção.

7. Na monarquia absolutista, o rei tem poderes ilimitados; ele faz as leis, julga e governa. Já na monarquia parlamentarista, o rei é o chefe do Estado, e o poder se concentra no Parlamento.

8. a) É possível considerar que o retrato da rainha foi feito para demonstrar poder. Seu vestido é ornado com pérolas e joias e o ambiente à sua volta representa a riqueza e o poder da monarquia inglesa.
b) A coroa ao lado simboliza o poder da monarquia inglesa. A rainha segura o globo como demonstração do poderio inglês nas transações ultramarinas.
c) O quadro provavelmente foi considerado um importante documento histórico do século XVI pelos ingleses.

CAPÍTULO 2

A Revolução Industrial e as mudanças na sociedade

Automóvel, lâmpada, plástico, computador, televisão, geladeira... Você sabe dizer o que todos esses produtos têm em comum? Há, pelo menos, duas características: todos são produzidos por processos industriais e todos são mercadorias, ou seja, foram produzidos para ser comercializados.

O surgimento das indústrias ocasionou uma das maiores transformações socioeconômicas da história, modificando profundamente, e em escala mundial, o ambiente e as relações de produção, os hábitos de consumo e a organização do trabalho. Esse processo iniciou-se com a Revolução Industrial, que teve início na Inglaterra em meados do século XVIII, e tem reflexos até os dias de hoje, na sociedade globalizada.

Neste Capítulo, investigaremos as condições históricas que propiciaram o início da industrialização, bem como suas consequências tanto para os detentores dos meios de produção como para os trabalhadores.

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



Da esquerda para a direita, de cima para baixo: automóvel, potes de plástico, televisor antigo, lâmpada, celular, computador, telefone antigo e televisor atual.

Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

EF08HI03: *Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.*

Observação

Professor, a habilidade **EF08HI03** poderá ser desenvolvida ao longo de todo o Capítulo por meio do trabalho com os conteúdos dos textos, das seções e das atividades.

Sobre o Capítulo

O Capítulo traz elementos que estimulam a reflexão sobre o mundo em que vivemos, norteado pela corrida contra o tempo e pelos avanços tecnológicos. Os conteúdos trabalhados ajudam o estudante a compreender as características da sociedade contemporânea e a reconhecer suas origens no processo de industrialização inglês da segunda metade do século XVIII. Ao longo deste Capítulo é possível ainda conduzir uma análise das ambiguidades e das contradições envolvidas no avanço da industrialização. O desenvolvimento técnico e científico apresenta duas faces: por um lado, nos permite uma vida mais cômoda e nos dá acesso, por exemplo, ao tratamento e à cura de várias doenças; por outro, estimula a desumanização das relações sociais, amplia as diferenças entre ricos e pobres e intensifica a exploração dos recursos naturais. Pensadores do século XIX já percebiam que uma sociedade com características antagônicas, mas complementares, surgia na Inglaterra: progresso e selvageria se tornavam lados da mesma moeda.

Estimule uma conversa em sala de aula indagando os estudantes sobre os impactos da Revolução Industrial na vida das pessoas e no mundo do trabalho. Explique a eles que a palavra "indústria" remete a todo esforço empreendido pela humanidade para transformar matérias-primas em mercadorias, com o auxílio de ferramentas ou máquinas. A indústria moderna que surgiu na Inglaterra, no século XVIII, caracteriza-se pelo uso de máquinas para a produção de grande quantidade de artigos em série.

Orientações

A Revolução Industrial transformou as relações de trabalho, a organização da produção e a tecnologia. É importante que os estudantes comparem, nesses três aspectos, a produção artesanal, o sistema doméstico, a manufatura e a maquinofatura e estabeleçam relações com o tempo presente (em graus variados essas diferentes maneiras de organizar a produção convivem até hoje).

Texto complementar

O texto a seguir traz informações sobre a transição das oficinas domésticas artesanais para o sistema de manufaturas:

> Estavam lançadas as bases da manufatura. Enquanto a indústria doméstica dava sustentação a uma produção organizada em estágios sucessivos, cada um deles realizado por um artesão em sua casa, a manufatura reunia artesãos num mesmo espaço de trabalho, aproximando estas etapas e, portanto, tornando mais rápido o ciclo produtivo. [...]
>
> [...]
>
> A concorrência estava estabelecida. E aconteceu uma expansão da manufatura, estimulada pelo fato de que o ciclo da produção de uma mercadoria não estava restrito à capacidade e domínio técnico de um artesão especializado sob os regulamentos de monopólio separativista, mas estava compartimentado, na medida em que os novos artesãos, sem especialização maior e sob o controle do capital comercial, ocupavam-se de partes da produção. Resumindo, o que se deu a partir da manufatura foi a especialização e o aprofundamento da divisão do trabalho, e os primeiros passos para a emergência do trabalho assalariado.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. *Capitalismo e urbanização*. São Paulo: Contexto, 1988. p. 36.

DO ARTESANATO À MAQUINOFATURA

Antes do surgimento das fábricas, o **artesanato** era o principal modo de organização do processo produtivo. As mercadorias eram confeccionadas por artesãos, que dominavam todas as fases de produção: compravam a matéria-prima, fabricavam o produto e o vendiam. Além disso, tinham autonomia para determinar o tempo e o ritmo de seu trabalho.

Durante os séculos XV e XVI, com o objetivo de acelerar a produção, homens de negócio se associaram aos artesãos, desenvolvendo o **sistema doméstico**. Nele, o artesão recebia a matéria-prima e se comprometia a produzir e a entregar a mercadoria em um determinado prazo para o empresário, que ficava encarregado de vendê-la. Nesse sistema, o artesão ainda tinha o controle sobre todo o processo de produção, mas deixava de ser responsável pela aquisição da matéria-prima e perdia o contato direto com o consumidor.

Na segunda metade do século XVII, as **manufaturas** se expandiram. Nesse tipo de organização do trabalho, dezenas ou centenas de pessoas ficavam concentradas em um só espaço e trabalhavam, todos os dias, durante um número determinado de horas. Nesse momento, entrou em cena um novo personagem: o patrão, que mantinha funcionários encarregados de vigiar os trabalhadores.

Na manufatura, os trabalhadores não eram donos dos instrumentos de trabalho nem tinham controle sobre o ritmo da produção. Gradualmente, os trabalhadores foram perdendo o conhecimento sobre a totalidade do processo produtivo. Isso quer dizer que eles deixaram de conhecer todas as etapas de produção de determinada mercadoria, já que as tarefas foram divididas em etapas e cada pessoa executava apenas uma parte do processo de fabricação em troca de um salário fixo.

MUSEU VICTORIA & ALBERT, LONDRES



HINCKS, William. Mulheres trabalhando em manufatura de linho. 1791. Gravura colorizada, 38,3 cm × 44,7 cm. Museu Victoria & Albert, Londres. Nas manufaturas, os trabalhadores passaram a ficar concentrados em um só local, e cada pessoa era responsável por uma parte do processo de produção.

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

Sugestão para o estudante:

DECCA, Edgar de; MENEGUELLO, Cristina. *Fábricas e homens*: a Revolução Industrial e o cotidiano dos trabalhadores. São Paulo: Atual, 2004. (Coleção História geral em documentos).

O livro reúne uma rica documentação, obras literárias e imagens, sobre as condições de vida dos trabalhadores no período inicial de urbanização, industrialização e consolidação do sistema capitalista na Inglaterra do século XVIII.

A mecanização da indústria

Na segunda metade do século XVIII, com a Revolução Industrial, a manufatura foi substituída pela **maquinofatura**. Os motores a vapor, aperfeiçoados por James Watt em 1769, começaram a mover as máquinas, aumentando a velocidade da produção e a qualidade dos produtos. As principais tarefas do trabalhador passaram a ser alimentar a máquina, controlar sua velocidade e zelar por sua manutenção.

A busca do lucro tornou-se mais intensa com o surgimento das fábricas. A concorrência levou os industriais a investir na melhoria técnica da produção e no uso de novas fontes de energia. O tear mecânico (1785) deu início à mecanização da tecelagem e à aplicação do motor a vapor na indústria têxtil. A invenção do barco a vapor (1787) e a inauguração da primeira ferrovia (1825) possibilitaram o transporte de um volume maior de mercadorias.

O avanço tecnológico acelerou o ritmo da vida e do trabalho, que deixou de ser determinado pelo tempo da natureza e do corpo e passou a acompanhar o tempo da máquina. O trabalho do ser humano tornou-se dependente da tecnologia industrial, e a eficiência passou a ser medida pelo menor tempo gasto na produção. Em outras palavras, o tempo passou a valer dinheiro.

O trabalho nas fábricas

A concentração dos trabalhadores em um mesmo espaço, a divisão de tarefas, o fim da autonomia do artesão e o surgimento do patrão foram as mudanças fundamentais que marcaram o advento das fábricas.

Ler a pintura

- Que elementos desta imagem nos mostram que as trabalhadoras estão em um momento de "descanso"? Repare na silhueta de um homem, no centro da tela. O que ele representa? A sua presença fornece pistas para entendermos a situação das trabalhadoras retratadas? Você acha que essa imagem apresenta uma visão idealizada da Revolução Industrial? Por quê?



GALERIA DE ARTE DE MANCHESTER

CROWE, Eyre. *A hora do jantar em Wigan*. 1874. Óleo sobre tela, 76,3 cm × 107 cm. Galeria de Arte de Manchester, Inglaterra. Essa obra representa trabalhadoras de uma tecelagem na cidade de Wigan, no norte da Inglaterra.

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

Orientações

Nesse momento, é interessante comentar com os estudantes que os trabalhadores, antes do processo de mecanização, dominavam todo o processo de trabalho, feito de maneira artesanal. Também controlavam os meios de produção e o produto final de seu trabalho. Após o processo de transformação iniciado com a mecanização e a forma de organização do trabalho, os antigos artesãos passaram a operar máquinas, dominando apenas uma das etapas produtivas no sistema de maquinofatura.

Resposta

Ler a pintura: Na pintura é possível observar que as mulheres estão descansando do trabalho, pois estão conversando, algumas estão sentadas, outras estão comendo e bebendo, carregando cestas de comida etc. No centro da imagem, atrás das mulheres, há um único homem (de roupa escura), provavelmente um funcionário contratado para fiscalizar o horário de descanso e o retorno ao trabalho, o que revela aspectos do cotidiano das mulheres trabalhadoras nas fábricas inglesas no início da industrialização. A pintura não procurou mostrar a perspectiva mais dura da exploração do trabalho e, por esta razão, podemos dizer que apresenta uma visão idealizada da Revolução Industrial.

Sugestão para o estudante:

BREFE, Ana Cláudia Fonseca. *Burgueses e operários na era industrial*. São Paulo: Atual, 2010. (Coleção A vida no tempo das máquinas).
Este livro é uma ótima opção para os estudantes conhecerem mais detalhadamente as profundas transformações na vida das pessoas no período da Revolução Industrial, o cotidiano dos trabalhadores e dos habitantes das grandes cidades europeias.

Atividade complementar

Apresente aos estudantes o trecho a seguir, que trata das formas de controle do tempo com o advento da indústria. Estimule-os a refletir sobre a situação dos trabalhadores e a questão do controle do tempo dentro das fábricas inglesas no período da industrialização. Amplie a discussão com eles, fazendo-os estabelecer relações com a situação das pessoas na atualidade, considerando a questão do tempo e do ritmo de trabalho principalmente nas grandes cidades. Oriente-os a perceber a historicidade que envolve a organização do trabalho e a relação com o tempo nas sociedades contemporâneas. Indague-os sobre as experiências e os conhecimentos prévios que eles têm sobre o tema. Depois, peça a eles que registrem por escrito suas conclusões ao final da discussão.

[...] "Eu trabalhava na fábrica do sr. Braid", declarou uma testemunha: "[...] Ninguém a não ser o mestre e o filho do mestre tinha relógio, e nunca sabíamos que horas eram [...]". [...] Os relógios nas fábricas eram frequentemente adiantados de manhã e atrasados à noite; em vez de serem instrumentos para medir o tempo, eram usados como disfarces para encobrir o engano e a opressão. Embora isso fosse do conhecimento dos trabalhadores, todos tinham medo de falar, e o trabalhador tinha medo de usar o relógio, pois não era incomum despedirem aqueles que ousavam saber demais sobre a ciência das horas.

THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum*: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 293-294.

UMA NOVA SOCIEDADE

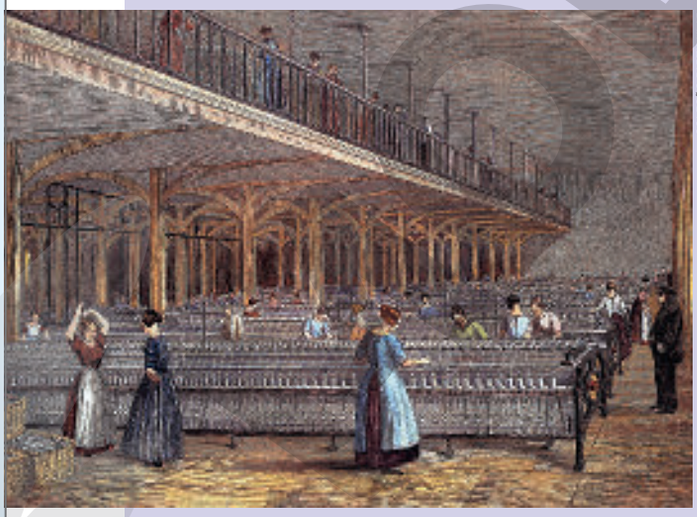
Além das mudanças no ritmo do trabalho e do cotidiano, na mentalidade e nos valores, uma das transformações mais importantes produzidas pela indústria foi a configuração de uma nova sociedade, com a consolidação de duas classes sociais antagônicas:

- **burguesia**: classe social formada pelos proprietários das fábricas, das máquinas, dos bancos, do comércio, das redes de transporte e das empresas agrícolas. O termo "burguesia" tem origem em "burgo", aglomerado urbano da Idade Média, cujos habitantes se dedicavam ao comércio e ao artesanato. A partir do século XVIII, a burguesia impôs cada vez mais seu domínio sobre a sociedade;
- **proletariado**: classe social composta do operariado, que vive do salário que recebe. Como não tem meios para sobreviver por conta própria, o proletariado vende sua força de trabalho para o patrão em troca de um salário. O salário, porém, paga apenas uma parte do tempo de trabalho do operário nas fábricas. O restante do tempo é apropriado pelo patrão.

As diferenças entre burgueses e proletários podiam ser percebidas na vida cotidiana das cidades. As áreas ricas ficavam, em geral, mais próximas do centro e recebiam mais atenção dos governantes. Já a população operária comprimia-se em bairros de ruas estreitas, mal iluminadas e sujas, com muitos mendigos e desempregados, como relatou o filósofo alemão Friedrich Engels:

> Mas no que diz respeito à massa dos operários, o estado de miséria e insegurança é hoje tão grave quanto antes, senão mais grave. O East End de Londres é um pântano cada vez maior de miséria e desespero, de fome nos períodos de desemprego e de degradação física e moral quando há trabalho.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 354.



COLEÇÃO PARTICULAR

O trabalho das mulheres

Na época da Revolução Industrial, as mulheres eram submetidas ao ritmo de trabalho dos demais operários, mas recebiam salários menores. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), atualmente a desigualdade salarial entre homens e mulheres ainda é muito visível em diversos países. No Brasil, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostram que, em 2015, as mulheres recebiam cerca de 74,5% do salário pago aos homens.

MILLS, Dean. *Sala de duplicação*. 1851. Litografia colorizada. A ilustração representa o trabalho das mulheres em uma indústria de tecidos.

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

Texto complementar

O texto a seguir trata do conceito de proletariado:

Em nenhuma fase de sua obra Marx utiliza o termo "classe trabalhadora" de modo frequente. Preferia a noção de proletariado, um antigo conceito romano provavelmente datado do século VI a.C., que descrevia um grupo relativamente grande, mas pouco definido, de cidadãos livres e pobres [...]. No final do século XVIII e começo do XIX, a palavra "proletariado" conheceu um ressurgimento. Inicialmente, ela foi usada de modo geral para descrever a situação das pessoas sem nenhuma propriedade além da honra. [...]

LINDENI, Marcel van der. O conceito marxiano de proletariado: uma crítica. *Sociologia antropologia*, Rio de Janeiro, v. 06.01: 87-110, abr. 2016. p. 89-90.

O TRABALHADOR NO SISTEMA INDUSTRIAL

A expansão das indústrias modificou muito o cotidiano dos trabalhadores. A questão do tempo, que, para eles, passou a ser regulado pelos horários de funcionamento das fábricas, é um exemplo disso. Nas áreas rurais, a medição do tempo estava relacionada aos ciclos da natureza e às tarefas diárias no campo. Já nas cidades, a disciplina passou a ser estabelecida pelo relógio.

Os relógios já existiam antes da Revolução Industrial, mas foi a necessidade de sincronizar o trabalho nas fábricas que ampliou seu uso e sua produção. Com eles, foi possível disciplinar os horários de entrada e saída dos trabalhadores, o intervalo de almoço e o tempo gasto para realizar as tarefas da produção. Fiscais e supervisores garantiam que os trabalhadores respeitassem os horários. Havia prêmios para os operários mais disciplinados e multas para os que descumprissem as normas.

A valorização do tempo, por meio do surgimento da ideia de um "tempo útil", dedicado ao trabalho e ao ganho de dinheiro, colaborou para a configuração de uma nova moral, que justificava, inclusive, a perseguição policial aos desocupados.

E quanto à moradia dos trabalhadores? A maior parte das casas operárias se localizava próximo às fábricas e era construída pelos próprios empregadores e alugadas aos trabalhadores. Em geral, essas moradias abrigavam um grande número de pessoas, que, muitas vezes, se amontoavam para dormir. Não existia rede de esgoto. Os banheiros eram fossas, ficavam fora das casas e exalavam um cheiro horrível. Em alguns bairros, havia um serviço de limpeza de fossas, cujos resíduos eram vendidos como esterco aos agricultores. Em outros bairros, os detritos eram jogados nas vias públicas e nos cursos de água.

A água era fornecida em bicas, poços e fontes públicas espalhados pela cidade, nos quais havia longas filas para obter um balde do precioso líquido. As péssimas condições propiciaram o surgimento de surtos de diversas doenças, como a cólera e a tuberculose, que atingiam com frequência os trabalhadores e suas famílias.



MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

DORÉ, Gustave. Crianças nas ruas de Londres. 1872. Xilogravura, 19,8 cm × 24,5 cm. Museu Britânico, Londres. Ilustração publicada no livro *Londres: uma peregrinação*.

Observação

Uma das mudanças de hábito mais significativas que a fábrica trouxe foi o controle do tempo. Diferentemente das áreas rurais, onde a medição do tempo estava relacionada aos ciclos da natureza e às tarefas diárias no campo, nas cidades havia a disciplina do relógio. O "tempo útil", o tempo que rende dinheiro, ajudava a constituir uma nova moral e justificava a perseguição policial aos desocupados.

Texto complementar

No texto a seguir o historiador Eric Hobsbawm descreve as relações de trabalho dentro das fábricas no início da industrialização:

[...] Em primeiro lugar, todo operário tinha que aprender a trabalhar de uma maneira adequada à indústria, ou seja, num ritmo regular de trabalho diário ininterrupto, o que é inteiramente diferente dos altos e baixos provocados pelas diferentes estações no trabalho agrícola ou da intermitência autocontrolada do artesão independente. A mão de obra tinha também que aprender a responder aos incentivos monetários. Os empregadores britânicos daquela época [...] constantemente reclamavam da "preguiça" do operário ou de sua tendência para trabalhar até que tivesse ganho um salário tradicional de subsistência semanal, e então parar. A resposta foi encontrada numa draconiana disciplina da mão de obra (multas, um código de "senhor e escravo" que mobilizava as leis em favor do empregador etc.), mas acima de tudo na prática, sempre que possível, de se pagar tão pouco ao operário que ele tivesse que trabalhar incansavelmente durante toda a semana para obter uma renda mínima. Nas fábricas onde a disciplina do operariado era mais urgente, descobriu-se que era mais conveniente empregar as dóceis (e mais baratas) mulheres e crianças: de todos os trabalhadores nos engenhos de algodão ingleses em 1834-47, cerca de um-quarto eram homens adultos, mais da metade era de mulheres e meninas, e o restante de rapazes abaixo dos 18 anos. [...]

HOBSBAWM, Eric. *A Era das Revoluções (1789-1848)*. São Paulo: Paz e Terra, 1991. p. 66-67.

Material Digital Audiovisual
• Videoaula: *A Revolução Industrial e o consumo do açúcar*

Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual

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

Orientações

A industrialização intensificou o uso dos recursos naturais. A gravidade da situação atual exige uma rápida conscientização em torno da necessidade de se preservar a natureza. Incentive os estudantes a buscar informações sobre o assunto e a tomar atitudes concretas e cotidianas para a preservação do meio ambiente.

Atividade complementar

Sugerimos um trabalho de pesquisa em conjunto com o componente curricular Ciências sobre a poluição do ar, da água e do solo provocada pela industrialização, com destaque para os prejuízos causados à natureza e ao ser humano. A contaminação de rios, lagos e oceanos, o aumento do efeito estufa e a proliferação de vírus e bactérias são alguns exemplos. É interessante relacionar esses fatos à Revolução Industrial, que fez elevar consideravelmente o volume de fuligem e gases tóxicos lançados na atmosfera, assim como de resíduos e detritos industriais jogados na água e no solo. Os estudantes podem se organizar em pequenos grupos para realizar a atividade de pesquisa. Depois, eles devem confeccionar cartazes sobre o tema da contaminação ambiental causada pela industrialização. Por fim, peça a eles que exponham os resultados da pesquisa por meio da apresentação dos cartazes.

OS IMPACTOS AMBIENTAIS DA INDUSTRIALIZAÇÃO

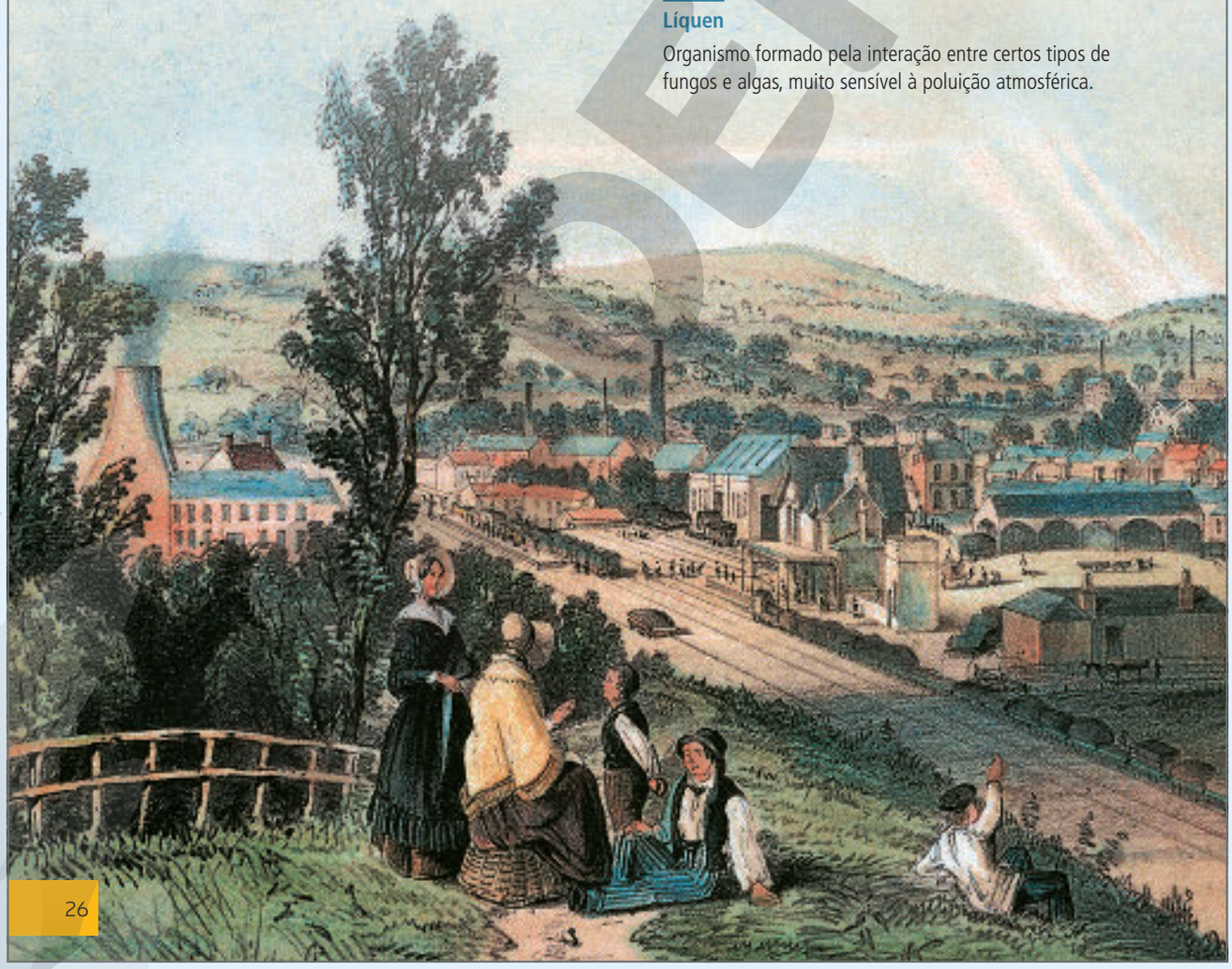
No início da Revolução Industrial, havia a crença de que os recursos naturais eram infinitos e estavam a serviço do ser humano. Nesse momento, ainda não havia o conhecimento de que o consumo desenfreado de matérias-primas e o uso de combustíveis fósseis pudessem causar danos ambientais, em muitos casos irreversíveis, e alterações climáticas que afetariam a vida humana.

A atividade industrial de larga escala acarretou **grandes impactos ambientais** à Inglaterra. A instalação de fábricas levou à poluição das águas e do ar e à alteração do hábitat de muitas espécies.

Um exemplo disso é o caso das borboletas *Biston betularia*, na cidade de Manchester. A maioria dessas borboletas tinha coloração branca, o que possibilitava sua camuflagem nos troncos das árvores, que eram claras devido à presença de **liquens**. Com o surgimento e a expansão das fábricas e o aumento da poluição do ar, os liquens desapareceram e os troncos das árvores tornaram-se escuros. As borboletas brancas praticamente deixaram de existir, pois, como não podiam mais se camuflar nas árvores, eram facilmente identificadas pelos predadores.

Líquen

Organismo formado pela interação entre certos tipos de fungos e algas, muito sensível à poluição atmosférica.



As agressões ao meio ambiente persistem

A construção de ferrovias e de novas fábricas acarretou a derrubada de grandes áreas de vegetação. Além disso, a população dos grandes centros industriais cresceu desordenadamente, causando muitos problemas urbanos, como o acúmulo de lixo e dejetos.

Atualmente, apesar de a superexploração dos recursos naturais persistir, o modelo de produção implantado com a Revolução Industrial sofre inúmeras críticas, tanto por parte da sociedade como por parte de organizações e instituições dedicadas à preservação ambiental.

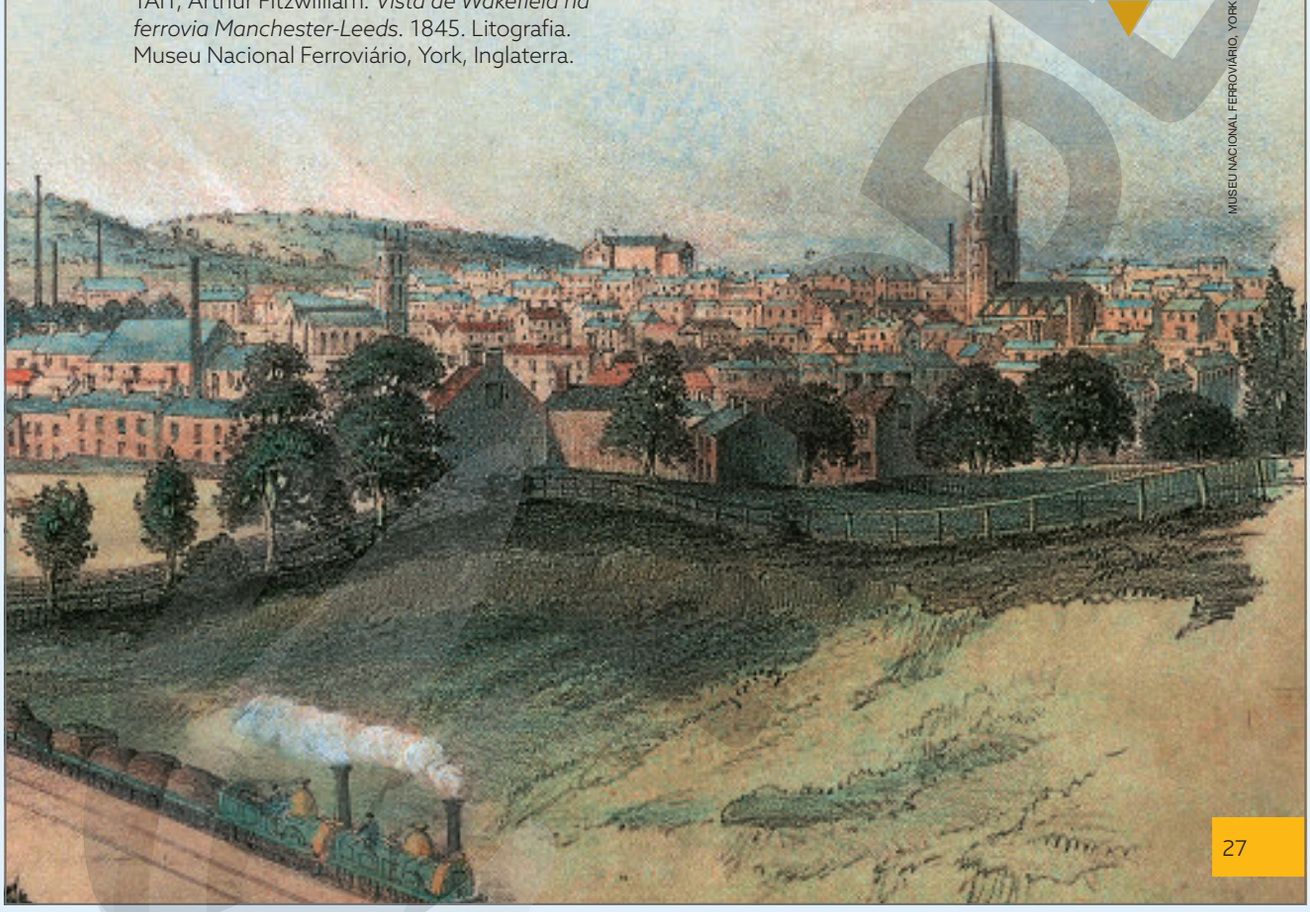
Para reduzir as agressões ao meio ambiente, estão sendo desenvolvidos novos métodos produtivos. Além disso, campanhas de estímulo ao consumo consciente dos recursos naturais, ao reúso e à reciclagem de materiais têm o objetivo de diminuir o consumo de recursos no dia a dia. Dessa forma, procura-se garantir a qualidade de vida das populações atuais e o usufruto desses recursos pelas gerações futuras.

▶ DAENS: Um grito de justiça: o cotidiano e as lutas dos operários durante a Revolução Industrial. Direção: Stijn Coninx. Bélgica/França/Holanda, 1992. Duração: 138 min.
Este filme se passa no final do século XIX, numa cidade do norte da Bélgica. A fábrica de tecidos local emprega muitos operários que trabalham em péssimas condições. Tudo muda com a chegada de um padre, que se solidariza com os trabalhadores.

Ler a gravura

- Que elementos da paisagem representada nesta litografia estão associados à industrialização inglesa?

TAIT, Arthur Fitzwilliam. *Vista de Wakefield na ferrovia Manchester-Leeds*. 1845. Litografia. Museu Nacional Ferroviário, York, Inglaterra.



MUSEU NACIONAL FERROVIÁRIO, YORK

27

▶ Resposta

Ler a gravura:

O desmatamento, as chaminés das fábricas, o crescimento urbano. Professor: mencionar aos estudantes que a ferrovia (tópico que será estudado no próximo Capítulo), por onde trafega uma locomotiva a vapor, também é símbolo da industrialização. Leve os estudantes a observar, como contraponto, o rio em primeiro plano e a paisagem rural, ao fundo.

DIPRNA

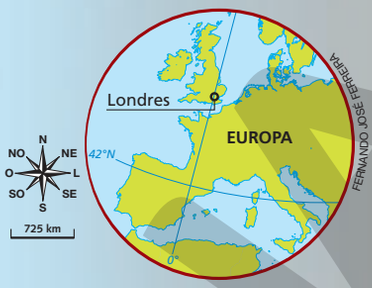
Orientações

Nesta seção os estudantes são convidados a conhecer a história do rio Tâmisa, o principal rio da Inglaterra. Após ter sido considerado "morto" por cerca de um século e meio, foi recuperado e hoje é considerado um dos rios mais limpos do mundo em área metropolitana. Além das questões propostas, consideramos importante que os estudantes destaquem os efeitos do alto nível de poluição do rio sobre a saúde da população, as medidas tomadas pelo governo inglês para a recuperação do Tâmisa e a eficácia de cada uma delas, como a construção da rede de esgotos em Londres (1865), a dragagem do rio e o tratamento da água (1910), a construção de estações de tratamento do esgoto (1950) e seu tratamento biológico (1960). Essas constatações podem ser comparadas à situação de alguns rios brasileiros na atualidade.

O rio Tâmisa

O rio Tâmisa foi fortemente agredido pelos resíduos industriais e pelo esgoto doméstico da cidade de Londres, e já na década de 1850 era considerado morto. Cento e cinquenta anos depois, graças a um programa estatal de despoluição, o Tâmisa se tornou um dos rios mais limpos do mundo em área metropolitana. Apesar disso, ainda hoje, toneladas de lixo são retiradas do rio diariamente.

Situado no sul da Inglaterra, o rio Tâmisa tem aproximadamente 340 quilômetros de extensão. É o maior rio da Inglaterra e o segundo maior do Reino Unido.

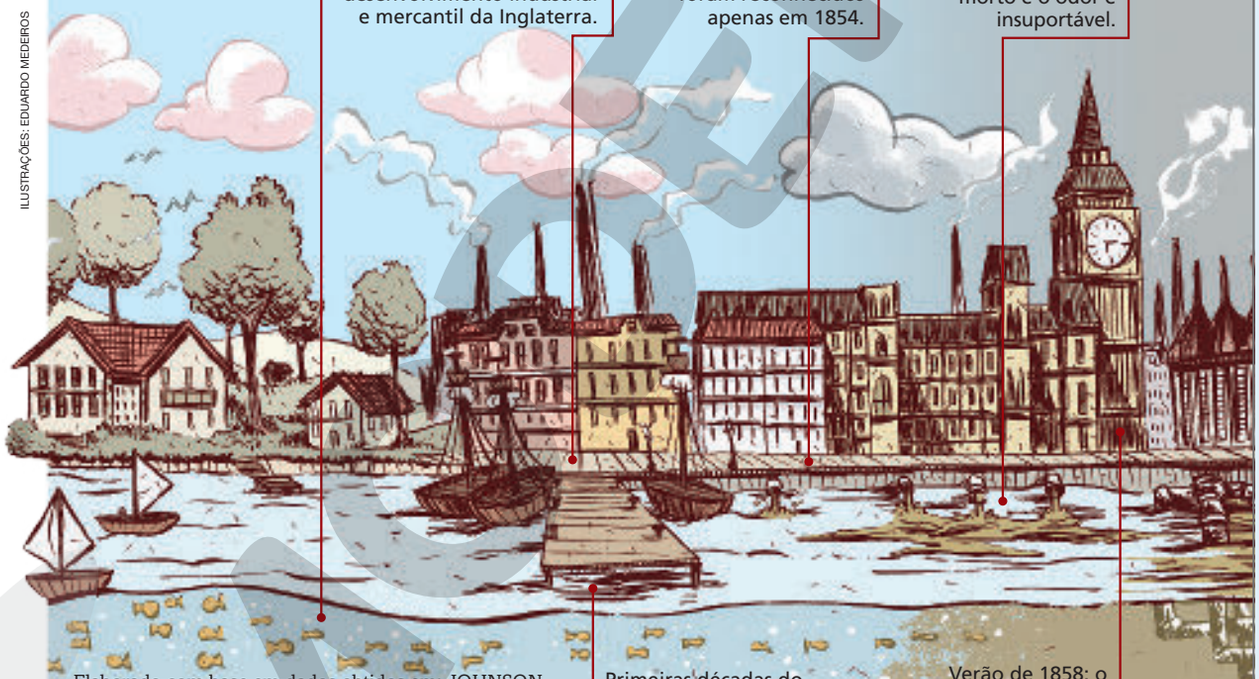


Século XVIII: o porto de Londres é o mais movimentado do mundo. Muitas embarcações mercantes e barcos de pesca navegam no rio Tâmisa.

1802: inauguração do primeiro conjunto de docas fechadas, a West India Docks, com espaço para 600 embarcações. O aumento da circulação de mercadorias no porto acompanha o desenvolvimento industrial e mercantil da Inglaterra.

De 1831 a 1851: epidemias de cólera matam mais de 70 mil pessoas. Os estudos de John Snow, que comprovaram a transmissão da doença pela água, foram reconhecidos apenas em 1854.

Década de 1850: mais de 400 mil toneladas de esgoto são jogadas por dia no rio, o que equivale a 150 milhões de toneladas por ano. O rio está biologicamente morto e o odor é insuportável.



Primeiras décadas do século XIX: o mau cheiro do rio já é perceptível. Além dos resíduos das fábricas, todo o esgoto doméstico de Londres é despejado no Tâmisa.

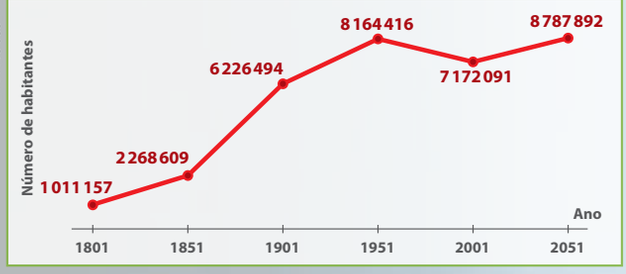
Verão de 1858: o Parlamento inglês suspende suas atividades em decorrência do mau cheiro do rio, que passa a ser chamado de Great Stink (Grande Fedor).

Elaborado com base em dados obtidos em: JOHNSON, Steven. *O mapa fantasma*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008; The River Thames Guide. Disponível em: <http://www.riverthames.co.uk>; Thames Water. Disponível em: <https://www.thameswater.co.uk>; Thames Police. History – Princess Alice Disaster. Disponível em: <http://www.thamespolicemuseum.org.uk/h_alice_1.html>; Environment Agency. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/organisations/environment-agency>. Acessos em: 12 maio 2018.

ILUSTRAÇÕES: EDUARDO MEDEIROS

FERNANDO JOSÉ FERREIRA

NÚMERO DE HABITANTES DE LONDRES (1801-2016)



Elaborado com base em dados obtidos em: A Vision of Britain through Time. Disponível em: <http://www.visionofbritain.org.uk>; Office for National Statistics. Disponível em: <https://www.ons.gov.uk>. Acessos em: 12 abr. 2018.

Ler o infográfico

1. Que relação podemos estabelecer entre aumento populacional, industrialização e poluição?
2. Você conhece exemplos de rios brasileiros que sofrem com a poluição? Quais? Existem políticas públicas para a recuperação desses rios?

1865: inauguração da complexa rede de esgoto que atende quase toda a cidade de Londres. O mau cheiro do rio é resolvido, mas a poluição não, pois o esgoto é devolvido ao Tâmisa em um ponto mais afastado da cidade.

1910: início do programa de dragagem do rio e tratamento da água com adição de cloro. A qualidade da água melhora, mas ainda não há peixes no rio.

1950: o rio Tâmisa é considerado morto novamente. O governo constrói estações de tratamento de esgoto.

1960: a empresa estatal de saneamento Thames Water inicia o tratamento biológico do esgoto nas estações de Crossness e Beckton. Na década seguinte, os resultados já podem ser vistos, com o reaparecimento do salmão.

ILUSTRAÇÕES: EDUARDO MEDEIROS

3 de setembro de 1878: mais de 600 pessoas morrem no naufrágio da embarcação Princess Alice. A maioria das vítimas morre por intoxicação pelas águas do rio, e não por afogamento.

2012: dados da Agência Ambiental da Inglaterra e do País de Gales revelam que 121 espécies de peixes e cerca de 400 espécies de organismos invertebrados vivem no rio.

Ilustração sem escala.

Respostas

Ler o infográfico:

1. A esperança de melhores oportunidades de trabalho é a principal motivação daqueles que migram para áreas industrializadas. Contudo, como não há planejamento urbano para receber os novos moradores, a camada mais pobre das grandes cidades sofre com a falta de saneamento básico e de condições adequadas de moradia, transporte e demais serviços essenciais. A insuficiência de políticas públicas para garantir saneamento básico, processamento adequado do lixo gerado nas grandes cidades e controle dos resíduos industriais compromete cada vez mais a qualidade de vida nas áreas industrializadas.

2. Resposta pessoal. Os Indicadores de Desenvolvimento Sustentável (IDS) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) analisam, entre outros elementos, o Índice de Qualidade da Água (IQA) de rios em situação crítica de poluição que atravessam grandes áreas urbanas, são largamente utilizados para o abastecimento ou banham cidades industriais.

Orientações

O estudo da formação da classe operária é uma ótima oportunidade para trabalhar o conceito de cidadania e para conhecer as primeiras formas de associação do operariado com o objetivo de obter direitos.

A adoção do sistema de fábrica e a mecanização da produção tiveram efeitos dramáticos sobre a classe trabalhadora inglesa. O ludismo pode ser visto como um movimento de resistência a esses efeitos. A ação das *trade unions* e, posteriormente, dos sindicatos visava principalmente obter conquistas relacionadas à jornada de trabalho, aos salários, à proteção ao trabalho infantil etc. Já o movimento cartista inaugurou uma nova frente de luta ao reivindicar condições para a participação dos trabalhadores na atividade política parlamentar. Sugerimos destacar que esses movimentos se estenderam por todo o século XIX e início do século XX, atingindo outros países da Europa e da América à medida que a industrialização se expandia.

Observação

É interessante fazer um paralelo do início da industrialização nos países europeus e o início da industrialização no Brasil, investigando a situação dos trabalhadores e as primeiras reivindicações das associações operárias. No Brasil da segunda metade do século XIX, a indústria praticamente inexistia. Os poucos estabelecimentos, em geral, eram movidos pela força dos escravizados ou de trabalhadores livres pobres. Já no início do século XX a quantidade de fábricas e de trabalhadores operários nas cidades era expressiva, assim como as greves e as mobilizações por direitos trabalhistas.

A ORGANIZAÇÃO DA CLASSE OPERÁRIA

No início do século XVIII, os tecelões ingleses organizaram as primeiras associações trabalhistas. Os antigos artesãos, convertidos em trabalhadores assalariados das manufaturas, fundaram pequenos clubes com a intenção de obter aumento de salário. No entanto, as primeiras **associações de trabalhadores** organizadas e fortes surgiram apenas com o advento da grande indústria fabril. Por meio dessas organizações, os trabalhadores passaram a exigir melhores condições de trabalho.

Uma das primeiras formas de organização e resistência dos trabalhadores nas fábricas foi a ação dos chamados quebradores de máquinas. Alguns desses grupos se tornaram bastante conhecidos, como os da região de Lancashire, que atuaram entre 1778 e 1780, e os ludistas, que surgiram no princípio da década de 1810. Eles lutavam contra as longas jornadas e as péssimas condições de trabalho e defendiam a criação de leis trabalhistas e o fim das dispensas arbitrárias.

Os quebradores de máquinas invadiam as fábricas, em geral à noite, e destruíam os equipamentos e as máquinas. Eles foram reprimidos com violência e alguns dos líderes acabaram presos, julgados e executados.

Alguns historiadores consideram que os ludistas eram corajosos, mas ingênuos, pois atribuíam a origem de seus problemas às máquinas, e não aos proprietários delas. Para esses autores, os quebradores de máquinas não conseguiram perceber as mudanças profundas decorrentes da produção capitalista industrial e das novas estratégias de dominação de classe.

Pesquisas mais recentes, no entanto, tendem a associar os ludistas a uma reação radical e consciente contra o sistema fabril. Segundo essa vertente, a principal intenção dos ludistas era mostrar que a fábrica não era a única, nem a melhor forma de organização do trabalho e da vida.

▶ TEIXEIRA, Francisco M. P. *A Revolução Industrial*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2004. Com este livro, você vai conhecer mais sobre a Revolução Industrial por meio da história de dois personagens que vivem na cidade de Londres no começo do século XIX.

Ler a caricatura: Provavelmente Ned Ludd foi representado com roupas femininas porque as ações de sabotagem dentro das fábricas eram reprimidas com violência e como estratégia os operários usavam disfarces para não serem facilmente identificados pelos donos das indústrias e pela polícia.

Ler a caricatura

- Ned Ludd foi representado usando um disfarce (no caso, roupas femininas). Por que os ludistas consideravam necessário usar disfarces em suas ações? Explique.



COLEÇÃO PARTICULAR

Ned Ludd.1812. Publicada em revista inglesa, esta caricatura representa Ned Ludd, um dos operários que lideraram o movimento dos quebradores de máquinas (vem de seu nome o termo "ludista").

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

Sugestão para o professor:

DECCA, Edgar de. *O nascimento das fábricas*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção Tudo é História).
ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora em Inglaterra*. Lisboa: Presença, 1975.
HOBSBAWM, Eric. *Mundos do trabalho*: novos estudos sobre a história operária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

A hora dos sindicatos

Para combater a rotina extenuante e as péssimas condições de vida e de trabalho que enfrentavam, os operários começaram a se reunir em associações trabalhistas chamadas *trade unions*, ou **sindicatos**. O objetivo dessas associações era reunir os operários e organizar suas lutas para conquistar aumento de salário, redução das jornadas de trabalho, regulamentação das férias e do descanso semanal remunerado e limitação do trabalho infantil.

As associações trabalhistas na Inglaterra, no entanto, foram proibidas em 1799. Mesmo assim, muitas continuaram existindo clandestinamente. Em 1871, essas associações foram efetivamente legalizadas.

O cartismo

O cartismo nasceu em Londres, em 1838, quando uma associação de trabalhadores enviou ao Parlamento inglês a Carta do Povo (que deu origem ao nome "cartismo"). Nesse documento estavam reivindicações como o voto secreto, o sufrágio universal masculino, o direito dos operários a candidatar-se às cadeiras do Parlamento, entre outras.

A petição recebeu mais de 1 milhão de assinaturas de trabalhadores. A recusa do Parlamento em aprovar a carta desencadeou uma onda de greves, manifestações e prisões. Por volta de 1840, o movimento apresentou outra petição, mais radical que a primeira. Além das reivindicações iniciais, o documento exigia aumento de salário e redução da jornada de trabalho. A nova petição recebeu cerca de 3,3 milhões de assinaturas.

Aos poucos, as lutas operárias surtiram efeito. As leis trabalhistas do século XIX e do início do século XX melhoraram as condições de trabalho nas fábricas e nas minas inglesas. Além disso, essas conquistas fortaleceram as lutas dos trabalhadores de outros países.

Legislação trabalhista na Inglaterra

1833	Limitou o trabalho das crianças entre 9 e 13 anos a 8 horas diárias.
1871	Legalizou o direito de formar sindicatos.
1908	Instituiu os primeiros sistemas de seguro social.
1919	Estabeleceu a jornada de 8 horas diárias.

Elaborado com base em dados obtidos em: UK Parliament. Disponível em: <https://www.parliament.uk>. Acesso em: 12 abr. 2018.



BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

DUNCOMBE, Thomas. Apresentação da petição cartista ao Parlamento, em 1842. Século XIX. Gravura (detalhe). Biblioteca Britânica, Londres.

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

Texto complementar

No texto a seguir Engels descreve o surgimento do movimento operário na Inglaterra e a importância da concentração dos trabalhadores nas grandes cidades:

[...] Se por um lado a concentração da população é favorável e estimulante para as classes proprietárias, por outro torna ainda mais rápido o desenvolvimento dos operários. Os trabalhadores começam a sentir-se, em sua totalidade, como uma classe; descobrem que, fracos individualmente, unidos constituem uma força; o terreno é propício para sua autonomização em face da burguesia, para a formação de concepções próprias dos operários e adequadas à sua posição no mundo; eles começam a dar-se conta de que são oprimidos e adquirem importância política e social. As grandes cidades são o berço do movimento operário: foi nelas que, pela primeira vez, os operários começaram a refletir sobre suas condições e a lutar; foi nelas que, pela primeira vez, manifestou-se o contraste entre proletariado e burguesia; nelas surgiram as associações operárias, o cartismo e o socialismo. As grandes cidades deram forma aguda à doença do corpo social que, no campo, apresentava-se cronicamente – e, desse modo, revelaram com clareza, simultaneamente, sua natureza e a maneira correta de superá-la. Sem as grandes cidades e seu influxo estimulante para o desenvolvimento da inteligência pública, os operários ainda estariam longe do ponto em que se encontram hoje. [...]

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 160-161.

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

BEAUCHAMP, Chantal. *Revolução Industrial e crescimento econômico no século XIX*. Lisboa: Edições 70, 1998.

CANÊDO, Letícia Bicalho. *A Revolução Industrial*. São Paulo: Atual, 2007. (Coleção Discutindo a história).

HOBSBAWM, Eric. *Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. v. 1.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Orientações

O longo e extenuante trabalho nas fábricas têxteis inglesas deixava as crianças muito cansadas e sonolentas. Quando diminuíam a velocidade de suas tarefas, as crianças costumavam receber castigos físicos. Também havia castigos para as crianças que chegavam atrasadas ou que conversassem durante as atividades. Aquelas que fugissem eram presas e fichadas na polícia. A extrema exploração do trabalho infantil na Inglaterra ficou registrada nos diversos relatórios e depoimentos do período. A repercussão que essas denúncias tiveram contribuiu para a progressiva regulamentação do trabalho infantil pelas autoridades inglesas.

Respostas

1. Sarah Carpenter deu esse depoimento em 23 de junho de 1849 para o jornal *The Ashton Chronicle*.

2. Segundo o depoimento as crianças trabalhavam 16 horas por dia na fábrica nesse período.

3. Espera-se que os estudantes respondam que não, afinal as crianças consumiam alimentos com poucos nutrientes, ficando condicionadas a uma dieta pobre, muito distante da que é recomendada atualmente por médicos e cientistas para garantir um desenvolvimento físico e intelectual saudável. Além disso, as horas de lazer e de descanso eram insuficientes para crianças em fase de desenvolvimento.

4. Atualmente uma situação como a que Sarah Carpenter narra seria considerada criminosa, pois iria contra os princípios estabelecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, contra os direitos das crianças e dos adolescentes e contra as leis estabelecidas na Inglaterra e em diversos outros países.

documento

O TRABALHO DAS CRIANÇAS

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Nas primeiras fábricas de tecido inglesas, era muito comum que crianças trabalhassem por longas horas. Sarah Carpenter foi uma delas. Sarah passou a viver e a trabalhar em uma tecelagem em Derbyshire quando tinha dez anos de idade. Muito tempo depois, deu este depoimento sobre sua experiência.

> Nossa refeição mais comum era bolo de aveia. Era pesado e grosseiro. Esse bolo era colocado em latas. Leite fervente e água eram misturados a ele. Esse era nosso café da manhã e nossa ceia. Nosso jantar era torta de batata com *bacon* cozido, um pouco aqui e um pouco lá, tão grosso de gordura que mal dava para comer, embora tivéssemos fome o suficiente para comer qualquer coisa. Chá, nunca vimos, nem manteiga. Comíamos queijo e pão preto uma vez ao ano. Só nos permitiam três refeições por dia, apesar de nos levantarmos às cinco da manhã e trabalharmos até as nove da noite.
>
> [...]
>
> Existia um contramestre chamado William Hughes [...]. Ele veio até mim e me perguntou o que meu maquinário fazia parado. Eu disse que não sabia porque não tinha sido eu quem o havia parado [...]. Hughes começou me batendo com uma vara, e [...] eu disse para ele que minha mãe ficaria sabendo disso. Então, ele saiu para buscar o mestre, que passou a lidar comigo. O mestre começou a me bater com um pau na cabeça até que ela ficasse repleta de caroços e de sangue. Minha cabeça ficou tão ruim que eu não consegui dormir por um longo tempo [...].

ENTREVISTA a Sarah Carpenter. *The Ashton Chronicle*, 23 jun. 1849. Citado em: Spartacus Educational. Disponível em: <http://spartacus-educational.com/IRcarpenter.htm>. Acesso em: 17 maio 2018. (Tradução nossa).

1. Quando Sarah Carpenter deu esse depoimento e para quem o fez?
2. Quantas horas as crianças trabalhavam na fábrica por dia, segundo o depoimento?
3. Você considera que a alimentação e as horas de descanso que as crianças tinham eram adequadas? Por quê?
4. Uma situação como essa seria possível nos dias de hoje? Explique.



BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

HERVIEU, A. Crianças trabalhando em fábrica de tecidos de algodão. 1840. Ilustração. Publicada na obra *The Life and Adventures of Michael Armstrong, the Factory Boy*, da escritora inglesa Frances Trollope. Biblioteca Britânica, Londres.

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

Atividade complementar

Sugerimos uma pesquisa em grupo sobre o trabalho infantil na atualidade. Os estudantes devem montar um pequeno jornal com artigos relativos à regulamentação do trabalho infantil, aos motivos mais comuns que levam as crianças a trabalhar, às diferenças entre o trabalho no campo e na cidade e seus impactos para a saúde e o desenvolvimento da criança. Depois eles podem tirar cópia dos jornais ou disponibilizar para que outros colegas da escola possam ler os artigos com os resultados da pesquisa feita por eles. Para finalizar, discuta com os estudantes quais são os riscos e os prejuízos do ingresso precoce no mercado de trabalho.

atividades

2. Resposta pessoal. Atualmente, existem leis que protegem os trabalhadores, mas nem sempre elas são cumpridas, contribuindo para que existam pessoas que enfrentam péssimas condições de trabalho, baixos salários, moradias insalubres etc.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Copie o quadro abaixo em seu caderno. Com base em seus conhecimentos e nas informações vistas neste Capítulo, preencha-o com as características de cada forma de trabalho listada.

FORMAS DE TRABALHO	CARACTERÍSTICAS
Artesanato	
Sistema doméstico	MODELO
Manufatura	
Maquinofatura	

2 Em sua opinião, ainda hoje existem pessoas que vivem nas mesmas condições que os operários ingleses do final do século XVIII e do início do século XIX? Cite exemplos para justificar sua resposta.

3 Neste Capítulo, conhecemos um pouco do cotidiano dos operários nas chamadas cidades industriais. Agora, reúna-se com um colega para fazer as atividades a seguir.

a) Durante a Revolução Industrial, as cidades industriais eram ocupadas de maneira igualitária por seus habitantes? Por quê?

b) E nos dias de hoje, será que a ocupação das cidades reproduz as diferenças sociais? Citem exemplos para justificar sua resposta.

c) O jeito de pensar a cidade mudou muito ao longo dos séculos. Hoje, urbanistas, arquitetos, sociólogos e outros profissionais procuram encontrar soluções para o problema da desigualdade social nas cidades. É comum falarmos sobre o "direito à cidade", por exemplo. Expliquem em que consiste o "direito à cidade", segundo o texto abaixo, e pensem em uma ação que possa garantir esse direito aos habitantes da cidade em que vocês vivem.

> O direito à cidade tem a ver com a possibilidade de todos os cidadãos moradores de um entorno urbano terem acesso a bens e serviços de qualidade, a oportunidades, a espaços públicos, ao mínimo e necessário para ter uma qualidade de vida apropriada.

REDUZIR desigualdades nos centros urbanos é grande desafio atual, diz diretor regional do ONU-Habitat. ONU Brasil, 11 nov. 2016. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/reduzir-desigualdades-nos-centros-urbanos-e-grande-desafio-atual-diz-diretor-regional-do-onu-habitat/amp/>. Acesso em: 12 abr. 2018.

4 Observe atentamente a tirinha a seguir para responder às questões.



BARBOSA, Gilmar. Robô para linha de produção. In: *Cartuns & Humor*: ócios do ofício. São Paulo: Escala, 2002.

a) Identifique as personagens que aparecem na tirinha e o papel que elas representam.

b) Qual é a crítica feita nessa tirinha? Justifique.

c) A tentativa de substituir a mão de obra humana por máquinas gerou diversos conflitos ao longo da história. Cite um exemplo e explique-o.

d) Vivemos em uma sociedade em que algumas funções deixaram de ser exercidas pela mão de obra humana e passaram a ser executadas por máquinas. Você conhece alguma situação em que isso tenha ocorrido? Quais foram as principais consequências desse processo?

4. a) Na tira aparecem um homem vestindo terno e gravata, que pode representar um gerente ou mesmo o dono da fábrica, um robô e um operário da linha de produção.
b) A tira critica o modelo de trabalho da industrialização, que transformou o trabalhador em um operador de máquinas, alheio ao processo de produção.
c) O ludismo, um dos primeiros movimentos de trabalhadores contra a substituição da mão de obra humana pela máquina e contra as péssimas condições de trabalho nas fábricas, é um exemplo. Os ludistas quebravam máquinas, pois eles as consideravam a causa da miséria dos trabalhadores.
d) Resposta pessoal. Podem ser citadas a substituição de funcionários por robôs nas linhas de montagem automobilísticas. A informatização e a robotização podem gerar o desemprego, a redução dos salários, o aumento de trabalhos informais, o desaparecimento de certas profissões e o aparecimento de funções relacionadas às novas tecnologias.

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

Seção Atividades

Objeto de conhecimento

- *Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas.*

Habilidade

EF08HI03

Respostas

1. Artesanato: Os artesãos conheciam as etapas de fabricação do produto, possuíam as ferramentas e matérias-primas, eram responsáveis por sua venda e controlavam o ritmo e o tempo de trabalho.

Sistema doméstico: O artesão passou a ser contratado por um empresário que lhe fornecia a matéria-prima e se responsabilizava por vendê-la. Nesse sistema, o artesão conhecia as etapas de produção, mas perdia o contato com o consumidor.

Manufatura: Nesse sistema diversos trabalhadores concentravam-se no mesmo local. O trabalhador não detinha mais o controle do tempo e do ritmo de trabalho e deixou de ser proprietário dos meios de produção. Surge a figura do patrão, responsável por vigiar os demais trabalhadores.

Maquinofatura: Com a introdução de máquinas no sistema produtivo o trabalhador foi convertido em operador, obrigado a adequar seu ritmo de trabalho ao da máquina, e perdeu o conhecimento do processo de produção.

3. a) A ocupação da cidade refletia as diferenças sociais dos burgueses e dos operários. Os primeiros habitavam as regiões centrais das cidades, áreas que recebiam mais cuidados dos administradores. Os segundos residiam nos bairros periféricos, onde as ruas eram mal iluminadas e sujas, o que denunciava a falta de infraestrutura.

b) Atualmente, as cidades ainda refletem as divisões sociais, como pode ser observado na divisão dos bairros ricos e periféricos.

c) O direito à cidade consiste em garantir que todos os cidadãos tenham acesso aos bens e serviços, às oportunidades e aos espaços públicos de uma cidade. O estudante poderá mencionar, por exemplo, o acesso pleno aos meios de transporte e o investimento em serviços públicos.

Sobre o Capítulo

O Capítulo propõe uma reflexão sobre os profundos impactos da Revolução Industrial na sociedade capitalista ao longo do tempo. O estudante será estimulado, assim, a analisar criticamente a sua própria realidade, a perceber a historicidade de alguns aspectos da sociedade em que vive e o processo de formação do mundo contemporâneo. É interessante, nesse momento, que o estudante reflita sobre as necessidades e os desejos que a sociedade industrial soube tão bem manejar para movimentar o ágil mercado produtivo e o consumo de mercadorias. Dessa forma, surgiram as empresas de propaganda e de *marketing*, atreladas às indústrias. Este aspecto da sociedade industrial e capitalista é importante de ser analisado porque influi no cotidiano, nos hábitos, na cultura e até mesmo no imaginário das pessoas. A propaganda, os jornais, as revistas, o rádio, o cinema e depois a televisão tiveram um papel fundamental na criação de costumes, em certa medida contribuindo para a homogeneização cultural, já que diversos povos passaram a ter acesso aos veículos de comunicação de massa e aos produtos industrializados comercializados em todos os continentes. Podemos dizer que com o avanço do processo industrial, tecnológico e do capitalismo essas condições se intensificaram de tal modo que os povos de quase todo o globo podem acessar informações e produtos semelhantes com uma facilidade e rapidez cada vez maior.

Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

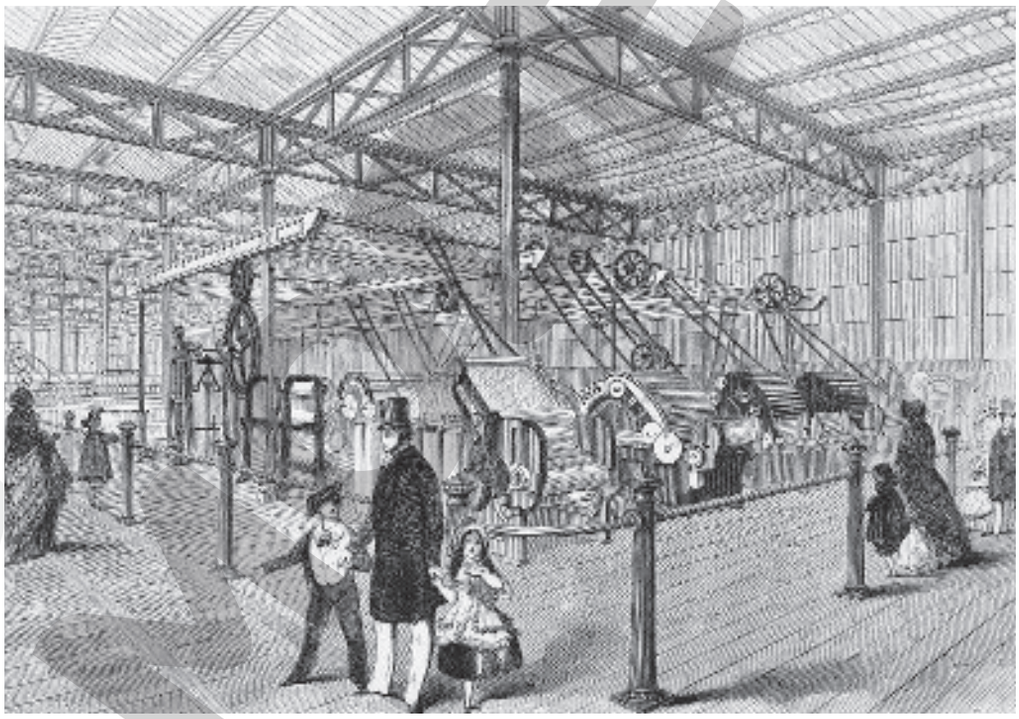
EF08HI03: *Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.*

CAPÍTULO 3

Os impactos da **Revolução Industrial**

Há alguns anos, o diretor de *marketing* da sede brasileira de uma empresa de telefonia, ao falar sobre um modelo de celular prestes a ser lançado, afirmou que, antes de tudo, era preciso criar nas pessoas o desejo de possuir esse produto.

Essa história ajuda a entender as transformações trazidas pela Revolução Industrial. Antes dela, um produto era lançado no mercado para responder a uma demanda. Depois da mecanização da produção, foi possível fabricar em quantidades tão grandes, com custos tão baixos, que as indústrias passaram a investir na criação de demandas. Ou seja, já que não havia **necessidade** de tantos e tão diversos produtos, os fabricantes começaram a provocar nas pessoas o **desejo** pelas mercadorias.



SSPL/GETTY IMAGES – COLEÇÃO PARTICULAR

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

Máquinas exibidas na Grande Exposição dos Trabalhos da Indústria de Todas as Nações. 1851. Gravura, 22 cm × 32 cm. Teares mecânicos e outras máquinas desenvolvidas no contexto da Revolução Industrial e apresentadas ao público na cidade de Londres. Essa exibição ocorreu no Palácio de Cristal, um luxuoso edifício construído especialmente para o evento.

Orientações

Leve os estudantes a refletir sobre os impactos da industrialização. Eles devem perceber que a industrialização está intimamente relacionada à consolidação do sistema capitalista, e que a produção massiva, assim como a busca de mercados consumidores, fez com que as economias das diversas regiões do mundo estivessem interligadas. Dessa forma, os costumes das pessoas foram se modificando com a intensa circulação de mercadorias, pessoas, culturas e ideias.

CIRCULAÇÃO DE POVOS, MERCADORIAS E CULTURAS

A mecanização da produção permitiu uma multiplicação rápida e constante de mercadorias e serviços. Graças a invenções como os trens, os navios a vapor e o telégrafo, as distâncias do planeta foram encurtadas, o que possibilitou a integração da economia capitalista em todos os continentes. Com os novos meios de transporte e de comunicação, a circulação de mercadorias se expandiu vertiginosamente. Os fluxos de capital e de pessoas se aceleraram na mesma velocidade.

Se, por um lado, a industrialização impulsionou a economia da Inglaterra e, posteriormente, dos outros países que passaram por esse processo, por outro ela causou a desorganização do processo produtivo em diversos locais. Antes da Revolução Industrial, a Índia era tradicionalmente a exportadora de tecidos para a Inglaterra. Com a industrialização, passou a fornecer apenas o algodão, que era a matéria-prima utilizada pelas tecelagens inglesas, e a importar o tecido industrializado, entre outros produtos. Como resultado, a maioria das tecelagens indianas faliu. A produção, em sua maioria artesanal e doméstica, foi incapaz de concorrer com os produtos industrializados ingleses.



UNIVERSAL HISTORY ARCHIVE/UIG VIA GETTY IMAGES

Na fotografia, trabalhadoras numa tecelagem em Bradford, cidade no norte da Inglaterra, no final do século XIX. Essa fábrica produzia, predominantemente, tecidos de lã. Os diversos tipos de tecidos ingleses passaram a concorrer com os tecidos produzidos em outras partes do mundo.

As ferrovias

As necessidades da indústria de carvão foram responsáveis, em grande parte, pelo desenvolvimento dos trens e das estradas de ferro. Era preciso encontrar meios eficientes para trazer grandes quantidades de carvão do fundo das minas até a superfície e também para levar o carvão até os pontos de embarque para comercialização.

Inicialmente, eram usados carros de mão sobre trilhos para trazer o carvão do fundo das minas e levá-lo até um canal ou rio. Mais tarde, foram construídas estradas de ferro para que vagões com maior capacidade de carga fossem puxados por cavalos. Em 1804, começou a funcionar a primeira locomotiva a vapor. A primeira linha férrea de mercadorias e passageiros foi a Liverpool-Manchester, inaugurada em 1830.

As vias férreas se expandiram rapidamente na Inglaterra e em vários outros países. Os trens passaram a transportar, além de mercadorias e passageiros, jornais, correspondências e todo tipo de carga. As viagens tornaram-se mais seguras e rápidas. O transporte ferroviário virou símbolo de progresso e velocidade e transformou as paisagens.

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

Observação

Sobre a situação da Índia após a Revolução Industrial e as relações com a Inglaterra, à época a maior potência mundial, o estudante poderá obter mais informações na Unidade VI deste volume ("A era do imperialismo").

A primeira locomotiva a vapor começou a funcionar em 1825, na Inglaterra, e ligava a região de carvão de Durham ao litoral inglês. Vagões correndo sobre trilhos e impulsionados por máquinas respondiam à necessidade de transporte mais barato para percursos curtos e longos.

Sugestão para o estudante:

TEMPOS modernos. Dir.: Charles Chaplin. EUA, 1936. Duração: 87 min.

Nesse clássico do mestre do cinema mudo, Charles Chaplin, o estudante vai se divertir com o personagem Carlitos e refletir sobre as mudanças que as fábricas trouxeram para a vida das pessoas no período que se seguiu à Revolução Industrial, principalmente nas atividades produtivas e no modo como os trabalhadores assalariados foram incorporados pelas indústrias.

Navios a vapor

O primeiro barco equipado com um motor a vapor foi criado pelo estadunidense Robert Fulton em 1807, nos Estados Unidos. Essa invenção mostrou-se rentável e logo passou a ser empregada nas navegações fluvial e costeira.

Em 1819, o primeiro navio a vapor, chamado Savannah, cruzou o oceano Atlântico, entre os Estados Unidos e a Inglaterra. Na década de 1860, as grandes companhias de navegação inglesas se desenvolveram e passaram a realizar viagens entre diferentes continentes, do Extremo Oriente às Américas.

A travessia regular dos oceanos foi iniciada pelos chamados navios postais a vapor. O transporte de correspondências era um negócio lucrativo para as companhias marítimas, que recebiam subvenção estatal para realizar esse serviço.

Telégrafo

A comunicação de longa distância sofreu uma grande reviravolta com a invenção do telégrafo. Ele foi criado no século XVIII e usava códigos para transmitir informações de um lugar para outro. O principal código utilizado pelos telégrafos foi o código Morse, que surgiu com a criação do telégrafo elétrico na década de 1830. A comunicação via telégrafo desenvolveu-se com a construção de cabos submarinos, que encurtaram as distâncias e, assim, integraram o mundo.

O telégrafo foi usado pelos capitalistas para ampliar e agilizar o comércio e a administração das empresas. Os governos o utilizaram para fins militares e para dar mais eficiência à administração do país. Já os cidadãos comuns se comunicavam com parentes em regiões distantes e viabilizavam negócios.

Os jornais diários também foram beneficiados pelo telégrafo. Eles passaram a difundir notícias do mundo inteiro, recolhendo informações de repórteres que enviavam textos por meio de telegramas. Assim, as pessoas passaram a ter acesso a um número maior e mais variado de informações.



SCIENCE & SOCIETY PICTURE LIBRARY/SSPL/GETTY IMAGES – MUSEU DA CIÊNCIA, LONDRES

Na fotografia, telégrafo criado pelo britânico Charles Wheatstone aproximadamente em 1858. Embora o telégrafo já estivesse sendo desenvolvido por outros estudiosos e cientistas do período, Charles Wheatstone foi responsável por muitas melhorias no equipamento. Museu da Ciência, Londres.

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

Texto complementar

O texto a seguir traz mais informações sobre as máquinas e alguns inventos do século XVIII:

Depois do invento de Watt, foram desenvolvidas outras máquinas igualmente fundamentais para o nascimento da indústria moderna. A partir de 1700 e por todo o século XVIII, um dos setores que mais se favoreceu da engenhosidade e investimento inglês foi o têxtil. Máquinas e mais máquinas foram criadas para melhorar a qualidade dos fios e beneficiar o algodão. Em 1730, por exemplo, o inventor John Kay deu a largada para o desenvolvimento de toda uma nova tecnologia na produção de tecidos. Três anos mais tarde, ele apresentava à Inglaterra uma máquina chamada "flying shuttle", que possibilitava entrelaçar mecanicamente o fio transversal da trama por meio da urdidura longitudinal, formando o tecido. Em 1764, foi a vez de o tecelão James Hargreaves colocar o nome na história do setor têxtil com a criação da "spinning jenny", uma roda de fiar múltipla, capaz de produzir dezesseis fios ao mesmo tempo. Em meio à revolução têxtil, a máquina a vapor, claro, estava presente. Só que, por ser muito barulhenta, o maquinismo normalmente ficava do lado de fora, fazendo girar uma roda de onde saíam correias que acionavam eixos através da parede da fábrica. Dos eixos no teto desciam outras correias que acionavam cada tear no chão da fábrica. Em antigas indústrias ainda há vestígios desse sistema. Mais tarde, o conjunto passaria a ser acionado por motores elétricos. Com tantas invenções, a Inglaterra ganhou mercado e se tornou a maior exportadora mundial de tecidos.

A HISTÓRIA das máquinas. Abimaq 70 anos. São Paulo: Abimaq; Sindimaq, 2006. p. 17. Disponível em: <http://www.abimaq.org.br/Arquivos/Html/Publica%C3%A7%C3%B5es/Livro-A-historia-das-maquinas-70-anos-Abimaq.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2018.

Circulação de pessoas

Outro efeito da integração do mercado mundial foi o aumento da movimentação de pessoas e do contato entre culturas.

Durante o século XIX, por diferentes motivos, milhões de europeus e asiáticos saíram de seus países fugindo de guerras ou buscando uma vida melhor. Mudaram-se tanto para países da Europa como para países de outros continentes, principalmente a América. Essa movimentação foi possível, em grande parte, em função do desenvolvimento dos meios de transporte. Por outro lado, as notícias sobre os lugares mais distantes circulavam e despertavam interesse e esperança nas pessoas.

Muitas situações podem ilustrar essa situação. Entre elas, é possível mencionar, por exemplo, a descoberta de ouro no estado da Califórnia, nos Estados Unidos, que ocorreu em 1849. O aumento populacional na região provocado por essa descoberta fez surgir uma extensa rede de comércio que ligava regiões costeiras do oceano Pacífico. Se o ouro atraiu pessoas de diversos lugares, como mexicanos, chilenos e peruanos, também atraiu milhares de chineses que buscavam oportunidades na rede de comércio que abastecia os novos moradores da região.

Os chineses levaram consigo a larga experiência com o comércio e introduziram uma série de elementos culturais orientais no Ocidente. Dados estatísticos da época mostram o grande fluxo migratório de chineses para a Califórnia. Ao final do período, 25% dos habitantes não californianos do estado eram chineses.



DANITA DELIMONT/ALAMY/FOTOARENA

Chinatown, hoje um bairro turístico em São Francisco, na Califórnia, era o lugar da cidade onde se concentravam os imigrantes chineses e é, até hoje, a maior comunidade chinesa fora da China. Fotografia de 2013.

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

Texto complementar

O poeta Charles Baudelaire viveu no século XIX e acompanhou o avanço da urbanização e industrialização. No poema a seguir é possível captar suas impressões sobre o fenômeno da multidão nas cidades. Se desejar, apresente o texto aos estudantes e peça que reflitam sobre o contexto descrito no poema.

A rua em derredor era um ruído incomum,
Longa, magra, de luto e na dor majestosa,
Uma mulher passou e com a mão faustosa
Erguendo, balançando o festão e o debrum;
Nobre e ágil, tendo a perna assim de estátua exata.
Eu bebia perdido em minha crispação
No seu olhar, céu que germina o furacão,
A doçura que embala e o frenesi que mata. [...]
Bem longe, tarde, além, jamais provavelmente!
Não sabes aonde vou, não sei aonde vais,
Tu que eu teria amado – e o sabia demais!

BAUDELAIRE, Charles. *Flores do mal*. São Paulo: Max Limonad, 1985. p. 236.

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

HOBSBAWM, Eric J. *A era do capital*: 1848-1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
_____. *Os trabalhadores*: estudos sobre a história do operariado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
PARRY, Roger. *A ascensão da mídia*: a história dos meios de comunicação de Gilgamesh ao Google. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

integrar conhecimentos
História e Geografia

A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E O ESPAÇO GEOGRÁFICO

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Ao longo da história, os seres humanos transformaram o espaço e modificaram de forma impactante sua relação com a natureza.

O geógrafo Milton Santos considera três momentos para se referir ao meio geográfico: o "meio natural", o "meio técnico" e o "meio técnico-científico-informacional". Vamos compreender melhor a visão do autor?

> Quando tudo era meio natural, o homem escolhia da natureza [...] suas partes ou aspectos considerados fundamentais ao exercício da vida [...].
>
> Esse meio natural [...] era utilizado pelo homem sem grandes transformações. As técnicas e o trabalho se casavam com as dádivas da natureza [...].

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008. p. 235-236.

Esse cenário predominou até a Revolução Industrial, quando ocorreu uma transformação extensa e profunda na relação humana com a natureza. Com a produção de mercadorias em larga escala, a existência de meios de transporte mais eficientes e um amplo comércio internacional, surge o meio técnico, que:

> [...] vê a emergência do espaço mecanizado. Os objetos que formam o meio não são, apenas, objetos culturais; eles são culturais e técnicos, ao mesmo tempo. [...]
>
> Os objetos técnicos, maquínicos, juntam à razão natural sua própria razão [...]. Utilizando novos materiais e transgredindo a distância, o homem começa a fabricar um tempo novo [...].

Ibid. p. 236-237.

Para o geógrafo, no momento atual vivemos no meio técnico-científico-informacional, em que a ciência, a tecnologia e a informação são utilizadas nas transformações do espaço geográfico.

> Neste período, os objetos técnicos tendem a ser ao mesmo tempo técnicos e informacionais, já que, graças à extrema intencionalidade de sua produção e de sua localização, eles já surgem como informação; e, na verdade, a energia principal de seu funcionamento é também a informação. [...]
>
> Da mesma forma como participam da criação de novos processos vitais e da produção de novas espécies (animais e vegetais), a ciência e a tecnologia, junto com a informação, estão na própria base da produção, da utilização e do funcionamento do espaço e tendem a constituir o seu substrato.

Ibid. p. 237-238.

Após a leitura atenta dos trechos, responda:

1. Qual é a relação entre a Revolução Industrial e o meio técnico, de acordo com os trechos acima?
2. Ao definir "meio natural", Milton Santos diz que "as técnicas e o trabalho se casavam com as dádivas da natureza". O que significa isso? Como a Revolução Industrial alterou essa relação?

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

MODERNA

Respostas

1. É o meio técnico que testemunha o surgimento do espaço mecanizado. Os objetos técnicos possuem uma forma de funcionamento própria, independente dos ritmos da natureza, e com eles o ser humano pôde "transgredir distâncias" e construir um "tempo novo".

2. Milton Santos considera que, no meio natural, as ações dos seres humanos não constituíam atos agressivos à natureza; pelo contrário, as técnicas utilizadas respeitavam o ritmo e as condições da natureza. Isso deixou de ocorrer após Revolução Industrial, já que no meio técnico o "poder" dos seres humanos se sobrepõe ao "poder" da natureza; os seres humanos exploram os recursos naturais sem respeitar o ritmo e as condições da natureza.

Comentários sobre as atividades

1. Se desejar aprofundar com os estudantes noções do pensamento geográfico de Milton Santos, comente que, para o geógrafo, a emergência do meio técnico é diferente de um lugar para outro, dependendo do contexto, do espaço, dos métodos utilizados e dos usos destinados às máquinas. Mas, de maneira geral, é importante destacar que "A história das chamadas relações entre sociedade e natureza é, em todos os lugares habitados, a da substituição de um meio natural, dado a uma determinada sociedade, por um meio cada vez mais artificializado, isto é, sucessivamente instrumentalizado por essa mesma sociedade". SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008. p. 235.

2. Se quiser falar um pouco mais sobre o meio geográfico atual com a turma, comente que o conceito de meio técnico-científico-informacional é bastante conhecido entre os estudiosos de Geografia. Esse conceito foi desenvolvido por Milton Santos ao longo de pelo menos duas décadas e é apresentado em várias de suas obras, sendo mais aprofundado em *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*; por isso é que selecionamos trechos dessa obra nesta seção. Em sua obra, Milton Santos relaciona cada "período" do meio geográfico a uma "época histórica".

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1. A ferrovia expandiu-se rapidamente para vários países e passou a transportar, além de mercadorias, também passageiros, correspondências e jornais. Ela modificou as paisagens com as estradas de ferro, as estações, as pontes e os túneis, e transformou a vida do cidadão comum. As viagens tornaram-se mais seguras e rápidas e em muitas regiões a vida passou a se pautar pelos horários dos trens.

1 Explique por que a ferrovia se tornou um símbolo de progresso e velocidade no século XIX.

2 De que forma os navios a vapor contribuíram para a comunicação entre as pessoas que viviam em diferentes continentes?

3 Sob orientação do professor, reúnam-se em grupos. Leiam o texto a seguir e respondam ao que se pede.

> Antes da existência da rede de telégrafo e, sobretudo, dos cabos submarinos, o papel de correspondente jornalístico restringia-se a isto: correspondiam-se. Escreviam cartas de onde estavam e que eram enviadas por navio, trem ou carruagem dos correios. As notícias podiam chegar com dias ou semanas de atraso e, assim, não eram os elementos mais instigantes dos jornais. Com o advento do telégrafo, tudo isso mudou. As notícias podiam ser instantâneas; por isso, precisavam ser apuradas e relatadas com a maior velocidade possível.
>
> [...] A princípio, os proprietários de jornais viam o telégrafo com alguma reserva. Havia os que temiam que ele liquidasse seu negócio; outros receavam que ele facilitasse a emergência de novos concorrentes. Com o tempo, porém, a disponibilidade de notícias quase imediatas de lugares remotos ajudaria os jornais a ampliar sua base de leitores e a desempenhar novos papéis.
>
> PARRY, Roger. *A ascensão da mídia*: a história dos meios de comunicação de Gilgamesh ao Google. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 198.

a) Segundo o texto, como os jornalistas exerciam sua profissão antes da invenção do telégrafo?
b) Por que os proprietários de jornais encaravam o telégrafo com reservas? Será que atitude semelhante pode acontecer com alguma invenção da atualidade? Expliquem.
c) Escrevam um texto coletivo explicando a importância do telégrafo para os capitalistas, os governos, os cidadãos comuns e o jornalismo.

4 A seguinte notícia foi publicada em um *site* em 2014:

EUA reconhecem contributo chinês na ferrovia do século XIX

> Os cerca de 12 mil chineses que ajudaram a construir, no século XIX, a primeira linha férrea transcontinental na América do Norte viram finalmente, através dos respetivos descendentes, essa contribuição reconhecida pelos Estados Unidos (EUA). Uma placa alusiva a esse reconhecimento foi colocada na parede de honra do Departamento do Trabalho norte-americano.
>
> Os descendentes desses imigrantes chineses participaram esta sexta-feira de uma cerimônia que celebrou os 145 anos sobre a colocação, no Utah, da última parte da ferrovia que viria a permitir completar a ligação por trens.
>
> EUA reconhecem contributo chinês na ferrovia do século XIX. *Euronews*, 10 maio 2014. Disponível em: <http://pt.euronews.com/2014/05/10/eua-reconhecem-contributo-chines-na-ferrovia-do-seculo-xix>. Acesso em: 12 abr. 2018. (Adaptação nossa para o português brasileiro).

a) Qual é o assunto da notícia?
b) A linha férrea a que se refere a notícia é conhecida como Pacific Railway. Ela foi construída por duas frentes de trabalhadores. Uma trabalhou a partir do estado de Utah, em direção à costa oeste, e outra a partir do estado da Califórnia, em direção à costa leste. Em 1869, os dois trechos foram unidos. A partir do que você estudou neste Capítulo, responda: Em que frente os trabalhadores chineses atuaram? Explique.

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

Seção Atividades

Objeto de conhecimento

- *Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas.*

Habilidade

EF08HI03

Respostas

2. Além de tornarem as viagens mais rápidas, havia os navios postais a vapor que transportavam correspondências e jornais de várias partes do mundo.

3. a) Antes da invenção do telégrafo os jornalistas se comunicavam por meio de correspondências que costumavam chegar de navio, trem ou carruagem e, assim, as notícias demoravam bastante para chegar de um lugar a outro.

b) Alguns proprietários de jornais temiam que o telégrafo liquidasse seu negócio; outros receavam que ele facilitasse a emergência de novos concorrentes.

c) O telégrafo colaborou para disseminar notícias de um local a outro, a grandes distâncias. Também foi usado como instrumento de informação em guerras, para a comunicação entre governos, entre empresários e capitalistas, assim como de cidadãos comuns e jornalistas. O telégrafo ajudou os jornais a ampliar sua base de leitores e também contribuiu para criar uma rede de informações e comunicação entre povos e culturas do mundo.

4. a) O reconhecimento dos Estados Unidos em relação à participação dos chineses na construção da primeira ferrovia transcontinental dos Estados Unidos.

b) Espera-se que os estudantes expliquem que os chineses chegaram aos Estados Unidos com o objetivo de se instalar na Califórnia. Assim, é mais provável que tenham participado da frente que ia da Califórnia em direção ao leste dos Estados Unidos.

Seção **Ser no mundo**

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **1** e n. **7**, esta seção estimula os estudantes a *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva* e a *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 [...]*.

Os conteúdos trabalhados na seção também buscam levar os estudantes a desenvolver as seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (**1**) e *Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações* (**5**).

Habilidade
EF08HI03

ser no mundo

IMPORTANDO COSTUMES

O desenvolvimento tecnológico que ocorreu na Europa durante a Revolução Industrial promoveu a circulação de mercadorias europeias nas mais diversas regiões do mundo. Com os produtos, exportavam-se também os hábitos de uso e os costumes europeus. Esse fato mostra que as ideias também circulam!

Um exemplo desse processo são as peças de vestuário e os costumes que ditavam os rumos da moda. No Brasil, especialmente entre meados do século XIX e o início do século XX, após a Segunda Revolução Industrial, roupas femininas e masculinas eram profundamente influenciadas pela moda europeia. A elite brasileira, em geral, era o grupo social que mais consumia produtos, tendências e ideias da moda que surgiam nas ruas de Paris e Londres.

Mas será que o estilo dessas peças de vestuário, ora importadas diretamente da Europa pelos grandes magazines, como os da rua do Ouvidor, no Rio de Janeiro, ora reproduzidas por costureiras e confecções daqui, adequava-se às condições e aos costumes do Brasil?



COLEÇÃO PARTICULAR

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

Fotografia de Augusto Malta feita aproximadamente em 1910 mostrando os artigos expostos na vitrine da loja Parc Royal, no Largo de São Francisco, na cidade do Rio de Janeiro. Repare que tanto os artigos da vitrine quanto os vestidos e acessórios usados pelas duas mulheres que observam a loja são bastante influenciados pela moda europeia (caracterizada pelo uso de vestidos longos, chapéus e guarda-chuvas, por exemplo).

Orientações

Se desejar ampliar a reflexão com os estudantes, compartilhe com eles algumas informações sobre a moda feminina entre a elite brasileira no final do século XIX e no começo do século XX, como as a seguir:

Os trajes adotados configuravam-se extremamente inadequados à temperatura dos trópicos, ao corpo das brasileiras e à falta de infraestrutura da cidade. Algo como tentar caminhar sob o sol de verão nas ruas de Paraty usando um chapéu com abas enormes enfeitado com muitas plumas e flores, sapatos de cetim e saias farfalhantes e compridas, feitas de tecidos pesados [...].

GORBERG, Marissa. *Parc Royal:* um magazine na modernidade carioca. Rio de Janeiro: G. Ermakoff Casa Editorial, 2013. p. 21.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Entre o final do século XIX e o começo do século XX, por exemplo, grande parte dos homens brasileiros da elite gostava de se vestir com:

> [...] várias camadas de roupas de lã sob fraques de casimiras inglesas quentíssimas, com cores escuras e sombrias; ceroulas, coletes, camisa de manga comprida com colarinho alto e apertado, luvas, cartola e polainas.

GORBERG, Marissa. *Parc Royal*: um magazine na modernidade carioca. 2013. Dissertação (Mestrado em História, Política e Bens Culturais) — Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro. p. 21.

1. Tecidos finos como "casimiras inglesas", um tipo de tecido de lã, leve e macio, usado em roupas femininas e masculinas. A presença de peças que faziam parte do vestuário europeu, como fraques, luvas, cartolas, polainas, sobretudos, casacos longos e chapéus decorados.

1. Que elementos do vestuário masculino citados no texto indicam a influência europeia?

2. Com base no texto que você acabou de ler, será que os homens brasileiros que se vestiam à moda europeia entre os séculos XIX e XX se sentiam confortáveis? Por quê?

Hábitos globalizados

Por que certos povos utilizam produtos que não fazem sentido para sua realidade e sua cultura? Para exibir ao mundo uma aparência de requinte, de riqueza? Essa é uma questão bastante complexa. O historiador Nicolau Sevcenko nos dá algumas pistas para pensar sobre ela:

> As pessoas são aquilo que consomem. O fundamental da comunicação – o potencial de atrair e cativar – já não está mais concentrado nas qualidades humanas da pessoa, mas na qualidade das mercadorias que ela ostenta [...].

SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI*: no *loop* da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 63-64.

Na atualidade, com a globalização, muitos hábitos de consumo também se globalizaram. Existem lojas de redes mundiais de *fast-food* nos mais remotos rincões do planeta. Quanto ao vestuário, a produção é feita de forma industrial na maior parte dos países, o que estabelece certa padronização nos estilos de se vestir, ao menos na moda do dia a dia.

Esse contexto se estende a outros produtos. É comum que as redes internacionais de lanchonetes, ao se instalar no Brasil, por exemplo, insiram produtos nacionais no cardápio, para agradar os consumidores locais e aproximar-se dos gostos e do paladar do brasileiro. O pão de queijo, o "pão na chapa" e a tapioca, por exemplo, aparecem no cardápio das redes em algumas regiões do país.

3. Escreva um parágrafo relacionando as ideias do historiador Nicolau Sevcenko ao consumo de produtos e ideias "importados". Você já viveu alguma experiência que se relacione a essa situação? Descreva.

4. Em sua opinião, os brasileiros de hoje consomem muitos produtos "importados", que influenciam nossos gostos e nossas preferências? Essa influência é negativa ou positiva? Em que condições o consumo desses produtos é consciente?

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

Questões para autoavaliação

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

1. Qual foi o papel das revoluções inglesas no desenvolvimento do capitalismo industrial na Inglaterra?

2. Que fatores tornaram a Inglaterra pioneira no processo de industrialização?

3. Que transformações a industrialização trouxe às relações sociais e de produção e ao cotidiano das pessoas?

Respostas

2. Certamente não. Esses homens, que pertenciam em geral à elite, não se vestiam de maneira confortável e prática. Os trajes pesados, as várias camadas de roupa, o material dos tecidos (muitos deles feitos com lã) e os diversos acessórios, como luvas, cartolas e polainas, não eram práticos, pois exigiam preparação no ato de vestir e formalidade no uso. O conforto também era deixado de lado, já que aquele tipo de traje não combinava com o clima do Brasil, em geral mais quente que o da Europa.

3. Nicolau Sevcenko afirma que "as pessoas são aquilo que consomem", possivelmente atentando ao fato de que as pessoas querem transmitir algum tipo de "recado" ao mundo no momento em que consomem determinados produtos. Para o historiador, no mundo industrializado e globalizado, o que importa, mais do que as qualidades das pessoas, é a qualidade das mercadorias utilizadas. É possível relacionar essa visão com a temática da moda europeia no Brasil entre os séculos XIX e XX e com o consumo de produtos e ideias "importados" na atualidade.

4. Resposta pessoal. Se possível, comente que o gosto por mercadorias ou ideias estrangeiras não é em si "negativo" ou "positivo". A consciência ou a ausência de consciência em relação às escolhas de consumo é que determinará se a influência será positiva ou negativa.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada "O Iluminismo, a independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa", relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 8º ano: *O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise* e *Os processos de independência nas Américas*.

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica** n. **1**, a Unidade estimula os estudantes a *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva*.

Os conteúdos trabalhados na Unidade (no texto principal, nas seções e nas atividades propostas) também buscam levar os estudantes a desenvolver as seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (**1**) e *Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (**4**).

UNIDADE II

O Iluminismo, a independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa



Detalhe da Estátua da Liberdade, localizada em Nova York. A obra, do escultor Auguste Bartholdi, foi um presente da França para os estadunidenses, em homenagem ao centenário da independência dos Estados Unidos. O título oficial da estátua é *A Liberdade iluminando o mundo*, que remete ao Iluminismo e à liberdade, um dos ideais da Revolução Francesa.



COMSTOCK/STOCKBYTE/GETTY IMAGES

Conhecimento, progresso, liberdade, igualdade entre as pessoas e oposição ao clero eram alguns dos valores defendidos pelo Iluminismo, movimento iniciado na Europa no século XVIII.

As ideias iluministas estiveram presentes em movimentos que provocaram grandes transformações políticas e sociais, como a Revolução Francesa, a independência dos Estados Unidos e as independências das colônias da América ibérica.

O que você já sabe sobre o Iluminismo? Qual é a relação entre as ideias iluministas, como igualdade e liberdade, e o desejo das colônias americanas de se tornarem independentes das metrópoles?

Você verá nesta Unidade:

- As principais características do Iluminismo e do liberalismo econômico
- O que foi o despotismo esclarecido
- Como as ideias iluministas influenciaram a independência dos Estados Unidos
- O contexto em que ocorreu a Revolução Francesa e a maneira como aconteceu esse processo
- Como a Revolução Francesa transformou as relações sociais na França e influenciou outras sociedades em todo o planeta

Nesta Unidade

A independência dos Estados Unidos (1776) e a Revolução Francesa (1789) marcaram o final do século XVIII. Os dois acontecimentos inspiraram-se no ideário liberal-iluminista, promoveram profundas rupturas em relação ao Antigo Regime e influenciaram movimentos organizados posteriormente, tanto na América quanto na Europa. A independência dos Estados Unidos provocou uma fratura irreversível no sistema colonial. Após o movimento pela independência nas treze colônias, várias nações independentes surgiriam em toda a América. Com isso se extinguiria uma significativa fonte de sustentação de alguns governos absolutistas na Europa. A grande ruptura com o Antigo Regime, entretanto, seria anunciada pela multidão nas ruas de Paris. Para muitos estudiosos, a Revolução Francesa representa a estreia definitiva do povo como sujeito da história. E isso porque foram as camadas sociais não privilegiadas que colocaram abaixo as principais estruturas do absolutismo, como a opressão política, os privilégios de origem social e a servidão.

Hoje nenhuma instituição ou pessoa pode ignorar o direito de todos à vida, de forma justa e digna. Herdamos essa conquista dos indivíduos do século XVIII, dos teóricos iluministas e dos revolucionários estadunidenses e franceses. Foram eles que deram início à construção do moderno conceito de cidadania, que passou a fundamentar as regras da política, a organização do Estado, a existência de uma Constituição que rege os atos dos cidadãos de muitos países, as relações pessoais e mesmo o convívio entre os povos.

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *A questão do iluminismo e da ilustração.*
- *Revolução Francesa e seus desdobramentos.*
- *Independência dos Estados Unidos da América.*

MODERNA

Sobre o Capítulo

O Capítulo traz subsídios para que os estudantes compreendam as ideias iluministas e a ruptura que elas propunham em relação à sociedade do período. É importante que em um primeiro momento eles identifiquem as características que fundamentavam a sociedade do Antigo Regime, que predominou na Europa até meados do século XVIII. A nobreza e o clero constituíam as camadas dominantes. A rígida hierarquia não possibilitava nenhuma mobilidade social. A grande massa da população era formada por camponeses, artesãos, comerciantes e burgueses, sem poderes políticos. As ideias renovadoras criadas pelos filósofos iluministas se difundiram pela Europa e alcançaram também outras regiões do mundo, influenciando diversos movimentos revolucionários do século XVIII.

Inicie uma conversa com os estudantes sobre o tema do Capítulo e argumente que, há pouco mais de trezentos anos, o conceito de direitos humanos apareceu em discursos políticos e, com ele, a defesa da liberdade e da igualdade de natureza entre os seres humanos. A Declaração de Independência dos Estados Unidos afirmou o direito de todos lutarem pela liberdade e a obrigação dos governos de assegurarem a felicidade dos governados.

CAPÍTULO

4 O Iluminismo e a independência dos Estados Unidos

No século XVIII, a sociedade europeia era profundamente desigual e hierarquizada. O clero e a nobreza eram os grupos dominantes. Eles eram donos das maiores propriedades de terra e estavam isentos de muitos impostos. A maior parte da população era formada basicamente por camponeses, trabalhadores urbanos e burgueses. Esses grupos não tinham acesso aos privilégios da nobreza nem a postos de comando e pagavam altos impostos.

A sociedade europeia do Antigo Regime era uma **sociedade estamental**, na qual a origem, mais do que a renda, determinava a posição social do indivíduo. A sociedade era dividida em estamentos (camadas), entre os quais os indivíduos praticamente não tinham nenhuma possibilidade de transitar.

Nesse período, formou-se na Europa um movimento de intelectuais conhecido como **Iluminismo**. Os iluministas defendiam a igualdade e a autonomia dos seres humanos e eram contrários aos privilégios da nobreza. Neste Capítulo, você vai ver que, além de influenciar grandes parcelas da população europeia, essas ideias inspiraram os habitantes de diversas colônias na América, como os Estados Unidos, que passaram a lutar por sua independência.

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

NASA



Astronautas estadunidenses da Estação Espacial Internacional comemoram o aniversário da independência dos Estados Unidos, em 2007. A igualdade e a liberdade, valores fundamentais do Iluminismo, são mencionadas na Declaração de Independência dos Estados Unidos.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF08HI01: *Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.*

EF08HI06: *Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.*

EF08HI07: *Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.*

O PENSAMENTO ILUMINISTA

O **Iluminismo**, também conhecido como Ilustração, foi um movimento de crítica ao Antigo Regime. Os pensadores iluministas, intelectuais de diversas áreas do conhecimento, eram contrários à influência política e cultural da Igreja, aos privilégios da nobreza, à servidão no campo, aos monopólios comerciais e à censura.

Eles defendiam a **igualdade** entre os seres humanos, ou seja, que ninguém deveria ter privilégios em razão de sua origem familiar ou social. Defendiam, também, que as leis deveriam ser determinadas com base na razão humana, sem recorrer a justificativas religiosas ou à tradição. Consideravam, ainda, que o estabelecimento de um contrato social, um acordo realizado entre os cidadãos e o Estado, garantiria a propriedade e a convivência pacífica entre as pessoas.

Essas novas concepções sobre a política e sobre o poder abalaram o Antigo Regime. A princípio, os ideais iluministas influenciaram profundamente as Revoluções Inglesas do século XVII e, depois, impulsionaram a Revolução Industrial. Contudo, foi na França, durante o século XVIII, que a influência da sociedade pelos ideais iluministas atingiu seu auge, com a Revolução Francesa.

O Iluminismo provocou mudanças políticas e econômicas. Sua influência também se estendeu para a educação, a cultura, a arte e a moral da época. Além disso, os ideais iluministas inspirariam **movimentos de independência** em muitas colônias da América, como ocorreu nos Estados Unidos, bem como a Conjuração Mineira, no Brasil. Ainda hoje, esses princípios são evocados por diversos movimentos sociais.



BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

A oração de Voltaire. 1778. Água-forte (detalhe), 21 cm × 13 cm. Biblioteca Nacional da França, Paris. Na gravura, o filósofo iluminista Voltaire aparece sob raios de luz, que simbolizam, de forma metafórica, o Iluminismo. O termo "iluminismo" originou-se da ideia de que, na Idade Média, a Europa teria vivido um longo período de trevas, resultado do controle da Igreja sobre a cultura e a sociedade. Na visão dos iluministas, só a razão poderia direcionar a história humana para o caminho da luz.

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

Sugestão para o estudante:

NASCIMENTO, Milton Meira do. *Iluminismo*: A Revolução das Luzes. São Paulo: Ática, 1998. (Coleção História Moderna).

O livro aborda o movimento iluminista, suas principais ideias e como estas influenciaram a história europeia no século XVIII e a formação do pensamento moderno.

Orientações

Os primeiros questionamentos que abalariam o velho regime ganharam corpo na Inglaterra do século XVII, e vieram à tona durante a Revolução Puritana (1640) e a Revolução Gloriosa (1688), estudadas na Unidade I deste volume.

A valorização da razão e a recusa às explicações baseadas na fé religiosa, tanto para os fenômenos da natureza quanto para os acontecimentos das sociedades humanas, foram o denominador comum entre os pensadores iluministas. Daí derivaram ideias como os direitos naturais do ser humano (Locke), o contrato social (Locke e Rousseau), a separação dos três poderes (Montesquieu), entre tantas outras. Vale lembrar que, pelo mesmo motivo, o século XVIII foi também um tempo de grande desenvolvimento científico e de formulação de projetos de educação para as novas gerações. A defesa da liberdade como direito natural do ser humano permanece até os dias de hoje como um ideal, seja para a sociedade, seja para os indivíduos.

Os iluministas defendiam também a difusão do conhecimento, a educação do povo e a criação de escolas para todas as pessoas. Até então, no Antigo Regime, a educação formal era um privilégio dos nobres.

Observação

Professor, o estudo dos conteúdos apresentados ao longo das páginas 45 a 51 possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF08HI01**. Dessa forma, estimule a reflexão dos estudantes sobre as principais ideias e conceitos dos intelectuais iluministas, assim como dos pensadores liberais, procurando levá-los a estabelecer relações com a organização do mundo contemporâneo.

Os filósofos das Luzes

Segundo os pensadores iluministas, a razão deveria ser o instrumento utilizado pelo ser humano para compreender o mundo, em detrimento do misticismo e da superstição.

Conheça, a seguir, alguns filósofos que colaboraram para o desenvolvimento do Iluminismo e algumas de suas ideias.

- O inglês **John Locke** defendia que todo ser humano tem direitos naturais, como a liberdade, a felicidade e a prosperidade, que deveriam ser garantidos pelos governos. Estes deveriam nascer de um pacto entre os indivíduos e a sociedade, que aceitaria ser governada para superar os conflitos. Os governantes poderiam ser destituídos caso não correspondessem aos interesses comuns.
- O francês **Montesquieu** defendia a liberdade dos indivíduos, que deveria ser assegurada por um conjunto de leis, e a existência de três poderes independentes: o Executivo, o Legislativo e o Judiciário.
- O suíço **Voltaire** criticava o absolutismo e a Igreja católica. Defendia a liberdade de expressão como meio de livrar o povo da superstição e da ignorância.
- O francês **Rousseau** afirmava que o poder pertence ao povo e que, portanto, todo governo deveria estar submetido à vontade soberana do povo. Também acreditava que o ser humano, naturalmente bom, é desvirtuado pela sociedade.

Uma iniciativa criada por pensadores franceses, a *Enciclopédia*, organizada por Denis Diderot e Jean D'Alembert, foi um dos principais empreendimentos dos iluministas. Produzida por intelectuais, editores e ilustradores, reunia, de forma resumida, todo o saber ocidental existente até o momento, expondo os avanços técnicos e científicos do século XVIII e contrapondo-se às ideias religiosas.

COLEÇÃO PARTICULAR



MONZIÈS, Louis. Representação de Denis Diderot (sentado, segurando papéis) discutindo a *Enciclopédia* com colegas. 1859. Gravura colorizada, 21,2 cm × 26,7 cm.

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

Orientações

A *Enciclopédia* era composta de 35 volumes e seus autores pretendiam apresentar um resumo de todo o conhecimento produzido até então. Por isso, os ilustrados ficaram conhecidos como enciclopedistas.

Além dos pensadores citados, é interessante lembrar dos iluministas franceses Denis Diderot e Jean D'Alembert, que participaram ativamente do movimento.

Texto complementar

A *Enciclopédia* foi o maior empreendimento editorial dos iluministas e expressou o contexto da Europa do século XVIII:

> A ideia de expor, de forma ordenada, os conhecimentos de um dado domínio dos saberes pode ser identificada desde a Antiguidade [...]. Mas o plano de apresentar uma compilação dos conhecimentos humanos em todos os domínios, que receberá mais tarde o nome de enciclopédia ou dicionário enciclopédico, é uma ideia tipicamente moderna.
>
> [...]
>
> Não apenas fiel ao movimento iluminista, mas sobretudo como sua maior manifestação, a *Enciclopédia* sustenta a convicção de que homens instruídos são melhores e mais virtuosos. A instrução, libertando os homens da ignorância, liberta-os também do preconceito, do fanatismo, da superstição e da violência.

SOUZA, Maria das Graças de. Círculo dos conhecimentos. In: DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean le Rond. *Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios*. v. 1. São Paulo: Unesp, 2015. p. 13 e 25.

Texto complementar

O filósofo racionalista René Descartes, que defendia a razão como um método para se chegar à verdade, influenciou os iluministas com suas ideias:

> [...] achei que o melhor a fazer seria continuar naquela mesma em que me encontrava, ou seja, utilizar toda a minha existência em cultivar minha razão, e progredir o máximo que pudesse no conhecimento da verdade, de acordo com o método que me determinara. [...]

DESCARTES, René. *Discurso sobre o método*. Edição Acrópoles, domínio público. p. 19. Disponível em: <https://nossateca5.webnode.com/_files/200000001-86d9c87d3c/Discurso%20do%20Metodo%20-%20Rene%20Descartes.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018. p. 19.

documento

A DIVISÃO DE PODERES

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Montesquieu afirmava que só o poder é capaz de frear o poder, o que o inspirou a elaborar sua teoria da separação dos poderes. No trecho a seguir, esse pensador iluminista explica como ocorre essa separação.

De que forma seria possível impedir a tirania?

Existem três espécies de governo: o REPUBLICANO, o MONÁRQUICO e o DESPÓTICO [...]. Suponho três definições, ou melhor, três fatos: "o governo republicano é aquele no qual o povo em seu conjunto, ou apenas uma parte do povo, possui o poder soberano; o monárquico, aquele onde um só governa, mas através de leis fixas e estabelecidas; ao passo que, no despótico, um só, sem lei e sem regra, impõe tudo por força de sua vontade e de seus caprichos". [...]

Para que não se possa abusar do poder, é preciso que, pela disposição das coisas, o poder limite o poder. [...]

Existem em cada Estado três tipos de poder: o poder legislativo, o poder executivo das coisas que dependem do direito das gentes e o poder executivo daqueles que dependem do direito civil.

Com o primeiro, o príncipe ou o magistrado cria leis por um tempo ou para sempre e corrige ou anula aquelas que foram feitas. Com o segundo, ele faz a paz ou a guerra, envia ou recebe embaixadas, instaura a segurança, previne invasões. Com o terceiro, ele castiga os crimes, ou julga as querelas entre os particulares. [...]

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

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

Tudo estaria perdido se o mesmo homem, ou o mesmo corpo dos principais, ou dos nobres, ou do povo exercesse os três poderes [...].

MONTESQUIEU. *O espírito das leis* [1748]. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 19, 166-168.

1. O livro *O espírito das leis* foi publicado pela primeira vez em 1748, quando a França era governada por um déspota.
No trecho reproduzido acima, de que maneira Montesquieu critica a organização social e política da França no período? Como seria possível evitar os abusos de poder?

2. Segundo Montesquieu, quantos tipos de poder deveriam existir nos Estados? Quais são eles? Que papéis cada um desempenha?

3. Em que situação a liberdade do indivíduo é anulada pelo Estado? Justifique.

4. Atualmente, muitos Estados nacionais estão organizados com base no princípio da divisão de poderes. Pesquise e descubra quais são os princípios fundamentais que norteiam o governo democrático no Brasil, presentes na Constituição Federal de 1988. Como eles estão relacionados ao texto acima? Para a consulta, sugerimos o *link* disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> (acesso em: 12 abr. 2018).

Orientações

Sugerimos que a leitura do texto de Montesquieu seja feita com a sua orientação; uma vez que se trata de um texto original, escrito em meados do século XVIII, é possível que os estudantes tenham dúvidas.

O estudo desta seção favorece a reflexão sobre os conceitos de Estado, nação, território, governo e país, possibilitando assim o desenvolvimento da habilidade **EF08HI06**.

Respostas

1. No trecho, Montesquieu apresenta críticas à política e à organização social francesa. Primeiro, expõe a arbitrariedade do déspota ao afirmar que este governa segundo seus "caprichos". Depois, ele critica a organização da sociedade, na qual não há liberdade, uma vez que ainda impera o temor nas relações entre os indivíduos. Além disso, o autor afirma que, para não haver abuso de poder, este deve ser limitado por outro poder. Nesse trecho, Montesquieu apresenta o princípio da divisão dos poderes.

2. Segundo o texto, deveriam existir três tipos de poder: o Legislativo, o Executivo e o Judiciário. O primeiro poder é responsável por criar as leis, corrigir as leis existentes ou anulá-las. Ao segundo compete a administração pública. Já o terceiro poder julga as querelas entre os particulares e aplica as penas cabíveis aos delitos cometidos.

3. Para Montesquieu, a liberdade é anulada quando o monarca ou o conjunto de magistrados exerce mais de um poder. Segundo o exemplo do autor, quando o poder de legislar está unido ao poder de executar, o Estado ou o monarca pode criar leis tirânicas e executá-las de maneira tirânica, sem aprovação ou em prejuízo de outras pessoas.

4. Atividade de pesquisa. A atividade possibilita que o estudante conheça um pouco mais sobre a organização política brasileira. Eles podem centrar a pesquisa no primeiro título da Constituição Federal de 1988, chamado "Dos Princípios Fundamentais", que versa sobre a formação da unidade federativa do país, a divisão dos poderes, os objetivos da república brasileira e, por fim, a política internacional. Ao analisar esse trecho da Constituição Federal, torna-se evidente a influência da teoria de Montesquieu no modelo de organização política do Estado brasileiro, que tem como base a divisão dos poderes, a ideia de que o poder emana do povo e o compromisso de se construir uma sociedade livre, justa e solidária.

Orientações

Professor, se necessário, retome com os estudantes as principais características do mercantilismo, que foi a política econômica adotada pelas monarquias nacionais durante a Idade Moderna, atingindo seu auge com a monarquia absoluta. O mercantilismo se apresentou como um conjunto de princípios, normas e decretos através dos quais os governos nacionais intervinham na economia visando ao fortalecimento do Estado e ao enriquecimento do reino.

Para iluministas e liberais, a liberdade do indivíduo era fundamental, não havendo espaço para limitações impostas pela religião nem pelo Estado. Surgia, assim, um novo homem, pronto para empreender e produzir. Esse indivíduo livre representava, na prática, o burguês, astuto e ansioso por abrir novas oportunidades econômicas, prosperar e, assim, contribuir para o enriquecimento do conjunto da sociedade.

Ressalte para os estudantes que o filósofo inglês John Locke definiu as bases do pensamento político liberal ao propor que os governos deveriam se originar de um pacto com a sociedade. O filósofo e economista Adam Smith, por sua vez, elaborou a teoria sobre a autorregulação do mercado e foi um grande opositor do mercantilismo que vigorou como princípio norteador das práticas econômicas dos Estados europeus até então. Adam Smith e David Ricardo destacaram-se no campo da economia, definindo preceitos teóricos fundamentais para o desenvolvimento do capitalismo.

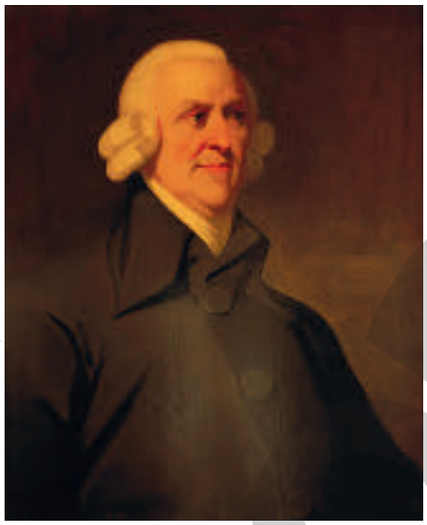
▸ VAROUFAKIS, Yanis. *Conversando sobre Economia com a minha filha*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2015. O autor deste livro foi ministro das Finanças da Grécia e, em uma "conversa" com sua filha, explica os fundamentos do modelo de economia que surgiu com o liberalismo.

O liberalismo econômico

Na sociedade feudal, o poder político era fundamentado no direito divino, isto é, havia a ideia de que o poder do rei era concedido por Deus. Os iluministas se opuseram a essa concepção de poder; eles afirmavam que o poder político deveria originar-se do consentimento de cada cidadão. Foi a partir dessa ideia que os pensadores iluministas inspiraram o **liberalismo**, um conjunto de ideias políticas e econômicas contrárias à intervenção do Estado na economia.

No campo da economia, as ideias liberais tiveram como principal representante o pensador Adam Smith, nascido na Escócia. Em sua obra *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*, publicada em 1776 e que se tornou a base do pensamento econômico liberal, Smith criticou os fundamentos do mercantilismo — modelo econômico que prevaleceu na organização social feudal.

Retrato de Adam Smith. c. 1795. Óleo sobre tela, 79 cm × 64,5 cm. Galeria Nacional da Escócia, Edimburgo. As ideias de Adam Smith tiveram grande alcance entre a burguesia.



GALERIA NACIONAL DA ESCÓCIA, EDIMBURGO

Os mercantilistas acreditavam que a riqueza existente no mundo não poderia ser ampliada. Por isso, era importante acumulá-la o máximo possível. Assim, os Estados mercantilistas acumulavam o metal, que era considerado símbolo de riqueza. Já para o liberalismo econômico, o trabalho é a verdadeira fonte geradora de riqueza. Assim, a riqueza consistiria na capacidade de trabalhar, aperfeiçoar a produção e gerar cada vez mais investimentos e lucros. Isso seria possível, segundo os defensores do liberalismo, com o fim da intervenção estatal na economia e com o mercado orientado pela lei da oferta e da procura.

A concepção de Adam Smith sobre o ser humano

Adam Smith desenvolveu sua teoria econômica com base na visão filosófica que tinha a respeito do ser humano. Em sua obra *Teoria dos sentimentos morais* (1759), Smith expôs a ideia de que todo ser humano, por natureza, preocupa-se primeiro consigo próprio. Esse "egoísmo" dos seres humanos, porém, deveria ser controlado para garantir a convivência em sociedade. A capacidade de autocontrole, segundo Smith, provém de um interesse natural do indivíduo pelo outro, por sua felicidade e seu sofrimento. Dessa forma, mesmo sendo naturalmente egoísta, todo ser humano sente prazer com a felicidade do outro. Há, portanto, um sentimento de solidariedade, que Smith chamou de simpatia. Segundo o filósofo, esse dom natural de autodomínio garantiria a ordem social, dispensando, assim, o controle direto do Estado sobre a sociedade. A concepção de Adam Smith sobre o ser humano legitima, portanto, a doutrina econômica conhecida como liberalismo.

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

CÓPIA

Luzes na educação

Os iluministas combatiam o ensino privado e religioso. Defendiam que a educação elementar deveria ser obrigatória, dirigida pelo Estado e gratuita. Propunham uma **educação laica** (não religiosa), na qual o currículo escolar não estivesse submetido aos princípios de nenhuma crença religiosa. Para esses pensadores, a instrução escolar deveria ser orientada para o estudo das ciências, dos ofícios e das técnicas, preparando os estudantes para o trabalho.

Os princípios liberais da educação foram implantados na Europa ao longo dos séculos XVIII e XIX. No entanto, apesar de o Iluminismo defender a extensão do ensino a todos os cidadãos, prevaleceu a divisão entre uma escola voltada para os burgueses e outra voltada para o povo.

No Brasil, o modelo liberal de educação foi progressivamente reafirmado pelas legislações republicanas do século XX, que estabeleceram o caráter laico e universal do ensino e a necessidade de preparar os jovens para o trabalho.

Ler a gravura: Resposta pessoal. O local ocupado pelo grupo dos estudantes é claramente apartado do espaço do professor, que se veste de maneira bastante formal, mantém distância dos estudantes e é ajudado por diversos auxiliares.

Ler a gravura

- Você identifica mais semelhanças ou mais diferenças entre a sala de aula representada na gravura e a da sua escola? Quais são as semelhanças? E quais são as diferenças?



MUSEU CARNAVALET, PARIS

Escola de ensino mútuo. Século XIX. Gravura. Museu Carnavalet, Paris.

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

Orientações

Chame a atenção dos estudantes para o fato de que na Europa do Antigo Regime, como na época medieval, o ensino permaneceu sob o controle da Igreja. Alguns filhos de famílias mais abastadas, no entanto, eram entregues aos cuidados de mestres particulares. Os filósofos iluministas acreditavam que a educação deveria ser organizada de maneira autônoma à religião e que a educação básica deveria ser obrigatória, gratuita e oferecida pelo Estado, rompendo com os privilégios de alguns grupos sociais. Além disso, com o processo acelerado de urbanização e com o nascimento das fábricas, tornava-se imprescindível formar mão de obra para atuar na produção, que demandava um contingente cada vez maior de pessoas.

Sugestão para o professor:

BOTO, Carlota. *Instrução pública e projeto civilizador*: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. São Paulo: Unesp, 2017.

Orientações

Três anos depois de publicar *Emílio ou da educação*, Rousseau publicou *A nova Heloísa*, que trata do amor entre duas pessoas que percebem, gradualmente, a necessidade de assumir o controle da própria vida e de se guiar por qualidades morais bem definidas.

Respostas

Ler o texto:

1. Segundo Rousseau, os três mestres são a natureza ("O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza"), o ser humano ("o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens") e as coisas ("o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas").

2. Para Rousseau, a formação do ser humano está baseada em sua interação com o meio, ou seja, entre ele, a natureza e as coisas. Um desequilíbrio nesse tripé desencadearia a má educação. Dessa forma, a educação das pessoas não se limita ao ambiente escolar. O trecho da obra *Emílio ou da educação* apresenta justamente essa ideia.

Atividade complementar

Os séculos XVII e XVIII também foram períodos marcados por importantes realizações no campo científico, dando continuidade ao movimento de valorização da razão e da natureza que já tinha se iniciado com o Renascimento. Dessa forma, sugerimos a realização de um trabalho com o componente curricular Ciências, com o objetivo de investigar a obra de alguns cientistas importantes do período que desenvolveram estudos no campo da astronomia, da física e da matemática. Propomos a seguir algumas personalidades científicas como temas de investigação: Galileu Galilei, Johannes Kepler, René Descartes e Isaac Newton.

Literatura iluminista

Alguns dos principais pensadores iluministas recorreram a textos ficcionais para desenvolver e divulgar suas ideias. Voltaire, por exemplo, escreveu uma divertidíssima história de ficção, intitulada *Cândido ou o otimismo* (1759), em que satirizou aqueles que acreditavam que as ações divinas eram favoráveis aos homens ou que havia uma ordem universal prévia, harmoniosa e regrada pela justiça de Deus.

Rousseau também recorreu à ficção para transmitir suas principais ideias. No romance *Emílio ou da educação* (1757), descreveu as características da boa educação, que, segundo o autor, seria capaz de impedir que uma criança se tornasse um adulto mau. Acompanhe um trecho dessa obra.

Ler o texto

1. Segundo Rousseau, quais são os três mestres que formam o ser humano?

2. Rousseau defendia que a educação não se limitava ao ambiente da escola ou a determinada instituição. Explique essa afirmação com base nesse trecho da obra *Emílio ou da educação*.

> Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação. [...]
>
> O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas.
>
> Cada um de nós é portanto formado por três espécies de mestres. O aluno em quem as diversas lições desses mestres se contrariam é mal-educado e nunca estará de acordo consigo mesmo [...].

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. 2. ed. São Paulo: Difel, 1973. p. 10-11.

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



BIBLIOTECA PÚBLICA UNIVERSITÁRIA, GENEBRA

Emílio ganha uma corrida. 1762. Ilustração colorizada para a obra *Emílio ou da educação*, de Jean-Jacques Rousseau. Biblioteca Pública Universitária, Genebra, Suíça. Segundo estudiosos, essa obra influenciou a organização do sistema educacional francês durante a revolução.

Sugestão para o professor:

FALCON, Francisco José Calazans. *Iluminismo*. São Paulo: Ática, 1986. (Coleção Princípios).

O despotismo esclarecido

Na segunda metade do século XVIII, inspirados pelo Iluminismo e pelas ideias liberais, diversos monarcas europeus estabeleceram medidas para modernizar seus Estados. No entanto, isso não significou maior liberdade e participação política do povo. O objetivo desses monarcas era promover reformas que tornassem a administração do reino mais eficiente e, ao mesmo tempo, preservassem a ordem social e o absolutismo.

Esses monarcas ficaram conhecidos como **déspotas esclarecidos**. Entre eles, estavam a rainha Catarina II, da Rússia, e os reis Gustavo III, da Suécia, José I, de Portugal, Frederico II, da Prússia, José II, da Áustria, e Carlos III, da Espanha. Este último estreitou o controle administrativo e fiscal sobre as colônias espanholas na América, expulsou os jesuítas desses territórios e instituiu novos impostos e novas divisões governamentais, como o Vice-Reino do Rio da Prata. Esperava, assim, dinamizar a dependente economia metropolitana.

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



CASTELO DE MALMAISON E BOIS-PRÉAU, RUEIL-MALMAISON

LEMONNIER, Anicet Charles Gabriel. *Leitura da tragédia de Voltaire L'Orphelin de la Chine, no salão de Madame Geoffrin*.1812. Óleo sobre tela, 35,6 cm × 52,1 cm. Castelo de Malmaison e Bois-Préau, Rueil-Malmaison, França. Marie-Thérèse Rodet Geoffrin, conhecida como Madame Geoffrin, organizou um dos mais conhecidos salões literários de Paris no século XVIII. Por ele, passaram filósofos como Voltaire e Hume e alguns monarcas considerados déspotas esclarecidos, como Catarina II, da Rússia, e Gustavo III, da Suécia.

Orientações

Carlos III buscou aproximar seu reino das transformações modernizadoras em curso em outras partes da Europa, como a França e a Inglaterra. Ele procurou estreitar o controle administrativo e fiscal sobre as colônias espanholas na América, expulsou os jesuítas desses territórios e instituiu novos impostos e novas divisões governamentais, como o Vice-Reino do Rio da Prata.

Sugestão para o estudante:

CATARINA, a Grande. Dir.: Marvin J. Chomsky. EUA, 1994. Duração: 160 min.

Este filme narra a história de vida da rainha Catarina II da Rússia, uma déspota esclarecida, e os estratagemas políticos utilizados por ela para controlar o poder monárquico e as instituições do Estado na época do Iluminismo. Sua história se mistura com os processos políticos do período na Europa.

Orientações

Para introduzir o estudo da independência das treze colônias inglesas da América, é importante lembrar que elas mantiveram uma relativa autonomia em relação à metrópole desde o século XVII, o que explica, em parte, as reações dos colonos às medidas de controle e de fiscalização impostas pela Inglaterra ao longo do século XVIII. Também é importante ressaltar que os Estados Unidos fundaram a primeira república moderna da história, baseada nas ideias iluministas.

Em relação à Guerra dos Sete Anos (1756-1763), vale destacar que sua causa imediata foi a disputa por áreas indígenas no Vale do Rio Ohio, importantes para a navegação fluvial. Derrotada, a França perdeu as terras do atual Canadá, o Vale do Rio Ohio, a Índia, as Bahamas e o lado oriental da Louisiana. Mesmo vitoriosos, os ingleses tiveram enormes gastos militares com a guerra e, para buscar compensação financeira, procuraram arrecadar mais tributos dos habitantes das treze colônias, acirrando o descontentamento dos colonos em relação à metrópole. O conflito se alastrou pela Europa, alinhando os países em torno de duas potências rivais: Inglaterra e França. A Espanha, a Rússia e a Áustria colocaram-se ao lado da França, enquanto a Prússia aliou-se à Inglaterra. Na América do Norte, onde o conflito também foi chamado de Guerra Franco-Indígena, colonos ingleses e franceses lutaram pela hegemonia local.

ESTADOS UNIDOS: INDEPENDÊNCIA

No século XVIII, as ideias iluministas inspiraram a população de algumas colônias na América a lutar por sua independência. Este foi o caso das treze colônias, que depois passaram a integrar o território dos Estados Unidos.

Inicialmente, o controle da Inglaterra sobre as treze colônias da América do Norte não era rigoroso, mas essa situação se modificou. No século XVII, a criação das Leis de Comércio e Navegação estabeleceu a cobrança de novos impostos, a serem pagos pelos habitantes das colônias.

Depois, os altos custos que o governo da Inglaterra teve com a Guerra dos Sete Anos (1756-1763), travada contra a França pelo domínio do comércio colonial na América do Norte, provocaram o aumento dos tributos cobrados dos habitantes das treze colônias.

A primeira medida para aumentar a arrecadação de impostos, então, foi a **Lei do Açúcar** (ou Lei da Receita), de 1764, que impunha o pagamento de tarifas alfandegárias sobre diversos produtos importados, como melaço, vinho, café, seda e linho. No ano seguinte, foi promulgada a **Lei do Selo**, que instituiu um novo tributo para a impressão de documentos legais e textos impressos, como jornais e livros.

DAVIDSON, James *West. Uma breve história dos Estados Unidos*. Porto Alegre: L&PM, 2016. Escrito por um historiador, este livro apresenta os principais momentos e personagens da história dos Estados Unidos, do século XVII ao século XXI.

COLEÇÃO PARTICULAR



Resistência à Lei do Selo em 1765. Século XVIII. Litogravura colorida. A gravura mostra cidadãos de Boston atacando um coletor de impostos. Repare no papel fixado na árvore à direita. Ele representa a Lei do Selo.

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

Observação

Os conteúdos das páginas 52 a 54, sobre os episódios que culminaram na independência das colônias inglesas da América e na elaboração de princípios que nortearam a organização política dos Estados Unidos, possibilitam aos estudantes desenvolver a habilidade **EF08HI07**.

Os colonos reagem

A cobrança de impostos agravou o descontentamento dos colonos. Depois, em 1773, o Parlamento inglês concedeu o monopólio do comércio de chá à Companhia das Índias Orientais, sediada em Londres. Com isso, essa empresa passaria a distribuir o produto nas colônias. A medida, conhecida como **Lei do Chá**, afetava os interesses dos colonos, que até então comercializavam o produto no mercado interno.

Como resposta à nova lei, alguns colonos disfarçados de índios lançaram ao mar o carregamento de chá de três navios ingleses no porto de Boston. Esse acontecimento ficou conhecido como Boston Tea Party (em português, Festa do Chá de Boston).

O governo inglês reagiu ao ataque dos navios por meio do decreto de uma série de medidas, que ficaram conhecidas como **Leis Intoleráveis**, que aumentaram o controle, inclusive militar, sobre as colônias.

Indignados, os líderes das colônias determinaram o boicote aos produtos ingleses. Apropriando-se dos ideais iluministas, principalmente do pensamento do filósofo inglês John Locke, que defendia o direito da população de lutar contra um Estado opressor, os colonos deram início a um movimento de resistência contra a Inglaterra.

É importante ressaltar que a independência não era um consenso entre as treze colônias. Alguns grupos sociais das colônias do sul, por exemplo, tinham receio de que a separação desencadeasse revoltas internas, principalmente dos escravos, que poderiam se apropriar da ideia de liberdade e lutar pelo fim da escravidão.



COLEÇÃO PARTICULAR

ANDREW, John. Colonos destroem a carga britânica de chá no porto de Boston, em 16 de dezembro de 1773, evento conhecido como a Festa do Chá de Boston. Século XIX. Xilogravura colorizada.
O descontentamento dos colonos contra as leis repressivas inglesas abriu caminho para a independência dos Estados Unidos, processo influenciado pelas ideias iluministas, que defendiam a igualdade e o fim dos privilégios da nobreza.

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

Orientações

As medidas decretadas pelo governo inglês que ficaram conhecidas como Leis Intoleráveis incluíam: o fechamento do porto de Boston (o mais importante das treze colônias) até que o valor da mercadoria lançada ao mar fosse pago pelos colonos; a ocupação da colônia de Massachusetts (localizada ao norte) por tropas do exército inglês; o controle militar sobre terras a oeste das treze colônias pela metrópole britânica.

Os pensadores iluministas exerceram grande influência na independência dos Estados Unidos. Suas ideias eram divulgadas nas treze colônias principalmente por meio de panfletos e periódicos, que circulavam intensamente na Inglaterra do século XVII e na França do século XVIII. A repressão dos governantes à divulgação das ideias libertadoras foi rigorosa. Panfletos e jornais foram proibidos e apreendidos, e os responsáveis por eles, presos e condenados.

Orientações

No estudo da independência dos Estados Unidos e da Declaração aprovada em 1776, é importante ressaltar a influência das ideias iluministas na formação do país.

Sugerimos uma discussão com os estudantes sobre as contradições entre o ideal de liberdade e igualdade pregados pelos defensores da independência dos Estados Unidos e a continuidade da escravidão após 1783. Segundo diversos historiadores, a contradição envolvia os próprios agentes formuladores da nova estrutura política nos Estados Unidos, em sua maioria donos de escravos e defensores da manutenção do escravismo.

Observação

Na imagem reproduzida nesta página foram representados Benjamin Franklin (de óculos), John Adams (sentado, à direita) e Thomas Jefferson (em pé).

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

ARMITAGE, David. *Declaração de independência*: uma história global. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BAYLIN, Bernard. *As origens ideológicas da Revolução americana*. Bauru: Edusc, 2003.

JONATHAN, Israel. *A Revolução das Luzes*. São Paulo: Edipro, 2013.

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

KARNAL, Leandro. *Estados Unidos*: a formação da nação. São Paulo: Contexto, 2008.

MCCULLOUGH, David. *1776*: a história dos homens que lutaram pela independência dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MERQUIOR, José Guilherme. *O liberalismo antigo e moderno*. 3. ed. São Paulo: É Realizações, 2014.

A Declaração de Independência

A guerra de independência começou em março de 1775. Em maio do mesmo ano, representantes das colônias decidiram pelo rompimento das treze colônias com a Inglaterra, e uma comissão, dirigida por Thomas Jefferson, encarregou-se de redigir a **Declaração de Independência**. O documento, inspirado nos princípios do Iluminismo, foi aprovado em 4 de julho de 1776 e proclamou o direito das colônias à liberdade. Veja, a seguir, suas ideias principais:

- Todos os homens foram criados iguais.
- Todos têm direito à vida, à liberdade e à busca da felicidade.
- Sempre que uma forma de governo anular esses objetivos, o povo pode alterá-la ou instituir um novo governo.
- As colônias unidas são estados livres e independentes.

A Inglaterra reconheceu a independência dos Estados Unidos apenas em 1783. Com a independência, surgiu uma nova organização política no país, baseada nos princípios liberais do Iluminismo: a república moderna. Nessa forma de governo, as decisões dos cidadãos para conduzir a nação eram consideradas soberanas, ao contrário do que ocorria nos regimes aristocráticos.

Entretanto, apesar da mudança na forma de governo, muitos estadunidenses permaneceram sem direito à participação política no país, pois não eram considerados cidadãos. A escravidão foi mantida quase cem anos após a independência, os indígenas continuaram sendo perseguidos e expulsos de suas terras e as mulheres conquistaram o direito ao voto apenas no século XX.

SOCIEDADE HISTÓRICA DA VIRGINIA, RICHMOND



FERRIS, Jean Leon Gerome. *Escrevendo a Declaração de Independência em 1776*. 1910. Óleo sobre tela. Sociedade Histórica da Virginia, Richmond, Estados Unidos. Nesta gravura, foram representados Benjamin Franklin (de óculos), John Adams e Thomas Jefferson (em pé).

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

atividades

1. A sociedade do Antigo Regime era estamental e a posição social das pessoas era determinada pela sua origem. Os iluministas eram contrários aos privilégios da nobreza e defendiam que a riqueza deveria ser decorrência do trabalho, e não de privilégios.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Alguns princípios do Iluminismo opunham-se à sociedade do Antigo Regime. Explique as contradições entre as ideias iluministas e a sociedade europeia do século XVIII.

2 Sintetize o que foi o liberalismo econômico.

3 Era comum, entre os filósofos iluministas, recorrer à ideia de liberdade para elaborar suas teorias. Eles pregavam a liberdade em relação a quê? Responda referindo-se à liberdade nas esferas individual e social.

4 Leia o trecho da Declaração de Independência dos Estados Unidos para responder às questões.

> Consideramos estas verdades evidentes por si mesmas, que todos os homens são criados iguais, que são dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a vida, a liberdade e a busca da felicidade. Que a fim de assegurar esses direitos, governos são instituídos entre os homens [...].
>
> ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. Declaração de Independência, de 4 de julho de 1776. Acervo da Biblioteca do Congresso, Divisão de Impressos e Fotografias, Washington, D. C.

a) Quais são os direitos inalienáveis do homem segundo esse documento?
b) Quem é responsável por assegurá-los?

5 Leia o texto seguinte, sobre a situação dos escravizados após a independência dos Estados Unidos, e responda às questões.

> Para os negros escravos, [a independência] foi um ato que em si nada representou. [...] nem à Inglaterra (que dependia do trabalho escravo em áreas como a Jamaica) nem aos colonos – os sulinos em particular – interessava que a guerra de independência se transformasse numa guerra social entre escravos e latifundiários, o que de fato não ocorreu. [...]
>
> [...] Tanto o aumento da produção do algodão quanto o do tabaco fizeram crescer a demanda por mão de obra e, consequentemente, por escravos negros nessas regiões [Geórgia e Carolina do Sul]. Nesse momento, a Virgínia, além do tabaco, passou a fornecer um novo produto para o sul: escravos vindos da África.
>
> FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinicius de. Os EUA no século XIX. In: KARNAL, Leandro et al. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007. p. 95, 106.

a) O que a independência dos Estados Unidos representou para os escravizados africanos? Por quê?
b) Qual foi o impacto social gerado pela produção de algodão e tabaco nos Estados Unidos?

6 Após a independência, estabeleceu-se forte debate entre as ex-colônias da América do Norte: os novos estados deveriam ser autônomos ou deveria haver um poder centralizado e forte acima deles? O texto a seguir trata desse assunto.

> A instituição de um governo central forte encontrava fortes resistências, uma vez que ia contra aquilo que os colonos lutaram nas Guerras de emancipação. [...]
>
> Se os norte-americanos não queriam um governo central forte, a pulverização dos poderes locais os expunha a uma situação arriscada frente o Império inglês ao norte (Canadá) e ao Império Espanhol ao sul (Vice-Reinado da Nova Espanha que se estendia de onde é hoje América Central até a Califórnia).
>
> Em 1787 [...] foi promovida uma Convenção na qual delegados dos 13 estados foram convidados à capital do país [...]. [Eles] saíram da Convenção com a proposta de uma República central forte regida por uma Constituição.
>
> JUNQUEIRA, Mary Anne. Estados Unidos da América: formação do Estado Nacional. ANPHLAC. Disponível em: <http://anphlac.fflch.usp.br/eua-formacao-apresentacao>. Acesso em: 17 maio 2018.

a) Por que havia resistência à adoção de um governo centralizador nos Estados Unidos?
b) A fragmentação do país expunha-o a quais riscos?
c) A Constituição proposta em 1787 estabeleceu qual forma do governo? Como pode ser caracterizada?

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

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *A questão do iluminismo e da ilustração.*
- *Independência dos Estados Unidos da América.*

Habilidades

EF08HI01
EF08HI06
EF08HI07

Respostas

2. Os teóricos liberais defendiam o fim da intervenção do Estado na economia. A doutrina liberal é a base dos Estados modernos atuais.

3. No plano individual, os iluministas referem-se ao direito que cada pessoa deve ter de expressar seu pensamento, sua religião e suas posições políticas. No plano social, o poder torna-se livre do direito divino, que legitimava o poder dos reis, e passa a originar-se do contrato social entre os cidadãos.

4. a) A vida, a liberdade e a busca da felicidade.

b) O governo é o responsável por assegurar esses direitos.

5. a) A Independência dos Estados Unidos não transformou as condições dos africanos escravizados. Além de permanecer, a escravidão foi intensificada nas plantações de algodão e de tabaco do sul do país.

b) Mesmo após a proclamação da independência, o trabalho escravo continuou sendo fundamental em alguns setores da economia dos Estados Unidos, sobretudo nas monoculturas de algodão e de tabaco do sul do país. À medida que a expansão comercial desses produtos aumentava, a necessidade de escravos crescia.

6. a) Um governo central forte diluiria a autonomia dos poderes locais, reivindicação que fez parte das lutas pela independência das treze colônias.

b) A fragmentação do país expunha-o, ao norte, à ameaça de controle do Império inglês (Canadá) e, ao sul, do Império espanhol (Vice-Reinado da Nova Espanha, que se estendia de onde é hoje América Central até a Califórnia).

c) A forma do governo estabelecida pela Constituição de 1787 foi a República, central e forte, que se caracteriza pelo poder representativo definido por meio do voto dos cidadãos.

Sobre o Capítulo

No início deste Capítulo sobre a Revolução Francesa, sugerimos discutir com os estudantes sobre a situação social e política na França durante o Antigo Regime. Destaque os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade francesa às vésperas da revolução, fatores que motivaram o descontentamento do terceiro estado, composto pela população pobre, a grande e a pequena burguesia. Dessa forma, é possível conduzir uma conversa sobre as profundas desigualdades sociais e a crise econômica que deixava a maior parte da população francesa insatisfeita com as práticas do governo absolutista. Comente também com os estudantes que a expressão "Antigo Regime" não era utilizada na época da Revolução Francesa. Ainda que os revolucionários franceses vissem a sociedade aristocrática do período como algo que deveria ser superado, o conceito de Antigo Regime só foi adotado no século XIX.

Observação

Estimule os estudantes a observar a charge reproduzida na página. Na imagem, o terceiro estado está sendo esmagado com uma pedra, que representa os dízimos, os impostos e a corrupção, pelo primeiro (clero) e segundo (nobreza) estados. Provavelmente, a charge foi produzida por um membro do terceiro estado, já que ela denuncia a desigualdade social na França às vésperas da revolução.

Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

EF08HI04: *Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.*

CAPÍTULO 5

A Revolução Francesa

No final do século XVIII, a França contava com aproximadamente 25 milhões de habitantes. A população dividia-se em três **ordens** ou **estados**: o primeiro estado, composto do clero, o segundo estado, formado pela nobreza, e o terceiro estado, que reunia todas as pessoas que não pertenciam aos dois primeiros estados.

O primeiro e o segundo estados, juntos, representavam 3% da população. Pagavam poucos impostos e tinham acesso aos principais cargos da administração pública.

O terceiro estado, formado por 97% da população, incluía a grande burguesia, que vivia um momento de franca expansão comercial, os pequenos comerciantes locais, os profissionais liberais, os artesãos e os demais trabalhadores urbanos e rurais.

Pelas proporções, é possível notar que as **desigualdades sociais** na França eram profundas. Mesmo no interior de cada estado, havia diferenças claras. No primeiro estado, o baixo clero não desfrutava das mesmas condições de vida do alto clero. O terceiro estado reunia tanto a grande burguesia (economicamente ascendente, mas com pequena influência política) quanto os milhões de trabalhadores urbanos e rurais, que viviam à beira da miséria.

As ideias iluministas, como o princípio da liberdade dos indivíduos e da igualdade humana, assim como política e jurídica, circulavam na França por meio de livros, jornais e panfletos e tornavam-se cada vez mais populares.

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

MUSEU CARNAVALET, PARIS



Dízimos, impostos e enxerto. 1789. Água-forte, 18,5 cm × 24,5 cm. Museu Carnavalet, Paris. Esta charge foi publicada em Paris, no ano da Revolução Francesa, e mostra o terceiro estado sendo esmagado com uma pedra (que representa os dízimos, os impostos e a corrupção), pelo primeiro e pelo segundo estados (clero e nobreza, respectivamente).

Observação

Professor, ao longo do estudo deste Capítulo, será possível conduzir o desenvolvimento da habilidade **EF08HI04** com os estudantes. Para isso, estimule as discussões e reflexões sobre os diferentes propósitos e ideais dos grupos revolucionários que participaram da Revolução Francesa, assim como sobre as diferentes fases do processo e suas repercussões na Europa e no mundo contemporâneo.

ÀS VÉSPERAS DA REVOLUÇÃO

Entre o século XVI e meados do século XVIII, a França passou por um período de grande prosperidade econômica. Houve aumento das atividades comerciais e crescimento da produção com a expansão das manufaturas. Esse cenário beneficiava a burguesia comercial e financeira, que, embora buscasse ampliar sua influência política, não via o absolutismo e os privilégios dos nobres como uma ameaça efetiva aos seus interesses.

No final do século XVIII, no entanto, a França enfrentou uma grave **crise econômica**. Uma sequência de safras agrícolas ruins trouxe três efeitos principais: a alta geral dos preços, principalmente dos cereais; a fome, que atingiu a população pobre do campo e da cidade; e a queda na arrecadação dos impostos pelo governo.

Para agravar as dificuldades, a França aliou-se às treze colônias da América na guerra de independência contra a Inglaterra, o que gerou mais despesas para o tesouro francês.

Diante da crise, o rei Luís XVI aumentou os impostos, piorando a vida dos setores populares e enfurecendo a burguesia, que criticava os altos gastos do Estado. A dívida pública crescia rapidamente e os recursos empregados para sustentar a nobreza ampliavam a crise econômica no país.

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



MUSEU NACIONAL DO PALÁCIO DE VERSALHES E TRIANON, VERSALHES

HERSENT, Louis. *Luís XVI dando esmolas*. 1817. Óleo sobre tela, 178 cm × 229 cm. Museu Nacional do Palácio de Versalhes e Trianon, Versalhes, França.

Orientações

Um dos privilégios do clero era o dízimo, cujo pagamento era cobrado obrigatoriamente dos fiéis do reino. A nobreza recebia os rendimentos sobre o trabalho dos camponeses, e os cargos públicos só podiam ser ocupados por alguns nobres. Todos os impostos recaíam sobre o terceiro estado. Diante da grave crise econômica que atingia a população francesa e da ascensão da burguesia comercial e financeira, que aspirava por mais poderes políticos, as estratégias para pressionar e reivindicar direitos começaram a ser organizadas pelos grupos sociais que compunham o terceiro estado.

Atividade complementar

Oriente uma conversa entre os estudantes sobre os fatores que podem levar às crises econômicas em um país. Faça uma sondagem inicial dos conhecimentos prévios deles. Em seguida, peça a eles que se organizem em grupos e pesquisem em diferentes fontes de informação sobre os motivos e as consequências das crises econômicas em algumas regiões do mundo na atualidade. Cada grupo deve escolher uma região para ser estudada. Algumas sugestões são as seguintes: as crises econômicas recentes nos Estados Unidos, em países da América Latina, no Brasil, em países da Europa, da Ásia e da África. Oriente-os na busca de *sites*, livros e revistas que tragam análises sociais, históricas e econômicas com conteúdos confiáveis. Depois da pesquisa proponha um debate para a troca de informações entre os grupos. Conduza a discussão de maneira que os estudantes respeitem as opiniões divergentes, que escutem a fala dos colegas e exponham diferentes pontos de vista.

Observação

Durante o estudo desta página é interessante destacar para os estudantes que a França, no século XVIII, no contexto de uma grave crise econômica interna, apoiou a luta pela independência das treze colônias da América em relação à Inglaterra, tema estudado no Capítulo anterior. Indague os estudantes sobre os prováveis interesses da França em posicionar-se a favor das colônias e enfrentar a Inglaterra, uma poderosa potência econômica do período.

Orientações

Comente com os estudantes que a decisão de Luís XVI de abolir alguns privilégios fiscais e aceitar uma monarquia constitucional começou a criar uma divisão no interior do terceiro estado. Alguns setores da burguesia defendiam uma conciliação com a Coroa e a aristocracia, temendo o avanço da revolução, enquanto os burgueses revolucionários e as massas populares não aceitavam manter as obrigações feudais. A manutenção do dízimo cobrado pela Igreja e dos privilégios da nobreza causaram um clima de desconfiança e uma grande reação do terceiro estado contra as ações do rei Luís XVI. Com o intuito de garantir que os Estados Gerais continuassem atuando no Parlamento francês, os grupos que compunham o terceiro estado começaram a se organizar e dar início ao processo revolucionário.

Texto complementar

O texto a seguir trata do contexto que levou à revolta do terceiro estado na França:

> A crise financeira e a revolta da aristocracia haviam imposto à monarquia a convocação dos Estados Gerais. Mas o Terceiro Estado aceitaria com submissão o que a aristocracia, em sua grande maioria, se limitava a oferecer-lhe? Os Estados Gerais continuariam sendo uma instituição ainda feudal, ou de sua ação resultaria uma ordem nova, segundo a realidade econômica e social? O Terceiro Estado reclamou, alto e bom som, a igualdade de direitos, e tentou a reorganização social e política do Velho Regime.

SOBOUL, Albert. *História da Revolução Francesa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1962. p. 101.

A convocação dos Estados Gerais

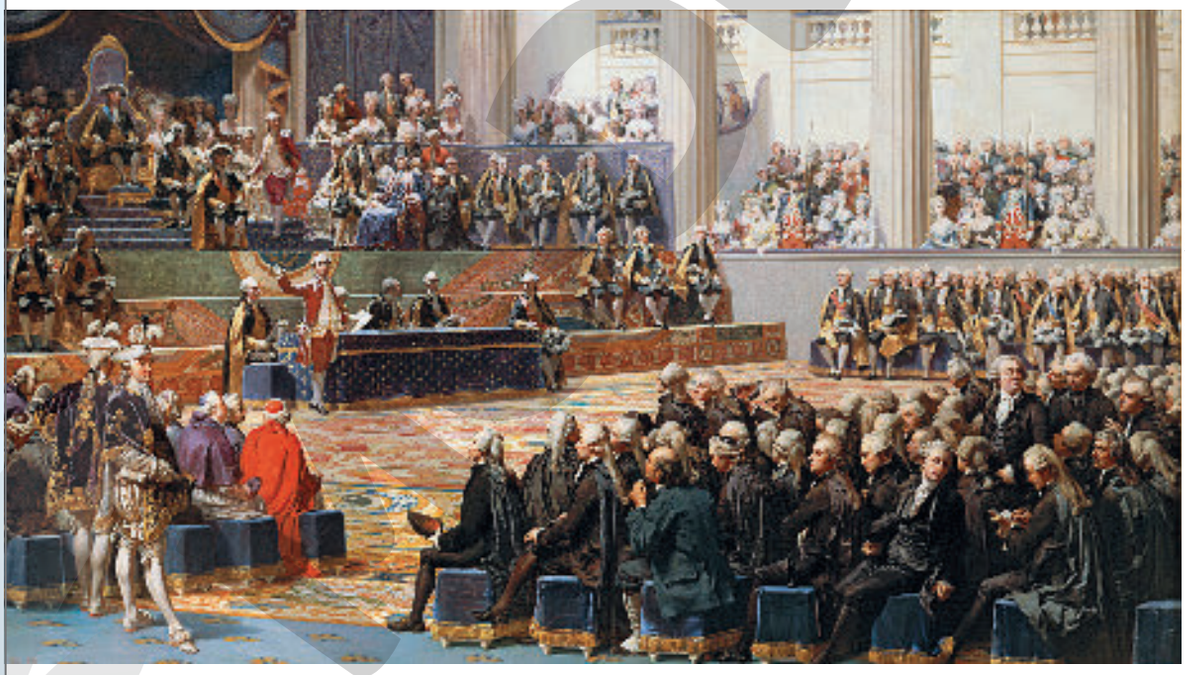
Diante da recusa do Parlamento em aprovar a reforma fiscal, Luís XVI convocou os **Estados Gerais**, uma grande assembleia com representantes dos três estados que formavam a sociedade francesa. A última reunião havia ocorrido mais de 170 anos antes.

Na assembleia, reunida a partir de 5 de maio de 1789, o monarca, o clero e a nobreza não estavam dispostos a abrir mão de seus privilégios. Assim, defendiam a contagem dos votos por estado, e não individualmente. Como o terceiro estado era mais numeroso, na votação individual o clero e a nobreza seriam derrotados. Já na votação por estado, o terceiro sempre perderia, pois o primeiro e o segundo votariam juntos.

O terceiro estado não aceitou o sistema de votação proposto; retirou-se da reunião, proclamou-se em **Assembleia Nacional** e passou a defender a elaboração de uma Constituição para o país.

O rei, com medo da reação popular, aceitou a proposta da nova Constituição. Em julho de 1789, os Estados Gerais ganharam o nome de Assembleia Nacional Constituinte. Luís XVI apresentou um programa de governo em que aceitava a monarquia constitucional e abolia privilégios fiscais. O projeto, no entanto, mantinha a cobrança do dízimo pela Igreja católica e os privilégios do clero e da nobreza.

Nesse contexto, diversos boatos circulavam pela França, anunciando que a aristocracia, aliada ao rei, pretendia dar um golpe e encerrar os Estados Gerais. A falsa notícia alarmou ainda mais os setores pobres, que passaram a protestar de forma mais constante e violenta. A insatisfação se generalizou.



MUSEU NACIONAL DO PALÁCIO DE VERSALHES E TRIANON, VERSALHES

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

COUDER, Louis-Charles-Auguste. *Abertura da assembleia dos Estados Gerais, 5 de maio de 1789*. 1839. Óleo sobre tela, 4 m × 7,15 m. Museu Nacional do Palácio de Versalhes e Trianon, Versalhes, França.

Sugestão para o estudante:

DHOTEL, Gérard. *A Revolução Francesa*. São Paulo: Claro Enigma, 2015. (Coleção Passo a Passo).

O livro ilustrado narra o processo revolucionário na França de 1789 a 1799, apresentando curiosidades relacionadas aos conflitos entre as classes sociais nesse momento decisivo da constituição do regime democrático que se difundiu rapidamente no mundo ocidental.

O PROCESSO REVOLUCIONÁRIO

Os protestos nas ruas acompanharam a convocação e o fracasso da reunião dos Estados Gerais. Entre os dias 13 e 14 de julho de 1789, Paris assistiu a uma série de manifestações e revoltas, que foram chamadas de "jornadas populares". Distúrbios nos mercados, saques nos armazéns e ataques às alfândegas municipais expressavam a mobilização revolucionária e a insatisfação da população diante da escassez de alimentos.

O ápice das revoltas ocorreu no dia 14 de julho, quando os parisienses tomaram a **Bastilha**, que era uma prisão e também um arsenal militar, o maior símbolo do absolutismo francês. A revolução começava sem uma liderança definida.

A monarquia constitucional

Em agosto de 1789, a Assembleia Nacional Constituinte aboliu o dízimo eclesiástico e todas as obrigações feudais impostas aos camponeses. Em seguida, aprovou a **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**, que estabeleceu a igualdade de todos perante a lei e determinou que a liberdade, a propriedade privada, a segurança e a resistência a qualquer tipo de opressão eram direitos naturais, inalienáveis e sagrados.

Em setembro de 1791, os deputados aprovaram uma Constituição para a França, que estabeleceu, entre outras resoluções:

- o poder do monarca subordinado à Constituição e dividido em três instituições básicas e independentes: o Executivo, o Legislativo e o Judiciário;
- o voto censitário, ou seja, só podiam votar os cidadãos que tinham determinada renda;
- a manutenção da escravidão nas colônias francesas, como o Haiti;
- a extinção das restrições mercantilistas e feudais, favorecendo o livre-comércio.

As medidas aprovadas demonstraram o domínio da grande burguesia nessa primeira fase da revolução.



MUSEU NACIONAL DO PALÁCIO DE VERSALHES E TRIANON, VERSALHES

Tomada da Bastilha. c. 1789-1799. Óleo sobre tela, 58 cm × 73 cm. Museu Nacional do Palácio de Versalhes e Trianon, Versalhes, França. Embora a Bastilha contasse com apenas sete prisioneiros à época, segundo estudiosos, a tomada do edifício tornou-se um evento central da Revolução Francesa.

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

Sugestão para o estudante:

A NOITE de Varennes: Casanova e a revolução. Dir.: Ettore Scola. ITA/FRA, 1981. Duração: 150 min.

Este filme, do diretor italiano Ettore Scola, se passa em 1791, em plena Revolução Francesa, às vésperas da execução do rei Luís XVI. O filme conta com a participação do renomado ator Marcello Mastroianni representando Casanova.

Orientações

As diferentes fases da Revolução Francesa também podem ser vistas como verdadeiras "revoluções dentro da revolução". Em cada fase, consideramos importante identificar os diversos projetos políticos em disputa, o grupo social hegemônico, bem como as agremiações políticas que representavam os diferentes setores sociais. Assim, o professor poderá destacar o sentido das primeiras medidas revolucionárias tomadas entre 1789 e 1791; o papel desempenhado pelas massas populares, principalmente em Paris; a república jacobina; as posições defendidas pela burguesia francesa e a chegada de Napoleão ao poder em 1799, por meio de um golpe de Estado.

É interessante destacar para os estudantes neste momento que uma das medidas aprovadas pela Constituição francesa de 1791 foi a manutenção da escravidão nas colônias francesas, como a de São Domingo, atual Haiti. Sugerimos chamar a atenção deles e tecer alguns comentários sobre este tema, que será estudado mais adiante, na Unidade III deste volume. Consideramos oportuno discutir com eles as contradições entre os princípios apregoados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada em 1789 pela Assembleia Nacional Constituinte, e a medida estabelecida pela Constituição de 1791, que previa a continuidade da escravidão nas colônias francesas da América.

Orientações

O tema da conquista de direitos políticos, independentemente da condição social, como o sufrágio universal, entre outros aspectos estudados ao longo desta Unidade, proporcionam uma excelente oportunidade para trabalhar o conceito de cidadania nas sociedades do passado e do presente.

Texto complementar

O texto da Declaração assim começa:

> Os representantes do povo francês, reunidos em Assembleia Nacional, tendo em vista que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos, resolveram declarar solenemente os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem, a fim de que esta declaração, sempre presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre permanentemente seus direitos e seus deveres; a fim de que os atos do Poder Legislativo e do Poder Executivo, podendo ser a qualquer momento comparados com a finalidade de toda a instituição política, sejam por isso mais respeitados; a fim de que as reivindicações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples e incontestáveis, se dirijam sempre à conservação da Constituição e à felicidade geral.

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (26 de agosto de 1789). Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 12 jul. 2018.

DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão. Disponível em: <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/declaracao.htm>. Acesso em: 16 jan. 2018. *Site* com o texto da Declaração traduzido para a língua portuguesa.

Sufrágio universal masculino

Processo eleitoral do qual podiam participar todos os representantes do sexo masculino.

Nasce a república francesa

Os limites das mudanças promovidas pela Assembleia Nacional Constituinte eram visíveis para grande parte do povo, que continuava descontente. As reivindicações populares relativas à justiça social e econômica não foram atendidas.

De um lado, os camponeses e as camadas populares de Paris, chamadas *sans-culottes*, defendiam mudanças mais radicais, como o **sufrágio universal masculino** e a instituição da república. Do outro lado, muitos clérigos e nobres se preparavam para retomar o poder. Grande parte deles refugiou-se em países vizinhos, de onde conspirava contra o novo governo. Em junho de 1791, o rei e sua família tentaram fugir da França, mas foram capturados e levados de volta a Paris.

Em abril de 1792, a França entrou em guerra com a Áustria e a Prússia, que temiam a propagação da revolução. O rei e os contrarrevolucionários incentivaram a guerra, pois acreditavam que a França seria derrotada e que, dessa forma, eles poderiam restaurar o Antigo Regime. Diante disso, a população passou a acusar o rei e os monarquistas de traição. No dia 10 de agosto de 1792, os *sans-culottes*, armados, tomaram o Palácio das Tulherias, residência da família real. O rei foi destituído e preso.

A Assembleia Legislativa foi dissolvida e novas eleições foram realizadas, com base no sufrágio universal masculino. Formou-se uma nova assembleia, denominada **Convenção Nacional**. O povo foi chamado a defender a revolução. Um exército popular derrotou os invasores e os partidários internos do Antigo Regime. Nesse clima de vitória, ocorreu a **proclamação da república**.

Sans-culottes

Os *sans-culottes* representavam os grupos urbanos radicais, principalmente de Paris. Socialmente, eram formados por grupos diversificados, como artesãos, operários e lojistas.

O nome é uma referência aos trajes que eles usavam: calças compridas de tecido grosso e listrado, em vez das calças curtas (*culottes*) presas na altura do joelho, que eram moda entre nobres e burgueses.



LEEMAGE/CORBIS VIA GETTY IMAGES – MUSEU CARNAVALET, PARIS

Sans-culotte com um pique. 1789. Gravura. Museu Carnavalet, Paris.

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



MUSEU CARNAVALET, PARIS

Tomada do Palácio das Tulherias, em agosto de 1792. Século XVIII. Gravura, 36 cm × 52 cm. Museu Carnavalet, Paris.

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

A Convenção Nacional e os grupos políticos

Entre 1792 e 1795, a França foi governada pela Convenção Nacional, em uma espécie de regime republicano, no interior do qual havia grandes divergências. Os grupos que atuavam e disputavam espaço político representavam camadas sociais e interesses distintos:

- **Jacobinos**: representavam a pequena burguesia e a classe média de Paris. Influenciados pelas ideias do filósofo Rousseau, defendiam uma sociedade igualitária. Junto aos girondinos, eram denominados "esquerda", pois sentavam-se à esquerda da mesa diretora no plenário da Assembleia Constituinte. Seu principal líder foi Robespierre.
- **Girondinos**: republicanos moderados, representavam os interesses da burguesia comercial e de nobres liberais.
- **Planície** ou **pântano**: grupo mais numeroso, que tendia às posições políticas de centro e opunha-se ao setor mais radical. Eram denominados "centro", pois sentavam-se no meio, em frente à mesa diretora no plenário da Assembleia Constituinte. O nome do grupo faz referência às posições políticas vacilantes ou "movediças".
- ***Cordeliers***: ligados aos *sans-culottes*, eram republicanos e defendiam mudanças mais profundas na sociedade, como a reforma agrária e o fim da propriedade privada. Seus principais líderes eram Danton e Marat.
- **Monarquistas constitucionais** ou ***feuillants***: defendiam a monarquia e posições políticas mais moderadas. Não desejavam novos avanços nas reformas. Eram denominados "direita" por se sentarem à direita da mesa diretora no plenário da Assembleia Constituinte.

Os jacobinos defendiam mudanças mais radicais, que ampliassem os direitos do povo. As propostas jacobinas contrariavam as posições moderadas dos girondinos, mais preocupados em manter as conquistas burguesas feitas até aquele momento.

Atividade complementar

Proponha aos estudantes uma atividade de pesquisa em grupo e de preparação de uma encenação. Solicite a cada grupo que pesquise informações detalhadas sobre um dos grupos sociais e políticos que atuaram na Revolução Francesa. Eles devem procurar saber sobre suas posições, suas origens sociais, ações durante a revolução, propostas, assim como os diversos costumes culturais, formas de se vestir, de morar, de se alimentar etc. Quando a pesquisa estiver completa, com informações suficientes para montar uma breve encenação para o restante da turma, cada grupo deve começar o trabalho de caracterização dos personagens (texto, gestos, figurino etc.). Incentive todos do grupo a participar da encenação, ressaltando que não se trata de um espetáculo de teatro profissional e sim de uma experiência teatral coletiva de representação e estudo dos diferentes grupos sociais atuantes na Revolução Francesa. Com a apresentação, toda a turma poderá conhecer o conteúdo que foi descoberto durante a pesquisa. Se algum grupo desejar, também é interessante pesquisar sobre as reivindicações dos camponeses na França revolucionária.

Observação

Um dos jacobinos mais conhecidos e controversos foi Jean-Paul Marat. Ele foi médico e jornalista, fundador do jornal *O amigo do povo* (que lhe serviu também de apelido), veículo no qual divulgou as ideias revolucionárias que defendia. Dedicou-se com bastante intensidade à atuação militante na frente jacobina.

Texto complementar

O texto a seguir traz algumas informações sobre o revolucionário jacobino Jean-Paul Marat:

> Marat, o Amigo do povo, é primeiramente um exemplo característico do homem da Revolução Francesa. Pela sua formação de homem das Luzes, sem dúvida: nutrido de Montesquieu e Rousseau, impregnado dos ideais de justiça e de liberdade de onde ressoam todos os discursos revolucionários. Ele é igualmente característico por sua estratégia de quadro político da Revolução: a princípio, homem da pena, homem de imprensa, torna-se também homem de debate. [...]
>
> COQUARD, Olivier. *Marat*: o Amigo do povo. São Paulo: Scritta, 1996. p. 18.

Atividade complementar

Sugerimos que você exiba e analise com os estudantes o filme *Maria Antonieta*, de Sofia Coppola. A seguir elencamos alguns aspectos e trechos que podem ser trabalhados em sala de aula para complementar os estudos sobre a Revolução Francesa. Espera-se que os estudantes percebam que todo o luxo da corte de Maria Antonieta contrastava com a situação vivenciada pelo povo francês, que sofria com a falta de alimentos devido às péssimas colheitas e aos altos impostos que eram obrigados a pagar à Coroa e à Igreja. As seguintes frases aparecem no quadro de Maria Antonieta: "Cuidado com o déficit", "Rainha das dívidas!" e "Gastos arruínam a França!". Elas fazem referência às crescentes despesas da França, relacionando o endividamento e a ruína do país aos gastos da rainha. Para o terceiro estado, às vésperas da Revolução Francesa, o estilo de vida da aristocracia tornou-se um dos principais símbolos da desigualdade que havia na França. Maria Antonieta foi vista como a maior representante das extravagâncias da corte e da família real, e seus gastos foram considerados uma das causas da crise financeira do Estado francês. O filme está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CRTNSWuk934>. Acesso em: 10 jul. 2018.

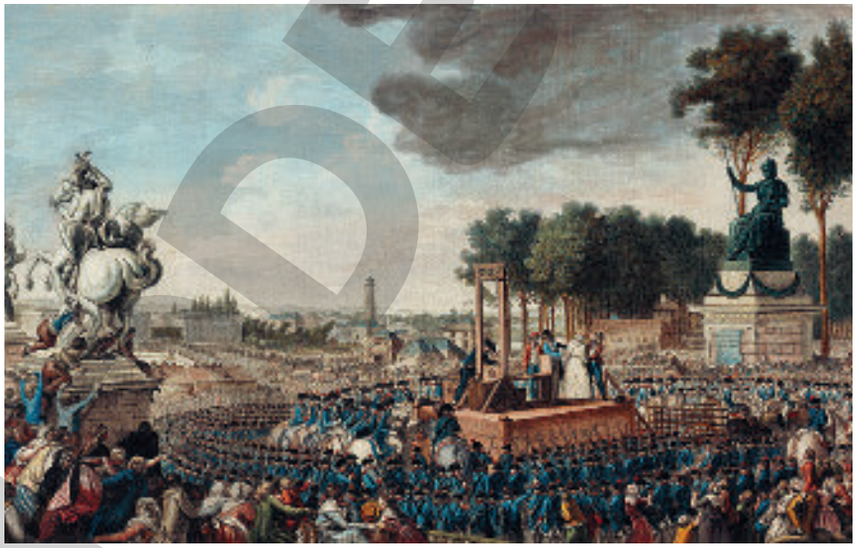
Os rumos da revolução

Por pressão dos jacobinos e da população de Paris, em janeiro de 1793, o rei Luís XVI foi julgado, acusado de traição e executado na guilhotina. Nove meses depois, a rainha, Maria Antonieta, também foi guilhotinada. A medida provocou a reação dos países defensores do Antigo Regime, que formaram uma coligação para derrotar a França.

No interior da Convenção, jacobinos e girondinos divergiam quanto aos rumos e às decisões que deviam tomar. Aos poucos, a influência dos jacobinos cresceu, e as principais lideranças girondinas foram presas.

Em abril de 1793, a Convenção criou o Comitê de Salvação Pública, órgão responsável pela segurança interna da França. O comitê reorganizou o Exército e derrotou a coligação estrangeira. Internamente, líderes jacobinos, como Robespierre, combateram os seus opositores, prendendo-os e executando-os. Esse período da revolução ficou conhecido como **Terror**.

▶ MARIA Antonieta. Direção: Sofia Coppola. França/Japão/Estados Unidos, 2006. Duração: 123 min.
Com um toque inovador e contemporâneo, este filme apresenta a biografia de Maria Antonieta, rainha consorte da França, até as vésperas da revolução.



HELMAN, Isidore. Execução de Maria Antonieta, rainha da França, em 16 de outubro de 1793. Século XVIII. Gravura, 33,8 cm × 46,5 cm. Biblioteca Nacional da França, Paris.

BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A guilhotina

A guilhotina foi aperfeiçoada e sugerida como método de execução pelo médico Joseph Ignace Guillotin, no final de 1789. Antes de sua adoção, os nobres condenados à morte eram executados rapidamente, com a degola, mas os plebeus eram submetidos a formas mais lentas e dolorosas, como a roda, a forca ou o esquartejamento. Com a guilhotina, todos morreriam da mesma maneira.

Sugestão para o estudante:

MOTA, Carlos Guilherme. 1789-1799: *A Revolução Francesa*. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Coleção Estudos).
O historiador Carlos Guilherme Mota elaborou o livro de forma que o leitor poderá conhecer e analisar os episódios da Revolução Francesa à luz de seus significados históricos.

O Terror

Estima-se que, entre setembro de 1793 e julho de 1794, mais de 300 mil pessoas foram presas e cerca de 17 mil foram executadas na guilhotina. O órgão responsável pela condenação daqueles considerados traidores da pátria era o Tribunal Revolucionário. Por meio desse órgão, o Comitê executou, a princípio, grupos monarquistas, girondinos e moderados. Num segundo momento, essa prática se estendeu a vários grupos, mesmo aqueles mais próximos aos jacobinos. Líderes populares, como Danton, por exemplo, foram executados. Com as perseguições, os jacobinos perderam o apoio de vários grupos, inclusive dos *sans-culottes*.

No entanto, o governo jacobino não pode ser lembrado apenas pela repressão. Os jacobinos tomaram medidas que concretizaram o ideal iluminista de liberdade e igualdade perante a lei. A república jacobina aboliu a escravidão nas colônias francesas, aprovou o sufrágio universal masculino, confiscou terras da nobreza emigrada e as distribuiu entre os camponeses pobres.

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

MUSEU CARNAVALET, PARIS



HARRIET, Fulcharan-Jean. *A noite do 9 ao 10 do Termidor, ano II*. 1794. Gravura colorizada, 44,5 cm × 60,4 cm. Museu Carnavalet, Paris. A imagem representa a prisão de Robespierre, episódio que marcou o fim do governo jacobino.

Robespierre, o Incorruptível

Maximilien de Robespierre nasceu na pequena cidade de Arras, em 1758, e foi um advogado de pouca projeção até o advento da Revolução Francesa. Impulsionado pela luta dos *sans-culottes*, chegou ao poder máximo da França revolucionária em 1793.

Robespierre foi o principal líder dos jacobinos. Era ao mesmo tempo amado, odiado, temido e respeitado. Em 1794, acusado de tirania, foi preso e guilhotinado em praça pública de Paris, sob os aplausos da mesma multidão que o levara ao poder. Por sua vida austera e seu desprezo pelo dinheiro, foi chamado de "o Incorruptível".

Nos vários discursos que realizou perante a Convenção Nacional, entre 1792 e 1794, principalmente sobre política, há muitas ideias e denúncias que, séculos mais tarde, serviriam de base para a elaboração da Constituição de diversas sociedades contemporâneas.

Texto complementar

O texto a seguir, do historiador Georges Lefebvre, aborda o período do Terror:

Na mentalidade revolucionária, a vontade punitiva se associou, desde o início, como se notou, à reação defensiva contra o "complô" dos aristocratas": elementos inseparáveis, embora um dos dois pudesse predominar e os compotamentos consecutivos diferirem profundamente, segundo as circustâncias e o temperamento dos indivíduos. A ação repressiva surgiu desde julho de 1789; os comitês permanentes dedicaram-se a uma vigilância e a investigações suspeitas; mas, em qualquer caso, sobreviveram execuções sumárias, pela multidão revoltada. Para preveni-las, nem sempre foi suficiente o desdobramento da força pública; foi necessário acalmar a efervescência, pela perseguição cuidadosa aos conspiradores, e por sanções prontas e rigorosas. As assembleias instituíram comitês de buscas, ou de segurança geral, e conferiram os crimes de "lesa-nação" a uma jurisdição especial [...]. Durante este primeiro perigo e repudiando a burguesia os processos expeditivos, que ameaçavam a segurança do indivíduo, as sanções pareciam irrisórias; bastava um incidente local, para que as execuções populares reaparecessem. Com a guerra e a invasão, elas se multiplicaram e culminaram, em Paris, pelos massacres de setembro.

LEFEBVRE, Georges. *A Revolução Francesa*. São Paulo: Ibrasa, 1966. p. 360.

Texto complementar

O texto a seguir narra a morte do rei Luís XVI.

Luís Capeto, ex-Luís XVI, rei da França, subira ao cadafalso numa segunda-feira, 21 de janeiro de 1793 [...].

Ele fizera menção de falar ao povo, mas na mesma hora Santerre, antigo e rico cervejeiro do Faubourg Saint-Antoine que se tornara comandante-geral da Guarda Nacional, segundo uma testemunha, "erguera sua espada e ordenara o rufar de todos os tambores e o soar de todas as trombetas, para abafar a voz do infeliz monarca. Os carrascos imediatamente o seguraram, amarraram-no na prancha fatal e cortaram sua cabeça, que um deles ergueu três vezes ao povo".

GALLO, Max. *Revolução Francesa:* às armas, cidadãos! (1793-1799). v. 2. Porto Alegre: L&PM, 2012. p. 9 v.

A caminho do fim

A radicalização do processo revolucionário assustou a burguesia. Os setores burgueses mais ricos desejavam acabar com as execuções, o congelamento dos preços e a mobilização popular para administrar seus negócios com tranquilidade.

Em 27 de julho de 1794 — 9 de Termidor no **calendário da revolução** —, os girondinos articularam um golpe que expulsou os jacobinos da Convenção. Assim, a ala moderada da burguesia reassumiu o poder.

O novo governo perseguiu, prendeu e executou os jacobinos, inclusive seu líder, Robespierre, dissolveu os clubes políticos e eliminou as prisões arbitrárias. Os preços foram liberados e as execuções sumárias foram abolidas.

Em 1795, foi eleito o **Diretório**, governo formado por cinco deputados, e uma nova Constituição foi elaborada. Por meio dela, restabeleceu-se o voto censitário e consagrou-se a liberdade econômica.

O governo do Diretório, no entanto, foi incapaz de garantir a estabilidade desejada pela burguesia. A moeda francesa estava desvalorizada, a desorganização na cobrança de impostos esvaziou os cofres públicos e a inflação não parava de crescer. Além disso, os antigos monarquistas e os partidários dos jacobinos ameaçavam o governo estabelecido com levantes sociais constantemente.

Com base na ideia de que apenas um governo forte restabeleceria a ordem, a grande burguesia apoiou um golpe para que o jovem general **Napoleão Bonaparte** assumisse o poder. Assim, em 10 de novembro de 1799 — 18 de Brumário no calendário da revolução —, o Diretório foi extinto e iniciou-se o Consulado. Começava, assim, uma nova fase na história política da França — logo um império comandado por Napoleão.

Calendário da revolução

Aprovado em 1792 pela Convenção, o novo calendário dividia o ano em 12 meses de 30 dias, que tinham nomes relacionados às estações do ano e às atividades agrícolas. O Termidor (que significa calor) se estendia, com pequenas variações, de 19 de julho até 17 de agosto, auge do verão europeu; o Brumário (cujo nome se relaciona a bruma, névoa) durava de 22 de outubro a 20 de novembro.



MUSEU CARNAVALET, PARIS

LAFITE, Louis. *Brumário*. c. 1797-1798. Gravura, 27 cm × 20,5 cm. Museu Carnavalet, Paris. O calendário da Revolução Francesa vigorou por um curto período: de 1792 a 1805.

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

Texto complementar

Reproduzimos a seguir alguns tópicos do texto elaborado pelo Tribunal Revolucionário caracterizando as pessoas suspeitas na fase do Terror:

Os suspeitos sob o terror

Comuna de Paris

20º dia do 1º mês do ano II da república Francesa [20 do vendemiário do ano II; 11 de outubro de 1793]

Extrato do registro de deliberações do Conselho geral

Características que devem distinguir os homens suspeitos e a quem se deve recusar o certificado de civismo.

1. Aqueles que, nas assembleias do povo, empenham sua energia com discursos astuciosos, crises turbulentas e ameaças.

2. Aqueles que, mais prudentes, falam misteriosamente das desgraças da República, se apiedando sobre o destino do povo, e estão sempre prontos a propagar más notícias com uma dor afetada.

3. Aqueles que mudam de conduta e de linguagem de acordo com os acontecimentos; os que, mudos sobre os crimes dos realistas e dos federalistas, bradam com ênfase contra as faltas leves dos patriotas e demonstram, para parecerem republicanos, uma austeridade, uma severidade estudada, e que cedem prontamente quando se trata de um moderado ou de um aristocrata.

[...]

5. Aqueles que, tendo sempre as palavras Liberdade, República e Pátria nos lábios, frequentam os outrora nobres, padres contrarrevolucionários, aristocratas, *feuillants*, moderados, e interessam-se por seu destino.

[...]

UNIVERSIDADE Federal de Minas Gerais – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas Departamento de História. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/suspterr.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2018.

Orientações

É interessante preparar os estudantes nesse momento para o estudo da próxima Unidade, que aborda justamente a tomada de poder por Napoleão Bonaparte na França e o desfecho da fase revolucionária que se iniciou em 1789.

Palavras da revolução

Uma das consequências mais importantes da revolução foi a decisão de romper radicalmente com o passado. A linguagem foi um dos terrenos em que essa mudança se percebeu com mais clareza. As palavras que se identificavam com o Antigo Regime viraram tabus e foram substituídas por outras, afinadas com a nova era.

Dessa forma, os advogados passaram a ser "homens das leis", e os impostos passaram a ser chamados de "contribuições". Ao dirigir-se a um desconhecido, não se dizia "senhor", mas "cidadão". Ruas e praças mudaram seus velhos nomes para outros, como Lei, Liberdade ou Justiça. A Praça Luís XV, por exemplo, passou a se chamar Praça da Revolução e, mais tarde, Concórdia.

O mais importante veículo de divulgação das novas palavras foram os jornais, vendidos nas ruas e nas reuniões públicas. Para se ter uma ideia, na década de 1780, não havia 20 jornais circulando na França; entre 1789 e 1792, apareceram cerca de 500, dirigidos pelos clubes políticos que se difundiram na época.

Símbolos da revolução

A Revolução Francesa também criou inúmeros símbolos que capturaram a força emocional que foi liberada pelos sujeitos sociais envolvidos nas transformações do período. A tomada da Bastilha, o barrete frígio (espécie de gorro vermelho, que se tornou símbolo da liberdade), a bandeira tricolor e a Marselhesa (que se tornou hino nacional da França) foram os principais símbolos criados pelos franceses em sua luta contra o Antigo Regime.

Os ecos revolucionários de 1789 atingiram, em pouco tempo, todo o planeta. Alguns deles, como a bandeira e o hino, além dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, converteram-se em símbolos e princípios universais dos movimentos atuais contra a tirania.



COLEÇÃO PARTICULAR

DORÉ, Gustave. *A Marselhesa*. 1870. Gravura colorizada, 18,4 cm × 24,7 cm.

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

Texto complementar

O texto a seguir trata das repercussões da Revolução Francesa:

> Seu caráter universal foi mais marcado que o de qualquer outra revolução democrática contemporânea. Na sua fase mais aguda, o período dito jacobino, foi definida como "o tempo da ideologia e da utopia", inspirado numa radicalização do "Espírito das Luzes", ou Iluminismo, puxado violentamente para a esquerda, uma radicalização plenamente confiante na razão e oposta às crenças, tradições e experiências do passado, todas elas rejeitadas em bloco. Ela foi, por isso, chamada de revolução "sensualista", "materialista" e até "cientista", ao ponto de ter definido a felicidade como o supremo objetivo da organização social e política, vista não como um corpo social modelado pela história, mas como uma entidade artificial, uma espécie de mecanismo de relógio, que poderia ser construído através de uma engenharia social e política baseada em princípios puramente racionais. Para realizar isso, porém, ela devia ser, paradoxalmente, absolutamente "idealista", isto é, dar às ideias primazia absoluta no acontecer histórico. "Desvio da História", por isso, para muitos, que não conseguem explicar o raio temporal e espacial de influência da Revolução Francesa; ou, no extremo oposto, "esse passado que é ainda nosso presente, pois nunca, na sua projeção social, a esperança dos homens foi levada tão longe" [...].
>
> COGGIOLA, Osvaldo. Novamente, a Revolução Francesa. *Projeto História*, São Paulo, n. 47, p. 281-322, ago. 2013. p. 283.

Orientações

Instigue os estudantes a identificar os valores, os aspectos culturais e os símbolos criados pela Revolução Francesa que permanecem na atualidade. Direitos hoje considerados "naturais" nas democracias do Ocidente, como a liberdade individual e a igualdade perante a lei, foram conquistados ao longo do processo revolucionário.

Observação

Uma curiosidade do período da Revolução Francesa é que, em 1790, no período da Monarquia Constitucional, a Academia de Ciências de Paris formou uma comissão encarregada de unificar as medidas no país, com base em padrões simples e fixos. O resultado foi a criação do metro e do quilograma, base do Sistema Métrico Decimal.

Orientações

As mulheres francesas participaram ativamente da Revolução Francesa. Estiveram presentes nos salões de Paris, onde eram lidos e discutidos os textos dos filósofos iluministas, e participaram das jornadas revolucionárias. Vale lembrar que importantes símbolos da revolução (como a liberdade e a república) foram representados por figuras femininas. Apesar disso, elas não obtiveram o direito de participar da vida pública, principalmente da política. O texto escolhido para esta seção permite aprofundar o tema da participação feminina na Revolução Francesa ao abordar a atuação das mulheres nas tropas que combateram as coalizações contrarrevolucionárias.

O tema abordado na seção permite fazer aproximações e analogias com o tempo presente. Apesar de as mulheres terem participado ativamente dos movimentos revolucionários do século XVIII (inclusive das lutas pela independência das treze colônias inglesas), elas só obtiveram a cidadania política durante o século XX. A ampliação dos direitos da mulher ainda constitui uma pauta importante do debate político em diversos países.

em debate

AS MULHERES-SOLDADOS

Você sabia que muitas mulheres participaram ativamente da Revolução Francesa? Algumas, inclusive, chegaram a se alistar voluntariamente no Exército e a vestir-se como homens para lutar na guerra contra a Áustria e a Prússia.

Porém, a participação militar feminina não significou a conquista de direitos.

> "Não fiz a guerra como mulher, fiz a guerra como um bravo!", declarou Marie-Henriette Xaintrailles em carta ao imperador Napoleão Bonaparte (1769-1821). Indignada por lhe recusarem pensão de ex-combatente do exército "porque era mulher", ela lembrou que, quando fez sete campanhas do [rio] Reno como ajudante de campo, o que importava era o cumprimento do dever, e não o sexo de quem o desempenhava. [...] quando a França declarou guerra à Áustria, voluntárias se alistaram no exército para lutar ao lado dos homens contra as forças da coalizão austro-prussiana que ameaçava invadir o país.
>
> Não se conhece o número exato de mulheres-soldados durante o período revolucionário francês (1789-1799) [...]. Quase todas vinham de meios sociais modestos. Eram filhas de camponeses e artesãos [...]. A maioria era muito jovem, como Ana Quatro-Vinténs, que se alistou aos 13 anos, e aos 16 servia na artilharia montada.

Mulheres francesas dirigindo-se ao Palácio de Versalhes, em 1789. Século XVIII. Gravura, 21,5 cm × 32 cm. Museu Carnavalet, Paris.



Atividade complementar

Para conhecer mais sobre as reivindicações das mulheres e algumas propostas que visavam à conquista de direitos nesse período, sugerimos a análise da *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, elaborada pela escritora, feminista e ativista política Olympe de Gouges, em 1791. É possível consultar o documento na íntegra e selecionar alguns trechos para apresentar aos estudantes no *site* da Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br./index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada-1791.html>. Acesso em: 12 jul. 2018.

1. Embora as mulheres tenham participado ativamente do processo revolucionário ocorrido na França no final do século XVIII, elas não receberam os mesmos benefícios que os combatentes homens. O texto deixa esse fato explícito ao apresentar a recusa das autoridades francesas em conceder a pensão de ex-combatente a Marie-Henriette Xaintrailles, com a justificativa de que ela era mulher.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

As irmãs Fernig, com 17 e 22 anos, foram exceções: eram nobres e combateram vestidas de homem [...]. Fora da batalha, passeavam com roupas de mulher e carabina ao ombro. Tornaram-se heroínas nacionais. [...]

O discurso da defesa dos homens livres contra os tiranos da Europa atraiu as cidadãs mais destemidas, que aliavam o sentimento patriótico ao gosto pela aventura. Era uma forma de integração **oficiosa** à cidadania. Reine Chapuy, de 17 anos, declarou que se alistara pelo desejo ardente de combater os tiranos e compartilhar da glória de fulminá-los. Outras foram à guerra para acompanhar os maridos, amantes e irmãos, e acabaram lutando ao lado deles, unindo o sacrifício pela pátria ao devotamento conjugal e familiar. [...]

As mulheres-soldados foram até certo ponto aceitas porque tinham moral elevada, dignidade e bons costumes; eram combatentes, e não **libertinas**. Embora a violência não seja normalmente associada à mulher, na guerra elas matavam "os escravos dos tiranos", prestando um serviço à nação [...].

MORIN, Tania Machado. Revolução Francesa e feminina. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, n. 63, 8 dez. 2010.

Oficioso
Que não tem caráter oficial.

Libertino
De conduta imoral, indisciplinada.

1 As mulheres-soldados receberam os mesmos benefícios que os homens após a Revolução Francesa? Explique.

2 Qual era a origem social das mulheres-soldados? Para elas, o que significava participar da Revolução Francesa?



MUSEU CARNAVALET, PARIS

Texto complementar

O trecho a seguir foi extraído do livro *Mulheres públicas*, da historiadora Michelle Perrot. Nesse livro ela reflete sobre a luta das mulheres pela conquista dos direitos de representação e participação na vida política na Revolução Francesa.

País da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a França é de fato o penúltimo país do continente a ter concedido o direito de voto às mulheres, em 1944 [...]. É de fato um paradoxo. É preciso voltar a Sieyès, o organizador do sufrágio em 1789, que distinguia entre cidadãos passivos e ativos. 'Todos têm direito à proteção de sua pessoa, de sua propriedade, de sua liberdade etc. Mas nem todos têm direito a tomar parte ativa na formação dos poderes públicos; nem todos são cidadãos ativos. As mulheres, pelo menos no estado atual, as crianças, os estrangeiros, aqueles ainda que em nada contribuírem para a sustentação do estabelecimento público não devem influir ativamente na coisa pública.' Sieyès estabelece uma ruptura entre sociedade civil e política, e fortalece a ação pública.

A exclusão das mulheres é particularmente severa, pois, ligada ao sexo, ela não pode ser modificada, como a idade, a nacionalidade ou o nível de riqueza. Assim como as crianças, as mulheres foram feitas para ser protegidas.

[...] 'Todos os seres humanos nascem livres e iguais em direito e em dignidade', dizia a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Então, as mulheres não eram 'seres humanos'?

PERROT, Michelle. Resistências às mulheres. In: *Mulheres públicas*. São Paulo: Unesp, 1998. p. 117.

Resposta

2. Segundo o texto, a maioria das mulheres-soldados que participou da Revolução Francesa era oriunda de meios sociais modestos, geralmente filhas de artesãos e camponeses. Porém, havia exceções, como o caso das irmãs Fernig, pertencentes a grupos mais "nobres". Além do ímpeto de lutar contra o Antigo Regime, as mulheres-soldados viam na participação militar uma maneira de obter cidadania e relativa aceitação, uma vez que não tinham os mesmos direitos que os homens. Apesar de terem conquistado alguns direitos, como o divórcio, as mulheres francesas não podiam participar da vida política, exercer cargos públicos, integrar a Guarda Nacional. Ao participar da guerra, elas encarnavam os ideais dos republicanos de moral e de bravura da época, combatendo os tiranos, identificados como os austro-prussianos, partidários da monarquia absolutista da França.

Texto complementar

O texto a seguir mostra o impacto da revolução nos domínios da vida pública e privada da população francesa.

Durante a revolução, as fronteiras entre a vida pública e a vida privada mostraram uma grande flutuação. A coisa pública, o espírito público invadiram os domínios habitualmente privados da vida. Não resta dúvida de que o desenvolvimento do espaço público e a politização da vida cotidiana foram definitivamente responsáveis pela redefinição mais clara do espaço privado no início do século XIX. O domínio da vida pública, principalmente entre 1789 e 1794, ampliou-se de maneira constante, preparando o movimento romântico do fechamento do indivíduo sobre si mesmo e da dedicação à família, num espaço doméstico determinado com uma maior precisão. No entanto, antes de chegar a este termo, a vida privada iria sofrer a mais violenta agressão já vista na história ocidental.

Os revolucionários se empenharam em traçar a distinção entre o público e o privado. Nada que fosse particular (e todos os interesses eram particulares por definição) deveria prejudicar a vontade geral da nova nação. [...] a palavra de ordem era a mesma: 'Não pertenço a nenhum partido'. As facções, a política partidária – a política de grupos privados e de particulares – viraram sinônimo de conspiração, e os 'interesses' significavam uma 'traição à nação'.

HUNT, Lynn. Revolução Francesa e vida privada. In: PERROT, Michelle (Org.). *História da vida privada*: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 4. p. 21.

O COTIDIANO NA FRANÇA REVOLUCIONÁRIA

Quando a revolução começou na França, em 1789, estima-se que a cidade de Paris, com cerca de 700 mil habitantes, era a terceira maior cidade do mundo, atrás apenas de Pequim e de Londres. Em Paris, o avanço da mancha urbana se percebia na expansão das construções e no prolongamento das ruas, que seguiam em direção ao campo.

A paisagem urbana de Paris do século XVIII revelava as diferenças entre a vida dos ricos e a dos pobres: no tipo de moradia, na alimentação, na maneira de viver das crianças, no vestuário e nas normas de conduta social.

As moradias populares de Paris

A maior parte da população assalariada de Paris vivia em casas de aluguel. As camadas populares costumavam habitar em bairros antigos nos andares mais altos dos prédios, onde os aluguéis eram menores. Era comum uma família inteira morar em um único cômodo, quase sem nenhum mobiliário.

Ao longo do século XVIII, cresceu o número de pensões, habitações temporárias que recebiam pobres recém-chegados a Paris, pessoas sem trabalho fixo ou criados que abandonavam a casa do senhor.

Às vésperas da revolução, o preço dos aluguéis era duas vezes maior que no início do século. Para a maioria dos trabalhadores, o alto custo da moradia significava atrasar os pagamentos, endividar-se para garantir o dinheiro do aluguel ou, como se tornou comum, mudar-se às escondidas.

A família francesa

O respeito e a preservação da família foram temas recorrentes no discurso dos revolucionários. Muitas pessoas reivindicavam trabalho e comida acessível para o sustento de suas famílias e celebravam as boas relações familiares. Nesse momento, surgiu uma nova percepção do lugar e do papel das crianças na sociedade. Elas passaram a ser vistas como expressão do novo e da esperança.

Os revolucionários, inspirados pelo ideal de fraternidade, consideravam o conjunto da sociedade uma grande família, que deveria agir de maneira coesa, visando ao bem público e coletivo, e evitando o privilégio de determinados grupos em detrimento de outros.



MUSEU DE BELAS ARTES, MONTREAL

ISABEY, Jean-Baptiste. *Retrato de uma família francesa em 1800*. Século XIX. Óleo sobre tela, 65 cm × 80 cm. Museu de Belas Artes, Montreal, Canadá.

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

Orientações

Nesse momento é importante destacar as nítidas diferenças sociais que se tornavam bastante acentuadas, principalmente em Paris, onde a concentração populacional e a urbanização eram expressivas. Nesse período, os trabalhadores do meio urbano ganham importância histórica pela sua participação política no processo revolucionário, expressando as contradições profundas entre o mundo da nobreza do Antigo Regime e o dos pobres. Apesar da vitória da burguesia na condução da revolução, a cultura popular, os costumes do povo e muitos de seus valores se difundiram, passaram a ser considerados comuns e foram incorporados pelas massas que viviam nas cidades francesas após a queda do Antigo Regime.

Material Digital Audiovisual
• Áudio: *Declaração dos direitos das mulheres e das cidadãs (1791)*

Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual

As mulheres na França revolucionária

Você já viu que as mulheres tiveram participação ativa em protestos e reuniões durante a revolução. Depois, muitas delas passaram a reivindicar direitos civis e cidadania política. Mais de 60 associações femininas foram criadas com esse objetivo.

Em 1791, a líder Marie Gouges, conhecida como Olympe de Gouges, publicou a **Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã**, que reivindicava igualdade entre homens e mulheres em relação à educação, à justiça, ao voto, entre outros.

Olympe de Gouges foi guilhotinada em 1793. Nesse mesmo ano, as mulheres foram impedidas de assistir às sessões do Parlamento. Mesmo assim, elas continuaram atuando nos cafés, nos salões e na imprensa.

A legislação estabelecida durante a Revolução Francesa garantiu alguns direitos às mulheres, como o divórcio; porém, negou a inclusão delas na vida pública. Dessa forma, as mulheres eram proibidas, por exemplo, de ocupar cargos públicos.

Crianças pobres de Paris

Em Paris, no final do século XVIII, as crianças pobres não tinham direitos e sofriam diversas privações. Muitas eram abandonadas pelos seus pais ou fugiam para viver nas ruas; outras começavam a trabalhar desde cedo. No entanto, apesar das adversidades, a criança pobre parisiense desse período encontrava meios de sobreviver e se divertir em meio à multidão.

> Claro, durante o dia elas povoam as escolas; claro, elas se acotovelam nas ruas e nos cais. Os delegados de polícia temem suas brincadeiras de mau gosto; elas enlameiam os transeuntes, penduram caçarolas no rabo dos cachorros e dos gatos, guerreiam com frutas podres, torrões de terra [...]. [...] bronzeiam-se ao sol nos meios-dias de julho sobre as areias do rio [...]. Outros trabalham muito cedo com os pais, com um tio, na casa de um mestre vizinho onde a família os colocou como aprendizes. [...]
>
> Com seus pais, partilham alegrias e dores, vão às festas, aprendem os seus papéis, a autoridade dos homens, a docilidade das mulheres, o senso do trabalho e aquela atitude crítica que caracteriza o povo. À luz da lareira eles sonham com a independência, os lazeres e o bem-estar, e podem aprender suas letras e seus algarismos [...]. É ali também que o grande momento da refeição reúne todos à volta da mesa familiar.

ROCHE, Daniel. *O povo de Paris*: ensaio sobre a cultura popular no século XVIII. São Paulo: Edusp, 2004. p. 317-320.



MUSEU DO LOUVRE, PARIS

DUVERBRET, P. *A amável dona de casa*. Século XVIII. Gravura, 31,4 cm × 24 cm. Museu do Louvre, Paris.

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

Orientações

Até que ponto as ideias iluministas, que embasaram movimentos como a independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa, continuam presentes na sociedade atual? O princípio da igualdade é contemplado pela sociedade brasileira? O convívio social hoje é pautado pelo princípio da fraternidade? A liberdade individual deve ter limites? Quais? Discuta essas questões com os estudantes incentivando-os a justificar seus pontos de vista com exemplos de sua vida cotidiana e com os conteúdos estudados em sala de aula.

Atividade complementar

A partir da reflexão iniciada em sala de aula com os estudantes sobre a influência das ideias iluministas sobre diversos movimentos pautados no princípio da igualdade entre as pessoas e da liberdade individual, ocorridos ao longo do tempo, peça a eles que pesquisem a respeito de uma das mobilizações e reivindicações que ocorrem ao redor do mundo na atualidade. Depois eles devem compartilhar com os colegas as informações obtidas durante a pesquisa.

ALGUMAS HERANÇAS DA REVOLUÇÃO

Os ideais de **liberdade, igualdade** e **fraternidade** defendidos durante a Revolução Francesa, repensados à luz dos problemas do presente, continuam inspirando muitos movimentos sociais da atualidade. É possível identificá-los na luta de imigrantes que vivem na Europa ocidental atual — como ciganos, europeus do Leste, africanos, latino-americanos e muçulmanos de países diversos — contra a discriminação e por igualdade jurídica, liberdade, trabalho, alimentação e moradia dignas nos países onde escolheram viver.

Nos Estados Unidos e na América Latina, afrodescendentes e indígenas reagem a séculos de dominação e marginalidade e levantam bandeiras semelhantes às que os franceses ergueram em 1789.

No mundo inteiro, mulheres, homossexuais, crianças, adolescentes e idosos enfrentam condições adversas, reagem a privilégios de outros grupos e buscam seu espaço e a efetivação de seus direitos. Nada disso, evidentemente, foi criado pela Revolução Francesa, mas a experiência que os franceses viveram na luta por uma sociedade mais justa e igualitária marcou a história, e é até hoje revisitada e apropriada por diversos movimentos sociais.

A tomada da Bastilha na memória popular

O dia 14 de julho, data da queda da Bastilha, que foi tomada pelos revolucionários franceses, passou a ser comemorado na França em 1880, em uma iniciativa do governo da III República para construir a memória coletiva da nação francesa.

Como o acontecimento de 14 de julho de 1789 foi considerado violento pelos parlamentares, decidiu-se, então, homenagear o dia 14 de julho de 1790. Nessa data, ocorreu em Paris a Festa da Federação, promovida pelo rei Luís XVI para festejar a **união nacional**.

Embora oficialmente o 14 de Julho celebre a união nacional, na memória coletiva ele está associado à queda da Bastilha, data que representa o fim do absolutismo no país. É esse acontecimento histórico que faz do 14 de Julho o dia mais importante do calendário cívico da França.



PASCAL ROSSIGNOL/REUTERS/LATINSTOCK

Queima de fogos de artifício nos arredores da Torre Eiffel, nas comemorações do 14 de Julho, em Paris. Fotografia de 2017.

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

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

FLORENZANO, Modesto. *As revoluções burguesas*. São Paulo: Brasiliense, 1997.
GALLO, Max. *Revolução Francesa*: às armas, cidadãos! (1793-1799). v. 1-2. Porto Alegre: L&PM, 2012.
GERARD, Alice. *A Revolução Francesa*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. (Coleção Khronos 8).
GRESPAN, Jorge Luis da Silva. *Revolução Francesa e iluminismo*. São Paulo: Contexto, 2003.

integrar conhecimentos
História e Arte

A ARTE DA REVOLUÇÃO

NÃO ESCREVA NO LIVRO

O pintor francês Jacques Réattu se especializou no gênero da pintura histórica. Suas obras mesclavam mensagens políticas com símbolos e representações da revolução, revelando que o sonho e os ideais revolucionários estavam no comando de seu processo criativo.

MUSEU RÉATTU, ARLES



RÉATTU, Jacques. *O triunfo da liberdade*. 1794. Óleo sobre tela, 34,5 cm × 47 cm. Museu Réattu, Arles, França.

1. Qual é o nome da pintura de Jacques Réattu reproduzida nesta página? Em que momento histórico da França o artista criou essa obra?
2. Releia o item "Símbolos da revolução", na página 65, e responda: Quais símbolos da Revolução Francesa foram representados na pintura de Jacques Réattu?
3. Repare que dois homens com vestes simples foram representados no canto direito da pintura. Que grupo social da França eles representariam? A posição deles na tela transmite alguma mensagem? Se sim, qual?
4. Qual seria a função do anjo iluminado na cena? Relacione-o à ideia de liberdade.
5. Essa pintura apresenta uma imagem positiva ou negativa da Revolução Francesa? Por quê?

Respostas

1. O nome da pintura é *O triunfo da liberdade*. O quadro foi produzido em 1794. Nesse ano, por meio de um golpe aplicado pelos girondinos, ocorreu o fim do período conhecido como Terror jacobino. A França se preparava para a fase seguinte da revolução, conhecida como Diretório.

2. Os símbolos da Revolução Francesa identificados na obra são o barrete frígio, a bandeira tricolor da França e as vestimentas com as cores nacionais.

3. No canto direito da imagem, os homens com vestimentas simples podem ser identificados com os *sans-cullotes* ou as camadas populares da sociedade francesa no geral. Uma possível interpretação seria dizer que o posicionamento desses homens na tela indica que eles estão à frente do processo revolucionário, como os grandes protagonistas ou como seguidores da liberdade.

4. O anjo iluminado afasta as sombras, abrindo alas para a comitiva da revolução, mostrando o triunfo da liberdade sobre a sociedade despótica do Antigo Regime. Não podemos deixar de mencionar a incorporação da ideia das luzes contra as sombras, relacionada à nova ordem social e intelectual da França, que afastaria o obscurantismo do mundo.

5. Essa obra valoriza a construção de uma memória nacional positiva em relação à Revolução Francesa, pois apresenta a mensagem de que a liberdade saiu vitoriosa, que as luzes venceram o obscurantismo (ideia do Iluminismo).

HESPANHA, António Manuel. *Caleidoscópio do Antigo Regime*. São Paulo: Alameda, 2012.
HUNT, Lynn. *Política, cultura e classe na Revolução Francesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
LADURIE, Emmanuel Le Roy. *História dos camponeses franceses*. v. 1. São Paulo: Civilização Brasileira, 2007.
LEFEBVRE, Georges. *A Revolução Francesa*. 2. ed. São Paulo: Ibrasa, 2009.
MORIN, Tania Machado. *Virtuosas e perigosas*: as mulheres na Revolução Francesa. São Paulo: Alameda, 2014.
MOTA, Carlos Guilherme. *1789-1799*: a Revolução Francesa. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Seção **Atividades**

Objeto de conhecimento

- *Revolução Francesa e seus desdobramentos.*

Habilidade

EF08HI04

Respostas

2. a) Os jacobinos, representantes da pequena burguesia e da classe média, defendiam mudanças radicais apoiadas nos ideais iluministas. Durante a Revolução Francesa, dominaram a Convenção Nacional e instituíram medidas violentas para conter os contrarrevolucionários monarquistas, os girondinos e os moderados em geral. Aprovaram o sufrágio universal masculino, o confisco de terras da nobreza emigrada e a sua distribuição entre os camponeses, o congelamento dos preços e a abolição da escravidão nas colônias francesas. Os girondinos, representantes da grande burguesia, buscavam garantir as conquistas obtidas até então e preservar seus interesses. Atuaram no governo do Diretório promovendo perseguições, prisões e execuções de jacobinos. Implantaram medidas como a liberação dos preços, a elaboração de uma nova Constituição para a França e o restabelecimento do voto censitário.

b) Eram republicanos que defendiam mudanças mais profundas na sociedade francesa, como a reforma agrária e o fim da propriedade privada. Estavam ligados aos *sans-culottes*, isto é, aos grupos urbanos mais radicais da França.

3. a) Membros do primeiro, do segundo e do terceiro estado. O primeiro estado foi representado por um clérigo, que veste uma túnica marrom; o segundo estado, por um nobre, que usa uma indumentária mais sofisticada (um casaco azul, uma calça branca, botas e um chapéu); o terceiro estado foi representado por um pequeno burguês, que veste uma camisa branca, um colete vermelho, uma calça curta azul e um gorro.

3. b) Representa uma das reivindicações do terceiro estado: a reforma fiscal, que instituiria que toda a população, inclusive os clérigos e os nobres, pagasse impostos. Por isso, os personagens estão carregando uma pedra, que simboliza os impostos.

atividades

1. Resposta pessoal. Sugestão de texto: Em 1788, o rei **Luís XVI** convocou os **Estados Gerais**. O objetivo era aprovar uma proposta de **reforma fiscal** que combatesse a crise econômica que assolava a França. A ideia não era bem-vista pelos representantes do **primeiro** e do **segundo estado**, que temiam o fim de seus privilégios. Descontentes com o sistema de votos proposto na assembleia, os membros do **terceiro estado** retiraram-se dos Estados Gerais e proclamaram a formação de uma **Assembleia Nacional**. Pressionado pelas reivindicações do terceiro estado, o rei reconheceu a assembleia e obrigou o **clero** e a **nobreza** a se reunirem com o terceiro estado. Em julho de 1789, os Estados Gerais foram transformados em **Assembleia Nacional Constituinte**. Em agosto, os membros da assembleia aprovaram a **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**, que aboliu o dízimo eclesiástico e todas as obrigações feudais.

1 Redija um texto utilizando os termos do quadro a seguir.

> Estados Gerais – reforma fiscal – Assembleia Nacional – Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – clero – terceiro estado – nobreza – primeiro estado – Assembleia Nacional Constituinte – segundo estado – Luís XVI

2 Durante a Convenção Nacional, a França estava dividida em diferentes grupos políticos.

a) Estabeleça diferenças entre a posição política dos jacobinos e a dos girondinos.

b) Quem eram os *cordeliers*? A que grupo social eles estavam ligados?

3 Observe a charge e responda às questões.



MUSEU CARNAVALET, PARIS

Cada um suporta o pesado fardo dos impostos e da dívida nacional. As três ordens reunidas suportam o peso da sociedade francesa.
c. 1789. Charge. Museu Carnavalet, Paris.

a) Que personagens foram representados na charge? Como você chegou a essa conclusão?

b) O que a charge representa no contexto da Revolução Francesa? Qual seria o significado da pedra carregada pelos personagens?

c) A desigualdade social está presente no nosso dia a dia? Converse com os colegas sobre o assunto e cite exemplos.

4 A palavra que mais ganhou notoriedade na França depois de 1789 foi "revolução". Até então, esse termo era usado nos estudos astronômicos e se referia aos movimentos variados dos astros. Após a Revolução Francesa, os dicionários incluíram o sentido que os participantes das jornadas revolucionárias empregavam para a palavra: transformação profunda e violenta na vida de uma sociedade. Por que o processo ocorrido na França ficou conhecido como Revolução Francesa? Justifique.

5 As ideias iluministas inspiraram a Revolução Francesa, que foi marcada por muitas agitações e manifestações de rua. Você se lembra de alguma manifestação que tenha ocorrido recentemente? Se sim, qual? O que ela reivindicava?

5. Espera-se que os estudantes citem alguma manifestação de rua, como as chamadas jornadas de junho de 2013, organizadas por jovens que defendiam o direito de todos à cidade. Paralelos entre reivindicações dessas manifestações e princípios iluministas podem ser estabelecidos.

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

3. c) Resposta pessoal. O objetivo é fazer com que os estudantes percebam que a desigualdade social ainda existe no mundo todo. Estima-se que mais da metade das riquezas do planeta está concentrada nas mãos de apenas 1% da população.

4. Designa-se como Revolução Francesa o movimento social que provocou mudanças estruturais na política, na sociedade, na cultura e na economia do país naquele período. Houve a substituição do absolutismo pela monarquia constitucional e, posteriormente, pela república. Houve o fim dos privilégios de nascimento da nobreza e do clero, que desestruturou a sociedade estamental e abriu espaço para a ascensão da burguesia. Os encargos do regime feudal sobre os camponeses foram anulados, assinalando mudanças na política econômica do país, mais alinhada ao liberalismo, seguindo as influências do movimento iluminista.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

6 Leia o que escreveu o historiador Georges Lefebvre sobre o caráter social da Revolução Francesa.

Uma revolução complexa

[...] A revolução é um fato complexo, [...] não há uma revolução, mas várias. [...]

Nenhum historiador [...] ignorou a sublevação dos camponeses e as reformas agrárias da revolução. Eles continuaram, porém, a ver na ação camponesa uma repercussão da revolta da cidade e especialmente da jornada de 14 de julho, como se os camponeses tivessem obedecido ao apelo dos burgueses, a caracterizá-la como exclusivamente dirigida contra a feudalidade e o poder real, de pleno e perfeito acordo, portanto, com a burguesia [...].

Todas essas conclusões tendem invariavelmente a manter o aspecto homogêneo e majestoso da revolução e a vê-la apenas como a revolução do terceiro estado... É importante demonstrar [...] que há, no entanto, uma revolução camponesa, possuidora de autonomia própria quanto à sua origem, processos, crises e tendências... Autônoma sobretudo por tendências anticapitalistas.

LEFEBVRE, Georges [1932]. Citado em: GÉRARD, Alice. *A Revolução Francesa*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 117.

a) Por que, para Lefebvre, a Revolução Francesa foi um fato complexo?
b) Qual a grande divergência que o autor expressa em relação aos historiadores da Revolução Francesa?
c) Segundo Lefebvre, os camponeses e a burguesia tinham os mesmos interesses? Justifique.
d) O que o texto demonstra sobre os estudos realizados no campo da história?

7 Leia o texto e responda às questões.

Várias revoluções em uma

[...] A revolução [...] se dividia numa série de fases, decorrentes das diferentes formas de atuação dos grupos sociais, guiados por objetivos e concepções diversas sobre os problemas econômico-sociais e o modo de resolvê-los.

OSTERMANN, Nilse Wink; KUNZE, Iole Carretta. *Às armas, cidadãos!*: a França revolucionária (1789-1799). São Paulo: Atual, 1995. p. 10.

a) Quais foram as fases políticas da revolução?
b) Segundo o texto, por que a Revolução Francesa teve diferentes fases?
c) Cite duas questões que foram alvo de divergências entre os grupos políticos na França revolucionária e a posição que defendiam.

8 Na sua opinião, os ideias da Revolução Francesa de igualdade, liberdade e fraternidade tornaram-se valores universais? Por quê? Escreva um texto em seu caderno expondo e justificando seus argumentos.

9 Durante a Revolução Francesa, foi instituído o calendário da revolução, que reorganizou a contagem do tempo na sociedade francesa daquele período. Além do calendário, outros aspectos da vida cotidiana sofreram mudanças, como a adoção do sistema de medidas métrico decimal.

- Em duplas, pesquisem (em livros, revistas, jornais e na internet) e discutam:
  a) Qual teria sido a importância de estabelecer um novo sistema de medidas durante o período revolucionário?
  b) Por que vocês imaginam que o sistema de medidas foi mantido após o fim da Revolução Francesa, enquanto o calendário deixou de ser utilizado?
  c) Essas mudanças foram propostas com a intenção de serem mais racionais. Por quê? Como essa intenção pode ser relacionada ao Iluminismo?

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

6. a) Porque segundo ele não existiu uma, mas várias revoluções.

b) Para Lefebvre, parte dos historiadores costuma, em suas interpretações, desconsiderar a autonomia e tendências revolucionárias dos camponeses, reduzindo a Revolução Francesa a um processo homogêneo do terceiro estado contra a feudalidade e o poder real, que sintetizavam os interesses da burguesia.

c) Segundo Lefebvre, os camponeses não atenderam apenas ao apelo da burguesia para lutar contra a autoridade monárquica e os privilégios da nobreza; eles lutavam pela reforma agrária, entre outras conquistas específicas.

d) O texto discute a existência de diferentes interpretações de um mesmo fenômeno ou contexto histórico.

7. a) A fase inicial da revolução se deu com a organização da Assembleia Nacional Constituinte em 1789; foi seguida da queda da Bastilha, com a instituição de uma monarquia constitucional; depois, pelo período republicano, de 1792 a 1795, com a formação da Convenção Nacional; da fase do Terror, quando os jacobinos estiveram no poder; da reação conservadora dos girondinos, com o golpe de 9 de Termidor que instituiu o Diretório; e, por fim, do golpe de Napoleão Bonaparte, de 18 Brumário, que iniciou a fase do Consulado e encerrou o processo revolucionário.

b) Por conta da atuação dos grupos sociais e seus objetivos.

c) A defesa do voto universal masculino e da instituição da república foram algumas das questões alvo de divergências entre os grupos políticos na França revolucionária.

8. Espera-se que o estudante reflita sobre as influências da Revolução Francesa nos diversos movimentos que buscam a defesa da liberdade, da igualdade e dos direitos humanos até os dias de hoje nas mais diversas regiões do mundo.

9. a) O sistema decimal auxiliou na unificação das medidas do país, resultando na criação do metro e do quilograma, facilitando as transações comerciais.

9. b) O sistema decimal foi mantido e deu origem ao Sistema Internacional de Unidades (SI). O calendário revolucionário, por sua vez, deixou de ser utilizado porque a Revolução Francesa teve seu desfecho em 1799.

c) Essas mudanças podem ser associadas à ideia de racionalidade difundida pelos pensadores do Iluminismo, pois tinham como objetivo organizar as atividades cotidianas por meio da sistematização. Tanto o calendário, que organizou a contagem do tempo e a própria história francesa no período da Revolução Francesa, como o sistema de medidas foram invenções funcionais e racionais.

Seção **Para refletir**

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica** n. **1**, esta seção estimula os estudantes a *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva*.

Os conteúdos trabalhados na seção também buscam levar os estudantes a desenvolver as seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (**1**) e *Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...]* (**2**).

para refletir

QUAIS SÃO AS HERANÇAS DO ILUMINISMO E DO LIBERALISMO NO MUNDO DE HOJE?

Você já estudou aspectos do Iluminismo e conheceu alguns dos principais filósofos ligados a esse conjunto de ideias. Percebeu, também, que o Iluminismo impulsionou a busca por novas formas de organização política, social e econômica, e que naquele contexto surgiram as ideias do liberalismo. Muitos desses aspectos podem ser vistos, em termos práticos, na Revolução Francesa, por exemplo.

Mas será que tudo isso faz parte somente do passado? Será possível dizer que as ideias iluministas e os valores liberais chegaram, em certa medida, até os nossos dias?

Os pensadores iluministas defendiam, entre outros elementos, a liberdade de pensamento, a liberdade econômica, a liberdade religiosa, a liberdade de expressão... Essas ideias soam bastante familiares, não é mesmo? As noções de liberdade e justiça social, a valorização da ciência e do conhecimento e a ideia de que todos os seres humanos são iguais perante a lei nasceram no século XVIII, com o Iluminismo, e fazem parte, com algumas mudanças e adaptações, de nossa realidade, de nosso cotidiano.

Há influências iluministas que podem ser vistas até hoje na área da educação, por exemplo. O progresso científico e a valorização do conhecimento eram importantes para muitos pensadores iluministas, e muitos deles defendiam a universalização do ensino, ou seja, a ideia de que todos deveriam ter acesso à educação, como é possível notar no trecho a seguir:

> O movimento pela escola laica garantida pelo Estado vinha sendo discutido em vários países da Europa, na segunda metade do Setecentos, embalado pelas Luzes e pela *Enciclopédia* [...] organizada por Diderot e D'Alembert. [...] A educação pública estatal e civil aparecia assim como a chave mestra da vida social, objetivando formar um sujeito humano civilizado, ativo [...].

MARQUES, Vera Regina Beltrão. As luzes na educação e o homem novo. In: TRICHES, Ivo José; DEMETERCO, Solange Menezes da Silva; MARQUES, Vera Regina Beltrão. *Fundamentos da educação*. Curitiba: IESDE, 2009. p. 40.

Aqui no Brasil, essas ideias estão presentes há tempos e aparecem consagradas na Constituição Federal de 1988, que consolida o ensino obrigatório como dever do Estado e da sociedade.



BIBLIOTECA DO SENADO FEDERAL. BRASÍLIA

Na imagem, exemplar da Constituição Federal de 1988.

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

MODERNA

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Também há influências iluministas, em certa medida, na nossa organização política. O trecho a seguir fala um pouco mais sobre isso:

> Na França, Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Diderot, cada um com seu estilo, fizeram ressoar a voz da filosofia. Contra a intolerância religiosa e em defesa das liberdades, contra o arbítrio do absolutismo e em defesa de um regime político em que os cidadãos, protegidos por uma Constituição, participam da administração do Estado.
>
> VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa explicada à minha neta*. São Paulo: Unesp, 2007. p. 17.

1 No texto de Michel Vovelle que você acabou de ler, há um elemento político específico que surgiu no contexto do Iluminismo e sobrevive (com adaptações) até os nossos dias. Que elemento é esse?

As ideias do liberalismo acompanharam o Iluminismo, trazendo elementos importantes para a política e a economia. Os liberais do século XVIII defendiam, entre outros elementos, a não intervenção do Estado na economia, a propriedade privada e a livre-iniciativa. Para muitos estudiosos, essas ideias, em grande parte, estão presentes hoje em dia nas agendas de governantes que realizam a privatização de empresas estatais e de movimentos que defendem a diminuição do Estado, por exemplo. As ideias do liberalismo também podem ser vistas na política de hoje, uma vez que moldaram os conceitos de cidadania e direitos civis, sendo a base para regimes democráticos.

2 Reúna-se com um colega para fazer uma pesquisa mais ampla sobre os aspectos do liberalismo que influenciam os rumos da política e da economia da atualidade. Anotem as principais descobertas no caderno.

3 Nesta seção, você viu que muitas ideias enraizadas em nosso dia a dia e consideradas corriqueiras se originaram, de forma geral, no contexto do Iluminismo. Isso acontece também com muitas das instituições que conhecemos atualmente. Agora, escreva um pequeno texto para responder à questão:
Quais são as heranças do Iluminismo e do liberalismo no mundo de hoje?

RICARDO TELES/PULSAR IMAGENS



Praça dos Três Poderes, em Brasília. Fotografia de 2018. Nessa praça estão localizados os edifícios que representam os três poderes da República: o Congresso Nacional (Legislativo), o Palácio do Planalto (Executivo) e o Supremo Tribunal Federal (Judiciário). A divisão de poderes também é herança do Iluminismo.

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

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que também podem, a seu critério, ser utilizadas para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Quais eram as principais ideias iluministas?

2. Que razões levaram os habitantes das treze colônias a iniciar a luta pela independência?

3. De que maneira a política do Antigo Regime favoreceu a eclosão da Revolução Francesa?

4. Quais foram os principais impactos políticos, sociais e econômicos da revolução na França?

5. Que mudanças ocorreram no cotidiano da sociedade francesa após a revolução de 1789?

No **Manual do Professor – Digital** poderá ser acessada uma **Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem** dos estudantes, com sugestões de questões, abertas e de múltipla escolha, e ficha para registro do desempenho deles neste primeiro bimestre.

Respostas

1. É a ideia de um regime político em que os cidadãos são protegidos por uma Constituição. A ideia de que os governantes não podem ficar acima da lei (que dá forma ao liberalismo político, também, uma vez que esses dois conjuntos de pensamento – Iluminismo e liberalismo – se entrelaçam) surgiu naquele contexto e moldou profundamente as sociedades ocidentais, que, em sua maior parte, apresentam um conjunto de leis para reger e controlar os rumos políticos da sociedade.

2. Incentive a pesquisa. Uma sugestão é a leitura do artigo "Liberalismo e democracia: as bases filosóficas da democracia", de Antônio Carlos Olivieri, disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/liberalismo-e-democracia-as-bases-filosoficas-da-democracia.htm>. (Acesso em: 26 jun. 2018.)

3. Procuramos mostrar, nesta seção, alguns exemplos interessantes que mostram a presença dos valores iluministas e liberais nos nossos dias. Os estudantes podem se interessar pelo contexto que envolve a educação e o ensino universal (e, no caso da realidade brasileira, o ensino público e laico), que tem suas raízes, em parte, no conjunto de pensamento iluminista. O objetivo é permitir que os estudantes retomem e explorem determinadas ideias que sobreviveram com adaptações ao longo do tempo, nos mais diferentes cenários sociais.

Apresentação

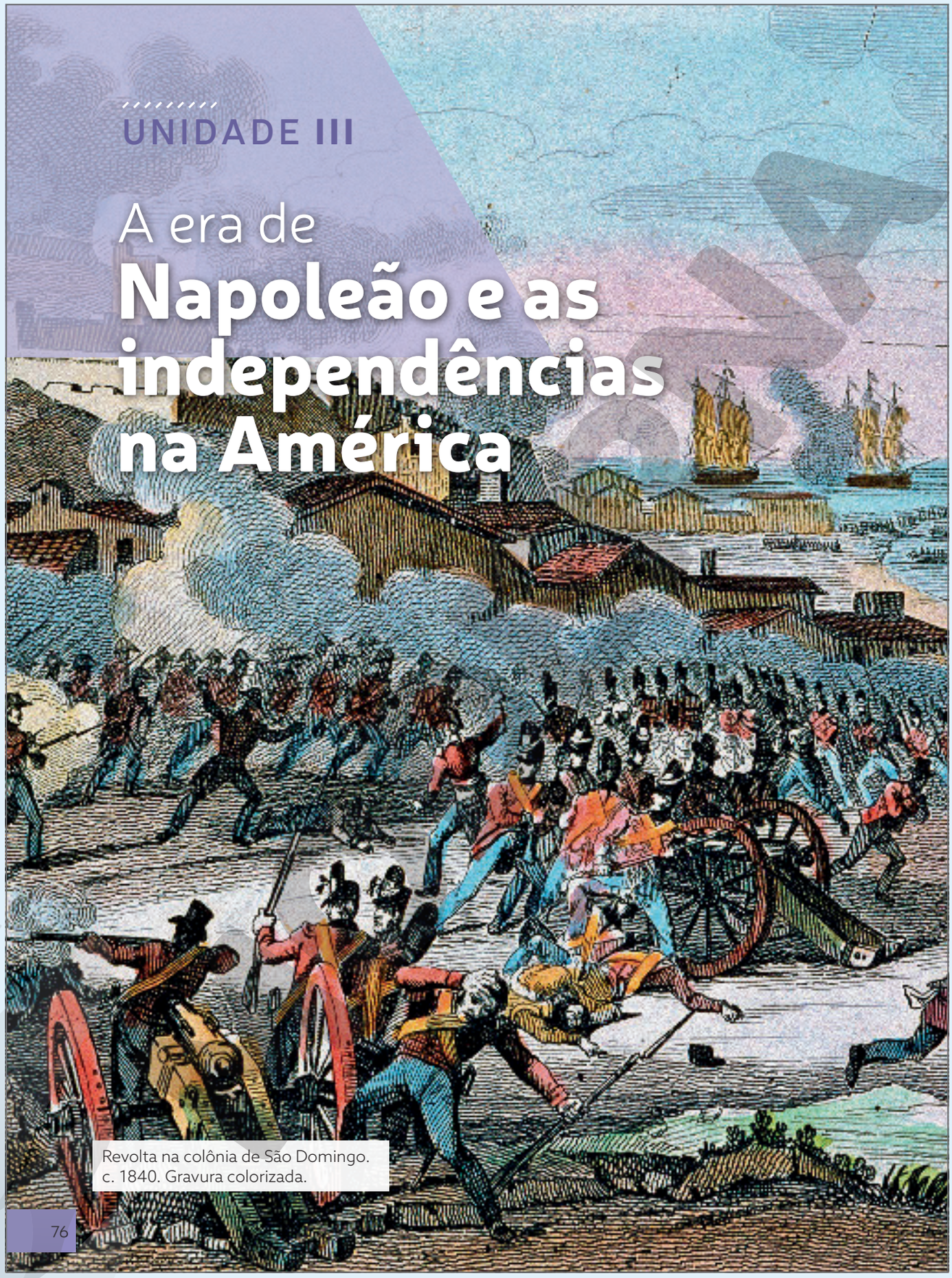
Esta Unidade, intitulada "A era de Napoleão e as independências na América", relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 8º ano: *O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise* e *Os processos de independência nas Américas*.

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica** n. **2**, a Unidade estimula os estudantes a *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 [...]*.

Os conteúdos trabalhados na Unidade (no texto principal, nas seções e nas atividades propostas) também buscam levar os estudantes a desenvolver as seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (**1**); *Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos [...]* (**3**); e *Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (**4**).

UNIDADE III

A era de Napoleão e as independências na América



Revolta na colônia de São Domingo. c. 1840. Gravura colorizada.

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

- um **Plano de desenvolvimento**, com uma seleção de objetos de conhecimento, habilidades e práticas pedagógicas a serem utilizados ou adaptados de acordo com a sua realidade ou necessidade para o período. Há, também, uma proposta de **Projeto integrador** ("Revolução Francesa em imagens", que integra os componentes curriculares História e Arte);
- três **Sequências didáticas**, a saber: "As ideias de independência na América Latina"; "Conjuração Baiana"; "O Reino do Brasil".



AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Em 1791, na França, o governo que tomou o poder com a Revolução Francesa decretou a igualdade de direitos para todos os cidadãos, inclusive para a população das colônias, como a de São Domingo (futuro Haiti). Apesar disso, a escravidão foi mantida. Assim, a rebelião dos escravizados não tardou a acontecer e tomou conta de toda a ilha.

Você sabia que, a partir de então, uma série de conflitos ocorreu até que a independência do Haiti fosse reconhecida, em 1804? Qual teria sido a relação entre os ideais iluministas e processos de independência na América?

Você verá nesta Unidade:

- O contexto econômico-político que fez Napoleão Bonaparte chegar ao poder na França
- Como o projeto de expansão imperial de Napoleão foi derrotado
- A influência da Revolução Francesa sobre os movimentos de independência nas colônias americanas
- O processo de independência das colônias espanholas na América
- A situação dos afrodescendentes e dos indígenas na América espanhola após as independências

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *Revolução Francesa e seus desdobramentos.*
- *Independências na América espanhola.*
- *A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti.*
- *A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.*

Nesta Unidade

Os processos de independência das colônias europeias na América estiveram ligados aos movimentos revolucionários dos séculos XVIII e XIX na Europa, assim como à subida de Napoleão Bonaparte ao poder na França, em 1799. Durante o período napoleônico delinearam-se as principais estruturas do Estado moderno burguês. A nova geopolítica europeia imposta pelo imperador francês se desdobrou em modificações na estrutura organizativa das colônias na América. Ao mesmo tempo, as ideias revolucionárias se difundiam com vigor nas colônias, instaurando um período de luta contra a dominação metropolitana.

Napoleão Bonaparte dominou o cenário político europeu entre 1799 e 1815. Seu papel foi fundamental para a consolidação das conquistas burguesas da Revolução Francesa. Napoleão lançou as bases jurídicas e administrativas do Estado e da sociedade contemporânea, sintetizadas no Código Civil Napoleônico, no Código Comercial e no Código Penal. Durante o seu governo ocorreu o enfraquecimento do domínio metropolitano sobre as colônias ibero-americanas, abrindo caminho para os movimentos de independência. A compreensão das questões relativas à autonomia e aos projetos políticos que emergiram durante as lutas pela independência na América colonial é fundamental para o entendimento do tempo presente.

Sobre a imagem

Oriente os estudantes a fazer a leitura da imagem da abertura da Unidade. Peça a eles que leiam a legenda e identifiquem o tema e a data da gravura. Chame a atenção para os elementos representados, a caracterização dos personagens, a paisagem, a cena de batalha e as embarcações chegando ao fundo.

Sobre o Capítulo

O Capítulo aborda o período napoleônico que sucedeu a Revolução Francesa e o processo de independência de São Domingo, antiga colônia da França no Caribe, que depois passou a se chamar Haiti. As repercussões da Revolução Francesa chegaram à colônia americana de São Domingo e influenciaram o movimento revolucionário ali deflagrado. Parte dos rebeldes que participaram das duas revoluções vislumbrou que os revolucionários de São Domingo e da França poderiam unir forças para conquistar propósitos em comum. Porém, a contradição inerente entre colônia e metrópole, entre outros fatores, impediu que tal ideal se concretizasse. Como foi possível estudar na Unidade anterior, em 1789, a Assembleia Constituinte aprovou a manutenção da escravidão nas colônias francesas. Os revolucionários de São Domingo, no entanto, expulsaram os colonizadores do território e fundaram a primeira república organizada por negros escravizados e ex-escravos. Em São Domingo ocorreu a também primeira revolta contra o escravismo moderno, levando à conquista, antes de outras nações, da abolição da escravidão; Isso revela a importância histórica e o pioneirismo dessas lutas contra o sistema colonial.

As páginas iniciais do Capítulo abordam o período conhecido como Consulado, entre 1799 e 1802, quando Napoleão ascende ao poder. Sugerimos que os estudantes investiguem, no texto didático, os motivos pelos quais os franceses aceitaram o golpe de estado de 9 de novembro de 1799, que levou Napoleão ao poder e preparou o terreno para a instauração do império.

CAPÍTULO 6

O Império Napoleônico e a Revolução de São Domingo

Dez anos após a revolução de 1789, a França enfrentava sérias dificuldades internas. Os recursos financeiros escasseavam, uma grave crise econômica empobrecia a população e dificultava o desenvolvimento do comércio e a retomada da produção.

O Diretório, que assumiu o poder em 1795, era controlado por uma grande burguesia de financistas, corruptos e especuladores; por isso, o governo tinha dificuldade de afirmar sua autoridade. De um lado, os jacobinos pressionavam por reformas sociais. De outro, os partidários da monarquia buscavam retomar o poder.

No plano externo, os conflitos contra os vizinhos europeus prosseguiam e esgotavam as finanças do Estado, gerando um clima de incertezas no país. Foi nesse contexto de crise que o jovem general Napoleão Bonaparte começou a ganhar popularidade.

BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS



Golpe de 18 de Brumário, novembro de 1799. Século XIX. Litogravura colorida. Biblioteca Nacional da França, Paris.

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

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF07HI04: *Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.*

EF08HI06: *Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.*

EF08HI10: *Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.*

EF08HI11: *Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.*

NAPOLEÃO CHEGA AO PODER

Em 1799, Napoleão Bonaparte deixou seu exército em campanha no Egito e dirigiu-se para a França, onde foi aclamado pela população nas ruas de Paris. Dias depois, tomou o poder com um golpe de Estado, que ficou conhecido como 18 Brumário (data do calendário da Revolução, correspondente a 9 de novembro) e que encerrou a Revolução Francesa. As reações dos jacobinos e dos democratas ao golpe foram reprimidas, e o poder político ficou concentrado no Consulado, órgão executivo formado por três cônsules, entre eles o próprio Napoleão Bonaparte. Napoleão concentrou amplos poderes em suas mãos, abandonando o princípio iluminista de limitação do poder. Fortalecido, censurou a imprensa e suprimiu as liberdades individuais e políticas. Com um general no poder, a França não voltou a ser uma monarquia absolutista, mas os intensos debates políticos estimulados pela Revolução Francesa ficaram para trás.

Em busca da conciliação nacional, Napoleão afirmava estar acima dos interesses particulares e prometia fazer da França a maior potência do mundo, oferecendo segurança e estabilidade política, social e financeira, que haviam desaparecido nos anos da Revolução Francesa.

As vitórias militares na África e o avanço na guerra europeia aumentavam o prestígio do novo líder e a confiança dos franceses em suas ações.

As ideias liberais prevaleceram na política econômica de Napoleão, que manteve boa parte das conquistas de 1789.

Ações do governo de Napoleão

Napoleão incentivou a prosperidade da burguesia e manteve a reforma agrária. As finanças do país foram recuperadas, com a emissão de papel-moeda pelo Banco da França, o financiamento da agricultura e da indústria e a reorganização dos impostos. Estradas e pontes foram construídas; promoveu-se a melhoria dos serviços de correios e telégrafos.

Em 1804 foi criado o Código Civil Napoleônico, que serviu para organizar e unificar as leis na França, regulamentar o direito à propriedade, garantir a igualdade dos franceses perante a lei e confirmar o confisco das terras da nobreza de origem feudal.



MUSEU DE BELAS ARTES DE CAEN, FRANÇA

GUERIN, Pierre-Narcisse. *Bonaparte perdoa rebeldes no Cairo*. c. 1806. Óleo sobre papel colado na tela. Museu de Belas Artes de Caen, França. Aos olhos da burguesia francesa, Napoleão era a figura capaz de restabelecer a ordem interna na França.

MAUROIS, André. *Napoleão*. São Paulo: Globo, 2013. Este livro apresenta uma biografia de Napoleão Bonaparte.

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

Sugestão para o estudante:

BALZAC, Honoré de. *Napoleão*: como fazer a guerra. Porto Alegre: L&PM, 2005. (Coleção L&PM Pocket).

Neste livro do escritor Honoré de Balzac, representante do Realismo francês, que nasceu justamente no ano em que Napoleão deu um golpe de Estado e tomou o poder na França, é possível conhecer de maneira profunda e envolvente o pensamento deste estadista que expandiu seu poderio em várias partes do mundo e formou um império.

Orientações

Diante da grave crise econômica e política que tomava conta da França pós-revolucionária durante o governo do Diretório, deixando a maior parte da população empobrecida e a burguesia com dificuldade de empreender seus negócios, Napoleão ganhou apoio de diversas camadas sociais. Com o exército ao seu lado e com o aval da burguesia, que via em Napoleão uma liderança capaz de recompor o país, o jovem general tomou o poder e inaugurou uma nova fase na história da França. Napoleão pretendia encerrar o processo revolucionário iniciado em 1789, mantendo as conquistas que se aproximavam dos princípios liberais e consolidando um arcabouço jurídico que fornecia legitimidade ao Estado nacional contemporâneo. As reformas napoleônicas buscavam atender aos interesses da burguesia e instituir seu poder político por meio da organização do Estado e das normas da sociedade. A partir da análise dessas informações é possível trabalhar com os estudantes a habilidade **EF08HI06**.

Observação

É interessante notar o uso dos mecanismos e das instituições jurídicas por Napoleão. O Código Civil Napoleônico se tornou um símbolo do seu governo imperial, promovendo uma ampla reforma jurídica no país. Napoleão, apesar de manter algumas das conquistas da Revolução Francesa, abandonou o princípio iluminista de limitação do poder e concentrou os mecanismos decisórios do Estado em suas mãos, governando de maneira autoritária o país. Os conteúdos das páginas 78 a 84 possibilitam analisar os desdobramentos da Revolução Francesa e desenvolver assim a habilidade **EF07HI04** com os estudantes.

Orientações

Professor, comente com os estudantes, a respeito da pintura de Jacques-Louis David reproduzida na página:

- O próprio Napoleão sugeriu a pose em que deveria ser retratado.
- O olhar do espectador é direcionado para a mão direita de Napoleão, que acena indicando um movimento ascendente.
- Na tela, David substituiu a mula usada por Napoleão na subida dos Alpes pelo cavalo branco, e a capa cinza, pelo belo uniforme de general. A vestimenta representada é impecável, com detalhes em dourado e uma capa vermelha.
- No segundo plano da pintura, vemos os soldados de Napoleão subindo os Alpes.

Observação

Napoleão investiu em representações de sua figura e na difusão de sua imagem ressaltando sempre o aspecto de líder, vitorioso e conquistador. Dessa forma, além de consolidar sua autoridade, ele obtinha o reconhecimento público de sua liderança.

Sugestão para o professor:

DUMAS, Alexandre. *Napoleão*: uma biografia literária. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

Respostas

1. Na pintura, Napoleão é representado como um general valente, imponente e decidido, que domina seu cavalo sem dificuldade e conduz seu exército à vitória. Suas roupas, seus gestos e sua expressão, somados às cores fortes presentes na pintura, revelam essas características e o identificam como um herói.

2. Não. O quadro foi elaborado de acordo com a encomenda do próprio Napoleão Bonaparte. Considerando que Jacques-Louis David foi seu pintor oficial, podemos inferir que, com essa pintura, pretendia-se divulgar uma imagem positiva do governante francês e, portanto, uma imagem idealizada, revestida com a glória da imortalidade. O público, provavelmente, era a corte de Napoleão e os círculos do poder na Europa da época.

3. É interessante estimular os estudantes a refletir a respeito do uso político das imagens, da manipulação dos fatos ou mesmo das representações imagéticas para criar a legitimação do poder ou cativar o eleitorado. Esse exercício de comparação das estratégias de construção e uso da imagem realizado por Napoleão com o atual *marketing* pessoal dos políticos é importante para desenvolver o espírito crítico dos estudantes.

documento

REPRESENTAÇÕES DE NAPOLEÃO

Napoleão preocupava-se muito com a forma como os franceses o viam. Por isso, empenhou-se para que as representações de sua figura reforçassem a imagem de conquistador, herói e homem de coragem e capacidade de comando.

Observe a pintura a seguir.



MUSEU DE HISTÓRIA DA ARTE, VIENA

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

DAVID, Jacques-Louis. *Napoleão sobre o cavalo na passagem de São Bernardo*. 1802-1803. Óleo sobre tela, 2,46 m × 2,31 m. Museu de História da Arte, Viena, Áustria. Esta pintura representa Napoleão em campanha militar contra os austríacos em 1800.

1. Como Napoleão é caracterizado na obra? Identifique elementos na pintura que justifiquem sua resposta.
2. Essa pintura é um retrato da realidade? Por quê? Que efeito você imagina que se pretendeu criar no espectador?
3. De que forma a imagem que os franceses podiam ter de Napoleão influenciaria seu governo? Discuta essa questão com seus colegas.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Agora, observe abaixo a obra de outro artista. O francês Paul Delaroche (1797-1856) produziu algumas representações visuais de episódios da vida de Napoleão Bonaparte. Neste quadro, foi representada a travessia dos Alpes, realizada para atacar a Áustria em 1800 – o mesmo episódio retratado na pintura anterior. Porém, repare que se trata de uma representação mais realista.



GALERIA DE ARTE WALKER, LIVERPOOL

DELAROCHE, Paul. *Napoleão cruzando os Alpes*. 1850. Óleo sobre tela, 2,79 m × 2,14 m. Galeria de Arte Walker, Liverpool, Inglaterra.

4 Qual é o nome e a data da obra reproduzida nesta página? Que acontecimento da história de Napoleão Bonaparte ela representa?

5 Como esse episódio está representado nessa obra?

6 Compare a pintura de Jacques-Louis David à de Paul Delaroche e indique as diferenças entre elas. Quais você acha que seriam os objetivos de cada representação?

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

Respostas

4. O nome da obra é *Napoleão cruzando os Alpes*. Ela foi produzida em 1850 e representa a travessia dos Alpes realizada por Napoleão Bonaparte para atacar a Áustria.

5. Nessa obra, Napoleão veste um capote modesto, deixando parte do corpo exposto ao frio, e monta uma mula que aparenta cansaço devido ao difícil caminho pela montanha. Napoleão tem uma expressão melancólica e está acompanhado de um guia, que tem aspecto exausto, responsável por fazer andar o animal que carrega o general. Para completar, a obra apresenta um cenário gélido, em tons escuros e sombrios. Essa obra, portanto, apresenta traços mais realistas.

6. Na pintura de David, Napoleão Bonaparte é representado como um general destemido, vestido luxuosamente e com pompa, montado em um grande cavalo branco. Provavelmente, nessa obra pretendeu-se forjar a imagem de um herói nacional, enquanto na obra de Delaroche buscou-se captar as dificuldades do percurso, aproximando mais o episódio da realidade.

Orientações

Durante o estudo do Império Napoleônico, sugerimos destacar os motivos que levaram vários países europeus a formar coligações contra a França; as estratégias de Napoleão para vencê-los; a singularidade da posição inglesa na conjuntura da época. Nas guerras contra Inglaterra, Áustria, Prússia e Rússia, o exército napoleônico obteve muitas vitórias. No entanto, encontrou forte resistência da Inglaterra, que era a maior potência econômica no período, além de estar isolada pelo mar e protegida pela mais poderosa frota marítima do mundo.

Atividade complementar

Organize uma atividade de discussão com a turma sobre alguns pontos das reformas do ensino promovidas por Napoleão, como o de tornar o Estado responsável por oferecer e gerir a educação pública e a organização dos liceus (colégios internos de ensino secundário que preparava os estudantes para a vida acadêmica e profissional). Peça aos estudantes que se organizem em grupos e coletem informações sobre os liceus franceses. Sistematize na lousa as informações que eles trouxerem para realizar uma análise coletiva dos significados positivos e negativos da reforma implantada por Napoleão. Aproveite a oportunidade para levá-los a refletir sobre a estrutura da educação escolar no Brasil, os aspectos que podem ser melhorados ou modificados e as recentes reformas do ensino no país. Estimule-os a identificar as condições que possivelmente originaram alguns problemas, assim como a imaginar um modelo educacional e uma escola de acordo com o ideal e a visão deles. Por último, peça-lhes que formulem algumas propostas para a melhoria da educação e das escolas na atualidade.

O IMPÉRIO NAPOLEÔNICO

Napoleão enfrentava a oposição dos monarquistas ligados à família de Luís XVI que tentavam retornar ao trono. Para assegurar seu poder, ele convocou um plebiscito em agosto de 1802 e tornou-se cônsul vitalício. Dois anos depois, em nova votação, foi aclamado imperador dos franceses, sendo coroado no dia 2 de dezembro daquele ano.

Nas relações externas, o Império Napoleônico foi marcado por intensos conflitos. A reestruturação política e militar e a recuperação financeira da França preocupavam alguns países europeus. Em 1803, Inglaterra, Áustria, Prússia e Rússia uniram-se em coligação e declararam guerra à França. Um novo período de confrontos se iniciava.

Além de temer o expansionismo territorial francês, a maior parte desses países receava que os ideais iluministas da Revolução Francesa se espalhassem por toda a Europa. Esse temor tinha fundamento, uma vez que a luta contra o absolutismo mobilizava intelectuais e setores de classe média de quase todas as regiões da Europa, que viam na França um poderoso aliado.

Mas a reação inglesa à França tinha outros motivos. Para a Inglaterra, a guerra era uma oportunidade de vencer economicamente seu principal rival na disputa pelos mercados europeus e ultramarinos. Mais do que conquistas territoriais, os ingleses desejavam expandir seus mercados.

Mudanças no ensino

Napoleão reorganizou o ensino para promover a unidade nacional da França e disciplinar a população para os interesses do Estado. Entre outras iniciativas, ele criou liceus e escolas de artes e ofícios, instituiu a Universidade Imperial e incentivou o ensino humanístico e técnico-profissional.

Ler a pintura

- Observe a pintura. Napoleão deveria ser coroado pelo papa Pio VII, mas, contrariando a tradição, ele coroa a si mesmo. O que você acha que essa atitude revela?



MUSEU DO LOUVRE, PARIS

DAVID, Jacques-Louis. *A coroação do imperador Napoleão e a coroação da imperatriz Josefina em 1804*. 1806-1807. Óleo sobre tela, 6,21 m × 9,79 m. Museu do Louvre, Paris. A obra representa o imperador no centro da tela, no exato momento em que ele se prepara para coroar a si próprio, enquanto o papa Pio VII apenas assiste a seu gesto.

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

Resposta

Ler a pintura:

Napoleão Bonaparte buscou traçar um paralelo com Carlos Magno, tentando dissociar-se da dinastia Bourbon e criar a imagem de que o retorno monárquico não era uma continuidade, mas uma ruptura. Ele armou a cerimônia de sua coroação com a presença do papa Pio VII, simulando uma aproximação entre o poder e a fé. Essa pintura imortaliza o momento em que Napoleão se prepara para se autocoroar; assim, o novo imperador coloca-se acima da Igreja de Roma, tornando o papa um simples espectador de sua coroação.

Batalhas no continente europeu

Durante as batalhas no continente europeu, o exército francês parecia imbatível. A maior dificuldade de Napoleão, porém, era atingir a Inglaterra, isolada pelo mar e protegida pela mais poderosa frota marítima do mundo.

As embarcações francesas foram destruídas pelos ingleses na Batalha de Trafalgar, no litoral da Espanha. O imperador francês voltou-se então para a Europa Central: atacou e derrotou a Prússia, ampliou seu domínio sobre a península Itálica e isolou a Áustria.

Após derrotar as tropas russas e austríacas na Batalha de Austerlitz, em 1805, Napoleão reuniu 16 estados do antigo Sacro Império Romano Germânico na Confederação do Reno.

Em 1806, Napoleão decretou o Bloqueio Continental, por meio do qual os países da Europa ficaram proibidos de comercializar com os ingleses. A Inglaterra, em resposta, passou a dificultar ainda mais o contato entre os países europeus e suas colônias ultramarinas.

As guerras desgastaram o exército francês. Além disso, vários países da Europa dependiam do comércio com a Inglaterra e, portanto, rejeitaram o Bloqueio Continental. Portugal, por exemplo, aliado à Inglaterra, desrespeitou o decreto e teve seu território invadido pela França em novembro de 1807.

No final de 1811, a Rússia também rompeu o bloqueio e, no verão de 1812, teve seu território invadido por Napoleão. As tropas francesas, a princípio, avançaram sem resistência. Porém, no caminho, encontraram dificuldades para se abastecer, com pastos, casas e plantações destruídos. Em setembro, chegaram a Moscou, mas, mesmo assim, o desastre foi total: sem suprimentos e castigadas pelo frio, as forças francesas foram aniquiladas pelo exército russo.



Fonte: VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico*: geral e do Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 124.

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

Orientações

Solicite aos estudantes que observem o mapa reproduzido na página com bastante atenção para que possam reconhecer as conquistas e o poderio de Napoleão em diversas partes da Europa, assim como em suas colônias.

É fundamental aproveitar esse momento para relacionar o contexto das invasões e guerras napoleônicas, bem como o Bloqueio Continental que a França pretendia impor aos navios ingleses nos portos das diversas regiões dominadas no momento de crise econômica do Império Português. Além disso, é necessário lembrar que a transferência da corte portuguesa para sua colônia na América, em 1808, está diretamente relacionada com os fatos que sucediam na Europa, especialmente com o Bloqueio Continental. Como a Coroa portuguesa tinha uma série de acordos comerciais assinados com a Inglaterra, além de depender da importação de diversos produtos manufaturados ingleses que não eram produzidos pelos lusitanos, foi, por essa razão, obrigada a descumprir o Bloqueio Continental imposto por Napoleão. Consequentemente, o exército napoleônico ameaçou invadir Portugal, logo após a ocupação da Espanha. A Inglaterra, com sua poderosa marinha, interveio auxiliando a transferência da família real portuguesa para o Brasil.

Observação

A derrota francesa na Rússia foi muito expressiva. Dos cerca de 600 mil soldados que invadiram a Rússia, menos de 60 mil retornaram à França.

Texto complementar

Em Portugal se difundiu uma visão negativa da França e de Napoleão:

Lúcia Bastos mostra como foram criadas duas lendas paralelas [...]: a lenda dourada de um general genial e a lenda [...] de um usurpador medíocre. E foi a segunda versão que ganhou desenvolvimento fértil nesse Portugal humilhado em função da ameaça de tantas potências estrangeiras. [...] Junte-se a isso a ideia de um Império das Trevas, e de um Napoleão anticristo, e temos os condimentos necessários para entender a versão portuguesa da revolução. [...]

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Visão portuguesa sobre um invasor. *O Estado de S. Paulo*, 7 dez. 2008. Caderno Cultura. p. 4.

Orientações

O longo período de conflitos internos e externos provocou estagnação na economia da França. Por quase três décadas, entre 1789 e 1815, o comércio e a indústria franceses ficaram em segundo plano e não receberam estímulo suficiente para crescer. Além disso, a perda de mercados estrangeiros para os ingleses diminuiu bastante os recursos obtidos com exportações.

Estimule os estudantes a refletir sobre a contribuição da Inglaterra para a derrota final de Bonaparte em 1815 e a vitória das forças conservadoras nas deliberações do Congresso de Viena.

É interessante orientar os estudantes a analisar o ponto de vista dos franceses que apoiavam Napoleão, pois este representava a república e o fortalecimento da nação. Por esse motivo, boa parte da população francesa considerou o retorno ao regime monárquico um imenso retrocesso.

É importante também que os estudantes atentem para o que o Congresso de Viena representou. Apesar de estabelecer o retorno das antigas fronteiras europeias, o congresso auxiliou na restauração das monarquias derrubadas pelos movimentos liberais do século XVIII, influenciados pelos ideais da Revolução Francesa e pelo expansionismo napoleônico.

Ler a caricatura:

A caricatura faz referência ao primeiro exílio de Napoleão Bonaparte, na Ilha de Elba. Nela, o imperador parece triste, vertendo muitas lágrimas, e desolado, olhando o horizonte, onde está o continente europeu.

Ler a caricatura

- A caricatura faz referência a qual acontecimento da história de Napoleão Bonaparte? Qual é a expressão de seu rosto e de sua postura? Para onde ele estaria olhando?

O governo dos cem dias

Em março de 1814, Paris foi invadida por uma coligação formada por Áustria, Prússia e Rússia. Diante dessa situação, Napoleão abdicou do trono e exilou-se na Ilha de Elba, no mar Mediterrâneo, onde permaneceu por trezentos dias.

O governo francês foi assumido por Luís XVIII, da dinastia Bourbon e irmão de Luís XVI, que havia sido guilhotinado durante a Revolução Francesa. A maioria da população considerou o ato uma imposição dos países vencedores e um retrocesso em relação às conquistas obtidas durante a revolução.

Na Ilha de Elba, Napoleão recebia notícias da insatisfação dos franceses com a monarquia. Em 1815, ele fugiu do exílio e retornou a Paris, onde foi aclamado pela população e pelas tropas e retomou o poder. Porém, seu governo durou apenas cem dias. Em junho de 1815, Rússia, Áustria, Prússia e Inglaterra uniram-se novamente e derrotaram Napoleão Bonaparte na Batalha de Waterloo, na Bélgica.

Napoleão foi levado para a Ilha de Santa Helena, no meio do oceano Atlântico, sob forte vigilância da Inglaterra. Lá permaneceu até sua morte, em 5 de maio de 1821.

MUSEU BRITÂNICO, LONDRES



WALLIS, John. *As tristezas de Bonaparte, ou reflexões na Ilha de Elba!* 1814. Gravura. Museu Britânico, Londres.

O Congresso de Viena

Entre setembro de 1814 e junho de 1815, alguns Estados europeus, liderados por Áustria, Prússia, Inglaterra e Rússia, reuniram-se no Congresso de Viena, na Áustria. O objetivo era fazer a Europa retornar às configurações anteriores a 1789. Os representantes da Áustria, da Prússia e da Rússia criaram a Santa Aliança, um pacto militar que assegurava às nações participantes o direito de intervir em países para reconduzir ao poder governantes destituídos por revoluções liberais.

A Europa que surgiu em Viena procurava reafirmar os valores do Antigo Regime. Os franceses perderam os territórios conquistados durante as guerras napoleônicas e viram Luís XVIII ser reconduzido ao poder.

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

A INDEPENDÊNCIA DO HAITI

Você já deve ter ouvido falar do Haiti, não é mesmo? Esse país, que atualmente apresenta os piores índices de desenvolvimento da América Latina, já protagonizou movimentos pioneiros na história do Ocidente. Lá ocorreu a única rebelião organizada por escravizados africanos na América, foi a primeira região do continente a abolir a escravidão, a conquistar sua independência e o primeiro país fundado por ex-escravizados fora da África.

Os espanhóis chegaram à Ilha Hispaniola, onde hoje estão o Haiti e a República Dominicana, em 1492. A Espanha, porém, estava mais interessada em explorar a parte continental da América e, em pouco tempo, acabou abandonando algumas regiões da ilha.

A posição geográfica de Hispaniola, que favorecia a navegação e o comércio entre a América e a Europa, atraiu outras nações europeias, como a França, que passou a ocupar algumas partes da ilha. Em 1697, a Espanha reconheceu a soberania francesa na parte ocidental de Hispaniola, onde foi fundada a colônia de São Domingo.

Os franceses desenvolveram na colônia o cultivo de café, anil, cacau, algodão e outros artigos, principalmente a produção de açúcar. Os africanos escravizados eram a principal mão de obra utilizada nas plantações. Na segunda metade do século XVIII, São Domingo chegou a exportar 35 mil toneladas de açúcar bruto (açúcar mascavo) e 25 mil toneladas de açúcar branco.

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



COLEÇÃO PARTICULAR

BRUNIAS, Agostino. *Dança dos nativos de São Domingo.* Século XVIII. Gravura.

Orientações

Nesse momento, sugerimos uma conversa inicial com os estudantes para introduzir o tema da independência da colônia francesa de São Domingo, localizada no Caribe, no atual território do Haiti. É provável que eles conheçam muito pouco sobre o Haiti e sua história, tendo apenas contato com informações superficiais que são difundidas pelos meios de comunicação na atualidade.

Converse com eles sobre a localização da Ilha Hispaniola e o seu processo de colonização. Primeiramente dominada por espanhóis em 1492, quando os europeus fizeram suas primeiras incursões ao continente, mais tarde seria dominada por franceses que formaram na parte ocidental da ilha a colônia de São Domingo. Os espanhóis preferiram concentrar seus esforços na exploração de metais preciosos em suas diversas colônias americanas, por isso cederam parte do território da ilha caribenha aos franceses. Estes, por sua vez, vislumbraram uma oportunidade rentável de investir em produção e exportação para a Europa. Nesse período a região de São Domingo tornou-se uma grande produtora de açúcar, chegando a concorrer inclusive com a produção açucareira da América portuguesa. Na segunda metade do século XVIII, São Domingo chegou a exportar 35 mil toneladas de açúcar bruto (açúcar mascavo) e 25 mil toneladas de açúcar branco. É interessante ainda discutir com os estudantes sobre as características da colonização francesa em São Domingo, onde predominou a exploração do trabalho de africanos escravizados.

Sugestão para o estudante:

HAITI: a retomada. In: *O correio da Unesco*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, set. 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001894/189496por.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2018.

A publicação da Unesco traz diversos artigos sobre o Haiti, com reflexões relacionadas à sua história e às problemáticas do passado e do presente que afetam a população desse país. Se desejar, analise com os estudantes algum artigo de sua preferência em sala de aula.

Orientações

É importante ressaltar as principais características da colônia de São Domingo, principalmente no que diz respeito à população, e mostrar como os ideais da Revolução Francesa influenciaram a luta pela independência da ilha. Sobre a rebelião dos escravos no Haiti, sugerimos chamar a atenção dos estudantes para as contradições entre os princípios defendidos pela Revolução Francesa e a política colonial empreendida pelos diferentes governos revolucionários franceses: a Assembleia Constituinte manteve a escravidão nas colônias francesas, enquanto o governo jacobino a aboliu durante o período do Terror. Já Napoleão Bonaparte tentou restaurar a escravidão na ilha, enviando tropas para conter a rebelião liderada por Toussaint L'Ouverture.

Observação

O trabalho com o conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento das habilidades **EF08HI10** e **EF08HI11**.

Também sugerimos salientar os conceitos de nação, território, Estado, governo e país, consolidando mais uma vez o desenvolvimento da habilidade **EF08HI06**.

O levante dos jacobinos negros

Em 1791, durante o processo revolucionário na França, a Assembleia Constituinte do país aprovou a igualdade de direitos para toda a população de São Domingo, mas manteve a escravidão. No mesmo ano, diante das péssimas condições de vida a que estavam submetidos, os africanos escravizados do norte da colônia iniciaram uma rebelião. Eles abandonaram as plantações, atearam fogo nos canaviais, destruíram engenhos e executaram proprietários brancos. Dois anos após o início da rebelião, a Convenção francesa decretava o fim da escravidão em São Domingo.

Mas, àquela altura, o clima revolucionário já havia se disseminado por São Domingo. Em pouco tempo, a rebelião espalhou-se para o restante da colônia defendendo os ideais revolucionários de liberdade, igualdade e direito à propriedade.

Três anos após o início dos levantes, François-Dominique Toussaint L'Ouverture, um ex-escravizado, aderiu ao movimento e passou a liderar as revoltas dos negros, organizando um exército disciplinado de combatentes.

Em 1801, Napoleão Bonaparte decidiu intervir na ilha para conter a revolta e restabelecer a escravidão, enviando cerca de 25 mil soldados à região. Após diversos conflitos, Toussaint foi capturado e levado à França, onde morreu na prisão em abril de 1803. Contudo, a resistência na ilha continuou.

Outro ex-escravizado, Jean-Jacques Dessalines, passou a liderar o movimento dos escravizados. Os combates prosseguiram e culminaram na expulsão do exército francês da região. Em 31 de dezembro de 1803, a Declaração de Independência do novo país foi aprovada e a colônia de São Domingo foi proclamada independente, recebendo o nome de Haiti. Dessalines tornou-se o primeiro chefe de Estado do país, sendo coroado imperador em outubro de 1804.

ARCHIVES CHARMET/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – BIBLIOTECA NACIONAL, PARIS



Representação da independência do Haiti em 1804. c. 1830. Litogravura colorida. Biblioteca Nacional, Paris.

A população de São Domingo

Os povos indígenas da Ilha Hispaniola foram dizimados pelos colonizadores europeus, principalmente por doenças ou pela violência dos conflitos. Por essa razão, a população de São Domingo era basicamente composta de homens brancos (cerca de 30 mil) e, majoritariamente, de negros escravizados vindos da África (mais de 450 mil). Além desses dois grupos, havia alguns milhares de mestiços livres.

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

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

BONAPARTE, Napoleão. *Sobre a guerra*: a arte da batalha e da estratégia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CORNWELL, Bernard. *Waterloo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

HOBSBAWM, Eric J. *A era das revoluções*: 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

HORNE, Alistair. *A Era de Napoleão*. São Paulo: Objetiva, 2013.

LENTZ, Thierry. *Napoleão*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das. *Napoleão Bonaparte*: imaginário e política em Portugal. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2008.

STENDHAL. *O vermelho e o negro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

em debate

COMO EXPLICAR O HAITI?

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Num texto publicado em 2004, o historiador e cientista social Jacob Gorender fazia o seguinte questionamento sobre o Haiti:

> No início do século XIX, o Haiti era a colônia mais produtiva das Américas e a primeira a conquistar a Independência nacional, em 1804. Como explicar então que não tenha tido uma trajetória progressista, mas, ao contrário, se tornasse o país mais pobre do continente, talvez um dos mais pobres do mundo?
>
> GORENDER, Jacob. O épico e o trágico na história do Haiti. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, jan./abr. 2004. p. 295.

Responder a esse questionamento não é algo simples. Muitos historiadores perceberam que a análise histórica da situação do Haiti, do seu processo de independência e de sua trajetória deve ser feita com cuidado. Vamos ler alguns textos para obter pistas sobre o assunto.

> [...] a independência política do Haiti representou ameaça aos interesses políticos e econômicos das potências europeias, pois temiam que o acontecimento estimulasse outras colônias a lutar por emancipação.
>
> MATIJASCIC, Vanessa Braga. Haiti: uma história de instabilidade política. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 20, 2010, Franca. *Anais*... São Paulo: ANPUH/SP, 2010. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XX%20Encontro/PDF/Autores%20e%20Artigos/Vanessa%20Braga%20Matijascic.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

> O reconhecimento diplomático do Haiti foi um processo demorado e custoso. Com poucos anos de liberdade o país já sofria um encargo econômico irrazoável de indenizar os fazendeiros franceses expulsos. E para além da dívida externa o Haiti ainda foi submetido à quarentena de seus parceiros comerciais de longa data [...].
>
> SAMPAIO, Maria Clara S. Carneiro. Algumas reflexões sobre a história do Haiti e suas durações. Academia, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/2093070/Algumas_Reflex%C3%B5es_sobre_a_Hist%C3%B3ria_do_Haiti_e_Suas_Dura%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 12 abr. 2018.

> [...] Primeiro com A. Pétion [que, alguns anos após a morte de Dessalines, tornou-se presidente do Haiti], e depois sob a liderança do Presidente Boyer, os planos de distribuição de terra conquistaram apoio popular. O sistema agrícola da República como um todo passou a basear-se em uma combinação de minifúndios de camponeses e latifúndios operados por fazendeiros arrendatários. Para o antropólogo Sidney Mintz, o Haiti ingressou neste momento no sistema de pequena propriedade camponesa autossuficiente. Assim, o sonho do Estado negro moderno, envolvido em relações comerciais de âmbito internacional, teria naufragado pois a população liberta desejava terra. [...] Assim o Haiti tornou-se, lentamente, o país mais profundamente camponês do Caribe.
>
> VIANA, Larissa. A Independência do Haiti na Era das Revoluções. ANPHLAC. Disponível em: <http://anphlac.fflch.usp.br/indep-haiti-apresentacao>. Acesso em: 12 abr. 2018.

- Identifique, em cada um dos textos, um aspecto do contexto pós-independência do Haiti que pode contribuir para responder ao questionamento de Jacob Gorender. Em seguida, escreva um breve texto comentando o que explicaria as dificuldades econômicas do Haiti a partir daquele momento.

Orientações

A seção propõe a leitura de alguns textos historiográficos que analisam o processo revolucionário de independência do Haiti e a situação do país na atualidade, procurando estabelecer algumas conexões com a sua trajetória no século XIX e o seu posterior isolamento e pauperização.

Comente com os estudantes que, apesar de o movimento revolucionário ter decretado a independência do Haiti em 1804, a França só a reconheceu de fato muitos anos depois, em 1825, sob a condição de receber o pagamento de pesadas indenizações. O Haiti teve de indenizar os franceses que possuíam escravizados no montante de 150 milhões de francos suíços, dívida reduzida em 1838 para 60 milhões de francos. Essa indenização faliu o Tesouro do Haiti.

Peça aos estudantes que observem novamente a litogravura reproduzida na página anterior. Eles devem atentar para a data em que a obra foi produzida e perceber a visão francesa na representação da independência de São Domingo.

É interessante destacar ainda que Thomas Jefferson, então presidente dos Estados Unidos, país que recentemente havia conquistado sua independência e proclamava a defesa de princípios iluministas, também se negou a reconhecer a independência do Haiti. Os Estados Unidos uniram-se à lista de países que impunham o bloqueio econômico ao Haiti, proibindo as relações comerciais entre os dois países. Esses são aspectos importantes, que levaram o Haiti ao isolamento e a enfrentar sérias dificuldades de desenvolvimento econômico.

Resposta

A situação do Haiti após a conquista de sua independência foi muito difícil, principalmente em relação aos países europeus, que temiam que as lutas revolucionárias se espalhassem em outras colônias e por isso impuseram severas represálias ao jovem país. O próprio reconhecimento diplomático de sua independência por parte das nações europeias demorou para ser feito. Além disso, o país foi condicionado à quarentena das relações econômicas com seus parceiros comerciais e ainda ao pagamento de elevados valores indenizatórios aos fazendeiros que tiveram suas terras expropriadas. Diante das restrições, o Haiti não conseguiu se desenvolver economicamente como uma nação moderna, inserida nas transações econômicas internacionais, e foi se caracterizando no sistema de pequena propriedade camponesa autossuficiente.

Seção **Atividades**

Objetos de conhecimento

- *Revolução Francesa e seus desdobramentos.*
- *Independências na América espanhola.*
- *A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti.*

Habilidades

EF07HI04
EF08HI06
EF08HI10
EF08HI11

Respostas

2. Áustria, Prússia, Inglaterra e Rússia. O objetivo era fazer a Europa retornar às configurações anteriores a 1789 e reconduzir ao poder governantes destituídos por revoluções liberais. A França perdeu os territórios conquistados nas guerras napoleônicas e Luís XVIII foi reconduzido ao poder.

3. As conquistas territoriais de Napoleão reforçaram o poder da França e a expectativa de construir um Estado forte, uma república estável no que dizia respeito à economia e à política, que pudesse fazer frente a outras potências europeias.

4. As outras nações temiam que as lutas contra o absolutismo avançassem por toda a Europa.

5. a) A luta contra o Antigo Regime na França e a defesa do princípio da igualdade de direitos encontrou um certo ponto de convergência com a luta organizada pelos negros contra a dominação colonial da metrópole francesa.

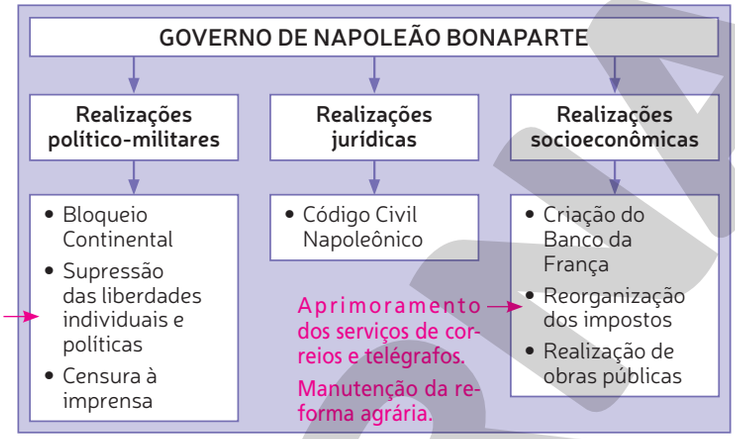
b) Havia uma luta interna entre brancos independentistas e brancos fiéis à metrópole e entre brancos e negros livres, que se manifestou na maior revolta de escravizados da era moderna.

c) Sim, a luta pela independência de São Domingo foi deflagrada com a revolta dos escravizados que propunham o rompimento com o sistema colonial, com a metrópole, o fim da escravidão, além da defesa da igualdade.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Em seu caderno, escreva mais quatro itens que completem o esquema ao lado, sintetizando as principais realizações do governo de Napoleão Bonaparte nos campos político-militar (dois itens) e socioeconômico (dois itens).



1. Estabilidade da política interna.
Expansão do Império Francês à grande parte da Europa.
Aprimoramento dos serviços de correios e telégrafos.
Manutenção da reforma agrária.

2 Quais Estados europeus se reuniram no Congresso de Viena? O que eles pretendiam? Qual foi o impacto das decisões do Congresso para a França?

3 Qual é a relação entre as conquistas territoriais francesas e a consolidação de Napoleão Bonaparte no governo?

4 À época do governo de Napoleão, que ideais da Revolução Francesa representavam uma ameaça para as outras nações europeias?

5 O texto a seguir fala sobre as questões relacionadas a São Domingo no período do governo jacobino, na França. Leia o texto e, com base nele e no que você estudou neste Capítulo, responda às questões.

> [...] O contexto era dado pela coexistência de duas revoluções: a da metrópole e a dos escravos em São Domingo. A Revolução Francesa vivia a sua fase mais radical, marcada pela ascensão do governo revolucionário jacobino e pela atuação de um movimento popular comprometido com a luta contra a aristocracia e a promoção de certo igualitarismo social. [...] No quadro desse regime republicano avançado, onde a influência dos interesses mercantis via-se politicamente enfraquecida, a luta antiescravista encontrava um contexto privilegiado para superar as barreiras que haviam permitido manter, desde o início da Revolução, o tráfico e a escravidão.
>
> Do outro lado do oceano Atlântico, os efeitos da Revolução haviam abalado os alicerces das sociedades coloniais, convertendo as contradições a elas inerentes em confrontos abertos entre os diferentes grupos sociais que as compunham. Em São Domingo, a mais rica e produtiva colônia francesa, as lutas internas entre brancos independentistas e brancos fiéis à metrópole e entre brancos e os chamados homens de cor livres haviam fornecido o contexto para a maior revolta de escravos da era moderna. Iniciada em agosto de 1791, a insurreição havia levado, no prazo de dois anos, à proclamação da emancipação dos escravos da colônia. [...]
>
> SAES, Laurent Azevedo Marques. A primeira abolição francesa da escravidão (4 de fevereiro de 1794) e o problema dos regimes de trabalho. *Sæculum*, João Pessoa, n. 29, jul./dez. 2013. p. 125-126.

a) Que relação é possível estabelecer entre os ideais da Revolução Francesa e a agitação social e política que ocorria em São Domingo no início da década de 1790?

b) Quais eram os grupos sociais e étnicos envolvidos nas lutas internas em São Domingo, de acordo com o texto?

c) Converse com um colega: seria correto dizer que a independência de São Domingo ocorreu como uma espécie de continuação da rebelião dos escravizados? Justifiquem.

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

CAPÍTULO

7 Independências na América espanhola



DAVID COLEMAN/ALAMY/FOTOARENA © ESTATE OF JUAN O'GORMAN/AUTVIS, BRASIL, 2018 – MUSEU NACIONAL DE HISTÓRIA, CIDADE DO MÉXICO

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

Visitantes do Castelo de Chapultepec, na Cidade do México, observam a obra *Painel da independência* (1960-1961, 4,40 m × 15,69 m — detalhe), mural de Juan O'Gorman que retrata mais de 80 personagens de destaque na independência do México. Construído no século XVIII, o Castelo de Chapultepec já foi utilizado como residência de presidentes e como sede de um colégio militar, e hoje abriga um importante museu. Fotografia de 2015.

Ao longo do século XIX, as colônias hispano-americanas obtiveram sua independência. O descontentamento que a maior parte dos habitantes das colônias sentia em relação às medidas políticas e econômicas impostas pela metrópole espanhola, assim como a disseminação de ideias liberais entre aqueles que viriam a se tornar os líderes dos movimentos pela independência, são pontos que devem ser destacados quando nos dedicamos a estudar esses processos.

As ideias liberais que estavam em circulação na América espanhola, no período que antecedeu as guerras pela independência, eram, de maneira geral, relacionadas à **liberdade política** (em reação à opressão que o governo da metrópole impunha às colônias) e à **liberdade econômica** (os habitantes das colônias hispano-americanas desejavam liberdade para estabelecer relações comerciais com qualquer parte do mundo).

Assim, a liberdade era uma aspiração bastante difundida nas colônias. Estados Unidos e Haiti, com sua emancipação, já haviam provado que a independência era um projeto possível.

Sobre o Capítulo

O Capítulo aborda os processos independentistas que se constituíram nas capitanias e vice-reinos da América espanhola. Os conteúdos apresentados suscitam indagações sobre os ideais que circulavam entre os defensores da independência e as influências que os princípios iluministas e liberais exerceram nesses movimentos, assim como as diferentes visões de liberdade dos grupos sociais envolvidos.

Neste estudo, sugerimos retomar com os estudantes conteúdos vistos na Unidade V do volume do 7º ano, sobre a organização político-administrativa e social das colônias da América espanhola. Ao longo do Capítulo, estimule os estudantes a estabelecer comparações entre os diferentes processos de independência na América espanhola, caracterizando suas especificidades.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF08HI06: *Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.*

EF08HI07: *Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.*

EF08HI08: *Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.*

EF08HI11: *Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.*

EF08HI13: *Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.*

EF08HI14: *Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.*

Orientações

No final do século XVIII, a economia da América espanhola, baseada na mineração, na agricultura e na pecuária, se desenvolvia. Porém, a maior parte da população colonial pouco usufruía desse desenvolvimento. Uma elite formada por espanhóis, os *chapetones*, e seus descendentes, os *criollos*, explorava cerca de 15 milhões de pessoas, em geral mestiços, indígenas e escravos de origem africana.

Os acontecimentos na Europa influenciaram os processos de transformação social e política no continente americano entre os séculos XVIII e XIX. Os ideais da Revolução Francesa, do liberalismo e do Iluminismo se difundiram nas colônias da América. Os colonos passaram a se organizar para resistir às imposições do domínio colonial e a pregar contra o fim dos privilégios comerciais das metrópoles. É fundamental destacar que as lutas pela independência na América espanhola expressaram a influência teórica do liberalismo e dos ideais iluministas. No entanto, existiam diferentes projetos de emancipação que estavam em disputa. Os indígenas, africanos e camponeses tinham concepções de liberdade e projetos diferentes das camadas médias e das elites. O sistema colonial também foi questionado pela Inglaterra, que era a maior potência econômica e pioneira no processo de industrialização e desejava implantar nas colônias americanas a liberdade de comércio e assim romper com o Pacto Colonial. Os ingleses desejavam que as áreas de colonização espanhola e portuguesa ficassem livres para a venda de mercadorias industrializadas.

AGITAÇÃO POLÍTICA NAS COLÔNIAS

Em 1808, Napoleão ocupou a Espanha e nomeou seu irmão, José Bonaparte, como novo governante do país. Para tentar resistir aos franceses, discutir os rumos a serem tomados e exercer o poder na ausência do rei, um movimento popular espanhol organizou as chamadas **juntas de governo**.

O clima de agitação política chegou às colônias hispano-americanas. Nas mais diversas cidades, como Buenos Aires, La Paz e Bogotá, representantes das elites também passaram a se reunir em juntas de governo; com o tempo, especialmente a partir de 1810, as juntas começaram a reivindicar maior autonomia comercial para as colônias.

Entre 1810 e 1815, *criollos* e *chapetones* lideraram tentativas de independência nas capitanias da Venezuela e do Chile e nos vice-reinos do Rio da Prata e da Nova Espanha. Para eles, a independência representava liberdade política e econômica para estabelecer seus parceiros comerciais e atuar de maneira autônoma no mercado internacional.

As guerras pela independência nas colônias hispano-americanas foram longas, caracterizando-se pelos altos e baixos nas batalhas, com derrotas e vitórias sofridas por ambos os lados (os rebeldes, que desejavam a independência, e as forças leais à Espanha). E, mais importante: apresentaram feições próprias em cada região. Neste Capítulo, vamos estudar os casos de independência do México, além de exemplos de processos de independência na América Central e na América do Sul.

Grupos sociais nas colônias hispano-americanas

A sociedade na América espanhola, no período das independências, era formada pelos seguintes grupos:

- *chapetones*, nascidos na Espanha e detentores do poder político e dos melhores cargos da administração;
- *criollos*, nascidos na América e descendentes de espanhóis, que formavam a elite intelectual e econômica;
- mestiços, filhos de espanhóis e indígenas;
- indígenas e africanos.

AS INDEPENDÊNCIAS NA AMÉRICA ESPANHOLA (século XIX)

SONIA VAZ



Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 248.

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

Observação

Consideramos importante também relacionar as ações do governo napoleônico sobre alguns países europeus e suas consequências no ultramar.

Professor, os conteúdos das páginas 90 a 93 permitem o desenvolvimento das habilidades **EF08HI07**, **EF08HI08** e **EF08HI11**.

Independência no México

O Vice-Reino da Nova Espanha, onde se situa a área que corresponde, aproximadamente, ao atual México, era a região mais rica e populosa da América espanhola. O principal descontentamento dos *criollos*, nos primeiros anos do século XIX, referia-se ao controle rígido que a metrópole espanhola mantinha na região. Foram os *criollos* que, de modo geral, lideraram as lutas de independência do México, aliados a grupos de indígenas e mestiços.

O movimento contra o domínio espanhol começou, efetivamente, no dia 16 de setembro de 1810. Liderados pelo padre Miguel Hidalgo, camponeses indígenas e mestiços insurgiram-se no pequeno povoado de Dolores. Hidalgo, defensor das ideias liberais e conhecedor de textos de autores franceses e ingleses ligados ao Iluminismo, defendia os interesses e as aspirações dos camponeses e dos grupos mais humildes da população.

Miguel Hidalgo chegou a proclamar o fim dos tributos indígenas e o fim da escravidão africana. Porém, após um período de lutas, os rebeldes foram derrotados pelas forças leais à Espanha. O padre Hidalgo foi julgado e executado em 1811.

A luta dos rebeldes pela independência do México continuou após a morte de Hidalgo e a liderança do movimento ficou a cargo de outro padre, José Maria Morelos. No entanto, Morelos foi executado em 1815. Depois disso, as lutas adquiriram um caráter de guerrilha.

O movimento pela independência do México foi um processo longo e bastante complexo. Foi somente em 1821 que o movimento teve um desfecho: a independência daquele que seria o futuro México foi negociada entre membros da elite, num processo realizado sob a liderança do militar Augusto de Itúrbide.



ROBERT WYATT/ALAMY/FOTOARENA

Vista da igreja do pequeno povoado de Dolores, em Guanajuato, no México. Segundo a tradição mexicana, foi ali que ocorreu o chamado "Grito de Dolores", em 16 de setembro de 1810, quando Hidalgo teria tocado os sinos e feito um sermão com teor político, incentivando a independência. Fotografia de 2015.

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

Orientações

Sugerimos destacar que a característica mais relevante do movimento que se conflagrou pela independência do Vice-Reino da Nova Espanha, onde hoje está localizado o México, foram as lutas camponesas pelo direito à terra. O movimento apresentou uma série de questionamentos sociais. O padre Miguel Hidalgo ajudou a organizar o movimento que reivindicava o fim da escravidão e a cobrança de tributos dos indígenas pelos espanhóis. José Maria Morelos defendia o direito dos indígenas de receberem pelas terras que arrendavam, assim como o fim das dívidas dos mestiços com os europeus. O medo de uma revolta social levou as elites a se unirem em torno da Coroa espanhola.

Observação

Itúrbide proclamou-se imperador do México e governou até 1823, quando o país se transformou em uma república.

Sugestão para o estudante:

PRADO, Maria Lígia. *A formação das nações latino-americanas*. 22. ed. São Paulo: Atual, 2009. (Coleção Discutindo a História).

O livro oferece importantes subsídios aos estudantes para que eles possam refletir um pouco mais sobre os processos de independência na América, sobre as diferenças e as semelhanças entre os projetos de formação das nações latino-americanas e seus reflexos nas sociedades atuais.

Orientações

As lutas na região da Guatemala foram periódicas e localizadas, pois os grandes proprietários de terras temiam uma revolta popular de indígenas e de escravizados africanos, e por isso esforçaram-se para manter o movimento emancipatório circunscrito a algumas reivindicações que não ameaçassem seu poder político e não rompessem com as formas de dominação social de longa duração no interior das antigas colônias.

O caráter tardio da independência de Cuba pode ser explicado por alguns fatores. Entre eles, a divergência interna entre os que defendiam que Cuba se separasse da Espanha e se tornasse autônoma (os "autonomistas") e aqueles que pretendiam que a ilha, após a independência, fosse anexada aos Estados Unidos (os "anexionistas"). Os últimos recebiam forte apoio de grandes proprietários do sul dos Estados Unidos.

Em relação a Cuba, é importante afirmar que na época da conquista de sua independência, formalmente reconhecida em 1902, os Estados Unidos aprovaram uma emenda constitucional, chamada Emenda Platt, que dava ao país direito de intervir na região sempre que seus interesses estivessem ameaçados. O interesse dos anexionistas de associar Cuba aos Estados Unidos prevaleceu, embora a independência cubana tenha ocorrido oficialmente. Terminavam assim séculos de colonização espanhola, para iniciar uma época de dominação estadunidense.

As independências na América Central

Em 1821, a Capitania Geral da Guatemala, até então sob domínio espanhol, foi anexada pelo México recém-independente. Dois anos depois, a região rompeu com o governo do México e formou as Províncias Unidas da América Central.

Em 1838, as Províncias Unidas fragmentaram-se em diversos países: Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicarágua e Costa Rica.

Cuba e Porto Rico

Cuba e Porto Rico foram as duas últimas grandes áreas coloniais na América espanhola a obter a independência. Cuba, com sua grande produção de cana-de-açúcar, café e tabaco, em que se utilizava o trabalho escravo africano, era importante fonte de lucros para a Coroa espanhola. Ao longo do século XIX, a Espanha, em crise e já sofrendo com as independências de suas colônias na América do Sul, procurou fortalecer os laços com Cuba com o intuito de não perder esta importante área colonial. Ao mesmo tempo, a oligarquia *criolla* de Cuba não desejava perder seus privilégios financeiros e seus escravos.

A primeira tentativa de independência em Cuba ocorreu entre 1868 e 1878, na chamada Guerra dos Dez Anos. Porém, esse movimento fracassou, reprimido pelas forças espanholas. Depois, a partir de 1895, as lutas pela independência passaram a ser lideradas por José Martí, político, jornalista e filósofo cubano, que organizou levantes simultâneos em diversas localidades da ilha. Essas lutas tiveram caráter popular, contando com a participação de camponeses e de pessoas das cidades.

Em 1898, quando as lutas estavam perto do fim, os Estados Unidos entraram no conflito contra os espanhóis. O governo dos Estados Unidos já demonstrava, havia algum tempo, interesse comercial na região. Os espanhóis, derrotados, assinaram a Declaração de Independência de Cuba e cederam aos Estados Unidos, como indenização de guerra, Filipinas e Porto Rico.

Uma vez expulsas as autoridades espanholas da ilha, os Estados Unidos mantiveram, ali, uma intervenção militar que durou até 1902. Nesse ano, a República de Cuba foi formalmente proclamada.

MEMORIAL da América Latina. Disponível em: <http://www.memorial.org.br>. Acesso em: 21 mar. 2018.
Esta instituição, localizada na cidade de São Paulo, tem como objetivo promover a integração cultural entre o Brasil e os demais países latino-americanos. Acessando o *site*, é possível conhecer o acervo do memorial e realizar uma visita virtual.

José Martí

José Martí publicou muitos artigos na imprensa e chegou a pensar sobre a necessidade de construir uma unidade latino-americana. Fez críticas ao liberalismo, ao republicanismo e ao positivismo, ideias muito presentes entre os intelectuais latino-americanos, e, com o passar do tempo, posicionou-se contra o domínio dos Estados Unidos na América Latina.

Retrato de José Martí, que foi uma figura muito importante para a independência de Cuba.



ALAMY/FOTOARENA

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

Texto complementar

O texto a seguir trata dos interesses dos Estados Unidos no Caribe:

> Mas a cobiça norte-americana que [...] expressava a convicção do 'destino manifesto' dos Estados Unidos para 'civilizar' todo o continente era apenas mais um elemento complicador na crise do sistema colonial na região do Caribe, já que, na realidade, os Estados Unidos temiam que o desmoronar do império espanhol desse lugar ao predomínio britânico na área. Temiam, além disso, que [...] a aristocracia *criolla* não fosse capaz de controlar [...] a agitação dos escravos e da classe baixa branca das cidades.
>
> BLANCO, Abelardo; DÓRIA, Carlos A. *Revolução Cubana*: de José Martí a Fidel Castro (1868-1959). São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 11-14. (Coleção Tudo é História).

As independências na América do Sul

Em julho de 1816, as Províncias Unidas do Rio da Prata (atual Argentina) declararam formalmente a emancipação política. José de San Martín, governador da província de Mendoza, uniu-se às forças rebeldes e avançou em direção ao Peru e ao Chile, participando também da independência dessas colônias espanholas.

No norte da América do Sul, a guerra pela independência era conduzida pelo venezuelano Simón Bolívar. Em 1819, após combater os espanhóis, Bolívar proclamou a independência da Grã-Colômbia, que compreendia, principalmente, os territórios dos atuais Equador, Colômbia, Panamá e Venezuela. Três anos depois, um de seus generais, Antônio de Sucre, libertou o Alto Peru, contribuindo para o surgimento de um novo país, a Bolívia.

O caso do Uruguai

Em 1811, a Banda Oriental do Vice-Reino do Rio da Prata foi invadida pelos luso-brasileiros. Para libertar a região, o general José Gervasio Artigas uniu-se à junta revolucionária de Buenos Aires e sitiou Montevidéu, expulsando os invasores. Quatro anos depois, as tropas de Artigas também expulsaram os espanhóis da cidade, onde o líder revolucionário instalou um governo independente.

Artigas, entre outras medidas, promulgou uma lei que previa o confisco de terras e sua distribuição entre indígenas, negros livres e *criollos* pobres. Seu projeto, no entanto, foi violentamente combatido pelas tropas de Buenos Aires e por novas iniciativas expansionistas luso-brasileiras. Derrotados, os artiguistas se exilaram no Paraguai em 1820.

No ano seguinte, a Banda Oriental foi anexada ao Brasil com o nome de Província Cisplatina. A região só obteve sua efetiva independência em 1828, após negociações e acordos com o Brasil e a Argentina.



MUSEU QUINTA DE BOLÍVAR, BOGOTÁ

ESPINOSA, José. *Batalha de Boyacá*. 1840. Óleo sobre tela, 94 cm × 120 cm. Museu Casa Quinta de Bolívar, Bogotá. Essa batalha, ocorrida em 7 de agosto de 1819, marcou a independência da Grã-Colômbia.

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

Sugestão para o estudante:

BARBOSA, Alexandre de Freitas. *A independência dos países da América Latina*. São Paulo: Saraiva, 1997.

O livro apresenta uma interpretação ampla dos vários movimentos emancipatórios nos países da América Latina, dos grupos sociais envolvidos e seus interesses e os desfechos dos processos específicos de luta em cada região.

Orientações

O papel que alguns líderes tiveram dentro dos processos de luta pela independência na América pode ser algo interessante de ser analisado com os estudantes. A liderança na história é um tema controverso. As relações entre contexto e personagem são possíveis de serem exploradas na Unidade tanto a partir da figura e dos atos de Napoleão Bonaparte quanto a partir da ação de Bolívar e San Martín, líderes da independência da América espanhola.

Atividade complementar

Sugerimos a leitura da primeira parte do livro *O general em seu labirinto* (indicação feita na página 94), de Gabriel García Márquez. Os estudantes devem ficar atentos a alguns aspectos do livro. O texto apresenta Simón Bolívar no final de sua vida, doente, bastante amargurado e decepcionado com os rumos políticos da América espanhola após as guerras de independência. Ao refletir sobre a trajetória de Bolívar, é interessante contrapor a imagem heroica construída pelo texto aos temas estudados ao longo da Unidade. Por exemplo, o fato de Bolívar não ter sido o único líder das lutas pela independência na América espanhola e de seus projetos de unificação se restringirem às áreas onde exercia influência política e militar, rejeitando qualquer associação com o México ou com a região platina.

Texto complementar

A historiadora Maria Lígia Prado analisa no texto a seguir os vários sentidos que a ideia de liberdade teve para os diferentes grupos que lutaram pela independência na América espanhola.

Liberdade, no entanto, não é um conceito entendido de forma única; tem significados diversos, apropriados também de formas particulares pelos diversos segmentos da sociedade. Para um representante da classe dominante venezuelana, Simón Bolívar, liberdade era sinônimo de rompimento com a Espanha para a formação de fulgurantes nações livres que seriam exemplos para o resto do Universo. Mas, principalmente, nações livres para comerciar com todos os países, livres para produzir, única possibilidade, segundo essa visão, do desabrochar do Novo Mundo. [...]

Para outros dominados e oprimidos como os índios mexicanos, a liberdade passava distante da Espanha e muito próxima da questão da terra. Na década de 1810, os líderes da rebelião camponesa mexicana, os curas pobres de pequenas aldeias, Hidalgo e Morelos, clamavam por terra para os deserdados. [...] Hidalgo, em dezembro de 1810, decretava, nas terras livres do jugo espanhol, a abolição da escravidão e do tributo indígena e determinava que essa disposição fosse cumprida em dez dias, sob pena de morte para os infratores.

PRADO, Maria Lígia. *A formação das nações latino-americanas*. São Paulo: Atual; Campinas: Unicamp, 1986. p. 12-16.

Material Digital Audiovisual
• Áudio: *Carta da Jamaica, de Simón Bolívar*

Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual

PROJETOS PARA O FUTURO

A luta pela emancipação política entre as colônias hispano-americanas colocou em cena muitos projetos para o futuro. Enquanto alguns pretendiam "dividir" a América espanhola, o que daria origem a diversas unidades livres e autônomas, outros desejavam construir uma confederação americana.

O peruano Pablo Olavide foi um dos primeiros a pensar sobre a integração latino-americana. Influenciado pelo Iluminismo, ele chegou a organizar, em 1795, uma sociedade secreta destinada a incentivar a independência das colônias hispano-americanas. Sua visão de união americana, porém, ficava restrita às sociedades da América do Sul. Simón Bolívar, em um de seus mais famosos documentos, a *Carta da Jamaica* (1815), defendia a união americana, sem nunca propor, porém, a unidade completa. A proposta mais ambiciosa de Simón Bolívar era a criação de uma confederação capaz de integrar uma faixa de terra que se estendia da Guatemala até a Bolívia. Não incluía o México, a área do Rio da Prata ou o Brasil.

Com o início do processo de independência das colônias hispano-americanas, surgiram outros defensores da integração. Juan Martínez de Rosas, político chileno, autor da Declaração dos Direitos do Povo Chileno, por exemplo, defendeu essa ideia. José de San Martín e o coronel Bernardo Monteagudo, por sua vez, acreditavam que a união entre as colônias em processo de emancipação era essencial para que estas conseguissem resistir às investidas da Espanha.

Portanto, é possível notar que as raízes históricas e geográficas comuns das várias jovens nações latino-americanas que se formaram após as independências, bem como a necessidade de defesa contra a antiga metrópole, foram fatores decisivos para a criação da ideia de uma "América unida".

▸ GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *O general em seu labirinto*. Rio de Janeiro: Record, 2016. Este livro, uma obra de ficção, tem como pano de fundo os últimos dias de vida de Simón Bolívar.

O Congresso do Panamá

Entre 22 de junho e 15 de julho de 1826 foi realizado, por iniciativa de Bolívar, um congresso na cidade do Panamá. Delegados de países latino-americanos compareceram ao evento, assim como observadores europeus. O objetivo era constituir uma confederação para as jovens nações.

> [...] Em razão dos receios existentes em relação aos planos do Libertador [Bolívar], o congresso não logrou os objetivos esperados. Os seus trabalhos encerraram-se em 15 de julho de 1826 com a assinatura de um vago "Tratado de União, Liga e Confederação Perpétua" pelos quatro Estados representados (México, América Central, Colômbia e Peru), que não chegou a ser ratificado por todos os signatários. Mesmo assim, o encontro foi utilizado, posteriormente, como precedente histórico para a convocação de congressos do mesmo gênero, dando assim certa continuidade ao espírito de colaboração pan-americana.

BUENO, Clodoaldo. Pan-americanismo e projetos de integração: temas recorrentes na história das relações hemisféricas (1826-2003). In: ENCONTRO ANUAL, 27., 2003, Caxambu. Papers dos encontros. Caxambu: ANPOCS, 2003. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/papers-27-encontro-2/gt-24/gt21-18/4287-cbueno-pan-americanismo/file>. Acesso em: 12 abr. 2018.

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

Orientações

O tema da pluralidade cultural deve ser explorado ao longo do estudo do Capítulo, dando-se atenção especial aos diferentes processos de independência dos países da América Latina. É possível levar os estudantes a identificar a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência na América espanhola, possibilitando o desenvolvimento da habilidade **EF08HI11**. Também sugerimos, nas páginas 94 e 95, conduzir o desenvolvimento da habilidade **EF08HI06**.

E depois da independência?

Após a independência, as diversas ex-colônias hispano-americanas tinham uma grande tarefa pela frente. E essa tarefa não era nada simples: praticamente todas as ex-colônias conheceram um período de instabilidade política e econômica após obterem a independência política em relação à Espanha, pois os problemas e questões a serem resolvidos dentro de cada novo país eram inúmeros.

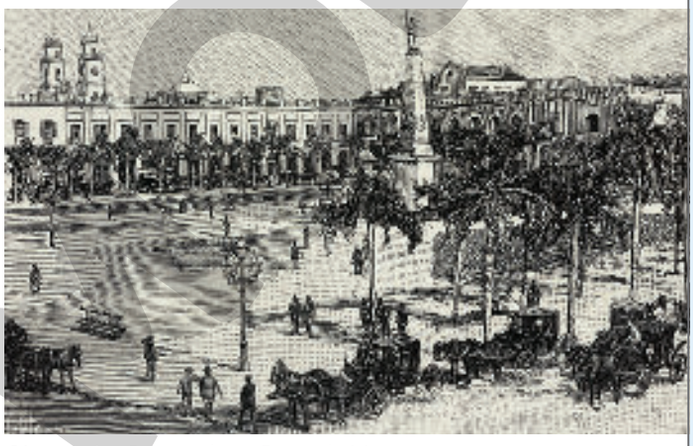
> A conquista da independência marcava o rompimento dos laços políticos com a metrópole e também indicava que complexas tarefas mostravam-se urgentes. Era necessário construir os novos Estados, montar uma estrutura administrativa, delimitar fronteiras, organizar instituições para garantir a ordem e o controle sociais e, além de tudo isso, encontrar formas de reanimar as combalidas economias. Grupos políticos se formaram para pensar e encaminhar soluções para tais problemas.
>
> PRADO, Maria Lígia; PELLEGRINO, Gabriela. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 43.

Os novos países formados após as independências optaram pelo **regime republicano**. Porém, dentro de cada país, e mesmo dentro de cada província, havia diferentes visões a respeito de como deveria funcionar a república. Em alguns casos, eclodiram guerras civis entre grupos contrários, que tinham diferentes projetos de governo, como no México e na Argentina.

No caso do México, a guerra civil se deu entre liberais, que defendiam a República e a separação do Estado em relação à Igreja, e conservadores, que defendiam a Monarquia e os privilégios da Igreja dentro do Estado nacional. O Estado mexicano só se consolidou, efetivamente, após 1850. Já na Argentina, os conflitos que deram forma a uma guerra civil ocorreram entre federalistas, de um lado, que desejavam ampla autonomia para as províncias, e os chamados unitários, de outro, que defendiam o estabelecimento de um governo centralizado. Em razão da instabilidade política, o Estado argentino só foi consolidado em 1862.

Porto Rico e Filipinas também merecem atenção, já que, após a guerra de independência de Cuba, essas duas ex-colônias espanholas passaram ao *status* de colônias norte-americanas, vivenciando uma trajetória política bem diferente daquela experimentada pelas nações do restante da América Latina.

Uma coisa, porém, é certa: em toda a América Latina independente, as elites procuraram afastar os grupos populares das decisões políticas. Durante muito tempo, até praticamente o século XX, a maior parte da população latino-americana ainda não tinha alcançado plenamente seus direitos.



DE AGOSTINI PICTURE LIBRARY/FOTOARENA – BIBLIOTECA AMBROSIANA, MILÃO

Câmara dos Deputados e Praça de Maio, em Buenos Aires, Argentina. 1890. Ilustração. Biblioteca Ambrosiana, Milão, Itália.

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

Orientações

Destaque para os estudantes que, nas décadas de 2010 e 2020, quase todos os países latino-americanos comemoraram ou vão comemorar o bicentenário de suas independências. Nesses 200 anos, os países da América Latina conquistaram autonomia, mas continuam a manifestar algumas heranças do período colonial. Talvez a mais marcante seja a desigualdade socioeconômica.

Estimule os estudantes a refletir sobre o preconceito racial e a exclusão social dos setores economicamente desfavorecidos, assim como sobre a dificuldade de superar problemas que já se manifestavam nos tempos da luta pela independência. Outro tema que permanece controverso é a dificuldade na implantação de medidas efetivas de defesa e proteção das terras indígenas.

Observação

O conteúdo desta página permite que os estudantes comparem os processos de independência em diferentes países latino-americanos e reflitam sobre as formas de governo neles implantados, desenvolvendo assim a habilidade **EF08HI13**.

Texto complementar

A construção dos "novos países" americanos foi algo bastante complexo; segundo Fabio Muruci dos Santos:

> A consolidação dos Estados nacionais hispano-americanos no século XIX foi um processo árduo e violento. A vitória militar sobre os espanhóis na década de 1820 não havia resolvido o problema da delimitação clara dos novos territórios independentes, nem da legitimidade das novas formas de governo.
>
> SANTOS, Fabio Muruci dos. A formação dos Estados Nacionais na América Latina. *ANPHLAC*. Disponível em: <http://anphlac.fflch.usp.br/formacao-estados-apresentacao>. Acesso em: 10 jul. 2018.

Orientações

Para os africanos escravizados e os indígenas das antigas colônias espanholas na América, a independência não significou liberdade, mas violenta exclusão política, social e econômica. Com a integração da América Latina à economia mundial – segundo os princípios do liberalismo –, os indígenas tiveram ameaçada a posse coletiva da terra, tiveram de arcar com novos tributos e foram vítimas de maus-tratos e campanhas genocidas.

Mas esses indígenas não assistiram passivamente à violação de seus direitos ancestrais pelo governo e pelos grandes fazendeiros. O século XIX foi marcado por revoltas armadas camponesas e pela ação de indígenas ou mestiços bandoleiros que ameaçavam a tranquilidade das elites, processo que continua nos dias de hoje em muitas regiões da América. Professor, para finalizar a reflexão, estimule os estudantes a estabelecer comparações entre a situação dos africanos escravizados na América espanhola e na portuguesa, no que se refere aos movimentos de resistência e à participação deles na formação cultural das diferentes nações.

Observação

Os indígenas também continuaram sendo discriminados e postos em posição desprivilegiada e inferiorizada em relação ao branco nas sociedades independentes da América. Professor, os conteúdos das páginas 96, 97 e 98 desenvolvem parte da habilidade **EF08HI14**.

INDÍGENAS E AFRICANOS NA AMÉRICA INDEPENDENTE

Para as populações indígenas das antigas colônias espanholas na América, a independência não representou a conquista de maior liberdade. Os novos governos nacionais consideraram que os indígenas precisavam se adaptar às novas condições do país e contribuir para a modernização da economia e da sociedade.

Em alguns países, os tributos cobrados dos povos indígenas foram restabelecidos para socorrer os cofres públicos. Em outros, campanhas militares foram organizadas para expulsar os nativos de suas terras.

Com a intenção de transformar os indígenas em pequenos proprietários e fazer com que sua produção agrícola fosse comercializada, os Estados independentes extinguiram o princípio da posse comunitária da terra, que fazia parte das chamadas reformas liberais, em países como México e Peru. Essa medida, contudo, acabou criando mecanismos de violenta exclusão política e econômica. Muitas terras indígenas foram parar em mãos de grandes fazendeiros, e os indígenas se tornaram mão de obra barata explorada na mineração e na agricultura.

Os indígenas de diferentes Estados hispano-americanos não assistiram passivamente à violação de seus direitos. Durante o século XIX, as comunidades indígenas denunciaram o desvio do curso de rios por fazendeiros, pressionaram o Estado pela abolição do tributo, recorreram aos tribunais em defesa de seus interesses e mobilizaram revoltas armadas. Protestos e mobilizações indígenas passaram a ocorrer constantemente em diversas regiões da América hispânica.



Mapuches. c. 1820–1830. Litografia colorida.

THE STAPLETON COLLECTION/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – COLEÇÃO PARTICULAR

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

Sugestão para o estudante:

JULIO Melatti. Disponível em: <http://www.juliomelatti.pro.br/>. Acesso em: 11 jun. 2018.

O antropólogo Julio Cezar Melatti, da Universidade de Brasília, mantém uma página na internet sobre os povos indígenas da América, distribuídos por áreas etnográficas. Os diferentes capítulos são atualizados constantemente pelo autor e abrangem desde os povos do Ártico até a Patagônia.

Os africanos na América independente

A mão de obra africana na América espanhola esteve concentrada especialmente em Cuba. O sistema de *plantation* fez com que pelo menos 840 mil escravizados fossem levados para a ilha entre os anos de 1790 e 1870; para termos uma ideia, a América espanhola como um todo recebeu cerca de 1 milhão e 660 mil indivíduos na condição de escravos entre os séculos XVI e XIX. O fato de a escravidão ter sido abolida somente em 1886 em Cuba pode mostrar a importância que essa forma de trabalho adquiriu na colônia.

Vale lembrar que a escravidão africana foi menos presente no restante das colônias hispano-americanas, que contavam predominantemente com a mão de obra indígena. A mão de obra africana esteve concentrada somente em algumas regiões da América do Sul, como no Vice-Reino de Nova Granada, área especializada na exploração de ouro de aluvião.

Os africanos e seus descendentes buscaram resistir à escravidão. Muitos chegaram a formar comunidades semelhantes aos quilombos no Brasil, como os *cumbes*, nas terras da atual Venezuela, e os *palenques*, nas atuais Cuba e Colômbia.

Muitos africanos e seus descendentes foram recrutados para as lutas nas guerras de independência da América espanhola. Esses indivíduos contavam com a promessa de que, após participarem das lutas, seriam alforriados, ou seja, adquiririam a liberdade. Contudo, a independência não significou o fim imediato do trabalho escravo na América espanhola. Como a elite *criolla* também era proprietária de escravos, a política adotada foi a de extinguir gradualmente o trabalho compulsório.

É importante ressaltar que os africanos e seus descendentes deixaram marcas na história da América espanhola. Suas manifestações culturais, antes rejeitadas, contribuíram para a formação da identidade latino-americana.

FIM DA ESCRAVIDÃO NA AMÉRICA ESPANHOLA INDEPENDENTE*



ADILSON SECCO

* Não inclui as Províncias Unidas da América Central.



ROBERTO MACHADO NOA/LIGHTROCKET/GETTY IMAGES

Músicos cubanos realizam apresentação do *son* em Trinidad, Cuba (2009). O *son* é um estilo musical de origem cubana que mistura elementos da música espanhola com ritmos africanos.

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

Atividade complementar

É importante levar os estudantes a refletir sobre a identidade cultural dos países latino-americanos e incentivá-los a promover um debate sobre o assunto. Para isso, propomos a seguinte atividade:

- Divida a classe em grupos e peça aos estudantes que pesquisem na internet e em livros sobre algumas comunidades indígenas da América Latina. Neste trabalho, eles deverão mencionar os principais aspectos do presente e do passado dessas populações, sua cultura, seus costumes e suas tradições, seus direitos políticos (eles são respeitados?), sua inserção e aceitação nas sociedades contemporâneas desses países (eles são discriminados por sua origem?) etc.
- Em seguida, peça que sistematizem a pesquisa, propondo a criação de tópicos que expliquem as principais preocupações e reivindicações dessas populações indígenas no passado e na atualidade.
- Com a listagem em mãos, oriente cada grupo a redigir um texto comparando a situação desses indígenas no passado e no presente.

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

BETHELL, Leslie. *História da América Latina*: da independência a 1870. São Paulo: Edusp, 2001.

CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2000.

GRUZINSKI, Serge. *Pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MEYER, Lorenzo; CAMÍN, Héctor Aguilar. *À sombra da Revolução Mexicana*. São Paulo: Edusp, 2000.

POZO, José del. *História da América Latina e do Caribe*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PRADO, Maria Ligia; PELLEGRINO, Gabriela. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2015.

Orientações

Você poderá destacar a presença da cultura afro no Uruguai e incentivar os estudantes a estabelecer paralelos com manifestações da cultura musical africana (ou de raiz afro) no Brasil e em outros países da América, lembrando de ritmos como a salsa e a rumba (em Cuba), o *reggae* (na Jamaica) e o *blues* (nos Estados Unidos).

Trata-se também de uma boa oportunidade para discutir com os estudantes o conceito de patrimônio imaterial, citando exemplos da cultura brasileira. No portal da Unesco no Brasil, os estudantes poderão encontrar uma definição de patrimônio imaterial. No portal do Iphan, é possível consultar quais são os bens culturais brasileiros registrados nessa categoria. Portal da Unesco: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/culture/world-heritage/intangible-heritage>. Portal do Iphan: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acessos em: 11 jun. 2018.

Respostas

1. No Brasil, os afrodescendentes não são minoria como no Uruguai. Em muitas regiões do país representam inclusive uma parcela bastante expressiva da população.

2. O candombe é um ritmo africano de raiz banto, que foi levado pelos africanos escravizados ao Rio da Prata e que, desde o século XVIII, faz parte do repertório cultural uruguaio. Esse ritmo tinha extrema importância para os negros escravizados porque, por meio da confraternização promovida pela música e pela dança, eles preservavam sua identidade cultural e podiam manifestar sua insatisfação com a condição de escravo. Assim como o Uruguai, o Brasil também recebeu uma imensa população escravizada que era trazida de maneira forçada pelos colonizores europeus para trabalhar nas principais atividades produtivas da colônia. Os africanos no Brasil puderam conviver com povos de diferentes etnias e desenvolveram muitas manifestações culturais, formas de resistência, de luta e expressão. Devido ao processo violento da escravização, os descendentes de africanos ainda lutam para a superação do racismo nas sociedades americanas atuais.

lugar e cultura

SER NEGRO NO URUGUAI: CULTURA E PRECONCEITO

NÃO ESCREVA NO LIVRO

O racismo se manifesta de diferentes formas, no Brasil ou em outros países. É bastante recorrente, por exemplo, em jogos de futebol. Em 2015, um jogador brasileiro foi vítima de injúria racial em um jogo entre a seleção brasileira e a seleção uruguaia sub-20. Nessa ocasião, um jornal *on-line* brasileiro fez uma reportagem sobre os afro-uruguaios, que também são vítimas de preconceito racial. Leia trecho a seguir.

> No Uruguai, os negros são minoria. O último censo, em 2011, apontou que cerca de 10% da população têm origem africana. Um estudo recente da ONU, divulgado em 2013, indica que eles ocupam apenas 0,8% dos cargos hierárquicos no país. Nesta parcela da população, a pobreza é duas vezes maior que no restante. Isso tem reflexos: na média, o número de jovens negros com ensino superior é reduzidíssimo, e a maioria dos empregos exercidos pelos afro-uruguaios é de baixa qualificação.
>
> Ao caminhar pelas ruas de Montevidéu, é difícil encontrar algum negro. [...] Entretanto, no bairro Palermo, a história é diferente. No século 19, o local era o reduto dos escravos antepassados de boa parte dos afro-uruguaios. Ali ficava o Conventillo Mediomundo, um antigo cortiço onde surgiu o candombe, um estilo musical típico que tem na origem africana o parentesco com o candomblé brasileiro. Ali mora Nuri Silva Sena, uma uruguaia filha de brasileiros que já foi vítima de racismo.
>
> – Aqui, no Uruguai, há racismo, sim. É dos brancos para os negros. É visível. Quando você caminha pela rua, de um bairro para o outro, quando você trabalha, quando vai a um baile... Muitas coisas acontecem. Eu já sofri racismo: no meu trabalho, uma mulher veio e disse: "Vai embora, porque eu não gosto de negros". [...]

SCHMIDT, Felipe. Futebol, candombe e racismo: frações do cotidiano dos negros no Uruguai. *Globo Esporte*, 4 fev. 2015. Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/futebol/futebol-internacional/noticia/2015/02/futebol-candombe-e-racismo-fracoes-do-cotidiano-dos-negros-no-uruguai.html>. Acesso em: 12 abr. 2018.



MATILDE CAMPODONICO/AP PHOTO/GLOW IMAGES

Grupo de candombe durante desfile das *Llamadas*, o "carnaval" mais popular do Uruguai. Montevidéu, Uruguai, fevereiro de 2012.

1. No Brasil, os negros são minoria como no Uruguai? Faça uma rápida pesquisa na internet para descobrir.

2. Discuta com seus colegas: O que há em comum entre a população negra do Uruguai e a do Brasil? Vocês acreditam que esse fator está ligado ao racismo, presente nos dois países?

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

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Leia o texto da historiadora Maria Ligia Coelho Prado sobre o significado da liberdade para os diferentes grupos sociais na América espanhola.

> Para os escravos, a liberdade se traduzia pelo rompimento das cadeias que os ligavam a seus senhores; para mestiços e indígenas indicava a possibilidade da abolição das discriminações das chamadas castas. Para os liberais (comerciantes, funcionários, proprietários de terra etc.), a liberdade significava o fim dos laços com a metrópole. Além disso, os despossuídos queriam terra, enquanto os proprietários e comerciantes desejavam liberdade para produzir e comerciar.

PRADO, Maria Ligia Coelho. Bolívar, Bolívares. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 24 jul. 1983, Folhetim, p. 10.

a) Quais grupos sociais são citados no texto?
b) A liberdade tinha o mesmo significado para esses grupos? Justifique.
c) Qual desses projetos foi vitorioso com a independência? Justifique.
d) Sobre a divergência de interesses e projetos políticos, há semelhanças entre as independências hispano-americanas e o processo revolucionário francês de 1789? Por quê?

2 Com base no mapa da página 90 e no texto do Capítulo, responda:
a) Que regiões faziam parte do Vice-Reino da Nova Granada? Qual foi o papel desempenhado por Bolívar no processo de independência dessa região?
b) Por que o processo de independência do Vice-Reino da Nova Espanha difere dos demais? Como a emancipação da região foi realizada?
c) A unidade política da América espanhola se manteve após a independência? Justifique.

3 Organizem-se em grupos, sob orientação do professor. Observem com atenção o mural *Painel da independência*, de Juan O'Gorman, na página 89, e respondam: Quais grupos sociais o artista quis destacar nessa luta? O que ele fez para garantir esse destaque? Qual caráter o artista quis atribuir ao movimento pela independência mexicana?

4 Leia o texto a seguir e responda ao que se pede.

> [...] é preciso afirmar que o Congresso [do Panamá] e a própria formulação do projeto integrador não foram utopias ou "sonhos" de um líder visionário, mas iniciativas justificadas pelas potencialidades que emergiam [dos processos de independência na América espanhola] e cuidadosamente debatidas e preparadas durante anos pelos encarregados da diplomacia na América independente. Havia uma história comum justificando o projeto, bem como um grande objetivo – vencer a guerra e se defender de novas ameaças [...].

FIGUEIREDO, Alexandre Ganan de Brites; BRAGA, Márcio Bobik. Simón Bolívar e o Congresso do Panamá: o primeiro integracionismo latino-americano. *Passagens*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, maio/ago. 2017. p. 316.

a) O Congresso do Panamá foi um evento importante para compreendermos o pan-americanismo originado no período das independências das colônias hispano-americanas. Segundo o texto, por que tanto o Congresso como as ideias do pan-americanismo não devem ser entendidos como "sonhos" ou utopias?
b) Quais seriam os grandes objetivos do pan-americanismo pensado na época das independências das colônias hispano-americanas?

5 Retome as informações do Capítulo, especialmente sobre o cenário americano após as independências, e responda:
a) Que "tarefas" deveriam ser realizadas após as independências na América espanhola?
b) Que regime político foi adotado nos países que se formaram após as independências?

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

Seção Atividades

Objeto de conhecimento
- *Independências na América espanhola*.

Habilidade
EF08HI07

Respostas

1. a) Escravos; mestiços e indígenas; comerciantes, funcionários e proprietários de terras; e os despossuídos.

b) Não, para os mais ricos (liberais) a liberdade significava o fim do sistema colonial; para os pobres significava o acesso à terra; para os escravos, significava a abolição da escravidão; e para os mestiços e indígenas, o fim da divisão social em castas.

c) O projeto dos liberais foi vitorioso. O objetivo era pôr fim aos vínculos que subtraíam sua autonomia e mantinham seus interesses sociais, políticos e econômicos sob o domínio metropolitano.

d) Sim. As independências hispano-americanas aglutinaram diferentes projetos políticos, assim como ocorreu no processo revolucionário francês. Alguns grupos defendiam a formação de unidades autônomas e outros de uma confederação americana; havia os que vislumbravam a monarquia e outros, a república.

2. a) Equador, Venezuela, Colômbia e Panamá. O papel desempenhado por Simón Bolívar foi o de liderar a guerra pela independência da região.

b) Enquanto as outras regiões foram marcadas por movimentos urbanos, conduzidos pelas elites, o processo de independência do Vice-Reino da Nova Espanha teve forte atuação camponesa. À medida que a revolta avançava, os rebeldes tomavam as propriedades dos *chapetones* e dos *criollos*. Temendo a crescente radicalização do movimento, *criollos* e *chapetones* tomaram a iniciativa de negociar diretamente com a Coroa espanhola a independência do México.

c) A América espanhola fragmentou-se em diversos países independentes. O único vice-reino a manter certa unidade política após sua emancipação foi o Vice-Reino da Nova Espanha, atual México.

3. O artista destacou o papel do baixo clero (clérigo que aparece no centro da imagem representando os padres Miguel Hidalgo e José Morelos), dos indígenas, dos camponeses e de setores médios da sociedade. Juan O'Gorman destacou esses grupos no centro da cena representando a luta pela independência como uma revolução social.

4. a) Ambos foram propostos ao longo dos processos de independência, com base nas identidades históricas que aproximavam as diferentes regiões da América espanhola.
b) Reunir forças das diversas regiões da América espanhola para vencer a guerra, consolidar as independências e a autonomia política dos novos países e defender os Estados nacionais de ameaças futuras.

5. a) As nações independentes tinham como "tarefas" construir os novos Estados, montar uma estrutura administrativa, delimitar fronteiras, organizar instituições para garantir a ordem e o controle social e, ainda, revigorar as abaladas economias.
b) Os países que se formaram após as independências adotaram a república como regime político.

Seção **Ser no mundo**

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica** n. **2**, esta seção estimula os estudantes a *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 [...]*.

O trabalho aqui proposto também permite que os estudantes desenvolvam a seguinte **Competência Específica do Componente Curricular História**: *Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, [...] exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito* (**3**).

Orientações

Esta seção apresenta uma oportunidade para discutir com os estudantes diversos temas da atualidade, como direitos políticos, direitos humanos, liberdade, democracia, imigração e respeito à diversidade cultural e étnica. O número de imigrantes haitianos que chegam ao Brasil é bastante significativo. É fundamental que os estudantes reflitam sobre as dificuldades que atingem a população desse país e estabeleçam relações com sua história. O Haiti representou uma grande ameaça para as metrópoles europeias nos séculos XVIII e XIX, quando foi iniciada a primeira insurreição de escravizados em massa e a primeira revolução liderada por negros em um mundo dominado por brancos. Oriente os estudantes a fazer algumas indagações sobre o que o processo revolucionário no Haiti representa ainda hoje para a população do país.

ser no mundo

O DIA DA BANDEIRA NO HAITI

Você já sabe que o Haiti foi a primeira colônia na América Latina a alcançar sua independência política. Isso ocorreu em 1804, em um contexto marcado pela Revolta de São Domingo, organizada por escravizados, por ex-escravizados e por mestiços, inspirados pelas ideias iluministas.

Mas o que nem todo mundo conhece é a história que conta a criação da bandeira nacional do Haiti e como esse símbolo guarda uma relação especial com a Revolta de São Domingo. A versão mais divulgada e mais conhecida dessa história diz o seguinte:

> Exatamente em 18 de maio de 1803, durante o Congresso de Arcahaie, Jean Jacques-Dessalines – que seria responsável por proclamar a independência do Haiti – rasgou a parte central da bandeira francesa e costurou o azul e o vermelho restantes, simbolizando a união entre negros e mulatos. Nascia assim a bandeira do Haiti, país que viria a alcançar sua independência oficial em 1º de janeiro de 1804.

DELFIM, Rodrigo Borges. Por que o dia 18 de maio é tão importante para os haitianos? *MigraMundo*, 18 maio 2017. Disponível em: <http://migramundo.com/por-que-o-18-de-maio-e-tao-importante-para-os-haitianos-saiba-mais-sobre-a-festa-da-bandeira-do-haiti/>. Acesso em: 12 abr. 2018.

Mais tarde, a bandeira do Haiti recebeu a imagem de um brasão de armas, colocado ao centro, em um fundo branco.

Muitos historiadores complementam a história da criação da bandeira haitiana citando a presença de Catherine Flon: ela, na verdade, é quem teria sido responsável por costurar as partes azul e vermelha da bandeira. A memória de Catherine, juntamente com as de Cécile Fatiman e Dédée Bazile, mulheres que também tiveram participação no processo de independência do Haiti, é bastante celebrada até os dias de hoje.

HECTOR RETAMAL/AFP



Bandeira haitiana, criada em 1803. Fotografia de 2015.

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

NÃO ESCREVA NO LIVRO

A história da criação da bandeira, que, como vimos, tem como pano de fundo a Revolta de São Domingo e a luta contra o domínio colonial, é bem importante até hoje no Haiti. Todos os anos, no dia 18 de maio (o "Dia da Bandeira"), há comemorações por todas as cidades haitianas. Até mesmo pessoas do Haiti que passaram a viver e a trabalhar em outros países celebram o Dia da Bandeira, onde quer que estejam. Isso ocorre no Brasil, por exemplo, que recebeu um grande número de trabalhadores haitianos nos últimos anos. Acontece também em diversas cidades dos Estados Unidos onde há grupos de trabalhadores haitianos imigrantes.

DIEU NALIO CHERY/AP PHOTO/GLOW IMAGES



Crianças vestidas como os heróis da independência participam da celebração do Dia da Bandeira do Haiti, em 2016. Arcahaie, Haiti.

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

WILFREDO LEE/AP PHOTO/GLOW IMAGES



Celebração em 18 de maio, Dia da Bandeira, em igreja católica haitiana em Miami, Estados Unidos. Fotografia de 2017. Além de celebrar a bandeira, criada num contexto ligado à história da revolta de escravos e da independência como um todo, nesse dia muitas mulheres haitianas e descendentes se vestem como Catherine Flon, para homenageá-la. Arcahaie, a cidade natal de Catherine Flon, inclusive, é conhecida como a "cidade da bandeira".

1. Utilizando seus conhecimentos de história, explique por que justamente a bandeira francesa teria sido rasgada no processo de criação da bandeira do Haiti.

2. Reúna-se com um colega e escrevam um pequeno texto relacionando a Revolta de São Domingo, a independência do Haiti, a criação da bandeira e o fato de o Dia da Bandeira, hoje, ser celebrado até mesmo por haitianos que vivem em outros países. Pensem nas questões da memória, da identidade haitiana e na história daquele país. Finalizem o texto respondendo à seguinte questão: Se vivessem em outro país, vocês celebrariam alguma data comemorativa brasileira? Por quê?

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que também podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Como Napoleão Bonaparte chegou ao poder na França?

2. Como a política externa de Napoleão o conduziu à derrota?

3. O que levou o Haiti a ser a primeira colônia da América Latina a declarar sua independência?

4. Como se desenvolveram os processos de independência na América espanhola?

5. O que as independências representaram para os africanos, afrodescendentes e indígenas que viviam na América espanhola?

Respostas

1. Espera-se que os estudantes retomem os conteúdos vistos ao longo deste Capítulo e concluam que a bandeira da França teria sido rasgada em um ato que representa o desejo dos revolucionários em se desligar do domínio francês. Além disso, a bandeira francesa teria sido "recosturada", o que pode representar a elaboração de uma nova identidade para os habitantes do Haiti.

Para muitos historiadores, a origem da bandeira haitiana remonta, na verdade, às práticas vodus, uma crença muito importante para os habitantes daquele país. As cores azul e vermelha são, de acordo com a tradição vodu, as cores do deus da guerra, Ogou, e muitos estudiosos dizem que Dessalines, quando criou a bandeira, estaria em um templo da crença vodu. Os historiadores Claudine Michel e Patrick Bellegarde-Smith tratam desse tema no livro *Vodou haitiano: espírito, mito e realidade*, publicado pela editora Pallas em 2011.

2. Incentive a conversa entre as duplas de estudantes, promovendo a reflexão e a discussão na sala de aula. No texto, eles podem enfatizar que a Revolução de São Domingo apresentou, em certa medida, um caráter "popular". Essa revolta e todo o processo de independência do Haiti tornaram-se referência para os estudos sobre a América Latina e até mesmo um "modelo" a ser temido pelas outras metrópoles da época (Portugal e Espanha), pois esses processos mobilizaram a população de modo jamais visto entre as colônias da América. Portanto, a independência do Haiti configura-se como um evento marcante na história daquele país.

Quanto à questão final, os estudantes podem responder livremente. O importante é que eles justifiquem a escolha com propriedade e com base em seus conhecimentos de História.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada "A independência do Brasil e o Primeiro Reinado", relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 8º ano: *O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise*, *Os processos de independência nas Américas* e *O Brasil no século XIX*.

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica** n. **9**, a Unidade estimula o estudante a *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.*

Os conteúdos trabalhados na Unidade (no texto principal, nas seções e nas atividades propostas) também buscam levar o estudante a desenvolver as seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (**1**) e *Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (**4**).

UNIDADE IV

A independência do Brasil e o Primeiro Reinado



DEBRET, Jean-Baptiste. *Coroação do imperador D. Pedro I do Brasil em 1822*. 1828. Óleo sobre tela, 3,4 m × 6,4 m. Palácio do Itamaraty, Brasília.



PALÁCIO ITAMARATY, BRASÍLIA

Quando o príncipe D. Pedro declarou o Brasil independente da metrópole, em 7 de setembro de 1822, nosso país nascia no ritmo da continuidade. Ao contrário das outras ex-colônias do continente americano, que adotaram a república como forma de governo, o Brasil manteve a monarquia.

Se a independência, de um lado, trazia mudanças e apontava para novos rumos, de outro sinalizava permanências que explicam, em parte, algumas questões econômicas e sociais do Brasil atual.

Você sabe dizer que mudanças e permanências são essas?

Você verá nesta Unidade:

- A crise do sistema colonial no Brasil
- A vinda da família real para o Brasil
- A proclamação da independência
- O Primeiro Reinado – crise econômica e política
- A Constituição de 1824

Nesta Unidade

Esta Unidade abrange um período histórico de muitas mudanças na Europa e na América, como também nas relações entre metrópole e colônia: a crise em Portugal, a crise do sistema colonial, a independência do Brasil e o Primeiro Reinado são alguns dos temas abordados.

No início do século XIX, as guerras napoleônicas dominavam o cenário europeu. D. João, príncipe regente de Portugal, pressionado pela Inglaterra, não aderiu ao Bloqueio Continental e, por essa razão, o território português foi invadido pelas tropas de Napoleão. A solução encontrada foi a transferência da sede do governo para a América em busca de um antigo projeto: construir nos trópicos um verdadeiro império, que deveria reunir seus domínios na Europa, na América e na África. Estava dado o impulso definitivo para a independência do Brasil. Nos três séculos anteriores, a colônia se tornara a principal fonte de sustento do reino e da corte portuguesa. O aumento do controle metropolitano, aliado à influência das revoluções liberais, nos Estados Unidos e na França, gerou um clima propício a revoltas na América portuguesa.

Quando o Brasil se tornou independente da metrópole, em 1822, a monarquia foi mantida no país, ao contrário das outras ex-colônias do continente americano, que adotaram a república como forma de governo. O movimento pela independência teve um caráter elitista; por isso, o escravismo só seria abolido na segunda metade do século XIX. A independência, por um lado, sinalizou novos rumos e, por outro, foi acompanhada por algumas permanências sociais, políticas e econômicas.

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana.*
- *Os caminhos até a independência do Brasil.*
- *A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.*
- *Brasil: Primeiro Reinado.*
- *Políticas de extermínio do indígena durante o Império.*

Sobre o Capítulo

Este Capítulo traz subsídios para a análise e compreensão da crise econômica em Portugal e dos fatores que contribuíram para a crise do sistema colonial.

Para compreender os movimentos independentistas no Brasil é importante perceber a influência da independência dos Estados Unidos, cujo exemplo mostrou que as colônias podiam se tornar países autônomos; e a influência dos ideais do Iluminismo e da Revolução Francesa, que pregavam a liberdade e combatiam a opressão monárquica. Fundamentalmente, é necessário analisar como as contradições entre os interesses das elites agrárias e mercantis da América portuguesa e as limitações impostas pelo pacto colonial estiveram relacionadas à crise do sistema colonial e aos movimentos que buscavam a sua superação e a independência política da colônia.

Destaque para os estudantes as relações entre a crise econômica do Império Português e a crise do sistema colonial. Retome com eles como o aumento do controle político-administrativo na região das Minas Gerais e a imposição do exclusivo metropolitano causaram algumas revoltas entre os colonos. O descontentamento com o domínio exercido pela metrópole sobre a colônia vinha se intensificando desde o século XVII e manifestando-se em movimentos organizados com o intuito de conquistar alguma autonomia, principalmente no plano econômico.

CAPÍTULO

8 A crise do sistema colonial no Brasil

A situação de Portugal no contexto internacional do século XVIII era delicada. Pioneiros no processo de colonização da América, ao lado da Espanha, os portugueses passaram a enfrentar a concorrência de potências em ascensão, como Holanda, França e Inglaterra.

Os problemas econômicos de Portugal levaram a Coroa a impor uma política de aperto fiscal, por meio das medidas adotadas pelo marquês de Pombal, ministro do rei D. José I. Entre os colonos, a insatisfação com a metrópole só aumentava.

Na América portuguesa, os primeiros movimentos que propuseram uma ruptura com a metrópole tiveram em comum o fato de terem alcance somente regional e de terem sido inspirados pelas ideias iluministas e pela independência dos Estados Unidos. Deles, participaram diferentes grupos sociais: em Minas Gerais, setores privilegiados da capitania; na Bahia, principalmente grupos populares, incluindo pessoas escravizadas.



PALÁCIO MARQUÊS DE POMBAL, OEIRAS

LOO, Louis-Michel van; VERNET, Claude Joseph. *O marquês de Pombal expulsando os jesuítas*. 1767. Óleo sobre tela, 2,9 m × 3,54 m. Palácio Marquês de Pombal, Oeiras, Portugal. Em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e das colônias portuguesas na América. Ao fazer isso, o marquês de Pombal e a Coroa pretendiam fortalecer a administração portuguesa.

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

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF08HI05: *Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.*

EF08HI14: *Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.*

A CRISE PORTUGUESA SE APROFUNDA

A rivalidade entre potências europeias, como Portugal, Espanha, Holanda, França e Inglaterra, caracterizou todo o século XVIII, com destaque para a disputa entre a França e a Inglaterra. Enquanto os ingleses conquistavam vantagens no mundo ultramarino, os franceses exerciam influência sobre outras monarquias europeias, como a Espanha.

Enquanto foi possível, os reis lusos se mantiveram neutros nesses conflitos. Porém, pressionados desde a metade do século XVII, os portugueses vinham se aproximando da Inglaterra e assinando tratados comerciais que beneficiavam a nação britânica.

A dependência da economia portuguesa em relação à Inglaterra se aprofundou com a assinatura do **Tratado de Methuen**, em 1703. O acordo estabelecia o fim de qualquer restrição à entrada de vinhos portugueses na Inglaterra e de tecidos ingleses em Portugal; em outras palavras, o tratado abria aos mercados português e inglês a circulação desses produtos.

O Tratado de Methuen foi prejudicial para a economia portuguesa porque o volume de tecidos importados por Portugal era muito superior à quantidade de vinhos importada pela Inglaterra. O resultado dos vários tratados desiguais firmados entre os dois países foi o crescente *deficit* comercial do reino português.



COSTA/LEEMAGE/AFP – COLEÇÃO PARTICULAR

Vista da cidade de Lisboa. Século XVIII. Gravura. No século XVIII, a crise da economia portuguesa fazia com que a Coroa não conseguisse resistir às pressões externas, especialmente por parte do governo da Inglaterra.

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

Orientações

A concorrência entre as novas potências europeias em ascensão manifestou-se no início do século XVIII com a Guerra de Sucessão Espanhola (1701-1713). Após a morte do rei Carlos II, da dinastia Habsburgo, a Áustria reclamou o princípio da legitimidade dinástica para garantir a sucessão de um Habsburgo ao trono espanhol, com o apoio da Inglaterra e da Holanda. A França, por sua vez, procurou garantir que Felipe de Bourbon, neto do rei francês Luís XIV, ocupasse o trono. Para o estudo da crise portuguesa, sugerimos retomar alguns conteúdos já vistos no 7º ano (Unidade VII, Capítulo 18), os quais ajudarão os estudantes a compreender o estreitamento dos vínculos entre Portugal e Inglaterra.

▶ Texto complementar

Sobre a dependência de Portugal em relação às manufaturas produzidas por outras nações europeias, Nelson Werneck escreve:

> Portugal encontrava-se, depois da Restauração, na dependência quase absoluta dos fornecimentos externos. Não só comprava utilidades como alimentos. Da Holanda, Inglaterra, França e Itália recebia manufaturas; e mandava-lhes açúcar, tabaco, madeiras tintoriais, mais tarde de ouro e pedras preciosas, produtos coloniais; do Reino, quase tão somente sal e vinhos. Devia, por isso mesmo, empregar todos os esforços no sentido de produzir uma parte pelo menos daquilo de que necessitava para a subsistência de sua gente.
>
> SODRÉ, Nelson Werneck. *As razões da independência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. (Coleção Retratos do Brasil, v. 39).

Orientações

É importante enfatizar a política de aperto fiscal da Coroa portuguesa na colônia conduzida pelo marquês de Pombal. Na visão do ministro de Estado dos Negócios da Marinha e dos Domínios Ultramarinos, o marquês de Pombal, o crescimento das indústrias, do comércio e da produção agrícola de Portugal decorreria da exploração da colônia e do combate ao contrabando. As medidas do ministro possibilitaram o aumento da produção de algodão, tabaco, cacau e couro, o incremento das exportações de açúcar e o enriquecimento de muitos produtores rurais.

No período pombalino, as áreas de cultivo se expandiram em várias capitanias, principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro. Em fins do século XVIII, havia no interior paulista mais de 500 engenhos de açúcar e, no norte fluminense (Campos dos Goytacazes), o número de engenhos aumentou consideravelmente. Em virtude disso, o número de escravizados em grandes áreas produtoras de açúcar aumentou.

Um dos mecanismos políticos de controle criados pelo governo pombalino se manifestou na criação da Real Mesa Censória, órgão encarregado de censurar a impressão de livros na colônia e a circulação de publicações consideradas hereges nos domínios coloniais e em Portugal. Outra medida foi proibir, na América portuguesa, o uso da língua geral, uma decodificação da língua tupi feita pelos jesuítas, obrigando o uso do idioma português.

TENTATIVAS DE SUPERAÇÃO DA CRISE

A partir da segunda metade do século XVIII, com a progressiva queda na produção aurífera em Minas Gerais, os problemas econômicos do governo português agravaram-se mais ainda. Diante disso, um conjunto de medidas foi tomado visando gerar mais recursos para os cofres do reino e superar a crise. Essa tarefa ficou a cargo de Sebastião José de Carvalho e Melo, o **marquês de Pombal**, ministro do rei D. José I. Entre as medidas, que tinham como objetivo reforçar o **controle sobre a colônia** portuguesa na América, estavam as seguintes:

- Em 1751, foram criadas as Casas de Inspeção do Tabaco e do Açúcar para solucionar dificuldades na exportação desses produtos.
- Para reforçar o monopólio comercial português, foram criadas a Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão (1755) e a Companhia Geral de Pernambuco e Paraíba (1759).
- Um decreto oficial de 1758 proibiu a escravização de indígenas na América portuguesa, medida que impulsionou o lucrativo tráfico de escravos africanos.
- Em 1759, com o intuito de reforçar a centralização político-administrativa, os jesuítas foram expulsos de Portugal e de seus domínios coloniais.
- Foi criado o Real Erário, em 1761, com a tarefa de garantir a cobrança do quinto e combater a sonegação e o contrabando.
- Em 1763, a sede do governo do Brasil foi transferida de Salvador para o Rio de Janeiro.

As medidas pombalinas, contudo, não foram suficientes para impedir a crise do domínio colonial português na América. Transformações importantes nos cenários brasileiro e internacional apontavam para o fim da dominação portuguesa no Brasil: a independência dos Estados Unidos (1776); os interesses das indústrias inglesas em conquistar o mercado consumidor das colônias; e a insatisfação das elites de algumas capitanias com a exploração colonial.

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

Projeto para os indígenas

Pombal criticou severamente o confinamento dos indígenas em missões e determinou a criação de povoados nesses locais. O objetivo era integrar os indígenas à sociedade colonial e transformá-los em vassalos do rei, como os demais colonos. Entre outras medidas, houve o incentivo ao casamento entre indígenas e colonos e a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa.



COLEÇÃO PARTICULAR

Vista da cidade de Salvador. c. 1625. Gravura colorida em cobre, 30 cm × 36 cm. Salvador foi sede do governo no Brasil até 1763.

Observação

Vale lembrar que em meados do século XVIII a América portuguesa estava dividida em dois estados: o do Grão-Pará e Maranhão e o do Brasil. A lei de liberdade dos indígenas foi elaborada em 1755 para o estado do Grão-Pará e Maranhão e estendida para o estado do Brasil no ano de 1758.

Professor, o conteúdo do boxe **Projeto para os indígenas** estimula o desenvolvimento da habilidade **EF08HI14**.

A CONJURAÇÃO MINEIRA

A exploração aurífera em Minas Gerais havia gerado uma rica elite urbana, formada em grande parte por contratadores, homens de prestígio que recebiam da Coroa o direito de cobrar os impostos da população mineira. Entretanto, com o progressivo esgotamento das minas, a partir dos anos 1760, os contratadores se viram em grandes dificuldades.

A queda na produção aurífera levou à redução dos tributos recolhidos pelos contratadores e à diminuição da parte destinada aos cofres da Coroa. Em 1789, as dívidas dos contratadores com a Coroa somavam 1 milhão de réis.

Em 1788, chegou à região das Minas Gerais o novo governador da capitania, o visconde de Barbacena. Sua tarefa era cumprir a **lei da derrama**, que obrigava o pagamento de 100 arrobas de ouro anuais para a Coroa portuguesa.

Quando foi anunciado que a cobrança dos impostos atrasados seria feita em 1789, acompanhada de uma ampla investigação sobre o contrabando na região, destacados membros da elite econômica e intelectual de Minas Gerais passaram a se reunir em Vila Rica e a planejar um movimento contra o domínio colonial, que ficou conhecido como **Conjuração** Mineira.

Entre os chamados conspiradores estavam os padres José Rolim e Carlos Toledo e Melo; contratadores endividados, como João Rodrigues de Macedo, Joaquim Silvério dos Reis e Domingos de Abreu Vieira; os poetas Tomás Antônio Gonzaga e Cláudio Manoel da Costa; e o **alferes** Joaquim José da Silva Xavier, mais conhecido como Tiradentes, por também exercer funções de dentista. Muitos deles eram influenciados pela independência dos Estados Unidos (1776) e pelos ideais iluministas de liberdade e igualdade.

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



MUSEU DA CASA DA MOEDA, LISBOA

Moedas de ouro cunhadas em Minas Gerais entre 1724 e 1727. Moedas como estas tinham destino certo: elas passariam a circular em Portugal.

Outras conjurações

Você sabia que, antes da Conjuração Mineira, outras revoltas ocorreram na região das Minas? As primeiras delas ocorreram em Curvelo (1760-1763), Mariana (1768) e Sabará (1775). O objetivo dessas revoltas, porém, não era romper com Portugal, mas mostrar a insatisfação dos colonos com a expulsão dos jesuítas dos domínios portugueses e com outras medidas tomadas por Pombal. Mesmo assim, essas revoltas já expressavam o desgaste do governo da Coroa portuguesa na América.

Conjuração
Sublevação contra uma autoridade estabelecida.

Alferes
Oficial de baixa patente.

- DINIZ, André. *A Inconfidência Mineira*. São Paulo: Escala Educacional, 2008. No formato de história em quadrinhos, este livro apresenta as principais passagens e os desdobramentos do movimento que ficou conhecido como Conjuração Mineira.

Sugestão para o estudante:

AZEVEDO, Milton M. *Abre as asas sobre nós*: a Inconfidência Mineira. São Paulo: Moderna, 2016. (Coleção História do Brasil em Quadrinhos).

Este livro apresenta uma narrativa didática e envolvente sobre a Inconfidência Mineira em que o estudante poderá conhecer a organização do movimento revolucionário, seus desdobramentos e significados no processo histórico do Brasil.

Orientações

Quanto aos primeiros movimentos que propuseram claramente a ruptura com a metrópole, eles tiveram em comum o caráter regional e a influência das ideias iluministas e da independência dos Estados Unidos. No entanto, em cada um deles participaram grupos sociais diferentes. Enquanto em Minas Gerais os rebeldes pertenciam aos grupos socialmente privilegiados da capitania, na Bahia, apesar da presença de membros das classes mais abastadas, houve a participação de grupos populares, incluindo negros escravizados e ex-escravizados.

É provável que os conjurados não pretendessem libertar toda a América portuguesa, mas apenas a capitania de Minas Gerais, onde a opressão da metrópole portuguesa era mais forte e tirânica. Mas essa é ainda uma questão polêmica entre os estudiosos do tema.

Observação

Professor, o trabalho com os conteúdos sobre a Conjuração Mineira e Conjuração Baiana (páginas 107 a 111) permite que os estudantes desenvolvam a habilidade **EF08HI05**. Desse modo, é interessante salientar os processos ocorridos na Europa e em outras regiões da América no mesmo período.

Atividade complementar

Professor, se desejar trabalhar com documentos históricos relacionados à Conjuração Mineira, é possível encontrar os autos da devassa digitalizados no Portal da Inconfidência. Como o acervo de documentos produzidos durante o processo que julgou os conjurados mineiros é muito vasto, será necessário fazer uma seleção prévia e apresentar para os estudantes alguns trechos que considerar significativos para que eles possam analisá-los e compreender as disputas e posicionamentos envolvidos no conflito: de um lado o Estado português buscava medidas punitivas contra os revoltosos; de outro, os colonos desejavam conquistar maior autonomia e liberdade. Os documentos estão disponíveis em: <http://portaldainconfidencia.iof.mg.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2018.

A revolta que não se concretizou

O plano dos conspiradores era proclamar uma república em Minas Gerais, esperando por um apoio posterior de São Paulo e do Rio de Janeiro. Alguns deles eram contrários à escravidão, mas a maioria era dona de escravos e, por isso, defendia sua continuidade. Os conjurados também propunham o perdão de todas as dívidas com a Fazenda Real; o incentivo à instalação de manufaturas na capitania; a liberação do Distrito Diamantino para todos os mineiros; e a fundação de uma universidade em Vila Rica.

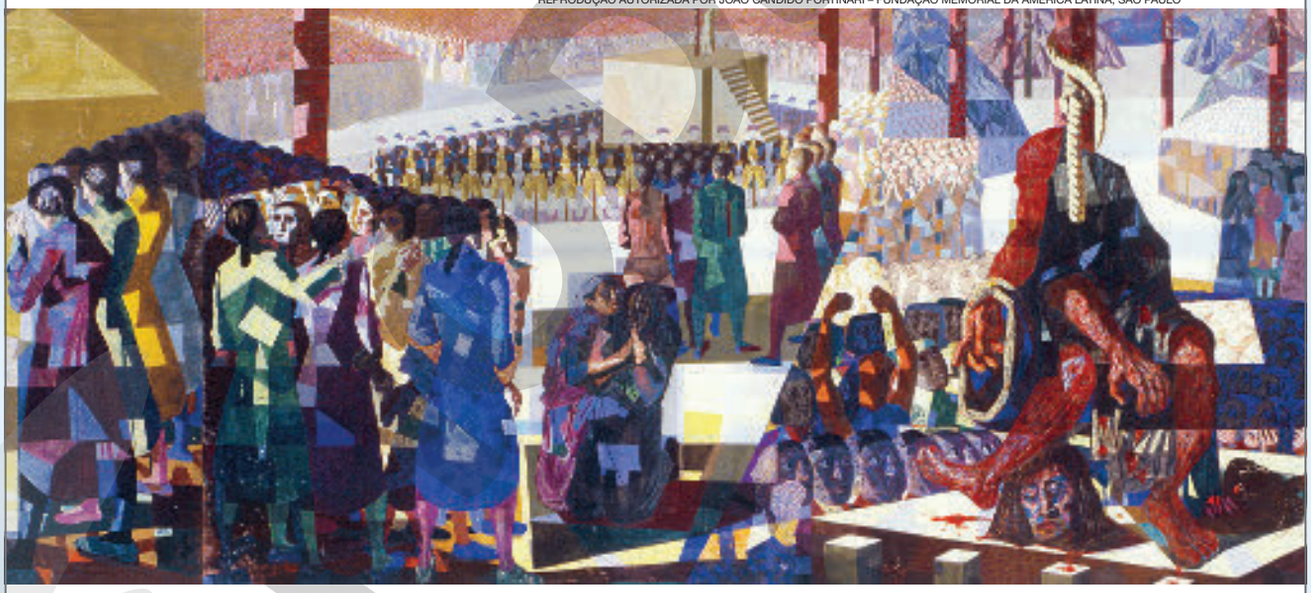
Os conjurados decidiram que o levante deveria ocorrer no mesmo dia em que a derrama fosse aplicada. Porém, em março de 1789, Joaquim Silvério dos Reis, um dos contratadores mais endividados da capitania, delatou os companheiros em troca do perdão de suas dívidas com a Coroa. Com isso, todos os revoltosos foram presos e enviados para o Rio de Janeiro. O movimento, portanto, não chegou a se realizar.

Por ordem de D. Maria I, rainha de Portugal, em 1790 iniciou-se o processo contra os conjurados, que durou até 1792. Ao todo, 34 réus foram acusados de **inconfidência**, ou seja, de infidelidade à monarquia portuguesa, e destes, onze foram condenados à morte. Dez deles, porém, tiveram suas penas substituídas pelo exílio perpétuo na África.

Somente Tiradentes foi executado numa cerimônia pública no Rio de Janeiro. Em 21 de abril de 1792, o alferes foi enforcado, e seu corpo, esquartejado. Seus restos mortais foram expostos em postes das cidades mineiras. O ritual teve um objetivo de força simbólica: mostrar à população o destino de quem se rebelava contra a Coroa.

A Conjuração Mineira não se concretizou, mas o movimento permitiu que um novo horizonte político fosse vislumbrado para a colônia.

REPRODUÇÃO AUTORIZADA POR JOÃO CANDIDO PORTINARI – FUNDAÇÃO MEMORIAL DA AMÉRICA LATINA, SÃO PAULO



PORTINARI, Candido. *Tiradentes*. 1948. Painel a têmpera sobre tela (detalhe), 3,1 m × 17,67 m. Fundação Memorial da América Latina, São Paulo. Esse painel foi feito na fase da pintura histórica de Portinari, a partir de 1947, quando o artista deixou de lado a temática social de obras anteriores para retratar episódios e personagens da história brasileira.

Sugestão para o estudante:

VINHO de rosas. Direção: Elza Cataldo. Brasil, 2005. Duração: 143 min.

O filme contou com uma minuciosa pesquisa histórica sobre Vila Rica e os personagens que lá viveram na época da Conjuração Mineira. A narrativa se concentra na vida de Joaquina, uma moça órfã que descobre ser filha de Tiradentes – nessa época os filhos dos condenados também eram punidos e por isso sua mãe a deixara ainda pequena em um convento – e que busca reconstituir sua história.

em debate

TIRADENTES: A CONSTRUÇÃO DE UM MITO

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Estudando História podemos compreender muitas coisas sobre nosso presente. Quer um exemplo? Por que será que Tiradentes é, hoje, considerado um herói brasileiro? Por que será que existe até mesmo um feriado nacional para celebrá-lo no dia 21 de abril?

Muitos historiadores já se ocuparam desse tema e encontraram respostas para essas questões. Atualmente, a maior parte deles concorda que o mito sobre o heroísmo de Tiradentes foi, na realidade, construído em um momento muito específico da história brasileira.

Para saber mais, leia os trechos de dois textos a seguir:

Texto 1

[...] nunca a construção histórica esteve tão presente em nossa nação como na transição da Monarquia para a República [em 1889]. Nesse momento, o poder político sentiu necessidade da criação de valores republicanos na consciência popular [...].

Dentre os vários símbolos criados pela República, alguns tiveram a aceitação pelo público, como é o caso do maior símbolo nacional, [...] Tiradentes.

BALLAROTTI, Carlos Roberto. A construção do mito de Tiradentes: de mártir republicano a herói cívico na atualidade. *Antíteses*, Londrina, v. 2, n. 3, jan./jun. 2009. p. 202.

Texto 2

Na figura de Tiradentes todos podiam identificar-se, ele operava a unidade mística dos cidadãos, o sentimento de participação, de união em torno de um ideal, fosse ele a liberdade, a independência ou a república. Era o totem cívico. Não antagonizava ninguém, não dividia as pessoas e as classes sociais, não dividia o país, não separava o presente do futuro.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas*: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 68.

1. De acordo com o **texto 1**, em que momento da trajetória brasileira é possível identificar uma intensa construção histórica promovida pelo poder político? O que Tiradentes teve a ver com esse momento?

2. O **texto 2** traz algumas pistas para entendermos por que Tiradentes, uma figura do século XVIII, foi escolhido para ser um "herói nacional". Identifique essas pistas e explique-as.



MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

FIGUEIREDO, Aurélio de. *Martírio de Tiradentes*. 1893. Óleo sobre tela, 57 cm × 45 cm. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.

Orientações

Se quiser aprofundar a reflexão sobre o tema, comente com os estudantes que imagens e retratos de Tiradentes passaram, então, a ser produzidos, representando-o com feições semelhantes às de Jesus Cristo. Esse elemento também foi fundamental para que o "Tiradentes herói" acalentasse o orgulho popular.

Texto complementar

Segundo José Murilo de Carvalho, na obra *A formação das almas*,

A elaboração de um imaginário é parte integrante da legitimação de qualquer regime político. É por meio do imaginário que se pode atingir não só a cabeça mas, de modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas*: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 10.

Respostas

1. Conforme o texto 1, foi na passagem da Monarquia para a República que identificamos o processo de construção histórica promovido pelas elites e pelo poder político. Essa "construção" dizia respeito aos novos símbolos nacionais que inspiriam a República, surgida naquele período. Tiradentes foi um dos símbolos criados para sustentar, identificar e legitimar a República nascente. Historiadores consideram que outras figuras, como Marechal Deodoro, por exemplo, não tinham o apelo necessário para ocupar o posto de "heróis" no imaginário republicano.

2. No texto 2, Carvalho considera que Tiradentes parecia ser o "herói nacional" porque mexia com a mística dos cidadãos, pois simbolizava um sentimento de participação e de união em torno de um ideal. O mais interessante é observar a relativa "neutralidade" dos ideais em torno de Tiradentes, que, segundo o autor, transitavam entre a liberdade, a independência e a própria República. Tiradentes "não antagonizava ninguém", podendo, assim, ser "encaixado" no momento que fosse mais oportuno ao poder político.

Orientações

Pode ser interessante relacionar a Conjunração Baiana ao movimento revolucionário que ocorria em São Domingo (Haiti), colônia francesa no Caribe, pela independência em relação ao domínio metropolitano. Os revoltosos queimaram extensas áreas de plantação de açúcar durante o conflito. Dessa forma, a queda da produção antilhana valorizou o açúcar brasileiro, que se recuperou de vários anos de baixas sucessivas nos preços. A alta nos preços do açúcar, por sua vez, fez com que os proprietários de lavouras de cana ampliassem o seu cultivo e reduzissem a produção de gêneros alimentícios voltados para o mercado interno. Por essa razão, os produtos básicos alimentares tiveram seus preços elevados, e assim a pobreza e a fome se espalharam na capitania.

É interessante comentar com os estudantes que, apesar da derrota de movimentos como as conjurações Mineira e Baiana pelas forças legalistas da Coroa portuguesa, eles influenciaram o processo de independência do Brasil, que resultou fundamentalmente de articulações das elites pela conquista de uma autonomia sem rupturas nas áreas social e econômica. Esse cenário diverso torna-se uma boa oportunidade para trabalhar com os estudantes a importância da participação política no exercício da cidadania, estabelecendo relações entre passado e presente.

A CONJURAÇÃO BAIANA

Em fins do século XVIII, as guerras de independência do Haiti prejudicaram a produção do açúcar haitiano, o que fez aumentar a procura pelo açúcar brasileiro. Consequentemente, os preços do açúcar subiram, o que levou muitos proprietários da Bahia a ampliar o cultivo de cana e a reduzir as plantações de gêneros alimentícios. Salvador havia deixado de ser capital e sua produção de açúcar havia diminuído significativamente.

A redução das plantações de gêneros alimentícios e a escassez de alimentos, na Bahia, tiveram como consequência o aumento dos preços. Grande parte da população começou a enfrentar a fome, o que criou um ambiente propício para a revolta. A divulgação de ideias iluministas e de notícias sobre a Revolução Francesa também serviram de combustível ao projeto revolucionário.

Também conhecido como **Conjuração dos Alfaiates**, o movimento baiano teve caráter popular e um forte conteúdo de oposição à elite econômica e social. Contou com a participação de pequenos comerciantes, soldados, artesãos, alfaiates, negros libertos, mulatos e escravos, além de alguns homens brancos mais abastados.

O primeiro ato da conjuração ocorreu no dia 12 de agosto de 1798, quando alguns locais públicos de Salvador amanheceram cobertos de cartazes, chamando o povo à revolução. Vários deles atacavam a administração portuguesa, reivindicavam melhores remunerações aos soldados e denunciavam a corrupção das autoridades. Veja no esquema desta página as principais propostas dos conjurados.

O movimento foi rapidamente contido. Com a ajuda de delatores, as investigações levaram os principais envolvidos à prisão. Os negros e os mulatos foram punidos com rigor. Os soldados Luís Gonzaga das Virgens e Lucas Dantas do Amorin e os alfaiates João de Deus e Manuel Faustino foram condenados à morte e executados em 1799.

PRINCIPAIS PROPOSTAS DA CONJURAÇÃO BAIANA (1798)

- Fim do domínio português na Bahia
- Proclamação da república
- Liberdade de comércio
- Fim da escravidão
- Fim das diferenças raciais



GRECIANE NERES

Cena do espetáculo teatral *Búzios: a Conspiração dos Alfaiates*, encenado em Salvador em 2011. No espetáculo foram representados acontecimentos da Conjuração Baiana.

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

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

FIGUEIREDO, Luciano. *Rebeliões no Brasil colônia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. (Coleção Descobrindo o Brasil).
FRAGOSO, João. *Na trama das redes*: política e negócios no Império Português, séculos XVII-XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
JANCSÓ, István. *Na Bahia, contra o império*. São Paulo: Hucitec, 1996.
MAXWELL, Kenneth. *A devassa da devassa*: a Inconfidência Mineira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
NOVAIS, Fernando. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.
PRADO, Caio Jr. *História econômica do Brasil*. 43. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

documento

BOLETINS SEDICIOSOS DA CONJURAÇÃO BAIANA

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Na manhã do dia 12 de agosto de 1798, apareceram na cidade de Salvador diversos manuscritos, colados em variados pontos da cidade, como na Igreja da Sé (atual Praça da Sé) e na Praça do Palácio (atual Praça Tomé de Souza). Esses manuscritos expressavam os anseios e objetivos dos organizadores da Conjuração Baiana. Chamados de "panfletos", "papéis **sediciosos**" ou "boletins sediciosos", eles são documentos importantes para a compreensão daquele movimento. Leia a seguir trechos desses boletins:

Trecho 1

A liberdade consiste no estado feliz, no estado livre do abatimento: a liberdade é a doçura da vida [...].

TAVARES, Luís Henrique Dias. *História da sedição intentada na Bahia em 1798* ("A Conspiração dos Alfaiates"). São Paulo: Pioneira, 1975. p. 24.

Trecho 2

Cada um soldado é cidadão, **mormente** os homens pardos e pretos que vivem **escornados** e abandonados, todos serão iguais, não haverá diferença; só haverá liberdade, igualdade e fraternidade.

Ibid. p. 32.

Trecho 3

Portanto faz saber, e dá ao **prelo** que se acham as medidas tomadas para o socorro Estrangeiro, e progresso do comércio de açúcar, tabaco e pau-brasil e todos os mais gêneros do negócio, e mais víveres, contanto que aqui virão todos os estrangeiros tendo porto aberto, mormente a Nação Francesa.

Ibid. p. 30.

Sedicioso

Aquele que se revolta contra a autoridade; insubordinado; revoltoso.

Mormente

Principalmente; em primeiro lugar.

Escornado

Exausto. No contexto, tratado com desprezo.

Prelo

Pequena máquina de impressão tipográfica. A expressão "no prelo" significa que um material está prestes a ser publicado.

1. De acordo com o **trecho 1**, como os revoltosos viam a liberdade?
2. Releia o **trecho 2** e identifique alguns elementos que mostram a influência dos ideais da Revolução Francesa na Conjuração Baiana. Quem são os sujeitos sociais destacados neste trecho como cidadãos?
3. No **trecho 3**, as expressões "o progresso do comércio" e "porto aberto" referem-se a um aspecto específico da ideia de liberdade, que também se origina dos ideais da Revolução Francesa. A que aspecto da liberdade os revoltosos estão se referindo? Como você chegou a essa conclusão?

Respostas

1. De acordo com o trecho 1, a liberdade é definida como a "doçura" da vida, o estado em que não há "abatimento". Pelo teor do pequeno trecho, percebemos que a liberdade tinha grande valor para os organizadores da Conjuração Baiana, pois participavam desse movimento, de modo geral, os homens livres pobres e os afrodescendentes livres e escravizados da cidade. Portanto, o tema da liberdade estava muito presente no movimento para aqueles indivíduos, como grupo social ou em relação a seus interesses, sobretudo o comércio.

2. O trecho é riquíssimo para identificarmos, de modo breve e sucinto, a influência dos ideais franceses na Conjuração Baiana. Ao dizer que "cada um soldado é cidadão", vemos o desejo dos revoltosos em se desligar do absolutismo da metrópole e sua vontade de se tornar "cidadãos", ou seja, membros de uma república. Eles dizem, ainda, que todos eram cidadãos, especialmente os homens pardos e pretos, que viviam maltratados. Com o sucesso da Conjuração todos seriam iguais, "sem diferença". Aqui, outro ideal da Revolução Francesa, que inaugurou o conceito de igualdade perante a lei. Finalmente, o trecho termina com a frase "só haverá liberdade, igualdade e fraternidade". Os organizadores da Conjuração Baiana fizeram questão de citar o lema que reúne os três principais ideais dos revolucionários franceses, deixando explícita a influência desses ideias em seu movimento.

3. Eles se referem à liberdade econômica. Quando dizem que "aqui virão todos os estrangeiros tendo porto aberto" e ao "progresso do comércio", os revoltosos mostram o desejo de desfazer os laços de dependência econômica em relação à metrópole portuguesa e de inaugurar a liberdade comercial, sendo a abertura dos portos um grande símbolo desse processo. Vale a pena retomar, com os estudantes, os principais objetivos da Conjuração Baiana: estabelecimento de um governo republicano, sem laços com a metrópole portuguesa, liberdade de comércio e aumento do soldo dos soldados.

Seção **Atividades**

Objetos de conhecimento

- *Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana.*
- *A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.*

Habilidades

EF08HI05

EF08HI14

Respostas

1. b) Com a proibição da escravidão indígena, os proprietários tinham como saídas adotar o trabalho assalariado, ignorar o decreto real ou, ainda, optar pelo uso de africanos escravizados. A solução encontrada pelos senhores foi, predominantemente, a exploração da mão de obra africana escravizada. Essa medida beneficiou o tráfico de escravizados, aumentando ainda mais os lucros dos empresários portugueses e dos colonos envolvidos nesse negócio.

2. Esse pequeno trecho possibilita construir uma caracterização geral do movimento. A revolta foi planejada em Minas Gerais, uma das capitanias mais populosas e ricas da América portuguesa. Ela foi conduzida por uma elite dirigente, cujo apoio era fundamental para o governo metropolitano exercer sua autoridade na capitania. Esse grupo social inspirava-se no exemplo da independência dos Estados Unidos e nas teorias políticas correntes no mundo ocidental (o Iluminismo e o liberalismo). A revolta expressava a determinação desse grupo em contestar o domínio colonial português. O movimento, mesmo debelado antes de se concretizar, mostrou que o domínio colonial português já não podia contar com a colaboração da elite dirigente de uma capitania estratégica para a Coroa, o que significava que o sistema colonial estava com seus dias contados no Brasil.

3. a) A condenação e o esquartejamento de Tiradentes. A condenação, representada na primeira parte do painel, mostra um Tiradentes altivo e firme diante da sentença, rodeado de populares desolados. O esquartejamento está representado na segunda parte da pintura. Vemos a corda da forca e o réu, em tamanho bem maior, com a cabeça no chão e as partes do corpo recompostas de forma irregular.

atividades

1. a) O marquês de Pombal criou o Real Erário, em 1761, para garantir a cobrança do quinto e combater a sonegação e o contrabando e, em 1763, transferiu a capital de Salvador para o Rio de Janeiro a fim de aproximar o governo da área mineradora.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Sobre a era pombalina, faça o que se pede.

a) Explique qual era o projeto do marquês de Pombal para os indígenas da América portuguesa.

b) Indique os efeitos que a proibição da escravidão indígena por Pombal teria trazido para os proprietários no Brasil. Qual atividade econômica foi beneficiada com essa medida?

2 Em um artigo escrito em 1989 para as comemorações dos 200 anos da Conjuração Mineira, o historiador britânico Kenneth Maxwell expôs sua visão sobre alguns aspectos dessa revolta. No trecho a seguir, quais características da Conjuração Mineira o autor sintetizou?

> A revolta planejada não se materializara, mas isto não escondia o fato de que um importante segmento do grupo social em que o governo metropolitano devia confiar [...], em uma das mais importantes, populosas, ricas e estrategicamente bem situadas capitanias brasileiras, tinha tido o atrevimento de pensar que podia viver sem Portugal: amparados no exemplo dos norte-americanos e nas teorias políticas correntes, os colonos haviam questionado o que devia ser inquestionável.

MAXWELL, Kenneth. Conjuração Mineira: novos aspectos. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 6, maio/ago. 1989. p. 24.

3 Na página 108, você viu a reprodução de uma parte do painel *Tiradentes*, de Candido Portinari. Veja, agora, a reprodução da obra integralmente, porém dividida em duas partes. Esta pintura pode ser lida como uma narrativa da Conjuração Mineira em dois momentos.

a) Quais momentos são esses? Como o artista diferenciou esses dois episódios?

b) Por que, na representação do segundo episódio, é difícil distinguir o personagem central das demais figuras humanas? Por que os postes estão presentes em diversos pontos da obra?





PORTINARI, Candido. *Tiradentes*. 1948. Painel a têmpera sobre tela, 3,1 m × 17,67 m. Fundação Memorial da América Latina, São Paulo.

REPRODUÇÃO AUTORIZADA POR JOÃO CANDIDO PORTINARI – FUNDAÇÃO MEMORIAL DA AMÉRICA LATINA, SÃO PAULO

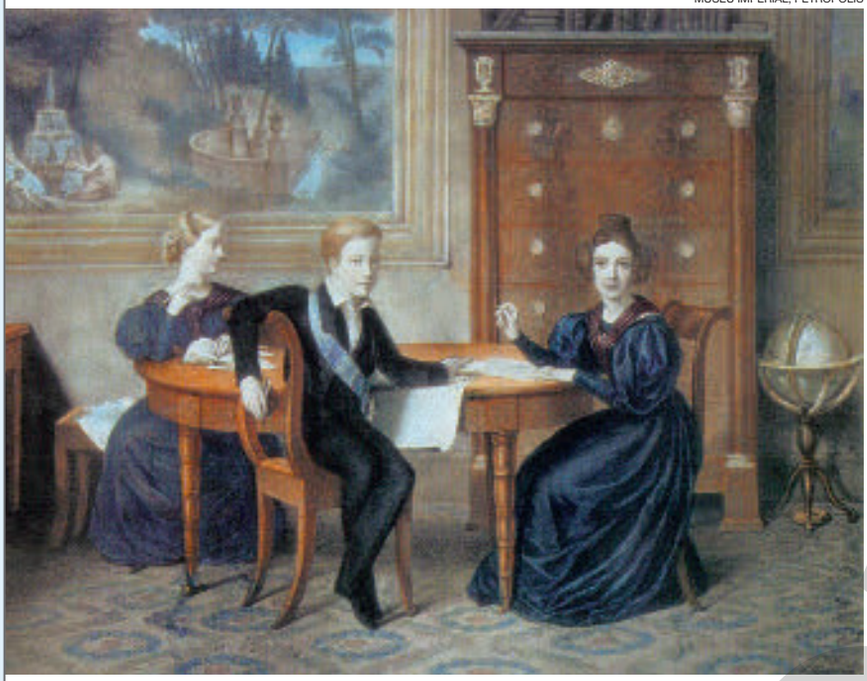
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

3. b) É interessante notar que Tiradentes foi representado misturado às camadas populares, escolha feita pelo artista para mostrar a proximidade entre o conjurado e o povo brasileiro. A figura do poste, recorrente na pintura, pode ser interpretada como símbolo da dor e do martírio de Tiradentes. A forca foi instalada em um poste, e as partes do seu corpo também foram depois expostas em postes.

CAPÍTULO

9 Brasil independente

MUSEU IMPERIAL, PETRÓPOLIS



DUPRÉ, Jules. *Quarto de estudo*. c. 1835. Litografia, 27 cm × 36 cm. Esta litografia retrata três netos de D. João VI — Pedro de Alcântara, Francisca e Januária — em um dos aposentos do Palácio de São Cristóvão (atualmente Quinta da Boa Vista, no Rio de Janeiro-RJ). A partir da proclamação da independência do Brasil, em 1822, o palácio passou a ser utilizado como residência da família imperial. Museu Imperial, Petrópolis, Rio de Janeiro.

Quando a família real veio viver no Brasil, em 1808, o filho mais velho de D. João VI, Pedro, era apenas uma criança. Primeiro na linha sucessória, tudo indicava que o futuro lhe reservava o trono de Portugal.

Pouco mais de dez anos depois, contudo, uma sucessão de fatos daria rumos inesperados à vida do príncipe herdeiro: ele seria levado a proclamar a independência do Brasil, tornaria-se imperador e teria de enfrentar crises gravíssimas entre os brasileiros e a Coroa portuguesa.

Como se desenrolou o processo político que resultou, em 1822, na independência do Brasil? Quais foram os antecedentes desse evento? Como o país se organizou após a independência? Esses assuntos são tratados neste Capítulo.

EF08HI07: *Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.*

EF08HI11: *Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.*

EF08HI12: *Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.*

Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda o processo que culminou com a independência do Brasil e propõe reflexões sobre fatores que antecederam esse acontecimento e influenciaram as transformações na América portuguesa. A transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro é um momento decisivo nesse processo, pois a colônia se tornou sede da metrópole. Nesta abertura de Capítulo, retome com os estudantes alguns conteúdos relacionados à vinda da família real portuguesa para o Brasil, como o período napoleônico e as disputas entre as nações europeias pelo controle do comércio atlântico.

Prepare os estudantes para a análise do processo de independência do Brasil. As conjurações Mineira e Baiana, e mais tarde a Revolução Pernambucana, podem ser consideradas os primeiros sintomas do esfacelamento do sistema colonial no Brasil e da formação de um sentimento de autonomia em relação à opressão metropolitana. A derrota dos dois movimentos apenas adiou a ruptura política com Portugal. Foi nesse quadro que a aristocracia colonial aliou-se a D. Pedro para controlar o processo de independência. O objetivo era uma transição que preservasse a economia agroexportadora, baseada no latifúndio e na mão de obra escrava.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF08HI05: *Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.*

EF08HI06: *Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.*

Texto complementar

O trecho a seguir, do historiador Caio Prado Jr., aborda a importância da transferência da Corte portuguesa para a o Brasil:

A transferência da Corte portuguesa para o Brasil veio dar à nossa emancipação política um caráter que a singulariza no conjunto do processo histórico da independência das colônias americanas. Todas elas, mais ou menos pela mesma época, romperam os laços de subordinação que as prendiam às nações do Velho Mundo. Mas enquanto nas demais a separação é violenta e se resolve nos campo de batalha, no Brasil é o próprio governo metropolitano, premido pelas circunstâncias, embora ocasionais, que faziam da colônia a sede da monarquia, quem vai paradoxalmente lançar as bases da autonomia brasileira.

[...] A transferência da Corte constitui praticamente a realização da nossa Independência. Não resta a menor dúvida que ela viria, mais cedo ou mais tarde, mesmo sem a presença do Regente, depois rei de Portugal. Mas, também é certo que nossa condição de sede provisória da monarquia foi a causa última e imediata da Independência, substituindo, talvez sem vantagem alguma, o processo final da luta armada que foi o das demais colônias americanas.

PRADO JR., Caio. *A evolução política do Brasil e outros estudos*. São Paulo: Brasiliense, 1977. p. 42-43.

A VINDA DA FAMÍLIA REAL PARA O BRASIL

No início do século XIX, a Europa vivia uma grave crise política e militar. De um lado, o grande exército francês de Napoleão Bonaparte dominava o continente. De outro, a Inglaterra, com sua enorme armada, era a senhora dos mares. No meio desses dois gigantes, estava Portugal, economicamente pobre, apesar de suas inúmeras colônias.

Quando o imperador francês decretou o Bloqueio Continental, assunto tratado na Unidade anterior, o governo luso viu-se em um dilema. Por um lado, submeter-se ao bloqueio e romper com o governo da Inglaterra significava expor as colônias portuguesas ao poderio naval inglês. Por outro, desacatar a ordem de Napoleão resultaria na invasão de Portugal pelas tropas francesas.

A intenção de transferir a Corte portuguesa para o Brasil não era nova; ela já tinha sido cogitada em várias ocasiões desde o século XVII. Diante das pressões daquele momento, a mudança foi vista como a melhor opção por D. João e alguns de seus ministros, porque isso evitaria o conflito militar direto com a França, garantiria a segurança da família real e impediria a invasão do Brasil pela Inglaterra.

Em outubro de 1807, os governos de Inglaterra e Portugal negociaram a transferência da família real para o Brasil, que seria escoltada pela esquadra inglesa em troca de vantagens comerciais. No dia 29 de novembro, a família real, acompanhada de aproximadamente 10 mil pessoas, partiu do porto de Belém, em Lisboa, com destino ao Brasil. Nos navios, seguiram também grande quantidade de joias, louças, mapas, livros, arquivos oficiais e moedas.

Ler a pintura

- Que local é representado na obra de arte abaixo? Por que essas pessoas estão reunidas? Quem é o personagem principal da imagem?

Ler a pintura:
O local representado é o porto de Belém, em Lisboa. Essas pessoas estão esperando o embarque para o Brasil ao redor de D. João, que está em pé, de vermelho e branco, quase ao centro da imagem.



DELERIVE, Nicolas-Louis-Albert. *Embarque de D. João*, príncipe regente de Portugal, para o Brasil. Século XIX. Óleo sobre tela, 62,5 cm × 87,8 cm. Museu Nacional dos Coches, Lisboa.

MUSEU NACIONAL DOS COCHES, LISBOA

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

Orientações

A permanência da família real no Brasil trouxe mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais muito importantes para a colônia, graças ao desenvolvimento comercial proporcionado pela abertura dos portos e pela instalação da corte e do aparato administrativo português no Rio de Janeiro. Essas alterações fortaleceram o grupo mercantil e agrário exportador do Centro-Sul, que, posteriormente, apoiou o projeto de emancipação política e a permanência do regime monárquico sob o comando de D. Pedro.

Em terras brasileiras

No dia 24 de janeiro de 1808, a nau que conduzia o **príncipe regente** D. João e a rainha D. Maria I, bem como parte da comitiva real, atracou no porto da cidade de Salvador. Pela primeira vez, uma família real europeia pisava em solo americano. Dias depois, D. João assinou o decreto que abria os portos brasileiros ao comércio com as nações amigas.

Príncipe regente

Membro da realeza que comanda um país, mas não é o monarca. D. João tornou-se príncipe regente em 1792, mas só foi aclamado rei em 1818, dois anos após a morte da rainha, sua mãe.

Ao abrir os portos brasileiros, o príncipe cumpria o acordo feito com o governo da Inglaterra. Os ingleses haviam se comprometido a escoltar a Corte para o Brasil em troca do fim das restrições comerciais a seus produtos. Para completar essa aliança, em 1810, D. João assinou o Tratado de Comércio e Navegação, que concedia tarifas privilegiadas às exportações inglesas.

A abertura dos portos decorreu também do fato de o território português encontrar-se ocupado pelas tropas francesas. Dessa forma, os portugueses não teriam como abastecer o Brasil com produtos europeus, nem como exportar os produtos coloniais pelos portos portugueses. Assim, a carta régia de 1808 autorizou a entrada no Brasil de produtos transportados em navios portugueses ou de nações amigas de Portugal. O mesmo valia para produtos que deixassem a colônia.

Para o Brasil, a abertura dos portos significou o término da exclusividade comercial com a metrópole.

De colônia a sede da monarquia portuguesa

Em 8 de março de 1808, a família real chegou ao Rio de Janeiro. Ao som dos sinos e dos tiros de canhão, autoridades da América portuguesa receberam os ilustres visitantes, diante dos olhos curiosos da multidão que acompanhava os festejos.

Aos poucos, a colônia transformou-se em sede da administração portuguesa. Repartições que cuidavam das finanças, do comércio, da agricultura e de outros serviços foram transferidas para a cidade do Rio de Janeiro.



MUSEU DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO

VIANA, Armando Martins. *Chegada do príncipe regente Dom João à Igreja do Rosário*. Óleo sobre tela. Museu da Cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Ao chegar ao Brasil, parte da comitiva real passou brevemente pela Bahia, para então se estabelecer no Rio de Janeiro.

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

Orientações

É importante ressaltar que a Inglaterra teve papel fundamental na transferência da Corte para o Brasil, tanto no que diz respeito à escolta armada dos navios portugueses feita pela marinha inglesa como em todo o processo que se desencadeou diante das disputas na Europa e nas guerras napoleônicas. A Inglaterra, além disso, já vinha conduzindo as relações econômicas com Portugal por meio de diversos acordos que favoreciam o acúmulo de capitais e a inserção britânica no aproveitamento dos recursos da exploração colonial.

▶ Texto complementar

O texto a seguir traz informações sobre a abertura dos portos às nações amigas:

> Saltava aos olhos que, na conjuntura internacional da decisão do regente, e ao menos em relação aos demais europeus (com exceção da eventual competição dos americanos), os portos brasileiros estavam, na prática, abertos apenas ao comércio inglês. Essa situação favorável duraria enquanto a guerra contra Napoleão mantivesse em vida o bloqueio. Da perspectiva dos britânicos, seria preciso tomar alguma providência desde já para evitar que tivessem de enfrentar a concorrência de outros países, tão logo o conflito chegasse ao fim e fosse levantado o bloqueio da Europa.

RICUPERO, Rubens. O problema da abertura dos portos. Instituto Fernand Braudel de economia mundial. p. 13. Disponível em: <http://en.braudel.org.br/research/archive/downloads/o-problema-de-abertura-dos-portos.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2018.

Observação

Professor, ao longo de todo o Capítulo é possível desenvolver as habilidades **EF08HI06, EF08HI07, EF08HI11** e **EF08HI12** (esta mais especificamente nas páginas 115 a 117).

Orientações

No plano simbólico, as mudanças trazidas com a chegada da família real materializavam a presença do Estado português no cotidiano da população do Rio de Janeiro, aproximando os habitantes da cidade do poder político. Isso tendia a reforçar os laços de fidelidade dos súditos americanos para com o rei.

Entre os objetos que deveriam acompanhar a família real em sua viagem para o Brasil estavam caixotes de livros e documentos da Real Biblioteca da Ajuda, de Lisboa, com um acervo de cerca de 60 mil peças. Na pressa, os caixotes ficaram abandonados no porto e só em 1810 começaram a ser transferidos para o Brasil. Com o acervo novamente reunido, D. João fundou no Rio de Janeiro a Real Biblioteca, hoje chamada Biblioteca Nacional. Até 1814, apenas os estudiosos podiam consultar a biblioteca e, mesmo assim, mediante autorização régia. Depois dessa data, o acesso foi liberado ao público. Com um acervo de mais de quatro milhões de livros, é a maior biblioteca da América Latina.

Sugestão para o professor:

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *A longa viagem da biblioteca dos reis:* do terremoto de Lisboa à independência do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

A circulação de periódicos

A Imprensa Régia publicava obras literárias e o primeiro periódico editado no Brasil, a *Gazeta do Rio de Janeiro*, que tinha caráter oficial.

Além da *Gazeta*, circularam também *O Patriota* (1813-1814), *Idade do Ouro no Brasil* (1811) e periódicos portugueses editados em Londres, como o *Correio Braziliense*, que emitia artigos de opinião, trechos e comentários de obras políticas e notícias sobre a Europa e a América espanhola.

Inovações na cidade da Corte

A família real trouxe para o Rio de Janeiro o modo de vida europeu. A preocupação em mudar a imagem da sede da Corte levou o governo a tomar uma série de medidas que transformaram a aparência e o cotidiano da cidade.

Córregos foram canalizados, ruas passaram a ter iluminação e aterros e estradas foram construídos. Em 1808, criaram-se a Imprensa Régia, o Real Horto (atual Jardim Botânico) e o Banco do Brasil. Em 1810, foi fundada a Real Biblioteca (atual Biblioteca Nacional) e, em 1816, chegava ao Brasil a Missão Artística Francesa, formada, entre outros artistas, por Nicolas-Antoine Taunay e Jean-Baptiste Debret.

Tornaram-se comuns eventos como bailes, óperas e jantares aristocráticos, bem como o "beija-mão", cerimônia típica de monarquias europeias absolutistas em que o rei ouvia queixas dos súditos e podia conceder a eles benefícios e favores.

A cidade do Rio de Janeiro passou por um rápido crescimento urbano nesse período, mas, em contraste com o luxo da Corte, as condições de vida da maior parte da população eram precárias. Não existia sistema de esgoto e de coleta do lixo; por isso, o mau cheiro e as doenças faziam parte do cotidiano da cidade. Faltavam alimentos, água potável e moradia. Os mais atingidos eram os escravos e os libertos, que moravam geralmente em cortiços.

A. P. D. G. *O beija-mão de D. João VI*. 1826. Gravura colorizada. Biblioteca Brasiliana da Universidade de São Paulo, São Paulo. D. João soube negociar a concessão de favores e títulos em troca do apoio financeiro de homens ricos da sociedade fluminense.



BRASILIANA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

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

Sugestão para o estudante:

BIBLIOTECA Nacional. Disponível em: <https://www.bn.gov.br>. Acesso em: 9 jun. 2018.

A Fundação Biblioteca Nacional mantém um portal na internet no qual é possível conhecer, entre outras coisas, um dos mais ricos acervos documentais sobre a história do Brasil. Boa parte desse acervo foi digitalizada e encontra-se disponível para consulta no *site* da biblioteca, podendo auxiliar como instrumento de pesquisa dos estudantes.

Uma nova dignidade ao Brasil

Com a derrota napoleônica, as potências europeias reunidas no Congresso de Viena (1814-1815) determinaram que as monarquias destituídas por Napoleão retornassem ao poder. Desse modo, D. João deveria regressar a Portugal para assumir o trono. Porém, a família real já estava devidamente instalada no Brasil, e D. João, assim como muitos de seus súditos vindos com a Corte, não tinha a intenção de voltar tão cedo a Portugal. A solução encontrada pelo príncipe foi elevar sua colônia americana, em dezembro de 1815, à categoria de Reino Unido a Portugal e **Algarves**.

Essa mudança oficializava a nova organização da monarquia portuguesa perante as demais nações europeias e o fim da divisão metrópole-colônia, já superada na prática pela abertura dos portos, em 1808. A medida reforçou ainda a importância do espaço americano no conjunto do Império Português e deu uma nova dignidade política ao Brasil. A decisão de D. João em permanecer no Brasil também revelava um temor: seu retorno a Portugal poderia levar à desintegração do Império Português.



- SCHWARCZ, Lilia Moritz; SPACCA, João. *D. João carioca*: a Corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821). São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
  Este livro, no formato de história em quadrinhos, apresenta aspectos da chegada da família real ao Brasil, em 1808.

Algarves

Referência ao título que a família real portuguesa utilizou a partir do século XIII, no processo de expulsão dos muçulmanos da península Ibérica.

O enraizamento de interesses

A transferência da família real para o Brasil teve um significado importante para as relações entre Portugal e Brasil e para a elite que vivia aqui. O eixo econômico, até então centrado em Portugal, transferiu-se para a América, processo denominado **interiorização da metrópole**.

A proximidade da figura do rei criou nas elites expectativas quanto à concessão de favores e atribuições de honrarias e títulos de nobreza, situação que D. João utilizou para obter o apoio financeiro das elites de Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

O Centro-Sul tornou-se a principal área econômica do Brasil. A transferência da família real redefiniu hierarquias entre as províncias do Brasil. Isso significou a concessão de benefícios especiais ao Rio de Janeiro e o aumento de impostos em outras regiões para custear a instalação da Corte portuguesa.

FERNANDO BUENO/TYBA



Na fotografia, vista do Jardim Botânico, na cidade do Rio de Janeiro, em 2016. O Jardim Botânico foi fundado em 1808, por decisão de D. João VI. A vinda da família real transformou de forma significativa a cidade do Rio de Janeiro, que passou a ser a sede da Corte.

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

Orientações

Estimule a imaginação e o debate em sala de aula sobre os impactos da transferência da Corte portuguesa para o Brasil em 1808. Peça aos estudantes que imaginem como os habitantes da cidade do Rio de Janeiro reagiram ao receber os membros da Corte em suas próprias casas ou ao serem desalojados. Converse com eles também sobre a infraestrutura da cidade, que naquela época não contava com um sistema de canalização de água e esgoto como temos atualmente. Os serviços e o comércio eram bastante localizados, os meios de transportes não eram modernos e velozes e a distribuição de produtos ainda era dificultosa. Por volta de 10 mil pessoas desembarcaram em uma cidade ainda pouco urbanizada e completamente diferente das cidades europeias do período. Dessa forma, a população da cidade aumentou de torno de 50 mil pessoas para mais de 60 mil pessoas.

▶ Texto complementar

Leia o trecho a seguir sobre os impactos da transferência da Corte portuguesa para a cidade do Rio de Janeiro.

A vinda da Corte para o Rio de Janeiro deve ser também analisada do ponto de vista do impacto sobre a cidade provocado por esse contingente de pessoas que se mudaram para o Brasil nos dois primeiros anos (1808 e 1809), gerando forte demanda habitacional. Segundo consta na historiografia sobre o assunto foram aproximadamente 15 mil as pessoas que participaram dessa fuga. Alojar essa multidão, da noite para o dia, representava, caso os números fossem verdadeiros, um insolúvel problema urbano.

CAVALCANTI, Nireu. *O Rio de Janeiro Setecentista*: a vida e a construção da cidade da invasão francesa até a chegada da Corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. p. 95-96.

Orientações

A transferência da família real para o Rio de Janeiro transformou a cidade no centro econômico do Brasil. Assim, o Rio de Janeiro passou a receber privilégios do governo, enquanto outras regiões do Brasil, como o Nordeste, viram aumentar os seus impostos para custear a instalação da Corte. Isso foi um dos fatores que levaram à Revolução Pernambucana de 1817.

Para o embaixador Gonçalo de Barros Carvalho e Mello Mourão, a Revolução Pernambucana representou, aos olhos do mundo, o acontecimento fundador do Brasil, que passou a ser percebido não mais como colônia, e sim como entidade nacional independente de Portugal.

Observação

Professor, o trabalho com o conteúdo desta página possibilita discutir com os estudantes as características da Revolução Pernambucana de 1817, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **EF08HI05**.

A REVOLUÇÃO PERNAMBUCANA DE 1817

O Nordeste, que principalmente entre os séculos XVI e XVII desfrutou de riqueza e prestígio trazidos pela economia açucareira, enfrentava uma situação crítica no início do século XIX. Nesse período, a região passava por uma grave crise econômica, causada principalmente pelo declínio das lavouras de exportação. Além disso, a população estava descontente com o controle que os portugueses exerciam sobre o comércio e os altos cargos administrativos e com a sobrecarga de impostos cobrados pela Coroa.

A combinação desses fatores levou à Revolução Pernambucana de 1817. Padres, artesãos, militares, juízes, proprietários de terra e outros setores sociais tomaram o governo de Recife e proclamaram a república. O movimento instalou um governo provisório, inspirado no Diretório da Revolução Francesa, e propôs a elaboração de uma Constituição que expressasse os princípios do liberalismo, a liberdade de imprensa, a soberania popular e a tolerância religiosa. Porém, não havia unidade entre os revoltosos: os pobres queriam conquistar a igualdade, enquanto as elites buscavam a autonomia política.

O movimento expandiu-se para Paraíba, Rio Grande do Norte e Alagoas. Porém, após pouco mais de dois meses, o governo do Rio de Janeiro, com o apoio da Bahia, retomou o controle do Recife e reprimiu com violência os revoltosos. Apesar da derrota, a Revolução Pernambucana representou um duro golpe à monarquia portuguesa.

PARREIRAS, Antonio. *Bênção das Bandeiras da Revolução de 1817*. Século XIX. Óleo sobre tela. Arquivo Público de Pernambuco, Recife. Segundo historiadores, os revoltosos chegaram a criar uma bandeira após a proclamação da república, durante a Revolução Pernambucana. Anos depois, essa bandeira se tornaria a bandeira oficial do estado de Pernambuco.



ARQUIVO PÚBLICO DE PERNAMBUCO, RECIFE

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

Sugestão para o professor:

MELLO, Evaldo Cabral de. *A outra Independência*: o federalismo pernambucano de 1817 a 1824. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

A VOLTA DE D. JOÃO VI A PORTUGAL

Com a vinda da família real para o Brasil, as tropas francesas assumiram o controle de Portugal. O domínio francês, porém, teve curta duração. Em setembro de 1808, os franceses foram vencidos por uma coligação luso-britânica e foram expulsos do território. Um conselho chefiado pelo general inglês William Beresford assumiu o governo de Portugal, situação que causava grande descontentamento aos portugueses, principalmente entre os comerciantes. Muitos questionavam a insistência de D. João em permanecer no Brasil e se queixavam dos prejuízos que a abertura dos portos brasileiros, em 1808, havia causado à economia portuguesa.



MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

SILVA, Oscar Pereira. *Sessão das Cortes de Lisboa*. 1922. Óleo sobre tela, 3,15 m × 2,62 m. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Esse cenário contribuiu para a eclosão da Revolução Liberal de 1820. O movimento começou na cidade do Porto e depois se espalhou pelas cidades mais importantes do reino. Os rebeldes exigiam a volta do rei a Lisboa e uma Constituição liberal para o país.

No comando da situação, os revolucionários convocaram eleições para formar as Cortes, o Parlamento português. Lideradas por uma maioria de deputados portugueses, as Cortes aprovaram uma série de medidas que demonstravam a intenção de recolonizar o Brasil, como a restrição de sua liberdade administrativa e comercial e o restabelecimento dos monopólios e privilégios portugueses.

As pressões das Cortes forçaram D. João a voltar a Portugal. Mas, para garantir a permanência da família no governo brasileiro, ele deixou seu filho, D. Pedro, como príncipe regente do Brasil.

▶ TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. *Entre raios e caranguejos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.
A vinda da família real para o Brasil é contada neste livro, de maneira bem-humorada, por D. Pedro, que se tornaria príncipe regente.

Sugestão para o professor:

PEDREIRA, Jorge. *D. João VI*: um príncipe entre dois continentes. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Orientações

A Revolução Liberal do Porto, em 1820, provocou intenso debate político no Império Português, dos dois lados do Atlântico, e desencadeou o processo que levou à ruptura entre Brasil e Portugal. Você poderá discutir com os estudantes a ideia de "processo histórico", lembrando que, do ponto de vista econômico, o estatuto colonial já havia sido ultrapassado em 1808 e que, desde 1815, o Brasil era, formalmente, "Reino Unido a Portugal e Algarves".

A grave crise econômica portuguesa se agravava com a frágil situação política em que se encontrava Portugal, que já não era sede do reino nem detinha o controle de sua colônia, e, além disso, vinha perdendo recursos econômicos da exploração da colônia – que antes era garantida pelo Pacto Colonial, quebrado definitivamente com a abertura dos portos e a enorme vantagem da Inglaterra no mercado ultramarino. A Revolução Liberal do Porto representou, por um lado, a superação do absolutismo em Portugal e, por outro, o desejo dos portugueses de recolonizar o Brasil, assim como retomar o controle da exploração econômica do território americano, a antiga condição política do reino e de metrópole, exigindo a volta da família real para Portugal. É importante destacar que provavelmente esse processo contribuiu para acelerar a independência da colônia.

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

Orientações

Pode ser interessante analisar com os estudantes as mudanças nas comemorações do dia 7 de Setembro, nas formas como as pessoas interpretam esse acontecimento histórico e nos significados atribuídos a ele ao longo do tempo. Para os contemporâneos do episódio, a data não foi divulgada na imprensa. O próprio D. Pedro não fez nenhuma menção ao fato na carta que enviou ao pai, D. João VI, datada do mesmo dia. O dia 7 de Setembro só passou a ser celebrado no império em 1826. Mas foi ao longo dos séculos XIX e XX que o episódio foi incorporado no imaginário dos brasileiros como ato fundador da nação. Durante a ditadura civil-militar (1964-1985), eram comuns os desfiles em comemoração da independência, ligados ao sentimento patriótico e exaltação do regime.

A PROCLAMAÇÃO DA INDEPENDÊNCIA

A maior parte da elite brasileira, formada principalmente por grandes proprietários de terra, apoiava a ideia de que D. Pedro governasse o Brasil. Um monarca português garantiria as liberdades conquistadas a partir de 1808 e evitaria uma mobilização social pela independência. As elites do Brasil temiam uma rebelião escrava, como a do Haiti.

As pressões das Cortes, porém, levaram a elite brasileira a admitir a ideia da independência. Percebendo o objetivo dos brasileiros, as Cortes exigiram o retorno de D. Pedro a Portugal. A decisão do príncipe regente, anunciada no dia 9 de janeiro de 1822, foi permanecer no Brasil. Esse episódio ficou conhecido como "Dia do Fico".

As relações entre as Cortes e o Brasil se deterioravam a cada dia. Em uma viagem a São Paulo, D. Pedro recebeu notícias de que as Cortes haviam reduzido seu poder como príncipe regente. Na carta, o ministro do Conselho de Estado, José Bonifácio de Andrada e Silva, insistia para que D. Pedro rompesse com Portugal. Assim, no dia 7 de setembro de 1822, D. Pedro proclamou a independência do Brasil e, em outubro, foi aclamado imperador.

As elites se aproximaram de D. Pedro para evitar a participação popular na luta pela independência e garantir seus privilégios. Portanto, o Brasil que nasceu da independência era um país monárquico e escravista.

Grupos políticos no processo de independência	
Partido Brasileiro	Formado por fazendeiros, altos funcionários e ricos comerciantes. Defendia a independência e uma monarquia chefiada por D. Pedro.
Partido Português	Composto de ricos comerciantes portugueses. Aprovava a política das Cortes de recolonizar o Brasil.
Liberais radicais	Eram membros das camadas médias urbanas. Defendiam a ruptura com Portugal, a instalação de uma república e o fim da escravidão.



Monumento à Independência do Brasil, ou *Monumento do Ipiranga*, de Ettore Ximenes. Conjunto de esculturas de granito e bronze concluído em 1926. Está localizado na cidade de São Paulo, no Parque da Independência. Fotografia de 2017.

THAMIRIS SOUZA/FOTOARENA

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

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

CARVALHO, José Murilo de. *Nação e cidadania no império*: novos horizontes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CARVALHO, Marieta Pinheiro de. *Uma ideia ilustrada de cidade*. Rio de Janeiro: Odisseia, 2008.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). *História geral da civilização brasileira* – Tomo I; v. 2 (Administração, economia, sociedade). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

RODRIGUES, José Honório. *Independência*. Rio de Janeiro: Bibliex, 2002.

SILVA, Alberto da Costa e (Org.). *Crise colonial e independência*: 1808-1830. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

NEVES, Lúcia Bastos Pereira das; VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil joanino*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

Ler a pintura

O grito do Ipiranga



MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

AMÉRICO, Pedro. *Independência ou morte*. 1888. Óleo sobre tela, 4,15 m × 7,60 m. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.

O famoso quadro *Independência ou morte*, também conhecido como *O grito do Ipiranga*, do pintor paraibano Pedro Américo, foi encomendado pelo governo imperial e pela comissão de construção do Monumento do Ipiranga.

A pintura, datada de 1888, representa de forma idealizada a proclamação da independência do Brasil. Veja, a seguir, algumas curiosidades sobre essa pintura:

- Segundo o próprio Pedro Américo, o homem com seu carro de bois (à esquerda na imagem) foi introduzido para dar cor à pintura e criar uma paisagem em que a serenidade foi abalada pelo grandioso acontecimento.
- Testemunhas do episódio afirmaram que D. Pedro e sua guarda montavam burros, e não cavalos, e que os uniformes mais simples dos soldados teriam sido substituídos, na pintura, por trajes de gala.
- A distância entre o Riacho do Ipiranga e a colina onde está D. Pedro era, na realidade, bem maior do que a representada. O artista aproximou esses lugares para indicar o local onde foi declarada a independência.
- A casa que aparece à direita na imagem não existia na época da independência, tendo sido construída por volta de 1884. Ficava no final do Caminho do Mar, estrada que ligava São Paulo a Santos e era muito utilizada por tropeiros.

1. O homem com o carro de bois poderia representar qual grupo social? Ele representaria algum aspecto do Brasil? Qual?

2. A posição em que D. Pedro aparece na pintura teria qual finalidade? Explique, indicando elementos da pintura.

3. Que visão sobre a independência do Brasil a obra quer transmitir? Justifique.

4. Com base na análise da obra, responda: Por que podemos dizer que essa pintura é uma construção simbólica do real? Por que ela não pode ser vista como o retrato da realidade?

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

Orientações

A pintura de Pedro Américo, *Independência ou morte!*, também conhecida como *O grito do Ipiranga*, é a representação iconográfica mais popular sobre o momento que simboliza a ruptura entre Brasil e Portugal, em 1822. Portanto, a maioria dos estudantes provavelmente já conhece essa imagem. Sugerimos que eles observem: o cenário, os personagens e os elementos que os identificam (roupas, acessórios, gestos, posição que ocupam no cenário); os planos da imagem e os elementos destacados em cada um; para onde se dirige o olhar dos personagens; os sentimentos que a pintura desperta no observador etc.

Respostas

Ler a pintura:

1. Esse personagem poderia representar as camadas populares, bem como a criação de gado e o meio de transporte utilizado nas atividades produtivas.

2. D. Pedro aparece em um terreno elevado como personagem central da pintura. Ele monta um cavalo e aponta sua espada para o alto, movimento que também é feito pelos soldados que estão ao seu redor. Todos os elementos do quadro convergem para a figura de D. Pedro: o homem com o carro de bois olha em direção a ele e os soldados, com suas espadas desembainhadas, se movimentam em torno dele e o saúdam. Esses elementos da pintura transmitem a ideia de imponência, esplendor, bravura e heroicidade de D. Pedro.

3. A obra transmite uma ideia de que a independência do Brasil foi um acontecimento esplendoroso, de exaltação patriótica, na qual D. Pedro é destacado como responsável pelo acontecimento e, portanto, criador da nação e herói da pátria.

4. Porque, mesmo tendo sido feita para estar o mais próximo possível da realidade, é uma composição construída por uma pessoa, que tem intenções, gostos, pontos de vista etc. Por mais que uma pintura tente reproduzir com exatidão determinado momento, ela nunca será o retrato fiel dele, mas uma das visões do acontecimento. A pintura *O grito do Ipiranga* é uma construção encomendada ao artista Pedro Américo, produzida muito depois da independência do Brasil. Podemos ver no quadro que muitos elementos foram acrescentados ao cenário, como a Casa do Grito, e alterados, como o Riacho do Ipiranga e a colina onde está D. Pedro. Portanto, *O grito do Ipiranga* é uma das representações, uma das visões idealizadas que existem a respeito da independência do Brasil.

Seção **Atividades**

Objeto de conhecimento

- *Os caminhos até a independência do Brasil.*

Habilidades

EF08HI06

EF08HI07

Respostas

1. O autor se refere à transferência da família real portuguesa para o Rio de Janeiro. Para ele esse evento colaborou para protelar a independência e, ao mesmo tempo, contribuiu com o desenvolvimento do processo de emancipação política do Brasil. Segundo o autor, a transferência da família real possibilitou que as elites vislumbrassem uma saída amena e sem rupturas para as contradições na relação entre colônia e metrópole. Por outro lado, mesmo que pela via conciliatória, o evento iniciou um caminho sem volta na direção da independência.

2. A transferência da família real para o Rio de Janeiro transformou a cidade no centro econômico do Brasil. Assim, o Rio de Janeiro passou a receber privilégios do governo, enquanto outras regiões do Brasil, como o Nordeste, viram aumentar os impostos para custear a instalação da Corte. Isso foi um dos fatores que levaram à Revolução Pernambucana de 1817.

3. A pintura sugere que o processo de independência ocorreu à margem da população. Nos momentos decisivos, grupos instalados no poder é que decidiram por que e como o processo se daria. Nada sugere a presença ou a participação da população, muito menos do indígena e do negro.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Leia o texto a seguir, escrito pelo historiador Jurandir Malerba, e responda ao que se pede.

> Quanto a afirmar que a chegada da corte protelou a independência, eu diria que sim e que não. Sim, porque a chegada do rei ao Brasil abriu para o lado mais forte da contenda (as classes superiores brasileiras) a possibilidade de vislumbrar saída menos traumática que a ruptura. Não, porque a vinda da corte significou um passo decisivo, do qual não haveria como retroceder. De um modo ou de outro, pela conciliação ou pela ruptura, estava lançada a pedra fundamental da independência.
>
> MALERBA, Jurandir. Esboço crítico da recente historiografia sobre a independência do Brasil (c. 1980-2002). In: *A independência brasileira*: novas dimensões. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 33.

- Sobre qual evento o historiador está refletindo em seu texto? Para ele, esse evento colaborou para protelar (ou seja, adiar) a independência do Brasil? A que conclusões o historiador chega a respeito desse tema?

2 Como a transferência da família real portuguesa para o Rio de Janeiro contribuiu para a eclosão da Revolução Pernambucana de 1817?

3 Você estudou que a independência de diversos países da América aconteceu por meio de conflitos e guerras. A pintura abaixo, feita por Georgina de Albuquerque, representa uma sessão do Conselho de Estado, cinco dias antes da proclamação da independência. Ela expressa algum tipo de conflito? Que hipóteses você consegue elaborar, ao observar a obra, para explicar a forma como se deu o processo de independência do Brasil? Pode-se afirmar que esse processo contou com a participação da população, incluindo os indígenas e os negros?



MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

ALBUQUERQUE, Georgina de. *Sessão do Conselho de Estado que decidiu a Independência do Brasil*. 1922. Óleo sobre tela, 2,1 m × 2,65 m. Na pintura, a princesa Leopoldina ouve José Bonifácio antes de passar informações sobre a independência a D. Pedro, que estava em São Paulo. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.

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

CAPÍTULO

10 O Primeiro Reinado

A independência do Brasil foi resultado de um longo processo, que, ao contrário do que poderíamos pensar, não foi algo totalmente pacífico: após os eventos de 1822, o governo central passou a enfrentar alguns movimentos de resistência interna. As tropas leais à Coroa portuguesa, e, portanto, contrárias à independência, tiveram de ser vencidas e expulsas em várias províncias. Esses conflitos só terminaram em 1823. E depois disso? Quais teriam sido os passos necessários para a formação do Brasil independente? Como ocorreu a formação do Estado nacional?

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

PALÁCIO DO RIO BRANCO, SALVADOR



PARREIRAS, Antônio. *O primeiro passo para a Independência da Bahia*. 1931. Óleo sobre tela. Palácio do Rio Branco, Salvador. Esta obra representa o exército brasileiro vitorioso depois de expulsar as tropas portuguesas da cidade de Salvador. Um ano e meio depois de proclamada a independência, o exército brasileiro expulsou os portugueses, com o apoio de muitos cidadãos comuns, inclusive mulheres como Maria Quitéria, Joana Angélica e Maria Felipa.

Sobre o Capítulo

O Capítulo aborda um tema fundamental para a interpretação e análise do Brasil atual. A independência em relação a Portugal encerrou os três séculos de colonização. Porém, esse processo foi muito diferente dos que ocorreram nas outras colônias da América. O Brasil tornou-se sede da monarquia portuguesa e, em certo sentido, confundiu-se com a metrópole. Apesar de muitas lutas terem sido travadas em várias regiões ao longo do tempo, fazendo frente ao domínio português, em 1822 a independência foi proclamada de maneira pacífica pelo próprio representante da família real.

É interessante iniciar a discussão sobre o tema da independência com os estudantes, procurando fazê-los refletir sobre o acontecimento como um processo que foi se constituindo aos poucos e estimulando-os a questionar a visão tão difundida do grito do Ipiranga como um ato isolado do imperador. Em várias regiões do território houve resistência à independência, e uma série de batalhas foi travada até que a condição política de nação independente fosse definitivamente reconhecida em 1823. O que significa tornar-se independente nesse contexto? A independência do Brasil foi proclamada com a família real no poder, iniciando-se o período conhecido como Império ou Primeiro Reinado.

Para compreender a consolidação do Brasil independente é necessário refletir sobre a formação do Estado nacional, da identidade brasileira e os conflitos internos entre os diferentes grupos sociais.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF08HI06: *Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.*

EF08HI15: *Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.*

EF08HI16: *Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.*

EF08HI21: *Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.*

Orientações

Os laços criados entre D. Pedro e as novas elites do Centro-Sul do Brasil explicam também a resistência de algumas províncias do Norte e do Nordeste à ruptura com Portugal. Essas regiões mantinham laços mais estreitos com Portugal, sendo hegemônicos os grupos comercial e militar de origem lusitana. Assim, a unidade do Brasil independente também foi mantida graças às intervenções militares nessas províncias, o que demonstra que o processo de independência do país não foi pacífico, mas resultado da disputa entre interesses e projetos políticos distintos.

Observação

Professor, da página 124 a 128, é possível desenvolver com os estudantes as habilidades: **EF08HI06**, **EF08HI15** e **EF08HI16**.

Material Digital Audiovisual
• Vídeo: *A adesão do Pará ao Brasil independente*

Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual

NEM TODOS QUERIAM A INDEPENDÊNCIA

Logo após a independência, D. Pedro enfrentou uma grande resistência interna. Nas províncias do Pará, Maranhão, Piauí e Ceará, além de parte da Bahia e da Província Cisplatina, militares e altos funcionários portugueses se opuseram à independência do Brasil, aliando-se às Cortes.

No município de Campo Maior, no Piauí, por exemplo, ocorreu a Batalha do Jenipapo, em 13 de março de 1823 – data que se tornou um marco na história desse estado. Na luta, piauienses apoiados por maranhenses e cearenses combateram as tropas portuguesas, comandadas pelo governador João José da Cunha Fidié.

O movimento teve forte caráter popular, mas as tropas do governador João Fidié venceram o conflito e fizeram cerca de 500 prisioneiros. Porém, após a batalha, um grupo de sertanejos invadiu o acampamento militar dos portugueses e apreendeu armamentos, munições e dinheiro. Além disso, muitos soldados desertaram. Assim, João Fidié se viu obrigado a retirar-se do Piauí e seguir para o Maranhão, onde foi preso e mandado de volta a Portugal.

Na Bahia, a guerra contra as tropas portuguesas contou com o apoio de oficiais ingleses. As batalhas contra as forças portuguesas tiveram ampla participação popular. Nesse conflito, destacou-se Maria Quitéria, que se vestiu de soldado e se alistou voluntariamente no exército brasileiro.

O conflito terminou em 2 de julho de 1823, com a vitória das forças inglesas e imperiais. E essa data passou a ser comemorada como o Dia da Independência da Bahia.

No Maranhão e no Pará, a vitória do império também contou com a participação de forças inglesas. No Pará, cerca de 250 rebeldes, entre civis e soldados, morreram asfixiados em um navio. A unidade territorial do império foi definida apenas no final de 1823, quando a resistência das províncias foi vencida.

MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO



FAILUTTI, Domenico. *Maria Quitéria*. 1920. Óleo sobre tela, 2,5 m × 1,5 m. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo. Vestida como soldado, Quitéria lutou no batalhão dos "Voluntários do Príncipe D. Pedro", participando de muitos combates. Em 2 de julho de 1823, entrou com o exército na cidade de Salvador e foi homenageada pela população.

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

Sugestão para o estudante:

GUERRA da independência na Bahia – As principais batalhas. TV Escola. Brasil, 2015. Duração: 26 min.

Esse documentário produzido pela TV Escola traz importantes informações sobre as batalhas na Bahia, dentre elas a batalha de 2 de julho, entre os opositores e defensores da independência do Brasil, permitindo ao estudante aprofundar seus conhecimentos em relação a esse contexto histórico.

A ASSEMBLEIA CONSTITUINTE DE 1823

Além dos conflitos internos, em 1823 também ocorreram eleições para a Assembleia Constituinte. Essa Assembleia tinha por objetivo elaborar a primeira Constituição do Brasil, tarefa essencial na construção do novo Estado. Instalada em maio, ela reunia advogados, padres, funcionários públicos – civis e militares – e, principalmente, proprietários rurais.

Os constituintes estavam divididos em duas correntes distintas: os partidários do imperador, que defendiam um governo centralizado e forte, capaz de derrotar as tendências separatistas que se verificavam no começo do império, e os adversários do imperador, que propunham limites para a autoridade de D. Pedro I.

As divergências entre as duas correntes principais chegaram ao fim com a dissolução da Assembleia Constituinte pelas tropas de D. Pedro I, em novembro de 1823, na chamada Noite da Agonia.



BIBLIOTECA DO SENADO FEDERAL, BRASÍLIA

Cadeia velha do Rio de Janeiro, fotografia tirada provavelmente no final do século XIX. Em 1822, o prédio foi adaptado para receber os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte.

O reconhecimento internacional

Se, no plano interno, a consolidação da independência foi difícil, no plano externo o reconhecimento só aconteceu três anos após o Grito do Ipiranga. Os Estados Unidos foram o primeiro país a reconhecer a independência do Brasil, em 1824. Mesmo assim, o novo Estado precisava do aval de Portugal para ser reconhecido pelas potências europeias.

Depois de várias negociações diplomáticas, em 1825, com a assinatura do Tratado de Paz e Aliança, a independência brasileira foi finalmente reconhecida. Entre outras obrigações, o Brasil concordava em indenizar a antiga metrópole com a elevada quantia de 2 milhões de libras esterlinas, fornecida por um empréstimo inglês. Depois de Portugal, a Inglaterra, a França, a Áustria e as demais potências europeias reconheceram o Brasil como novo Estado independente na América do Sul.

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

Texto complementar

O texto a seguir, do historiador José Murilo de Carvalho, tem como tema a ideia de nacionalidade na perspectiva histórica.

Começo com uma observação geral. Sem Brasil, não pode haver história do Brasil. À primeira vista, esta é uma afirmação indiscutível. No entanto, já é aceito hoje que nações podem ser imaginadas, mais ainda, que sua própria existência pode consistir em sua imaginação. No Brasil, estamos cansados de observar o fenômeno de escrever a história nacional da frente para trás. Digo isso não no sentido óbvio de que o historiador trata do passado, mas para indicar que o passado é muitas vezes, se não sempre, organizado a partir de pressupostos valorativos do presente, mesmo que o processo nem sempre seja consciente. Seria o caso de inverter o velho axioma e afirmar: "Vita magistra historiae".

O exemplo mais óbvio é a própria expressão "descoberta do Brasil". Que Brasil existia em 1500? Outros exemplos são as descrições de revoltas coloniais como tentativas de independência do Brasil. Quando foi que a Inconfidência buscou esse propósito? Os conspiradores falavam em Minas e na América. Até a chegada da corte, o que havia por aqui, na avaliação de Capistrano de Abreu, exposta na conclusão de seus Capítulos de história colonial, publicados em 1907, eram cinco grupos etnográficos unidos, ativamente, apenas pela língua e, passivamente, pela religião, que tinham aversão ao português e não se prezavam uns aos outros.

CARVALHO, José Murilo de. D. João e as histórias dos Brasis. *Revista Brasileira de História*, v. 28, n. 56, dez. 2008. p. 559.

Orientações

Ao abordar a Constituição Brasileira de 1824, você poderá retomar os conceitos referentes à teoria da divisão dos poderes. O choque entre o modelo iluminista de divisão de poderes e a criação de um quarto poder, o Poder Moderador, ajudará os estudantes a compreender o tema da centralização do poder como a origem de muitos conflitos no Brasil ao longo do período monárquico. É importante também destacar os direitos do cidadão estabelecidos na Constituição, de que forma a questão indígena foi abordada no período e o funcionamento do sistema eleitoral durante o império. Os estudantes poderão, com facilidade, estabelecer comparações com o conceito de cidadania e as práticas eleitorais da atualidade.

Optamos pelo uso do termo "judicial", em vez de judiciário, pois assim estabeleceu a Constituição de 1824.

Entre 1821 e 1822, apenas cinco projetos luso-brasileiros sobre questões relacionadas aos indígenas foram encaminhados para as Cortes de Lisboa. A maioria propunha um tipo de solução missionária para resolver conflitos que envolviam a população indígena. Desses cinco, apenas o projeto do coronel Francisco Ricardo Zany, que previa a escravização dos indígenas por sete anos, foi realmente levado à discussão, mas sem grandes resultados.

Observação

O conteúdo desta página possibilita desenvolver com os estudantes a habilidade **EF08HI21**. A seção **Para refletir** (páginas 132 e 133) também traz conteúdos e atividades que permitirão ao estudante aprofundar a reflexão sobre as políticas do governo imperial em relação às populações indígenas.

A CONSTITUIÇÃO DE 1824

Dissolvida a Assembleia Constituinte, D. Pedro I encomendou um novo projeto constitucional, outorgado por ele em 1824. A primeira Constituição do Brasil conciliava os interesses da elite com o autoritarismo do imperador. Veja as principais resoluções da lei:

- Divisão dos poderes em Executivo, Legislativo, Judiciário (ou Judicial, como estabelecido na Constituição de 1824) e Moderador. Este último era exclusivo do imperador e lhe garantia o direito de intervir nos demais poderes.
- Garantia do direito à propriedade das terras, escravos e demais bens adquiridos pelas elites durante o período colonial.
- Estabelecimento do catolicismo como religião oficial do Império.
- Voto indireto e censitário. Os eleitores escolhiam, nas eleições primárias, o colégio encarregado de eleger os deputados. Além disso, exigia-se do cidadão uma renda mínima para votar ou candidatar-se à Câmara e ao Senado.

A lei também dividiu o território brasileiro em províncias, governadas por um presidente nomeado pelo imperador. Estabeleceu ainda o princípio da tolerância religiosa e a educação primária gratuita.

Quem era cidadão em 1824?

A Constituição de 1824 considerava cidadãos aqueles que nasciam no Brasil, mesmo com pai estrangeiro; os filhos de pai brasileiro e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos em outro país, mas que viviam no Brasil; os filhos de pai brasileiro que estivessem em outro país a serviço do Império; todos os nascidos em Portugal e em suas possessões que continuaram residindo no Brasil a partir da independência; e os estrangeiros naturalizados. Os libertos nascidos no Brasil também eram considerados cidadãos, mas com direitos restritos.



COLEÇÃO PARTICULAR

Os indígenas na Constituição

Em 1823, o estadista José Bonifácio apresentou à Assembleia um projeto que propunha, basicamente, uma futura integração social dos indígenas por meio da educação, do trabalho, dos casamentos mistos e do convívio com o homem branco. Segundo Bonifácio, esse processo deveria ser conduzido pelo Estado.

A questão indígena ficou excluída da Constituição de 1824. Assim, os indígenas não foram considerados cidadãos, nem brasileiros, ficando, portanto, fora dos planos políticos e sociais do país.

RUGENDAS, Johann Moritz. *Encontro de índios com viajantes europeus*. 1827-1835. Litografia, 21,5 cm × 28,8 cm.

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

OBRA

AS DISPUTAS POLÍTICAS NO PRIMEIRO REINADO

O Primeiro Reinado foi um período politicamente conturbado, no qual persistiram os conflitos entre o imperador e as elites.

Após conquistarem seu objetivo principal, ou seja, libertar a colônia da metrópole, as elites queriam garantir que o controle da nação permanecesse em suas mãos.

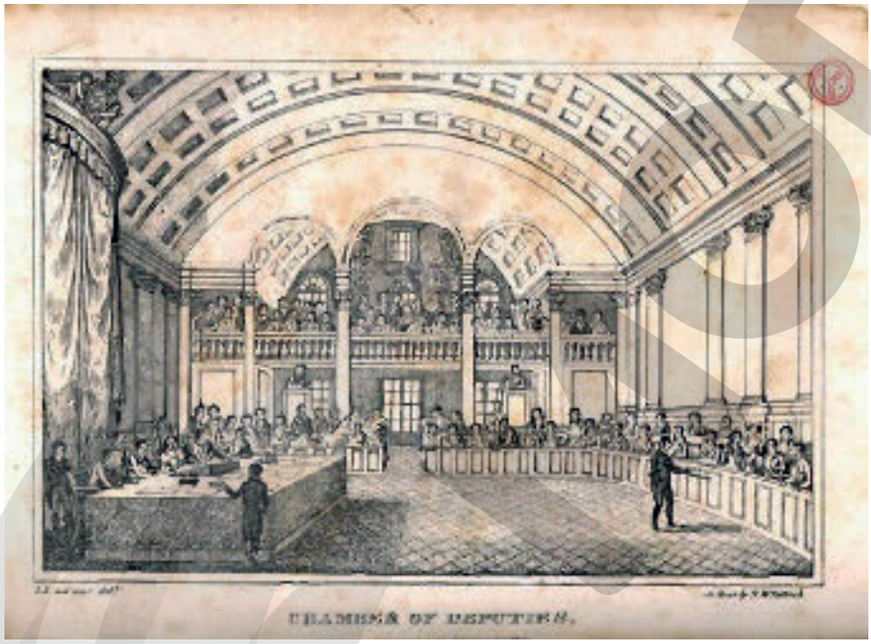
Como vimos, os debates mais decisivos e os conflitos mais graves ocorreram nas discussões sobre os limites da autoridade de D. Pedro I durante a Assembleia Constituinte de 1823.

Conflitos entre as elites

Na Câmara dos Deputados, as divergências entre as próprias elites se tornaram cada vez mais evidentes. Os embates giravam em torno da organização do sistema educacional, da legislação agrária, da abolição do tráfico de escravos, da liberdade de imprensa e de religião, da organização de conselhos provinciais e municipais, entre outros pontos.

A partir de 1826, os deputados se dividiram em dois grupos opostos, um liberal e outro conservador. Os liberais defendiam um sistema de educação livre do controle religioso, apoiavam a liberdade de cultos, favoreciam a descentralização e a autonomia das províncias e municípios. Os conservadores se opunham a essas ideias.

Apesar de ser possível diferenciar liberais de conservadores no plano das ideias, na prática política nem sempre havia coerência entre ideais e atitudes. José Bonifácio, por exemplo, era liberal em relação aos problemas sociais e econômicos, mas conservador quanto à organização política.



WALSH, Robert. *A Câmara de Deputados do Império do Brasil*. 1830. Gravura. Intensos debates ocorriam entre os parlamentares, mas todos giravam em torno dos interesses das elites que eles representavam. Biblioteca Nacional de Portugal, Lisboa.

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL, LISBOA

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

Orientações

Texto complementar

Sobre o processo de independência do Brasil e a correlação de forças entre os grupos dominantes internos leia o trecho a seguir:

> [...] Ao contrário do que ocorreu nos Estado Unidos, onde a independência foi resultado de um acordo entre a burguesia manufatureira e os latifundiários (proprietários das imensas *plantations* do sul), aqui, pelo simples fato de inexistir uma burguesia cujo poder se baseasse no capital industrial, ela foi produto de negociações no interior da elite dos grandes proprietários rurais. Essa elite agrária, no momento das decisões cruciais, viu-se frente a frente com um único problema realmente grave: o de como evitar que uma revolução colonial abrisse brechas perigosas que pudessem evoluir para uma indesejada revolução social.

LOPES, Luis Roberto. *História do Brasil imperial*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 11-12.

Orientações

Na época da independência, não havia no Brasil um sentimento de nacionalidade. Em cada província, as pessoas se sentiam mais como habitantes daquele lugar do que como brasileiros. A tarefa de construir o Estado nacional foi realizada procurando anular as diferenças culturais entre as províncias. As revoltas que marcaram o Brasil imperial demonstram que a unidade nacional foi construída também pelo uso da força. Além disso, a construção do Estado e da ideia de unidade nacional procurou apagar fundamentalmente os conflitos e as contradições entre os grupos sociais, entre as elites e a massa de pessoas pobres e os escravizados. Essa questão permeou todo esse período, silenciando os diversos sujeitos que não interessavam representar a nação e tirando seus direitos políticos de participação na vida do jovem país independente. Sugerimos analisar também que o país se torna independente de Portugal de uma maneira um tanto singular, pois a família real portuguesa assume o controle do Estado brasileiro nesse momento inicial de sua formação e de construção da identidade nacional. Por isso, alguns historiadores costumam chamar esse processo ambíguo de interiorização da metrópole.

A formação do Estado nacional

No processo de formação do Estado nacional brasileiro, diversos projetos surgiram em várias regiões da antiga colônia portuguesa.

As elites regionais, as camadas médias urbanas e as camadas populares não tinham as mesmas ideias a respeito da organização do novo país, nem a mesma representação de pátria, de identidade nacional ou de nação.

Uma grande parte da população era composta de pessoas escravizadas. Em algumas regiões, como no norte do território, os indígenas compunham uma população muito grande. Não existia identificação dos grupos indígenas com um ideal nacional. As várias províncias dessa região não tinham entre si uma identidade. Além disso, o norte mantinha poucas relações comerciais e poucos contatos com as províncias centrais do Rio de Janeiro e de São Paulo e ainda menos com as do sul do Império.

As classes populares assustavam as elites, por isso, os grupos dominantes defendiam um Estado antidemocrático. Assim, a definição da ideia de nação resultou das disputas de poder entre as elites e as camadas médias de um lado e, de outro, as camadas populares. Muitos conflitos surgiram, sobretudo no período regencial.

- MUSEU Histórico Nacional. Disponível em: <http://mhn.museus.gov.br>. Acesso em: 21 mar. 2018.
  Este museu, localizado na cidade do Rio de Janeiro, é uma das mais importantes instituições a preservar documentos, objetos e obras de arte que contam a história do Brasil.
- POR dentro da cripta imperial. Disponível em: <http://infograficos.estadao.com.br/public/familiaimperial/>. Acesso em: 21 mar. 2018.
  Ao acessar este infográfico, você vai conhecer mais sobre a cripta imperial, que faz parte do complexo localizado no *Monumento à Independência do Brasil*. Na cripta estão depositados os despojos da imperatriz Leopoldina, de D. Pedro I e de D. Amélia (segunda imperatriz do Brasil).



MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Bandeira do Brasil imperial. Século XIX. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro. Depois da independência, D. Pedro I pediu ao pintor francês Debret que desenhasse a bandeira do novo país. O imperador recomendou ao pintor que usasse a cor heráldica da Casa de Bragança, o verde, e o amarelo, cor heráldica dos Habsburgos, família da imperatriz. A ideia do verde como representação de nossas matas (riquezas naturais) e do amarelo para simbolizar o ouro (riquezas minerais) foi construída em um longo processo. Vale observar que a bandeira retratada nesta fotografia é um exemplar antigo, com cores desbotadas.

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

NOVA REVOLTA EM PERNAMBUCO

A dissolução da Assembleia Constituinte de 1823 e a tendência centralizadora da Constituição de 1824 desagradaram as lideranças da província de Pernambuco, onde havia um forte sentimento antiportuguês e favorável à república. A difusão das ideias liberais e republicanas na província tinha como principais representantes o médico e ativista político Cipriano Barata e o Frei Joaquim do Amor Divino Rabelo, conhecido popularmente como Frei Caneca, um dos líderes da Revolução Pernambucana de 1817.

Em seu periódico *Sentinela da Liberdade*, Cipriano defendia a liberdade de imprensa e um sistema de governo liberal e federativo para o país. Por suas posições políticas, foi preso em 1823 e libertado somente em 1830. Mesmo não participando diretamente da revolta de 1824, Cipriano continuou, na prisão, a alimentar o movimento com as ideias liberais que eram publicadas em seu jornal. Já Frei Caneca, através das páginas de seu periódico, o *Tifis Pernambucano*, denunciava o autoritarismo do governo imperial, propagava os ideais republicanos e conclamava o povo ao conflito.

O estopim para a revolta foi a nomeação, por parte do governo imperial, de um novo presidente para a província de Pernambuco. Em julho de 1824, os revoltosos proclamaram a Confederação do Equador, propondo a formação de uma república independente. Houve adesão do Rio Grande do Norte, do Ceará, do Piauí e da Paraíba.

O governo imperial reprimiu violentamente o movimento: os principais líderes foram presos, e nove deles foram condenados à morte. Frei Caneca, figura central do movimento, foi executado.



MUSEU DO ESTADO DE PERNAMBUCO, RECIFE

LA GRECA, Murillo. *A execução de Frei Caneca*. 1924. Óleo sobre tela, 175 cm × 90 cm. Museu do Estado de Pernambuco, Recife.

PAINEL Frei Caneca. Disponível em: <http://www.recifeartepublica.com.br/obras/obra/Painel-Frei-Caneca-1982/4>. Acesso em: 22 mar. 2018. Neste *site*, é possível visualizar diversas fotografias que mostram o *Painel Frei Caneca*, obra do artista Cícero Dias, de 1982.

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

Texto complementar

Em 1984 o poeta João Cabral de Melo Neto escreveu a obra *Auto do frade*, na qual narra o dia da execução de Frei Caneca. A obra é chamada "auto" por ser um poema para ser encenado, relativamente longo, que durava o tempo de um ato de uma peça teatral. O *Auto do frade* começa com Frei Caneca na prisão, dormindo, esperando pelo momento de sua execução. O carcereiro e o provincial conversam sobre o sono do frei. Depois, Frei Caneca acorda e as autoridades o levam até o local em que ocorrerá sua morte, em uma espécie de procissão. As "vozes" que vão surgindo no poema são as vozes da "gente nas calçadas", de oficiais e do próprio Frei Caneca, entre outras. Leia a seguir um trecho do auto e, se desejar, apresente para os estudantes, propondo na sequência uma atividade de interpretação do texto:

Sei que traçar no papel
é mais fácil que na vida.
Sei que o mundo jamais é
a página pura e passiva.
O mundo não é uma folha
de papel, receptiva:
o mundo tem alma autônoma,
é de alma inquieta e explosiva.
Mas o sol me deu a ideia
de um mundo claro algum dia.

MELO NETO, João Cabral de. Auto do frade (trecho). In: ZILBERMAN, Regina (Org.). João Cabral de Melo Neto. *Poemas para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. (*e-book*).

Orientações

A imperatriz D. Leopoldina, primeira esposa de D. Pedro I, foi uma figura importante no processo de independência do Brasil. Nascida e criada na mais prestigiada corte europeia – a de Viena d'Áustria –, a arquiduquesa Maria Leopoldina de Habsburgo recebeu esmerada educação e sólida formação intelectual e política, que a auxiliaram a participar ativamente na formação do Estado brasileiro.

Texto complementar

D. Pedro I é um personagem de conduta contraditória. Era, segundo seus biógrafos, fanfarrão, avaro e autoritário. Em contrapartida, foi um soberano popular, que desafiou as Cortes de Lisboa e demonstrou simpatias pelo fim da escravidão. Sobre ele escreveu Isabel Lustosa no trecho a seguir:

> [...] D. Pedro I foi um governante muito à frente da elite brasileira do seu tempo. Ele afrontou os valores da escravidão, combatendo com vigor o hábito de alguns funcionários públicos de mandar escravos que libertou na Fazenda de Santa Cruz; no Rio de Janeiro e na Bahia, onde os ricos circulavam em liteiras e qualquer pessoa que pudesse ter dois escravos tinha condições de se fazer transportar pelas ruas numa rede amarrada num pau que os escravos sustentavam nos ombros [...]. D. Pedro andava a cavalo ou circulava numa carruagem puxada por cavalos ou mulas e dirigida por ele mesmo; e [...] não permitiu que seus súditos lhe prestassem a homenagem tradicional de carregar sua carruagem nas costas por ocasião do Fico.

LUSTOSA, Isabel. *D. Pedro I*: um herói sem nenhum caráter. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 131.

A CRISE ECONÔMICA E POLÍTICA

Depois da independência, o Brasil continuou sendo um país agrário-exportador, muito dependente da variação de preços dos produtos primários no mercado internacional. Além disso, o custo da independência tinha sido elevado, tanto em razão das despesas militares como da pesada indenização exigida pelo governo português.

Endividado, o governo de D. Pedro I adotou uma política econômica desastrosa. Emitiu mais moeda do que podia, causando o aumento do custo de vida e a falência, em 1829, do Banco do Brasil. O curto reinado de D. Pedro I também foi marcado por conflitos com os brasileiros.

A guerra pela Província Cisplatina

Durante o governo de D. João VI, a Banda Oriental (atual Uruguai), na Bacia do Prata, foi incorporada ao Brasil com o nome de Província Cisplatina. O controle da região era motivo de conflitos entre portugueses e espanhóis desde o século XVIII e tornou-se um problema também para o governo de D. Pedro I.

Em 1825, rebeldes da Província Cisplatina declararam a ruptura com o Brasil e a incorporação daquela região às Províncias Unidas do Rio da Prata (atual Argentina). Foi o início de uma guerra entre o Brasil e o governo de Buenos Aires, que trouxe perdas humanas e custos financeiros para ambos. A guerra terminou em 1828 com a independência da Província Cisplatina, que passou a se chamar República Oriental do Uruguai.

A abdicação de D. Pedro I

Em abril de 1831, já não era possível controlar as manifestações de protesto. Na capital e nas províncias, associações oposicionistas e até membros do alto-comando do exército pediam a derrubada do governo.

D. Pedro I, dividido entre os compromissos do governo do Brasil e as lealdades devidas a Portugal, custou a tomar uma decisão. A pressão vinda de Lisboa era intensa, pois os liberais portugueses, desde 1830, insistiam no retorno do imperador.

Isolado politicamente e abandonado pelos militares, em 7 de abril de 1831, D. Pedro I abdicou do trono do Brasil e partiu para a Europa. A Coroa foi passada a seu filho, o brasileiro Pedro de Alcântara, então com 5 anos de idade. A renúncia do imperador significou a vitória das elites brasileiras e a ruptura definitiva com Portugal.



PALÁCIO GUANABARA, RIO DE JANEIRO

FIGUEIREDO, Aurélio de. *A abdicação do primeiro Imperador do Brasil, D. Pedro I, 1831*. 1911. Óleo sobre tela. Nesta obra, o artista representou o momento em que D. Pedro I entrega a carta de abdicação ao major Miguel de Frias e Vasconcelos. Palácio Guanabara, Rio de Janeiro.

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

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

CARVALHO, José Murilo de. *A construção nacional*. São Paulo: Objetiva, 2012. (Coleção História Contemporânea do Brasil).
DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *A interiorização da metrópole e outros estudos*. São Paulo: Alameda, 2005.
NOVAIS, Fernando. *Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)*. São Paulo: Hucitec, 2006.
O'NEIL, Thomas. *A vinda da família real portuguesa para o Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2007.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Em 1824, D. Pedro I outorgou a primeira Constituição do Brasil, a única do império.

a) Por que podemos afirmar que a Constituição de 1824 mesclava características liberais com artigos que expressavam o autoritarismo do imperador?

b) O artigo 6 da Constituição estabelecia que eram cidadãos brasileiros "os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos [filhos de escravos], ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua nação". Nesse texto, a lei admitia a prática da escravidão? Explique.

2 Jean-Baptiste Debret chegou ao Brasil em 1816. Como pintor da Corte portuguesa, o artista representou diversos eventos oficiais do governo, além de produzir gravuras, desenhos e pinturas relacionados aos costumes, ao trabalho escravo e à paisagem da cidade do Rio de Janeiro. Parte de seu trabalho foi reunida na obra *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, publicada entre 1834 e 1839.

Sob orientação do professor, reúna-se com um colega. Observem a gravura a baixo e respondam às questões.

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

MUSEUS CASTRO MAYA, RIO DE JANEIRO



DEBRET, Jean-Baptiste. *Negras livres vivendo de suas atividades*. 1827. Aquarela sobre papel, 16 cm × 21,8 cm. Museus Castro Maya, Rio de Janeiro.

a) Que grupo social foi representado nessa gravura? Como vocês chegaram a essa conclusão?

b) O cenário representado parece ser urbano ou rural? Por quê?

c) Quais frutas aparecem na imagem? Qual seria a intenção de Debret ao representá-las?

3 Ainda em duplas, observem novamente a gravura *Encontro de índios com viajantes europeus*, feita por Rugendas no século XIX e reproduzida na página 126 deste Capítulo. Em 1827, quando a obra começou a ser elaborada (foi concluída em 1835), o Brasil vivia o Primeiro Reinado. Na gravura estão representados os três principais grupos étnicos que formaram o povo brasileiro. Agora, façam o que se pede:

a) Reflitam sobre esta afirmação: A independência brasileira não piorou nem melhorou as condições de vida dos negros e indígenas.

b) Respondam: Que explicações podem ser dadas para justificar a permanência dessa situação? Como essas condições podem ser observadas na imagem?

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *Brasil: Primeiro Reinado.*
- *Políticas de extermínio do indígena durante o Império.*

Habilidades

EF08HI15

EF08HI21

Respostas

1. a) A primeira Constituição do Brasil estabeleceu alguns princípios liberais, como a tolerância religiosa, a igualdade de todos os cidadãos perante a lei e a manutenção do direito à propriedade. Porém, ela também apresentou resoluções conservadoras, como a instituição do voto indireto e censitário e a centralização do poder nas mãos de D. Pedro I (Poder Moderador).

b) Sim, embora a lei não previsse claramente a legalidade da prática da escravidão, ela admitia a existência de libertos e de ingênuos, considerados cidadãos com direitos restritos. Isso significava que a existência de pessoas escravizadas não era proibida por lei.

2. a) Nessa gravura, foram representadas negras libertas e um escravo. Podemos identificá-los por meio de suas vestimentas: as negras libertas vestem roupas mais rebuscadas e usam sapatos, enquanto o escravo (aquele que segura um cesto de frutas e legumes) veste uma roupa mais simples e anda descalço.

b) Debret pintou um cenário urbano. Podemos ver diversas casas, um estabelecimento de comércio, a rua pavimentada e algumas pessoas transitando nela.

c) É possível identificar o abacaxi e a banana. Provavelmente Debret quis deixar registradas algumas características típicas do Brasil, como as frutas tropicais.

3. a) A independência atendeu aos interesses de grupos da elite econômica e política.

b) Resposta pessoal. Indígenas e negros em geral eram vistos como mão de obra e não como pessoas que precisariam participar do processo político do país. Na imagem é possível observar que os brancos foram representados montados em cavalos e bem vestidos, em posição privilegiada se comparados aos indígenas, negros e mestiços, representados com pés descalços, com poucas roupas, alguns com expressão acuada e um deles conduzindo mula.

Seção **Para refletir**

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica** n. **9**, esta seção estimula os estudantes a *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*.

Os conteúdos trabalhados nesta seção também buscam levar os estudantes a desenvolver as seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (**1**) e *Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (**4**).

Habilidade
EF08HI21

para refletir

A POLÍTICA INDIGENISTA BRASILEIRA DO SÉCULO XIX, APÓS A INDEPENDÊNCIA, RESPEITAVA OS COSTUMES E AS TRADIÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS?

Você já estudou a independência política do Brasil, que ocorreu em 1822. Agora, seus conhecimentos possibilitam que você reflita sobre a construção da nação brasileira após a independência e compreenda o papel reservado aos indígenas em toda essa história.

Para começar, é importante entender o significado de "política indigenista": o termo se refere, de modo geral, às políticas (projetos, ações, leis etc.) feitas por um governo em relação aos povos indígenas de um país.

Os indígenas e o Estado

Atualmente, o significado do termo se ampliou. Há organizações não governamentais, instituições religiosas, universidades e grupos de pesquisadores que trabalham junto aos povos indígenas e participam de ações que integram a política indigenista.

No século XIX, essas ações eram de responsabilidade exclusiva do governo. De modo geral, políticos e intelectuais consideravam os indígenas seres inferiores aos brancos. Estavam de acordo com o projeto político de submetê-los ao Estado, de incorporar suas terras e de transformá-los em eficientes trabalhadores do império.

Nesse processo,

> Valores caros aos índios, como vida comunitária e reciprocidade, eram vistos como negativos e obstáculos ao progresso.
>
> ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 1, n. 2, 2012. p. 30.

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

Que iniciativas o Estado brasileiro, no século XIX, passou a tomar para submeter os povos indígenas? Algo semelhante àquilo que a Coroa portuguesa fazia no período colonial: impunha a eles os hábitos e costumes europeus.

Primeiro, classificava os indígenas como mansos ou hostis. Para cada grupo, empregava procedimentos específicos. Para os mansos e aliados, reservavam-se a civilização e a catequese. Para os demais, bravos e rebeldes, as guerras justas e a escravização.

Para os indígenas do sertão, propunha-se a integração à sociedade dos não indígenas. Isso poderia se dar por meio das missões. Para os indígenas **aldeados**, estabelecia-se a rápida assimilação: a extinção das aldeias e a anexação de suas terras coletivas não tardavam a ocorrer.

Aldeados

Refere-se aos povos indígenas que viviam nas aldeias criadas para incorporar os indígenas aliados dos portugueses à ordem colonial. Nelas, eles se misturaram com diferentes grupos étnicos e foram catequizados. Além disso, reelaboraram suas culturas, relações sociais e até suas identidades, pois passaram a se identificar como indígenas aldeados e súditos cristãos do rei.

132

Sugestão para o professor:

SPOSITO, Fernanda. *Nem cidadãos, nem brasileiros*: indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845). São Paulo: Alameda, 2012.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Resistir é preciso

Apesar do completo desrespeito à cultura indígena, muitos povos resistiam: os grupos aldeados, por exemplo, encaminhavam petições ao governo mostrando que permaneciam nas aldeias, reivindicando direitos coletivos e afirmando sua identidade indígena.

Mudanças efetivas vieram com a Constituição de 1988. O direito dos indígenas às terras tradicionalmente habitadas por eles foi formalizado. Reconheceu-se também a importância da terra e seus recursos para a preservação física e cultural desses povos. A partir de então, a política indigenista brasileira começou a mudar.

A Constituição de 1988 determina que o governo brasileiro tem a tarefa de demarcar todas as terras indígenas. Contudo, o processo é muito lento e enfrenta a resistência de latifundiários, madeireiros, mineradores e, principalmente, dos empresários do agronegócio.

> No conflito por terras reivindicadas por indígenas, há interesses desiguais e variados. Os arquivos do governo registram nada menos do que 4 200 requerimentos de grandes empresários interessados em garimpar em terras indígenas em busca de ouro e outros minerais.

TORRES, Izabelle. O colapso da política indígena. *IstoÉ*, 21 jan. 2016. Disponível em: <https://istoe.com.br/305135_O+COLAPSO+DA+POLITICA+INDIGENA/>. Acesso em: 12 abr. 2018.

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

BETO RICARDO/ISA



Indígenas de diversas etnias ocupam auditório da liderança do PMDB durante negociações sobre os direitos indígenas na Constituinte de 1988.

1. Com base no que você leu, explique:
   a) O que a política indigenista brasileira do século XIX previa para os povos indígenas?
   b) Algo mudou na política indigenista brasileira a partir de 1988?

2. A política indigenista brasileira do século XIX, adotada após a independência, respeitava os costumes e as tradições dos povos indígenas? Explique sua opinião.

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Que fatores levaram os colonos a questionar a dominação portuguesa?

2. Que mudanças ocorreram no Brasil após a chegada da família real portuguesa?

3. Quais acontecimentos em Portugal impulsionaram a independência do Brasil?

4. Como os diferentes grupos sociais atuaram no processo da independência e que consequências ela trouxe para cada um deles?

5. Que acontecimentos marcaram o governo de D. Pedro I no Brasil?

No **Manual do Professor – Digital** poderá ser acessada uma **Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem** dos estudantes, com sugestões de questões, abertas e de múltipla escolha, e ficha para registro do desempenho deles neste segundo bimestre.

Respostas

1. a) O projeto político do Estado brasileiro previa submeter os povos indígenas ao Estado. Desse modo, o governo poderia incorporar suas terras e até mesmo transformar os indígenas em trabalhadores do império, de baixo custo. Segundo as propostas assimilacionistas, construiu-se uma ideia das vantagens que a integração à sociedade nacional, a condição de cidadão e o acesso a propriedades individuais daria aos indígenas.

b) O projeto de incorporação dos indígenas à ordem nacional se modificou. A Constituição passou a declarar que os povos indígenas teriam direito de manter suas tradições nas terras que tradicionalmente ocupavam.

2. Não. A política indigenista do século XIX previa a catequese, a civilização, e até mesmo as guerras justas e a escravidão para os indígenas, com o intuito de submetê-los ao Estado. O extermínio de aldeias, por exemplo, para que o Estado pudesse, assim, se apropriar das terras indígenas, fazia parte dos debates políticos do XIX. A incorporação do indígena à sociedade nacional era tão forte que os debates que estavam na ordem do dia, naquele período, eram apenas sobre a forma como ela deveria ser feita: de forma pacífica ou violenta. Alguns, como o político José Bonifácio, defendiam a integração por meio da educação, do trabalho e da mestiçagem; outros, como o diplomata e historiador Francisco Adolfo Varnhagen, afirmavam que os indígenas eram selvagens e desumanos, e só poderiam ser submetidos por meio da guerra e do extermínio.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada "Revoluções e novas teorias políticas do século XIX", relaciona-se à seguinte **Unidade Temática da BNCC** do 8º ano: *Configurações do mundo no século XIX*.

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **1** e n. **6**, a Unidade estimula o estudante a *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva* e a *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*.

Os conteúdos trabalhados na Unidade (no texto principal, nas seções e nas atividades propostas) também buscam levar o estudante a desenvolver as seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (**1**) e *Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos [...]* (**5**).

UNIDADE V

Revoluções e novas teorias políticas do século XIX



Na fotografia, de 2016, detalhe do monumento em homenagem a Otto von Bismarck, localizado na cidade de Hamburgo, na Alemanha. Esse monumento tem 36 metros de altura e foi produzido para celebrar o sucesso da unificação alemã, um dos eventos que marcaram o século XIX.

134

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

- um **Plano de desenvolvimento**, com uma seleção de objetos de conhecimento, habilidades e práticas pedagógicas a serem utilizados ou adaptados de acordo com a sua realidade ou necessidade para o período. Há, também, uma proposta de **Projeto integrador** ("Feira da identidade: a cultura africana no Brasil", que integra os componentes curriculares História e Geografia);
- três **Sequências didáticas**, a saber: "Conectando nações: as ferrovias europeias do século XIX"; "Rotas comerciais africanas do século XIX" e "Os museus de história mundial e o imperialismo europeu".



KERSTIN BITTNER/WESTEND61/EASYPIX

Movimentos revolucionários, surgimento do nacionalismo, fortalecimento do liberalismo, organização de trabalhadores, elaboração de novas teorias políticas e de novas formas de expressão artística... Observando todos esses eventos, que tomaram forma na Europa do século XIX, podemos dizer que esse foi um período extremamente agitado.

O século XIX também testemunhou a expansão do capitalismo, o desenvolvimento de novas tecnologias e o crescimento da participação dos trabalhadores na cena política.

Será que novas práticas e formas de pensar o mundo do trabalho e a industrialização trouxeram à tona novos anseios, tanto da parte dos trabalhadores como dos governos europeus de então?

Você verá nesta Unidade:

- Movimentos revolucionários de 1830 e 1848 no continente europeu
- Processos de unificação da Itália e da Alemanha
- Expansão da industrialização na Europa do século XIX
- Socialismo, anarquismo e teorias políticas
- Comuna de Paris
- Aspectos da arte no século XIX: Romantismo e Realismo

Nesta Unidade

O fervor revolucionário de 1789 reapareceu nas décadas de 1820, 1830 e 1840 em praticamente todo o território europeu. A experiência da dominação napoleônica acrescentou às novas ondas revolucionárias um caráter nacionalista, de libertação e construção nacional, que teve sua máxima expressão nos processos de unificação da Itália e da Alemanha. Na década de 1830 e, com maior intensidade, na década de 1840, as classes trabalhadoras europeias irromperam na cena política com reivindicações específicas e sob a influência do pensamento socialista, propondo a ampliação dos direitos políticos e soluções para a exploração do trabalho e para a pobreza.

Simultaneamente, a industrialização e a urbanização avançavam na Europa, principalmente a partir de meados do século XIX. Essas mudanças geraram imensas riquezas e produziram um ambiente de confiança no progresso material, científico e tecnológico. Mas, em contrapartida, significaram a ampliação da pobreza para grande parcela da população europeia. Na metade do século XIX, também foram formuladas as primeiras teorias de crítica à sociedade capitalista, que vieram acompanhadas de propostas de novas formas de organização social. Entre essas teorias destacaram-se o marxismo e o anarquismo.

As revoluções sociais e a acelerada industrialização do século XIX também inspiraram a criação de novas formas de representação da realidade nas artes e na literatura: esse é o período em que se desenvolveram o Romantismo e o Realismo.

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.*
- *Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo.*

MODERNA

Sobre o Capítulo

O Capítulo propõe o estudo das revoluções liberais na Europa no século XIX. Inicialmente, é interessante retomar os conceitos de revolução e de independência, como também os projetos políticos da Revolução Francesa e do Congresso de Viena, pois um dos objetivos dos movimentos revolucionários das décadas de 1820 e 1830 era a derrubada de governos absolutistas que permaneciam no poder em vários países europeus.

A Restauração monárquica foi um processo de reação e de disputa entre os grupos dominantes na Europa em relação às consequências após as guerras napoleônicas e como resultado do Congresso de Viena, que estabeleceu um novo mapa político na região. O território da França teve de recuar às fronteiras anteriores às chamadas guerras revolucionárias (1792-1802), e algumas conquistas dos Estados vencedores de Napoleão foram reconhecidas.

O Capítulo possibilita discutir ainda os diversos sentidos de liberdade e igualdade para os grupos que participaram das revoluções liberais. Essa diferenciação ficou mais clara nas jornadas de 1848. A burguesia europeia, que pretendia consolidar o controle dos Estados nacionais, enfrentou a pressão de grupos populares, que reivindicavam a ampliação dos direitos de participação política.

É interessante destacar também as relações entre o Romantismo, suas concepções estéticas e o desenvolvimento do nacionalismo. Vale assinalar que muitos escritores e artistas engajaram-se nas lutas políticas e sociais do período, como o francês Victor Hugo, que participou das Revoluções de 1830 e de 1848 em seu país.

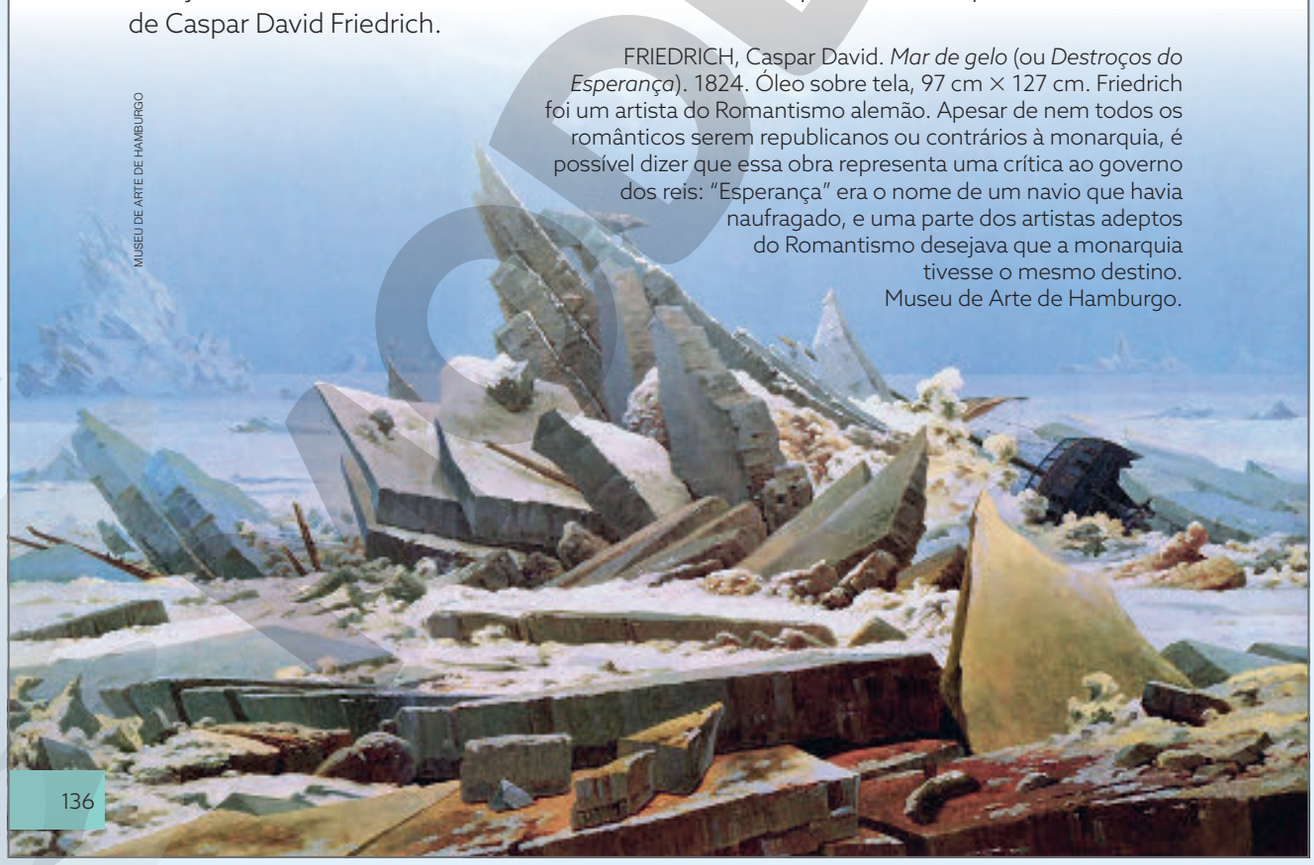
CAPÍTULO

11 Revoluções e unificações na Europa

Nas primeiras décadas do século XIX, a monarquia foi restabelecida em muitos países europeus. Assim, nesse processo, chamado por vários historiadores de **Restauração**, diversos reis e dinastias assumiram o poder. No entanto, a volta da monarquia não representou um período de calmaria. Ao contrário, seu ressurgimento provocou sucessivas ondas revolucionárias, que movimentaram o continente europeu.

Essa agitação política teve início em 1820, especialmente na região que corresponde à atual Itália, na Grécia e na península Ibérica como um todo. Como consequência, a Grécia conquistou sua independência do domínio otomano, em 1829. Nas duas décadas seguintes, as revoltas liberais se espalharam pela Europa.

Nesse século de revoluções, o Romantismo era o movimento artístico predominante. As obras românticas davam vazão às paixões, às emoções e à liberdade. Expressavam o desejo de destruir o velho e construir o novo. Um exemplo é a obra reproduzida abaixo, de Caspar David Friedrich.



MUSEU DE ARTE DE HAMBURGO

FRIEDRICH, Caspar David. *Mar de gelo* (ou *Destroços do Esperança*). 1824. Óleo sobre tela, 97 cm × 127 cm. Friedrich foi um artista do Romantismo alemão. Apesar de nem todos os românticos serem republicanos ou contrários à monarquia, é possível dizer que essa obra representa uma crítica ao governo dos reis: "Esperança" era o nome de um navio que havia naufragado, e uma parte dos artistas adeptos do Romantismo desejava que a monarquia tivesse o mesmo destino. Museu de Arte de Hamburgo.

136

Objeto de conhecimento contemplado ao longo deste Capítulo

- *Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.*

REVOLUÇÕES LIBERAIS DO SÉCULO XIX

A derrota de Napoleão inaugurou na Europa uma disputa acirrada entre dois modelos de sociedade. De um lado, os que defendiam a Restauração, ou seja, a permanência ou o retorno das bases do Antigo Regime – caracterizado, principalmente, pelo absolutismo monárquico e pelos privilégios da nobreza e do clero. De outro, os defensores do liberalismo político, baseado no fim dos privilégios de nascimento e na valorização do mérito e do esforço individual.

A Restauração predominou em grande parte da Europa. Ela resultou, principalmente, das pressões da Santa Aliança, formada por Rússia, Áustria e Prússia, e estendeu-se até 1830, ano marcado pelo Congresso de Viena.

SCHNETZ, Jean Victor. *Lutando em frente ao Hotel de Ville, 28 de* julho *de 1830.* 1833. Óleo sobre tela, 4,58 m × 5 m. Esta pintura representa um dos episódios das Revoluções de 1830 na França, com barricadas erguidas pelos revolucionários. Museu do Pequeno Palácio, França.



MUSEU DO PEQUENO PALÁCIO, FRANÇA

O século das revoluções

Os movimentos revolucionários do século XIX apresentaram um "ingrediente" novo: o **nacionalismo**.

O sentimento de pertencer a uma comunidade nacional, que compartilha um passado, uma língua e tradições, era algo relativamente novo na Europa. Em grande parte do período medieval, não havia um Estado centralizado, com autoridade para criar leis e governar um povo organizado em um determinado território.

As Revoluções de 1830 começaram na França, após o rei Carlos X ter instituído as Ordenações de Julho, que acabavam com a liberdade de imprensa, dissolviam a Câmara dos Deputados e modificavam a lei eleitoral. Revoltados com as medidas, os franceses ergueram barricadas pelas ruas de Paris e organizaram violentos protestos entre os dias 27 e 29 de julho. Carlos X abdicou do trono e o movimento atingiu rapidamente outras regiões, como Bélgica, península Itálica, Estados germânicos e Inglaterra.

Ler a pintura

- De que maneira a pintura valoriza o nacionalismo?

Consequências

Os movimentos de 1830 tiveram importantes consequências: a Bélgica conquistou sua independência dos Países Baixos; na Inglaterra houve ampliação do número de eleitores e regulamentação da organização do operariado. Em outros Estados, embora a revolução tenha sido sufocada, deixou sementes do liberalismo e do nacionalismo.

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

Orientações

O Congresso de Viena estabeleceu uma indenização a ser paga pela França pelos custos das guerras napoleônicas e fez o território francês voltar às fronteiras anteriores às guerras revolucionárias.

Durante o século XIX, os ideais liberalistas se difundiam, ao mesmo tempo que a industrialização avançava, o que fortaleceu a burguesia e expandiu o número de trabalhadores nas fábricas. Para a burguesia emergente, o Estado deveria apenas garantir, através da legislação, o direito à propriedade privada e à livre-iniciativa.

Nem sempre as insurreições de 1830 saíram vitoriosas. Porém, mudanças liberalizantes ocorreram em alguns países. A Bélgica tornou-se independente dos Países Baixos e, na Inglaterra, as agitações produziram reformas que ampliaram o número de eleitores e fizeram entrar em cena o operariado, organizado em sindicatos e associações autônomas.

Resposta

Ler a pintura:

A pintura retrata diversas classes sociais unidas pelo propósito de impedir o reformismo conservador de Carlos X. No centro da imagem, dois jovens que simbolizam uma nova França empunham a bandeira tricolor do país e uma arma, representando o sentimento de união nacional pela defesa da nação.

Orientações

As relações entre arte e realidade social são múltiplas e não podem ser estabelecidas de maneira direta e imediata. Mesmo assim, a arte do século XIX e do início do século XX esteve intimamente relacionada às mudanças na sociedade da época. Com isso, é possível compreender o Romantismo como um movimento de valorização do passado pré-industrial, em oposição ao progresso técnico, e a preocupação de algumas expressões do Realismo em denunciar a pobreza e a exploração das camadas populares no contexto do desenvolvimento industrial.

Resposta

A pintura de Delacroix representa um momento das Revoluções de 1830 na França e é uma das expressões do Romantismo europeu. Nela, podemos perceber um ativismo político forjado e inspirado na Revolução Francesa de 1789, bem como a valorização do ideal de liberdade, contra o absolutismo, e a ideia de uma nação unida (o nacionalismo), representada pelas classes sociais e pela bandeira francesa. A pintura, de cores vivas e pinceladas vigorosas, foge do modelo equilibrado e comedido da pintura neoclássica. Alguns elementos conferem à obra imensa dramaticidade e emoção, características próprias da arte romântica: os cadáveres espalhados pelo chão, com as roupas sujas de sangue; a liberdade, representada pela mulher que carrega a bandeira em uma mão e a baioneta na outra, chamando o povo a segui-la; e o garoto com a pistola apontada para o alto.

lugar e cultura

NÃO ESCREVA NO LIVRO

O ROMANTISMO E A REVOLUÇÃO

O **Romantismo** foi um amplo movimento sociocultural que atravessou os últimos anos do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX. Influenciado pela Revolução Francesa e pela expansão napoleônica, o movimento captou e reproduziu nas artes em geral as tensões que se instauraram na Europa revolucionária.

Os artistas românticos expressavam em suas obras a exaltação da liberdade, contra a opressão do Antigo Regime, e valorizavam o nacionalismo, buscando formas de representá-lo. Assim, a literatura e a música passaram a valorizar o idioma e o folclore nacional, ao mesmo tempo que exaltavam a pátria. Valorizando as tradições nacionais, os artistas românticos transformaram os povos e as nações nos grandes protagonistas da história.

Nas várias expressões da arte, os românticos se caracterizaram pela oposição ao racionalismo iluminista e aos temas da arte neoclássica. Eles propunham uma arte livre, guiada pela imaginação e pela emoção do artista. Defendiam a supremacia da intuição e dos sentimentos sobre a razão, e das situações extremas sobre o equilíbrio e a harmonia, além da retomada da união do ser humano com a natureza, diante das novidades da sociedade industrial. Opondo-se à arte neoclássica e ao Iluminismo, os românticos valorizavam a época medieval, considerando que ela simbolizava o desejo de retorno à natureza e à religiosidade e até mesmo a origem das nações.

MUSEU DO LOUVRE, PARIS



DELACROIX, Eugène. *A Liberdade guiando o povo*. 1830. Óleo sobre tela, 2,6 m × 3,25 m. Museu do Louvre, Paris.

- De que forma as características do Romantismo expostas no texto podem ser percebidas na pintura de Delacroix? Explique.

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

Sugestão para o estudante:

OS MISERÁVEIS. Dir.: Robert Hossein. FRA/ALE, 1982. Duração: 220 min.

A adaptação para a televisão da obra do mestre francês Victor Hugo oferece uma oportunidade de conhecer um pouco mais a vida do operariado francês no século XIX e a visão desse artista, representante do Romantismo na literatura, que viveu e se posicionou ativamente em relação aos movimentos revolucionários de seu tempo.

A Primavera dos Povos

Em 1848, ocorreu a principal onda revolucionária do século XIX. Conhecido como **Primavera dos Povos**, o movimento combinou as aspirações liberais da burguesia e os ideais nacionalistas. Contou também com a participação das classes trabalhadoras, mobilizadas pela terrível crise econômica que atingiu a Europa entre 1846 e 1850, com péssimas colheitas, elevação do custo de vida e desemprego.

Assim como na década anterior, a onda revolucionária de 1848 começou novamente na França. Em Paris, os franceses proclamaram a Segunda República, pondo novamente fim à monarquia. As rebeliões espalharam-se pelos Estados germânicos e pela península Itálica, em regiões que futuramente formariam a Itália e a Alemanha, onde foram derrotadas. No entanto, os movimentos revolucionários conseguiram implantar a república em alguns pequenos Estados.

O Império Austríaco também foi fortemente atingido por agitações liberais e, como resultado, aboliu o trabalho servil no campo. Os nacionalistas húngaros reagiram ao domínio estrangeiro, e a Hungria conseguiu tornar-se independente da Áustria. A servidão no campo foi extinta, e se realizou uma reforma agrária, violentamente reprimida no ano seguinte.

A combinação das ideias liberais com o nacionalismo e as questões sociais significou uma grande inovação nas lutas do período, mas também trouxe um saldo violento: a reação contrarrevolucionária, que tentava impedir que mudanças profundas acontecessem na maioria dos países europeus.



Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 231.

HUGO, Victor. *Os miseráveis*. São Paulo: Moderna, 2012. Adaptação de Walcyr Carrasco.
Este livro traz uma adaptação da obra original do escritor francês Victor Hugo. Aspectos do cenário político, econômico e social da cidade de Paris entre 1815 e 1832, aproximadamente, são narrados com base na trajetória de Jean Valjean, preso após ter roubado um pão.

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

Orientações

O nome "primavera" remete ao renascimento da luta pela liberdade e pela democracia. A onda revolucionária de 1848 significou o despertar político de setores da sociedade após a era conservadora da Restauração.

Em 1848, o rei francês Luís Felipe I foi deposto e formou-se um governo provisório, que proclamou a Segunda República. Sob pressão dos trabalhadores, o governo provisório criou as oficinas nacionais, fábricas do Estado que davam emprego aos operários, e estabeleceu o sufrágio universal masculino. Porém, nas eleições para a Assembleia Constituinte, a burguesia saiu vitoriosa, derrotando os representantes do operariado. Como consequência, as oficinas nacionais foram fechadas. Os operários organizaram levantes, mas acabaram sendo reprimidos. A Constituição, que mantinha a burguesia no poder, foi aprovada, e Luís Bonaparte, sobrinho de Napoleão, elegeu-se presidente.

Orientações

É importante orientar os estudantes na leitura do texto do historiador inglês Eric Hobsbawm e auxiliá-los a estabelecer relações com o contexto estudado, para que percebam o significado das transformações do período. A entrada na cena política da massa trabalhadora, da multidão, é um aspecto relevante que deve ser compreendido na análise do texto. Além disso, a ideia de democracia e de que o Estado deveria representar os interesses da maioria é de fato uma contribuição da onda de movimentos revolucionários que surgiram na Europa em 1848.

Oriente os estudantes na pesquisa para que acessem *sites* confiáveis e encontrem livros que tratem do assunto e tragam contribuições para o estudo. Eles devem perceber que a classe dirigente desse período foi estruturada no pensamento liberal, e este era o círculo fechado contra o qual as massas revolucionárias de 1848 se chocavam.

Durante as revoluções do século XIX, setores da alta e média burguesia dos países europeus defenderam o liberalismo. Os principais fundamentos do pensamento liberal são a limitação do poder estatal e o reconhecimento e a preservação da liberdade e dos direitos individuais. Com isso, a burguesia desses países buscava enterrar definitivamente a arbitrariedade das monarquias absolutistas.

Ler o texto

Na obra *A era do capital, 1848-1875*, o historiador inglês Eric Hobsbawm analisa as Revoluções de 1848 na Europa. Ele observa que, pela sua velocidade de propagação e pelo número de países que atingiu, talvez possa ser considerada "a primeira revolução potencialmente global".

É importante notar que, de maneira geral, a onda revolucionária de 1848 acabou sendo, depois de algum tempo, reprimida e controlada pelos governos. Para diversos historiadores, as mudanças trazidas por esse movimento foram poucas, especialmente no campo político, uma vez que, após a repressão, muitas monarquias ainda conseguiram se manter no poder. Mesmo assim, durante a Primavera dos Povos surgiram na cena política novos atores sociais e novas questões.

Leia a seguir um trecho da obra de Hobsbawm que trata desse período.

As forças da democracia

Se o nacionalismo era uma força histórica reconhecida por governos, "democracia", ou a crescente participação do homem comum nas questões do estado, era outra. Os dois eram uma única coisa, na medida em que movimentos nacionalistas neste período tornavam-se movimentos de massa, e certamente a esta altura praticamente todos os líderes radicais nacionalistas supunham estes dois conceitos como sendo idênticos. Entretanto [...] uma grande parte do povo comum, como os camponeses, ainda não havia sido atingida pelo nacionalismo [...], enquanto outras, principalmente as novas classes trabalhadoras, eram praticamente requisitadas para seguir movimentos que, pelo menos em teoria, punham um interesse de classe internacional acima de filiações nacionais. Em todos esses casos, do ponto de vista das classes dirigentes, o fato importante era não que as "massas" acreditassem em alguma coisa, mas que seus credos agora contavam na política. [...]

Tornava-se, portanto, cada dia mais claro, nos países desenvolvidos e industrializados do oeste [da Europa] que mais cedo ou mais tarde os sistemas políticos teriam que abrir espaço para estas forças. Além disso, também se tornava claro que o liberalismo que formava a ideologia básica do mundo burguês não tinha defesas teóricas contra esta contingência. [...] Onde deveria ser traçada a linha entre a grande e crescente massa de "respeitáveis" trabalhadores e as baixas classes médias que adotavam muitos dos valores e comportamentos da burguesia? Por onde passasse esta linha, ao incluir um grande número deles, era possível que assimilasse um corpo substancial de cidadãos que não apoiava várias das ideias as quais o liberalismo burguês olhava como essenciais para o progresso da sociedade, e que bem poderiam opor-se a elas de forma passional. Além disso, e de forma mais decisiva, as Revoluções de 1848 tinham mostrado como as massas podiam irromper no círculo fechado dos dirigentes da sociedade, e o progresso da sociedade industrial fez com que sua pressão fosse constantemente maior mesmo em períodos não revolucionários.

HOBSBAWM, Eric J. *A era do capital, 1848-1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 147-149.

- Hobsbawm diz que "[...] as Revoluções de 1848 tinham mostrado como as massas podiam irromper no círculo fechado dos dirigentes da sociedade [...]". Qual seria esse círculo? Faça uma pesquisa em livros e na internet e, com base em suas descobertas, cite exemplos de como as Revoluções de 1848, lideradas pelo povo, atingiram as lideranças de alguns países europeus.

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

MODERNA

A UNIFICAÇÃO DA ITÁLIA

Durante a primeira metade do século XIX, a península Itálica estava dividida em vários reinos. O sul, dominado pelo Reino das Duas Sicílias, era basicamente agrícola. Já a região norte era industrializada e estava sob a influência direta do Império Austríaco.

Com a onda revolucionária de 1848, houve uma tentativa de unificação da península. A região da Lombardia-Veneza, o Reino do Piemonte-Sardenha e o Reino das Duas Sicílias declararam guerra contra a Áustria. Porém, os habitantes da península não estavam unidos por um sentimento de identidade nacional capaz de fortalecer a luta e conduzi-la à vitória. Diante dessa situação, estava claro para os nacionalistas que a unificação não ocorreria por meio de uma revolução popular, mas sim de uma guerra com a participação de grandes potências europeias.

De norte a sul da península

Piemonte-Sardenha, o reino mais industrializado da península Itálica, deu início a um novo processo de unificação italiana. Em 1859, o primeiro-ministro, o conde de Cavour, apoiado por Napoleão III, da França, derrotou as forças austríacas e incorporou diversos territórios ao norte da península.

No sul, o republicano **Giuseppe Garibaldi** organizou os camponeses em um exército que ficou conhecido como **camisas vermelhas**. Em 1860, os soldados desembarcaram em Marsala e, sob o comando de Garibaldi, tomaram o Reino das Duas Sicílias.

Com essa vitória, em 1861, a unificação da Itália foi concretizada e **Vítor Emanuel II**, rei do Piemonte-Sardenha, foi proclamado rei da Itália. Em 1866, Veneza foi incorporada à nova nação. Apesar do interesse da Igreja católica em manter Roma independente do novo reino, a cidade foi anexada em 1870 e tornou-se a capital da Itália.



Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 234.

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

Sugestão para o estudante:

OLIVEIRA, Mauricio. *Garibaldi*: herói dos dois mundos. São Paulo: Contexto, 2013. (Coleção Guerreiros).

O livro apresenta uma narrativa histórica sobre a trajetória do carismático e popular Giuseppe Garibaldi, que liderou as lutas pela unificação da Itália, além de ter participado da Revolução Farroupilha, no Rio Grande do Sul, no Brasil do século XIX.

Orientações

Quando se fala em nacionalismo, obrigatoriamente se fala do sentimento de identidade de um povo, reunido em determinado território. Discutir as unificações italiana e alemã, tendo em vista a questão da identidade cultural desses povos – ou a falta dela e a ocorrência de guerras –, pode ser uma ferramenta importante para trabalhar o conceito de nacionalismo.

O período das lutas pela unificação da Itália e da Alemanha permite a você, professor, retomar com os estudantes o conceito de nação como uma construção histórica. Também é interessante estimular os estudantes a identificar os pontos em comum na construção da nação italiana e da alemã: os particularismos e as diferenças regionais que dominaram a história de ambas até meados do século XIX; as regiões e os grupos sociais que lideraram as lutas pela unificação; a guerra como fator de construção de uma unidade nacional etc.

Vale ressaltar que o processo de unificação da Itália só terminou em 1929, com o Tratado de Latrão, que criou o Estado do Vaticano, governado pelo papa.

Texto complementar

A seguir, o historiador Norbert Elias analisa o processo de unificação alemã:

Em virtude de seus próprios sentimentos de pertença, a classe alta alemã tradicional era particularista; sua leadade era para com a sua terra, em todas as acepções da palavra, não com o império. No começo, até a lealdade de Bismarck era primordialmente ao rei da Prússia. Foram grupos da burguesia urbana que abraçaram a causa da unificação da Alemanha. Mas a sua luta para atingir esse objetivo tornou-se automaticamente ligada ao conflito de muitos séculos pela supremacia entre os estratos da burguesia e da aristocracia. Aos olhos dos líderes da burguesia, a unificação da Alemanha era um passo para o fim do domínio da aristocracia – no caminho da democratização – mas os estratos burgueses alemães não tinham os necessários recursos de poder para isso, em parte devido ao fato de estarem divididos entre os muitos Estados alemães soberanos. Assim, manifestou-se uma situação sumamente paradoxal no desenvolvimento da sociedade alemã. [...]

Assim, a classe dominante tradicional da Alemanha, os príncipes e a aristocracia, retiveram a supremacia dentro do recém-unificado Kaiserreich. E a unificação foi entregue aos pioneiros da classe média numa bandeja, sem que eles fossem capazes, a esse respeito, de atingir o objetivo de sua luta social, o seu objetivo como classe, que era o de privar a aristocracia de poder e democratizar a sociedade alemã. Essa situação paradoxal teve sérias consequências para todo o desenvolvimento da Alemanha.

ELIAS, Norbert. *Os alemães*: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 60.

A FORMAÇÃO DA ALEMANHA

Assim como na Itália e em outras regiões europeias, as invasões napoleônicas despertaram o nacionalismo na Alemanha. No entanto, o contexto alemão era diferente do restante da Europa, pois havia muitos alemães vivendo em outras regiões e convivendo com outros povos em toda a Europa Central.

Desde o Congresso de Viena, em 1815, a Alemanha estava dividida em vários Estados, reunidos na **Confederação Germânica**. Essa associação era liderada pelo Império Austríaco e pela Prússia.



MUSEU HISTÓRICO ALEMÃO, BERLIM

Barricadas em Berlim. Século XIX. Litogravura, 33,4 cm × 41 cm. Museu Histórico Alemão, Berlim. No dia 18 de março, as Revoluções de 1848 estouraram em Berlim. Os rebeldes exigiam o fim da censura e a convocação de um Parlamento prussiano. Mesmo levantando barricadas para impedir o avanço dos soldados, 270 revolucionários morreram nos confrontos, a maior parte deles artesãos.

O reino prussiano era industrializado e estava em busca de novos mercados consumidores para seus produtos. Em 1834, a Prússia criou o **Zollverein**, um acordo comercial que suprimia as barreiras alfandegárias entre os Estados alemães. Essa união alfandegária, porém, excluía a Áustria.

O Zollverein impulsionou o desenvolvimento da indústria e do comércio nos Estados alemães e ampliou a comunicação entre eles.

Durante as Revoluções de 1848, já havia ocorrido na Prússia um movimento pela unificação da Alemanha e pelo liberalismo, que reuniu burgueses, pequeno-burgueses e operários e obteve várias conquistas democráticas, como o sufrágio universal. A reação da nobreza conservadora, porém, pôs fim à revolução e revogou as conquistas liberais obtidas. Depois disso, a grande burguesia prussiana, temendo a mobilização do povo, aliou-se à nobreza para conduzir a unificação sem a participação popular.

Em 1862, por escolha de Guilherme I, rei da Prússia, **Otto von Bismarck** assumiu o cargo de **chanceler**. Ele foi um dos principais líderes da Restauração conservadora de 1848 e transformou-se na figura mais importante da unificação alemã.

Chanceler

Cargo equivalente ao de primeiro-ministro, que é o chefe do Poder Executivo nos regimes parlamentaristas.

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

Guerra pela unificação

Bismarck queria despertar o sentimento nacional nos alemães e, para isso, escolheu a guerra, equipando e modernizando o exército prussiano. Sua primeira ação foi aliar-se aos austríacos e declarar guerra à Dinamarca, que dominava regiões ao norte.

Depois, Bismarck declarou guerra à Áustria, avançando sobre seu território. Vitorioso, ele conseguiu reunir todos os Estados do norte na chamada **Confederação Germânica do Norte**, liderada pela Prússia. A unificação estava próxima de se tornar realidade, mas ainda faltavam os Estados do sul.

Depois de uma série de provocações e atos hostis, Bismarck conseguiu o que planejava: Napoleão III, da França, declarou guerra à Prússia em 1870. Era a chamada **Guerra Franco-Prussiana**. Os franceses foram derrotados e perderam a cobiçada região da **Alsácia-Lorena**, rica em carvão, para os alemães.

Em janeiro de 1871, Guilherme I foi coroado imperador da Alemanha, e Bismarck tornou-se chefe militar do país. Apesar do protagonismo de Bismarck, a unificação alemã não foi uma obra individual. Pelo contrário, ela resultou do desenvolvimento industrial da Prússia, da integração econômica de grande parte do território alemão e da expansão de uma cultura nacional e belicista.



BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA

MEAULLE, Louis; MEYER, Henri. *A confissão: Otto von Bismarck com a morte*. 1892. Litrogravura. Charge publicada no *Le Petit Journal* em 17 de dezembro de 1892.



SONIA VAZ

Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 237; SERRYN, Pierre & BLASSELLE, René. *Atlas Bordas géographique et historique*. Paris: Bordas, 1996.

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

Orientações

No estudo sobre a unificação alemã, cabe chamar a atenção dos estudantes para as semelhanças e diferenças em relação ao processo italiano. No caso alemão, ao contrário do italiano, é importante observar que havia uma dispersão dos Estados e povos alemães por toda a Europa Central, o que dificultava o desenvolvimento da integração territorial, econômica, política e cultural nacional.

Observação

O exército prussiano se tornou a mais poderosa força armada da Europa, como resultado de um grande esforço empregado por Bismarck para equipá-lo, modernizá-lo e aperfeiçoá-lo.

A derrota na Guerra Franco-Prussiana nunca foi aceita pelos franceses, que, a partir de então, passaram a nutrir um forte sentimento de revanche contra os alemães.

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

ELIAS, Norbert. *Os alemães*: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

HERMET, Guy. *História das nações e do nacionalismo na Europa*. Lisboa: Estampa, 1997.

HUGO, Victor. *Os miseráveis*. Curitiba: Hemus, 2002.

MARX, Karl. *Lutas de classe na França de 1848 a 1850*. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

TILLY, Charles. *As revoluções europeias*: 1492-1992. Lisboa: Presença, 1997.

TOCQUEVILLE, Alexis. *Lembranças de 1848*: as jornadas revolucionárias em Paris. São Paulo: Penguin/Companhia das Letras, 2011.

Seção **Atividades**

Objeto de conhecimento

- *Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.*

Respostas

1. Motivos:

1820: O movimento se originou como reação às tentativas de restauração do Antigo Regime.
1830: A revolução surgiu na França em reação às conservadoras Ordenações de Julho.
1848: Dificuldades enfrentadas pela classe trabalhadora, elevação do custo de vida, péssimas colheitas, crise econômica e desemprego.

Alcance:

1820: Regiões com baixo índice de industrialização, com centro na Itália, na península Ibérica e na Grécia.
1830: O movimento atingiu a península Itálica, os Estados germânicos, a Bélgica e a Inglaterra.
1848: Começou na França e espalhou pelos Estados germânicos e pela península Itálica.

Resultados:

1820: A Grécia conquistou sua independência do domínio otomano, em 1829.
1830: A Bélgica conquistou sua independência dos Países Baixos; na Inglaterra houve ampliação do número de eleitores e regulamentação da organização do operariado. Em outros Estados, a revolução foi sufocada, porém deixou sementes do liberalismo e do nacionalismo.
1848: Proclamação da Segunda República na França, reforço do nacionalismo nos Estados germânicos e na península Itálica. O Império Austríaco aboliu o trabalho servil no campo, e a Hungria se tornou independente da Áustria.

2. a) O nacionalismo é o sentimento de identidade que une habitantes de uma região, que compartilham tradições, costumes, língua e uma história comum. O Estado-nação se apropria do discurso nacionalista para criar a centralização política sobre limites territoriais definidos.

b) A frase expressa a contradição do movimento de unificação italiana, que resultou na constituição de um Estado nacional sem que houvesse uma unidade cultural, étnica e territorial na região. Não foi o nacionalismo que fundou a Itália, mas um movimento político que procurou criar, artificialmente, o Estado italiano.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Em seu caderno, copie e complete o quadro a seguir com informações sobre a onda revolucionária que se espalhou pela Europa na primeira metade do século XIX.

	1820	1830	1848
Motivos			
Alcance			
Resultados			

2 O texto a seguir apresenta uma reflexão sobre a ideia de Estado-nação e sobre o nacionalismo. Leia-o atentamente para responder às questões.

> Havia uma diferença fundamental entre o movimento para fundar Estados-nações e o "nacionalismo". O primeiro era um programa para construir um artifício político que dizia basear-se no segundo. Não há dúvida de que muitos daqueles que se consideravam "alemães" por alguma razão achavam que isso não implicava necessariamente um Estado alemão único [...]. Um caso extremo de divergência entre nacionalismo e nação-Estado era a Itália [...]. No momento da unificação [italiana], em 1860, estimou-se que não mais de 2,5% de seus habitantes falavam a língua italiana no dia a dia [...]. Não é de admirar que Massimo d'Azeglio (1792-1866) exclamasse em 1860: "Fizemos a Itália; agora precisamos fazer os italianos".
>
> HOBSBAWM, Eric J. *A era do capital, 1848-1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 133-134.

a) Por que, segundo o autor, é preciso diferenciar o nacionalismo dos Estados-nações na Europa?
b) Explique o significado da frase de Massimo d'Azeglio citada no texto.
c) Por que a unificação italiana somente se concretizou por meio de uma guerra?

3 Observe a charge com atenção e registre uma reflexão em seu caderno relacionando-a ao processo de unificação da Alemanha.



AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA

Otto von Bismarck varrendo os franceses na Guerra Franco-Prussiana. 1870-1871. Litogravura.

4 Atualmente, com o agravamento da crise econômica na Europa, o nacionalismo tem assumido uma feição exacerbada e racista. Na França e na Itália, por exemplo, tem crescido a atuação de grupos nacionalistas de extrema-direita, que apoiam políticas anti-imigratórias em seus países. Segundo eles, os imigrantes seriam os responsáveis pela falta de emprego e pelos baixos salários pagos pelas empresas. Os imigrantes também seriam os grandes responsáveis pelos males da sociedade, como o aumento da pobreza e da violência.

Reflita sobre esse tema e discuta as questões a seguir com seus colegas. Lembre-se de escutar as ideias deles com atenção e respeito.

a) Você concorda com essas ideias? Por quê?
b) Que medidas poderiam ser tomadas para diminuir o preconceito contra os imigrantes?
c) No Brasil também existe esse tipo de preconceito? Justifique a resposta.

4. Atividade de debate. Estimule os estudantes a desenvolver a empatia, a capacidade de dialogar, de cooperar, de respeitar os direitos humanos, de se posicionar de maneira ética, de acolher e valorizar a diversidade de indivíduos, sem preconceitos.

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

2. c) A construção do Estado-nação era um projeto político da burguesia e da classe média interessadas na criação de um mercado interno e na modernização econômica. À ausência de um sentimento nacional, somavam-se as contradições entre o norte, industrializado e dinâmico, e o sul, agrário e dominado pelo latifúndio. Por isso, a unificação italiana foi feita por meio da guerra.

3. A charge representa o chanceler da Prússia, Otto von Bismarck, e a vitória da Prússia na Guerra Franco-Prussiana. Esse foi o último conflito antes da unificação da Alemanha. Na guerra, o exército de Otto von Bismarck derrotou as tropas francesas.

CAPÍTULO

12 A Europa industrial e os trabalhadores

Em boa parte da Europa do século XIX, a monarquia e os privilégios aristocráticos, que caracterizavam o Antigo Regime, deram lugar à república e ao liberalismo. A ciência, a indústria, a arte e até mesmo a religião eram influenciadas pelos ideais de liberdade. Com as mudanças sociais e políticas trazidas pelo liberalismo, passou a haver mais debate político e respeito às leis. Ao mesmo tempo, os avanços obtidos pela Revolução Industrial e pelas ciências eram comemorados como grandes conquistas da humanidade.

Alguns filósofos e pensadores, porém, consideravam essas mudanças insuficientes, pois, apesar de conduzirem a uma igualdade política e jurídica, não promoveram a igualdade social nem econômica.

Naquele cenário de transformações, um novo elemento surgiu no conjunto de forças da sociedade: os operários. Ao perceberem que a riqueza gerada ia apenas para os cofres do patrão, eles passaram a exigir melhores condições de trabalho nas fábricas. Que iniciativas os operários tomaram? O que fizeram para aumentar o poder de negociação com os donos das fábricas?

MUSEU HISTÓRICO ALEMÃO, BERLIM



KOEHLER, Robert. *A greve na região de Charleroi*. 1866. Óleo sobre tela, 1,81 m × 2,75 m. A obra representa uma paralisação de trabalhadores em uma fábrica em Charleroi, na Bélgica, em 1866. O líder operário foi representado negociando com o patrão (à esquerda), enquanto mais trabalhadores se juntam aos grevistas. Museu Histórico Alemão, Berlim.

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

Sobre o Capítulo

O Capítulo estimula a reflexão dos estudantes a respeito de várias questões relacionadas à formação da sociedade contemporânea, permitindo estabelecer conexões estreitas com problemáticas da atualidade. Sugerimos que, ao iniciar o estudo do Capítulo, indague aos estudantes: Quais foram os desdobramentos da industrialização na Europa do século XIX?

O avanço da industrialização, o crescimento das cidades industriais e a concentração de riquezas nas mãos da burguesia fortaleceram a crença no progresso, a visão otimista da sociedade, a valorização da tecnologia e das ciências. O paradoxo entre crescimento econômico e pobreza, que acompanhou a industrialização, a contradição entre os ideais de "liberdade, igualdade e fraternidade" e as políticas liberais excludentes do século XIX favoreceram o surgimento do operariado como força política e de pensadores e ativistas que propunham novas formas de organização da sociedade, capazes de eliminar a pobreza e as injustiças criadas pelo capitalismo.

Objeto de conhecimento contemplado ao longo deste Capítulo

- *Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo.*

Sugestão para o estudante:

BREFE, Ana Cláudia Fonseca. *Burgueses e operários na era industrial*. São Paulo: Atual, 2010. (Coleção A vida no tempo).

Esse livro oferece ao estudante um panorama das principais transformações que ocorreram na Europa no século XIX para o ajudar a compreender o advento da sociedade industrial e capitalista.

Texto complementar

Leia a seguir as impressões de Engels ao observar o crescimento das grandes cidades inglesas no período da industrialização:

Até mesmo a multidão que se movimenta pelas ruas tem qualquer coisa de repugnante, que revolta a natureza humana. Esses milhares de indivíduos, de todos os lugares e de todas as classes, que se apressam e se empurram, não serão *todos eles* seres humanos com as mesmas qualidades e capacidades e com o mesmo desejo de serem felizes? E não deverão *todos eles*, enfim, procurar a felicidade pelos mesmos caminhos e com os mesmos meios? Entretanto, essas pessoas se cruzam como se nada tivessem em comum, como se nada tivessem a realizar uma com a outra, e entre elas só existe o tácito acordo pelo qual cada uma só utiliza uma parte do passeio para que as duas correntes da multidão que caminham em direções opostas não impeçam seu movimento mútuo – e ninguém pensa em conceder ao outro sequer um olhar. Essa indiferença brutal, esse insensível isolamento de cada um no terreno de seu interesse pessoal é tanto mais repugnante e chocante quanto maior é o número desses indivíduos confinados nesse espaço limitado; e mesmo que saibamos que esse isolamento do indivíduo, esse mesquinho egoísmo, constitui em toda a parte o princípio fundamental da nossa sociedade moderna, em lugar nenhum ele se manifesta de modo tão impudente e claro como na confusão da grande cidade. A desagregação da humanidade em mônadas, cada qual com um princípio de vida particular e com um objetivo igualmente particular, essa atomização do mundo, é aqui levada às suas extremas consequências.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 68. (Coleção Marx-Engels).

A EXPANSÃO DA INDUSTRIALIZAÇÃO NA EUROPA

Ao longo do século XIX, a Revolução Industrial se expandiu pelo continente europeu. O processo de urbanização se intensificou e novas fábricas foram instaladas em vários países. O crescimento industrial ocorreu associado à expansão comercial e à livre concorrência, marca típica do liberalismo.

Contudo, a presença da população trabalhadora nas grandes fábricas ainda era minoritária. Em 1831, por exemplo, havia nas ilhas britânicas mais de 12,5 milhões de trabalhadores; destes, apenas 500 mil trabalhavam nas fábricas. Anos depois, em 1851, a Inglaterra — considerada, na época, a oficina do mundo — tinha mais ferreiros que operários siderúrgicos. Isso ocorria porque, mesmo com a expansão da industrialização, a produção artesanal continuava absorvendo a maior parte da mão de obra urbana.

De todo modo, com o passar do tempo, as cidades industriais tornaram-se cada vez mais povoadas e marcadas pelo contraste entre o florescimento de uma rica burguesia e a pobreza do operariado. A desigualdade social podia ser percebida no próprio espaço urbano: de um lado, havia escritórios, lojas, habitações e vias embelezadas; de outro, bairros mal iluminados, casebres e cortiços, lixo e esgoto espalhados pelas ruas.

Apesar desses contrastes, o progresso técnico-científico e a produção maciça de bens de consumo no período, mesmo que tenham beneficiado apenas uma parcela pequena da população, trouxeram mais conforto às pessoas. Com essas conquistas materiais, as elites europeias passaram a valorizar a ciência e a tecnologia.

COLEÇÃO PARTICULAR



BÉRAUD, Jean-Georges. *Entrada do Teatro Vaudeville, Paris*. Século XIX. Óleo sobre tela. Frequentado pelas elites, o local apresentava espetáculos teatrais e de dança.

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

A VALORIZAÇÃO DO MUNDO TÉCNICO-CIENTÍFICO

O progresso técnico-científico possibilitado pela Revolução Industrial passou a ser celebrado em grandes eventos conhecidos como **exposições universais**. Essas feiras, intimamente ligadas à consolidação do capitalismo, foram as grandes vitrines do mundo inventivo e produtivo da burguesia europeia.

As exposições exibiam e comercializavam os mais variados produtos da atividade humana, da agricultura à metalurgia, dos instrumentos científicos aos novos materiais didáticos, das utilidades em geral às artes plásticas.

Além disso, as exposições universais também serviam para demonstrar a solidez do sistema fabril, o triunfo da "civilização" europeia e o poder de intervenção e de domínio do ser humano sobre a natureza. Entretanto, esse otimismo em relação ao mundo das inovações e da tecnologia ocultava as péssimas condições de trabalho dos operários e a devastação do ambiente.

A primeira exposição universal

A Inglaterra, pioneira da industrialização, sediou a primeira exposição universal, realizada em 1851. Para abrigar o evento, foi erguido na cidade de Londres o grande Palácio de Cristal. A suntuosa construção privilegiava a entrada da luz solar e valorizava a iluminação natural.

O evento contou com mais de 14 mil expositores de 28 países e, nos 140 dias em que a exposição esteve aberta, recebeu mais de 6 milhões de visitantes. O sucesso do primeiro empreendimento foi determinante para que outros ocorressem ao longo do século XIX e tem inspirado iniciativas semelhantes até os dias de hoje.

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

BRAGA, Marco Antonio Barbosa; MORAES, Andreia Guerra de; REIS, José Cláudio de Oliveira. *Breve história da Ciência moderna*. v. 4: A *belle epoque* da Ciência. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
Este livro fala sobre o século XIX e a grande euforia em relação às conquistas científicas e tecnológicas da época.

BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES



O interior do Palácio de Cristal, construído para a exposição universal de 1851, em Londres. 1854. Ilustração. O edifício, de 92 000 m², foi construído com ferro fundido e vidro. Biblioteca Britânica, Londres.

Sugestão para o estudante:

CORDENONSI, A. Z. *Le Chevalier e a exposição universal*. São Paulo: Avec, 2015.
A história se passa no ano de 1867, quando estava sendo organizada a Exposição Universal, e narra o contexto político do governo monárquico de Napoleão III e as conspirações da Prússia que antecederam a Guerra Franco-Prussiana.

Orientações

Talvez a melhor expressão desse novo ambiente social e cultural de valorização do progresso técnico e científico que a Revolução Industrial propiciou sejam as exposições universais, como as organizadas em Londres (1851) e em Paris (1867). Paralelamente, as ciências tiveram notável desenvolvimento durante o século XIX. Privilegiando o uso da observação, da experimentação, da lógica e da razão, a ciência mostrava que o mundo natural era governado por leis naturais (e não divinas, opondo-se, portanto, ao pensamento religioso).

Orientações

Nestas páginas, destacamos o trabalho de Lamarck e Darwin, cujas ideias poderão ser aprofundadas com o apoio do professor de Ciências.

Após os estudos de Lamarck, o pesquisador Alfred Russel Wallace (1823-1913) defendeu a hipótese de que os seres mais bem adaptados ao ambiente sobrevivem.

A atividade científica mostrava que o mundo natural era governado por leis físicas. A ciência podia explicar os fenômenos da natureza sem precisar recorrer aos textos bíblicos ou à vontade de supostos deuses ou espíritos sobrenaturais. O desenvolvimento de uma mentalidade científica foi acompanhado de uma progressiva secularização da sociedade.

Discuta com os estudantes sobre o impacto da divulgação da teoria da evolução por seleção natural e como se criou um choque entre a nova mentalidade científica que se desenvolvia na época e as crenças religiosas sobre a origem da vida e as diferenças entre as várias espécies. Com sua teoria, Darwin concluía que todas as espécies, incluindo o ser humano, teriam derivado de uma primeira forma de vida e evoluído pela lei da seleção natural.

Resposta

Ler os quadrinhos:

Nos dois primeiros quadrinhos, Deus é procurado pelos bichos para dar explicações sobre algumas características apresentadas por sua espécie. Inicialmente, os quadrinhos remetem à explicação bíblica para a origem das espécies, segundo a qual todas elas foram criadas por Deus na origem do mundo, preservando, desde então, as mesmas características. Nos dois últimos quadrinhos, Deus admite que as características de cada espécie só podem ser explicadas por Darwin. A partir desse ponto, a tirinha remete à teoria da seleção natural, mostrando que cabe à ciência, e não à religião, explicar as características das espécies.

Algumas teorias científicas do século XIX

Desde o Renascimento, filósofos e cientistas desenvolveram formas de explicar os fenômenos da natureza sem recorrer aos textos bíblicos ou à ideia de que os eventos são regidos pela vontade de deuses ou espíritos sobrenaturais.

Nesse contexto, o desenvolvimento de uma mentalidade científica levou à perda da influência política das igrejas e à separação entre a Igreja e o Estado. A ciência ficou livre para explorar todas as áreas do conhecimento.

No início do século XIX, o naturalista francês Jean-Baptiste de Lamarck, por exemplo, defendeu a ideia da **transformação das espécies**. Ele propunha que os seres vivos mais simples surgem por geração espontânea e se transformam segundo duas leis: os órgãos são desenvolvidos ou atrofiados de acordo com o uso ou o desuso, e as características adquiridas (ou perdidas) por um ser vivo são transmitidas a seus descendentes.

Essa e outras teorias influenciaram as pesquisas do naturalista inglês Charles Darwin sobre a **seleção natural**. Segundo Darwin, os indivíduos de uma mesma espécie apresentam grande variação entre si. Um grupo com determinadas características pode se adaptar melhor ao ambiente do que outros indivíduos da mesma espécie que apresentem características diferentes. Dessa forma, esse grupo apresenta mais chances de sobreviver e deixar descendentes. Assim, as características que possibilitam melhor adaptação ao ambiente acabarão, com o tempo, se tornando mais comuns naquela espécie. Darwin chamou esse processo de seleção natural.

Ler os quadrinhos



RUAS, Carlos. *Revolta dos bichos*. 2011. Para Darwin, todas as espécies, incluindo o ser humano, derivaram de uma primeira forma de vida e evoluíram conforme a lei da seleção natural.

- Os quadrinhos acima dialogam com duas explicações diferentes para a origem das espécies. Identifique essas explicações e responda: Segundo os quadrinhos, qual dessas explicações tornou-se hegemônica?

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

Darwinismo social

No século XIX, a teoria da seleção natural, elaborada por Darwin, passou a ser aplicada por alguns pensadores para explicar a vida em sociedade, originando o chamado **darwinismo social**.

O darwinismo social considerava os seres humanos desiguais e dotados de capacidades inatas, algumas superiores e outras inferiores. Os indivíduos mais aptos e fortes derrotariam os menos aptos e fracos na luta pela sobrevivência.

Com base nesses princípios pretensamente científicos, surgiram discursos racistas que justificavam a desigualdade social e a prática imperialista das potências europeias na África, na Ásia e na América.

Veja, no texto a seguir, a forma como um naturalista francês descreve a "superioridade europeia" e justifica a subjugação de outros povos.

> É necessário, pois, aceitar como princípio e ponto de partida o fato de que existe uma hierarquia de raças e civilizações, e que nós pertencemos à raça e civilização superior, reconhecendo ainda que a superioridade confere direitos, mas, em contrapartida, impõe obrigações estritas. A legitimação básica da conquista de povos nativos é a convicção de nossa superioridade, não simplesmente nossa superioridade mecânica, econômica e militar, mas nossa superioridade moral. Nossa dignidade se baseia nessa qualidade, e ela funda o nosso direito de dirigir o resto da humanidade. O poder material é apenas um meio para esse fim.

HARMAND, Jules. Citado em: MARQUES, Adhemar; LOPEZ, Luiz Roberto. *Imperialismo*: a expansão do capitalismo. Belo Horizonte: Lê, 2000. p. 18.

E no Brasil...

O darwinismo social influenciou intelectuais, cientistas e políticos do Brasil e de outros países da América do Sul nas últimas décadas do século XIX. Segundo a historiadora e antropóloga Lilia Moritz Schwarcz:

> [...] o conhecimento e a aceitação desses modelos evolucionistas e darwinistas sociais por parte das elites intelectuais e políticas brasileiras traziam a sensação de proximidade com o mundo europeu e de confiança na inevitabilidade do progresso e da civilização [...]. Paradoxalmente, a introdução desse novo ideário científico expunha, também, as fragilidades e especificidades de um país já tão miscigenado.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 46.

Ainda segundo Lilia Moritz Schwarcz, os darwinistas sociais consideravam que a miscigenação era algo ruim para a evolução da espécie humana, pois provocaria, segundo eles, a degeneração dos indivíduos. Desse modo, nos meios científicos do Brasil passou a existir uma ideia de "hierarquia" de "raças", em que o valor era atribuído de acordo com o grau de "embranquecimento" da pele:

> Dessa forma, o branco [passou a ser visto como] superior ao mestiço, e este, por sua vez, ao negro ou índio. Como se observa, estavam lançadas as bases científicas do preconceito racial e a legitimação das desigualdades sociais em nome da democracia.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo "científico": sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. *Educar*, Curitiba, n. 12, 1996. p. 159.

- O uso das ideias do darwinismo social, no Brasil do século XIX, trouxe consequências negativas para a população indígena e para os afrodescendentes? Por quê?

Sim, sem dúvida a difusão das ideias do darwinismo social no Brasil no século XIX prejudicaram as populações indígenas e os descendentes de africanos. Como não europeus e não brancos, indígenas e negros eram considerados inferiores e o uso das teorias científicas baseadas em Darwin serviam para legitimar o racismo e as desigualdades sociais e econômicas no país.

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

Orientações

Ao discutir o texto da página 149 com os estudantes, estabeleça relações com alguns conteúdos que eles vão estudar mais adiante, preparando-os para a compreensão crítica do fenômeno do imperialismo europeu, do colonialismo na África e das políticas racistas implantadas no Brasil pós-abolição da escravidão. É importante que eles reconheçam que as teorias de Darwin foram utilizadas para justificar o poderio e a dominação europeia nos países africanos, mas que o darwinismo social não expressa o pensamento original do cientista. No Brasil, o darwinismo social foi difundido ao apoiar os projetos das classes dominantes de branqueamento e exclusão social dos negros na sociedade.

Sugerimos que mencione aos estudantes algumas informações a respeito da expedição que o cientista Charles Darwin fez ao Brasil. A expedição, que partiu da Inglaterra em 1831 e retornou em 1836, tinha como objetivo levantar informações da costa da América do Sul. Quando chegou ao Brasil, Darwin teve a oportunidade de conhecer a natureza brasileira, com sua fauna e flora exuberantes. Enquanto esteve no Brasil, o cientista entrou em contato com a realidade social do país, registrando suas impressões em diários e cartas.

Material Digital Audiovisual
• Áudio: *Darwinismo social e racismo*

Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual

Orientações

Quanto ao Realismo, movimento estético que dominou a segunda metade do século XIX, é importante destacar a produção de obras de denúncia social, que procuravam detalhar a representação da realidade e usar a racionalidade para se expressar, fenômeno relacionado ao desenvolvimento da ciência no período. Além dos artistas apresentados na seção, outros artistas realistas podem ser mencionados. No campo da literatura, temos os escritores Gustave Flaubert, Honoré de Balzac, Charles Dickens, Alexandre Dumas, Henrik Ibsen, Máximo Gorki, entre outros. Nas artes plásticas, podem ser citados Gustave Courbet, Honoré Daumier, Édouard Manet, Auguste Rodin, entre outros.

Vale ressaltar que os artistas realistas se dedicavam a temas da vida social, do trabalho e da realidade cotidiana: os camponeses, os trabalhadores urbanos, a vida nos subúrbios das grandes cidades, sempre procurando investigar e examinar a realidade social. Além disso, o Realismo propunha uma reprodução neutra da realidade observada pelo artista. A pintura, por exemplo, aproximava-se da fotografia, entendida como um retrato nítido e concreto do mundo real.

Resposta

Dostoiévski descreve o bairro de forma objetiva, com base na observação fria da realidade. A linguagem é direta, os adjetivos não poupam a cidade de São Petersburgo, que não é tratada de forma idealizada. O autor narra que o bairro era habitado por pessoas malcheirosas e malvestidas, rodeado por fétidas e numerosas tavernas e com ébrios caminhando pelas ruas em pleno dia útil. Essas características revelam o realismo no texto de Dostoiévski.

lugar e cultura

A ARTE REALISTA

NÃO ESCREVA NO LIVRO

A certeza de que a ciência levaria o ser humano ao progresso influenciou também a arte, fazendo surgir o **Realismo**, corrente artística e cultural que propunha a ruptura com o Romantismo.

Abandonando a emotividade, a dramaticidade e o gosto medievalista da estética romântica, os artistas realistas valorizavam a expressão objetiva e científica dos seres humanos, dos acontecimentos e da paisagem.



MUSEU D'ORSAY, PARIS

COURBET, Gustave. *Enterro em Ornans*. 1850. Óleo sobre tela, 3,15 m × 6,68 m. Observe como o pintor, que fazia parte do Realismo francês, representou o enterro sem idealização ou dramatização, quase de forma crua, sem os padrões de beleza da pintura clássica nem a paixão criadora da pintura romântica. Museu D'Orsay, Paris.

Observe, agora, neste trecho do romance *Crime e castigo*, do escritor russo Fiódor Dostoiévski (1821-1881), como o narrador descreve um bairro da cidade russa de São Petersburgo:

> O calor era insuportável. A vista da cal, dos tijolos, da argamassa, e esse mau cheiro característico do habitante de São Petersburgo que não pode fugir para o campo no verão. [...] O fedor tremendo das tavernas, numerosas nessa parte da cidade, e os **ébrios** com que topava a cada passo, conquanto fosse dia útil, completavam o colorido repugnante do quadro. [...] Nas ruas centrais de São Petersburgo, onde vive o operariado, o vestuário mais singular não causa a menor estranheza.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Crime e castigo* [1866]. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1998. p. 8-9.

Ébrio

Que está embriagado; bêbado.

O Realismo se diferenciou do Romantismo principalmente na valorização da observação como a qualidade mais importante de um artista. Em uma clara expressão da racionalidade científica, os realistas buscavam a objetividade para expressar uma visão fria e distanciada das coisas.

As obras realistas investigavam e analisavam a realidade social. Os temas inspiravam-se no cotidiano e na realidade do trabalho: os camponeses, os trabalhadores urbanos, a vida nos subúrbios das grandes cidades.

- Que elementos desse texto de Dostoiévski o caracterizam como realista?

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

MODELO

Atividade complementar

Se considerar relevante, você pode ampliar o estudo sobre a arte realista e o momento do seu surgimento. Os estudantes podem optar por pesquisar algum ramo das artes do interesse deles e depois compartilhar os resultados de suas descobertas com a turma, por meio de uma exposição de cartazes ou uma apresentação oral. A atividade deve ser realizada preferencialmente em grupos.

NOVAS TEORIAS POLÍTICAS

O século XIX estava recheado de novas ideias: novas formas de pensar questões sociais e políticas surgiram ao mesmo tempo em que novas teorias científicas eram desenvolvidas. Os avanços tecnológicos obtidos com a Revolução Industrial eram comemorados como grandes conquistas da humanidade. No entanto, a expansão do capitalismo e do liberalismo, apesar de possibilitar o progresso das técnicas, não promoveu igualdade social e econômica.

Essa situação contraditória impulsionou o surgimento de propostas para acabar com as injustiças e as desigualdades, e superar os problemas sociais. Veja, a seguir, as proposições de alguns pensadores que viveram na época.

- **Saint-Simon** foi um teórico francês que dividia a sociedade entre produtores (industriais, operários, artistas, intelectuais e banqueiros) e ociosos (nobres e clérigos). Propunha que o poder político fosse exercido pelos produtores mais eficazes e insistia na solidariedade social.
- **Robert Owen** foi um industrial galês que defendia a criação de cooperativas de produtores e consumidores e a educação universal. Em sua fábrica, adotou medidas que melhoraram as condições de trabalho, como a redução da jornada, a assistência aos operários e seus filhos e a criação de cooperativas.
- **Charles Fourier** foi um crítico social francês que propôs a criação dos falanstérios, comunidades autônomas e autossuficientes onde as pessoas viveriam de forma cooperativa e cada uma trabalharia de acordo com sua capacidade.



COLEÇÃO PARTICULAR

FRITH, William Powell. *Pobreza e riqueza*. 1888. Óleo sobre tela, 81,2 cm × 119 cm. Nesta obra, o artista representou alguns contrastes sociais vistos nas ruas de Londres: à esquerda, uma família em sua carruagem representa a "riqueza"; à direita, homens, mulheres e crianças, possivelmente trabalhadores, representam a "pobreza".

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

Orientações

O estudo do pensamento socialista (reformadores, como os "socialistas utópicos"; ou revolucionários, como os "socialistas científicos" e os anarquistas) é importante para que os estudantes compreendam o caráter das lutas políticas que serão tratadas nesta Unidade e possam se apropriar desse aprendizado para compreender as revoluções e os conflitos que marcaram o século XX.

Saint-Simon era um liberal de origem nobre e não propriamente um socialista. Ele defendia a livre empresa e o lucro dos industriais, e propunha que o governo fosse composto de trabalhadores e capitalistas. Robert Owen era um industrial que investiu em melhorias nas condições de trabalho em sua própria fábrica. Charles Fourier propôs a criação de falanstérios (ver página 154), onde cada um receberia conforme sua capacidade de trabalho. Para Fourier, o socialismo seria uma etapa final da história humana, quando os problemas sociais estariam superados.

Orientações

Karl Marx nasceu na cidade de Treves, na Alemanha, em 1818. Depois de doutorar-se em Filosofia, mudou-se para Paris, onde conheceu Friedrich Engels, seu companheiro de trabalho por toda a vida. Juntos, publicaram, em 1848, o *Manifesto do Partido Comunista*, obra fundadora do marxismo e um programa de ação para o proletariado. O comunismo, segundo os próprios comunistas, seria o último estágio do desenvolvimento social, caracterizado pela ausência de Estado, pela abolição das classes sociais e pela coletivização dos meios de produção.

Resposta

Ler a tirinha:

A tirinha apresenta uma crítica à exploração do trabalhador, que, segundo a teoria elaborada por Marx, foi chamada de mais-valia. Ao tentar resolver a situação dos rendimentos do salário insuficientes para a subsistência, o trabalhador arruma mais um emprego, mas seu tempo é inteiramente tomado pelo trabalho. Além disso, ele contrai dívidas para pagar o meio de transporte particular que garante o seu rápido deslocamento para o trabalho. Não é possível dizer que a situação do trabalhador piorou, nem que melhorou; ela reflete as contradições vividas por todos os trabalhadores no capitalismo, que é a exploração da força de trabalho.

O socialismo de Marx e Engels

Saint-Simon, Owen e Fourier foram chamados de "socialistas utópicos" por Karl Marx e Friedrich Engels porque, segundo eles, criticavam a sociedade capitalista, mas não apresentavam propostas que pudessem superá-la concretamente.

Opondo-se às propostas dos socialistas utópicos, Marx e Engels elaboraram uma teoria que chamaram de "socialismo científico", por considerarem racional e capaz de solucionar os problemas sociais. Segundo a teoria marxista, existe uma permanente **luta de classes** na sociedade, responsável por mover a história. Em meados do século XIX, essa luta se manifestava no conflito entre a burguesia e o proletariado.

Socialistas utópicos

Apesar das críticas feitas por Marx e Engels em relação aos primeiros socialistas (chamados por eles, como vimos, de "socialistas utópicos"), é importante ressaltar que o diagnóstico crítico que Saint-Simon, Owen e Fourier fizeram dos limites da democracia implementada com as revoluções liberais do século XIX foi muito importante para construir um novo conjunto de teorias sociais.

Marx observou que, no capitalismo, a burguesia detinha todos os meios de produção e os trabalhadores vendiam sua força de trabalho em troca de um salário. Porém, o salário era sempre menor do que a riqueza gerada pelo trabalhador. Marx chamou essa diferença de **mais-valia**, que é a base da acumulação de capital promovida pelo sistema capitalista.

Como essa situação poderia ser transformada? Para Marx e Engels, o capitalismo só poderia ser derrubado com uma revolução dos trabalhadores, por meio da qual tomariam o poder, se apropriariam dos meios de produção e instituiriam a ditadura do proletariado. O Estado seria governado pelos trabalhadores até que todas as classes sociais desaparecessem, para, enfim, ser estabelecido o comunismo.

Ler a tirinha



© JOAQUIN SALVADOR LAVADO (QUINO)
TODA MAFALDA/FOTOARENA

QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 374. A charge apresenta uma reflexão sobre as condições de trabalho e sobre os desafios dos trabalhadores nos nossos dias.

- Qual é o principal problema vivido pelo trabalhador citado na tirinha? Ao tentar resolver o problema, ele obteve bons resultados ou sua vida piorou? De que modo a situação vivida por esse trabalhador reflete as contradições do mundo do trabalho?

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

O que é anarquismo?

O anarquismo não pode ser compreendido como uma única corrente teórica, pois apresenta diversas características e diferentes formas de atuação.

Para os anarquistas, o Estado é o criador das desigualdades sociais. Por isso, eles não concordavam com a tese de Marx de que os trabalhadores devem tomar o poder e instituir a ditadura do proletariado. Para eles, o Estado deve ser abolido e substituído por formas de organização cooperativas e baseadas na **autogestão**.

A luta dos anarquistas sempre primou pela ação direta como meio de difundir suas ideias. Organizando greves e outras formas de luta dos trabalhadores, os anarquistas exerceram forte influência no movimento operário mundial até a década de 1920.

Entre os principais expoentes do anarquismo nos séculos XIX e XX estão os franceses Pierre-Joseph Proudhon e Louise Michel, os russos Mikhail Bakunin, Emma Goldman e Piotr Kropotkin e a estadunidense Lucy Parsons.

O termo "anarquia" vem do grego *anarchos*, que significa "sem governo". Até hoje, muitas pessoas associam as palavras "anarquia", "anarquismo" e "anarquista" à desordem ou ao caos; porém, esse não era o sentido que os anarquistas davam a suas ideias.



LABADIE PHOTOGRAPHY COLLECTION, UNIVERSITY OF MICHIGAN

Fotografia de Lucy Parsons (c. 1853-1942) na década de 1920. Lucy, durante a infância, foi escrava. Mais tarde, já livre, fez parte do movimento operário nos Estados Unidos, sendo responsável por fundar organizações de trabalhadores. Lucy também publicava textos e artigos em jornais, e suas ideias foram muito importantes para os rumos do anarquismo.

Autogestão

Direção de uma instituição por seus próprios integrantes.

Os *black blocs*

Em junho de 2013, em várias cidades brasileiras, ocorreram grandes manifestações, inicialmente contra os aumentos nas tarifas dos transportes públicos. Os atos se intensificaram e mobilizaram milhares de pessoas, que passaram a protestar também contra a má qualidade dos serviços públicos, a má gestão de gastos públicos, a repressão policial violenta ocorrida nos primeiros protestos e a corrupção na política.

Nessas manifestações, grupos identificados como *black blocs* se destacaram entre os demais manifestantes por atacarem símbolos do capitalismo, como bancos e grandes lojas, e foram chamados de anarquistas pelos grandes meios de comunicação. Diante disso, é importante questionar: essa associação tem fundamento?

Talvez ainda não exista uma resposta muito precisa a essa pergunta. A tática dos *black blocs* surgiu na Europa da década de 1980 contra a ação da polícia e de grupos neonazistas. Como prática de ação direta, pode ser exercida por qualquer grupo. Logo, nem todo anarquista é *black bloc* e nem todo *black bloc* é anarquista.

No Brasil, os adeptos dessa tática não se organizam em partidos e ainda não elaboraram nenhum programa ou proposta de sociedade, como os anarquistas fizeram.

- O que você pensa a respeito da tática dos *black blocs*? Debata o assunto com seus colegas.

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

Orientações

O século XIX também foi marcado pela forte oposição entre ideologias que se diferenciavam na análise que faziam do capitalismo e nas propostas que apresentavam aos problemas sociais gerados ou intensificados por ele. Basicamente, duas ideologias predominaram: o liberalismo e o socialismo. Enquanto o liberalismo buscava soluções que não trouxessem alterações profundas na estrutura social, as diversas vertentes do socialismo tinham em comum a crítica ao capitalismo, à propriedade privada e à sociedade dividida em classes. Já os socialistas e anarquistas divergiam quanto aos caminhos e métodos que deveriam ser empregados para atingir o ideal de uma sociedade igualitária.

Resposta

Atividade de debate. Professor, você pode conduzir a discussão perguntando aos estudantes se essa tática de ação promove a conscientização política dos cidadãos ou se ela colabora para a criminalização das manifestações como um todo. Outro aspecto que pode ser explorado: o que leva as pessoas a aderirem a movimentos como esse: falta de perspectiva, descrédito nas instituições, individualismo da sociedade contemporânea, crise dos valores éticos?

Orientações

O texto escolhido descreve a estruturação dos falanstérios, uma forma de organização imaginada por Charles Fourier, baseada nos princípios de igualdade e cooperação entre as pessoas. Estimule os estudantes a refletir sobre o sentido e a origem da palavra utopia, já que Fourier foi considerado por seus críticos Marx e Engels um socialista utópico. Para isso, poderão recorrer a um bom dicionário. Sugerimos ainda mencionar a obra de Thomas Morus, escrita no século XVI, em que o autor tece críticas à sociedade inglesa de seu tempo e descreve uma ilha imaginária, onde todos eram felizes, não havia sofrimentos, doenças ou injustiças. Peça aos estudantes que observem a gravura que reproduz uma comunidade organizada segundo os princípios de Fourier, construída pelo industrial francês Godin para abrigar seus operários.

Respostas

Ler o texto:

2. Os trabalhadores teriam uma maneira diferenciada de remuneração. A diferença salarial entre eles não seria estabelecida com base no tipo de ofício exercido, mas de acordo com a eficiência do serviço e com os benefícios que ele gerasse para a coletividade. O objetivo era comprometer os trabalhadores com os resultados do seu trabalho. Ao estabelecer a remuneração com base na eficiência e nos benefícios reais gerados pelo trabalho, haveria maior disposição dos trabalhadores em exercer suas funções da melhor forma possível.

3. Fourier tentou realizar seu projeto com o apoio e o financiamento de diversas pessoas ricas ou influentes, o que nunca aconteceu. Para produzir uma unidade como os falanstérios, seria preciso, além do apoio do idealizador e do grupo de pessoas interessadas nessa experiência, a ação voluntária das elites, que teriam de concordar em perder boa parte de suas propriedades e privilégios em troca do bem-estar comum. Por isso, a proposta de Fourier foi considerada utópica por muitos outros pensadores.

Ler o texto

1. Eram pequenas unidades sociais nas quais vivia um número limitado de pessoas, sem as contradições geradas pelo processo de industrialização. A convivência harmônica nos falanstérios seria alcançada pela construção de novos valores baseados na ajuda mútua, na coletividade e no bem-estar comum.

Os falanstérios de Fourier

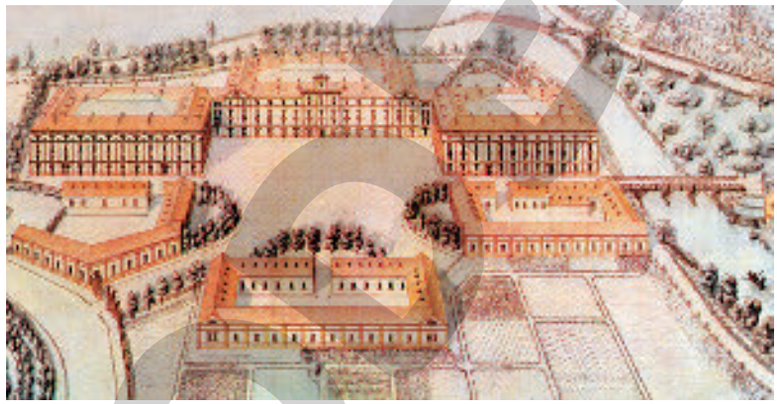
As falanges propostas por Fourier seriam correspondentes a pequenas unidades sociais com populações de cerca de 1 500 habitantes, e cada uma possuiria um edifício comum chamado falanstério no qual todos viveriam harmoniosamente. [...]

[...] como modelo de redistribuição da riqueza, previa-se que esta seria orientada de acordo com a qualidade do trabalho produzido por cada um [...]. Bem estabelecido, não seria uma remuneração privilegiando propriamente tipos diferentes de trabalho, mas sim a eficiência e o benefício real que os grupos profissionais estivessem produzindo para a comunidade. Quanto menos doentes tivesse um falanstério, mais os médicos deste falanstério seriam bem remunerados; quanto menos problemas estruturais ou de manutenção afligissem o edifício, mais ganhariam os engenheiros e técnicos; afinal, tais índices indicariam que eles estavam fazendo melhor o seu trabalho [...].

[...] As roupas teriam botões nas costas, pois assim os seres humanos precisariam sempre uns dos outros para abotoá-los e desabotoá-los, o que impediria o estabelecimento dos padrões individualistas e egoístas que tanto caracterizavam a sociedade "civilizada" do seu tempo. [...]

BARROS, José D'Assunção. Os falanstérios e a crítica da sociedade industrial: revisitando Charles Fourier. *Mediações*, Londrina, v. 16, n. 1, jan./jun. 2011. p. 246-251.

PVDE/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL



Representação do falanstério (ou familistério) de Godin, em Guise, norte da França. Final do século XIX. Gravura.

1. O que eram os falanstérios propostos por Fourier? De que maneira a convivência harmoniosa seria alcançada nessas comunidades?

2. Como seria definida a remuneração dos trabalhadores nos falanstérios? Qual é a finalidade de estabelecer esse critério de remuneração?

3. A proposta de Fourier foi considerada utópica por outros pensadores, como Marx e Engels. Por quê?

4. Na sua opinião, as ideias de harmonia e coletividade social são uma utopia? Por quê? Quais são as dificuldades com as quais teríamos de lidar para implantar uma sociedade harmoniosa como a pensada por Fourier? Resposta pessoal. Professor, esta questão possibilita um debate em sala de aula.

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

A COMUNA DE PARIS

Entre 18 de março e 28 de maio de 1871, a capital francesa viveu a experiência da **Comuna de Paris**, considerada por Marx a primeira experiência socialista da história. O movimento teve à frente trabalhadores, teóricos de várias correntes socialistas e anarquistas.

Essa experiência de governo teve origem em uma crise agravada pela Guerra Franco-Prussiana. Em setembro de 1870, as tropas prussianas cercaram a cidade de Paris, que se fechou e se dispôs a resistir. Porém, a situação na cidade se tornou extremamente difícil: a população teve de lidar com a falta de comida e o surgimento de epidemias.

Em março de 1871, os parisienses, insatisfeitos com a ação violenta do governo contra as revoltas populares, tomaram as ruas, levantaram barricadas e forçaram os governantes a fugir. Dias depois, nascia a Comuna de Paris.

O governo da Comuna instituiu medidas como a criação de um Estado no qual as decisões eram tomadas pela população em reuniões regulares, o estabelecimento de eleições para escolher os funcionários do Estado e o congelamento dos aluguéis e dos preços de gêneros de primeira necessidade. Além disso, criou creches e escolas para os filhos dos trabalhadores e passou o comando das fábricas abandonadas para os operários. A ideia da igualdade entre homens e mulheres foi colocada em ação pela primeira vez na história.

A Comuna de Paris, no entanto, foi brutalmente esmagada pelo exército francês, com apoio do exército prussiano. Cerca de 20 mil "comunardos" foram assassinados e outros 40 mil foram deportados para colônias francesas. Com o fim da Comuna, uma reforma urbana destruiu os bairros onde foram levantadas as barricadas. A curta experiência da Comuna foi incorporada na memória coletiva dos trabalhadores como modelo de governo popular e colaborou para perpetuar o medo da revolução entre os proprietários franceses.

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



BIBLIOTECA HISTÓRICA DA CIDADE DE PARIS

Barricada erguida pelos revolucionários na rua Charonne, durante a Comuna de Paris, na França. Fotografia de 1871. Biblioteca Histórica da Cidade de Paris.

Texto complementar

A Comuna de Paris, em 1871, durou apenas 72 dias. Todavia, foi uma experiência revolucionária que mobilizou a cidade de Paris e provocou entusiasmo e temor em toda a Europa. O texto que selecionamos é uma carta do pintor Gustave Courbet para os artistas de Paris:

Carta aos artistas de Paris

Paris, 18 de março de 1871

Meus queridos companheiros artistas: As administrações anteriores que governaram a França quase destruíram a arte ao protegê-la e ao suprimir sua espontaneidade. Essa abordagem feudal, sustentada por um governo despótico e discricionário, não produziu nada além de arte aristocrática e teocrática, justamente o oposto das tendências modernas, de nossas necessidades, de nossa filosofia, e da revelação do homem manifestando sua individualidade e sua independência física e moral. Hoje, numa época em que a democracia deve reger todas as coisas, seria ilógico a arte, que conduz o mundo, ficar para trás na revolução que está ocorrendo agora na França [...].

[...]

Portanto, para tomarmos decisões sobre bases mais racionais e mais adequadas aos nossos interesses comuns, no intuito de abolir os privilégios, as falsas distinções que estabelecem entre nós hierarquias perniciosas e ilusórias, é desejável que os artistas definam seu próprio curso. Deixe que eles determinem como farão as exposições; deixe que definam a composição dos comitês; deixe que obtenham o local onde será a próxima exposição. [...]

COURBET, Gustave. Carta aos artistas de Paris. *Verve*, n. 15, p. 123-125, 2009.

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

COSTA, Caio Túlio. *O que é anarquismo?* São Paulo: Perspectiva, 2005.
ENGELS, Friedrich. *Do socialismo utópico ao socialismo científico.* São Paulo: Edipro, 2011.
GONZALES, Horácio. *A Comuna de Paris*: os assaltantes do céu. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção Tudo é história).
HOBSBAWM, Eric. *A era do capital*: 1848-1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
_____. *Os trabalhadores.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Seção **Atividades**

Unidade Temática

Configurações do mundo no século XIX

Respostas

1. a) A pintura mostra um panorama da colheita de trigo. Em primeiro plano, podemos ver três mulheres, que parecem recolher restos da colheita. Elas usam um lenço na cabeça, vestem blusas com manga longa e saias compridas e trazem uma espécie de saco preso à cintura, no qual depositam o trigo. Ao fundo, vemos outros trabalhadores e o resultado da colheita em grandes montes e também em carroças.

b) A paisagem e os personagens foram representados de maneira realista. O autor mostra uma imagem de natureza transformada (plantação de trigo), privilegiando a figura das trabalhadoras. A iluminação e o destaque das mulheres conferem dignidade a pessoas e atividades que, na sociedade capitalista, não têm prestígio. A grande colheita está ao fundo da tela para retratar os contrastes sociais existentes na sociedade. Por representar o trabalho rural e a natureza sem idealização, a pintura pode ser considerada uma obra do Realismo.

c) A obra de Delacroix está impregnada da emoção e da força dramática da estética romântica. O uso de cores e traços fortes, e a presença de símbolos da Revolução Francesa procuram enfatizar o vigor da mobilização revolucionária e da união nacional na luta pela liberdade. Já a obra de Millet evidencia a preocupação em representar a paisagem e as figuras humanas de maneira realista, sem idealização da paisagem natural e do trabalho. Também não há menção ao nacionalismo, mas simplesmente aos trabalhadores.

2. Sugestão de resposta: **A mecanização da agricultura** propiciou o aumento da produção de alimentos, o crescimento populacional e o deslocamento de grande contingente de trabalhadores do campo para as cidades em fase de **expansão das indústrias**. A desigualdade social gerou diversos problemas para os trabalhadores que se aglomeravam nos bairros pobres das cidades que se urbanizavam, com **escassez de moradias**, de serviços públicos e falta de saneamento, causando graves **problemas de saúde pública**. Em contrapartida, essa situação favoreceu a formação do operariado urbano, que passou a se organizar pela conquista de direitos.

3. Duas teorias científicas importantes do século XIX foram elaboradas por Jean-Baptiste de Lamarck e Charles Darwin. O primeiro desenvolveu a teoria da transformação das espécies, e o segundo, a teoria da seleção natural. Essas teorias marcaram a ascensão do pensamento científico como maneira de explicar o mundo, assim como a cisão definitiva entre a ciência e a religião.

atividades

1 O movimento conhecido como Escola de Barbizon reuniu artistas no vilarejo de Barbizon, na França. A intenção dos artistas era retratar as paisagens do entorno campestre por intermédio do estudo direto do meio. Jean-François Millet (1814-1875), pintor e membro fundador dessa escola, foi além da ideia original e passou a inserir personagens da vida rural em seu trabalho, como mostra a pintura a seguir.

MUSÉE D'ORSAY, PARIS



MILLET, Jean-François. Os *catadores*. 1857. Óleo sobre tela, 83,8 cm × 111 cm. Museu D'Orsay, Paris.

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

a) Descreva as figuras e o cenário mostrados na pintura.
b) As características dessa obra são próprias do Romantismo ou do Realismo? Argumente com base em elementos da pintura.
c) Compare a pintura *Os catadores*, de Jean-François Millet, com a obra *A Liberdade guiando o povo*, de Delacroix, na página 138. Aponte as principais diferenças entre o Realismo e o Romantismo tomando como exemplo as características das duas obras.

2 Escreva um texto sobre o aumento populacional ocorrido no século XIX, considerando os seguintes aspectos: mecanização da agricultura, problemas de saúde pública, expansão das indústrias e escassez de moradias.

3 O progresso tecnológico do século XIX foi acompanhado por um desenvolvimento notável da ciência. Identifique algumas das teorias científicas do século XIX.

4. O darwinismo foi utilizado para legitimar o racismo, justificando assim a crença em raças e povos superiores e mais evoluídos do que outros. Dessa forma, a teoria evolucionista serviu aos interesses daqueles que pretendiam manter as desigualdades sociais entre brancos e negros nos países que praticaram o escravismo moderno, assim como a dominação imperialista na África.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

4 Explique em que medida o darwinismo social pode ser relacionado com formas de racismo surgidas ao longo do século XIX.

5 Copie em seu caderno apenas as afirmativas verdadeiras.

a) Durante o século XIX, a mentalidade científica na Europa buscava conciliar as conquistas da ciência com os dogmas da fé.

X **b)** Para a nova mentalidade do século XIX, a ciência e a tecnologia se mostravam mais capacitadas que a fé para resolver os problemas sociais.

c) A razão era um instrumento fundamental para a criação artística e literária do movimento romântico.

X **d)** A observação e a objetividade eram atitudes valorizadas tanto pelo Realismo quanto pela mentalidade científica do século XIX.

6 O russo Mikhail Bakunin (1814-1876) foi o principal porta-voz das divergências que os anarquistas travaram com a teoria elaborada por Karl Marx. No texto a seguir, os trechos de Bakunin estão grafados em tipo normal e os comentários de Marx, em itálico.

> Já manifestamos nossa profunda repugnância pela teoria de Lassalle e Marx, que recomenda aos operários, senão como ideal supremo, pelo menos como objetivo imediato e principal, a instauração de um Estado popular, o qual, segundo sua expressão, não será senão o proletariado erigido em classe dominante. E a gente se pergunta: quando o proletariado for a classe dominante, sobre quem vai dominar? Isto significa que sobrará outro proletariado, submetido a essa nova dominação, a este novo Estado. (*Isto significa que enquanto subsistam as outras classes e especialmente a classe capitalista, enquanto o proletariado lute contra elas – pois com a ascensão do proletariado ao poder não desaparecem ainda seus inimigos, nem desaparece a velha organização da sociedade – terá que empregar medidas de violência, isto é, medidas de governo* [...]).
>
> MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O anarquismo*. São Paulo: Acadêmica, 1987. p. 73.

a) Qual questionamento Bakunin faz à teoria marxista?

b) Qual foi a resposta de Marx à crítica de Bakunin?

7 (UERGS-RS) As frases abaixo são representativas de que doutrinas sociais que marcaram o século XIX?

I. A luta de classes é a força que move a história.

II. Todas as formas de Estado são formas de opressão.

a) I. Anarquismo – II. Liberalismo.

b) I. Liberalismo – II. Socialismo utópico.

c) I. Socialismo utópico – II. Liberalismo.

X **d)** I. Socialismo científico – II. Anarquismo.

e) I. Liberalismo – II. Socialismo científico.

8 Elabore em seu caderno um resumo com as seguintes informações sobre a Comuna de Paris:

a) Ano de eclosão do movimento.

b) Causas imediatas.

c) Grupos que participaram.

d) Duração e resultados.

9 Quais ações realizadas pela Comuna de Paris foram influenciadas por ideias socialistas e anarquistas?

10 Que diferença podemos destacar entre a Comuna de Paris e as revoluções de 1789 e 1848?

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

Respostas

6. a) Bakunin questiona a tomada do poder e o controle do Estado pelo proletariado. O teórico anarquista se opunha a toda forma de autoridade e de Estado, que, segundo ele, são expressões da dominação de uns sobre outros.

b) Marx contrapõe o argumento de que seria necessário um período de transição entre a conquista do poder pelo proletariado e a completa consolidação de uma nova sociedade. Dessa forma, nessa transição seria necessário o uso da violência e das medidas de governo para derrotar os capitalistas.

8. Sugestão de resposta:

a) A Comuna de Paris foi um movimento revolucionário que ocorreu de março a maio de 1871.

b) A derrota francesa na Guerra Franco-Prussiana, o forte descontentamento da população diante das péssimas condições de vida e a repressão violenta do governo às revoltas populares levaram os trabalhadores a tomar as ruas da cidade, levantar barricadas contra as tropas oficiais e forçar o governo a recuar.

c) Participaram do movimento trabalhadores liderados por grupos anarquistas e socialistas.

d) O grupo formou, assim, a Comuna de Paris, que governou a cidade por dois meses e implantou medidas populares e igualitárias. Porém, os revolucionários foram duramente reprimidos pelas tropas do governo. Muitas pessoas foram mortas, presas ou deportadas. Após a derrota da Comuna, Paris passou por uma grande reforma urbana.

9. As decisões da Comuna eram tomadas pela população em reuniões regulares, e não por um governo central. Os revolucionários determinaram, ainda, que a produção e a vida econômica deviam ser organizadas por associações de produtores, que o ensino deveria ser gratuito, obrigatório e laico, além de estabelecer a igualdade entre homens e mulheres. Essas ações são exemplos de princípios anarquistas e socialistas que influenciaram a organização da Comuna de Paris.

10. A Comuna de Paris foi considerada por Marx a primeira experiência socialista da história. Apesar da curta duração, foi um governo organizado pela ação popular, posto em prática para atender às demandas da população, colocando no centro da discussão a igualdade e os interesses dos trabalhadores e das camadas mais pobres da sociedade. A Revolução Francesa de 1789 também tinha como princípio a igualdade entre os grupos sociais, porém a influência do pensamento iluminista e das camadas burguesas foi decisiva para os rumos do movimento. Os movimentos de 1848 misturaram ideias liberais e nacionalistas no enfrentamento das problemáticas sociais, políticas e econômicas.

Seção **Ser no mundo**

Esta seção envolve a **Unidade Temática** da BNCC *Configurações do mundo no século XIX*.

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **1** e n. **6**, esta seção propicia ao estudante *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* e *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*.

O trabalho aqui proposto também permite ao estudante desenvolver a seguinte **Competência Específica do Componente Curricular História**: *Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (**1**).

ser no mundo

O COTIDIANO DO TRABALHO NAS TIRINHAS

Você já estudou a mecanização da indústria e a posterior expansão da industrialização pela Europa, no século XIX. As mudanças no mundo do trabalho, a partir da Revolução Industrial, foram enormes. Nesse período, mudou tanto o modo como os empresários organizavam o trabalho quanto a forma como os operários se organizavam para defender seus direitos e exigir melhores condições de trabalho nas fábricas.

Observe atentamente as duas tirinhas a seguir. Elas tratam de facetas do mundo do trabalho na sociedade capitalista.



THAVES, Bob. Tirinha de Frank e Ernest. Publicada em 19 de fevereiro de 1997.



ADAMS, Scott. Tirinha do personagem Dilbert. Publicada em 9 de julho de 2014.

1. Em que ambiente os personagens Frank e Ernest foram representados? Em que função eles estão trabalhando? Os personagens foram representados no interior de uma fábrica. Eles estão trabalhando em uma linha de montagem.
2. Que relação os personagens Frank e Ernest têm com os artigos que são produzidos? Utilize seus conhecimentos de História e explique por que isso acontece.
3. Os personagens Frank e Ernest apresentam alguma crítica? Qual?
4. A rotina de trabalho em uma empresa é o tema central das tirinhas do personagem Dilbert, de Scott Adams. Que problema está sendo tratado na tirinha? Como essa situação problemática afeta a vida do trabalhador?

Respostas

2. De maneira exagerada, com o intuito de provocar o humor, um dos personagens diz que não sabe qual produto está fabricando. Ele trabalha em um posto fixo de uma linha de montagem, e sua função se restringe a uma das etapas do processo industrial.

3. Sim. Os personagens criticam o trabalho exaustivo, rotineiro e alienante de uma linha de montagem. Não ter a visão do artigo final que está sendo produzido na fábrica constitui a crítica clássica ao trabalho na linha de montagem, pois mostra a alienação dos trabalhadores. Em um sistema de trabalho como esse, os operários não participam de todas as etapas da produção.

4. É esperado que os estudantes percebam que, na tirinha de Dilbert, o grande problema é a questão do trabalho exaustivo. O excesso de horas trabalhadas faz com que os funcionários da empresa fiquem "de mau humor", de acordo com a visão do "chefe". Esse "mau humor", na realidade, deve-se ao cansaço e ao estresse decorrentes do trabalho excessivo. Na tirinha, os funcionários da empresa trabalham tanto que ficam "sem tempo" para ter problemas pessoais. Ou seja, o autor da tirinha critica, de forma bem-humorada, o excesso de trabalho na vida das pessoas atualmente.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

O mundo do trabalho tem sido, há tempos, um tema importante para artistas como autores de histórias em quadrinhos, desenhistas, poetas, músicos e outros. Com a arte, é possível falar sobre a situação do trabalhador, sua rotina e seus anseios.

Será que o cotidiano das fábricas, como a representada na primeira tirinha da página ao lado, continua o mesmo até os dias de hoje? Será que os autores de histórias em quadrinhos desenhariam tirinhas diferentes para falar sobre o trabalho na atualidade, considerando que o mundo do trabalho muda o tempo todo? Para pensar sobre isso, leia o trecho de reportagem a seguir.

Com a evolução acelerada da tecnologia, o perfil do trabalho no mundo está mudando. O trabalho a partir de casa, horários flexíveis e vínculos menos formais são exemplos de alteração nas relações entre empregadores e contratados. Segundo relatório de 2015 da Organização Mundial do Trabalho (OIT), trabalhadores em arranjos que destoam do padrão representam três quartos dos empregados no mundo. Para especialistas, as novas formas de trabalho precisam de regulação.

[...]

O diretor técnico do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), Clemente Ganz Lúcio, acredita que o bem-estar do trabalhador deve ser preservado. "[...] Não há dúvida que tem de haver um outro conceito. Mas não um conceito que signifique que a gente tem que se render ao estresse, às más condições de trabalho", afirma.

[...]

Para ele, a resposta do Poder Público às mudanças precisa ser estratégica. "O uso de tecnologia no corte da cana acaba com milhares de postos. Nós achamos que está correto, pois o trabalho é desumano. Agora, a política econômica tem que ter uma estratégia para gerar novos postos de trabalho. Esse equilíbrio é que tem que ser buscado o tempo todo", pondera.

BRANCO, Mariana. Novas formas de trabalho precisam de regulação, defendem especialistas. *Agência Brasil*, 1º maio 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-05/novas-formas-de-trabalho-precisam-de-regulacao-defendem-especialistas>. Acesso em: 17 nov. 2017.

HERO IMAGES/GETTY IMAGES



Na fotografia, mulher trabalhando em sua casa, no modo de trabalho chamado de *home office* (do inglês, "escritório em casa") em Londres, Inglaterra. O trabalho realizado em casa, para uma grande gama de profissionais, é uma tendência que vem crescendo nos últimos anos em todas as partes do mundo. No Brasil, de acordo com um estudo de 2015 do Global Evolving Workforce, cerca de 56% dos profissionais já tinham permissão para trabalhar alguns dias por semana em *home office*.

5 O trecho de reportagem afirma que o perfil de trabalho mudou muito com a evolução da tecnologia. Que exemplos são citados para explicar essa mudança?

6 Se você fosse desenhar uma tirinha de humor para falar sobre algum problema no mundo do trabalho da atualidade, que tirinha você faria? Desenhe ou descreva sua tirinha.

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

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que também podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Quais foram as mudanças provocadas pela onda revolucionária que varreu a Europa na primeira metade do século XIX?

2. Como a ideologia do nacionalismo esteve presente nos processos de unificação da Itália e da Alemanha?

3. Quais foram os desdobramentos da industrialização na Europa do século XIX e que transformações esse processo provocou nas relações de trabalho e na vida do trabalhador?

4. Quais foram as principais teorias políticas do século XIX que propunham transformar a sociedade?

5. O que foi a Comuna de Paris?

Respostas

5. A reportagem cita como exemplos o trabalho a partir de casa, os horários flexíveis e os vínculos menos formais.

6. Incentive a criação dos estudantes. É possível que muitos deles façam tirinhas relacionadas à robotização, ao desemprego e às dificuldades atuais dos jovens no momento de conseguir o primeiro emprego.

Comentários sobre as atividades

1. Professor: esse modelo de produção industrial em linha de montagem será estudado no livro do 9º ano.

2. Com base nos conhecimentos de História que os estudantes já têm, ajude-os a perceber que muitas criações culturais, como quadrinhos, filmes, novelas e músicas, podem ser inspiradas em eventos, processos e conceitos históricos. Essa informação pode representar uma grande descoberta para os estudantes, e a visão deles sobre a disciplina pode se tornar mais positiva.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada "A era do imperialismo", relaciona-se à seguinte **Unidade Temática da BNCC** do 8º ano: *Configurações do mundo no século XIX*.

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica** n. **2**, a Unidade estimula o estudante a *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.*

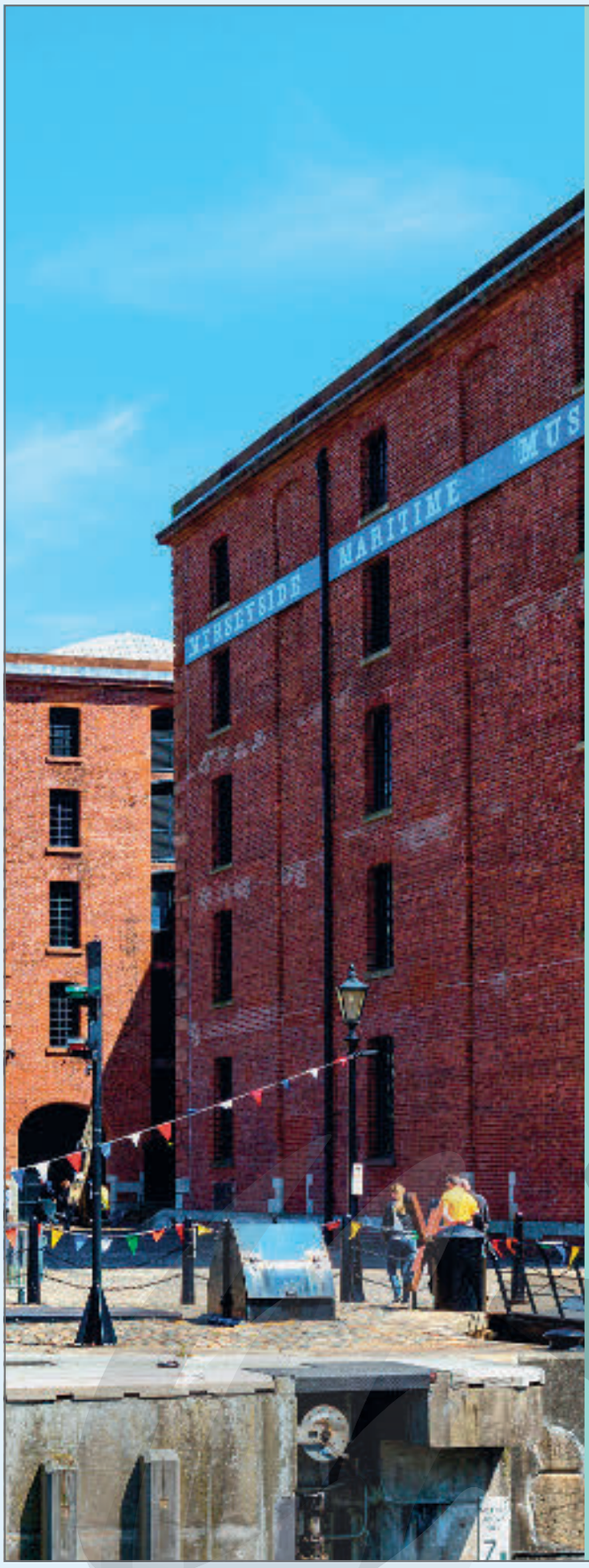
Os conteúdos trabalhados na Unidade também buscam levar o estudante a desenvolver as seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (**1**), *Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...]* (**2**) e *Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (**4**).

UNIDADE VI

A era do imperialismo



O crescimento das cidades industriais foi uma das marcas do século XIX europeu. O complexo de armazéns e docas chamado de Albert Dock, localizado na cidade de Liverpool, na Inglaterra, foi construído em 1846 e serviu como ponto de chegada e de saída de matérias-primas e de produtos industrializados. Essa foi a primeira estrutura da Inglaterra construída com tijolos, pedras e ferro fundido, sem utilizar madeira em suas fundações, o que mostra os avanços na arquitetura do século XIX. Fotografia de 2015.



IAN DAGNALL/ALAMY/FOTOARENA

A industrialização no século XIX se relaciona profundamente com o início da chamada "era do imperialismo". Esse processo aconteceu porque as potências industriais europeias, naquele período, passaram a buscar novos mercados consumidores para seus produtos em regiões como África, China e Índia. Essas regiões sofreram, então, os impactos da corrida imperialista.

A industrialização também promoveu a criação de novas tecnologias. Você sabia que a utilização de novas fontes de energia nas fábricas, o desenvolvimento de novas máquinas industriais e até mesmo o uso de novos materiais na arquitetura das cidades são exemplos desse processo?

Você verá nesta Unidade:

- A Segunda Revolução Industrial
- Industrialização em potências mundiais como Estados Unidos e Japão
- Vida dos trabalhadores nas cidades industriais
- Expressões artísticas: Expressionismo, Cubismo, surgimento do cinema
- Características do capitalismo financeiro
- Imperialismo na África, na Índia e na China e formas de resistência a esse processo

Nesta Unidade

Esta Unidade aborda temáticas fundamentais para a compreensão do mundo contemporâneo, como a Segunda Revolução Industrial e o imperialismo. As inovações técnico-científicas que surgiram a partir da segunda metade do século XIX tiveram grande impacto na economia do período, contribuindo para a expansão da indústria e a formação de grandes impérios, controlados pelas potências industriais. Era a época da Segunda Revolução Industrial. O capitalismo entrava, assim, em uma nova fase, caracterizada pela concentração de capitais e pela formação de conglomerados industriais e financeiros. Esse seria, ainda, um período marcado pela multiplicação de grandes aglomerações urbanas, por intenso crescimento populacional, por grandes fluxos migratórios e pela formação da sociedade de massa. No aspecto cultural, surgiram novas linguagens nas artes, desenvolveu-se a câmera fotográfica e criou-se o cinema, uma das grandes novidades dessa época.

A partir da corrida imperialista do século XIX, as maiores potências industriais europeias promoveram um novo processo de dominação colonial na África e em territórios da Ásia, que imprimiu marcas duradouras nas sociedades que essas potências conquistaram. Podemos analisar, por exemplo, os efeitos do imperialismo na África e os altos índices de pobreza nesse continente na atualidade. Também é possível refletir sobre as ações imperialistas na Índia e na China, onde os impactos da presença britânica foram muito profundos e afetaram o desenvolvimento econômico desses países.

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.*
- *Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.*
- *O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.*

Sobre o Capítulo

O Capítulo apresenta conteúdos e reflexões sobre a segunda fase da Revolução Industrial, período em que houve um grande avanço do processo de industrialização. Além do grande salto tecnológico, durante a Segunda Revolução Industrial ocorreu também a expansão da indústria na Europa e em outros continentes. Inventos na área dos transportes, das comunicações e da produção de energia possibilitaram encurtar as distâncias, agilizar a veiculação de notícias e criar novas indústrias. As teorias baseadas na ideia de primazia da ciência dominaram grande parte do pensamento europeu do século XIX. O desenvolvimento científico no período foi marcado pela aliança entre ciência, técnica e indústria, criando meios para se produzir mais, em menor tempo e com menos gasto de energia e de custos. Dois exemplos dessa relação foram os conhecimentos teóricos na área do eletromagnetismo e da termodinâmica.

Orientações

Professor, para auxiliar na compreensão do vínculo que se criou, a partir da Revolução Industrial, entre ciência e indústria, podem-se tomar como exemplo as pesquisas científicas relacionadas à cura ou ao tratamento de algumas doenças. As pesquisas que visam prolongar a vida do paciente levam ao desenvolvimento de medicamentos produzidos pela indústria farmacêutica, um dos setores mais lucrativos e concentrados do capitalismo globalizado. O direito de fabricação e comercialização dos inventos é garantido com exclusividade por 20 anos, assim os lucros obtidos pelas fábricas de medicamentos são muito elevados.

CAPÍTULO

13 A Segunda Revolução Industrial

O século XIX foi um período de intensas inovações tecnológicas e científicas na Europa, com inventos na área dos transportes, das comunicações e da produção de energia. Parecia, aos olhos das elites, que a civilização europeia tinha instaurado o reino da ciência e do progresso. A crença na capacidade da ciência de explicar o mundo e promover o progresso das sociedades humanas é o que chamamos de **cientificismo**.

Essas inovações possibilitaram o aumento da produtividade e a geração de capitais excedentes na Europa, o que despertou o interesse das potências europeias em obter novos mercados. Foi então que as potências europeias se lançaram em um novo tipo de colonialismo, que teve como alvo a Ásia e, em especial, a África.



ORLY WANDERS

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

Ilustração atual, de Orly Wanders, satirizando a disputa por territórios ultramarinos entre as grandes potências imperialistas do final do século XIX.

Observação

Este Capítulo se relaciona com a seguinte Unidade Temática da BNCC: *Configurações do mundo no século XIX*.

O MUNDO SE TRANSFORMA

Na segunda metade do século XIX, nos países da Europa ocidental, nos Estados Unidos e no Japão, descobertas científicas e inovações técnicas, aplicadas à produção industrial, possibilitaram o aumento extraordinário da capacidade produtiva das fábricas, o surgimento de novas indústrias e a modernização dos transportes e das comunicações.

Esse processo de mudanças ficou conhecido como **Segunda Revolução Industrial**, e o avanço técnico do período teve importantes marcos, como os listados a seguir:

- **Processo Bessemer**. Em 1856, o inventor inglês Henry Bessemer descobriu que a injeção de um jato de ar frio no minério de ferro em fusão permitia retirar as impurezas do minério e obter o aço. Com essa descoberta, o aço se tornou mais barato, o que incentivou novos investimentos na indústria siderúrgica.
- **Motor de combustão interna**. A partir da década de 1870, foram inventados e aperfeiçoados os primeiros motores de combustão interna, máquinas que transformam energia térmica em energia mecânica por meio da queima de combustíveis.
- **Dínamo**. Criado por volta de 1870, o dínamo é um dispositivo que transforma energia mecânica em energia elétrica. A eletricidade gerada pelo dínamo passou a ser empregada nas fábricas, nos transportes e na iluminação pública.

O uso do aço, da eletricidade e do motor de combustão interna permitiu a expansão das estradas de ferro e a invenção do automóvel e do telefone. Esses inventos revolucionaram os transportes e as comunicações, fortalecendo a crença na capacidade da ciência e da sociedade industrial.



INTERFOTO/FOTOARENA

Uma jovem posa para a fotografia utilizando um aparelho telefônico, na Alemanha, no início do século XX. O primeiro aparelho telefônico foi patenteado em 1876.



GENNADY STETSENKO/SHUTTERSTOCK

Pouco depois da descoberta do aço pelo inglês Henry Bessemer, teve início, em 1869, a construção da primeira ponte feita desse material, a ponte do Brooklyn, em Nova York, nos Estados Unidos. Fotografia de 2017.

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

Orientações

Em 1860, havia por volta de 50 mil quilômetros de trilhos em todo o mundo; 30 anos depois, apenas Alemanha, Estados Unidos e Grã-Bretanha, os países mais industrializados na época, somavam 250 mil quilômetros de trilhos construídos. Em 1885, o engenheiro alemão Karl Benz produziu o primeiro veículo motorizado com fins comerciais, instalando um motor de combustão interna em uma carruagem. Anos depois, em 1908, a criação do modelo Ford T, nos Estados Unidos, popularizou o invento e revolucionou a indústria automobilística. Nas comunicações, a invenção de um aparelho capaz de converter o som em impulsos elétricos, patenteado em 1876, marcou o nascimento do telefone. Professor, seria interessante esclarecer aos estudantes que a eletricidade só passou a ter uso doméstico no final do século XIX e início do século XX, após a invenção da lâmpada incandescente, que transforma a energia elétrica em energia luminosa.

Todos esses inventos revolucionaram os transportes e as comunicações, fortalecendo a crença na capacidade infinita da ciência e da sociedade industrial. Os avanços técnicos facilitaram e agilizaram não só a comunicação entre os povos, mas a circulação de informações e o deslocamento de pessoas e de mercadorias.

Atividade complementar

Proponha aos estudantes uma pesquisa sobre fontes de energia renováveis e não renováveis, integrando os componentes curriculares Ciências e Geografia. Sugerimos os seguintes *links* para pesquisa: <https://portal.memoriadaeletricidade.com.br/>, <http://www.energiaesaneamento.org.br/> e <http://www.ccee.org.br/portal/faces/pages_publico/onde-atuamos/fontes?_afrLoop=73297769823329#%40%3F_afrLoop%3D73297769823329%26_adf.ctrl-state%3Dwx57gof5k_4>. Acessos em: 17 jun. 2018.

Orientações

Destacamos os casos da Alemanha e dos Estados Unidos, que chegaram ao século XX como potências industriais, e também do Japão. É interessante notar que o extraordinário progresso econômico e industrial esteve relacionado à vitória de projetos políticos e de grupos sociais ligados aos investimentos na industrialização e distribuição de mercadorias, e que o próprio Estado atuou, direta ou indiretamente, favorecendo esses interesses. Nos Estados Unidos e na Alemanha, a centralização política contribuiu, portanto, para impulsionar o investimento econômico na industrialização. Nos Estados Unidos, a não fragmentação política e territorial e a vitória das colônias do norte (que já haviam iniciado a sua industrialização) na Guerra de Secessão favoreceram esse processo. Na Alemanha, é interessante destacar o papel protecionista do Estado no estímulo à indústria do país recém-unificado. A Alemanha, apesar de iniciar a sua industrialização apenas na época da Segunda Revolução Industrial, e não na primeira, teve grande êxito na fabricação de aço, de eletricidade (podendo ser citada a invenção do dínamo e da lâmpada elétrica de filamento branco) e de produtos químicos.

Antes de 1860, o Japão vivia uma situação semelhante à da Europa medieval. Havia um imperador, mas quem de fato detinha o poder eram os *daimios*, grandes senhores de terra. Com a Revolução Meiji, na década de 1860, o poder político foi centralizado na figura do imperador. Os capitais estrangeiros contratados pelo governo japonês foram transferidos para grandes grupos econômicos, os *zaibatsu*, controlados por poucas famílias.

As potências mundiais se modernizam

Da mesma forma que o uso do carvão e do ferro marcou a industrialização inglesa do século XVIII, o aço, o petróleo e a eletricidade se transformaram em símbolos da Segunda Revolução Industrial, que, ao contrário da primeira, se espalhou por vários países.

Alemanha

Depois do processo de unificação, concluído em 1871, a economia do país teve um desenvolvimento extraordinário. O governo estimulou a indústria e a agricultura alemãs e as protegeu da concorrência externa. A extração de carvão e a produção de ferro bruto quadruplicaram em 30 anos. O ensino técnico nas escolas capacitava a mão de obra para o trabalho nas indústrias. Ao iniciar o século XX, a economia alemã era a mais moderna e dinâmica de toda a Europa.

Estados Unidos

O salto na industrialização do país ocorreu após a **Guerra de Secessão** (1861-1865). As colônias do norte, industrializadas, impuseram seu projeto modernizador às colônias do sul. Havia disponibilidade de mão de obra barata, garantida pela imigração. A ocupação das terras do oeste incentivara o desenvolvimento dos transportes e das comunicações. Ao longo do século XX, os Estados Unidos se transformariam na maior potência industrial do planeta.

Japão

A modernização política e econômica do Japão iniciou-se na década de 1860, durante a Revolução Meiji. Uma reforma educacional visou erradicar o analfabetismo e qualificar a mão de obra. Assim, o Japão deu sua arrancada industrial: em 1910, tinha mais de 10 mil quilômetros de estradas de ferro, além de bancos, companhias de navegação e mineração e uma enorme produção têxtil.



INSTITUTO SMITHSONIAN, WASHINGTON

Mercado de Yokohama no período Meiji. 1870. Gravura, 37,2 cm × 76,3 cm. O governo japonês contratou capitais estrangeiros para financiar seu desenvolvimento industrial. Instituto Smithsonian, Washington.

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

Sugestão para o estudante:

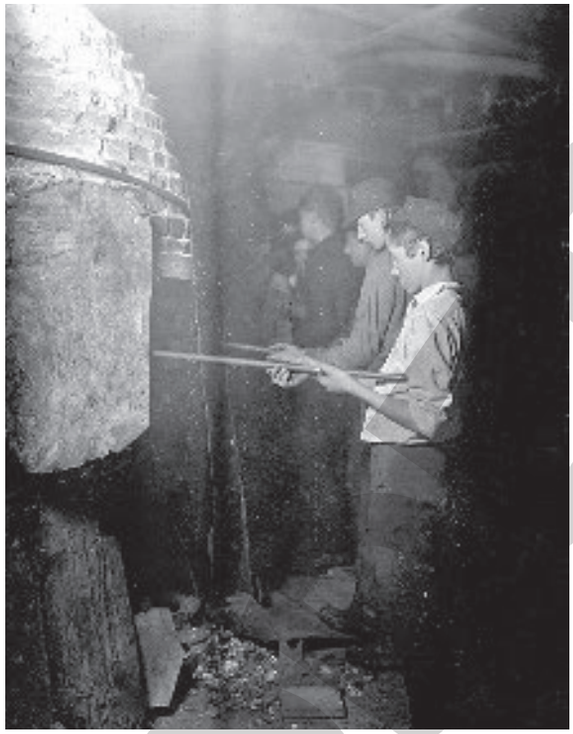
PHILBIN, Tom. *As 100 maiores invenções da história*. São Paulo: Difel, 2006.

Nesse livro o estudante poderá entender a importância do desenvolvimento técnico em diferentes épocas e sociedades, assim como o impacto de algumas invenções consideradas fundamentais na contemporaneidade.

O TRABALHO E A VIDA NAS CIDADES INDUSTRIAIS

Durante a Segunda Revolução Industrial, as novas fábricas expandiram cada vez mais sua capacidade de produção e diversificaram suas atividades, atraindo um fluxo crescente de trabalhadores para as cidades. Contudo, mesmo com todos os avanços tecnológicos aplicados à produção industrial, que permitiram elevar a produtividade e os lucros, os operários continuavam trabalhando em condições precárias e sem proteção legal.

Era comum a presença de crianças nas atividades fabris, trabalhando até a exaustão em jornadas que podiam chegar a dezesseis horas diárias. Muitas começavam a trabalhar aos seis anos de idade e recebiam cerca de um quarto do salário pago aos homens adultos. Relatos do período mostram ainda que as crianças trabalhadoras eram castigadas por dormir durante o expediente ou por não conseguir cumprir as tarefas exigidas.



LEWIS W. HINE – BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

Crianças trabalham em uma fábrica de vidros no estado da Virgínia, Estados Unidos, 1908.

Mutilações e deformidades físicas causadas pelo trabalho

Depoimentos de trabalhadores em fábricas no final do século XIX e no início do XX revelam que as mutilações provocadas por máquinas de corte eram frequentes. As deformidades físicas causadas pelo trabalho exaustivo na indústria também eram comuns. Muitos jovens, por realizarem ações repetitivas nas fábricas, apresentavam encurtamento dos membros, desvios graves na coluna, problemas de visão, ensurdecimento, entre outras deficiências.

- Pesquise na internet o número de trabalhadores que foram vítimas de acidentes de trabalho nos últimos anos no Brasil. Levante informações sobre as causas mais comuns dos acidentes de trabalho no país, o número de óbitos decorrentes desses acidentes e as medidas que estão sendo adotadas pelo governo para combater o problema. Com base em suas descobertas, escreva uma redação intitulada "Acidentes de trabalho e formas de prevenção". Compartilhe seu texto com o professor e com os demais colegas.

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

Resposta

Segundo o Ministério da Previdência Social do Brasil, foram registrados 707 911 casos de acidente de trabalho no país em 2013 (de acordo com a pesquisa mais recente publicada no *site* da Fundacentro, vinculada ao Ministério do Trabalho e Previdência Social, até a data de publicação desta obra). Esse número coloca o Brasil em quarto lugar entre os países com maior número de acidentes de trabalho, não abarcando os casos que não são notificados oficialmente. Podemos citar como causas desses acidentes o maquinário ultrapassado e desprotegido utilizado na produção, o ritmo acelerado de trabalho, as pressões que levam à realização de sucessivas horas extras, a dispersão do trabalhador na execução de suas tarefas e o desrespeito às normas de segurança, como o uso obrigatório de capacetes e luvas. Os acidentes mais frequentes causam fraturas, luxações e amputações. O número de óbitos registrados no Brasil decorrentes de acidentes de trabalho foi de 2 731 casos em 2012. Para tentar solucionar esse grave problema, o país passou a aplicar, a partir de 2010, o Fator Acidentário de Prevenção (FAP), que verifica o número de acidentes de trabalho ocorridos em uma empresa em determinado período, obrigando aquelas que apresentam um alto índice de acidentes a pagar mais impostos sobre a folha de pagamento dos funcionários. Esses recursos ajudam a financiar o Seguro Acidente de Trabalho (SAT), que instituiu o pagamento, por meio da Previdência Social, dos benefícios ou aposentadorias decorrentes de acidentes de trabalho no país (artigos 7, 195 e 201 da Constituição Federal de 1988). Para consulta, sugerimos os *links*: <http://www.previdencia.gov.br/a-previdencia/politicas-de-previdencia-social/>; <http://www.tst.jus.br/web/trabalhoseguro/dados-nacionais>; <http://portal.mte.gov.br/seg_sau/dia-mundial-de-seguranca-e-saude-no-trabalho-28-de-abril.htm> e <http://www.brasil.gov.br/noticias/saude/2012/04/pais-gasta-cerca-de-R-70-bilhoes-com-acidentes-de-trabalho>. Acessos em: 17 jun. 2018.

Orientações

O aumento da produção agrícola e as conquistas científicas e tecnológicas propiciaram uma verdadeira explosão demográfica, principalmente nas regiões mais industrializadas da Europa. O crescimento populacional desordenado, associado à exploração do trabalho e às más condições de vida, foi responsável por inúmeros problemas nas cidades industriais europeias, como o desemprego e o aumento da pobreza e da criminalidade.

Sugerimos que discuta com os estudantes a formação de imensos aglomerados urbanos e a segregação da população pobre, fazendo-os observar que esses fenômenos não se restringiram ao tempo da expansão capitalista do século XIX. Dessa forma, é possível trazer o tema em questão para a atualidade e estimular os estudantes a trocar suas impressões em relação ao mundo globalizado, à sociedade de massas, aos grandes centros urbanos e aos problemas e às facilidades da vida cotidiana no mundo contemporâneo. A produção de mercadorias em massa criou estratégias para ampliar constantemente os seus mercados consumidores. Esse é o papel desempenhado pela propaganda e pela publicidade, que começou a se desenvolver a partir de meados do século XIX. Qual é o papel da propaganda atualmente? Como ela atua em relação às crianças e aos adolescentes?

A pobreza nas grandes cidades

Em diversos países da Europa, o avanço da industrialização foi acompanhado por mudanças no campo: o regime de terras comunais foi chegando ao fim e a mecanização do cultivo avançou, processo que favoreceu os grandes proprietários rurais e uma nascente burguesia agrária. Esses grupos foram concentrando recursos que passaram a ser investidos na modernização capitalista.

A situação dos pequenos proprietários agrícolas se agravou com a primeira grande crise econômica do capitalismo, entre 1873 e 1896, que provocou a queda generalizada dos preços dos produtos. Expulsos da zona rural, milhões de camponeses e assalariados se dirigiram para as cidades em busca de trabalho nas fábricas e nos serviços.

O acelerado êxodo rural transformou a paisagem de muitas cidades europeias. Surgiram, nesse período, as vilas operárias, de condições bastante precárias, como mostra o texto.

> [...] uma massa de casas de três a quatro andares, construídas sem planejamento, em ruas estreitas, sinuosas e sujas, abriga parte da população operária. Nas ruas [...] um mercado de legumes e frutas de má qualidade se espalha, reduzindo o espaço para os passantes. [...] Nas casas até os porões são usados como lugar de morar e em toda parte acumulam-se detritos e água suja.
>
> ENGELS, Friedrich. Citado em: BRESCIANI, Maria Stella Martins. *Londres e Paris no século XIX*: o espetáculo da pobreza. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992. p. 25.

▶ BRESCIANI, Maria Stella M. *Londres e Paris no século XIX*: o espetáculo da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 2013. Este livro fala sobre o cotidiano, os problemas e as relações sociais nos bairros operários das cidades de Londres e de Paris durante o século XIX.

Despejo dos moradores de uma vila operária da área central de Londres, na Inglaterra, 1901.



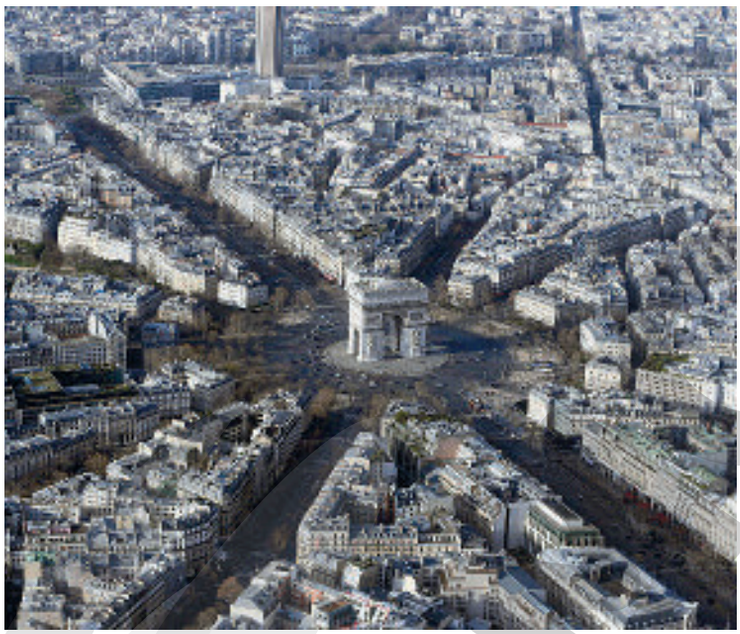
HULTON ARCHIVE/GETTY IMAGES

A transformação dos centros urbanos

O avanço da industrialização, a modernização da agricultura e a expansão das áreas agrícolas em várias partes do mundo possibilitaram um grande crescimento populacional.

Nas principais capitais europeias, o acelerado processo de **urbanização** levou ao surgimento das primeiras **metrópoles**. Cidades como Paris e Londres passaram a ter mais de 1 milhão de habitantes.

Parte dessa população, principalmente a classe trabalhadora mais pobre, foi deslocada do centro para as periferias das capitais, que se transformaram em bolsões de pobreza. Muitas metrópoles foram remodeladas, às vezes em prejuízo das construções históricas. Georges-Eugène Haussmann, prefeito de Paris, entre 1853 e 1870, executou seu projeto de reforma e **revitalização** da cidade, que visava ampliar as possibilidades de circulação, dificultar a formação de barricadas operárias e, assim, facilitar a ação repressiva da polícia. As regiões centrais de cidades como Londres, Viena, Berlim, Nova York e Chicago também foram remodeladas no mesmo período.



KENZO TRIBOUILLARD/AFP

Fotografia aérea de Paris, 11 de janeiro de 2015. A capital francesa, cuja principal característica é a presença de grandes avenidas ao redor do Arco do Triunfo, é uma construção do final do século XIX. Grandes monumentos, parques e **bulevares** formaram a nova paisagem da maioria das capitais europeias a partir desse período.

Migração

A modernização na agricultura e a redução da oferta de empregos nas fábricas em razão da crescente inovação tecnológica provocaram o aumento do desemprego e da criminalidade nas cidades europeias. Assim, a migração foi a saída para muitos trabalhadores. Entre 1800 e 1930, cerca de 45 milhões de pessoas de vários países da Europa se deslocaram para outros continentes em busca de uma vida melhor. A América foi o continente que mais recebeu imigrantes europeus.

1. Que motivos levaram essas pessoas a buscar uma nova vida em outros países? Elas eram bem-vindas?
2. No século XXI, outra onda de imigração está ocorrendo. Cite uma das principais regiões de origem desses imigrantes e o(s) motivo(s) que os leva(m) a imigrar.

Urbanização

Em sentido amplo, processo de dotar uma cidade de serviços e recursos para seu funcionamento; em Geografia, é o processo de formação e crescimento das cidades.

Revitalização

Revigoração; renovação.

Bulevar

Via de trânsito com calçadas e pistas largas, geralmente arborizada e com cuidadoso tratamento urbanístico.

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

COPIA

Respostas

1. No final do século XIX, os Estados da América, entre eles o Brasil, recebiam de forma entusiasmada os imigrantes, especialmente os europeus, já que necessitavam de mão de obra para a agricultura e a indústria. Grandes navios buscavam esses imigrantes em seus países.

2. O cenário mudou muito ao longo dos séculos XX e XXI. O alto nível tecnológico da produção e a globalização da economia diminuem significativamente a oferta de postos de trabalho. Hoje, a maioria dos imigrantes que tentam entrar nos países da Europa, vindos em geral da África, não é bem-vinda para grande parte da população europeia e pelo governo, que criou rigorosos sistemas de controle. Eles viajam em embarcações precárias que frequentemente naufragam. Quando não são embarcados de volta, são expulsos, o que os faz ficar vagando de um país a outro de maneira ilegal pelo continente. Os imigrantes ilegais não têm acesso a vários serviços públicos e convivem com a discriminação, às vezes acrescida de preconceito religioso.

Orientações

A mecanização da agricultura, o êxodo rural, o crescimento demográfico e a aglomeração populacional nos centros urbanos, além do desemprego e da pobreza nas cidades industriais, foram fatores que estimularam a migração de muitos europeus para a América. No continente americano, além dos europeus, os asiáticos também contribuíram decisivamente para o aumento da população de vários países, principalmente dos Estados Unidos. É interessante discutir com os estudantes sobre esse tema e reconhecer com eles que os movimentos migratórios na atualidade ainda persistem como fenômenos bastante expressivos. Apesar de mudarem as rotas, talvez sua motivação continue semelhante: a procura por melhores condições de vida.

Orientações

A expansão industrial e o crescimento econômico verificado nos Estados Unidos e em alguns países europeus estão na base do clima de otimismo que marcou a virada do século XIX para o século XX, período também conhecido como *Belle Époque*: a crença no progresso material ilimitado, associado aos benefícios da ciência e da tecnologia. Você poderá ponderar com os estudantes que, passado mais de um século, essa mentalidade, incapaz de reconhecer os limites da exploração predatória dos recursos naturais do planeta, vem sendo continuamente combatida e apresenta sinais de esgotamento. Em contrapartida, o conhecimento científico e o uso das modernas tecnologias precisam estar associados à conduta ética.

Observação

Um escritor cuja obra é considerada bastante impactante no início do século XX é Franz Kafka. Seus contos, cartas e romances expressam de maneira crítica a atmosfera sombria e sufocante do período, assim como a angústia sentida pelos indivíduos em uma sociedade burocrática e controladora.

A *BELLE ÉPOQUE*

As transformações científicas, tecnológicas e econômicas relacionadas à Segunda Revolução Industrial criaram um clima de otimismo e de exaltação do progresso. A ideia de uma prosperidade sem fim foi uma das principais marcas desse tempo, que posteriormente recebeu o nome de ***Belle Époque***. Nesse período, a cultura francesa era a mais influente, tanto nas metrópoles europeias como em suas colônias, como hoje é a cultura estadunidense em muitos lugares do mundo. As roupas elegantes e a vida nos cafés viraram moda e tornaram-se símbolos dessa época de festa, de culto às aparências e de crença no futuro. Na arte, foi o período da *Art Nouveau* (Arte Nova), estilo marcado por construções e objetos de decoração muito ornamentados e com curvas sinuosas, baseadas nas formas de plantas e animais.

Com a industrialização, nasceu o fascínio pelas máquinas e por tudo aquilo que elas podiam fazer: fabricar produtos em série, permitir deslocamentos a grandes velocidades, conquistar os céus. Muitos artistas passaram a criar suas obras pensando nessas novas tecnologias.

O aparecimento das grandes metrópoles, que possibilitavam o convívio de pessoas de diferentes classes sociais em meio a um movimento caótico de carros e de luzes, também inspirava poetas e pintores.

O escritor estadunidense Edgar Allan Poe e o poeta francês Charles Baudelaire, ambos do século XIX, revelaram em suas obras as multidões, caracterizadas pelo movimento frenético de pessoas, que se cruzam sem se olhar, apressadas e indiferentes.

Ler a pintura: O artista inspirou-se na torre Eiffel, inaugurada em 1889 na cidade de Paris. A torre, objeto estranho equilibrando-se em sua estrutura, impõe-se como um ruído em meio aos sólidos edifícios da cidade.

Ler a pintura

- Que objeto da vida moderna teria inspirado o artista nesta obra? O que ela expressa?



INSTITUTO DE ARTE DE CHICAGO

DELAUNAY, Robert. *Campos de Marte*: a torre vermelha. 1919. Óleo sobre tela, 1,60 m × 1,28 m. Instituto de Arte de Chicago.

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

Sugestão para o estudante:

METRÓPOLIS. Direção: Fritz Lang. Alemanha, 1927. Duração: 148 min.

O filme de ficção científica do mestre do cinema mudo e do expressionismo alemão, Fritz Lang, mostra uma cidade futurista chamada Metrópolis, planejada por uma classe privilegiada que comanda uma massa de trabalhadores. Enquanto os poderosos e os operários lutam no dia a dia, um cientista inventa um robô para substituir a força humana.

A arte de vanguarda

Alguns artistas que viveram no período da industrialização desejavam criar uma arte que representasse o novo mundo urbano e tecnológico. Eles acreditavam que estavam à frente de um processo que modificaria a cultura como um todo. Por isso, foram chamados de vanguardistas.

Os artistas de vanguarda se orientavam por manifestos que definiam os princípios artísticos e políticos do grupo. Algumas dessas vanguardas ficaram muito conhecidas, com destaque para o Impressionismo e o Cubismo.

O Impressionismo

O movimento artístico conhecido como Impressionismo foi inaugurado pelo francês Claude Monet, em 1872. O pintor fazia parte de uma geração de artistas que utilizava o jogo de luzes e alterava as cores de acordo com a luminosidade presente no local retratado.

Os impressionistas romperam com a arte realista, transformando o modo como as obras eram produzidas (utilizavam geralmente ambientes externos) e a técnica empregada (pinceladas soltas e aparentes, de cores fortes e sem contornos definidos). Por meio dessas técnicas, queriam representar a impressão que tinham das formas e das cores, em detrimento da própria realidade.

Por não produzirem obras realistas clássicas, os impressionistas foram recebidos com desprezo pela crítica de arte do período, que considerava suas obras inacabadas. No entanto, a influência do Impressionismo foi profunda e duradoura. Vários movimentos artísticos posteriores dialogaram com a arte impressionista, adotando-a como referência ou criticando-a.

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



MUSEU D'ORSAY, PARIS

RENOIR, Pierre-Auguste. *Baile no Moulin de La Galette*. 1876. Óleo sobre tela, 1,31 m × 1,75 m. Museu D'Orsay, Paris.

Ler a pintura

- Nesta obra, Renoir representou uma cena de Paris do final do século XIX. Quais elementos presentes na imagem caracterizam a sociedade retratada como a da *Belle Époque*?

Ler a pintura: Apesar de ser um espaço a céu aberto, homens e mulheres se vestem de maneira requintada, o que expressa a prosperidade da época. Os cafés, como o retratado por Renoir, eram o ponto de encontro da sociedade burguesa na *Belle Époque*.

Sugestão para o estudante:

COM amor, Van Gogh. Direção: Dorota Kobiela, Hugh Welchman. Reino Unido/Polônia, 2017. Duração: 95 min.

Nessa animação inspirada nas telas de um dos mais marcantes pintores do Impressionismo, o estudante poderá entrar em contato com o universo visual e imagético do período da *Belle Époque*, compreender as vanguardas artísticas europeias e os fatos que envolveram a vida de Van Gogh, que se suicidou em 1890 com 37 anos de idade e deixou mais de 2 mil obras.

Orientações

Converse com os estudantes sobre as diferentes vertentes vanguardistas do período e que não se manifestaram apenas na Europa. A tendência vanguardista que propunha uma arte moderna sintonizada com as transformações que rapidamente se instalaram nas grandes cidades do mundo capitalista industrializado, e que refletia os novos gostos e sentidos, além de romper com a arte clássica e com o Realismo, era presente em diversos países.

Mencione também outros exemplos de pintores impressionistas, como Van Gogh, Cézanne, Degas, entre outros. Se desejar, conforme os estudantes demonstrarem interesse em conhecer mais sobre os movimentos vanguardistas do período estudado, você pode ampliar o estudo e selecionar obras de artistas de diferentes correntes para eles observarem e analisarem suas características.

Orientações

Comente com os estudantes sobre a pintura de Picasso reproduzida na página. Nos dias de hoje, *Les demoiselles d'Avignon* é reconhecida não só como a obra fundadora do Cubismo, mas também como a obra que traçou os rumos de toda a arte moderna. Quando o quadro foi exposto, causou enorme escândalo. A exposição foi fechada, e a pintura foi proibida de ser exposta.

Destaque também que muitos artistas de vanguarda se inspiravam em culturas de povos que os países imperialistas haviam dominado ou conquistado, como a arte tradicional dos povos do continente africano, da América, da Ásia e da Oceania. Para os tradicionalistas e intelectuais eruditos da Europa e do Ocidente, a arte e a cultura desses povos eram consideradas primitivas, exóticas e rústicas. É interessante inclusive discutir a questão da divisão entre uma arte pretensamente erudita e a chamada cultura popular, muitas vezes colocada em um campo de estudo e análise diferente da primeira. Durante muito tempo, o enfoque dado à cultura popular e dos povos não europeus ficou circunscrito aos estudos antropológicos e sociológicos, diferentemente das artes produzidas pelas camadas burguesas e europeias, que ganhavam destaque nos estudos de história da arte e nos museus, vistas como manifestações decisivas para os rumos artísticos e a formação de uma cultura que refletia o avanço da civilização ocidental.

© SUCCESION PABLO PICASSO/AUTVIS, BRASIL, 2018 – MUSEU DE ARTE MODERNA DE NOVA YORK



PICASSO, Pablo. *Les demoiselles d'Avignon*. 1907. Óleo sobre tela, 2,43 m × 2,33 m. Nesta obra, observa-se que Picasso se inspirou tanto nas formas geométricas trazidas pelas novas máquinas quanto naquelas produzidas pelas culturas africanas. Museu de Arte Moderna de Nova York, Estados Unidos.

O Cubismo

O movimento cubista se desenvolveu em Paris nas primeiras décadas do século XX, liderado pelo pintor espanhol Pablo Picasso e pelo pintor e escultor francês Georges Braque. O marco inaugural do movimento foi o ano de 1907, quando Pablo Picasso expôs o quadro *Les demoiselles d'Avignon*.

Nessa obra, as mulheres foram representadas de modo muito diferente da realidade. Isso porque os cubistas não queriam imitar a realidade, mas interpretá-la, recriá-la e libertar a sua imaginação. Esses artistas aproveitavam figuras geométricas, como o cilindro, o círculo e o cone, para recriar objetos, paisagens e corpos da realidade.

Outro detalhe importante da obra *Les demoiselles d'Avignon* está no rosto das mulheres, que são reproduções de máscaras africanas. Esse elemento mostra a influência da arte africana na estética cubista. Os cubistas se inspiravam nas produções artísticas das sociedades tradicionais africanas, pois elas eram claramente distintas da visão de arte e de mundo da cultura ocidental, da qual os cubistas queriam se afastar.

Tal como ocorreu com os artistas do Impressionismo, o Cubismo foi rejeitado inicialmente pela crítica e pelo público. Depois, muitos artistas do período passaram a produzir obras cubistas. Cerca de uma década mais tarde, o pintor francês Fernand Léger transformou o Cubismo ao inserir cores fortes e vibrantes na composição das obras, que pareciam mais desenhos do que pinturas, o que popularizou o movimento.

BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – MUSEU DE ISRAEL, JERUSALÉM



Máscara do povo baulê, da África Ocidental. Século XIX. Madeira, 22,5 cm de altura. Para os artistas modernos, a arte popular e tradicional dos povos da África, da América, da Ásia e da Oceania eram fonte de inspiração, um estímulo para novas criações estéticas. Museu de Israel, Jerusalém.

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

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*? São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos).

COUSINS, Mark. *História do cinema*: dos clássicos mudos ao cinema moderno. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

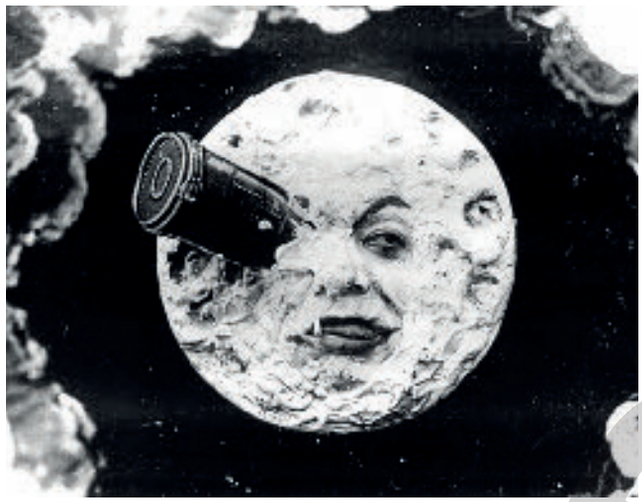
MASCARELLO, Fernando. *História do cinema mundial*. São Paulo: Papirus, 2006.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX*: o espírito do tempo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ZUCCONI, Guido. *A cidade do século XIX*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

O nascimento da sétima arte

Em 1890, o estadunidense Thomas Edison e o escocês William Dickson criaram o cinetoscópio, aparelho que projetava em seu interior imagens encadeadas que, ao serem observadas por uma pessoa através de um orifício na máquina, pareciam estar em movimento. Cinco anos depois, os irmãos franceses Auguste e Louis Lumière apresentaram o cinematógrafo, invento que projetava imagens em uma tela. O princípio básico do cinema estava criado: imagens colocadas em sequência para serem projetadas.



COLEÇÃO PARTICULAR

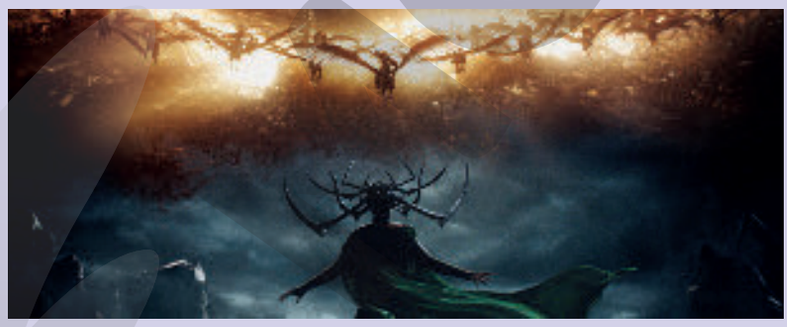
Cena do filme *Uma viagem à Lua*, de 1902, do cineasta francês Georges Méliès – o primeiro a utilizar o cinema para contar uma história de ficção.

Diferentemente de uma peça de teatro, em que os atores precisam estar presentes diante da plateia, o filme pode ser apresentado em diferentes locais, simultaneamente, por meio da projeção de suas cópias. Nenhuma outra forma de arte representou tão bem o triunfo da técnica como o cinema.

O sucesso do cinema

Desde a primeira exibição pública de um filme, ocorrida em 1895, até os dias atuais, o cinema não parou de incorporar inovações tecnológicas. A redução do tamanho e do peso das câmeras, os truques fotográficos, a inserção do som e a possibilidade de cortar as tiras de celuloide e montá-las ao gosto do diretor contribuíram para que o cinema desenvolvesse sua linguagem.

Em 1977, o cineasta estadunidense George Lucas inseriu um efeito de computação gráfica em uma cena do seu filme *Guerra nas estrelas*. Desde então, a indústria cinematográfica não para de evoluir em busca do aprimoramento dos efeitos digitais, cada vez mais realistas.



© MARVEL/© WALT DISNEY STUDIOS MOTION PICTURES/ COURTESY EVERETT COLLECTION/FOTOARENA

Cena do filme *Thor: Ragnarok*, de 2017, na qual pode ser observado o uso de efeitos digitais.

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

Sugestão para o estudante:

VIAGEM à Lua. Direção: Georges Méliès. França, 1902. Duração: 14 min.

Esse filme, de um dos pioneiros da sétima arte, Georges Méliès, é considerado a primeira obra cinematográfica de ficção científica e que apresenta o uso de efeitos especiais. Esse raro registro fílmico do início do século XX revela o imaginário e a crença da época no avanço científico e na possibilidade de exploração do Universo por meio da representação da viagem à Lua.

Orientações

Converse sobre a importância da invenção do cinema e como ele influenciou o imaginário e os costumes das pessoas em diversas partes do mundo. Com o tempo, o cinema construiu uma linguagem própria. O espectador teve que ser educado a compreender que uma cena seguida de outra poderia não significar uma sequência de instantes, mas sim acontecimentos simultâneos representados em cenas diferentes. Muitos estudos foram feitos com o objetivo de aprimorar a arte cinematográfica e permitiram o movimento e a redução do tamanho e peso da câmera, os truques fotográficos, a possibilidade de cortar as tiras de celuloide e montá-las ao gosto do diretor.

A aproximação do cinema das massas se intensificou quando temas do dia a dia das cidades industriais foram incluídos nas comédias, documentários e dramas ficcionais. O cinema tornou-se uma arte de fácil compreensão. Logo surgiram os chamados filmes comerciais, originando um dos maiores empreendimentos de diversão da sociedade capitalista. Nos anos 1920, a indústria cinematográfica dos Estados Unidos já funcionava plenamente.

Discuta com os estudantes sobre o monopólio que alguns países têm na indústria cinematográfica, que exige enormes investimentos de capital para produção, distribuição e exibição. Mas, ainda assim, os países em desenvolvimento realizam produções cinematográficas, contribuindo para a difusão da linguagem fílmica e da diversidade cultural. Além disso, a invenção do sistema digital possibilitou o barateamento e a maior disseminação da linguagem audiovisual.

Orientações

Esta seção propicia uma reflexão bastante rica que poderá despertar o interesse dos estudantes sobre a relação entre literatura e imaginário e sobre as representações das grandes cidades industriais do século XIX e início do XX nos textos literários da época. Os estudantes terão a oportunidade de compreender o temor e o fascínio que os centros urbanos provocaram inicialmente nas pessoas. Diversos autores expressaram esses sentimentos contraditórios em seus textos. Na seção, eles poderão conhecer e analisar um trecho do escritor Edgar Allan Poe, famoso por suas obras consideradas de terror. Inclusive, caso os estudantes demonstrem interesse em conhecer melhor o autor, apresente o conto na íntegra.

Respostas

Ler o texto:

1. No trecho o autor menciona a lâmpada, importante invenção do século XIX.

2. O café em Londres, as artérias principais da grande metrópole e a multidão de passantes são elementos que mostram que o autor está se referindo à vida agitada de uma cidade industrial do século XIX. Londres, na Inglaterra, berço da Revolução Industrial, era nesse período a maior cidade industrializada do mundo, com grande crescimento urbano e populacional.

Ler o texto

A literatura das multidões

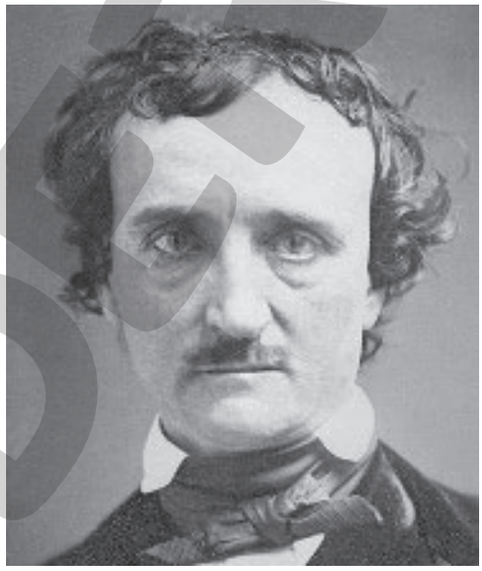
Vários autores procuraram compreender as cidades em suas narrativas. Era por meio do texto, também, que escritores e leitores aprendiam a lidar com o fascínio e o medo que as metrópoles provocavam.

O escritor Charles Dickens, por exemplo, elegeu as cidades inglesas como o tema preferencial da sua literatura. Parte importante de sua obra trata de ambientes de trabalho degradados, das más condições de vida dos trabalhadores e de relações humanas desgastadas em decorrência das dificuldades cotidianas.

O poeta francês Charles Baudelaire também foi um observador sagaz das metrópoles; embora raramente descrevesse as cidades em seus textos, captou com precisão a melancolia, os temores e as angústias de seus moradores.

Talvez o mais notável narrador das novas cidades, porém, tenha sido o estadunidense Edgar Allan Poe. Em um conto de 1841, "O homem na multidão", Poe constatou o surgimento da multidão e o sentimento de viver, ao mesmo tempo, solitário e cercado de gente.

> Há não muito tempo, ao fim de uma tarde de outono, estava eu sentado ante a grande janela do café D... em Londres [...] espreitando a rua [...]. Era esta uma das artérias principais da cidade, e regorgitara de gente durante o dia todo. Mas, ao aproximar-se o anoitecer, a multidão engrossou e quando as lâmpadas se acenderam, duas densas e contínuas ondas de passantes desfilavam pela porta. Naquele momento particular do entardecer, eu nunca me encontrara em situação similar e, por isso, o mar tumultuoso de cabeças humanas enchia-me de uma emoção deliciosamente inédita.
>
> POE, Edgar Allan. O homem na multidão. In: *Contos*. São Paulo: Cultrix, 1986. p. 131-132.



MUSEU J. PAUL GETTY, LOS ANGELES

Retrato de Edgar Allan Poe, produzido em 1849.

No mesmo ano, Poe publicou "Os assassinatos da Rua Morgue", conto que, segundo a maioria dos estudiosos, inaugurou a narrativa policial. Detetives e criminosos passavam a duelar em meio a cenários urbanos. As narrativas policiais de Poe tiveram seguidores, como Arthur Conan Doyle, criador de Sherlock Holmes.

1. No trecho do texto de Edgar Allan Poe que você acabou de ler, há uma menção a um invento importantíssimo no século XIX. Que invento é esse?

2. Identifique pelo menos três situações no texto de Edgar Allan Poe que podem mostrar que o autor está se referindo à vida agitada, fascinante e caótica de uma metrópole do século XIX. Justifique suas escolhas.

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

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Observe a charge abaixo.



MILLER, Wiley. *Deixe-me ver se entendi...* Charge. 2009.

NON SEQUITUR, WILEY MILLER © 2009 WILEY MILLER/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

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

A charge que você acabou de observar promove uma leitura crítica da sociedade contemporânea, ao mesmo tempo que nos remete ao assunto estudado nesta Unidade. Repare nos elementos do desenho, nos tons de cores aplicados pelo cartunista e na fala dos personagens. Em seguida, responda às questões.

a) Que crítica é feita na charge às características do processo de urbanização? Justifique sua posição com elementos da imagem.

b) Como essa crítica se relaciona com o crescimento urbano ocorrido no século XIX?

c) Na charge, a pergunta "é nosso rebanho que precisa ser diminuído?" exprime uma crítica a outro problema contemporâneo. Que problema é esse? Justifique.

d) Em grupo, elaborem propostas de solução para os problemas denunciados nessa charge. Depois, escrevam ao lado de cada uma dessas propostas a ação que teria de ser tomada para que essa solução se efetivasse. Se acharem necessário, respondam por meio de um esquema.

e) Apresentem as propostas pensadas e elaboradas por vocês para os demais grupos da sala. Escutem com atenção as sugestões e as críticas que eles apresentarem para o trabalho de vocês.

f) Após a apresentação das propostas elaboradas por todos os grupos da sala, organizem, sob orientação do professor, uma roda de conversa. Vocês devem discutir a viabilidade das propostas. Levantem problemas relacionados à sua execução e avaliem os prós e os contras.

2 A eletricidade, um dos símbolos da Segunda Revolução Industrial, faz parte do nosso cotidiano.

Você sabe como a energia elétrica é produzida? Como seria a sua vida se um dia ela acabasse? Você viveria sem ela? Você conhece ou já ouviu falar de alguma comunidade nos dias de hoje que não utiliza energia elétrica?

Discuta o assunto com os colegas e, em seguida, escreva sobre suas reflexões no seu caderno.

Seção Atividades

Respostas

1. a) A imagem evidencia o crescimento desordenado do espaço urbano ao retratar a cidade tomando quase todo o espaço da charge. A cidade é cinzenta, asfixiante, repleta de indústrias, com prédios altos e viadutos que se destacam. Essa imagem "feia" se contrapõe ao desenho da natureza, colorido e delicado. Notamos a crítica do chargista ao crescimento acelerado da cidade quando esta sufoca a natureza e a constrange no canto inferior da imagem, querendo ocupar o pouco espaço que restou para ela.

b) A crítica à ocupação desordenada das cidades tem relação com o crescimento urbano do século XIX porque foi nesse período que as cidades passaram a receber um grande número de pessoas, repelidas pelo processo de modernização da agricultura e atraídas pelas possibilidades de trabalho nas indústrias. Desde esse período, o processo de urbanização tem atingido praticamente todo o planeta, variando, em cada país, de acordo com o período e o ritmo da industrialização e com as condições de vida nas áreas rurais.

c) A pergunta faz referência ao crescimento populacional desordenado. Ao dizer "nosso rebanho", o cervo contrapõe o seu rebanho ao "rebanho" humano, que ocupa o espaço da cidade e avança sobre o do campo.

d) Professor, os problemas que afetam as grandes e médias cidades do mundo atual, principalmente nos países pobres, são objeto de muitos debates, projetos, políticas públicas e iniciativas de organismos nacionais e internacionais. As propostas de solução são muitas, distintas e até antagônicas.

e) Atividade expositiva em grupo.

f) Oriente a roda de conversa para que ela seja proveitosa e os estudantes troquem opiniões e formulem análises críticas em relação às propostas apresentadas, com possíveis soluções para os problemas contemporâneos, como o crescimento urbano e a devastação da natureza.

2. Provavelmente, para muitos estudantes, a energia elétrica é algo que sempre existiu e que nunca vai acabar. Porém, ela é produzida por meio do aproveitamento de diferentes fontes energéticas, como a queima de combustíveis fósseis ou de resíduos orgânicos nas termoelétricas, e a utilização da força da água nas hidroelétricas. As energias eólica, solar e geotérmica, limpas e renováveis, também são utilizadas para completar a matriz energética de vários países. O esgotamento da capacidade de produzir energia elétrica, em uma sociedade extremamente acostumada a viver com ela, traria enormes privações para o ser humano.

É possível que parte dos estudantes nunca tenha tido contato com pessoas que vivem sem energia elétrica, apesar de essa ainda ser a realidade de muitas famílias no Brasil e no mundo.

Sobre o Capítulo

O Capítulo apresenta subsídios para que os estudantes compreendam a transição do capitalismo industrial para o capitalismo financeiro. Uma das tendências importantes na época da Segunda Revolução Industrial foi a concentração de capitais, a formação dos conglomerados econômicos (que depois superaram os limites nacionais) e o controle cada vez maior do capital financeiro nas atividades produtivas. Formava-se, assim, o cenário de superação da livre concorrência, do liberalismo clássico, característico da Primeira Revolução Industrial.

A corrida para a conquista de áreas coloniais, ou o estabelecimento de domínios de influência econômica, foi o caminho encontrado pelos países industrializados para superar a crise econômica iniciada nos anos 1870, ampliar seus mercados e conseguir novas fontes de energia. Nos continentes africano e asiático, foram encontradas reservas de matérias-primas estratégicas, mão de obra barata, mercados consumidores e novas oportunidades de investimentos. A expansão neocolonialista encontrou justificativas variadas, da ciência à religião. O Capítulo propõe a análise dessa temática, que irá contribuir para que os estudantes reflitam sobre as ações imperialistas das potências europeias a partir do século XIX e a formação do mundo contemporâneo. Apesar das diferentes correlações de forças, das disputas e transformações que ocorreram ao longo do tempo, é possível estabelecer importantes conexões entre o processo iniciado no século XIX e a configuração do capitalismo atual.

CAPÍTULO

14 O capital financeiro e a expansão imperialista na África, na Índia e na China

Nas últimas décadas do século XIX, a economia capitalista se expandiu enormemente. As indústrias passaram a ser controladas por bancos e instituições financeiras. Com isso, elas se capitalizaram e puderam ampliar ainda mais seus negócios. Tomava forma o **capitalismo financeiro**.

A necessidade de novos mercados e de novas fontes de matérias-primas tornou-se mais urgente. Os países mais industrializados da Europa passaram então a buscar mercados consumidores para seus produtos em outras regiões do planeta, como África, China e Índia. Ao dominar novos territórios e transformá-los em colônias, as nações industrializadas formaram impérios. Como veremos neste Capítulo, o capitalismo financeiro abriu caminho para a expansão imperialista.

BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES



SIMPSON, William. *Representação da visita do vice-rei da Índia a um marajá indiano em 1860*. 1867. Litografia. O contato dos europeus com as nações da África e do Oriente quase sempre se fazia com violência. Algumas poucas vezes, os países imperialistas utilizavam a diplomacia como caminho para a aproximação. Biblioteca Britânica, Londres.

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

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF08HI23: *Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.*

EF08HI24: *Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.*

EF08HI26: *Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.*

A ERA DO CAPITAL FINANCEIRO

Até meados do século XIX, os recursos que alimentavam a produção eram obtidos pela própria indústria: essa fase é conhecida como a era do **capitalismo industrial**.

A partir dos anos 1870, as novas atividades econômicas exigiam grandes investimentos, que não podiam ser obtidos apenas com recursos individuais ou familiares. Os bancos e as instituições financeiras assumiram um papel central nesse período, financiando as produções industrial, agrícola e mineral. Controlavam, por meio da aquisição de ações, empresas de diferentes setores e atividades. Começava a era do **capitalismo financeiro**.

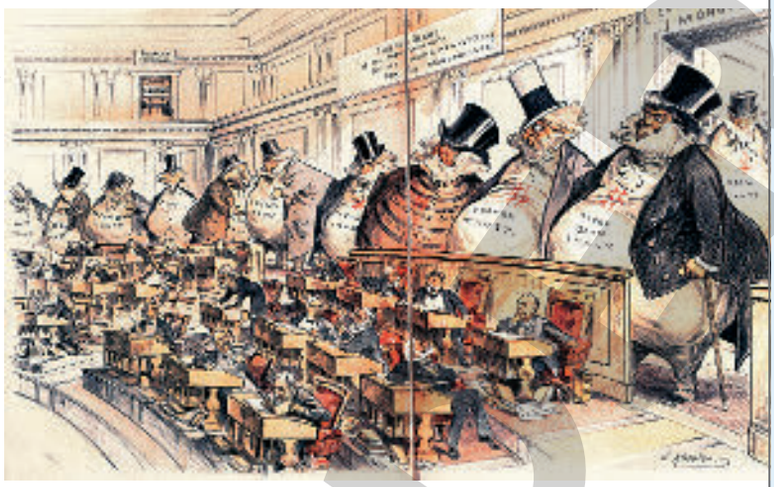
Nesse contexto, ocorreu uma grande concentração do capital nas mãos dos bancos e dos financiadores. Em decorrência dessa concentração, deflagrou-se a primeira grande crise do capitalismo, iniciada em 1873. Pequenas empresas faliram; e as mais fortes, visando combater a concorrência e aumentar os lucros, criaram formas de associação, como:

- **truste:** associação de empresas de um mesmo ramo que se fundem com o objetivo de controlar os preços, a produção e o mercado;
- **cartel:** agrupamento de empresas independentes que estabelecem acordos ocasionais com o propósito de dividir o mercado e combater os concorrentes;
- ***holding*:** empresa que controla uma série de outras empresas, do mesmo ramo ou de setores diferentes, mediante a posse majoritária das ações dessas empresas.

As organizações empresariais dominavam o mercado formando **oligopólios**, em prejuízo das pequenas empresas e da livre concorrência. Esse processo deu origem às **transnacionais**, grandes corporações empresariais com filiais em diversos países.

Ler a charge

- Qual é a crítica feita nesta charge? Essa crítica, no seu ponto de vista, também é válida para os dias de hoje? Por quê?



SOCIEDADE HISTÓRICA DE NOVA YORK, NOVA YORK

KEPPLER, Joseph. *Os chefes do Senado*. 1889. Ilustração. Publicada na revista estadunidense *Puck*.

Oligopólio
Controle da maior parte do mercado por poucas empresas.

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

Sugestão para o professor:

CAPITALISMO: uma história de amor. Direção: Michael Moore. Canadá, 2009. Duração: 127 min.

O polêmico cineasta Michael Moore produziu um documentário que visa analisar os efeitos e motivos da crise financeira que afetou a economia estadunidense em 2008 e causou graves consequências para a maior parte das economias do mundo.

Resposta

Ler a charge:

A charge critica o poder de interferência e pressão dos grandes grupos econômicos sobre o Parlamento, neste caso, o Senado. Os empresários são representados de forma agigantada, arrogante e soberana, contrastando com o tamanho minúsculo dos senadores. Ao criar esse contraste, a charge representa a subserviência do Senado dos Estados Unidos do final do século XIX aos interesses e às determinações do grande capital. Podemos também interpretar como uma crítica ao sistema político institucional, incapaz, em uma economia oligopolizada, de resistir às pressões dos grandes capitalistas e de funcionar de forma independente. Pode-se aproveitar a charge para discutir as denúncias de corrupção que marcaram o cenário político brasileiro na última década, envolvendo agentes públicos dos três poderes em todas as instâncias (federal, estadual e municipal) e empresas privadas.

Atividade complementar

Proponha aos estudantes uma pesquisa sobre grandes transnacionais da atualidade. Peça a eles que registrem o local de origem dessas empresas, a data de fundação, os locais onde mantêm filiais, as outras empresas que concorrem com elas, assim como informações relacionadas ao histórico de compra e venda de grupos associados. Incentive-os a pesquisar transnacionais com filiais no Brasil e de preferência que eles conheçam. Ao final, eles devem realizar uma roda de conversa e trocar as informações obtidas na pesquisa, discutindo também as práticas empresarias mais frequentes para o controle do mercado e a obtenção de lucros.

Orientações

Durante o estudo da expansão imperialista na África, enfatize as diferentes políticas de colonização aplicadas pelos europeus (assimilação e diferenciação) e as estratégias de resistência dos povos africanos.

Professor, o trabalho com os conteúdos das páginas 176 e 177 possibilita desenvolver com os estudantes a habilidade **EF08HI24**.

A EXPANSÃO IMPERIALISTA NA ÁFRICA

Até meados do século XIX, a presença dos europeus no continente africano se limitava a algumas feitorias e colônias no litoral. O restante do continente encontrava-se sob o poder das próprias sociedades africanas, governadas por reis, imperadores ou conselhos de anciões.

Esse cenário mudaria no final do século XIX, quando quase todo o continente africano (à exceção da Etiópia e da Libéria) passaria às mãos das potências europeias como parte do processo de expansão imperialista.

A definição das regras para a partilha da África entre as potências europeias aconteceu entre os anos de 1884 e 1885, em Berlim, onde se reuniram representantes de Grã-Bretanha, Alemanha, França, Portugal, Bélgica e outros países.

Características da colonização na África

O domínio colonial dos países europeus sobre as populações locais africanas era, na maior parte dos casos, extremamente violento. Os colonizadores estabeleceram um sistema de confisco das terras férteis dos africanos e utilizaram a mão de obra nativa na agricultura, no extrativismo e na construção de obras que facilitassem o escoamento dos produtos até o litoral, para serem embarcados para a Europa.

De maneira geral, duas políticas coloniais foram aplicadas no continente africano: de **assimilação** e de **diferenciação**. A primeira, adotada pelos impérios português, francês e belga, baseava-se no ensino da língua da metrópole nas escolas das diversas localidades africanas, bem como da religião e da moral cristã e do modo de vida europeu, com o objetivo de criar, entre os nativos, uma elite de colaboradores locais. A política de diferenciação foi aplicada pelos impérios britânico e alemão, e, por meio dela, os colonizadores recorriam a lideranças locais para cuidar da administração colonial, aproveitando as disputas internas e as estruturas de poder que já existiam no continente africano. Essas lideranças se tornavam representantes dos colonizadores e defendiam seus interesses nas áreas dominadas.



SAMMLUNG RAUCH/INTERFOTO/FOTOARENA

Dominação colonial alemã em áreas da África. c. 1900. Charge publicada no jornal inglês *The Sunday Dispatch*. A imagem evidencia o aspecto negativo da expansão imperialista para os africanos: o homem no chão, imobilizado, representa o continente africano, dominado e explorado pelos europeus.

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

O império colonial britânico na África

A entrada formal da Grã-Bretanha no continente africano ocorreu em 1875 com a compra da parte egípcia do canal de Suez, enquanto a outra parte permaneceu propriedade da França.

O canal de Suez, inaugurado em 1869, tinha importância estratégica na região, pois ligava o mar Vermelho ao mar Mediterrâneo, facilitando a navegação e o comércio entre a África, a Ásia e a Europa. Buscando assegurar seu domínio sobre o canal e afastar a presença da França, os ingleses estabeleceram, em 1883, um **protetorado** no Egito. Em seguida, conquistaram os territórios que viriam a ser o Sudão egípcio, a Rodésia, a Nigéria e a África Oriental Inglesa.

Com a conquista da região sul do continente africano em 1902, a Grã-Bretanha se consolidou como o maior império colonial na África.

▶ MONTANHAS da Lua. Direção: Bob Rafelson. Estados Unidos, 1990. Duração: 136 min. Este filme conta a história de uma expedição britânica que tinha como objetivo encontrar a fonte do rio Nilo, no continente africano.

Protetorado

Território ou país que tem certos atributos de um Estado independente, mas que, nas questões essenciais, está subordinado à autoridade de uma potência estrangeira.



HULTON ARCHIVE/GETTY IMAGES

Soldados posam na esfinge de Gizé após vitória na Batalha de Tel-el-Kebir durante o conflito anglo-egípcio pelo controle do canal de Suez, em 1882.

Anexação da área que hoje corresponde à África do Sul

Nas terras que correspondem hoje à África do Sul, os ingleses, interessados no ouro e nas pedras preciosas abundantes da região, empreenderam uma guerra contra os bôeres, descendentes de holandeses que haviam colonizado a região no século XVII. Essa guerra teve início em 1899 e durou até 1902, quando a Grã-Bretanha, vitoriosa, anexou o território a seus domínios.

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

Orientações

Comente com os estudantes que, nas terras que correspondem hoje à África do Sul, os ingleses, interessados no ouro e nas pedras preciosas abundantes no território, empreenderam uma guerra contra os bôeres, descendentes de holandeses que colonizaram a região no século XVII. A guerra entre eles teve início em 1899 e durou até 1902, quando a Grã-Bretanha, vitoriosa, anexou o território aos seus domínios.

Sugestões para o professor:

AFRO-ÁSIA – UFBA. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia>. Acesso em: 14 jun. 2018.

Se desejar pesquisar mais informações sobre as diversas regiões da África e da Ásia, ler análises sobre temas variados, consultar documentos, artigos e informações relevantes sobre história e cultura nos dois continentes, sugerimos o acesso ao *site* da revista *Afro-Ásia*.

MEMÓRIAS da África e do Oriente. Disponível em: <http://memoria-africa.ua.pt/Home.aspx>. Acesso em: 17 jun. 2018.

Nesse *site* é possível ter acesso a uma série de documentos históricos que foram produzidos nas colônias portuguesas da África e da Ásia, como fotografias, gravuras, livros, publicações diversas, entre outros registros da administração imperial.

Os franceses na África

Visando controlar a acirrada disputa entre os países participantes do Congresso de Berlim, no qual as principais potências europeias definiram as regras para a divisão do continente africano entre elas, ficou acordado que o princípio definidor da partilha seria o de áreas de influência. Isso significava que, uma vez estabelecida no litoral, a nação estrangeira teria o direito de ocupar a zona do interior.

Assim, a partir do estabelecimento de feitorias na costa africana, como Dacar, atual Senegal, a França estendeu seu domínio sobre uma área que ia do oceano Atlântico ao interior, acompanhando o curso do rio Níger e criando a África Ocidental Francesa. A esses domínios, somavam-se a África Equatorial Francesa (atual Gabão e parte do Congo) e as possessões no norte da África (Marrocos e Tunísia), além da Argélia, onde os franceses já estavam estabelecidos.



COLEÇÃO PARTICULAR

Os efeitos da nova civilização em Trípoli. Ilustração da capa do jornal francês *Le Petit Journal* de 1911. De acordo com o pensamento racista e eurocêntrico da época, a colonização era vista como uma missão civilizadora.

Na Argélia

François Hollande foi presidente da França entre 2012 e 2017. Em 2012, logo no início de seu mandato, Hollande se pronunciou a respeito da história de dominação colonial na África e da participação do governo francês naquele processo, em especial na região que hoje corresponde à Argélia:

> O presidente da França, François Hollande, admitiu [em 20 de dezembro de 2012] que a colonização francesa na Argélia foi "brutal e injusta" [...].
>
> "Durante 132 anos, a Argélia foi submetida a um sistema brutal e injusto: a colonização. Admito o sofrimento que ela causou", disse o socialista Hollande ao Parlamento argelino, no segundo dia de uma visita oficial destinada a melhorar as relações diplomáticas e econômicas.
>
> "Respeitamos o ato da lembrança, de todas as lembranças. Há um dever da verdade a respeito da violência, das injustiças, dos massacres e da tortura", disse ele, referindo-se à guerra (1954-1962) que levou à desocupação francesa e à independência da Argélia.
>
> Ao chegar a Argel, na quarta-feira, Hollande foi recepcionado por milhares de argelinos. Ele defendeu uma parceria econômica em pé de igualdade, mas disse que não havia ido ao país para "se arrepender ou se desculpar".

COLONIZAÇÃO francesa na Argélia foi "brutal", diz Hollande. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 20 dez. 2012. Disponível em: <https://internacional.estadao.com.br/noticias/europa,colonizacao-francesa-na-argelia-foi-brutal-diz-hollande,976084>. Acesso em: 25 jan. 2018.

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

Atividade complementar

Apresente o texto a seguir aos estudantes e depois peça a eles que respondam às questões propostas. O trecho selecionado foi escrito pelo psiquiatra, filósofo e ensaísta Franz Fanon, que nasceu na Martinica (à época, colônia francesa no Caribe) e acompanhou as lutas de libertação da Argélia em relação ao domínio francês. Ele analisa a complexa relação entre colonos e colonizados:

> O colono faz a história e sabe que a faz. E porque se refere constantemente à história de sua metrópole, indica de modo claro que ele é aqui o prolongamento dessa metrópole. A história que escreve não é portanto a história da região por ele saqueada, mas a história de sua nação no território explorado, violado e esfaimado. A imobilidade a que está condenado o colonizado só pode ter fim se o colonizado se dispuser a pôr termo à história da colonização, à história da pilhagem, para criar a história da nação, a história da descolonização.
>
> Mundo compartimentado, maniqueísta, imóvel, mundo de estátuas: a estátua do general que efetuou a conquista, a estátua do engenheiro que construiu a ponte. Mundo seguro de si, que esmaga com suas pedras os lombos esfolados pelo chicote. Eis o mundo colonial. [...]
>
> FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 38-39.

• Fanon afirma que o colono sabe que faz história e escreve a sua sobre a região dominada. Explique.

Fanon se refere à tentativa do colonizador de impor sua história e de apagar a dos povos colonizados.

• Segundo o autor, haveria perspectiva de libertação para o colonizado?

Segundo o autor, o colonizado deve iniciar o processo de descolonização.

• Como Fanon caracteriza o mundo colonial?

Como um mundo compartimentado, maniqueísta e imóvel.

Portugueses, belgas e alemães

Portugal, a partir de suas antigas colônias de Angola e Moçambique, reclamou a soberania sobre um território mais amplo e obteve, além dessas, as terras que formaram a Guiné Portuguesa, na costa ocidental africana.

Na região equatoriana, vizinha a Angola, grande parte da Bacia do Rio Congo converteu-se em uma espécie de propriedade particular do rei Leopoldo II, da Bélgica, um dos principais envolvidos no Congresso de Berlim e em seus resultados. A colonização belga na região do Congo caracterizou-se pela extrema violência contra os nativos e pelo saque das riquezas naturais da região.

O Estado nacional alemão formou-se tardiamente, em 1871; por isso, o país entrou depois das outras potências na disputa colonial. Mesmo assim, a Alemanha participou da partilha do continente africano, conquistando territórios que deram origem às colônias do Togo e de Camarões, da África Oriental Alemã e da África do Sudoeste.

Local de processamento de amendoim, sementes de palma e borracha, na chamada Guiné Portuguesa (atual Guiné-Bissau), uma das áreas de domínio português na África. 1888. Gravura. Essa gravura, de T. Taylor, foi produzida com base em uma fotografia. Biblioteca Nacional da França, Paris.



SELVA/LEEMAGE/AFP – BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Observação

Professor, se desejar, disponibilize o texto complementar apresentado na lateral direita aos estudantes. Sua análise permite desenvolver com eles a habilidade **EF08HI24**.

Texto complementar

O texto a seguir trata do violento processo de colonização do Congo pela Bélgica:

> O sistema de exploração econômica dos recursos congoleses iniciada no regime de Leopoldo II da Bélgica deixou marcas profundas para a história posterior do país, sobretudo na construção da esfera extrativa do Estado e em um modelo de desenvolvimento voltado para fora, em que a maior parte dos congoleses não viu distribuídas as riquezas públicas. [...]
>
> [...]
>
> A primeira forma de explorar as forças produtivas do Congo foi a acumulação primitiva. Com apoio de agentes italianos, escandinavos, entre outros, o rei usou a tortura, o assassinato e outros métodos desumanos para compelir os congoleses a abandonarem o seu modo de vida e produzir o que o Estado colonial necessitava. O hábil mecanismo de cessão de terras vagas ao Estado possibilitou a extração "legal" em larga escala da borracha e do marfim congoleses.
>
> O produto que inicialmente mais atraía Leopoldo no Congo era o marfim. O artigo já estava sendo amplamente comercializado entre Europa e Zanzibar e servia, no século XIX, como uma versão mais rara e cara do atual plástico. Era transformado em cabos de faca, tacos de bilhar, pentes, leques, porta-guardanapos, teclas de piano e órgão, peças de xadrez, crucifixos, caixas de rapé, broches, estatuetas e dentaduras. Havia também a vantagem de ser um produto exótico – o que incentiva fortemente o seu consumo na Europa da época. A coleta do marfim era a prioridade para Leopoldo. Funcionários do EIC vasculhavam a região, matando elefantes ou comprando (mesmo, confiscando) as presas dos aldeões por uma mixaria.

SILVA, Igor Castellano da. *Congo, a guerra mundial africana*: conflitos armados, construção do Estado e alternativas para a paz. Porto Alegre: Leitura XXI/Cebrafrica/UFRGS, 2012. p. 75-76. (Série Africana).

Orientações

A seção propõe uma reflexão sobre a partilha da África com base na comparação de dois mapas: o primeiro representa as possessões europeias na África em 1880, antes da Conferência de Berlim; o segundo representa a divisão do continente africano em 1914. Sugerimos que retome os conhecimentos dos estudantes sobre a África já trabalhados no volume do 7º ano desta coleção (Unidade I). Procure indagar aos estudantes: Que civilizações se desenvolveram no continente desde a Antiguidade? Quais sociedades viviam na África antes das viagens portuguesas do século XV? Nessa época, qual era o império que dominava a porção norte do continente? Quais são as conexões entre a história da África, da América e da Europa na época moderna?

Retomar esses temas, ainda que pontualmente, será importante para que os estudantes respondam às questões propostas na seção. Para instigá-los, pode-se pedir que identifiquem no mapa da página 181 os países que conservaram sua independência (Etiópia e Libéria). Essa atividade poderá ser trabalhada com o componente curricular Geografia, principalmente no que diz respeito à delimitação de fronteiras, ao seu significado e às questões da atualidade no continente africano.

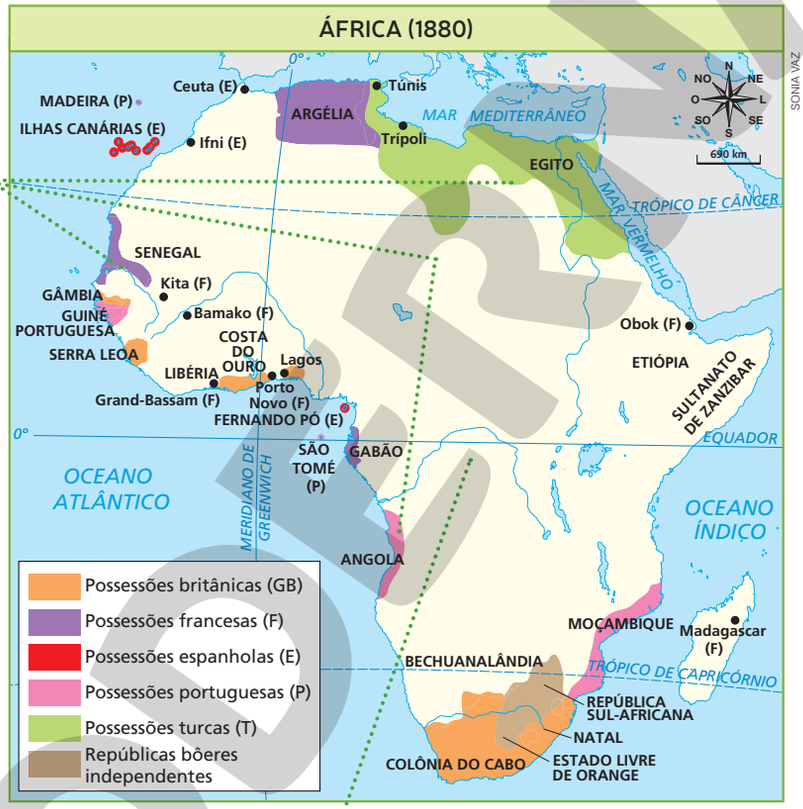
Ler os mapas:

1. Verificamos a presença europeia (Grã-Bretanha, França, Espanha, Portugal, Turquia e Repúblicas bôeres independentes) em pequenas faixas do litoral africano. O estabelecimento europeu na costa do Atlântico iniciou-se a partir do século XV, com as Grandes Navegações. Os primeiros contatos tinham o comércio como principal objetivo e intensificaram-se com o tráfico de escravos. A presença europeia na região do Mediterrâneo, no norte do continente, remontava à Antiguidade e tinha um grande valor estratégico. Nas regiões costeiras de Angola a Moçambique, a ocupação remonta ao período das Grandes Navegações e ao processo realizado pelos portugueses de circundar o continente africano para chegar às Índias. No sul, também na zona litorânea do continente, a fixação dos bôeres (colonizadores descendentes de holandeses) teve início nos séculos XVII e XVIII, com a constituição de repúblicas independentes. Essas repúblicas dividiam espaço na região com a colonização inglesa, bem próxima à costa.

Ler os mapas

A partilha da África

Você estudou que as principais potências europeias, reunidas no Congresso de Berlim, definiram as regras para a divisão do continente africano entre elas. Observe os dois mapas destas páginas. Eles representam o início e o auge do processo de partilha da África entre os países colonizadores.



Este mapa reproduz a visão dos europeus sobre a ocupação do continente africano em 1880. Ela se limitava a pequenas áreas, geralmente nas regiões costeiras.

2. O que chama a atenção no mapa é o grande espaço vazio no interior do continente. Os europeus do período praticamente desconheciam os povos e os reinos que lá estavam estabelecidos havia muitos anos. Os únicos elementos apresentados nesse espaço são rios e lagos. Esse vazio representa a falta de informação dos europeus sobre a África em 1880 e a sua recusa em reconhecer a legitimidade dos povos e dos Estados africanos existentes. Além disso, o espaço vazio é uma justificativa para a colonização do território. Esse vazio, no entanto, não correspondia à realidade, já que a África era habitada por inúmeros povos e nações, que realizavam trocas comerciais entre si e com povos de fora do continente. Essa representação do continente africano demonstra a visão eurocêntrica dos colonizadores, que justificavam a conquista como uma missão civilizadora.

Observe que o restante do território não está ocupado, como se fosse um imenso vazio. A visão europeia do período, portanto, ignorou a presença humana já existente na África, bem como as formas internas de organização política no continente.

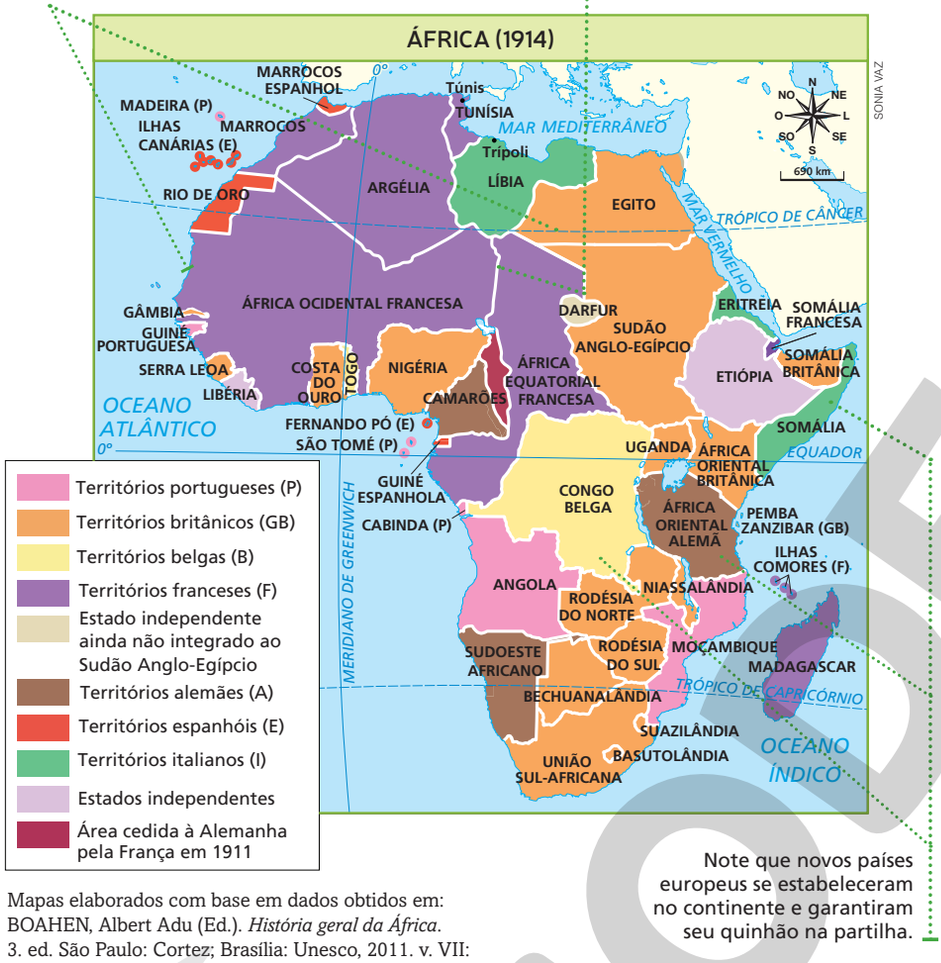
1. Nesse mapa, de 1880, podemos verificar a pequena presença europeia no continente africano. Em que regiões da África os europeus estavam estabelecidos nesse período? Quais países europeus tinham esses domínios? Com base em seus conhecimentos, como você explicaria a ocupação europeia dessas terras?

2. O mapa de 1880 representa a visão que os europeus tinham da África naquele período. Que visão era essa? Como seria o mapa se fosse feito por povos que lá viviam?

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

Observe que os países europeus não só preservaram suas possessões litorâneas na África como expandiram esses domínios em relação ao cenário de 1880.

Verifique como todo o território do continente foi demarcado. As fronteiras que separam cada domínio colonial foram estabelecidas pelos europeus com base na presença que cada país já tinha naquela área ou de acordo com sua força política e econômica.



Note que novos países europeus se estabeleceram no continente e garantiram seu quinhão na partilha.

Mapas elaborados com base em dados obtidos em: BOAHEN, Albert Adu (Ed.). *História geral da África*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011. v. VII: África sob dominação colonial, 1880-1935. p. 2; 50.

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

3. Compare as áreas de ocupação europeia representadas no mapa de 1880 e nesse mapa, de 1914. Que mudanças ocorreram entre um e outro momento? Que novos países aparecem no mapa de 1914? Há algum que desaparece? Qual?

4. Observe a evolução da ocupação europeia na África entre 1880 e 1914, e avalie o impacto da partilha do continente na vida dos africanos.

Observação

Professor, as reflexões propostas nas atividades 2 e 4 permitem o desenvolvimento da habilidade **EF08HI23**.

Respostas

3. A principal diferença entre os mapas se verifica no avanço da dominação europeia na África, que se estendeu do litoral para quase todo o continente. Observando os países que tinham domínios na África em 1880 (mapa 1), notamos que Grã-Bretanha, França, Portugal e Espanha, além de manter seus antigos domínios, se apossaram de novos territórios. O único Estado que desaparece no mapa de 1914 é o Império Turco Otomano, que perdeu o Egito para a Grã-Bretanha e a Líbia para a Itália. Os colonizadores bôeres, de origem holandesa, também perderam seus domínios no sul do continente para a Grã-Bretanha. Outros países europeus se apossaram de territórios no continente: Bélgica, Alemanha e Itália.

4. Com o avanço das potências europeias para o interior do continente, antigos reinos, povos e nações africanos foram subjugados pelos colonizadores. As divisões que aparecem no segundo mapa, de 1914, foram criadas artificialmente pelos europeus, sem considerar a diversidade de povos no continente. Essa configuração artificial, que, com algumas alterações, foi mantida após as independências, causa problemas para a África até os dias de hoje, já que etnias distintas e muitas vezes rivais tiveram que dividir o mesmo território, enquanto etnias culturalmente aproximadas foram separadas.

Orientações

O estudo do colonialismo do século XIX permite discutir a ideologia da superioridade racial, presente no pensamento europeu do século XIX e uma das bases da dominação imperialista nas áreas ocupadas. Dessa forma é possível desenvolver a habilidade **EF08HI23**.

Para mais informações sobre os movimentos de resistência à dominação colonial na África, sugerimos a leitura do texto "Iniciativas e resistência africanas na África Central, 1880-1914", escrito pelos professores Allen Isaacman (EUA) e Jan Vansina (Bélgica), que faz parte do volume VII da coleção *História geral da África*, organizada e publicada pela Unesco e considerada até hoje obra de referência sobre o assunto. O texto trata da exploração do trabalho pelos colonizadores europeus na África Central, entre 1880 e 1914, e das manifestações de resistência cotidiana dos trabalhadores africanos. Toda a coleção *História geral da África* está disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only/>. Acesso em: 14 jun. 2018.

Observação

Estimule a reflexão dos estudantes sobre o conteúdo trabalhado nas páginas 182 e 183, para que eles identifiquem as inúmeras formas de resistência e o protagonismo dos povos africanos diante da dominação colonialista e imperialista, desenvolvendo assim a habilidade **EF08HI26**.

A resistência africana à dominação imperialista

A expansão europeia na África a partir do Congresso de Berlim criou, no continente, duas realidades que se chocavam: de um lado, o poder tecnológico e militar das potências industrializadas indicava que a vitória delas era certa; de outro, a reação dos povos africanos revelava que eles estavam determinados a resistir. Com o tempo, essas duas tendências se confirmaram.

Até a década de 1970, a resistência dos povos africanos à colonização era um assunto pouco investigado pelos historiadores. Desde os últimos anos do século XX, contudo, a análise de novos documentos tem mostrado que ações de resistência ocorreram em praticamente todas as terras subjugadas pelos europeus. Ao contrário do que afirmavam os defensores do colonialismo, os africanos não viam os europeus como libertadores ou como a porta de entrada para a modernidade e a civilização.

Povos tradicionalmente rivais chegaram a se aproximar com o intuito de unir forças para derrotar o conquistador. É o que mostra esta mensagem, endereçada em 1904 por Samuel Maherero, líder da resistência do povo **herero** aos colonizadores alemães, a um antigo inimigo:

> Meu desejo é que nós, nações fracas, nos levantemos contra os alemães [...]. Que a África inteira combata os alemães, e antes morrer juntos que em consequência de **sevícias**, de prisões ou de qualquer outra maneira.

MAHERERO, Samuel. Citado em: BOAHEN, Albert Adu (Ed.). *História geral da África*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011. v. VII: África sob dominação colonial, 1880-1935. p. 57.

Muitos movimentos de resistência foram rapidamente derrotados pelos conquistadores. Outros, como na região dos atuais Egito, Somália e Sudão, além de expressar forte capacidade de organização, se prolongaram por vários anos. Algumas ações de resistência conseguiram deter, ainda que temporariamente, o avanço das nações industrializadas no continente e impor pesadas derrotas aos europeus.

Herero

Povo que habitava a região das atuais Namíbia e Botsuana, no sudoeste da África, apossadas pela Alemanha no século XIX.

Sevícia

Maus-tratos; tortura.

Batalha entre o povo herero e soldados alemães, em 1904. Ilustração publicada no jornal francês *Le Petit Journal* em fevereiro de 1904. Biblioteca Nacional da França, Paris.



BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

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

A Rebelião Ashanti

Uma das revoltas mais significativas contra o domínio britânico ocorreu na então Costa do Ouro, atual Gana, entre 1890 e 1900: a chamada **Rebelião Ashanti**.

A cultura do povo Ashanti baseava-se em uma longa tradição de nações guerreiras e em uma história de mulheres orgulhosas e respeitadas. Os tambores, objeto importante da tradição guerreira dos Ashanti, eram usados para a comunicação a grandes distâncias.

A rebelião explodiu quando autoridades britânicas, seguindo a estratégia do imperialismo de "dividir para dominar", depuseram um grande número de chefes tradicionais, medida que violou a cultura dos Ashanti. Em seguida, os britânicos nomearam outros líderes locais e instituíram o pagamento de uma indenização pelas revoltas anteriores. Por fim, o governo britânico exigiu que seus representantes se sentassem no Tamborete de Ouro, uma espécie de trono destinado aos líderes sagrados ashantis.

A combinação dessas medidas levou o povo Ashanti a enfrentar os ingleses em sangrentas batalhas, que culminaram, em 1900, com a prisão e a deportação da líder Yaa Asantewaa, rainha de Edeweso, e de vários generais ashantis. Mesmo diante da resistência africana, no final do século XIX, o poder das potências europeias no continente já era uma realidade.



MUSEU DO EXÉRCITO NACIONAL, LONDRES

DIGHTON, Denis. *Representação da derrota dos Ashanti pelo exército britânico, comandado pelo coronel Sutherland, em 11 de julho de 1824*. 1825. Gravura. Museu do Exército Nacional, Londres.

▸ MEREDITH, Martin. *O destino da África*: cinco mil anos de riquezas, ganância e desafios. Rio de Janeiro: Zahar, 2017. Este livro traz um panorama sobre a história da África, da Antiguidade até os dias de hoje, mostrando importantes personagens da história do continente.

Ler a gravura

- A obra retrata a guerra sob o ponto de vista dos Ashanti ou dos britânicos? A que público a obra se destinaria? Justifique suas respostas.

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

▸ **Resposta**

Ler a gravura:

A imagem mostra a Rebelião Ashanti segundo a perspectiva britânica. Esse ponto de vista fica claro na contraposição entre a representação dos ingleses e dos Ashanti. Notam-se as bandeiras da Grã-Bretanha tremulando ao fundo: elas representam a conquista da região. Além disso, os soldados britânicos ocupam o centro da figura, estão bem-vestidos, com armas em punho, em pé. Esses detalhes da imagem visam difundir na Europa a vitória e a superioridade inglesa sobre os nativos. O artista representa os Ashanti deitados, no centro da gravura, em uma posição de subordinação ao poderio inglês. Além disso, ele diminui a importância dos Ashanti ao representá-los em situação de luta apenas no canto direito da imagem, longe do centro da gravura.

Professor, o intuito da análise da imagem é levar os estudantes a refletir sobre a intencionalidade e a subjetividade das representações iconográficas, que são produzidas com o objetivo de transmitir uma mensagem e disseminar um ponto de vista; neste caso, a visão do colonizador em relação à luta contra os nativos.

▸ **Texto complementar**

O texto a seguir trata das formas de resistência dos africanos:

[...] a resistência apresenta gritantes diferenças de intensidade de uma região para outra. Na Rodésia do Norte (atual República de Zâmbia), houve movimentos de resistência armada, mas em nada comparáveis, em amplitude e duração, aos organizados na Rodésia do Sul (atual República do Zimbábue), os quais, por sua vez, não se podem comparar, do ponto de vista da 'organização', aos movimentos de resistência contra os portugueses no vale do Zambeze. [...]

RANGER, Terence O. Iniciativas e resistência africanas em face da partilha e da conquista. *África sob dominação colonial, 1880-1935*. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 54. (Coleção História Geral da África, v. 8).

A guerra entre o Império Britânico e a nação zulu

A região do Transvaal, na atual África do Sul, foi invadida e colonizada pelos bôeres, descendentes de holandeses. Eles penetraram no território dos zulus, ocupando fazendas e se apossando do gado, e, por essa razão, viviam em conflito com os nativos. Em 1877, os britânicos anexaram essa região, apoiando os bôeres. Em 11 de janeiro de 1879, o exército britânico, com cerca de 15 mil soldados, invadiu o território zulu, e foi derrotado pelo exército do rei Cetshwayo, na batalha de Isandhlwana. O exército britânico voltou à batalha em 4 de julho, vencendo a guerra. A nação zulu foi então dividida, e o poder, disperso entre inúmeras famílias, enfraquecendo a resistência.

Depois de algumas lutas isoladas entre zulus e ingleses, o território sucumbiu definitivamente à colonização britânica em 1884.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

em debate

A RESISTÊNCIA ORGANIZADA PELOS POVOS AFRICANOS

Muitos historiadores buscam identificar como se deu a resistência dos povos africanos à dominação europeia no período do imperialismo. Um exemplo é o historiador e diplomata brasileiro Alberto da Costa e Silva, que viveu em alguns países africanos.

> [...] a conquista da África não foi tarefa simples nem rápida. Muitas vezes, os europeus sofreram reveses. Como na batalha de Isandhlwana, por exemplo, em janeiro de 1879, quando cerca de 25 mil zulus do rei Cetshwayo derrotaram as tropas britânicas, que somavam 16 mil homens [...]. O exército zulu era disciplinadíssimo, uma verdadeira máquina de guerra, e, apesar da inferioridade em armas [...], venceu novamente os britânicos em Rorke's Drift, Eshowe e Hlobane, antes de cair em Ulundi, em julho daquele ano.
>
> Se os britânicos acabaram por dominar a Zululândia, os italianos tiveram de adiar por quarenta anos a conquista da Etiópia, depois da derrota que sofreram em Adua, em março de 1896. [...] E mesmo quando não logravam vitórias espetaculares [...], os africanos faziam os europeus pagarem caro pelo atrevimento das conquistas. Em vários lugares, estas só se efetivaram após repetidas e frustradas tentativas. A uma vitória sucedia uma derrota, seguida por uma nova vitória e uma outra derrota. Em certas regiões, a conquista só se completou após vários anos de repetidos combates. [...]
>
> E já no dia seguinte à captura ou submissão de um rei africano, sucediam-se os atos de desobediência e se começava a preparar as revoltas. Cito algumas: as dos andebeles e xonas, em 1896 e 1897, no que é hoje a República do Zimbábue; a dos timenés de Bai Buré, na Serra Leoa, em 1898; o movimento Maji Maji, na atual Tanzânia, em 1905 e 1906; o grande levantamento zulu, em 1906; as rebeliões, em 1915 e 1916, dos baribas do oeste da Nigéria e do leste da atual República do Benim, contra os ingleses e contra os franceses, que haviam dividido entre si os territórios que àqueles pertenciam.
>
> SILVA, Alberto da Costa e. *A África explicada aos meus filhos.* Rio de Janeiro: Agir, 2008. p. 103-107.

1. Alberto da Costa e Silva afirma que a conquista europeia da África "não foi tarefa simples nem rápida". Por quê?
2. Em sua opinião, conhecer a resistência organizada pelos povos africanos diante da dominação europeia, no período do imperialismo, promove uma visão mais positiva a respeito da história da África? Por quê?

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

Material Digital Audiovisual
• Áudio: O mundo se despedaça, de Chinua Achebe

Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual

Respostas

1. No trecho selecionado, o historiador está se referindo à resistência dos povos africanos frente às ações imperialistas das potências europeias. Para ele, a conquista da África não foi um processo simples, uma vez que muitos povos africanos se organizaram para resistir aos avanços europeus, em geral com revoltas e lutas armadas. As potências europeias envolvidas no projeto imperialista tiveram de organizar exércitos para lutar nas batalhas em solo africano e arcar com os gastos dessa operação. Tratou-se de um processo que envolveu muitos atores e grandes investimentos de ambos os lados. O processo de conquista da África tampouco foi rápido, já que as revoltas e as lutas armadas organizadas pelos povos africanos poderiam durar muitos meses ou até anos. É interessante pedir aos estudantes que desconstruam a frase de Alberto da Costa e Silva ("não foi tarefa simples nem rápida") ao explicar esse processo.

2. É esperado que os estudantes percebam que sim. Conhecer a resistência dos povos africanos frente à dominação europeia promove uma visão mais positiva a respeito da história da África, pois essa compreensão coloca os povos africanos na posição de sujeitos de sua própria história, ou seja, transforma-os em protagonistas de um processo complexo que teve muitos desdobramentos. Compreender que muitas sociedades africanas resistiram em praticamente todas as regiões do continente africano faz com que os estudantes adquiram uma nova visão a respeito dos povos africanos, o que contribui para entender que o conhecimento histórico não é algo estático nem fechado. Afinal, a ideia de que os povos africanos reagiram passivamente ante a invasão dos europeus imperialistas foi bastante difundida.

Observação

Professor, o conteúdo abordado nesta seção e as atividades apresentadas favorecem o desenvolvimento da habilidade **EF08HI26**.

O DOMÍNIO IMPERIALISTA NA ÍNDIA E NA CHINA

Em meados do século XVIII, muitos principados indianos estavam submetidos à administração da Companhia das Índias Orientais Britânicas. Essa empresa conseguiu introduzir, com êxito, os tecidos ingleses de algodão na Índia e afetou a produção artesanal indiana. Isso porque os tecidos industrializados ingleses eram vendidos a preços mais baixos. Em consequência, muitas tecelagens indianas faliram e antigos centros têxteis, como a cidade de Dacca, sofreram forte queda populacional.

No século XIX, quase toda a Índia já era controlada pela companhia, que restringiu a autonomia das lideranças locais e instituiu a cobrança de altos impostos. As políticas estabelecidas pela companhia britânica desestabilizaram muitas sociedades tradicionais e causaram o empobrecimento da maior parte da população local.

A companhia britânica tinha seu próprio exército na região, constituído basicamente por indianos, chamados de **sipaios**. Em 1857, os britânicos passaram a utilizar gordura animal para impermeabilizar suas munições. Como essa prática era inaceitável tanto para indianos hindus quanto para indianos muçulmanos (por utilizar gordura de animais considerados sagrados para eles), os soldados se amotinaram. Esse fato, aliado às crises de abastecimento e à fome, levou à eclosão da **Revolta dos Sipaios**, ocorrida entre 1857 e 1858.

Para reprimir a rebelião, o Parlamento inglês dissolveu a companhia, e a Coroa britânica assumiu o comando da Índia. Em seguida, os britânicos conquistaram a Birmânia e a Malásia.

BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES



Representação de artesãos indianos descaroçando algodão. 1873. Aquarela sobre papel, 21,6 cm × 20,3 cm. Biblioteca Britânica, Londres.

Sugestão para o estudante:

PASSAGEM para a Índia. Dir.: David Lean. Inglaterra, 1984. Duração: 163 min.

O filme, do mesmo diretor de *Lawrence da Arábia*, se passa na década de 1920 na Índia, durante a atuação do movimento independentista indiano contra a dominação imperialista britânica.

Orientações

Ressalte o impacto do avanço imperialista em relação à cultura tradicional indiana e o movimento de resistência organizado contra os colonizadores. Dessa forma é possível conduzir mais uma vez o desenvolvimento da habilidade **EF08HI26**, levando os estudantes a contextualizar o protagonismo das populações asiáticas nas lutas de resistência ao imperialismo. É importante ressaltar que a Índia foi considerada a principal colônia britânica, chamada de "a principal joia do império colonial". A dominação na região durou quase um século e produziu efeitos prolongados na história do país. Discuta com os estudantes os efeitos da presença imperialista britânica na região para os indianos.

Texto complementar

O trecho a seguir pode ser apresentado aos estudantes para auxiliar no desenvolvimento da habilidade **EF08HI23**.

> Os critérios étnicos introduzidos criaram distinções entre dominadores (brancos) e dominados (de outra cor). Para tanto, uma série de pretextos foram invocados: superioridade da raça branca, incapacidade dos 'nativos' dirigirem ou explorarem por conta própria seus recursos naturais, e até mesmo a grande missão de levar aos povos 'de cor' ignorantes as 'vantagens' da cultura intelectual, social, científica, industrial e artística das raças brancas superiores. É o famoso tema do 'fardo do homem branco', para quem a superioridade cria obrigações.
>
> CANÊDO, Letícia Bicalho. *A descolonização da Ásia e da África*. São Paulo: Atual; Campinas: Editora da Unicamp, 1985. p. 9.

Orientações

É importante ressaltar os interesses britânicos na China, primeiro porque representava um grande mercado consumidor dos produtos ingleses e também era fornecedora de matérias-primas como seda, juta e principalmente chá. Os ingleses consumiam ainda a porcelana chinesa, muito apreciada na Europa.

Texto complementar

Leia a seguir um trecho de artigo publicado em um jornal inglês que mostra a reação do governo britânico em relação à tentativa do governo chinês de proibir a venda de ópio no país:

> É absolutamente inconcebível que nosso comércio e lucros, que interessam tanto à [...] Grã-Bretanha, fiquem assim à mercê de um capricho, enquanto bastariam para resolver a pendência alguns barcos de guerra ancorados ao largo da cidade e algumas descargas de morteiros... Não pode haver dúvida quanto ao desfecho de uma guerra com a China.

BRUIT, Héctor H. *O imperialismo*. São Paulo: Atual; Campinas: Editora da Unicamp, 1986. p. 37. (Coleção Discutindo a História).

BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS



China: o bolo dos reis... e dos imperadores. 1898. Charge publicada no jornal *Le Petit Journal* em 16 de janeiro de 1898. A obra representa os interesses das potências europeias na China. Da esquerda para a direita, temos representações dos seguintes monarcas ou governantes: Vitória (Inglaterra), William II (Alemanha), Nicolas II (Rússia) e o imperador do Japão, pertencente à dinastia Meiji. Estudiosos consideram que a moça, ao fundo da obra, é Marianne, uma representação da França. Biblioteca Nacional da França, Paris.

Ópio

Produto extraído da papoula, planta cultivada na Ásia. Ele tem ação anestésica e narcótica e é utilizado para a produção de drogas como a heroína, que leva facilmente à dependência e pode causar a morte.

A expansão imperialista na China

A China era uma região de grande interesse para as potências imperialistas, uma vez que sua enorme população representava um importante mercado consumidor. Além disso, era um país com enorme extensão territorial, detentor de muitas matérias-primas. Tratava-se também de um lugar onde podiam ser investidos capitais na indústria e nos transportes. Porém, o governo chinês era muito centralizador, o que colocava inúmeros obstáculos à invasão estrangeira.

Apesar de não exercer o domínio político sobre a China, a Companhia das Índias Orientais Britânicas comercializava em território chinês. Um dos principais produtos comercializados era o **ópio**. Estima-se que, em 1836, mais de 12 milhões de chineses consumiam ópio regularmente, o que representava um grave problema para as autoridades.

O vício destruiu indivíduos e famílias, e muitos camponeses deixaram de cultivar alimentos para plantar papoulas. Além disso, a comercialização do produto causou um grave problema financeiro para a China. Os chineses pagavam a mercadoria com moedas de prata, o que levou à fuga do metal precioso do país.

Na primeira metade do século XIX, o governo chinês tentou impedir a comercialização de ópio na China. Diante disso, para assegurar seu negócio com os chineses, a Grã-Bretanha iniciou a **Guerra do Ópio** (1839-1842). Incapaz de derrotar o inimigo, a China rendeu-se e assinou, em agosto de 1842, o **Tratado de Nanjing**, que estabelecia a abertura de alguns portos chineses ao comércio com a Grã-Bretanha e transferia a ilha de Hong Kong ao domínio britânico.

Entre 1879 e 1905, a China foi invadida por britânicos, franceses, estadunidenses, russos, alemães e japoneses, que, além de se instalarem no país, ainda obtiveram alguns direitos de comércio.

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

lugar e cultura

NÃO ESCREVA NO LIVRO

OS SAMURAIS E A APROXIMAÇÃO DO JAPÃO AO OCIDENTE

Os samurais surgiram no Japão por volta do século VIII, mas só se tornaram importantes a partir dos séculos XI e XII. Nesse período, as disputas entre famílias aristocráticas levaram à instauração do xogunato, em que o poder, de tipo feudal, era exercido pelos xoguns, comandantes militares locais. Eles se cercavam de uma casta de guerreiros leais, os samurais, que se encarregavam de proteger seus senhores e cobrar tributos dos camponeses. Em troca recebiam rendimentos da terra.

Os samurais obedeciam a um código de ética chamado *bushido*, que pregava honra e absoluta lealdade ao senhor. Se alguma regra fosse quebrada, o samurai deveria se suicidar praticando o *harakiri*.



PICTURES FROM HISTORY/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – COLEÇÃO PARTICULAR

KUNISADA, Utagawa. *Guerreiro samurai sob flores de cerejeira*. 1860. Xilogravura colorizada.

A partir dos anos 1860, a abertura do Japão ao Ocidente afetou a vida dos samurais. O jovem imperador Meiji passou a negociar com as economias capitalistas do Ocidente, como a Europa e os Estados Unidos. O novo governo proibiu as tradições samurais e promoveu a destruição dos castelos e a desapropriação dos antigos senhores feudais. Ao perder seu principal meio de sustento, muitos samurais se exilaram na ilha de Hokkaido.

Isolados e marginalizados pelo processo de modernização, muitos resolveram resistir e passaram a se organizar em guerrilhas contra as tropas do governo, armadas pelos ocidentais. Durante anos, seguiram-se batalhas terríveis e grandes massacres. Até que, em 1877, os últimos samurais rebeldes, cercados por 30 mil soldados imperiais, se entregaram ao sacrifício, empunhando suas espadas, como determinava a tradição do *bushido*.

1. Quem eram os samurais e que funções eles tinham na sociedade japonesa?
2. O que era o *bushido*?
3. Explique por que o poder do xogunato se assemelha ao sistema feudal europeu.

Orientações

No século XIX, as tradições japonesas foram profundamente afetadas pela interferência imperialista e capitalista das grandes potências ocidentais. Uma dessas tradições foi a dos samurais, como é possível refletir a partir do texto desta seção.

Respostas

1. Os samurais eram soldados treinados para defender as terras e os interesses dos proprietários.

2. O *bushido* era o código de ética que orientava a educação dos samurais. Eles eram treinados para defender a honra até a morte e servir com absoluta lealdade o seu senhor. Mas eles também deviam se dedicar a outras artes além da guerra, como a caligrafia, a estampa e o teatro.

3. O xogunato pode ser considerado um sistema político de tipo feudal porque, nesse período, o poder estava concentrado nas mãos dos xoguns, chefes militares locais. De forma semelhante à relação entre suseranos e vassalos na Europa feudal, os xoguns estabeleciam relações de fidelidade e proteção com os samurais. Eles garantiam aos xoguns segurança e cobrança de tributos em troca de rendimentos da terra.

MODERNA

Orientações

Entre 1879 e 1905, a China foi invadida por ingleses, franceses, russos, alemães e japoneses, que, além de se instalar no país, ainda obtiveram alguns direitos de comércio. Mas essas incursões internacionais enfrentaram a resistência da população local. Uma dessas formas de resistência local foi a Guerra dos Boxers. Os boxers pretendiam expulsar os estrangeiros do país, a quem responsabilizavam pela destruição da cultura tradicional chinesa, inclusive por meio da introdução do cristianismo e pelo progressivo domínio econômico das potências capitalistas.

Sugestão para o estudante:

HERGÉ. *O lótus azul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. (Coleção As Aventuras de Tintim).

Essa história de *As aventuras de Tintim* mostra a saga do personagem na Índia e depois na China em plena Guerra do Ópio, numa disputa entre traficantes japoneses, policiais ingleses e o povo chinês.

A resistência chinesa

Nas décadas finais do século XIX, a população camponesa da China havia empobrecido muito, e o aumento do banditismo preocupava as autoridades. Além disso, missionários alemães, com o apoio de comunidades cristianizadas, empreenderam violentas ações contra os não cristãos, o que motivou um forte sentimento antimissionário entre muitos chineses.

Assim, muitos chineses passaram a organizar sociedades secretas para defender seus interesses políticos e econômicos, combater a ação dos bandidos e expulsar os estrangeiros do país. Uma das mais importantes, a Sociedade dos Punhos Harmoniosos e Justiceiros, combinava duas tradições dos camponeses chineses: o boxe chinês e o **xamanismo**.

Xamanismo

Conjunto de rituais e práticas mágicas conduzido pelo xamã, pessoa escolhida pela comunidade para exercer a função sacerdotal.

Os ***boxers***, como ficaram conhecidos os membros dessa sociedade, ocuparam parte da cidade de Pequim em junho de 1900, incendiando diversas áreas e isolando as representações diplomáticas estrangeiras. Dias depois, o governo chinês, sob comando da imperatriz Cixi, que apoiava a revolta, declarou guerra às potências imperialistas. Grã-Bretanha, França, Japão, Rússia, Alemanha e Estados Unidos organizaram uma ação conjunta para combater a rebelião, invadindo Pequim.

Apenas em 1901, um acordo de paz foi assinado. Derrotados, os *boxers* foram perseguidos e várias autoridades chinesas foram fuziladas. As nações imperialistas ocidentais exigiram uma indenização de 333 milhões de dólares da China, a ser paga em quarenta anos, com juros altíssimos. Além disso, para garantir sua integridade territorial, a China foi forçada a fazer inúmeras concessões econômicas às potências do Ocidente.



COLEÇÃO PARTICULAR

Grupo de *boxers* chineses em Pequim, China, 1900.

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

Sugestões para o professor:

BRUNSCHWIG, Henri. *A partilha da África negra*. São Paulo: Perspectiva, 2015. (Coleção Khronos nº 6).

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula*: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HOBSBAWM, Eric. *Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SAID, Edward W. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.

_____. *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 A expansão imperialista do século XIX foi motivada por alguns fatores principais que se interligavam. Identifique-os e explique como cada um deles motivou essa expansão.

2 Com base em seus conhecimentos e nas informações deste Capítulo, estabeleça semelhanças entre a Revolta dos Sipaios e a Guerra do Ópio.

3 O texto e a imagem a seguir tratam da região do Congo, que, como vimos neste Capítulo, foi colonizada pelo governo belga. Sob orientação do professor, reúnam-se em grupos. Leiam o texto, observem a imagem e realizem as atividades a seguir.

> [Leopoldo II] conseguiu inventar o "Estado Independente do Congo", abrangendo uma área imensa da bacia do rio Congo que, na verdade, não passou de um imenso território para sua exploração comercial exclusiva [...]. Protegido pelo manto sagrado da missão altruísta e civilizadora de [...] levar a luz da civilização europeia às trevas da barbárie africana, Leopoldo II estendeu seu domínio na região. [...] o ambicionado marfim [...] fluiu primeiro como um riacho, depois como uma torrente caudalosa para a Europa e outros mercados consumidores enriquecendo os exploradores e comerciantes do produto, transformando Leopoldo II numa das pessoas mais ricas da última década do século XIX.
>
> A borracha já era conhecida e utilizada em pequena escala desde o começo [do século XIX], mas foi com a invenção do pneumático pelo veterinário irlandês Charles Dunlop que o produto conquistou a condição de matéria-prima de alto valor [...]. A região do rio Congo se transformou em grande fornecedora de borracha de exploração natural, a maior, na virada do século, antes da exploração de plantas cultivadas. E a companhia do "Rei do Congo", Leopoldo II, sua grande beneficiária.
>
> PACIORNIK, Celso M. Posfácio. CONRAD, Joseph. *O coração das trevas, seguido de O cúmplice secreto*. São Paulo: Iluminuras, 2007. p. 174.



PAUL FEARN/ALAMY/FOTOARENA – COLEÇÃO PARTICULAR

Nas bobinas de borracha, ilustração publicada na revista *Punch* em 28 de novembro de 1906. Na legenda, lê-se: "Nas bobinas de borracha. Cena: O Estado 'Independente' do Congo".

a) Façam uma breve pesquisa em livros e na internet sobre o "Estado Independente do Congo". Anotem suas descobertas.

b) Segundo o texto, além da borracha, que outra riqueza natural era explorada pelos belgas na região da Bacia do Rio Congo?

c) Com base no texto, expliquem de que maneira a exploração da borracha pode ser relacionada com o contexto da expansão da indústria no século XIX.

d) Ao observar a ilustração, respondam:

- O que a imagem pode nos dizer a respeito do cotidiano dos trabalhadores explorados no Congo sob domínio do rei Leopoldo II?
- De quem seria a "cabeça" representada na serpente de borracha que envolve o trabalhador?

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

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.*
- *Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.*
- *O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.*

Habilidades

EF08HI23
EF08HI24
EF08HI26

Respostas

1. Um dos principais fatores que motivaram a expansão imperialista foi a grave crise econômica ocorrida entre 1873 e 1896, especialmente na Europa, que levou os países industrializados à conquista de territórios em busca de novos mercados para seus produtos e para a aplicação de capitais excedentes, além de fontes de matérias-primas e de energia. Os governos europeus também tinham interesse em adquirir colônias para fortalecer o sentimento patriótico e obter, assim, apoio político. O imperialismo era justificado por meio da ideia de que o homem branco deveria levar aos povos tidos como atrasados as conquistas da ciência, da indústria e da civilização europeia.

2. A Revolta dos Sipaios e a Guerra do Ópio caracterizam-se por terem sido rebeliões contra a dominação imperialista britânica na Índia e na China. Os dois conflitos refletiam as dificuldades econômicas da população mais pobre, causadas, sobretudo, pelo domínio estrangeiro.

3. a) Se necessário, oriente os estudantes na pesquisa e indique algumas fontes de informação confiáveis e adequadas para o Ensino Fundamental. Estimule-os a buscar na pesquisa aspectos que eles consideram interessantes e que possam enriquecer o conhecimento sobre o tema.

b) O marfim.

c) A exploração da borracha no Congo no século XIX se relacionava diretamente com a invenção do pneu utilizado em automóveis e ao fornecimento de matéria-prima de alto valor para a indústria automobilística em expansão na Europa.

d) • A imagem expressa a submissão dos trabalhadores do Congo ao sistema de violência e de opressão implantado por Leopoldo II da Bélgica.
• A cabeça da serpente representa Leopoldo II.

Seção **Para refletir**

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica** n. **2**, esta seção estimula o estudante a *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.*

A seção também pretende estimular o desenvolvimento das seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...]* (**2**) e *Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (**4**).

Orientações

O imperialismo adotou estratégias de dominação baseadas, principalmente, na imposição militar. Partindo dessa constatação, é possível discutir os mecanismos de dominação e imposição cultural no mundo contemporâneo, que, em vez de armas, utiliza os meios de comunicação de massa modernos, como a internet, os programas de televisão, o cinema, entre outros.

Habilidade

EF08HI23

para refletir

QUAIS SÃO AS RELAÇÕES ENTRE O IMPERIALISMO E O EMPOBRECIMENTO DA ÁFRICA ATUAL?

O imperialismo deixou muitas marcas no continente e nas sociedades africanas. Em uma perspectiva histórica, é possível considerar que a África da atualidade, de modo geral, é um continente empobrecido, em grande parte por causa da intensa exploração imperialista empreendida pelas potências europeias ao longo de décadas.

Quais são as relações entre o empobrecimento da África atual e o imperialismo? De que forma o imperialismo atrapalhou, bloqueou ou mesmo impediu o desenvolvimento africano?

Para começar a elaborar hipóteses que expliquem esse processo, leia o texto a seguir:

> Com efeito, nos tempos pré-coloniais [portanto, antes do imperialismo], a ciência e a técnica africanas respondiam às necessidades da vida, especialmente nos domínios da saúde, da agricultura, da veterinária e dos processos industriais, tais como a conservação dos alimentos, a metalurgia, a fermentação, a fabricação de corantes, de sabões, de cosméticos e outros artigos de higiene pessoal. Como a África teria se tornado tão atrasada no plano científico e técnico?
>
> [...]
>
> O atraso científico e técnico da África atual é o resultado do impacto exercido pelo Ocidente sobre o continente, sobretudo a partir da colonização. [...] Em lugar de estimular e desenvolver as práticas científicas e técnicas existentes, eles [os europeus] dedicaram-se a desacreditar e desencorajá-las, sem contudo deixarem de apropriar-se, secretamente, de algumas das suas ideias para desenvolvê-las no âmbito da ciência ocidental. Por exemplo, os princípios de inoculação, metalurgia, fermentação, bem como todas as outras capacidades passíveis de estabelecerem concorrência com as indústrias ocidentais, foram negados, decretados ilegais e perseguidos de diversas formas.
>
> [...]
>
> No século XX, o progresso científico africano foi retardado, em parte, porque aos africanos foi-lhes imposto esquecerem que, outrora, eles próprios haviam sido criadores científicos. [...]

MAZRUI, Ali A. et al. Tendências da filosofia e da ciência na África. In: _____ (Ed.). *História geral da África* 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. v. VIII: África desde 1935. p. 769-771.

1. É possível que os estudantes percebam que a exploração das riquezas minerais da África, a imposição de valores europeus entre os povos africanos e a exploração intensa da mão de obra africana são práticas do imperialismo que podem explicar o empobrecimento de muitos países do continente.

1. Você já sabe que a divisão do continente africano entre as potências europeias, no imperialismo, é, por si só, um fator importante para entendermos o empobrecimento atual da África. Afinal, as fronteiras estabelecidas não respeitavam a organização dos povos que já viviam no continente, provocando, até mesmo, conflitos entre eles. Com base nos conhecimentos de História adquiridos nesta Unidade, identifique outras práticas do imperialismo que podem explicar o empobrecimento atual da África.

2. Segundo o texto que você acabou de ler, que conhecimentos técnico-científicos os povos africanos dominavam antes do imperialismo? E o que ocorreu com esses conhecimentos a partir da exploração colonial e imperialista? Será que esse processo também pode se relacionar com o empobrecimento do continente africano?

2. Segundo o texto, antes do imperialismo, os povos africanos haviam desenvolvido técnicas e conhecimentos científicos em diversas áreas, respondendo às necessidades da vida, tais como a conservação dos alimentos, a metalurgia, a fermentação, a fabricação de corantes, de sabão, de cosméticos e outros artigos de higiene pessoal. Com o imperialismo, as potências europeias trataram de desencorajar as práticas científicas e tecnológicas dos povos africanos, com o intuito de desestruturar a sua autonomia material e cultural. Os autores do texto afirmam que os europeus chegaram até mesmo a se apropriar secretamente de ideias e de conhecimentos científicos e técnicas dos africanos, transformando-os, depois, em algo pertencente à "ciência ocidental".

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

MODELO

NÃO ESCREVA NO LIVRO

A expansão da técnica e da ciência é parte importante do desenvolvimento de um povo. Você viu que a falta de incentivos nessas áreas e o impedimento de sua prática, ao longo de décadas de imperialismo, estão entre as causas do empobrecimento dos povos africanos.

Felizmente, hoje, passado muito tempo desde a independência das nações africanas, há iniciativas que tentam promover seu desenvolvimento tecnológico e científico. Pouco a pouco, seja com o investimento de países estrangeiros, seja por meio de pesquisas das universidades dos países africanos, vislumbra-se o desenvolvimento, nesses países, das áreas de ciência e tecnologia.

A expansão da internet permite que os jovens do continente criem seus próprios aplicativos para celular, por exemplo. É o caso de um grupo de jovens no Quênia, que criou um aplicativo em 2013 e, em 2017, após seu lançamento oficial, ele já havia sido baixado por mais de três mil pessoas naquele país:

> O aplicativo [criado pelos jovens do Quênia] permite ao usuário se conectar rapidamente com algum serviço de ajuda em seis tipos de emergência: assalto à mão armada, invasão de domicílio, roubo de carro com violência, avaria mecânica, violência doméstica ou emergência médica.
>
> Uma interface simples com seis botões que representam cada uma dessas situações permite ao dono do telefone se conectar em questão de segundos com ambulâncias, mecânicos ou alguma das dezenas de empresas de segurança particular que prosperam no país.
>
> Diante de uma emergência muito grave não é preciso sequer procurar o ícone na tela: basta agitar três vezes o aparelho para acessar o menu. Se for necessário não chamar a atenção, a vítima pode enviar sua localização e um sinal de alerta aos contatos que ela escolher clicando na tecla de volume.

JOVENS quenianos desenvolvem aplicativo para pedir ajuda em caso de emergências. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 13 fev. 2017. Disponível em: <https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,jovens-quenianos-desenvolvem-aplicativo-para-pedir-ajuda-em-caso-de-emergencias,70001663706>. Acesso em: 21 nov. 2017.



THOMAS COCKREM/ALAMY/FOTOARENA

Nairóbi, capital do Quênia, em fotografia de 2015.

3 Na internet, é possível encontrar outros exemplos como esse, de inovações desenvolvidas por jovens de países africanos na área da ciência e da tecnologia. Faça uma pesquisa e encontre pelo menos mais um desses trabalhos. Compartilhe sua descoberta com seu professor e os colegas.

4 Agora, com base em tudo o que você viu nesta seção, escreva uma dissertação com o seguinte tema: "O empobrecimento da África atual: relação com o imperialismo e algumas soluções".

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

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que também podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Quais foram as mudanças nos países industrializados decorrentes da Segunda Revolução Industrial?

2. Como as transformações nas sociedades industrializadas se manifestaram na arte e na cultura europeias?

3. Por que o capitalismo financeiro motivou a expansão imperialista no século XIX?

4. Quais eram os interesses imperialistas na África e na Ásia?

5. Por que os efeitos do colonialismo podem ser observados até os dias de hoje na África?

No **Manual do Professor – Digital** poderá ser acessada uma **Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem** dos estudantes, com sugestões de questões, abertas e de múltipla escolha, e ficha para registro do desempenho deles neste terceiro bimestre.

Comentários sobre as atividades

3. Incentive a pesquisa. É possível encontrar, na internet, diversas reportagens que falam sobre iniciativas de jovens africanos, pertencentes ou não às universidades, que desenvolvem novas tecnologias, novos aparelhos, novos aplicativos para celulares etc. Em geral, as ideias desses jovens se relacionam com a realidade em que vivem e surgem para responder a alguma necessidade local.

Sugerimos alguns *links* para a pesquisa dos estudantes: <https://news.un.org/pt/story/2015/10/1529981-projeto-da-unesco-busca-empoderar-jovens-emprendedoras-africanas> e <http://www.conexaolusofona.org/jovem-angolano-cria-aplicativo-para-ajudar-o-governo-sul-africano-a-combater-a-xenofobia>. Acessos em: 3 jul. 2018.

4. Os estudantes devem considerar que há muitas relações entre o empobrecimento da África atual e o imperialismo, retomando as informações desta Unidade e desta seção. Vale a pena comentar com eles que o colonialismo e a escravidão (que fizeram com que milhares de africanos fossem levados à força para as Américas, entre os séculos XVI e XIX) também contribuíram para o empobrecimento dos países africanos.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada "Brasil: da Regência ao Segundo Reinado", relaciona-se à seguinte **Unidade Temática da BNCC** do 8º ano: *O Brasil no século XIX*.

Está em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **1** e n. **3**, transcritas na página XX das "Orientações Gerais" deste **Manual do Professor**.

Os conteúdos trabalhados na Unidade também buscam levar o estudante a desenvolver as seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (**1**), *Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito* (**3**) e *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* (**4**).

UNIDADE VII

Brasil: da Regência ao Segundo Reinado

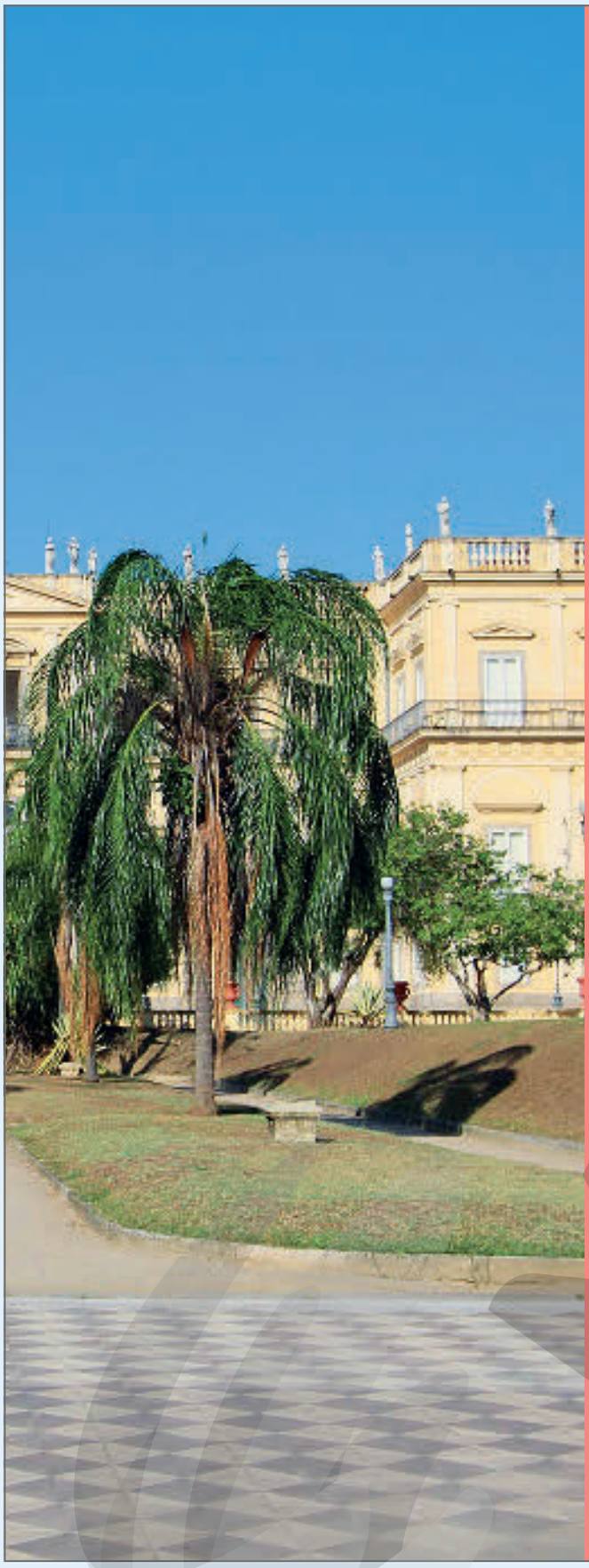


O século XIX no Brasil foi um período importantíssimo para a formação da ideia de nacionalidade tal qual conhecemos hoje. Não é à toa que existem muitos museus espalhados pelo país dedicados a preservar a memória desse período. Um exemplo era o Museu Nacional, no Parque da Quinta da Boa Vista, na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Em 2 de setembro de 2018, um incêndio de grandes proporções destruiu quase totalmente o acervo de mais de 20 milhões de itens desse que era um dos maiores museus de história natural e de Antropologia da América. O edifício em que ele se localizava já serviu como moradia para a família imperial. Fotografia de 2015.

192

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

- um **Plano de desenvolvimento**, com uma seleção de objetos de conhecimento, habilidades e práticas pedagógicas a serem utilizados ou adaptados de acordo com a sua realidade ou necessidade para o período. Há, também, uma proposta de **Projeto integrador** ("Segundo Reinado em imagens", que integra os componentes curriculares História e Arte);
- três **Sequências didáticas**, a saber: "Abolicionismo"; "Identidade nacional e período imperial"; "Pan-americanismo".



ALE SILVA/FUTURA PRESS

Entre os anos de 1831 e 1840 o Brasil viveu uma época bastante peculiar: era o chamado período regencial, em que governos formados por regências sucederam-se no poder político após a abdicação de D. Pedro I. Historiadores consideram que foi no período regencial que a unidade territorial do país se concretizou, mas não antes de o governo central enfrentar uma série de revoltas espalhadas pelo território.

Com o fim do período regencial, iniciou-se o Segundo Reinado. D. Pedro II foi a figura central na política de então.

Ao longo dos 49 anos do Segundo Reinado, o Brasil viu nascer a construção de uma história e de uma memória nacionais.

Quais foram os principais conflitos internos e externos vivenciados pelo país naquele período? E como se deu o processo que levou ao fim da escravidão no Brasil?

Você verá nesta Unidade:

- Revoltas no período das regências
- As forças políticas no Segundo Reinado
- Guerra do Paraguai
- O cultivo de café no centro-sul do Brasil
- Construção da identidade nacional no século XIX
- O fim da escravidão

Nesta Unidade

Esta Unidade abrange o período que se seguiu à abdicação de D. Pedro I, em que a monarquia ficou sem um representante da Coroa portuguesa no poder, passando pelas regências, pelo Segundo Reinado e pela abolição da escravidão, contexto que antecedeu a instauração da República.

Após a abdicação de D. Pedro I, vários conflitos ameaçaram fragmentar o território brasileiro em diversos Estados independentes. Por quase vinte anos, o governo regencial e o de D. Pedro II no início de seu reinado lutaram contra a ameaça separatista, procurando fortalecer o poder central. Por essa razão, o Brasil entrou na década de 1850 como um Estado nacional consolidado, tendo reconhecido o poder do imperador e reunindo relativas condições para o desenvolvimento econômico. Nesse aspecto, o período regencial foi fundamental para o projeto de consolidação do Estado brasileiro.

Entretanto, o país ainda se caracterizava pela estrutura oligárquica, alicerçada na agricultura de exportação, no latifúndio e no trabalho escravo. Durante o Segundo Reinado o café tornou-se o principal produto de exportação do Brasil, gerou muita riqueza e promoveu a ampliação da rede de infraestrutura, como ferrovias, bancos e produção de energia. Nas últimas décadas do século XIX, o trabalho escravo foi gradualmente substituído pela mão de obra de imigrantes livres, especialmente nas regiões cafeeiras. Mas, mesmo após a Lei Áurea, a ausência de uma política de inclusão dos ex-escravizados na sociedade contribuiu para a permanência da desigualdade no país.

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *O período regencial e as contestações ao poder central.*
- *O Brasil do Segundo Reinado: política e economia.*
- *A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado.*
- *Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai.*
- *O escravismo no Brasil do século XIX:* plantations *e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.*
- *A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.*

Sobre o Capítulo

Ao desenvolver o estudo deste Capítulo, sugerimos ao professor enfatizar as mudanças ocorridas no período regencial em relação à consolidação do Estado nacional independente e as permanências de algumas características herdadas do período colonial. Retome com os estudantes o esforço feito pelo governo imperial após a independência para constituir a estrutura política do Estado nacional e o contexto do fim do Primeiro Reinado, quando ocorreu a abdicação de D. Pedro I e seu retorno para Portugal, tema estudado na Unidade IV deste volume.

Além disso, é interessante chamar a atenção dos estudantes para o significado das revoltas que eclodiram em muitas regiões durante o período regencial. Enquanto as elites ligadas ao Estado pretendiam fortalecer o poder central, os grupos que representavam os interesses das províncias vislumbravam a descentralização e a autonomia política. A população mais pobre, por sua vez, buscava enfrentar a situação de miséria e exploração econômica e social a que era submetida desde o período colonial.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF08HI15: *Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.*

EF08HI16: *Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.*

EF08HI19: *Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.*

CAPÍTULO

15 O período regencial (1831-1840)

Atualmente, o Brasil é uma república presidencialista. Nessa forma de governo, quando o presidente renuncia ao cargo ou é destituído, o vice-presidente assume o poder. Caso ocorra algum impedimento para a posse do vice-presidente, o presidente da Câmara dos Deputados, o do Senado ou o do Supremo Tribunal Federal assume o cargo em caráter provisório, até que uma eleição defina o novo presidente do país.

No início do século XIX, o Brasil era uma monarquia, e o poder era transmitido hereditariamente. Em abril de 1831, D. Pedro I abdicou do trono em favor de seu filho, Pedro de Alcântara, que tinha apenas 5 anos de idade. No entanto, de acordo com a Constituição da época, o parente mais próximo do imperador com mais de 25 anos deveria assumir o poder.

Como nenhum outro membro da família real estava habilitado a ocupar o trono no lugar do jovem herdeiro, o Império do Brasil passou a ser governado, temporariamente, por três regentes. Após pouco mais de dois meses da abdicação de D. Pedro I, deputados e senadores reuniram-se em Assembleia Geral e elegeram a Regência Trina Permanente.

MUSEU IMPERIAL, PETRÓPOLIS



PALLIÈRE, Armand-Julien. *Dom Pedro II, menino*. c. 1830. Óleo sobre tela, 45 cm × 39 cm. De acordo com a Constituição imperial, o país deveria ser governado por regentes até que o herdeiro do trono atingisse a maioridade. Museu Imperial, Petrópolis.

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

Orientações

É interessante estimular os estudantes neste momento a refletir sobre as formas de governo implantadas no Brasil ao longo do tempo e as diferenças entre a monarquia e a república presidencialista que vigora atualmente no país.

AS REGÊNCIAS

No período das regências, a elite brasileira estava dividida em três grandes grupos políticos: restauradores, liberais moderados e liberais exaltados.

Os **restauradores** eram um grupo formado por comerciantes portugueses e funcionários públicos. Desejavam que D. Pedro I voltasse ao país e assumisse o trono. Compunham o Partido Português e eram contrários a reformas sociais e econômicas. Além disso, a ideia de o Brasil ser governado por nativos, e não por portugueses, não lhes agradava.

Os **liberais moderados** representavam a aristocracia rural e defendiam o estabelecimento da monarquia constitucional. Eles dominavam a vida política do período.

Já os **liberais exaltados** eram ligados às camadas médias urbanas, mas também tinham vínculos com grandes proprietários rurais. A principal reivindicação desse grupo era a monarquia federativa, uma forma de governo que garantiria autonomia às províncias. Alguns integrantes desse grupo também defendiam a instauração da república.

O governo regencial adotou medidas decisivas para a construção do Estado nacional brasileiro e agia de acordo com os interesses das elites provinciais. Por isso, a reivindicação de autonomia para as províncias esteve presente nos principais debates políticos e nas insurreições que marcaram o período.

Diante desse contexto, a regência instituiu o **Ato Adicional de 1834**, que reformava a Constituição de 1824 e conciliava o objetivo de garantir a unidade nacional com a autonomia desejada pelas elites provinciais. O ato criou as Assembleias Legislativas Provinciais, por meio das quais as províncias poderiam decidir questões que antes eram atribuições do governo imperial, como a criação de tributos e a instrução pública. O ato adicional também substituiu a Regência Trina Permanente pela Regência Una.

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

COLEÇÃO PARTICULAR



PORTO ALEGRE, Manoel de Araújo. *Juramento da Regência Trina Permanente*. Óleo sobre tela. Compunham a regência: Francisco de Lima e Silva, José da Costa Carvalho e José Bráulio Muniz.

Orientações

Outra importante medida tomada pela regência para conter os liberais exaltados foi a criação do Código de Processo Criminal, aprovado em 29 de novembro de 1832, que transferiu para os juízes de paz o poder de controlar a justiça nos municípios. Embora esses juízes fossem eleitos pelos eleitores de paróquia, na prática eles se tornaram agentes dos coronéis. As reformas implantadas pela Regência ficaram conhecidas como Avanço Liberal. Apesar de moderadas, as reformas desagradaram aos mais conservadores, contrários a qualquer medida que favorecesse o poder político autônomo das províncias. Essa foi uma das questões que estiveram presentes durante o período regencial: a disputa entre os interesses daqueles que defendiam um governo central forte e aqueles que defendiam a criação das esferas decisórias locais.

Observação

De acordo com a Constituição de 1824, somente o imperador poderia exercer o Poder Moderador. Durante a regência, as atribuições desse poder ficariam suspensas. Os regentes, portanto, não poderiam, entre outras coisas, negociar acordos internacionais ou dissolver a Câmara dos Deputados.

Professor, os conteúdos apresentados ao longo de todo o Capítulo, e especialmente nesta página e na seguinte (p. 196), possibilitam estimular os estudantes a desenvolver a habilidade **EF08HI15**.

Texto complementar

O texto a seguir trata do significado do período regencial:

A importância do período regencial coloca-se porque, dilacerante, ele foi momento-chave para a construção da nação brasileira, quando, ao custo de muitas vidas e despesas, garantiu-se a independência e o caminho de uma ordem nacional, com determinadas características. A estrutura política – que se pretendia consolidar como Estado nacional – abalava-se pela ausência de poder centralizado na figura do monarca e pela emergência de atores históricos variados com suas demandas sociais. O Brasil recém-independente parecia prestes a se despedaçar [...].

MOREL, Marco. *O período das regências (1831-1840)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 10.

Orientações

O "modelo republicano" adotado pelo Império brasileiro nesse período foi amplamente combatido pelos conservadores, que associaram a Regência Una e as rebeliões regenciais à situação de instabilidade política da América hispânica, que também atravessou inúmeros conflitos internos após as independências.

A morte de D. Pedro I, em 1834, causou a dissolução do grupo dos restauradores. O Ato Adicional de 1834, por sua vez, dividiu os liberais moderados entre os que apoiavam e os que criticavam as medidas. A desestruturação dos velhos blocos abriu espaço para a formação de dois novos agrupamentos políticos. O grupo dos regressistas era composto de moderados e restauradores; o grupo dos progressistas era integrado por exaltados e alguns moderados. No cenário político do período regencial, além de regressistas e progressistas, havia agrupamentos políticos independentes, com posições vacilantes e oportunistas, que atuavam nas sessões parlamentares avaliando as propostas que melhor atendiam aos seus interesses imediatos.

Texto complementar

Muitas mulheres participaram da revolta de Manoel Congo. Sobre a combatividade delas, o historiador João José Reis escreveu:

> [...] Manoel Congo, do quilombo de Pati do Alferes, [...] além de rainha tinha "vice-rei". A rainha era a escrava crioula Marianna, que teria resistido com bravura ao assalto da tropa: "não se entregou senão a cacete e gritava: morrer sim, entregar não!!!", escreveu um contemporâneo.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, p. 32, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28362/30220>. Acesso em: 6 jul. 2018.

A Regência Una

As mudanças introduzidas pelo Ato Adicional de 1834 criaram no Brasil, que naquele tempo era uma monarquia, um modelo de governo que ficou conhecido como "experiência republicana". O país passou a ser governado por uma pessoa, eleita pelo voto secreto e com mandato de quatro anos. A criação das Assembleias Provinciais também representou uma experiência federativa, geralmente associada aos regimes republicanos.

Essas reformas desagradaram aos mais conservadores, que eram contrários à autonomia das províncias. Assim, dois novos grupos políticos surgiram: o dos **regressistas**, que defendia um governo forte e centralizado, e o dos **progressistas**, favorável à manutenção das reformas liberais.

Em 1835, o padre progressista Diogo Antônio Feijó venceu as eleições para a regência. Durante seu governo, Feijó despertou inimizades em todos os grupos políticos e entrou em confronto com a Igreja católica, por defender a extinção das ordens religiosas e do celibato clerical.



FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Aspecto dos uniformes utilizados pelos membros do Corpo de Cavalaria da Guarda Nacional da província do Rio de Janeiro. 1851-1854. Litogravura, 45,5 cm × 62 cm. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

A Guarda Nacional e a Revolta de Manoel Congo

No início da Regência Una, por decisão do padre Feijó, foi criada a Guarda Nacional, uma força paramilitar encarregada de combater os quilombolas e movimentos considerados "ameaças à nação". Dela, só podiam participar brasileiros com idade entre 21 e 60 anos que tivessem renda superior a 100 mil-réis.

A Guarda Nacional pôs fim ao maior levante de escravos ocorrido na região de Vassouras, no Vale do Paraíba fluminense. Liderada pelo ferreiro africano Manoel Congo e sua companheira Marianna Crioula, a revolta começou em novembro de 1838, na fazenda Freguesia, com a fuga de cerca de 80 escravos, e se espalhou para outras fazendas, incentivando novas fugas.

Centenas de escravos saquearam propriedades e assassinaram feitores. O levante foi sufocado e o líder, Manoel Congo, enforcado em praça pública em 6 de setembro de 1839.

Sugestão para o professor:

SODRÉ, Nelson Werneck. *História militar do Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

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

AS REVOLTAS REGENCIAIS

O período da regência de Feijó foi marcado pela eclosão de diversas revoltas provinciais, que ameaçaram dividir o jovem Estado brasileiro em diferentes repúblicas independentes. Estava em disputa um modelo centralizado de poder, defendido pelas elites ligadas ao governo imperial, e o modelo federativo, com autonomia para as províncias.

As rebeliões expunham também as fortes tensões sociais no interior do país, onde a maioria da população era vítima da pobreza e da violência da escravidão.



Fonte: JOFFILY, Bernardo. *IstoÉ Brasil 500 anos*: atlas histórico. São Paulo: Três, 1998. p. 57.

Acusado de não se esforçar para conter as rebeliões, Feijó renunciou ao cargo. Em seu lugar, assumiu o regressista Pedro de Araújo Lima.

A Sabinada (Bahia, 1837)

Uma série de revoltas de escravizados explodiu na província da Bahia nas primeiras décadas do século XIX. Além disso, a Bahia, de modo geral, sempre foi palco de movimentos contra a opressão política e a favor de maior autonomia provincial – e durante as regências isso não foi diferente. Uma dessas revoltas foi a **Sabinada**, que recebeu esse nome por causa de um de seus líderes, Francisco Sabino, médico e jornalista.

O descontentamento com o fato de o comércio e os altos postos administrativos serem ocupados principalmente por membros da elite, ao lado da falta de autonomia provincial, mobilizou diversos grupos sociais: o povo pobre urbano, os escravos, os negros livres, as camadas médias, os comerciantes, os artesãos, os militares. Em 6 de novembro de 1837, os revoltosos ocuparam militarmente a área próxima ao forte de São Pedro. Um documento assinado por 105 revoltosos declarava o desligamento da Bahia do governo central (Rio de Janeiro). O presidente da província (cargo que atualmente corresponde ao de governador) da Bahia foi obrigado a abandonar seu cargo e os revoltosos declararam um governo republicano transitório (até que D. Pedro II alcançasse a maioridade).

Porém, a repressão ao movimento foi forte e, após cercar a cidade de Salvador em 1838, o governo central pôs fim ao movimento.

Observação

O clima revolucionário que tomou conta de diversas regiões do país em meados da década de 1830 foi sufocado pelas armas, por novas leis e pela centralização do poder. Colaborou para isso a criação da Guarda Nacional durante a Regência.

Professor, os conteúdos apresentados nas páginas 197 a 202 procuram levar os estudantes a desenvolver a habilidade **EF08HI16**.

Texto complementar

O trecho a seguir expõe alguns interesses dos grupos sociais envolvidos na revolta da Sabinada:

> O Ato Adicional, sobretudo na figura das Assembleias Provinciais, não teria sido eficiente na proposta de acomodar toda a demanda por participação política na província da Bahia. Os espaços de poder reservados às províncias não eram considerados acessíveis por estes homens da cidade, que, embora tivessem algum prestígio, diploma ou casa comercial, não tinham condições de financiar uma campanha eleitoral nos moldes praticados pelos senhores de terras e escravos. [...]
>
> Restava, portanto, aos insatisfeitos da cidade a busca por uma forma de intervenção política paralela aos espaços intitucionais da província. Crescia, desta forma, o discurso da legitimidade de uma ação revolucionária, a partir da qual a Bahia passaria a ser diretamente governada pelos setores médios e letrados da cidade de Salvador, em seu próprio benefício e não mais dos chamados "aristocratas".
>
> Nas palavras de Francisco Sabino, publicadas em seu Novo Diário, "depois de longos e reiterados sofrimentos, de que a Bahia até hoje tem sido vítima, a Revolução se foi preparando, e amadurecendo na opinião dos povos". Não era mais possível esperar mudanças por parte dos grupos estabelecidos no poder provincial e central.

LOPES, Juliana Serzedello Crespim. *Identidades políticas e raciais na Sabinada (Bahia, 1837-1838)*. Tese: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de História. São Paulo, 2008. p. 55-56.

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

MODELO

Texto complementar

No trecho a seguir, o historiador Clóvis Moura define a Revolta dos Malês:

> Grande Insurreição. Também chamada a Revolta dos Malês, foi o último grande levante de escravos da capital da Bahia e o que atingiu maior ressonância histórica. Foi dirigida por escravos nagôs, mas incluiu, entre seus dirigentes, negros de diversas outras nações africanas, principalmente tapa. Essa revolta demonstrou que os escravos já haviam sedimentado uma tradição de luta contra os seus senhores, embora não possuíssem um programa político: a única consigna que os unia era a conquista da liberdade. A revolta dos escravos baianos de 1835 não foi uma eclosão violenta, surgida de um incidente qualquer e sem um plano preestabelecido, mas uma revolta planejada nos seus detalhes, precedida de todo um plano organizacional, cujo período é pouco estudado, mas fundamental para o entendimento das proporções que o movimento tomou. Derrotada a última tentativa dos escravos, chefiada pelos nagôs (1830) [...], os seus líderes procuraram organizar uma série de preparativos com vistas a reiniciar a luta, reagrupar os seus membros e dar início à nova onda de revoltas. Além das organizações existentes, constituídas de grupos de escravos que se reuniam regular e secretamente em vários pontos da cidade de Salvador, criaram um "clube" secreto, que funcionava na Barra (Vitória), localizado nos fundos da casa do inglês Abrão, e que exerceu papel dos mais importantes na estrutura e dinamização do movimento. [...]

MOURA, Clóvis. *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2004. p. 174.

A Revolta dos Malês (Salvador, 1835)

Na página 196 deste Capítulo você conheceu a Revolta de Manoel Congo, que ocorreu entre 1838 e 1839 na região de Vassouras, no Rio de Janeiro. Agora, você vai conhecer uma das diversas revoltas organizadas por escravizados que ocorreram na província da Bahia.

Os africanos que vieram ao Brasil eram provenientes de diferentes regiões da África e pertenciam a diversas **etnias**. Em Salvador havia grande concentração de africanos convertidos ao islã.

Etnia

Grupo social que compartilha uma identidade cultural própria.

Em 1835, aconteceu naquela cidade a revolta mais radical de africanos escravizados e libertos do Brasil. A maioria dos rebeldes fazia parte da nação nagô, em cuja língua — o iorubá — a palavra *imale* significa "muçulmano". Por isso, eles eram chamados de **malês**, e a rebelião ficou conhecida como **Revolta dos Malês**.

Cerca de 600 negros escravizados e alforriados se organizaram com o propósito de libertar escravos, matar aqueles que eram considerados traidores e pôr fim à escravidão. A maior parte dos rebeldes desempenhava atividades nas áreas urbanas, como domésticos, pedreiros, carpinteiros, alfaiates, vendedores, ambulantes etc.

A Guarda Nacional repreendeu violentamente o movimento. O conflito resultou na morte de 70 rebeldes e 10 militares, além de deixar muitos feridos e centenas de presos.

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

BARBOSA, Rogério Andrade. *A caixa dos segredos*. São Paulo: Record, 2010.
Com base na história de Malã, contada por seu tataraneto, este livro apresenta um percurso sobre a escravidão africana no Brasil. Entre os segredos deste ex-escravo está sua participação na Revolta dos Malês, de 1835.



PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

SINETY, Jules Marie Vincent. *Aguatero*. 1838. Aquarela sobre papel, 31,2 cm × 45,4 cm. Na cena da aquarela estão representados dois trabalhadores negros, provavelmente escravizados, na Bahia, em 1838. Pinacoteca do Estado de São Paulo, São Paulo.

Orientações

A repressão à Revolta dos Malês foi extremamente violenta. Cerca de duzentos rebeldes receberam penas que variavam do açoitamento ao fuzilamento. Mais de quinhentos libertos foram expulsos e mandados de volta para a África. Mesmo sem terem participado da revolta, muitos escravizados e libertos muçulmanos que viviam na Bahia foram presos e condenados por portarem amuletos e documentos escritos em árabe. Esse conteúdo favorece o desenvolvimento da habilidade **EF08HI19**.

A Balaiada (Maranhão, 1838-1841)

A **Balaiada** foi um movimento predominantemente popular, uma vez que seus membros posicionavam-se contra os grandes proprietários maranhenses. O nome "balaiada" tem origem em um de seus líderes, Manuel Francisco dos Anjos Ferreira, apelidado de "Balaio" por produzir balaios, um tipo de cesto.

Participaram da Balaiada escravizados, trabalhadores livres, vaqueiros e camponeses; esses eram os grupos que mais sofriam com a situação de crise e de miséria na província. Porém, os profissionais liberais também aderiram ao movimento:

> [...] os profissionais liberais maranhenses, também descontentes, passaram a reivindicar mudanças nas regras das eleições locais e fundaram um jornal de nome *O Bem-Te-Vi* com o objetivo de difundir os princípios republicanos e federativos [...].

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 264.

Assim, altos impostos, miséria, desigualdades sociais, desmandos dos grandes proprietários maranhenses e uma crise geral na província causada pela queda nas exportações do algodão foram as principais motivações do movimento.

Em dezembro de 1838, outro líder da Balaiada, o vaqueiro Raimundo Gomes, invadiu a cadeia pública de Vila Manga para libertar seu irmão. A partir de então, com o apoio de Manuel Francisco dos Anjos e de um grupo de vaqueiros, os balaios tomaram a cidade de Caxias. Chegaram a decretar a expulsão dos portugueses da cidade e o fim da Guarda Nacional.

O governo do Maranhão passou a combater violentamente os revoltosos. Além disso, o governo central (no Rio de Janeiro) enviou tropas ao Maranhão, lideradas pelo coronel Luís Alves de Lima e Silva. A Balaiada foi, por fim, reprimida e terminou em 1841. Nos combates, cerca de 12 mil escravos, vaqueiros e camponeses foram mortos.

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

CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS



Memorial da Balaiada, localizado em Caxias (MA), em fotografia de 2014. O memorial é formado por um museu e um centro de documentação. Seu objetivo é preservar e divulgar documentos relativos à Balaiada. A instituição foi inaugurada em 2004.

Cosme Bento

Cosme Bento, também chamado de Negro Cosme, tomou parte na Balaiada a partir de 1839. Organizou um "exército" com quase 3 mil africanos e afrodescendentes. Sua luta era pelo fim da escravidão e, por isso, chegou a fundar um quilombo em Lagoa Amarela. Estudiosos afirmam que as forças que oprimiram a Balaiada só consideraram o movimento efetivamente "contido" após a prisão de Cosme Bento, que foi enforcado em 1842.

Texto complementar

O trecho a seguir descreve a visão de alguns historiadores sobre as características da Balaiada. É interessante observar e comparar as diferenças nas interpretações do movimento de acordo com cada um deles. Se desejar, apresente o texto para os estudantes e discuta com eles como podemos analisar os fenômenos históricos a partir de variadas perspectivas.

[...] De acordo com o historiador João Francisco Lisboa, contemporâneo do movimento, a Balaiada era uma revolução popular cuja origem derivou da ausência de liberdades políticas, dada a presença de grupos conservadores no controle do poder político provincial e do governo central. Para Caio Prado Jr., foi um movimento rebelde pouco articulado (das populações sertanejas contra a poderosa opressão política exercida pelos grandes senhores de terras), porque os grupos rebelados não se encontravam organizados e definidos política e ideologicamente, como classes, na estrutura social inclusiva. Finalmente, segundo Astolfo Serra, a Balaiada refletiu a rebeldia "primitiva" das massas sertanejas "incultas" contra determinações de origem política, que desafiavam as suas relações sociais internas, alterando-lhes o seu equilíbrio psicológico e, consequentemente, a noção que aquelas populações possuíam de uma vida em liberdade.

CALDEIRA, José de Ribamar C. A Balaiada e a insurreição de escravos no Maranhão. *Cadernos*, Universidade de São Paulo - Centro de Estudos Rurais e Urbanos, n. 1, p. 123, 1985.

Orientações

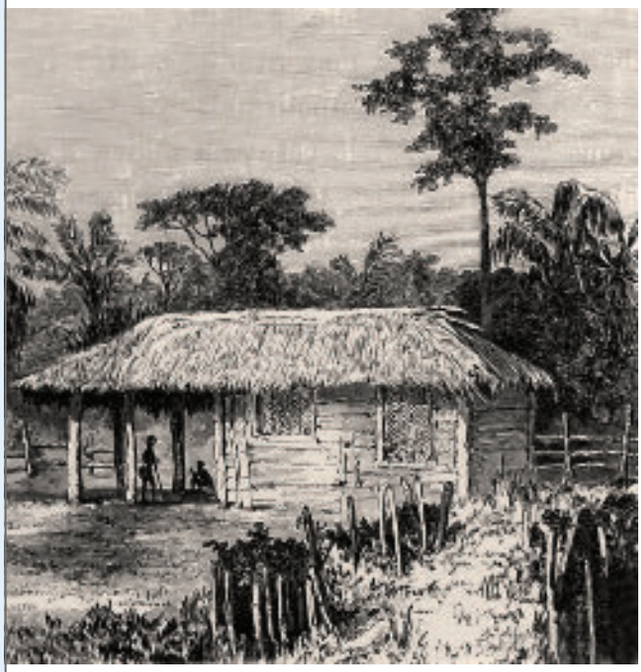
As rebeliões do período regencial ainda são pouco exploradas pela historiografia. Um dos motivos é a falta de documentos preservados que comprovem as práticas das camadas populares nos movimentos contestatórios em diversas regiões. Outro fator que deve ser levado em conta é que as elites que detiveram por muito tempo o controle das instituições oficiais de guarda dos registros históricos nunca tiveram interesse em preservar e divulgar a memória e a cultura material das camadas populares. Além disso, a maioria da população pobre, até pelo menos a Primeira República, não era alfabetizada, por isso são escassos os documentos escritos que revelam suas experiências.

Texto complementar

Leia a seguir um trecho de estudo sobre a Cabanagem:

A revolução social dos cabanos que explodiu em Belém do Pará, em 1835, deixou mais de 30 mil mortos e uma população local que só voltou a crescer significativamente em 1860. Este movimento matou mestiços, índios e africanos pobres ou escravos, mas também dizimou boa parte da elite da Amazônia. O principal alvo dos cabanos era os brancos, especialmente os portugueses mais abastados. [...] Nascida em Belém do Pará, a revolução cabana avançou pelos rios amazônicos e pelo mar Atlântico, atingindo os quatro cantos de uma ampla região. Chegou até as fronteiras do Brasil central e ainda se aproximou do litoral norte e nordeste. Gerou distúrbios internacionais na América caribenha, intensificando um importante tráfico de ideias e de pessoas. Contrastando com este cenário amplo, a Cabanagem normalmente foi, e ainda é, analisada como mais um movimento regional, típico do período regencial do Império do Brasil. No entanto, os cabanos e suas lideranças vislumbravam outras perspectivas políticas e sociais. Eles se autodenominavam "patriotas", mas ser patriota não era necessariamente sinônimo de ser brasileiro. Este sentimento fazia surgir no interior da Amazônia uma identidade comum entre povos de etnias e culturas diferentes. Indígenas, negros de origem africana e mestiços perceberam lutas e problemas em comum. Esta identidade se assentava no ódio ao mandonismo branco e português e na luta por direitos e liberdades.

RICCI, Magda. Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840. *Tempo*, v. 11, n. 22, p. 6-7, 2007. Rio de Janeiro: Editora da UFF.



BIBLIOTECA BRASILIANA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

BIARD, Auguste François. *Cabana no rio Madeira*. 1862. Xilogravura, 10 cm × 9,5 cm. Grande parte da população pobre da província do Grão-Pará morava em cabanas como essa, à beira de rios e igarapés. Biblioteca Brasiliana da Universidade de São Paulo, São Paulo.

A Cabanagem (Grão-Pará, 1835-1840)

Revoltas esparsas contra o governo central vinham ocorrendo na província do Grão-Pará desde a independência e se agravaram com a abdicação de D. Pedro I. O ponto central da insatisfação dos proprietários de terra e dos comerciantes locais era o controle que os comerciantes portugueses exerciam sobre os altos cargos públicos, incluindo o de presidente da província.

Além disso, os habitantes do Grão-Pará viviam em uma situação de pobreza extrema. Dessa forma, a **Cabanagem** foi uma revolta que reuniu as reivindicações de ascensão política dos grupos ricos e médios locais com as exigências populares por melhores condições de sobrevivência. Logo, ter uma vida melhor era o desejo dos **cabanos**, população formada por indígenas, negros e mestiços pobres que moravam em cabanas à beira de rios e igarapés.

Quando o governo central nomeou um novo presidente para a província, o movimento se exacerbou.

No entanto, não havia unidade entre os rebeldes. Após a retomada da capital por tropas legalistas, os rebeldes se refugiaram no interior, onde permaneceram lutando por aproximadamente três anos. Em 1840, as tropas do governo retomaram o controle da província. Estima-se que 30 mil pessoas morreram no conflito.

As Rusgas Cuiabanas (Mato Grosso, 1834)

Em 1834, uma grande rebelião, conhecida como **Rusgas Cuiabanas**, ocorreu em Mato Grosso, na cidade de Cuiabá. A elite local era contrária aos interesses dos ricos comerciantes portugueses e reivindicava a autonomia da província e maior espaço na vida política.

Em 30 de maio de 1834, os rebeldes realizaram saques, assassinaram portugueses e tomaram o poder por três meses. Porém, o movimento foi reprimido e os principais líderes foram presos.

EXPOSIÇÕES virtuais do Arquivo Nacional. Disponível em: <http://www.exposicoesvirtuais.arquivonacional.gov.br>. Acesso em: 21 mar. 2018. Este *site* traz uma série de exposições virtuais sobre a história do Brasil, tendo como base os documentos do Arquivo Nacional.

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

Sugestão para o estudante:

CHIAVENATO, Júlio José. *Curumim cabano*. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Jovens do Mundo Todo).

O livro, escrito pelo historiador Júlio José Chiavenato, traz uma narrativa histórica com alguns toques de ficção, procurando trazer para o primeiro plano o dia a dia dos personagens que protagonizaram a prolongada rebelião armada na região do atual Pará, a Cabanagem.

A Guerra dos Farrapos (Rio Grande do Sul, 1835-1845)

Em 1835, na província do Rio Grande do Sul, estourou a **Guerra dos Farrapos**, também conhecida como Revolução Farroupilha, liderada por ricos **estancieiros** gaúchos. A economia da região tinha como base a criação de mulas, utilizadas para o transporte de mercadorias, e do gado bovino, com o qual se produzia o **charque**.

Os estancieiros possuíam vínculos comerciais com as regiões platinas, em especial com o Uruguai, onde eram donos de grandes extensões de terras. Eles exigiam do governo central a livre circulação de rebanhos entre os dois países e o aumento das taxas cobradas sobre os produtos importados da região do Prata. Como as taxas de importação fixadas pelo governo central eram reduzidas, artigos similares produzidos no sul ficavam com o mesmo preço ou ainda mais caros que os produtos estrangeiros.

O conflito começou quando um grupo de estancieiros, liderados por Bento Gonçalves, depôs o governador da província. Em 1838, os rebeldes proclamaram a República de Piratini e colocaram no poder Bento Gonçalves. O governo rebelde organizou-se para defender as fronteiras da república recém-criada e chegou a convocar eleições para deputados, que elaborariam uma Constituição. Os rebeldes também invadiram Laguna, em Santa Catarina; em 1839, proclamaram a República Juliana, que durou apenas quatro meses.

A guerra civil persistiu até 1845, quando a paz foi assinada. Por se tratar de uma área de grande importância estratégica e econômica, o governo central agiu com cautela. Houve uma anistia geral, os oficiais farroupilhas foram incorporados ao Exército nacional e as dívidas da República de Piratini foram assumidas pelo império.

Estancieiro

Nome que se dá, no Rio Grande do Sul, ao proprietário de fazendas de gado.

Charque

Carne salgada e seca ao sol para ser mantida própria para o consumo por mais tempo.

LITRAN, Guilherme. *Carga de cavalaria*. 1893. Óleo sobre tela, 64 cm × 77 cm. A imagem representa estancieiros gaúchos durante a Revolução Farroupilha. Museu Júlio de Castilhos, Porto Alegre.



MUSEU JÚLIO DE CASTILHOS, PORTO ALEGRE

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

Orientações

Se achar interessante, comente com os estudantes que o italiano Giuseppe Garibaldi, que participou das lutas pela unificação da Itália (tema estudado na Unidade V deste volume), veio exilado para o Brasil e esteve na Guerra dos Farrapos ao lado dos rebeldes. Também participou de lutas no atual Uruguai e Argentina. Sua esposa, Anita Garibaldi, lutou também na Guerra dos Farrapos e se tornou uma figura heroica no imaginário popular.

Texto complementar

Sobre Anita Garibaldi, muito tem sido escrito, pois sua figura costuma despertar certa curiosidade por ter sido uma mulher na frente de batalha. Leia no trecho a seguir um pouco sobre ela:

> O primeiro relato de suas façanhas foi narrado por Garibaldi ao escritor francês Alexandre Dumas (1802-1870), que publicou, em 1860, as Memórias de Garibaldi – dez anos após o falecimento de Anita. [...] Nelas, o revolucionário constrói a imagem de sua companheira como uma mulher-soldado, uma pessoa corajosa com princípios claros de igualdade e justiça, uma espécie de guerreira nata e destemida nos campos de batalha. Nesse sentido, ele edifica o mito heroico de Anita, destacando que ela é uma mulher que irrompe no espaço público como vencedora e atua no espaço masculino como se fosse o seu próprio universo. Essa figura de Anita é repetida pelos demais historiadores depois dele que corroboram a solidificação da heroicidade de Anita Garibaldi.

RIBEIRO, Fernanda Aparecida. *Revista Alere*: Programa de pós-graduação em estudos literários-PPGEL, ano 4, v. 4. n. 4, p. 157, 2011.

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

GOMES, Flávio dos Santos. *Histórias de quilombolas*: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
MOREL, Marco. *O período das regências*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
SOUZA, Paulo César de. *A Sabinada*: a revolta separatista da Bahia (1837). São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). *Dicionário da escravidão e liberdade*: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
TAVARES, Luis Henrique Dias. *História da Bahia*. 11. ed. São Paulo: Unesp, 2008.

Respostas

1. De modo geral, os escravizados lutaram no exército farroupilha em troca da liberdade. Na verdade, a "promessa" de liberdade aos escravizados que participassem de conflitos era algo comum no Brasil do século XIX. Segundo Olgário Paulo Vogt, "A utilização de escravos nas guerras de libertação política não era algo novo. No Rio de Janeiro e em Salvador, autoridades monárquicas brasileiras insistiram junto a grandes senhores de escravos para que alforriassem alguns cativos sob a condição de integrarem as tropas para garantir a independência do Brasil frente às tropas portuguesas [...]. Outros movimentos que abalaram a Regência se valeriam do mesmo expediente". (VOGT, Olgário Paulo. O liberalismo farroupilha e escravidão na República Rio-Grandense. Redes, Santa Cruz do Sul, v. 19, ed. especial, p. 153-168, 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/viewFile/5159/3566>. Acesso em: 15 jun. 2018.)

2. Segundo informações do texto, em determinados momentos do conflito, o número de escravizados nas tropas farroupilhas era grande: esse grupo chegou a constituir de um terço até a metade das tropas revoltosas.

Observação

Professor, o conteúdo desta seção favorece o desenvolvimento da habilidade **EF08HI19**.

em debate

NÃO ESCREVA NO LIVRO

OS LANCEIROS NEGROS NA REVOLUÇÃO FARROUPILHA

A participação de escravizados e de afrodescendentes livres ou alforriados na Revolução Farroupilha tem sido bastante pesquisada por historiadores na atualidade. Compreender o papel desses grupos sociais no conflito colabora para o entendimento da história do estado do Rio Grande do Sul e mostra a diversidade de sujeitos históricos presentes nos campos de batalha.

Leia o texto a seguir e descubra como ocorreu essa participação.

> Em troca da promessa de liberdade ao final do conflito, muitos escravos lutaram nos Corpos de Lanceiros do exército farroupilha, criados em 12/09/1836 e 31/08/1838. Estima-se que, em alguns momentos, eles tenham composto de um terço à metade das tropas revoltosas [...].
>
> Além de contribuírem como soldados à causa farroupilha, negros livres e alforriados, juntamente com índios, mestiços e escravos fugidos do Uruguai também trabalharam em outros setores cruciais da economia de guerra: foram tropeiros de gado, mensageiros, peões e campeiros nas estâncias, trabalhadores na fabricação de pólvora, nas plantações de fumo e erva-mate implantadas pelos rebeldes [...].
>
> Apesar da utilização da alforria como mercadoria de troca, em nenhum momento a República Rio-Grandense [também conhecida como República de Piratini] libertou seus cativos. A questão da abolição era controversa entre os farroupilhas.

OLIVEIRA, V.; CARVALHO, D. Os lanceiros Francisco Cabinda, João aleijado, preto Antonio e outros personagens negros da Guerra dos Farrapos. In: SILVA, G.; SANTOS, J. (Org.). *RS negro*: cartografias sobre a produção do conhecimento. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. p. 67-68.



COLEÇÃO PARTICULAR

BLANES, Juan Manuel. *Lanceiro negro*. Século XIX. Óleo sobre cartão, 36 cm × 24,5 cm.

1. Por que, de modo geral, os escravizados lutaram nos Corpos de Lanceiros do exército farroupilha?
2. Segundo informações do texto, é possível constatar que o número de escravizados nas tropas farroupilhas era grande ou pequeno? Explique.
3. Como a questão da abolição da escravidão era vista pelos farroupilhas? Considerando a promessa de liberdade aos escravizados que lutassem nas tropas, é possível afirmar que esse posicionamento era contraditório?

3. A questão da abolição da escravidão era controversa entre os farroupilhas. Muitos deles eram, inclusive, proprietários de escravos. Diante disso, é possível afirmar que existia uma contradição, já que as promessas feitas para os escravizados arregimentados era justamente a liberdade.

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

Sugestão para o estudante:

DINIZ, André. *A Guerra dos Farrapos*. São Paulo: Escala Educacional, 2009. (Coleção História do Brasil em Quadrinhos).
Nesse livro o estudante poderá conhecer de maneira envolvente alguns episódios que marcaram a Guerra dos Farrapos.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Identifique a composição social dos seguintes grupos políticos durante o período regencial e a forma de governo defendida por eles:

a) restauradores;

b) liberais moderados;

c) liberais exaltados.

2 Os dois trechos a seguir falam sobre as repercussões da Revolta dos Malês, ocorrida na Bahia em 1835. Reúna-se com um colega, leiam os trechos e respondam ao que se pede:

Trecho 1

A rebelião teve repercussão nacional. No Rio de Janeiro a notícia provavelmente chegou ao público através dos periódicos que publicaram o relatório do chefe de polícia da Bahia. Temendo que o exemplo baiano fosse seguido, as autoridades cariocas passaram a exercer vigilância estreita sobre os negros.

REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil*: a história do levante dos malês em 1835. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 7.

Trecho 2

[...] As autoridades após a revolta concentraram-se durante semanas, e até meses, na revista da vida dos africanos de Salvador, perseguindo a "africanidade" nos diversos níveis em que se expressava, a qual parecia desestabilizar o aspecto emocional dos demais baianos.

A punição oficial, que preservou os interesses da elite proprietária, castigou os escravos com açoites e os devolveu, em seguida, aos seus senhores, somente sentenciou com pena de morte e prisão os líderes da revolta, e com deportação os libertos. [...]

No Rio, apesar dos muitos rumores de conspirações, [...] não há registros da real existência de revoltas escravas de grande vulto. Os escravos desta cidade travaram batalhas de cunho "pessoal", através de ataques aos senhores e suas propriedades, ou, apelando para interpelações no trabalho, insultos, apatia, doenças fingidas [...].

TEREZA, Tatiane Silva. Um olhar sobre a repercussão das notícias do levante dos malês na Corte imperial do Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23. 2005, Londrina. *Anais*... Londrina: UEL, 2005 p. 12320-12323.

a) De acordo com o **trecho 1**, a revolta teve repercussão nacional. Naquele contexto, que medida foi tomada pelas autoridades do Rio de Janeiro?

b) Segundo o **trecho 2**, como ficou a vida dos africanos e de seus descendentes em Salvador após a revolta de 1835? Por que isso ocorreu?

c) Por que, após a revolta de 1835, havia uma grande preocupação especificamente com a segurança do Rio de Janeiro?

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

O vazio de poder propiciou a abertura de um espaço político para que os segmentos menos favorecidos da sociedade [...] manifestassem sua insatisfação, gerando um clima de permissividade, inquietação e incerteza.

GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. Liberalismo moderado: postulados ideológicos e práticas políticas no Período Regencial (1831-1837). In: PEIXOTO, Antonio Carlos. *O liberalismo no Brasil Imperial*: origens, conceitos e prática. Rio de Janeiro: Revan; UERJ, 2001. p. 109.

a) O que você acha que a autora do texto quer dizer ao usar a expressão "vazio de poder"?

b) De que modo os segmentos menos favorecidos da sociedade demonstraram sua insatisfação durante o período regencial? Será que suas demandas foram atendidas? Justifique.

4 Retome as informações deste Capítulo e compare a diversidade social e política presente nas diferentes revoltas regenciais.

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

Seção Atividades

Objeto de conhecimento

- *O período regencial e as contestações ao poder central.*

Habilidades

EF08HI15

EF08HI16

Respostas

1. a) Eram comerciantes portugueses e funcionários públicos; desejavam a volta de D. Pedro I ao trono.

b) Representavam a aristocracia rural; defendiam o estabelecimento da monarquia constitucional.

c) Pertenciam às camadas médias urbanas e à aristocracia rural; defendiam principalmente a monarquia federativa, mas alguns desejavam a república.

2. a) Temendo que o exemplo baiano fosse seguido no Rio de Janeiro, as autoridades locais iniciaram uma intensa vigilância sobre os negros.

b) Após a revolta, a punição oficial visava preservar os interesses das elites locais, castigando com açoites e devolvendo os escravizados aos seus proprietários. Apenas os líderes da revolta foram punidos com morte e prisão, e os libertos, com deportação. Porém, durante meses, a repressão às manifestações culturais africanas permaneceu.

c) Porque as autoridades e as elites dominantes temiam que a revolta escrava tomasse grandes proporções e se espalhasse pela capital do império.

3. a) A autora se refere ao Estado monárquico que se encontrava sem um representante da família real.

b) As camadas menos favorecidas da sociedade demonstraram sua insatisfação em relação ao poder central e aos grupos dominantes locais por meio de revoltas que buscavam a autonomia política das províncias. Apesar das muitas revoltas que eclodiram em diferentes regiões do Brasil, as demandas dos participantes não foram atendidas e a maioria foi reprimida com bastante violência.

4. A Balaiada e a Cabanagem foram revoltas que reuniram as camadas menos privilegiadas da província do Maranhão e do Grão-Pará que reivindicavam melhores condições econômicas e sociais para a população. A Sabinada, que ocorreu na Bahia, agrupou uma ampla gama de grupos sociais na organização da revolta, como profissionais liberais, as camadas médias, militares, a população pobre, os escravizados e libertos que reclamavam direitos políticos e autonomia para a província. A Revolta dos Malês, por sua vez, foi uma revolta de negros muçulmanos que buscavam libertar os escravizados e pôr fim ao regime de escravidão. A Guerra dos Farrapos foi organizada por estancieiros gaúchos que exigiam a livre circulação de rebanhos na região platina. As Rusgas Cuiabanas contou com a participação da elite local da província do Mato Grosso, que visava adquirir maiores poderes políticos. As revoltas foram diferentes entre si, variando os grupos sociais participantes, os interesses e objetivos políticos envolvidos.

Sobre o Capítulo

Ao longo do Segundo Reinado, foram criados mecanismos que visavam fortalecer as instituições monárquicas, consolidando o poder do imperador. A estrutura política montada possibilitou o revezamento no poder entre os partidos Liberal e Conservador, o que diminuiu os conflitos entre as elites e favoreceu a estabilidade política do império.

O Capítulo aborda ainda alguns conflitos que ocorreram durante o Segundo Reinado, como a Revolução Praieira e a Guerra do Paraguai. É importante destacar que nesse período ocorreram também a expansão cafeeira, a modernização da agricultura e o deslocamento do eixo econômico para a região paulista.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF08HI15: *Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.*

EF08HI16: *Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.*

EF08HI17: *Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.*

EF08HI18: *Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.*

CAPÍTULO

16 O Segundo Reinado

Em 1840, durante a regência de Araújo Lima, o governo regencial decretou uma lei que diminuía o poder das Assembleias Legislativas Provinciais, limitando a autonomia das províncias. Insatisfeitos com essa medida, que foi interpretada como um "regresso conservador", os liberais foram ao ataque: lançaram uma campanha pública pela antecipação da maioridade do príncipe Pedro de Alcântara, então com 14 anos de idade.

A campanha ganhou apoio popular, e o Parlamento proclamou a maioridade de Pedro de Alcântara. Em julho de 1840, o príncipe assumiu o trono e recebeu o título de D. Pedro II. Iniciava-se, assim, o **Segundo Reinado** no Brasil.

A antecipação da maioridade de D. Pedro II foi a saída encontrada pelas elites para manter a ordem escravocrata e a unidade do império, ameaçadas pelos levantes nas províncias. As elites desejavam um governo centralizado e forte, que contemplasse seus interesses e objetivos.



MUSEU IMPERIAL, PETRÓPOLIS

MOREAUX, François René. *O ato da coroação do imperador D. Pedro II.* 1842. Óleo sobre tela, 2,38 m × 3,10 m. A coroação, ocorrida em 18 de julho de 1841, antecipou a maioridade de D. Pedro II. O artista representou D. Pedro II sendo coroado por um clérigo. Segundo a Constituição imperial, o catolicismo era a religião oficial no Brasil. A união legal entre Igreja e Estado exigia que os governantes se submetessem ao aval da Igreja, ao mesmo tempo que esta dava poderes ao governo de interferir nos assuntos clericais do Brasil. Museu Imperial, Petrópolis.

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

Sugestão para o estudante:

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *De olho em D. Pedro II e seu reino tropical.* São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Nesse livro, Lilia Moritz Schwarcz utiliza fotografias raras de D. Pedro II, desde sua infância, quando a família regressou a Portugal, até a velhice. A autora trabalha as fontes visuais como um recurso de análise histórica que perpassa a esfera da vida privada e cotidiana e os acontecimentos políticos do país.

AS FORÇAS POLÍTICAS

O quadro de insurreições do período regencial contribuiu para aprofundar as divergências políticas entre as elites, especialmente no que dizia respeito às formas de garantir a estabilidade política e a unidade territorial do país. Nesse contexto, o grupo dos regressistas criou o **Partido Conservador**, apoiado pelas províncias do nordeste e composto de altos funcionários do governo, grandes comerciantes e proprietários de terras. Já os progressistas formaram o **Partido Liberal**, sustentado pelas províncias do centro-sul e constituído de senhores rurais e membros das camadas médias urbanas.

Os liberais, que haviam sido responsáveis pelo projeto de lei que antecipou a maioridade de D. Pedro II, foram nomeados pelo jovem imperador para compor o primeiro ministério de seu governo. No entanto, como os conservadores possuíam a maioria na Câmara dos Deputados, os liberais solicitaram ao imperador que dissolvesse o Parlamento e organizasse novas eleições.



MUSEU IMPERIAL, PETRÓPOLIS

TAUNAY, Félix. *Retrato do imperador D. Pedro II.* 1837. Óleo sobre tela, 90 cm × 66 cm. Nesse retrato, D. Pedro II tinha 12 anos de idade. Museu Imperial, Petrópolis.

Realizadas em outubro de 1840, as eleições ficaram marcadas pelo uso da violência tanto pelos liberais como pelos conservadores. Espancamentos e assassinatos de eleitores e adversários políticos, roubo de urnas e fraudes na contagem de votos explicam por que essa disputa pela hegemonia nas urnas ficou conhecida como "eleições do cacete".

Os liberais saíram vitoriosos. Insatisfeitos, os conservadores exigiram que o imperador destituísse o gabinete liberal e convocasse novas eleições. Em reação, os liberais organizaram revoltas em São Paulo e em Minas Gerais, que foram rapidamente sufocadas pelas tropas do governo imperial.

Liberais e conservadores

Existem basicamente três diferentes interpretações de historiadores sobre os partidos Liberal e Conservador no Brasil.

Segundo uma das interpretações, os dois partidos eram, em essência, semelhantes, pois ambos representavam os interesses da aristocracia rural.

Uma segunda corrente destaca as diferenças: enquanto os liberais tinham uma base urbana e defendiam mais autonomia nas províncias, os conservadores representavam setores agrários favoráveis à centralização.

A terceira interpretação historiográfica enfatiza tanto as diferenças quanto as semelhanças entre os dois partidos.

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

Observação

Professor, o estudo dos conteúdos desta página e da seguinte (p. 206) contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF08HI15**.

Texto complementar

O artigo a seguir trata do voto e dos processos eleitorais no império:

Surge o título de eleitor

A alternativa surgiu com a introdução de um cadastramento que buscava colocar um freio na corrupção eleitoral. O 'título de eleitor' ou 'título de qualificação' surge em 1875 e nele constavam nome, estado civil, profissão, renda, domicílio e legibilidade – se era votante ou eleitor. O título indicava também se o portador era analfabeto ou não, mas explicitava o direito ao voto dos que não sabiam ler. [...]

[...] Em 1875, o voto se tornou secreto, já que, identificado e com a posse da célula, o próprio eleitor a deposita na urna. A separação entre a mesa e a urna é adotada em seguida como outra garantia para a preservação do eleitor. [...]

A Lei Saraiva, de 1881, aboliu o voto indireto, e deputados provinciais e da Assembleia Geral, além de senadores, passaram a ser eleitos diretamente. Em cada distrito só seria eleito um candidato por maioria absoluta. O tiro, no entanto, saiu pela culatra: apesar das boas intenções propostas, [...] do pouco que se depreende das estatísticas eleitorais do império, a Lei Saraiva reduziu o eleitorado em cerca de 87% – de 1,1 milhão para 142 mil eleitores. Por um lado diminuiu a corrupção, mas por outro foram criados critérios muito rigorosos para a participação nas eleições, como comprovação da renda, exigência da autoqualificação do eleitor e, principalmente, a solicitação altamente excludente de saber ler e escrever. A república herdará os problemas que o império não conseguiu resolver, com o comparecimento às eleições no final do período limitada a cerca de 1% dos eleitores.

BARCELLOS, Jorge. Um novo país constrói sua democracia. *História Viva*, n. 132, p. 22-25, 2014.

Orientações

O estudo de assuntos como o conflito entre os interesses populares e os das oligarquias e o controle do aparato do Estado pelos partidos Liberal e Conservador permitem estabelecer um paralelo com o mundo atual. Exemplos disso são o choque de interesses no campo e a relação entre o poder econômico e a estrutura partidária. É possível ainda orientar uma reflexão sobre as características do "parlamentarismo à brasileira" nesse período, comparando-as com as do parlamentarismo em outros países e com as propostas de reforma política que na atualidade são debatidas por diferentes grupos no nosso país.

Ao discutir com os estudantes as posições dos liberais e dos conservadores, também é importante ressaltar que havia diferenças internas em cada grupo.

Observação

Os conservadores eram conhecidos como saquaremas pelo fato de grande parte de seus membros residir e se reunir em Saquarema, na província do Rio de Janeiro. Já os liberais eram conhecidos como luzias, em referência à Revolta Liberal de 1842, promovida pelo grupo na vila mineira de Santa Luzia contra a elevação do Partido Conservador ao poder provincial.

Resposta

Ler a charge:

As armas e as cédulas à venda no bazar eleitoral representado na charge de Agostini indicam a violência que permeava as eleições nesse período, as disputas acirradas entre liberais e conservadores e a manipulação dos votos dos eleitores por meio de coerção.

O "parlamentarismo à brasileira"

Visando estabilizar a situação política no país, o imperador criou, em 1847, o cargo de presidente do Conselho de Ministros, medida que instituiu o parlamentarismo no Brasil. Se compararmos o modelo implantado no Brasil com o modelo inglês, por exemplo, veremos que o parlamentarismo brasileiro funcionou de maneira diferente.

Na Inglaterra, o primeiro-ministro, figura que de fato governa o país, é escolhido pelo partido que recebeu mais votos nas eleições. Depois disso, ele nomeia as pessoas que farão parte de seu gabinete ministerial.

No Brasil, o imperador, utilizando-se do Poder Moderador, nomeava o presidente do Conselho de Ministros, que escolhia os integrantes de seu gabinete ministerial. Depois disso, novas eleições eram realizadas, para garantir que o partido que ocupava o gabinete ministerial contasse com a maioria no Parlamento.

O revezamento no poder entre os partidos Liberal e Conservador durou praticamente todo o Segundo Reinado.

MUSEU Imperial. Disponível em: <http://www.museuimperial.gov.br>. Acesso em: 21 mar. 2018. *Site* do Museu Imperial, localizado em Petrópolis (RJ). O *site* disponibiliza visitas virtuais pelas dependências da instituição.

Ler a charge

- O que as armas "à venda" no bazar eleitoral podem indicar sobre as características das eleições no Segundo Reinado? E as cédulas à venda, o que representam?



ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO

AGOSTINI, Angelo. *Bazar eleitoral: Deus louvado, meu partido é o cobre; voto por aquele que me der mais a ganhar*. 1867. Charge. O artista Angelo Agostini, nesta charge, fala sobre a corrupção eleitoral durante o Segundo Reinado. No "bazar eleitoral", estão sendo vendidos rifles, espadas e cédulas eleitorais (inclusive cédulas em branco). Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo.

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

A "PRIMAVERA DOS POVOS" NO BRASIL

A última grande revolta do Segundo Reinado ocorreu na província de Pernambuco, em 1848. A **Revolução Praieira** foi assim chamada porque os líderes do movimento se reuniam na sede do jornal *Diário Novo*, localizada na rua da Praia, no Recife. Por esse motivo, os membros do movimento ficaram conhecidos como **praieiros**.

O movimento contou com ampla participação popular, sobretudo das camadas médias urbanas. Essa população lutava contra a falta de emprego e pelo fim do controle do comércio pelos portugueses em Pernambuco.

Essa revolta não teve apenas motivações locais. Ela foi fortemente influenciada pelo contexto das revoluções liberais que varreram o continente europeu no mesmo ano.

Inspirados no socialismo de Robert Owen e Charles Fourier, os praieiros utilizaram a imprensa liberal, sobretudo o jornal *Diário Novo* e a revista *O Progresso*, para divulgar suas ideias.

A presença das ideias revolucionárias europeias no movimento praieiro ficou evidente no "Manifesto ao mundo", publicado em 1849. Por esses motivos, a revolta é chamada por alguns historiadores de "Primavera dos Povos brasileira". Em 1850, ela foi derrotada pelas tropas imperiais.

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

Revolução ou revolta?

Os próprios sujeitos da época definiram a Praieira como uma "revolução" e se inspiraram nos valores e elementos dos movimentos revolucionários europeus de 1830 e 1848, já estudados neste volume. Porém, no caso do Brasil, o movimento ocorreu num contexto de centralização política imperial, elaborado pelas elites, num cenário bem diferente das realidades europeias do período. No Brasil dos anos 1830 e 1840, a ordem e a unidade do território nacional até poderiam estar em jogo mediante as aspirações dos praieiros, mas é importante ressaltar que não se tratava de uma ameaça revolucionária como a representada pelos movimentos de 1830 e 1848 na Europa.



MUSEU DO ESTADO DE PERNAMBUCO, RECIFE

HAGEDORN, Friedrich. *Panorama do Recife*. 1855. Litogravura, 40 cm × 65 cm. Museu do Estado de Pernambuco, Recife.

Orientações

Mesmo após o período regencial e o início do reinado de D. Pedro II, as revoltas que eclodiam em várias regiões do Brasil não cessaram. Exemplo disso foi a Revolução Praieira, inspirada nos movimentos revolucionários europeus do século XIX, que reivindicava mudanças profundas no modelo político do Segundo Reinado. É interessante comparar os motivos, os projetos, os grupos sociais envolvidos e os resultados de cada revolta, auxiliando assim, mais uma vez, os estudantes no desenvolvimento da habilidade **EF08HI16**.

▶ Texto complementar

O trecho a seguir analisa as ideias que influenciaram a Revolução Praieira:

> Havia no ambiente intelectual da Província um clima favorabilíssimo à expansão de ideias de reforma social. À agitação popular, correspondia a existência de uma elite intelectual propensa à compreensão e propagação de princípios socialistas. A figura de Vauthier, o engenheiro socialista contratado pelo governo provincial, merece realce particular pelo muito que influiu para o conhecimento das novas tendências do socialismo militante na Europa. No seu Diário Íntimo [...] vê-se pela relação dos livros adquiridos e pelas revistas assinadas e propagadas entre nós, como o técnico francês foi um elemento de difusão das preocupações reformadoras dos idealistas da primeira metade do século XIX.

QUINTAS, Amaro. *O sentido social da Revolução Praieira*. São Paulo: Yendis, 2004. p. 136.

Observação

Partindo da cidade de Olinda, cerca de 2 500 homens atacaram o Recife, mas não conseguiram tomar a cidade. A luta dos rebeldes prosseguiu sob a forma de guerrilhas até 1850, quando foram, finalmente, derrotados pelas tropas imperiais.

Sugestão para o professor:

MARSON, Izabel Andrade. *Revolução Praieira*: resistência liberal à hegemonia conservadora em Pernambuco e no império. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

Orientações

A Guerra do Paraguai foi o conflito de maiores proporções entre nações sul-americanas e trouxe importantes transformações ao Império brasileiro, como o fortalecimento dos movimentos pela abolição da escravidão.

Embora não fosse bem treinado e equipado, a primeira fase da guerra foi vantajosa para o exército paraguaio. O avanço paraguaio foi detido, porém, após a Batalha do Riachuelo, vencida pela Tríplice Aliança. Em 1866, o sul do Paraguai foi invadido, e a guerra se equilibrou. A partir daí, o conflito se caracterizou pela resistência paraguaia ao avanço dos três países e só terminou em 1870, com a morte de Solano López e a derrota do Paraguai.

Observação

Professor, os conteúdos apresentados nas páginas 208 a 211 levam os estudantes a desenvolver as habilidades **EF08HI17** e **EF08HI18**.

Para uma visão geral das principais linhas de interpretação historiográfica sobre a Guerra do Paraguai, sugerimos o artigo *A Guerra contra o Paraguai – história e historiografia: da instauração à restauração historiográfica (1871-2002)*, do historiador Mário Maestri, disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/55579>. Acesso em: 15 jun. 2018.

A GUERRA DO PARAGUAI (1864-1870)

O principal fator para a eclosão da **Guerra do Paraguai** ou **Guerra da Tríplice Aliança** foram as disputas pelo controle da Bacia do Prata, formada pelos rios Paraná, Paraguai e Uruguai.

O Paraguai, sem saída para o mar, dependia dos rios platinos para o escoamento de seus produtos. Para o Brasil, os rios representavam a única via de comunicação entre a província de Mato Grosso e a do Rio de Janeiro.

Os enfrentamentos militares começaram com a intromissão do Brasil nos assuntos internos do Uruguai, cujo poder político era disputado entre os partidos Blanco e Colorado. Em outubro de 1864, o Brasil, que apoiava os colorados, invadiu o Uruguai. O Paraguai, governado por Francisco Solano López e aliado dos *blancos*, rompeu relações diplomáticas com o Brasil e, em novembro, aprisionou um navio brasileiro que seguia para Cuiabá. No mês seguinte, tropas paraguaias invadiram o Mato Grosso e pediram autorização do governo argentino para atravessar seu território e entrar no Rio Grande do Sul. Diante da recusa, Solano López declarou guerra à Argentina e atacou a província de Corrientes.

As investidas do Paraguai motivaram o Brasil, a Argentina e os colorados uruguaios a formalizar, em maio de 1865, a **Tríplice Aliança**, com o compromisso de derrotar Solano López e liberar a navegação fluvial na região para os três países.



MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

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

AMÉRICO, Pedro. *Batalha do Avaí*. 1872-1879. Óleo sobre tela, 6 m × 11 m. Uma das mais sangrentas batalhas entre as forças da Tríplice Aliança e as do Paraguai foi travada junto ao arroio Avaí, no Paraguai, em 11 de dezembro de 1868. Nesta obra de Pedro Américo, o conflito é idealizado e simboliza o confronto entre a civilização, representada pelos soldados brasileiros fardados e montados a cavalo, e a barbárie, associada aos paraguaios, retratados seminus e no chão. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

Resultados do conflito

A guerra só terminou em 1870, com a morte de Solano López e a derrota paraguaia.

Para o Paraguai, o conflito foi uma catástrofe. O país teve de arcar com uma pesada dívida de guerra, além de ter boa parte de suas terras anexada pelos vencedores (como você pode observar no mapa ao lado). A população paraguaia foi reduzida a um quinto do total antes do conflito. As indústrias e ferrovias ruíram.

O Brasil não obteve grandes vantagens com o conflito. Cerca de 40 mil soldados morreram em combate, e as dívidas contraídas em decorrência da guerra foram pesadas, o que provocou o aumento da inflação. Como o Brasil assumia a maior parte das despesas do bloco dos aliados, o governo de D. Pedro II, em várias ocasiões, teve de recorrer a empréstimos externos para custear o conflito.



Fonte: JOFFILY, Bernardo. *IstoÉ Brasil 500 anos*: atlas histórico. São Paulo: Três, 1998. p. 75.

GUERRA do Paraguai. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/guerra-do-paraguai/>. Acesso em: 22 mar. 2018. Este *site*, ligado à Fundação Biblioteca Nacional, apresenta um grande dossiê sobre a Guerra do Paraguai, incluindo textos, fotografias, obras de arte e biografias.



AGOSTINI, Angelo. *De volta do Paraguai*. 1870. Charge. Em 1866, uma lei obrigava cada província brasileira a enviar 1% de sua população à Guerra do Paraguai. Para escapar da convocação, muitos senhores de escravos enviaram seus cativos para o conflito. A esses "escravos da nação" era concedida a liberdade. Mas, ao retornarem para o Brasil, esses soldados se deparavam com a continuidade da escravidão. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

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

Texto complementar

Se desejar, apresente aos estudantes o trecho a seguir sobre as causas da Guerra do Paraguai:

> [O progresso paraguaio] começou a preocupar a metrópole inglesa. [...] A própria metrópole via-se desafiada por um exemplo que, frutificado, poderia abalar seu domínio.
>
> As causas da Guerra do Paraguai, crescendo desde o início do século, adquiriam contornos nítidos na medida em que o povo guarani consolidava seu progresso. Os bons resultados que [o Paraguai] [...] obteve nas relações internacionais [...] serão anulados sob quaisquer pretextos, para que um país economicamente emancipado não abale o equilíbrio na Bacia do Prata. Um equilíbrio que significava manter o domínio do capital inglês sobre os dois mais importantes países da América do Sul: Brasil e Argentina.

CHIAVENATO, Júlio José. *Genocídio americano*: a Guerra do Paraguai. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 81.

Orientações

Esta seção procura aprofundar um pouco mais o conhecimento dos estudantes sobre a Guerra do Paraguai, que contou com a participação expressiva de escravizados e libertos nas frentes de batalha e posteriormente se mostrou um conflito importante para o desenvolvimento das lutas sociais e abolicionistas dos afrodescendentes no Brasil. Busca ampliar a discussão sobre as possibilidades de interpretações historiográficas.

Inicie uma discussão com os estudantes sobre a pesquisa histórica, os caminhos metodológicos, a visão de mundo, a posição crítica, política e social que permeia a análise dos historiadores. É interessante chamar a atenção deles para a época em que as análises são produzidas, pois elas dialogam com as preocupações dos historiadores em relação ao seu próprio tempo.

em debate

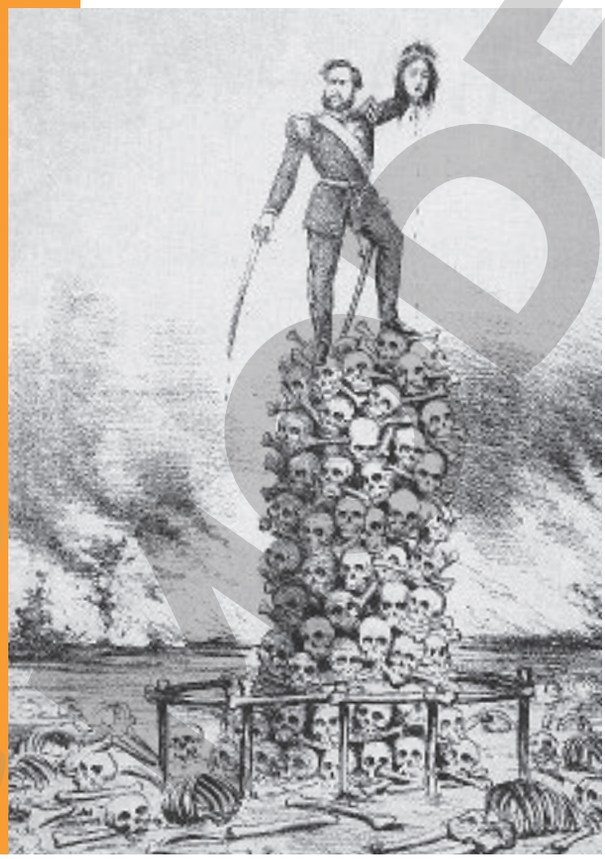
VERSÕES DA GUERRA DO PARAGUAI

A Guerra do Paraguai é objeto de diferentes interpretações históricas. No texto a seguir, o historiador brasileiro Boris Fausto apresenta algumas dessas interpretações sobre esse conflito internacional que marcou profundamente a história do Segundo Reinado.

A guerra constitui um claro exemplo de como a História, sem ser arbitrária, é um trabalho de criação que pode servir a vários fins. Na versão tradicional da historiografia brasileira, o conflito resultou da megalomania e dos planos expansionistas do ditador paraguaio Solano López. Membros das Forças Armadas – especialmente do Exército – encaram os episódios da guerra como exemplos da capacidade militar brasileira, exaltando os feitos heroicos de Tamandaré, de Osório e, em especial, de Caxias. [...]

Atravessando a fronteira, encontramos no Paraguai uma historiografia oposta. O conflito é aí visto como uma agressão de vizinhos poderosos a um pequeno país independente. Essa versão serviu em anos recentes para glorificar o ditador paraguaio Alfredo Stroessner [que governou o país entre 1954 e 1989]. [...] Stroessner apresentava-se como continuador da obra do general Bernardino Caballero, [...] oficial de confiança de Solano López nos anos da guerra.

Na década de 1960, surgiu entre os historiadores de esquerda, como o argentino León Pomer, uma nova versão. O conflito teria sido fomentado pelo imperialismo inglês. O Paraguai era um país de pequenos proprietários que optara pelo desenvolvimento autônomo, livrando-se da dependência externa. Brasil e Argentina definiam-se como nações dependentes, baseadas no comércio externo e no ingresso de recursos e tecnologia estrangeiros. Esses dois países teriam sido manipulados pela Inglaterra para destruir uma pequena nação cujo caminho não lhe convinha. Além disso, os ingleses estariam interessados em controlar o comércio do algodão paraguaio, matéria-prima fundamental para a indústria têxtil britânica.



FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

AGOSTINI, Angelo. *O Nero do século XIX*. 1869. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.
Charge representando Solano López sobre uma pilha de crânios. Com frequência, o ditador paraguaio foi representado na imprensa brasileira como um líder sanguinário. Por sua vez, os jornais paraguaios retratavam o Exército brasileiro de forma racista, devido à participação de negros libertos no conflito.

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

Sugestões para o professor:

ARAÚJO, Tiago Gomes de. *A identidade nacional brasileira na Guerra do Paraguai*. Rio de Janeiro: Ar Editora, 2013.

PERNIDJI, Joseph Eskenazi; PERNIDJI, Maurício Eskenazi. *Homens e mulheres na Guerra do Paraguai*. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Essa interpretação está muito ligada às concepções correntes na esquerda latino-americana das décadas de 1960 e 1970. Pensava-se naqueles anos que os problemas do continente resultavam basicamente da exploração imperialista. A Guerra do Paraguai seria um exemplo a mais de como a América Latina, ao longo do tempo, tinha apenas trocado de dono, passando de mãos inglesas para norte-americanas.

Nos últimos anos, a partir de historiadores como Francisco Doratioto e Ricardo Salles, surgiu uma nova explicação. Não se trata da última palavra no campo da História, mas de uma versão menos ideológica, mais coerente e bem apoiada em documentos. Ela concentra sua atenção nas relações entre os países envolvidos no conflito. Tem a vantagem de procurar entender cada um desses países a partir de sua fisionomia própria, sem negar a grande influência do capitalismo inglês na região. Chama a atenção, assim, para o processo de formação dos Estados nacionais da América Latina e da luta entre eles para assumir uma posição dominante no continente.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007. p. 208-209.



JAVIER LÓPEZ/BATE Y CA. - BIBLIOTECA NACIONAL DO URUGUAI, MONTEVIDÉU

Campo de batalha com corpos de paraguaios empilhados, 1866. Esta imagem contradiz a visão brasileira ufanista do conflito.

1. Identifique as versões sobre a Guerra do Paraguai apresentadas no texto.
2. Explique a visão tradicional da historiografia brasileira sobre essa guerra.
3. Qual é a versão da historiografia paraguaia para o conflito?
4. Segundo as vertentes historiográficas dos anos 1960 e 1970, citadas no texto, qual é a relação entre o imperialismo inglês e a Guerra do Paraguai?
5. Como a interpretação elaborada por Francisco Doratioto e Ricardo Salles se opõe à ideia de que essa guerra foi fomentada pelo imperialismo inglês?

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

Respostas

1. O texto apresenta quatro versões sobre a Guerra do Paraguai. A primeira é a da historiografia brasileira tradicional. A segunda foi produzida pela historiografia tradicional paraguaia. A terceira é focada no imperialismo inglês, ligada a concepções de correntes da esquerda latino-americana das décadas de 1960 e 1970, e a quarta foi produzida pelo especialista em relações internacionais Francisco Doratioto e pelo historiador Ricardo Salles, e se concentra nas relações entre os países envolvidos no conflito.

2. Essa interpretação responsabiliza o ditador paraguaio Solano López pela eclosão do conflito. Segundo esse ponto de vista, o Brasil entrou em guerra para conter os planos expansionistas de López. Essa visão também glorifica as Forças Armadas brasileiras, destacando a atuação de alguns comandantes, vistos como heróis.

3. Na versão paraguaia, o conflito resultou da agressão de vizinhos poderosos a um pequeno país independente. Essa versão foi utilizada em anos recentes para glorificar o ditador paraguaio Alfredo Stroessner [que governou o país entre 1954 e 1989].

4. Segundo essa interpretação, o conflito foi fomentado pelo imperialismo inglês. O Paraguai era um país de pequenos proprietários que optaram pelo desenvolvimento autônomo, livrando-se da dependência externa. Brasil e Argentina definiam-se como nações dependentes, baseadas no comércio externo e no ingresso de recursos e tecnologia estrangeiros. De acordo com essa interpretação, Brasil e Argentina foram manipulados pela Inglaterra para destruir uma pequena nação cujo caminho não lhe convinha. Além disso, os ingleses estavam interessados em controlar o comércio do algodão paraguaio, matéria-prima fundamental para a indústria têxtil britânica.

5. A vertente dos anos 1960 e 1970 tendeu a analisar o conflito como resultado, principalmente, dos interesses da Inglaterra em interromper o progresso paraguaio, visto como uma ameaça aos negócios ingleses na região platina.

Opondo-se a essa visão, Francisco Doratioto e Ricardo Salles analisam o conflito como fruto das disputas pela hegemonia na região e do caminho escolhido para se consolidarem como Estados nacionais.

Orientações

O aumento do consumo internacional de café estimulou a expansão das lavouras cafeeiras nas regiões Sudeste e Sul do país. Com isso, o café passou a ser o produto mais importante da economia brasileira. Sugerimos ao professor enfatizar as mudanças impulsionadas pela produção cafeeira, como a modernização das regiões produtoras, a construção de ferrovias, a melhoria dos portos, a instalação de casas financiadoras e exportadoras e a ampliação da infraestrutura urbana.

A economia cafeeira do Vale do Paraíba viveu seu período de esplendor entre 1850 e 1870, riqueza que se via na imponência das casas-grandes e na vida luxuosa da elite cafeeira na corte imperial.

Texto complementar

O texto a seguir traz informações sobre o café:

> O cafeeiro [...] crescia espontâneo e sem necessidade de plantio entre os etíopes e abissínios de priscas eras. Seu fruto, tal qual se verifica com o guaraná, entre nativos do Brasil, era aproveitado para beberagens por aqueles povos africanos, desde tempos remotos. De lá, seu uso passou aos persas, destes aos árabes, que o disseminaram, a partir do século XV, como o maravilhoso estimulante, para vencer sono e fadigas, elegendo-o sua bebida nacional. Suas sementes espalharam-se por todo o mundo islamita, levadas por Meca, por peregrinos em caravanas religiosas ou comerciais. O café, como capitoso licor, ganhou depois o Egito, conquistou também a predileção dos turcos. Chegado a Constantinopla estava quase que introduzido na Europa.
>
> SOBRINHO, Alves Motta. *A civilização do café (1820--1920)*. São Paulo: Brasiliense, 1978. p. 7.

A EXPANSÃO CAFEEIRA NO SEGUNDO REINADO

O café foi introduzido no Brasil no início do século XVIII, vindo da Guiana Francesa. Foi levado para a capitania do Rio de Janeiro, onde passou a ser cultivado para consumo doméstico. Apenas no final do século XVIII, com a ampliação do consumo nos países do Ocidente, a produção para o mercado começou a se expandir.

No começo do Segundo Reinado, em 1840, o café já era o principal produto da economia brasileira, representando cerca de 40% das exportações do país e mais da metade da produção mundial. A rápida expansão do cultivo deveu-se a quatro fatores principais: abundância de terras, disponibilidade de mão de obra, condições climáticas favoráveis e aumento do consumo do produto no exterior.

A primeira fase de produção teve como centro o Vale do Paraíba, onde os cafezais se espalharam por municípios fluminenses (como Barra Mansa, Vassouras e Barra do Piraí) e paulistas (como Taubaté, Areias e Bananal). Essa região reunia condições naturais excelentes para o cultivo: terras virgens e férteis, chuvas regulares e relevo acidentado, que protegia a planta dos ventos fortes que vinham do oceano.

O cultivo no Vale do Paraíba seguiu o modelo adotado na agricultura de exportação do nordeste, baseado na grande propriedade e na mão de obra escrava. Sem investir em inovações técnicas, os fazendeiros aumentavam a produção por meio da expansão dos cafezais para novas terras e da ampliação do contingente de escravos.

A proximidade do litoral facilitava o escoamento do produto para a Europa e para os Estados Unidos. Antes da construção das primeiras ferrovias, o café era transportado por tropas de burros e mulas ou em carros de bois até portos intermediários e daí para os portos exportadores, principalmente o do Rio de Janeiro e o de Paraty.



FERREZ, Marc. Escravos colhendo café em fazenda do Vale do Paraíba. c. 1885. Fotografia. Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro.

COLEÇÃO GILBERTO FERREZ/INSTITUTO MOREIRA SALLES, RIO DE JANEIRO
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Observação

O cafeeiro é uma planta que não se adapta a regiões muito quentes ou muito frias. As condições ideais para o cultivo devem apresentar temperaturas amenas, chuvas regulares e bem distribuídas e solo fértil. Tais condições foram encontradas na região Centro-Sul do Brasil, na área compreendida hoje pelos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais. Depois, com o esgotamento do solo, a lavoura de café começou a se deslocar para o Oeste paulista, o que permitiu que a província se tornasse nesse período a mais rica e dinâmica do país. As técnicas utilizadas no cultivo ainda eram muito rudimentares. As primeiras máquinas só foram introduzidas nas fazendas no final do século XIX.

A caminho do Oeste Paulista

Por volta de 1860, a cultura cafeeira do Vale do Paraíba dava sinais de decadência. Algumas causas explicam esse fenômeno: o desmatamento, as práticas de queimada, o **sistema extensivo** de produção e a ausência de técnicas para evitar a erosão causaram o enfraquecimento das plantas e a queda da produção.

Com o declínio da lavoura cafeeira no Vale do Paraíba, a economia do café entrou em uma nova fase, rumo ao Oeste Paulista.

A região apresentava condições favoráveis ao cultivo, como o solo de terra roxa, muito fértil, geografia pouco acidentada e grandes extensões de terras inexploradas.

Esses fatores, somados à adoção de novas técnicas agrícolas, possibilitaram que os cafezais do Oeste Paulista fossem mais produtivos e duradouros que os do Vale do Paraíba.

Sistema extensivo
Sistema caracterizado pela exploração de grande extensão de terra.



CALIXTO, Benedito. *Fazenda do Pinhal*. 1900. Óleo sobre tela, 90 cm × 230 cm. Casa do Pinhal, São Carlos, São Paulo.

Sugestão para o estudante:

LUCA, Tania Regina de. *Café e modernização*. São Paulo: Atual, 2001. (Coleção A vida no tempo).

O livro traz uma narrativa acompanhada de fotografias e documentos para que o estudante conheça alguns detalhes relacionados ao cotidiano dos trabalhadores e cafeicultores do Oeste paulista, assim como as mudanças que a produção de café impulsionou na sociedade brasileira entre 1870 e 1900.

Texto complementar

A seguir, reproduzimos um trecho de um texto do economista Sérgio Silva sobre as condições históricas que propiciaram a expansão cafeeira no Brasil:

> Na segunda metade do século XIX, o comércio mundial cresceu num ritmo sem precedentes. O crescimento do comércio internacional teve uma grande influência sobre a economia dos países onde o desenvolvimento do capitalismo ainda era muito fraco. Ele criou condições favoráveis a esse desenvolvimento.
>
> No que se refere ao Brasil, e em particular à economia cafeeira brasileira, essas condições foram especialmente favoráveis. As cotações internacionais do café, estagnadas ou em baixa desde a independência de 1822, apresentavam-se em alta a partir dos anos 1850. O aparecimento dos navios a vapor no Atlântico Sul deu um novo impulso ao comércio de longas distâncias e em particular veio favorecer as relações comerciais entre o Brasil, de um lado, e a Europa e os Estados Unidos, de outro.

SILVA, Sérgio. *Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil*. São Paulo: Alfa-Omega, 1976. p. 29. (Biblioteca Alfa-Omega de Ciências Sociais, Série 1ª, v. 1).

Orientações

Merecem destaque a permanência do açúcar como produto importante na economia do império e o incremento da produção de algodão e da exploração da borracha, artigos que eram exportados para os países industrializados. Em relação ao látex, vale ressaltar que no século XIX a demanda por essa matéria-prima aumentou muito, principalmente em decorrência do avanço da indústria automobilística e do consumo de produtos feitos com borracha. A crescente importância da borracha no período ficou evidente nos números: em 1850, o produto representava 2% das exportações brasileiras; no final do século XIX, esse percentual tinha subido para quase 25%.

Outras atividades econômicas durante o Segundo Reinado

Além do café, outros produtos foram importantes para a economia nacional e tiveram destaque no volume de exportações brasileiras no Segundo Reinado.

Apesar de perder a predominância, o açúcar continuou sendo um produto importante para as exportações.

O algodão, cultivado principalmente nas províncias do Maranhão e de Pernambuco, chegou a ocupar o segundo lugar na pauta de exportações do Brasil durante a Guerra de Secessão (1861-1865) nos Estados Unidos. Nesse período, em razão da queda na produção estadunidense, o algodão brasileiro passou a suprir grande parte da demanda pela matéria-prima nas indústrias de tecidos da Inglaterra.

A partir da década de 1870, na Amazônia, a extração do látex das seringueiras impulsionou o crescimento econômico da região. O látex é uma seiva que, ao passar por determinados processos (como a coagulação), dá origem à chamada borracha natural. A demanda por látex no mercado mundial aumentou com o desenvolvimento da indústria automobilística, que utilizava o produto na fabricação de pneus.

A exploração dessa riqueza na Amazônia brasileira atraiu milhares de nordestinos (principalmente do Ceará), que fugiam da miséria e da prolongada estiagem que atingiu o sertão do Nordeste na década de 1870.

MUSEU DE ETNOLOGIA, GENEBRA



Corte de uma bola de látex na região amazônica, 1901-1907. Em 1850, a borracha representava 2% das exportações brasileiras; no final do século XIX, esse percentual tinha subido para quase 25%.

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

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

CARVALHO, José Murilo de (Org.). *A construção nacional*: 1830-1889. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

_____. *D. Pedro II*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. *Capítulos de história do império*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LIMA, Luiz Octavio de. *A Guerra do Paraguai*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2016.

SALLES, Ricardo; GREIMBERG, Keila (Org.). *O Brasil imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

VERSEN, Max von. *História da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Itatiaia, 1976.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Que semelhanças e diferenças podem ser estabelecidas entre a Revolução Praieira e as Revoluções de 1848 na Europa, que você estudou na Unidade V?

2 De acordo com o que foi estudado neste Capítulo, responda às questões a seguir.
a) Qual foi a causa principal da crise da cultura cafeeira na região do Vale do Paraíba?
b) Que fatores teriam levado à expansão da cultura cafeeira para além do Vale do Paraíba fluminense e paulista?

3 O escritor Euclides da Cunha, que esteve na região da Amazônia entre 1904 e 1905, registrou a desventura dos trabalhadores cearenses que haviam migrado para aquela região, para trabalhar nos seringais:

> É a imagem monstruosa e expressiva da sociedade torturada que **moureja** naquelas paragens. O cearense aventuroso ali chega numa desapoderada ansiedade de fortuna; e depois de uma breve aprendizagem em que passa de brabo a manso, consoante a gíria dos seringais (o que significa o passar das miragens que o estonteavam para a apatia de um vencido ante a realidade inexorável) – ergue a cabana [e] pressente que nunca mais se livrará da estrada que o enlaça, e que ele vai pisar durante a vida inteira, indo e vindo, a girar estonteadamente no monstruoso círculo vicioso da sua **faina** fatigante e estéril.

CUNHA, Euclides da. Citado em: ANTONIO FILHO, Fadel David. Riqueza e miséria do ciclo da borracha na Amazônia brasileira: um olhar geográfico através de Euclides da Cunha. Casa de Cultura Euclides da Cunha, 19 fev. 2016. Disponível em: <http://www.casaeuclidiana.org.br/artigos-exibe.php?artId=112>. Acesso em: 17 maio 2018.

Mourejar
Trabalhar muito, com afinco; labutar.

Faina
Trabalho contínuo e permanente.

a) Com base no texto, é possível ter uma ideia da expectativa e da realidade dos nordestinos em relação ao trabalho de exploração da borracha na Amazônia. Exponha, com suas palavras, o quadro descrito por Euclides da Cunha.
b) Como o autor avalia a capacidade do ser humano de vencer uma realidade adversa?

4 Em duplas, identifiquem, nos trechos do "Manifesto ao mundo" destacados a seguir, elementos e valores que evidenciam que a Praieira contava com ideias inspiradas nos movimentos revolucionários europeus do período.

Manifesto ao mundo

1º – Voto livre e universal do povo brasileiro.
2º – A plena e absoluta liberdade de comunicar os pensamentos por meio da imprensa.
3º – O trabalho como garantia de vida para o cidadão brasileiro.
4º – O comércio de retalho só para os cidadãos brasileiros.
[...]
6º – A extinção do Poder Moderador [...].

MANIFESTO ao mundo [1849]. MARSON, Isabel. *O império do progresso*: a Revolução Praieira. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 79-80.

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

Seção Atividades

Objetos de conhecimento
- *O Brasil do Segundo Reinado: política e economia.*
- *A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado.*
- *Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai.*

Habilidade
EF08HI16

Respostas

1. Em ambos os movimentos revolucionários, a adesão das classes populares foi motivada pelas dificuldades econômicas enfrentadas pela maioria da população. Além disso, os dois movimentos apresentavam premissas liberais e se orientavam contra a tirania dos governantes, simbolizada na Europa pelo absolutismo monárquico e no Brasil pelo Poder Moderador. Como diferenças, podemos apontar o fato de que, enquanto na Europa a luta se orientava contra os privilégios da nobreza, no Brasil, a Revolução Praieira se voltou contra os privilégios dos portugueses no comércio de Pernambuco. No entanto, os movimentos europeus provocaram significativas alterações no quadro político, enquanto no Brasil o movimento foi derrotado.

2. a) O problema mais grave estava na falta de inovações técnicas do sistema extensivo de cultivo, que se baseava na derrubada, na queima das matas e no uso da mão de obra escrava.

b) O declínio da lavoura cafeeira no Vale do Paraíba levou a economia do café a outras regiões, especialmente o Oeste Paulista, que apresentava condições favoráveis ao cultivo, como o solo de terra roxa, muito fértil, geografia pouco acidentada e grandes extensões de terras inexploradas.

3. a) O autor descreve, com a força poética característica de sua literatura, a dura realidade que os nordestinos encontram nos seringais da Amazônia. O sonho de fazer fortuna rapidamente é sufocado pela natureza hostil. O seringueiro, antes sonhador, logo vislumbra a estrada que terá de seguir para o restante da vida, aprende a domar sua fúria e se acalma, resignado diante de uma realidade implacável.

3. b) A descrição mostra claramente a influência das teorias deterministas no pensamento de Euclides da Cunha. O sertanejo, ao perceber a força soberana do meio geográfico (a floresta) e da exploração de seu trabalho, rapidamente domestica sua garra, seu desejo furioso de transformação, e se deixa envolver, resignado, pela vida que a floresta lhe reserva.

4. No "Manifesto ao mundo" é possível identificar a defesa das seguintes ideias inspiradas nos movimentos europeus do século XIX: voto livre e universal, liberdade de imprensa, condições econômicas e de trabalho para os cidadãos, fim do poder ilimitado do Estado.

Sobre o Capítulo

O Capítulo trabalha com uma temática fundamental para a compreensão da formação da sociedade brasileira contemporânea: a abolição da escravidão e o declínio do regime escravista. O fim do tráfico de escravos sinalizou o início do lento e gradual processo de abolição da escravidão no Brasil, que só foi concluído em 1888 com a Lei Áurea. Com o fim do tráfico, houve o deslocamento dos capitais investidos para outros setores, colaborando para a diversificação da economia nacional. Muitos anos antes da Lei Áurea, a escravidão sofria desgastes sucessivos: críticas cada vez mais intensas dos setores urbanos e no meio militar, assim como as fugas e as rebeliões de escravos.

Orientações

Peça aos estudantes que observem a pintura reproduzida nesta página e identifiquem que ela foi feita por um artista francês que esteve no Brasil, logo após a proibição do tráfico de escravos em 1850 e algumas décadas antes da abolição da escravidão no Brasil, em 1888.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF08HI17: *Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.*

EF08HI19: *Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.*

EF08HI20: *Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.*

EF08HI22: *Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.*

CAPÍTULO

17 O fim da escravidão no Brasil

Você já sabe que, durante o período da escravatura, muitos escravizados se rebelaram contra seus proprietários, promovendo diversas fugas e organizando revoltas. Agora, você vai estudar o fim da escravidão no Brasil e perceber que esse não foi um processo sem contradições: após obter a liberdade, os ex-escravos não foram integrados à sociedade; muitos continuaram a ter laços de dependência com seus ex-senhores ou assumiram trabalhos desprestigiados nas cidades.

Após a abolição, muitos ex-escravos foram buscar trabalho nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro. Nessas cidades, sobretudo em São Paulo, os imigrantes vindos da Europa já ocupavam postos de trabalho na lavoura e na indústria. Os escravos libertos, sofrendo todas as formas de preconceito, eram obrigados a aceitar os trabalhos mais pesados e mal remunerados.



COLEÇÃO PARTICULAR

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

BIARD, François Auguste. *Fuga de escravos*. 1859. Óleo sobre madeira, 31,8 cm × 51,5 cm. Alguns anos antes da abolição, as fugas de escravizados se tornaram frequentes. Abolicionistas organizavam grupos para ajudar os escravizados a fugir. No entanto, uma vez livres, as perspectivas não eram boas para os negros, que se viam obrigados a disputar empregos com os imigrantes europeus.

Texto complementar

A seguir, o historiador Clóvis Moura comenta o legado da escravidão no Brasil:

Montado o sistema escravista, o cativo passou a ser visto como coisa e o seu interior, a sua humanidade foi esvaziada pelo senhor [...]; a sua rehumanizacão só era encontrada e conseguida na e pela rebeldia [...]. Por outro lado, o branco senhor de escravos era o homem sem devir porque não desejava a mudança em nenhum

A PRESSÃO CONTRA O TRÁFICO

Para entender o processo que levou à abolição da escravidão no Brasil, é necessário identificar as etapas que deram fim ao tráfico de escravos, a começar pelas ações do governo da Inglaterra. No início do século XIX, a Inglaterra aboliu o tráfico negreiro nas suas colônias e iniciou uma política agressiva pela abolição do tráfico transatlântico.

As razões para a mudança na política inglesa em relação ao tráfico e ao escravismo têm gerado muitas discussões entre os historiadores.

A explicação mais conhecida, defendida por uma parte dos historiadores, destaca basicamente os seguintes interesses econômicos da Coroa e da burguesia inglesas:

- Ao abolir o tráfico em suas colônias, o governo inglês criou condições para que os colonos investissem os recursos antes aplicados na compra de escravizados na aquisição de produtos industrializados ingleses.
- O fim do tráfico nas Antilhas inglesas obrigou os proprietários a empregar trabalhadores assalariados nos engenhos de açúcar. Como consequência, o açúcar antilhano se tornou mais caro que o brasileiro, que continuava sendo produzido por escravos.

Contrapondo-se a essa visão, estudos recentes têm concluído que a mudança na política inglesa tinha razões humanitárias e políticas. A campanha abolicionista inglesa era produto de um movimento popular muito forte na Inglaterra, realizado por meio de petições públicas antiescravistas, artigos na imprensa e pressões sobre o Parlamento.

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

CHRISTIANO JUNIOR – INSTITUTO MOREIRA SALLES, RIO DE JANEIRO



JUNIOR, Christiano. Escravos carregadores. 1864-1866. Fotografia tirada no estúdio do fotógrafo no Rio de Janeiro. Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro.

dos níveis da sociedade. [...] o senhor de escravos é o exemplo do homem alienado. [...] Penetrando em todas as partes da sociedade, injetando em todos os seus níveis os seus valores e contravalores, o escravismo ainda hoje é um período de nossa história social mais importante e dramaticamente necessário de se conhecer para o estabelecimento de uma práxis social coerente.

MOURA, Clóvis. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. *Afro-Ásia*, n. 14, p. 124, 1983.

Orientações

As pressões inglesas para abolir o tráfico de africanos escravizados começaram em 1810, nos tratados assinados por D. João, e continuaram nos anos seguintes, enfrentando forte resistência no Brasil. Por ironia, foi justamente no período em que a Inglaterra moveu todos os esforços para acabar com o tráfico que mais aumentou, no Brasil, a demanda de escravizados nas lavouras de café.

Uma evidência que sustentaria a visão que tende a enfatizar as razões humanitárias para a política inglesa de pressão para o fim do comércio escravista internacional é o fato de que as cidades inglesas de Manchester e Liverpool, que obtinham grandes lucros com o tráfico e a escravidão nas colônias inglesas, enfrentaram uma crise profunda depois do seu fim.

Sugestão para o estudante:

PINSKY, Jaime. *A escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988.

O livro traz um panorama sobre a dinâmica da escravidão do período colonial ao imperial no Brasil, abordando aspectos importantes como a origem e as razões para a prática do comércio escravista, o cotidiano dos escravizados e as formas de resistência organizadas por eles.

Sugestões para o professor:

MAMIGONIAN, Beatriz G. *Africanos livres*: a abolição do tráfico de escravos para o Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

PARRO, Tâmis. *A política da escravidão no império do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

Texto complementar

No texto a seguir, a historiadora Emília Viotti da Costa trata da pressão internacional pelo fim da escravidão no século XIX:

A pressão abolicionista, no entanto, aumentara. Vinha tanto de dentro quanto de fora do país. Em 1866, a Junta Francesa de Emancipação enviava ao imperador um apelo em prol da emancipação. Assinavam-no os nomes mais expressivos do abolicionismo francês. Mais importante do que a carta dos abolicionistas franceses foi o impacto da Guerra de Secessão nos Estados Unidos. Terminada a guerra, que pusera um fim à escravidão no sul daquele país (1865), o Brasil e as colônias espanholas (Porto Rico e Cuba) eram as únicas nações a ainda manter uma instituição universalmente condenada. A maioria da população culta do país não poderia deixar de reconhecer essa realidade incômoda. A escravidão era uma instituição ultrapassada, arcaica, símbolo do atraso do país. Todas as nações civilizadas tinham-na condenado.

COSTA, Emília Viotti da. *A abolição*. São Paulo: Unesp, 2010. p. 43.

A EXTINÇÃO DO TRÁFICO DE ESCRAVOS

PROJETO Baquaqua. Disponível em: <http://www.baquaqua.com.br>. Acesso em: 22 mar. 2018. *Site* dedicado a estudos sobre Mahommah Gardo Baquaqua, africano que chegou ao Brasil em 1845 na condição de escravo. Em 1847, Baquaqua foi levado aos Estados Unidos e, lá, tornou-se livre e escreveu uma autobiografia.

Em 1831, foi aprovada uma medida para validar um tratado entre Brasil e Inglaterra pelo fim do tráfico negreiro. Contudo, traficantes e proprietários ignoraram a lei. O tráfico de escravos para o Brasil continuou em ritmo crescente, muitas vezes com a colaboração de autoridades brasileiras.

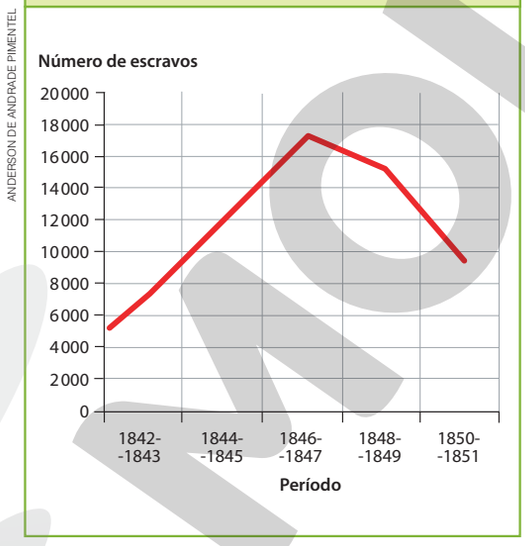
As relações entre Inglaterra e Brasil se deterioraram a partir de 1845, quando o Parlamento inglês aprovou o ***Bill Aberdeen***, lei que autorizava a marinha inglesa a apreender os navios negreiros e a levar os responsáveis aos tribunais da Inglaterra.

O *Bill Aberdeen* provocou violentas reações de políticos brasileiros, que consideravam a medida uma violação da soberania nacional. Os ingleses ignoraram as reações brasileiras e reforçaram a fiscalização. Entre 1849 e 1851, cerca de 90 navios negreiros foram apreendidos pelos ingleses.

No entanto, a queda de braço com a Inglaterra não duraria muito tempo. Em 1850, foi aprovada a **Lei Eusébio de Queiroz**, que proibia definitivamente o tráfico de escravos para o Brasil.

Os efeitos do fim do tráfico

ESTIMATIVA DE ESCRAVOS IMPORTADOS QUE DESEMBARCARAM NO PORTO DA BAHIA



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: BETHELL, Leslie. A abolição do tráfico de escravos no Brasil. In: MATTOSO, Kátia de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. p. 61.

Com a proibição do tráfico internacional, os cafeicultores e outros fazendeiros tiveram de recorrer ao tráfico interno ou interprovincial. As lavouras empobrecidas de cana-de-açúcar do nordeste e o extremo sul do país ampliaram a venda de escravos para as lavouras do centro-sul, que se transformaram na principal região escravista do Brasil.

O tráfico interno continuou significativo até 1870, quando começou a declinar, constituindo a última tentativa de comercialização de escravos entre as províncias.

Proibido o tráfico, os capitais antes aplicados na compra de escravos foram deslocados para outras atividades. Ocorreu, assim, um incremento das indústrias, das ferrovias, dos telégrafos e da navegação.

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

Sugestão para o estudante:

VITORINO, Artur José. *Escravidão e modernização do Brasil no século XIX*. São Paulo: Atual, 2000. (Coleção A vida no tempo).

Esse livro analisa a engrenagem do sistema escravista, que sustentou a estrutura da sociedade colonial e vigorou durante séculos, condicionando milhões de pessoas ao trabalho forçado e a condições de vida desumanas. A narrativa apresenta registros e fotografias do período para discutir criticamente o processo que culminou com o fim da escravidão.

ABOLIÇÃO LENTA E GRADUAL

A partir da década de 1860, o movimento pela abolição ganhou força no país, principalmente depois da Guerra do Paraguai, quando milhares de escravizados combateram nas fileiras do Exército brasileiro.

A grande influência dos fazendeiros na Câmara, no Senado e no governo decidiu os rumos da abolição no Brasil. Ela seria lenta, gradual e segura, ou seja, sem riscos para os privilégios dos grupos dominantes. Acompanhe, a seguir, os passos da legislação abolicionista no Brasil.

- **Lei Rio Branco** (**Lei do Ventre Livre** – 1871): declarava livres os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir dessa data. As crianças livres ficariam com suas mães até os 8 anos de idade. Depois disso, os senhores poderiam receber uma indenização do Estado ou exigir que os libertos trabalhassem para eles até completarem 21 anos.
- **Lei Saraiva-Cotegipe** (**Lei dos Sexagenários** – 1885): libertava os escravos com mais de 60 anos e os obrigava, a título de indenização, a trabalhar para seus antigos donos por três anos. Mesmo os proprietários que inicialmente se colocaram contra a lei perceberam, depois de aprovada, as vantagens que ela lhes trazia. Isso porque a expectativa média de vida de um escravo não chegava aos 40 anos, e os poucos que atingiam os 60 anos eram praticamente improdutivos, tornando-se um "peso" para seus senhores.

Por volta de 1885, a campanha abolicionista tornou-se mais intensa. Associações e clubes voltaram-se contra a escravidão, fazendo propaganda e levantando fundos para a compra de cartas de alforria. Intelectuais, jornalistas, advogados, profissionais liberais e mesmo fazendeiros aderiam à causa abolicionista.

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



COLEÇÃO GILBERTO FERREZ/INSTITUTO MOREIRA SALLES, RIO DE JANEIRO

FERREZ, Marc. *Escravos em cafezal, Rio de Janeiro*. c. 1882. Fotografia. Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro.

Sugestão para o estudante:

MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. (Coleção Descobrindo o Brasil).
O livro discute a escravidão e a luta por direitos para a conquista da cidadania plena pelos afrodescendentes, buscando superar a herança das desigualdades de classe e de raça no país, estruturadas na sociedade brasileira desde o período colonial.

Orientações

Um dos importantes críticos da escravidão foi o pernambucano Joaquim Nabuco (1849-1910). Para ele, a escravidão era a grande responsável pelo atraso econômico do país. Jornalista, advogado e parlamentar, Joaquim Nabuco deixou duas obras importantes sobre o Brasil do Segundo Reinado e sobre a luta contra a escravidão, *O abolicionismo* e *Um estadista do império*. Nabuco destacou-se também como defensor da monarquia liberal, projeto que continuou apoiando mesmo depois da proclamação da república.

Texto complementar

A seguir, a historiadora Izabel Andrade Marson comenta algumas posições de Joaquim Nabuco:

> Inicialmente, Nabuco defendeu o programa político do Partido Liberal reformado – mudança na legislação eleitoral, econômica e superação gradual e com indenização do cativeiro. Após contato com a Legação Brasileira em Londres, com a Anti-Slavery Society, o movimento abolicionista internacional, e a fundação da Sociedade Brasileira contra a Escravidão (1880), adotou duas alterações significativas naquele programa: primeiro, apressar a abolição; segundo, abolir sem ressarcimento, tanto porque considerava que o Estado não dispunha de recursos para indenizar todos os proprietários de escravos quanto porque, em muitos casos, a permanência da escravidão inviabilizaria os novos empreendimentos.

KASSAB, Álvaro. Um "autêntico liberal" entre a Monarquia e a República. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 3 a 9 de maio de 2010. p. 7. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/maio2010/ju460pdf/Pag0607.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2018.

Texto complementar

Sobre o impacto do fim da escravidão, leia a seguir mais um trecho da historiadora Emília Viotti da Costa:

Depois da abolição os libertos foram esquecidos. Com exceção de algumas poucas vozes, ninguém parecia pensar que era sua responsabilidade contribuiur de alguma maneira para facilitar a transição do escravo para o cidadão. Até mesmo abolicionistas, como o aclamado Joaquim Nabuco, que tão ardentemente militara na campanha abolicionista, no Parlamento e na imprensa por mais de uma década, pareciam ter dado por concluída sua missão. A maioria tinha estado mais preocupada em libertar os brancos do fardo da escravidão do que estender aos negros os direitos da cidadania. O governo republicano que tomou o poder em 1889 excluiu os analfabetos do direito de voto, eliminando a maioria dos ex-escravos do eleitorado. Poucos foram os abolicionistas que, como o engenheiro negro André Rebouças, continuaram a afirmar que a tarefa deles ainda estava incompleta. Com esse fim em vista, Rebouças propôs uma reforma agrária que poria fim ao latifúndio, ideia apoiada pela Confederação Abolicionista e incluída no programa de 1888 do Partido Liberal. A proposta encontrou e encontra, até hoje, feroz oposição dos grandes proprietários de terras.

COSTA, Emília Viotti da. *A abolição*. São Paulo: Unesp, 2010. p. 137-138.

Ler o cartaz: O cartaz mostra um branco e um negro celebrando a abolição da escravidão, indicada em um estandarte localizado atrás deles. O artista provavelmente quis retratar a abolição como resultado da união entre brancos e negros, união que encerraria as possíveis inimizades ou os desejos de vingança dos escravos contra seus senhores. No entanto, a abolição da escravidão no Brasil não foi amistosa como sugere o cartaz. Pelo contrário, muitos escravizados se rebelaram contra seus proprietários, promovendo diversas fugas. Além disso, após a abolição, os ex-escravizados não foram integrados à sociedade; muitos continuaram a ter laços de dependência com seus ex-senhores ou assumiram trabalhos desprestigiados nas cidades.

Ler o cartaz

- O cartaz reflete o processo que levou ao fim da escravidão no Brasil? Por quê?



ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Cartaz divulgando a abolição da escravidão, provavelmente do início do século XX.

Antes e depois da abolição

Ao mesmo tempo que a campanha abolicionista se intensificava, as fugas de escravos tornavam-se mais frequentes. Ativistas, entre eles filhos da elite cafeeira, organizavam grupos para ajudar escravos a fugir das fazendas, conduzindo-os a lugares seguros, como a cidade de Santos. Nessa região, escravos fugidos formaram o quilombo do Jabaquara, que chegou a reunir cerca de 10 mil pessoas.

Muitos proprietários, sem condições de impedir as fugas, passaram a libertar os escravos em troca de sua permanência na lavoura por mais alguns anos. Diante dessa situação, em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel, que substituía provisoriamente o pai, D. Pedro II, no governo, assinou a **Lei Áurea**, abolindo a escravidão no Brasil.

A abolição não provocou o colapso da produção agrícola, como temiam muitos cafeicultores. Os ex-escravos não receberam nenhum tipo de indenização ou auxílio para recomeçar a vida longe do cativeiro. Assim, grande parte deles continuou trabalhando para seus ex-senhores, em uma situação de dependência semelhante à da escravidão, em especial no nordeste do país. No Vale do Paraíba fluminense e paulista, era comum encontrar libertos que estabeleceram regimes de parceria com seus antigos donos, tornando-se pequenos sitiantes ou ainda tocadores de gado.

Muitos ex-escravos foram trabalhar nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Para a monarquia, a abolição causou a perda de uma importante força de sustentação política. Setores agrários mais dependentes do trabalho escravo, em particular os cafeicultores do Vale do Paraíba, sentiram-se traídos pelo governo, que acabou com a escravidão sem um programa de indenização aos proprietários. Após o dia 13 de maio, a monarquia estava com os dias contados no Brasil.

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

Observação

O conteúdo desta página possibilita desenvolver com os estudantes a habilidade **EF08HI19**.

LEI DE TERRAS

A Lei de Terras foi aprovada em 1850, quinze dias depois da proibição do tráfico de escravos para o Brasil. Seu decreto estava associado à preocupação com a substituição do trabalho escravo. A lei determinava que o acesso às **terras devolutas** só poderia ocorrer por meio da compra. A posse da terra por meio da ocupação de terrenos vagos passava a ser proibida.

Com a Lei de Terras, a possibilidade de os futuros imigrantes virarem proprietários tornou-se remota, pois essa lei definia que as terras públicas deveriam ser vendidas por um preço relativamente alto, o que afastava posseiros e imigrantes pobres. Além disso, estrangeiros que tivessem passagens financiadas para viajar ao Brasil só poderiam adquirir terras após três anos de estadia. Assim, a atração de imigrantes era mantida, mas evitava-se que eles se transformassem rapidamente em proprietários.

Um decreto de 1854 regulamentou a Lei de Terras, determinando a medição, a legalização das posses e o registro das propriedades. O historiador Warren Dean, estudando a situação fundiária do município de Rio Claro, no estado de São Paulo, verificou que, entre 1855 e 1857, grande parte dos proprietários da região não conseguiu pagar a quantia cobrada para o registro de suas propriedades. Por esse motivo, muitos perderam suas terras, foram expulsos ou continuaram a trabalhar em suas antigas propriedades na condição de assalariados ou arrendatários. Portanto, a Lei de Terras acentuou a concentração fundiária no Brasil, mantendo o latifúndio como marca de nossa estrutura agrária.

Terras devolutas

Terras que eram devolvidas à Coroa portuguesa. No período colonial, o termo era empregado para designar a terra cujo sesmeiro (aquele que recebeu uma sesmaria, ou seja, terreno cedido pela Coroa) não cumpria as condições impostas no ato de doação. Com o tempo, esse termo passou a significar "terras vagas".



FABIANO. Estrutura fundiária brasileira. 2014. Charge.

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

Orientações

As questões relacionadas à propriedade e ao uso da terra são fundamentais para compreender a história do Brasil, dos tempos coloniais até a atualidade. Elas permanecem como fonte de intensa disputa política e de conflitos sociais. No século XIX, o Brasil era um país essencialmente rural. A posse da terra, desde os tempos da colônia, significava riqueza e, sobretudo, poder. Mas se tratava de poder e riqueza concentrados nas mãos de poucos. Quando o tráfico de escravos foi abolido no Brasil, em 1850, o governo imperial aprovou a Lei de Terras. Essa lei proibiu a aquisição de terras públicas por qualquer outro meio que não a compra. As propriedades ocupadas ilegalmente até então só seriam reconhecidas mediante a demarcação dos limites e o pagamento de um imposto territorial. Os imigrantes recém-chegados só poderiam comprar um lote de terra após três anos de permanência no Brasil. No Parlamento, os defensores da Lei de Terras de 1850 afirmavam que a lei regularia a posse da terra. Desde o início do período colonial, a terra podia ser obtida por meio de doação da Coroa, por compra, herança ou ocupação. Muitos colonos se apossavam da terra, mas sem obter garantias legais. Também acreditavam que a medida impediria que ex-escravizados, pessoas pobres em geral e imigrantes tivessem acesso fácil à terra. Caso contrário, faltaria mão de obra nas fazendas, particularmente nas de café. Depois de vários anos de debates, a lei foi aprovada. O fim do tráfico negreiro e o temor de uma crise de mão de obra foram decisivos para essa aprovação.

Observação

Professor, o conteúdo desta página favorece o desenvolvimento da habilidade **EF08HI17**.

Se desejar encontrar mais informações e reflexões relevantes a respeito da Lei de Terras e seu significado para a questão fundiária no Brasil, sugerimos o seguinte artigo:

CAVALCANTI, José Luiz. A Lei de Terras de 1850. *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo do Estado de São Paulo*, n. 2, jun. 2005. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao02/materia02/>. Acesso em: 15 jun. 2018.

Orientações

A seção traz um tema de extrema relevância para a discussão em sala de aula, pensando a escravidão e o protagonismo negro no processo de abolição, assim como as ações cotidianas e anônimas que a documentação fragmentada e ainda pouco analisada pode revelar. Os caminhos possíveis de estudo a partir dos olhares negros sobre as suas experiências dentro do processo da abolição são muito vastos e permitem colocar em evidência uma gama enorme de sujeitos históricos.

O texto escolhido para esta seção trata do papel dos negros escravizados na luta pelo fim do cativeiro no Brasil e da disputa, no campo da memória e da história, acerca do protagonismo na luta pela abolição. A autora lembra que a resistência contra a escravidão ocorreu desde a chegada dos primeiros tumbeiros à colônia e se acentuou durante a segunda metade do século XIX, com fugas, rebeliões e formação de quilombos, além da atuação de negros livres, que lutaram intensamente pela abolição. Assim, a libertação dos escravizados seria uma conquista, e não um ato de benevolência da princesa Isabel, ou resultado apenas da atuação de abolicionistas ilustres e, em geral, brancos.

Atividade complementar

Sugerimos que os estudantes façam uma pesquisa sobre os abolicionistas negros, sobre suas ideias, trajetórias, ações e contribuições intelectuais para a sociedade brasileira. A atividade poderá ser organizada preferencialmente em grupos. Depois, os estudantes devem compartilhar com o restante da turma o que descobriram em sua pesquisa em uma roda de conversa.

em debate

VOZES NEGRAS

No imaginário de grande parte dos brasileiros, a abolição da escravidão, em 13 de maio de 1888, resultou da iniciativa da princesa Isabel. O texto a seguir, porém, mostra que os negros escravizados foram os principais agentes dessa decisão.

> Em 1889, um grupo de libertos da região de Vassouras, no Rio de Janeiro, endereçou a Rui Barbosa uma carta na qual exigia instrução pública para seus filhos. [...] Os signatários da carta se declaravam republicanos e diziam que foram eles, os ex-escravos, e não a família real, os autores da abolição. Esta declaração de protagonismo não agradava a Rui Barbosa (1849-1923) e a outros emancipacionistas mais conservadores, para quem a abolição era um problema nacional que tinha sido resolvido pelos "cidadãos", os "homens esclarecidos", categorias que não incluíam escravos e libertos.
>
> Mas nem de longe o fim da escravidão foi algo decidido e encaminhado apenas pelos senhores brancos e doutores do império. Desde que aqui aportaram os primeiros tumbeiros, as autoridades policiais e políticas eram sobressaltadas por fugas e insurreições escravas a comprometerem, dia após dia, os negócios, o sossego e a autoridade senhorial.



COLEÇÃO PARTICULAR

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

Sessão da aprovação da Lei Áurea, em 1888.

Sugestão para o estudante:

GOMES, Flávio. *Negros e política (1888-1937)*. São Paulo: Zahar, 2005. (Coleção Descobrindo o Brasil).

Nesse livro o estudante entrará em contato com o rico e pouco divulgado universo das organizações negras e dos projetos elaborados por pensadores e ativistas negros entre o final do século XIX e o início do XX, visando à criação de políticas públicas, à ampliação dos direitos e da cidadania, bem como à transformação do país.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Na segunda metade do século XIX, a relevância da rebeldia negra para a falência do escravismo ficou ainda mais evidente. A historiografia está repleta de personagens negros que tinham na abolição a sua principal causa, como Luiz Gama, José do Patrocínio e Manuel Querino. Houve outros menos famosos, mas também contundentes propagandistas da liberdade negra, como um certo Salustiano.

Ele ficou conhecido na crônica baiana como o orador do povo, graças à veemência com que discursava a favor da abolição e em apoio a José do Patrocínio sempre que se desincumbia dos seus afazeres de sapateiro. A pregação de Salustiano contrariava de tal maneira a ordem vigente que um delegado de Cachoeira, no Recôncavo Baiano, chegou a solicitar ao chefe de polícia orientação para fazer "calar o dito preto". [...]

A intensidade das revoltas e fugas coletivas foi uma das maiores evidências da crise do escravismo. A movimentação negra foi tão decisiva que um dos argumentos abolicionistas era de que só o fim do cativeiro libertaria o homem branco, visto como refém da resistência dos seus escravos.

Tinham razão os libertos de Vassouras ao reivindicarem a autoria da abolição.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. Ouçam Salustiano. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 32, maio 2008. p. 18.

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

1. Por que Rui Barbosa ficou descontente com o conteúdo da carta encaminhada pelos ex-escravizados?

2. Qual tese é defendida pela autora para criticar a visão de Rui Barbosa? Quais evidências ela apresenta?

3. Como você explica o argumento dos abolicionistas de que o "fim do cativeiro libertaria o homem branco"?



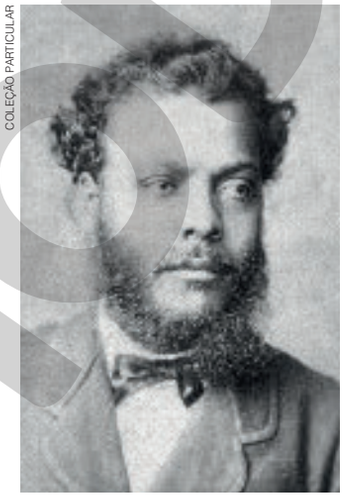
COLEÇÃO PARTICULAR

Retrato de Manuel Querino publicado na obra *Artistas Bahianos* (*indicações biographicas*), de 1909.



MUSEU AFRO BRASIL, SÃO PAULO

Fotografia de Luiz Gama, c. 1880.



COLEÇÃO PARTICULAR

Fotografia de José do Patrocínio, c. 1880.

Material Digital Audiovisual
• Áudio: *A poesia de Luiz Gama, um abolicionista negro*

Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual

Respostas

1. Na carta, os ex-escravizados exigiam instrução pública para os seus filhos e afirmavam terem sido os agentes da abolição, e não a família real. Rui Barbosa, como representante da elite econômica, política e letrada do país, considerava um abuso o fato de negros pobres e analfabetos reivindicarem a direção do movimento abolicionista. Na visão oligárquica e excludente dos grupos governantes, a atuação na vida pública cabia aos homens ricos e letrados; aos negros e à gente pobre em geral, cabiam apenas o trabalho e a obediência.

2. A autora rebate a visão conservadora de Rui Barbosa expondo a ideia de que a resistência e as fugas dos escravos foram decisivas para o fim da escravidão no Brasil. Em vez de terem sido observadores passivos ou meros figurantes, os escravizados foram protagonistas desse acontecimento. Como evidência do papel decisivo dos escravizados e dos libertos nessa transformação, ela cita as constantes fugas e revoltas coletivas de cativos e o trabalho de propaganda de personagens negros ilustres, como Luís Gama, José do Patrocínio e Manoel Querino, além de outros menos famosos, como o sapateiro Salustiano.

3. O ser humano tem consciência de que uma pessoa, quando submetida à opressão e a um processo contínuo de embrutecimento, teme mais prolongar esse estado de sofrimento que lutar por sua liberdade, mesmo que, para isso, tenha que matar ou morrer. Os senhores, por essa razão, tinham que manter vigilância permanente, para não serem pegos de surpresa. Como viviam com medo de uma reação individual ou de uma rebelião coletiva, os senhores eram reféns da resistência escrava. Ao abolir a escravidão, eles perderiam o investimento feito nos escravizados, mas se libertariam do medo de conviver diariamente com eles.

Orientações

A vinda de imigrantes para o Brasil, trazidos pelo governo, começou com D. João VI, que promoveu a instalação de suíços e alemães no Rio de Janeiro e no Espírito Santo. No Sul do Brasil, mais tarde, também se formaram núcleos de povoamento em áreas cedidas pelo governo, muitas vezes em terras ocupadas por indígenas. O objetivo era constituir pequenas propriedades familiares que garantissem a ocupação efetiva do território.

É fundamental comentar com os estudantes que o projeto das elites de "branquear" o Brasil levou, por exemplo, à exclusão da população afrodescendente e ao acirramento do preconceito de origem étnica. Estatísticas recentes indicam a permanência de situações de discriminação em processos seletivos no mercado de trabalho, na remuneração, no acesso à universidade, entre outros. Essas constatações reforçam a importância das políticas afirmativas e inclusivas em curso na sociedade brasileira.

OS IMIGRANTES NO BRASIL

MUSEU da Imigração. Disponível em: <http://www.inci.org.br/acervodigital/>. Acesso em: 22 mar. 2018. Este *site* reúne textos, imagens e documentos que fazem parte do acervo do Museu da Imigração do Estado de São Paulo.

Na segunda metade do século XIX, países como Portugal e Espanha passavam por graves dificuldades econômicas. Nas áreas rurais italianas e alemãs, o desenvolvimento do capitalismo, as secas e as guerras de unificação expulsavam os camponeses de suas terras. Uma das saídas encontradas pelas autoridades para minimizar as tensões sociais foi promover a emigração da população empobrecida para a América.

Quase 4 milhões de pessoas imigraram para o Brasil com o sonho de conseguir um bom emprego, cultivar o próprio pedaço de terra e assegurar aos filhos um futuro promissor. De 1850 a 1920, a imigração foi essencialmente de origem europeia; entre 1920 e 1935, os asiáticos predominaram.

O incentivo à colonização europeia refletia a visão de alguns setores das elites brasileiras, influenciadas por teorias racistas que eram divulgadas na Europa. De acordo com essa visão, os brancos eram superiores e, por isso, a civilização europeia atingira um grande progresso. Consequentemente, com a vinda de imigrantes europeus para o Brasil, haveria um "branqueamento" do país, que poderia finalmente se desenvolver.

Em geral, as primeiras tentativas de colonização fracassaram: as terras cedidas aos colonos eram pobres e distantes dos mercados consumidores. Com exceção de alguns núcleos de colonização no sul do país, a maior parte das terras foi abandonada pelos colonos.



PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

ROCCO, Antonio. *Os emigrantes*. 1910. Óleo sobre tela (detalhe), 2,31 m × 2,02 m. Pinacoteca do Estado de São Paulo, São Paulo.

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

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

CHALLOUB, Sidney. *Visões da liberdade*: história das últimas décadas de escravidão na corte. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.

COSTA, Emília Viotti da. *A abolição*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FURTADO, Júnia; LIBBY, Douglas Cole (Org.). *Trabalho livre, trabalho escravo*: Brasil e Europa, séculos XVIII e XIX. São Paulo: Annablume, 2006.

MATOS, Hebe. *Das cores do silêncio*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

SILVA, Eduardo. *Dom Obá II D'África, o príncipe do povo*: vida, tempo e pensamento de um homem livre de cor. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Políticas de imigração

Em São Paulo, o pioneiro na experiência com o trabalho imigrante foi o senador Nicolau Pereira de Campos Vergueiro. Em 1846, cerca de 364 famílias suíças e alemãs foram trabalhar nas lavouras de café da fazenda Ibicaba, no município de Limeira, de propriedade do senador.

O fazendeiro pagava as passagens dos imigrantes e os contratava no **sistema de parceria**. Também assumia as despesas de manutenção da família dos trabalhadores até a primeira colheita de café. Após a venda do café, o colono entregava ao proprietário metade da produção mais o correspondente a 6% de juros sobre as dívidas contraídas desde a viagem.

O sistema de parceria, porém, não tardou a enfrentar problemas. Os colonos tinham graves reclamações: os fazendeiros reservavam para si as melhores terras, que eram cultivadas pelos escravizados. Os imigrantes ficavam com os cafeeiros mais improdutivos. Além disso, estavam sempre endividados, pois eram obrigados a comprar mantimentos no armazém da fazenda a preços elevados. Descontentes, os colonos chegaram a promover revoltas.

Em 1871, em São Paulo, foi implantado um novo sistema de colonato: os imigrantes passaram a receber salário e podiam cultivar alimentos e vender o excedente da produção.

O governo ficava encarregado de divulgar a imigração nos países da Europa e de pagar o transporte do imigrante e de sua família até o Brasil. Esse programa ficou conhecido como **imigração subvencionada** e inaugurou o período mais ativo da imigração europeia para o Brasil.

Os colonos no sul do Brasil

A fixação dos imigrantes no sul do Brasil ocorreu por meio da formação de núcleos de colonização em torno da pequena propriedade. Esses núcleos eram formados em terras desocupadas ou em áreas do governo ou de particulares compradas especialmente para esse fim.

Em Santa Catarina, os açorianos tiveram forte presença na formação de Florianópolis, seguidos por russos, ucranianos e poloneses. Alemães e italianos predominaram em Joinville, Blumenau, Chapecó, Itajaí e em outros núcleos catarinenses. No Rio Grande do Sul, instalaram-se açorianos, italianos, alemães e austríacos, enquanto no Paraná predominaram russos, poloneses, ucranianos, holandeses, alemães e italianos.



MUSEU DA IMIGRAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

Imigrantes italianos trabalham na colheita de café em fazenda do interior de São Paulo. Fotografia de 1930.

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

Orientações

Descontentes, os colonos chegaram a promover revoltas em algumas fazendas. O sistema mostrava suas limitações e a dificuldade dos cafeicultores, acostumados à ordem escravocrata, de lidar com a mão de obra livre. Gradualmente, as colônias foram desagregadas e o sistema de parceria chegou ao fim. Com o fortalecimento do movimento abolicionista e a expansão das vendas do café no mercado internacional, a mão de obra nas lavouras tornou-se um problema ainda maior para os cafeicultores. Dessa forma, era necessário realizar novos esforços para atrair imigrantes para o Brasil.

Atividade complementar

Sugerimos propor aos estudantes uma pesquisa sobre familiares ou pessoas conhecidas com sobrenomes que indicam as origens de imigrantes no *site* do Museu da Imigração, indicado na página 224. Caso o estudante não possua nenhum parente imigrante, ele poderá pesquisar sobre a família de alguma pessoa de sua proximidade. Para isso, é recomendável que o professor oriente a turma nas etapas da pesquisa. Dessa forma, o estudante poderá identificar o período em que algumas famílias imigrantes chegaram ao Brasil, para onde foram direcionadas, entre outras informações. O Museu da Imigração funciona na antiga Hospedaria dos Imigrantes, na cidade de São Paulo. No *site*, os estudantes encontrarão textos com dados gerais sobre a Hospedaria e vários documentos relacionados à imigração no Brasil, como fotos, listas de bordo, publicações de colônias de imigrantes, mapas e plantas referentes aos núcleos coloniais etc.

Respostas

1. Nos estabelecimentos de ensino destinados ao público feminino, criados a partir da lei de 1827, as meninas aprendiam a ler, a escrever e a realizar operações aritméticas e prendas domésticas, além de estudar princípios da moral cristã.

2. É esperado que os estudantes percebam que no colégio fundado por Nísia Floresta havia tanto o tradicional ensino de trabalhos manuais, típicos dos colégios para meninas, quanto a valorização de sólidos conhecimentos da língua portuguesa e de línguas estrangeiras, além de noções de geografia. É possível que esse programa de ensino tenha recebido críticas de alguns educadores da época justamente por oferecer às meninas um maior leque de conhecimentos, o que, em um primeiro momento, poderia contribuir para a maior emancipação das mulheres e a consequente transformação de seu papel na sociedade (algo, talvez, não desejado pelos homens à época). É importante, neste momento, comentar e reforçar com os estudantes que, nas famílias patriarcais brasileiras, como as do Nordeste colonial, a mulher branca tinha o estatuto jurídico de ser propriedade do seu marido, assim como os escravizados e as terras. No espaço doméstico, ela devia ser submissa e dócil, e sua função era cuidar da casa, dos filhos e do marido.

3. Espera-se que os estudantes reconheçam que as mulheres conquistaram muitos direitos ao longo da história. No entanto, ainda é possível observar a existência da desigualdade entre homens e mulheres na estrutura da sociedade. Diversos aspectos podem ser debatidos e mencionados pelos estudantes.

lugar e cultura

AS MULHERES NO BRASIL DO SÉCULO XIX

NÃO ESCREVA NO LIVRO

De acordo com a Constituição Brasileira de 1988, homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações. Essa igualdade, porém, nem sempre existiu. No passado, as mulheres eram, em sua maioria, subordinadas juridicamente aos homens.

Embora representassem quase metade da população do Brasil na primeira metade do século XIX, as mulheres não eram consideradas cidadãs e não podiam votar. Passaram-se anos de longas batalhas políticas e jurídicas para que as mulheres pudessem desfrutar de direitos como igualdade e liberdade.

A legislação que tratava da família no Brasil, no século XIX, era pautada pela ideologia patriarcal. As mulheres das famílias de elite, embora fossem privilegiadas em relação às mulheres pobres e às escravizadas, não tinham direito de trabalhar fora do lar ou estudar. Além disso, era o marido quem administrava as propriedades da esposa.

É importante notar que, nos primeiros anos do século XIX, os problemas que afetavam as mulheres negras, principalmente as escravizadas, eram ainda mais graves do que os vivenciados pelas mulheres brancas. As mulheres escravizadas eram vistas apenas como propriedade de seus senhores e, muitas vezes, eram exploradas sexualmente. Em geral, trabalhavam na lavoura e nos serviços domésticos.

Para muitos estudiosos, a vida das mulheres brasileiras começou a mudar com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, quando as brasileiras, ao menos as pertencentes à elite, passaram a vislumbrar novas possibilidades em seu cotidiano. A partir de então, os eventos sociais tornaram-se mais frequentes, e as mulheres da elite do Rio de Janeiro passaram, por exemplo, a aprender música, dança e francês.

Em outubro de 1827, uma lei determinou a criação de estabelecimentos de ensino voltados para o público feminino nas cidades e nas vilas mais populosas do Brasil. Com o passar do tempo, essas escolas foram crescendo em número e se espalhando pelo país. Muitas mulheres defendiam a educação e a emancipação femininas e escreviam sobre o assunto em jornais, revistas e livros.

Uma das primeiras brasileiras a reivindicar direitos para as mulheres e a publicar um livro sobre o tema foi Dionísia Gonçalves Pinto (1810-1885), mais conhecida como Nísia Floresta Brasileira Augusta.

A autora estreou em 1831, no jornal pernambucano *Espelho das Brasileiras*, divulgando seus primeiros artigos sobre a condição das mulheres em diferentes culturas. Em 1838, Nísia tornou-se educadora, fundou e dirigiu um colégio feminino no Rio de Janeiro: o Colégio Augusto, que funcionou por 17 anos.

1. Pesquise o que as meninas aprendiam nas escolas voltadas para o público feminino a partir de 1827.

2. A proposta de ensino do colégio criado por Nísia Floresta em 1838, no Rio de Janeiro, foi bem recebida pelo público da época, mas foi criticada por alguns educadores. Com base nas informações desta seção e no tipo de conhecimento apreendido pelas meninas nos colégios do início do século XIX, formule uma hipótese para a seguinte questão: Por que aquela proposta foi criticada por alguns educadores?

3. Na sua opinião, na nossa sociedade, as mulheres ainda possuem menos direitos do que os homens? Debata o assunto com seus colegas.

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

Orientações

Se desejar ampliar o tema do debate com os estudantes, comente que somente em 2006 foi institucionalizada uma política nacional de combate à violência contra a mulher, com a criação da Lei Maria da Penha. Essa lei prevê proteção e assistência jurídica às mulheres em situação de violência doméstica e familiar, seja ela física, psicológica, sexual, patrimonial ou moral. Apesar de a Lei Maria da Penha ter sido uma grande conquista, muitas mulheres continuam sendo vítimas da violência cotidianamente. Tal fato evidencia que, mais difícil que mudar a legislação, é transformar a mentalidade da nossa sociedade, ainda muito contaminada pelos valores patriarcais.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Você viu que, após a abolição, muitos ex-escravos foram trabalhar nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro. A maior parte deles, em São Paulo, não tinha condições de concorrer com os imigrantes e foi obrigada a aceitar trabalhos mal remunerados. Para refletir mais sobre os legados da escravidão, reúna-se com um colega, leiam o texto e depois façam as atividades propostas:

> [Segundo o historiador Leandro Jorge Daronco] É preciso lançar pelo menos dois olhares sobre os legados da escravidão no Brasil [...]. O primeiro ponto seria os aspectos formadores da cultura, da identidade e da etnicidade brasileiras [...].
>
> O segundo ponto seria a presença determinante do trabalho negro nos principais ciclos produtivos da história brasileira: açúcar, ouro, pecuária, café, entre outros. [...] Ao mesmo tempo, a escravidão produziu mazelas históricas em nosso país que dificilmente poderão ser reparadas. Uma dessas marcas é a segregação étnico-racial.
>
> [...]
>
> Observam-se, sobretudo na última década, tentativas de redução das desigualdades étnico-raciais em nosso país, expressas principalmente por políticas públicas afirmativas. Um exemplo desse tipo de política [...] é o sistema de cotas universitárias [...].

MANFREDO, Maria Teresa. Desigualdade como legado da escravidão no Brasil. *Geledés Instituto da Mulher Negra*, 20 set. 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/desigualdade-como-legado-da-escravidao-brasil/>. Acesso em: 2 fev. 2018.

a) De acordo com o texto, quais são os dois pontos que nos mostram aspectos do legado da escravidão no Brasil? Expliquem cada um deles.

b) Além disso, o texto considera que a escravidão deixou mazelas históricas em nosso país. Que mazelas são essas?

c) Façam uma pesquisa para coletar dados estatísticos que mostrem a profunda desigualdade racial existente em nosso país. Uma dica é buscar pesquisas do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) sobre a situação social do negro no Brasil.

d) O que são políticas afirmativas e qual o papel delas para uma sociedade como a brasileira, que conviveu com a escravidão durante tanto tempo?

2 Leia o texto e observe a imagem a seguir.

> Um telegrama hoje recebido pelo "Paiz" diz o seguinte: "Em Campinas, um fazendeiro importante mandou surrar, pelos seus escravos, e meter no tronco da fazenda o súdito português José Joaquim Silveira, oficial de pedreiro e homem trabalhador".

Revista Illustrada, n. 468, 1887. In: MENDONÇA, Joseli Nunes. *Cenas da abolição*: escravos e senhores no Parlamento e na Justiça. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001. p. 34.



FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

AGOSTINI, Angelo. Ilustração para a *Revista Illustrada* n. 468, 1887.

a) Identifique a crítica presente na imagem.

b) O que explicaria a violência utilizada pelos proprietários para punir imigrantes que trabalhavam nas fazendas?

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

Seção Atividades

Objeto de conhecimento

- *O escravismo no Brasil do século XIX:* plantations *e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.*

Habilidades

EF08HI19

EF08HI20

Respostas

1. a) De acordo com o texto, os aspectos formadores da cultura, da identidade e da etnicidade brasileiras nos mostram o legado da escravidão. Além disso, outro aspecto importante seria a presença marcante do trabalhador negro escravizado nos principais ciclos produtivos da história do país. A etnicidade e a identidade da população brasileira, assim como a sua cultura, trazem os contornos e as características da presença africana nas diversas regiões do país. Os africanos escravizados foram a principal mão de obra durante séculos de colonização e depois no Brasil imperial, força de trabalho que sustentou a estrutura produtiva e a manutenção da sociedade por longo período.

b) Uma dessas mazelas é a segregação étnico-racial.

c) Professor, se necessário, oriente os estudantes nas etapas de pesquisa, auxiliando na seleção de fontes de informação.

d) As políticas afirmativas voltadas aos afrodescendentes buscam reparar as injustiças e as violências cometidas ao longo da história em relação à população negra em nosso país, assim como a desigualdade social e econômica a que foi submetida durante séculos, desde o período escravista até os dias de hoje. Atualmente, os afrodescendentes ainda enfrentam o racismo e condições de desvantagem se compararmos à população branca e economicamente privilegiada. Por essas razões, as políticas afirmativas visam equiparar brancos e negros em nossa sociedade, promovendo oportunidades iguais a todos os cidadãos brasileiros.

2. a) O artista critica a violência utilizada contra os imigrantes de origem europeia, no caso, um trabalhador português.

b) Os fazendeiros estavam habituados a lidar com a mão de obra de africanos escravizados, que eram considerados mercadorias. De acordo com essa mentalidade, os proprietários tratavam os escravizados da forma como melhor lhes conviesse, fazendo uso, inclusive, da violência. Acostumados a praticar a violência contra os escravizados, os proprietários, como mostra a ilustração, reproduziam o mesmo tratamento com os trabalhadores livres.

Seção **Ser no mundo**

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **1** e n. **3**, esta seção estimula o estudante a *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva* e *valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural*.

Os conteúdos trabalhados na seção também buscam levar o estudante a desenvolver as seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito* (**3**) e *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* (**4**).

Habilidade
EF08HI22

ser no mundo

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NO BRASIL: CULTURA POPULAR E ERUDITA

O Brasil do século XIX, especialmente a partir do governo de D. Pedro II, precisava de uma identidade própria. Recém-independente de Portugal, o país tinha como tarefa urgente construir sua identidade nacional, que conseguisse conectar um território imenso, onde vivia uma população incrivelmente diversificada.

Uma das ações mais bem-sucedidas nesse sentido foi a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838. Entre os principais objetivos do instituto estavam o incentivo ao estudo de História do Brasil no ensino público e a organização, a preservação e a divulgação de documentos da história do Brasil.

> [...] [O IHGB] pretendia fundar a história do Brasil tomando como modelo uma história de vultos e grandes personagens sempre exaltados tal qual heróis nacionais. Criar uma historiografia para esse país tão recente [era o objetivo principal do instituto].
>
> SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do imperador*: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 127.

A literatura e as artes plásticas do século XIX também se mobilizaram para a construção da identidade brasileira.

Pintores na Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, e escritores ligados ao Romantismo passaram a expressar a nascente identidade brasileira em suas produções artísticas. Para isso, utilizavam especialmente a figura do indígena. De forma romântica e bastante idealizada, o indígena passou a ser um símbolo nacional. Todo esse processo cultural era bem visto – e financiado – por D. Pedro II.


MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

MEDEIROS, José Maria de. *Iracema*. 1881. Óleo sobre tela, 1,68 m × 2,55 m. De modo geral, os artistas do Romantismo ligavam-se ao nacionalismo, à valorização da pátria, da liberdade, da natureza e dos "heróis nacionais". No caso dos românticos brasileiros, a figura do indígena foi central. No século XIX criou-se uma imagem idealizada dos indígenas. Nos romances de José de Alencar, por exemplo, os personagens indígenas surgem sem qualquer rebeldia, como aliados fiéis dos portugueses, incorporando hábitos dos colonizadores. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

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

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Outras manifestações culturais, da culinária à religião e à música, também foram importantes para o estabelecimento da identidade da nação. As festividades populares, como a congada, o batuque, o lundu (ritmo musical afro-brasileiro) e o samba, originadas de culturas africanas e praticadas nas cidades brasileiras, são exemplos desse tipo de manifestação.

Para compreender a identidade nacional que começou a ser elaborada no século XIX, é necessário identificar a participação de todos os sujeitos históricos. Considerar somente a imagem idealizada do indígena não é suficiente, já que não representava de modo significativo as características, os problemas e o cotidiano dos povos indígenas na época. Além disso, cada grupo indígena tem seus traços culturais próprios, que se transformam ao longo do tempo.

Os povos indígenas da atualidade, inclusive, nos mostram que é possível repensar a questão da identidade nacional. A imagem romantizada do indígena ficou para trás: no Brasil de hoje, a identidade nacional carrega em si os valores de cada região do país, a luta de mulheres, de jovens, as artes populares, as festividades, o patrimônio histórico e cultural... Veja, por exemplo, como um jovem indígena conseguiu repensar seu lugar no mundo e trabalhar a questão da identidade indígena no Brasil de hoje, utilizando a linguagem musical do *rap*. Seu álbum de estreia foi lançado em junho de 2017:

> Com apenas 16 anos [o *rapper* guarani Werá Jeguaka Mirim, cujo nome artístico é Kunumi MC] quer fazer do *rap* um instrumento de luta pelos direitos dos indígenas. [...]
>
> Kunumi rima sobre respeito aos povos indígenas, o valor da educação, a urgência da demarcação de terras e a preservação da natureza. [...]
>
> "Tem vários indígenas com talento, mas que não usam porque não têm a escrita na mente. Então é muito importante ter literatura na aldeia, porque vivemos no século 21 e ler e escrever é importante para entender o genocídio que aconteceu no passado e ainda acontece", afirma.
>
> POMPERMAIER, Paulo Henrique. Em disco de estreia, *rapper* guarani rima sobre demarcação de terras e preservação da natureza. *Revista Cult*, 6 jun. 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/rapper-guarani-rima-sobre-demarcacao-de-terras-e-preservacao-da-natureza>. Acesso em: 27 nov. 2017.



ZANONE FRAISSAT/FOLHAPRESS

O *rapper* indígena Kunumi MC. Fotografia de 2017.

1. Qual foi a principal contribuição do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro para a formação da identidade nacional do Brasil no século XIX?

2. Como a literatura e as artes plásticas colaboraram para a elaboração da identidade nacional do Brasil no século XIX?

3. A identidade nacional pode ser repensada e transformada. Os povos indígenas, por exemplo, têm mostrado, ao longo do tempo, essa possibilidade de transformação. E você, quando pensa na identidade nacional, ou seja, nas características que fazem com que o Brasil seja único diante de outros países, que elementos vêm à sua mente? Por quê?

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

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que também podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Por que o período regencial é considerado o mais conturbado da história independente do Brasil?
2. Quais foram as características do "parlamentarismo à brasileira"?
3. Que fatores desencadearam a Guerra do Paraguai? Quais foram os resultados do conflito para o Paraguai e para o Brasil?
4. Qual foi a importância do café para a economia brasileira do século XIX?
5. Por que muitos imigrantes europeus vieram para o Brasil a partir da segunda metade do século XIX?
6. Que fatores contribuíram para o fim da escravidão no Brasil?

Respostas

1. É importante que os estudantes percebam que o IHGB foi o órgão responsável, já no governo de D. Pedro II, pelo estabelecimento e pela escrita da História oficial para o Brasil. Segundo muitos historiadores, essa história oficial foi ensinada e divulgada nas escolas públicas brasileiras, ou seja, ela influenciou o conhecimento histórico escolar e a produção do conhecimento histórico brasileiro como um todo, durante muitas gerações.

2. Elas elegeram o indígena como símbolo nacional, mas de forma idealizada e romântica. Essa imagem romântica estava bem distante da realidade e das lutas vivenciadas pelos povos indígenas, e não considerava a importante presença da cultura e da memória afrodescendente.

3. A resposta é aberta. É possível que os estudantes citem músicas populares, artes urbanas e das periferias, produções artísticas regionais, futebol e outras manifestações culturais.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada "A expansão dos Estados Unidos no século XIX", relaciona-se à seguinte **Unidade Temática da BNCC** do 8º ano: *Configurações do mundo no século XIX*.

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **1** e n. **7**, a Unidade estimula o estudante a *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva* e *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*.

Os conteúdos trabalhados na Unidade também buscam levar o estudante a desenvolver as seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (**1**) e *Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (**4**).

UNIDADE VIII

A expansão dos Estados Unidos no século XIX



Manifestantes na Marcha do Clima (ou Marcha do Povo pelo Clima) em Washington, D.C., em 29 de abril de 2017. O governo dos Estados Unidos decidiu sair do Acordo de Paris em 2017; como esse acordo é importante para o meio ambiente, uma vez que regula as emissões de gases do efeito estufa e se preocupa com o aquecimento global, essa decisão foi muito criticada. Na época, milhares de manifestantes estadunidenses se organizaram em marchas como a da fotografia, na tentativa de reverter essa decisão.



MIKE THEILER/REUTERS/LATINSTOCK

O processo de formação dos Estados Unidos no século XIX, tempos depois da independência, contou com compras e anexações de territórios, expulsão de sociedades indígenas das terras que tradicionalmente habitavam e uma guerra civil que deixou explícitas as diferenças entre o sul e o norte.

Foi também ao longo do século XIX que o governo dos Estados Unidos promoveu uma política de interferência nos demais países do continente americano.

De que formas as decisões tomadas pelos governantes estadunidenses influenciam, até hoje, os rumos e as decisões de muitos países do mundo?

Você verá nesta Unidade:

- Formação dos Estados Unidos
- Territórios indígenas nos Estados Unidos
- Guerra de Secessão
- Racismo e segregação racial
- As relações entre os Estados Unidos e os demais países do continente americano

Nesta Unidade

O estudo da história dos Estados Unidos é fundamental para a análise do mundo contemporâneo. Os conteúdos abordados nesta Unidade permitem que os estudantes compreendam como as treze colônias inglesas distinguiram-se das demais possessões europeias na América por apresentar um desenvolvimento mercantil e manufatureiro no centro e no norte, construir uma experiência de autogoverno e assumir o pioneirismo na adesão aos princípios do liberalismo e no rompimento dos laços com a metrópole.

Aos poucos, o país abandonou sua posição de isolamento no contexto internacional e passou a atuar de maneira decisiva na região do Pacífico e na América Central. Ainda no século XIX, a primeira república das Américas havia expandido seu território, criando condições para o crescimento populacional e um extraordinário desenvolvimento industrial. A influência econômica dos Estados Unidos foi se consolidando no mundo capitalista ao longo do tempo, conquistando uma posição hegemônica que perdura até a atualidade.

Sobre a imagem

Peça aos estudantes que observem a fotografia da abertura e discuta com eles sobre a decisão do governo dos Estados Unidos de se retirar do Acordo de Paris em 2017; questione-os sobre os significados desse posicionamento em relação ao ambiente, ao planeta e aos povos do mundo. Procure estimulá-los a expor opiniões a respeito do assunto e a refletir sobre as questões ambientais mais importantes na atualidade.

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.*
- *O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas.*
- *A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.*

Sobre o Capítulo

Este Capítulo pretende fornecer subsídios aos estudantes para que eles conheçam a história da formação dos Estados Unidos como país no contexto que se seguiu às independências das colônias americanas entre os séculos XVIII e XIX, e como este se constituiu em uma potência atuante no mundo contemporâneo. Nesse processo, são abordadas ainda as disputas internas entre o norte e o sul dos Estados Unidos e a Guerra de Secessão, além dos conflitos com os povos indígenas, africanos e afrodescendentes. É fundamental destacar a importância dos projetos de expansão e ocupação territorial para a definição dos rumos de formação do país.

Orientações

Para iniciar o estudo, retome com os estudantes algumas informações sobre as guerras napoleônicas, as disputas entre as nações europeias e as consequências geopolíticas após o conflito. Comente com eles que as perdas econômicas e territoriais enfraqueceram diversas dessas nações após as guerras, mas houve nesse período um efeito vantajoso para os Estados Unidos, que ascendiam como nação economicamente forte na América. No século XIX, o avanço territorial dos Estados Unidos foi bastante significativo.

Observação

Com o exército enfraquecido e necessitando de dinheiro, devido aos gastos com as guerras napoleônicas, a França vendeu a Louisiana para os Estados Unidos por 15 milhões de dólares. As guerras napoleônicas também tiveram efeito no domínio da Flórida pelos espanhóis. Enfraquecidos e pressionados pelos Estados Unidos, eles acabaram vendendo a região aos estadunidenses por 5 milhões de dólares.

CAPÍTULO

18 A expansão para o oeste e a Guerra de Secessão

Após a independência dos Estados Unidos, as treze colônias originais se tornaram estados e novos territórios foram incorporados ao país que se formava.

A Louisiana e a Flórida foram compradas da França e da Espanha em 1803 e 1819, respectivamente. A anexação da Flórida facilitou o acesso ao oceano Atlântico e ao Mar do Caribe, permitindo melhor circulação de mercadorias até os portos. O estado de Óregon foi cedido pela Grã-Bretanha em 1845.

No mesmo ano, a intenção de incorporar o Texas levou os Estados Unidos a uma guerra contra o México. Vitoriosos, os Estados Unidos anexaram a região e os atuais estados da Califórnia, Arizona, Novo México, Oklahoma, Colorado, Idaho e parte de Utah.

A expansão dos Estados Unidos foi tão rápida quanto violenta. De um lado, representou o nascimento da nação que se tornaria a maior potência econômica mundial. De outro, provocou a dizimação da maioria dos indígenas que viviam naqueles territórios.

Na segunda metade do século XIX, divergências sobre o modelo de ocupação do território e sobre a manutenção da escravidão provocaram uma guerra entre os estados do sul e os do norte.



BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

A Batalha de Little Bighorn, 25 de junho de 1876. 1889. Litogravura. A história da formação territorial dos Estados Unidos resultou, em grande parte, do confronto entre forças militares e grupos indígenas que originalmente ocupavam os territórios, como ocorreu na batalha entre os indígenas *sioux* e *cheyennes* e as tropas do exército em Montana, representada nesta obra. Biblioteca do Congresso, Washington, Estados Unidos.

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

Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

EF08HI27: *Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.*

A FORMAÇÃO DE UM PAÍS



Elaborado com base em dados obtidos em: THE NATIONAL atlas of the United States of America. Territorial acquisitions. U.S. Department of the Interior/U.S. Geological Survey. Disponível em: <https://nationalmap.gov/small_scale/printable/images/pdf/territory/pagetacq3.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2017.

As ações da Restauração conservadora que tomou conta da Europa após 1815 ameaçavam a autonomia e os interesses econômicos dos Estados Unidos, que haviam conquistado sua independência sob os lemas liberal e republicano e pretendiam comercializar com os demais países da América.

Com o objetivo de impedir a intervenção europeia no continente americano, em 1823, o então presidente estadunidense James Monroe elaborou a **Doutrina Monroe**, com o lema "A América para os americanos". Por meio dessa doutrina, os Estados Unidos se comprometiam a não interferir nas questões europeias, desde que a Europa não interferisse na América.

Mais tarde, porém, a Doutrina Monroe foi desvirtuada e passou a ser usada para justificar a expansão estadunidense. Surgia, assim, a doutrina do **Destino Manifesto**, segundo a qual os estadunidenses tinham a missão divina de levar a "civilização" aos povos considerados "bárbaros e inferiores".

Segundo o Destino Manifesto, os estadunidenses eram o povo eleito por Deus para expandir seu poder em direção às terras do oeste e a outras regiões da América. Essa ideia foi amplamente divulgada pelos meios de comunicação dos Estados Unidos no século XIX e até hoje está presente no imaginário de muitos estadunidenses.

A ocupação do oeste tomou força em 1862 com a ***Homestead Act*** ou **Lei de Terras**. Por meio dela, o governo concedia um lote de terra para qualquer família ou cidadão maior de 21 anos que estivesse disposto a migrar para o oeste e que se comprometesse a cultivar as terras recebidas no prazo de cinco anos. Com a chegada constante de imigrantes, essa lei favoreceu o desenvolvimento de um amplo mercado interno na região.

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

Orientações

Professor, oriente os estudantes na leitura atenta do mapa da página 233 (*A formação dos Estados Unidos – século XIX*), distinguindo as regiões que foram anexadas por meio de compra ou de acordos daquelas que foram incorporadas ao território estadunidense por meio de guerras (contra o México, em meados do século XIX, e contra a Espanha, que resultou na cessão de Porto Rico, em 1898). Outros destaques são as diferentes interpretações a respeito da Doutrina Monroe (1823) e a construção da ideologia do Destino Manifesto como justificativas para a expansão americana; a importância do *Homestead Act* para garantir a ocupação do oeste e as consequências do avanço da fronteira para as populações indígenas.

Sugerimos também chamar a atenção dos estudantes para as semelhanças e diferenças entre as políticas desenvolvidas pelos governos dos Estados Unidos e do Brasil durante o século XIX em relação aos indígenas. É interessante que eles observem que, nos dois países, os nativos não eram considerados cidadãos e foram submetidos à tutela do Estado; em ambos, a população indígena decresceu consideravelmente, e o modo de vida tradicional de muitos povos se transformou profundamente, apesar da resistência ao avanço das frentes pioneiras. O rápido movimento de ocupação das terras do oeste e meio-oeste dos Estados Unidos promoveu o massacre generalizado dos povos nativos. No Brasil, povos isolados sobreviveram até meados do século XX, ou até mais, principalmente no Centro-Oeste e na Amazônia.

Observação

Professor, o trabalho com os conteúdos ao longo de todo o Capítulo possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF08HI27**. Nas páginas 233 a 235, especialmente, é possível analisar com os estudantes os conflitos relacionados aos discursos civilizatórios nos Estados Unidos e avaliar os impactos negativos que tiveram para as populações indígenas.

Ler a charge: A charge mostra um indígena bem magro segurando uma marmita em que se lê "ração de fome" e um homem robusto e bem-vestido, que representa os estadunidenses, carregando sacos de dinheiro. Ela critica o processo de expansão dos Estados Unidos para o oeste, que resultou na ocupação violenta dos territórios indígenas e no extermínio de milhares de nativos. Além disso, o título da charge expressa a ideia de que as populações indígenas resistiram à ocupação de suas terras. Os estadunidenses, porém, combateram essa resistência, utilizando, entre outros métodos, a tática de eliminar uma das principais fontes de alimentação dos indígenas: os búfalos.

Ler a charge

- Que relação pode ser estabelecida entre esta charge e a expansão dos Estados Unidos para o oeste no século XIX?



BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

A razão da insurreição indígena. c. 1890. Litogravura. Esta charge critica os lucros obtidos pelos estadunidenses com a ocupação das terras do oeste dos Estados Unidos. Biblioteca do Congresso, Washington.

Território e identidade

Devido às características econômicas e sociais, três regiões diferenciadas se formaram nos Estados Unidos, reafirmando alguns aspectos que já existiam desde o período colonial. O norte definiu-se como um grande centro urbano e industrial, enquanto o sul se caracterizava pela economia agroexportadora e escravista. O oeste emergia como uma área de pequenos agricultores e criadores independentes.

O processo de expansão territorial e econômica contribuiu para a construção da identidade do povo estadunidense. Em um país jovem, composto de imigrantes de várias origens e religiões, a ideia de que a conquista do oeste era uma epopeia nacional colaborou para a unificação dos habitantes do território e a construção do sentimento de pertencimento aos Estados Unidos.

Expulsão dos antigos donos

Na expansão para o oeste, muitas terras foram tomadas dos povos indígenas para abrigar os novos imigrantes, como mostra o relato a seguir, de Mahpiua Luta, indígena *sioux*:

> "De quem foi a voz que primeiro soou nesta terra? A voz do povo vermelho, que só tinha arcos e flechas... O que foi feito em minha terra, eu não quis, nem pedi; os brancos percorrendo minha terra... Quando o homem branco vem ao meu território, deixa uma trilha de sangue atrás dele [...]."

BROWN, Dee. *Enterrem o meu coração na curva do rio*: índios contam o massacre de sua gente. São Paulo: Melhoramentos, 1986. p. 77.

Os *sioux* (que viviam nas planícies do norte dos Estados Unidos) e os apaches (que viviam no sudoeste), entre outros grupos indígenas, resistiram à expansão estadunidense. Porém, no final do século XIX, eles já tinham sido dizimados. Uma das táticas adotadas pelas forças do governo estadunidense para derrotar os nativos foi acabar com os búfalos da região, alimento essencial na dieta desses povos.

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

Texto complementar

No trecho a seguir, o historiador Antonio Pedro Tota expõe o significado cultural da expansão para o oeste nos Estados Unidos:

Enquanto o país se industrializava, a conquista do oeste continuava numa velocidade de cada vez maior e a *frontier* ia desaparecendo. A palavra *frontier* não pode simplesmente ser traduzida por *fronteira*. Ela tem um profundo significado na cultura americana. [...] Em outras palavras, a conquista de territórios virgens significava, quase sempre, a voraz procura de riquezas. Os americanos deram o nome de *frontier* a essa terra selvagem a ser conquistada. Mary A. Junqueira, em *Estados Unidos, a consolidação da nação*, resume muito bem o significado de *frontier* para os americanos: "Os norte-americanos usam a palavra *border* para a linha de demarcação entre dois países e *frontier* para a linha divisória entre a civilização e *wilderness* (região erma, 'despovoada', que provoca sensações de temor ou reverência no homem civilizado)". Pois no fim do século XIX e começo do século XX não havia mais territórios novos a ser desbravados e conquistados. Acabara-se o *frontier*, o *wilderness*. Entre 1860 e 1910, as fazendas dos Estados Unidos passaram de dois milhões para seis milhões de unidades. Como a lenda do rei Midas, os americanos esperavam que tudo que fosse tocado por eles se transformasse em riqueza, em ouro. O país estava acumulando condições para transformar-se na potência mundial.

TOTA, Antonio Pedro. *Os americanos*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 98-101.

KARNAL, Leandro. *Estados Unidos*: a formação da nação. São Paulo: Contexto, 2001. Livro sobre a história dos Estados Unidos, abordando temas como a colonização, a independência e a presença de indígenas e afrodescendentes na formação do país.

integrar conhecimentos
História e Geografia

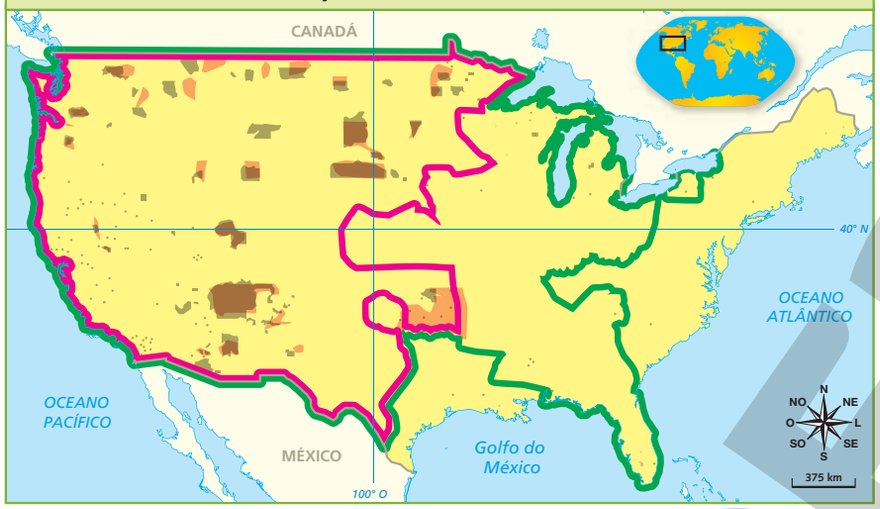
A RETRAÇÃO DOS TERRITÓRIOS INDÍGENAS

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Entre 1600 e 1900, milhões de imigrantes europeus seguiram para a América do Norte. O avanço desses imigrantes rumo ao interior do território que hoje corresponde aos Estados Unidos repeliu os habitantes nativos, confinando-os em áreas cada vez menores.

Alguns povos remanescentes conseguiram explorar suas terras economicamente, construindo cassinos e hotéis. Na maioria dos casos, porém, só restou dos indígenas o nome dado aos territórios conquistados: Dakota, Delaware, Ilinois, Iowa etc.

OCUPAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS



Elaborado com base em dados obtidos em: Bureau of Indian Affairs. U.S. Department of the Interior. Disponível em: <https://www.bia.gov>; LEWY, Guenter. Were American Indians the Victims of Genocide? History News Network, set. 2004. Disponível em: <https://historynewsnetwork.org/article/7302>. Acessos em: 4 dez. 2017.

- Terras indígenas em 1789. Após a independência dos Estados Unidos, em 1776, o governo de George Washington autorizou campanhas contra os indígenas que lutaram ao lado dos ingleses, num processo que destruiu centenas de aldeias.
- Terras indígenas em 1849. Em 1830, foi aprovada uma lei de remoção dos nativos para uma reserva situada a oeste do rio Mississípi. Poucos povos foram removidos de forma pacífica.
- Terras indígenas em 1894. Após a descoberta de ouro na Califórnia, em 1848, as investidas armadas pela posse de terras indígenas continuaram impunemente. Com o *Homestead Act* e a expansão das ferrovias, o fluxo de colonos para o oeste aumentou, acirrando a pressão sobre as terras indígenas.
- Terras indígenas em 2010. A partir da década de 1930, o governo estadunidense passou a adotar políticas de ampliação das reservas indígenas. Em 2010, a população indígena nos Estados Unidos correspondia a mais de 2,9 milhões de pessoas, o equivalente a 1% da população total do país.

1. Em que região dos Estados Unidos as populações indígenas estavam concentradas no final do século XVIII? Em toda a região central e no oeste dos Estados Unidos.
2. Que fatores contribuíram para a retração dos territórios indígenas a partir de meados do século XIX?
3. Em 2010, houve uma pequena ampliação dos territórios indígenas do país. O que explicaria esse crescimento?
4. Que marcas os indígenas deixaram no atual território estadunidense?

Sugestão para o estudante:

DANÇA com lobos. Dir.: Kevin Costner. EUA, 1990. Duração: 180 min.

Um oficial da cavalaria estadunidense segue para um destacamento longínquo nas terras do povo *sioux*. O filme mostra a relação que o oficial estabelece com os indígenas e com sua cultura, optando por abandonar a antiga vida e o exército para viver com o grupo.

Orientações

O mapa apresenta uma visão geral da redução dos territórios indígenas nos Estados Unidos do final do século XVIII até 2010. Sugerimos que o professor faça uma leitura comparativa com o mapa da página 233, que é seu "negativo", uma vez que representa a contínua expansão da fronteira em direção ao oeste. As legendas informam as diferentes políticas do governo estadunidense em relação à população indígena.

Respostas

2. Os colonizadores dos territórios que hoje correspondem aos Estados Unidos ocuparam gradativamente as terras do oeste, repelindo os habitantes nativos que ofereciam algum tipo de resistência aos projetos colonizadores. As políticas adotadas pelo governo dos Estados Unidos, ao longo do século XIX, como o *Homestead Act*, estimularam o avanço colonizador e, consequentemente, o processo de retração dos territórios indígenas.

3. O aumento das terras indígenas nos Estados Unidos é resultado das lutas indígenas pelo direito aos territórios ocupados tradicionalmente e de iniciativas políticas do governo estadunidense para ampliar e preservar as reservas nativas estabelecidas. Na década de 1970, foi aprovada a lei que garantiu aos indígenas maior autonomia no uso dos recursos governamentais, um passo importante no processo de reconhecimento da soberania desses povos. A população indígena nos Estados Unidos, em 2010, correspondia a mais de 2,9 milhões de pessoas, o que equivalia a aproximadamente 1% da população total do país. Essa população está distribuída em 304 reservas, que ocupam um território aproximado de 22,6 milhões de hectares.

4. Diversos territórios receberam o nome de grupos indígenas. Além disso, atividades econômicas ligadas ao entretenimento, como hotéis e cassinos, têm sido a opção de algumas populações para explorar economicamente suas terras.

MODELO

Orientações

É importante que os estudantes percebam que a ocupação das terras do oeste e a criação de novos estados aprofundaram as divergências entre o norte e o sul dos Estados Unidos no que dizia respeito à permanência, ou não, do escravismo e à cobrança de taxas alfandegárias sobre os produtos importados.

Apesar de a independência ter sido conquistada em 1776, os Estados Unidos, que se constituíam como uma nação moderna, ainda mantiveram a escravidão por várias décadas. É interessante destacar também que os lemas de igualdade e liberdade dos cidadãos perante a lei, pregados durante o movimento independentista, foram deixados de lado em relação aos afro-americanos, aos indígenas e na expansão colonizadora para o oeste. A tensão entre uma sociedade profundamente enraizada no escravismo e no colonialismo, como a sulista, e, por outro lado, uma sociedade como a nortista, que apresentava uma rápida modernização, urbanização e industrialização, ficou latente nesse período.

Material Digital Audiovisual
• Vídeo: *A Guerra de Secessão e a sociedade estadunidense*

Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual

A GUERRA DE SECESSÃO

Até meados do século XVIII, o arroz e o tabaco dominavam a agricultura do sul dos Estados Unidos. Depois, com o surgimento de fábricas têxteis na Inglaterra, a produção de algodão foi estimulada, e os estadunidenses passaram a exportar essa matéria-prima em larga escala. No início do século XIX, as plantações de algodão já eram hegemônicas na paisagem sulista e eram cultivadas, basicamente, com a mão de obra de africanos escravizados.

Embora o tráfico negreiro tenha sido proibido nos Estados Unidos desde 1808, as fazendas sulistas continuaram a ser abastecidas pelo comércio ilegal de escravizados. Em 1860, havia 4 milhões de cativos nos Estados Unidos, o que representava um terço da população do sul.

Na segunda metade do século XIX, a questão da manutenção da escravidão nos Estados Unidos gerava grande polêmica e dividia o país. Os estados do sul eram a favor de mantê-la. Porém, os estados do norte, com a atividade industrial em franca expansão e a produção rural organizada em pequenas propriedades, defendiam o trabalho livre e assalariado. Apesar dessas diferenças, tanto no sul quanto no norte prevalecia a ideia de superioridade do homem branco.



SOCIEDADE HISTÓRICA DE NOVA YORK

Ex-escravizados selecionam algodão em uma fazenda no sul dos Estados Unidos. Fotografia, c. 1863-1870.

The Liberator

Em 1830, o estudante William Garrison fundou, em Nova York, o jornal *The Liberator*, que pregava o fim imediato da escravidão nos Estados Unidos. A maioria dos leitores, a princípio, era formada de negros alfabetizados pelas igrejas protestantes. Os próprios negros foram responsáveis pela sobrevivência do jornal. Aos poucos, outros pregadores abolicionistas, incluindo brancos, passaram a se dedicar ao periódico.

O jornal *The Liberator* funcionou até dezembro de 1865.

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

Observação

Professor, o trabalho com os conteúdos das páginas 236 a 239 possibilita mais uma vez o desenvolvimento da habilidade **EF08HI27**, permitindo especificamente a análise das contradições entre os discursos civilizatórios nos Estados Unidos e de seus impactos negativos para as populações negras.

A caminho da guerra civil

A questão escravista e o modelo de ocupação das novas terras do oeste foram os principais motivos para a eclosão da guerra civil nos Estados Unidos.

Os fazendeiros do sul pretendiam expandir suas grandes propriedades em direção ao oeste, com o emprego de mão de obra escrava. Os estados do norte, ao contrário, queriam impedir o avanço da escravidão e defendiam o estabelecimento de pequenas propriedades familiares nessas novas terras. No entanto, decretar o fim do trabalho cativo interferiria no direito de os estados do sul governarem a si próprios.

Como os sulistas, representados pelo Partido Democrata, dominavam o governo e o Poder Legislativo federal, em 1854 aprovaram no Congresso a Lei Kansas-Nebraska. Essa lei definia que a legalidade da escravidão nos territórios federais deveria ser decidida pelos colonos de cada região por meio do voto. Os setores abolicionistas reagiram à lei, considerada escravagista, fundando o Partido Republicano.

Para agravar a discussão, o norte, interessado em estimular sua crescente indústria, defendia o aumento das tarifas alfandegárias para se proteger da concorrência dos produtos importados e criar um poderoso mercado interno. O sul, por sua vez, queria manter as tarifas de importação baixas para adquirir produtos estrangeiros mais baratos.

O ápice da crise entre as duas regiões ocorreu nas eleições de 1860, quando Abraham Lincoln foi eleito presidente do país. Apesar de ser antiescravista, Lincoln não era um abolicionista declarado. O discurso ambíguo de Lincoln deixou o sul ainda mais insatisfeito.

Diante dessa situação, o estado da Carolina do Sul decidiu separar-se dos Estados Unidos. Dez estados seguiram o exemplo e formaram os Estados Confederados da América. O presidente escolhido foi Jefferson Davis. Os demais estados formaram o grupo conhecido como União.

Ler a charge

- Nesta gravura, qual dos personagens representa Abraham Lincoln? E Jefferson Davis? Como você chegou a essa conclusão?



SOCIEDADE AMERICANA DE ANTIQUÁRIOS, WORCESTER

Sátira à guerra civil nos Estados Unidos (Guerra de Secessão), simbolizada pelo embate entre Abraham Lincoln e Jefferson Davis. 1861-1862. Litogravura, 26 cm × 36 cm. Sociedade Americana de Antiquários, Worcester.

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

Atividade complementar

Em 1852, o abolicionista afro-americano Frederick Douglass se pronunciou sobre a questão escravista. Apresente o trecho a seguir aos estudantes e peça que identifiquem os principais argumentos levantados contra a escravidão. Depois, solicite que pesquisem sobre Frederick Douglass, um dos mais atuantes abolicionistas dos Estados Unidos.

Vocês gostariam que eu argumentasse que o homem tem direito à liberdade? Que ele é o legítimo dono de seu próprio corpo? Vocês já o declararam. Devo argumentar a injustiça da escravidão? Isso é uma pergunta para Republicanos? Deve ser resolvido pelas regras da lógica e da argumentação, como uma questão cercada de grande dificuldade, envolvendo uma aplicação duvidosa do princípio da justiça, difícil de ser entendida? Como eu devo me apresentar hoje, na presença dos americanos, dividindo e subdividindo um discurso, para mostrar que os homens têm um direito natural à liberdade? Falando sobre isto relativamente, e positivamente, negativamente e afirmativamente. Fazê-lo seria me ridicularizar e oferecer um insulto à sua compreensão. Não há um homem sequer sob a abóbada celeste que não saiba que a escravidão é errada para ele.

DISCURSO proferido no salão Corinthian, em Rochester, NY, EUA, por Frederick Douglass, em 5 de julho de 1852. In: FANTON, Marcos; MAIA, Tatiana Vargas. O significado do 4 de julho para o negro, de Frederick Douglass. *Civitas*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, e27-e59, p. 44, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/civitas/v17n2/1984-7289-civitas-17-02-27e.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2018.

Resposta

Ler a charge: O homem à esquerda representa Abraham Lincoln. Ele está ao lado de uma águia, símbolo estadunidense, e da bandeira da União. A águia está pousada sobre um barril, símbolo da produção industrial do norte. Jefferson Davis é o homem à direita. Ele pisa na bandeira da União e tem, atrás de si, um escravo, que o ridiculariza. Note que Lincoln e Davis se enfrentam sobre um fardo de algodão, no qual se lê: "O algodão é o rei?". Como a iniciativa da separação partiu dos estados do sul, supõe-se que eles apostassem na vitória da agricultura algodoeira do sul sobre a produção industrial do norte.

Orientações

A Guerra Civil Americana é considerada a primeira guerra moderna por duas razões: nela foram utilizados pela primeira vez navios encouraçados e armas de técnica avançada, como fuzis e revólveres, que substituíram os antigos mosquetões; a luta teve caráter geral, dirigida não apenas para aniquilar o exército contrário, mas também destruir todos os recursos e comunicações do inimigo. Esses aspectos fizeram com que a Guerra Civil fosse mais lenta, mortífera e destruidora que as anteriores.

O conflito vencido pelo norte custou cerca de 600 mil vidas. Após a guerra, o governo tinha uma tarefa primordial: incorporar os antigos estados rebelados à União por meio da conciliação ou da ocupação desses territórios. Após inúmeros debates políticos, o primeiro estado readmitido foi o Tennessee e, aos poucos, a unidade do país foi consolidada.

Sugerimos destacar o significado da Guerra Civil para os escravizados (oportunidade de fuga ou de liberdade), as condições socioeconômicas enfrentadas pela população afrodescendente após o fim da escravidão e a política de segregação racial, praticada principalmente pelos estados do sul. Essa é uma boa oportunidade para discutir o preconceito com os estudantes, o preconceito racial nos Estados Unidos nos dias de hoje e inclusive no Brasil. É importante, sempre que possível, estabelecer um paralelo entre passado e presente e discutir de que forma o preconceito racial se mostra nos dias de hoje e que atitudes poderiam ser tomadas para reverter esse problema histórico.

A "casa" dividida

A formação dos Estados Confederados da América foi o estopim para a eclosão da guerra civil nos Estados Unidos, também chamada de Guerra Civil Americana ou Guerra de Secessão (1861-1865). O conflito colocou em lados opostos o exército da União, representado pelos estados do norte e por vários estados do oeste, e o exército confederado. O sul contava com militares experientes, enquanto o norte tinha outras vantagens: número superior de soldados, recursos de comunicação mais sofisticados e indústrias que garantiam o armamento e abasteciam as tropas.

A liderança política do presidente Lincoln foi muito importante para o desfecho do conflito. Ele proibiu a entrada de mercadorias de primeira necessidade nos estados do sul e decretou a Lei do Confisco, que autorizava a apreensão dos bens dos confederados, incluindo os escravizados, que caíssem nas mãos da União.

Aos olhos dos escravizados, essas medidas tornaram-se uma grande oportunidade para conquistar a liberdade. Dessa forma, quando o exército da União invadia uma área sulista, muitos cativos promoviam fugas coletivas.

Lincoln decretou o fim da escravidão em todos os estados em janeiro de 1863. Enfraquecido e sem recursos, o sul se rendeu dois anos depois. Leia um trecho do depoimento da ex-escrava Mittie Freeman, aos 86 anos, que vivia no Arkansas na década de 1930.

> "O dia em que a liberdade chegou, eu estava pescando com papai. [...] Papai pulou pra cima, [...] segurou a minha mão e saiu correndo para casa. 'É a vitória', ele não parava de repetir. 'É a liberdade. Agora nós seremos livres!' Eu não entendia o que tudo aquilo significava."

YETMAN, Norman R. (Ed.). *Voices from slavery*: 100 authentic slave narratives. Nova York: Dover Publications, 2000. p. 131. (Tradução nossa).



Artilharia do 3º Regimento de Massachussets no Forte Totten, em Washington, durante a Guerra de Secessão. Fotografia de 1864.

COLEÇÃO PARTICULAR

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

Sugestão para o estudante:

A GENERAL. Dir.: Buster Keaton. EUA, 1927. Duração: 75 min.

O filme do comediante Buster Keaton, considerado um dos grandes mestres do cinema mudo e da comédia estunidense, foi produzido em 1927 e mostra as peripécias de um maquinista de trem durante a Guerra de Secessão. O estudante irá se divertir e conhecer mais sobre esse período da história dos Estados Unidos.

Segregação racial

A abolição da escravidão e a vitória dos antiescravistas na Guerra de Secessão não garantiram aos negros do país a conquista da cidadania, pois eles continuaram sem acesso à educação, à propriedade de terras e sem direito ao voto. Além disso, prevalecia em todo o país a ideia de que os negros eram inferiores.

Nesse cenário, a população negra continuou marginalizada na sociedade estadunidense. Os habitantes do sul do país tornaram-se cada vez mais segregacionistas. Negros e brancos não podiam conviver em espaços públicos, a não ser no trabalho. Na década de 1870, alguns estados da federação aprovaram leis segregacionistas, que proibiam que negros e brancos frequentassem os mesmos restaurantes, estações de trem, escolas, barbearias e banheiros. Eram as chamadas leis Jim Crow, que se baseavam no princípio de que negros e brancos eram iguais, porém deviam viver separados. Elas só seriam revogadas na década de 1960.

No ano de 1870, foi promulgada a 15ª emenda à Constituição estadunidense. Ela determinava o voto universal, que estendia a todos os cidadãos o direito de votar. Contudo, diversas restrições foram acrescentadas para impedir o voto da população negra, como as exigências de saber ler e escrever e de possuir propriedades.

O sul em chamas: a Ku Klux Klan

A Ku Klux Klan (KKK), associação secreta criada em 1865 por veteranos do exército confederado, insatisfeitos com os rumos do país e com o fim da escravidão, é o exemplo máximo da intolerância racial nos Estados Unidos.

Racista e terrorista, a KKK pregava a supremacia branca e colocava-se como a defensora dos bons costumes, da moral cristã e da ordem social e "natural". Seus membros promoviam uma série de atentados contra a população negra, além de atacar judeus, chineses, brancos que apoiavam os direitos dos negros e outros grupos considerados inferiores pela organização. As principais formas de violência utilizadas pela KKK eram os linchamentos, as invasões de propriedades e os assassinatos.

Mesmo colocada na ilegalidade em 1871, a KKK continuou crescendo no país até a Segunda Guerra Mundial, com a conivência de muitas autoridades e empresários. Estima-se que o grupo tenha feito mais de 20 mil vítimas apenas entre 1867 e 1871.



BETTMANN/GETTY IMAGES

Membros da Ku Klux Klan carregam a bandeira dos Estados Unidos e uma cruz em chamas, 1920. O uso de capuzes e de mantos brancos escondia a identidade da pessoa e representava o espírito dos confederados mortos durante a Guerra de Secessão.

Observação

O nome Ku Klux Klan deriva da palavra grega *kuklos*, que significa "círculo", e do termo escocês *klan*, que significa "clã", uma ancestralidade comum.

O grupo racista Ku Klux Klan ainda é presente nos Estados Unidos na atualidade.

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

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

AMEUR, Farid. *Guerra da Secessão*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

BROWN, Dee. *Enterrem meu coração na curva do rio*: a dramática história dos índios norte-americanos. São Paulo: L&PM, 2003.

DOVAL, Gregorio. *Breve história da conquista do oeste*. São Paulo: Versal, 2013.

EISENBERG, Peter. *Guerra Civil Americana*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

KARNAL, Leandro et al. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2008.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *Viagem aos Estados Unidos, 1831-1832*. São Paulo: Hedra, 2010.

Orientações

A seção possibilita uma discussão rica com os estudantes sobre os usos da linguagem fotográfica ao longo do tempo. Além disso, a seção estimula a reflexão sobre o uso da fotografia como documento histórico. É importante levar os estudantes a pensar sobre as técnicas e linguagens fotográficas, como, por exemplo, as diferentes intenções, opções de cortes, ângulos, entre outros recursos utilizados pelos fotógrafos. Dessa forma, eles poderão analisar de maneira crítica as produções fotográficas e desconstruir a visão tão difundida em nossa sociedade de que a fotografia seria um registro neutro e fiel da realidade.

Se os estudantes tiverem câmeras ou celulares, é possível ampliar o estudo sobre as fotografias como documentos históricos utilizando esse recurso para que eles façam o registro de algum tema relacionado à atualidade e ao cotidiano. Uma atividade de registro fotográfico poderá aguçar a percepção deles para o que o documento visual revela e omite, além de propiciar autonomia na construção de seu conhecimento.

Respostas

2. As fotografias da Guerra de Secessão foram utilizadas para informar a população sobre os acontecimentos da guerra, chocar o público com as imagens, que mostravam os horrores do conflito, e fazer propaganda de guerra.

3. Não. A fotografia pode ser manipulada, pois o fotógrafo pode escolher diversos elementos para compor a cena: ele muda as pessoas de lugar, define a iluminação e a paisagem, elimina elementos da cena que não o agradam etc., tudo para construir a mensagem que deseja transmitir ao público. Um exemplo é essa fotografia. Além de escolher o local onde o corpo deveria ficar, o fotógrafo também colocou um rifle perto do soldado para dar mais dramaticidade à cena e deixar a foto mais artística.

documento

NÃO ESCREVA NO LIVRO

A FOTOGRAFIA DE GUERRA

A fotografia teve um papel muito importante durante a Guerra de Secessão. Inicialmente, ela era utilizada apenas para registrar o conflito e fazer propaganda de guerra. Depois, também foi empregada como arma de espionagem pelos estadunidenses.

As imagens registradas pelos fotógrafos eram diretas e chegavam a mostrar o rosto de soldados mortos nos campos de batalha. Por esse motivo, elas foram vistas pelo público como fidedignas e realistas, recebendo maior credibilidade que as notícias divulgadas pela imprensa sobre a guerra.

O fotógrafo e jornalista Mathew Brady chegou a declarar que a câmara fotográfica era "o olho da história".

BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON



O'SULLIVAN, Timothy. *A casa do atirador de elite*. 1863. Fotografia. Biblioteca do Congresso, Washington. **1.** Resposta pessoal. Nessa fotografia, é possível identificar o cadáver de um soldado caído em meio a barreiras de pedras. Na barreira frontal, há um rifle.

1. Descreva essa fotografia. Que sensações ela provoca em você?
2. Qual pode ter sido o objetivo de registrar a Guerra de Secessão em fotografias?
3. Para tirar essa fotografia, Timothy O'Sullivan deslocou o cadáver de um soldado confederado para um local mais visível ao observador e, ainda, inseriu no cenário um rifle. Diante desse exemplo, é possível dizer que a fotografia é um retrato fidedigno da realidade? Justifique.
4. Na sua opinião, qual é a importância da fotografia para o estudo da história? Como o historiador deve examinar um documento fotográfico?

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

4. Resposta pessoal. É esperado que o estudante reconheça que o historiador deve analisar o documento fotográfico com o mesmo olhar crítico que dirige a outro documento. Logo, deve avaliar as intenções do fotógrafo, as condições em que a foto foi tirada, se as pessoas foram retratadas fazendo poses ou espontaneamente, se a situação fotografada foi produzida ou não, por que o fotógrafo escolheu aquela cena, entre outras questões.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1. Leia o texto a seguir, referente à ocupação das terras indígenas do oeste dos Estados Unidos ao longo do século XIX. Trata-se de um trecho da resposta do cacique Seattle, em 1855, ao pedido de compra das terras de sua tribo feito pelo governo estadunidense.

> "O presidente declarou em Washington que deseja comprar a nossa terra. Mas como se há de comprar ou vender o céu, a terra? Tal ideia é estranha para nós. Se não possuímos a presença do ar, e o brilho da água, como se há de comprá-los? Cada pedaço desta terra é sagrado para o meu povo. [...]"

FIGUEIREDO, Carlos (Org.). *100 discursos históricos*. 5. ed. Belo Horizonte: Leitura, 2002. p. 275.

a) Monte uma ficha do texto com os seguintes dados: ano da resposta, quem a pronunciou, a quem era destinada e qual era seu objetivo.
b) Por que o governo estadunidense queria comprar as terras indígenas?
c) Por que, segundo o cacique, a prática de comprar terras era estranha para os indígenas?
d) Qual foi a consequência dessa política estadunidense para os indígenas do território? E para os Estados Unidos?

2. Elabore um quadro em seu caderno e sistematize as informações sobre a Guerra de Secessão. Siga o modelo abaixo.

GUERRA DE SECESSÃO	
Quando ocorreu	
Principais motivos	MODELO
Estopim para a guerra	
Final do conflito	

3. Neste Capítulo você estudou algumas das origens históricas do racismo nos Estados Unidos. A segregação racial, iniciada na década de 1870 e que durou até a década de 1960, aproximadamente, marginalizou a população negra estadunidense, alimentando todos os tipos de preconceito contra essa população. Considerando essas informações e com base em seus conhecimentos, responda: O que você pensa sobre o racismo? Debata com os colegas e crie uma campanha de combate à intolerância racial.

4. Observe a imagem a seguir e responda às questões propostas.



DONALD UHRBROCK/THE LIFE IMAGES COLLECTION/GETTY IMAGES

Durante uma manifestação pelo fim da segregação racial nos Estados Unidos, em 1º de novembro de 1960, um homem carregava uma placa que dizia o seguinte: "A presença da segregação significa a ausência da democracia. Jim Crow deve ir embora!".

a) Em que consistiam as chamadas leis Jim Crow? Em sua opinião, em que medida essas leis impediam o pleno funcionamento da democracia nos Estados Unidos?
b) Em que período as leis Jim Crow foram revogadas?
c) Será que o fim da escravidão nos Estados Unidos, em 1863, representou a completa inserção dos negros na sociedade estadunidense? Responda com base nesta fotografia e nas informações deste Capítulo. Justifique sua resposta.

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

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas.*
- *A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.*

Habilidade

EF08HI27

Respostas

1. a) Ano da resposta: 1865.
Quem a pronunciou: o cacique Seattle. A quem era destinada: ao governo estadunidense.
Qual era seu objetivo: responder ao pedido do governo estadunidense de compra de terras indígenas.
b) A compra de terras indígenas fazia parte da política de expansão do território estadunidense rumo ao oeste.
c) Porque os indígenas não conheciam o dinheiro nem a propriedade privada. Além disso, para eles, a terra tinha um valor simbólico, e não financeiro.
d) A remoção dos indígenas de suas terras acarretou para os nativos a perda de sua fonte de sobrevivência e de um patrimônio simbólico de seu passado. Para os Estados Unidos, a apropriação das terras indígenas significou o domínio de um vasto território a oeste. A disponibilidade de terras atraiu milhões de imigrantes para o país, favorecendo o desenvolvimento industrial e a formação de um forte mercado interno.
2. Quando ocorreu: Entre 1861 e 1865.
Principais motivos: As divergências entre os estados do norte e os do sul. Os estados do norte, industrializados, eram contrários à manutenção da escravidão, desejavam que as terras do oeste fossem exploradas como pequenas propriedades de mão de obra familiar e defendiam o aumento das tarifas aduaneiras para proteger a produção nacional e fortalecer o mercado interno. Os estados do sul defendiam a manutenção da escravidão, essencial para a sua produção agrícola em larga escala, pretendiam expandir suas grandes propriedades em direção ao oeste e defendiam tarifas alfandegárias baixas para baratear as importações.
Estopim para a guerra: A eleição de Abraham Lincoln para a presidência dos Estados Unidos, em 1860, e a formação dos Estados Confederados da América.
Final do conflito: Vitória da União (estados do norte) em 1865, em razão da superioridade bélica, de recursos de comunicação e do contingente de homens.
3. Resposta pessoal. O objetivo da questão é provocar uma discussão em sala de aula sobre o racismo, bem como desenvolver nos estudantes uma atitude de respeito à diversidade e de combate aos diversos tipos de preconceito. Professor, incentive-os a pensar de que forma o racismo se expressa nos dias de hoje e a refletir sobre as origens desse preconceito.
4. a) Eram leis segregacionistas, que proibiam negros e brancos de frequentar os mesmos lugares. Sim, essas medidas impediam o pleno funcionamento da democracia nos Estados Unidos.
b) Essas leis só foram revogadas na década de 1960.
c) O fim da escravidão não significou a inserção dos negros na sociedade estadunidense. Eles continuaram marginalizados e a sofrer com o preconceito. Em alguns estados, leis de segregação racial foram promulgadas.

Sobre o Capítulo

Se no final do século XVIII o processo de independência dos Estados Unidos impactou na formação dos Estados modernos e nas sociedades americanas, trazendo a esperança de construção de um mundo igualitário e livre, essa perspectiva revolucionária foi mostrando cada vez mais seus limites por meio dos pressupostos e das práticas criadas pelo liberalismo. A Doutrina Monroe, no início do século XIX, expressou-se no lema "a América para os americanos", o que na prática resultou no genocídio dos povos indígenas, na ocupação de suas terras, na devastação ambiental e na continuidade do regime de exploração escravista e racista. A política interna e externa dos Estados Unidos foi rapidamente progredindo no início do século XX para o imperialismo, manifestando-se primeiramente no próprio continente americano. O Capítulo aborda ainda o crescimento econômico, industrial e urbano dos Estados Unidos a partir da segunda metade do século XIX.

Orientações

Neste momento, é importante orientar os estudantes a refletir sobre o expansionismo americano no século XIX e como ele ultrapassou os limites das chamadas "terras desocupadas" do oeste e das terras indígenas. Nesse período, partes do México foram anexadas aos Estados Unidos. Além de ampliar seu território, os estadunidenses passaram a intervir em diversos países do continente. Como será possível conhecer ao longo do Capítulo, os Estados Unidos auxiliaram no processo de independência de algumas regiões de domínio espanhol, para em seguida iniciar sua política intervencionista.

CAPÍTULO

19 Crescimento econômico e imperialismo

Após a independência, no século XVIII, os Estados Unidos se tornaram exemplo e inspiração para os outros países do continente americano.

Contudo, no século seguinte, o espírito imperialista se sobrepôs. Se liberdade e emancipação foram princípios que nortearam a história estadunidense, nem sempre esses valores foram observados em sua relação com as nações latino-americanas.

No início do século XIX, o expansionismo era uma política de Estado, inspirada na Doutrina Monroe, cujo lema era "a América para os americanos" (ou melhor, "a América para os estadunidenses").

Em 1846, diversos territórios que pertenciam ao México foram anexados. E após vencer a guerra Hispano-Americana, em 1898, os estadunidenses intervieram em diversos países da região. Granada, Haiti, Honduras, Nicarágua, Cuba, Porto Rico, Panamá e o próprio México fazem parte da longa lista.



CURRIER & IVES – BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

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

Broadway, Nova York. c. 1875. Litogravura, 41,3 cm × 60,6 cm. Biblioteca do Congresso, Washington.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF08HI09: *Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.*

EF08HI25: *Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.*

O CRESCIMENTO ECONÔMICO ESTADUNIDENSE

A vitória da União na Guerra Civil Americana permitiu consolidar nos Estados Unidos o modelo econômico liberal, defendido pela burguesia industrial, financeira e comercial do norte do país. Várias pequenas fábricas de carvão e aço passaram a ocupar cada vez mais o espaço da antiga economia agrícola e artesanal.

No campo, a mecanização da agricultura aumentou enormemente as áreas de cultivo e a produtividade. O desenvolvimento da pecuária nas planícies do oeste, que teve como consequência o extermínio dos povos nativos, transformou a região em um imenso curral. A construção de extensas ferrovias, que ligavam diversas regiões portuárias ao interior do país e facilitavam o transporte de matérias-primas, pessoas e mercadorias, foi essencial para a expansão econômica estadunidense.

A construção de ferrovias transcontinentais foi uma marca do otimismo tecnológico e modernizador do período. Revelava a mentalidade e o orgulho dos estadunidenses em ocupar o vasto território do país e em criar meios para explorar os seus recursos naturais. A modernização também se estendeu aos meios de comunicação, com o aperfeiçoamento do telefone e a criação da máquina de escrever, por exemplo. Em 1900, a força da economia dos Estados Unidos despontava em vários setores. Além de possuir a maior malha ferroviária, o país já ocupava o primeiro lugar na produção mundial de aço.

MUSEU DE ARTE DA FILADÉLFIA



PALMER, Frances Flora Bond. Em todo o continente: oeste, o curso do império toma o seu rumo (título atribuído). 1868. Litogravura, 44,8 cm × 69,2 cm. As extensas ferrovias tornavam possível ocupar o vasto território do país e explorar seus recursos naturais. Museu de Arte da Filadélfia, Estados Unidos.

Orientações

O estudo da industrialização e da urbanização aceleradas dos Estados Unidos pode ser feito com a colaboração do professor de Geografia em um trabalho interdisciplinar.

▶ Texto complementar

O texto a seguir trata do entusiasmo que se espalhou nos Estados Unidos com os progressos tecnológicos em meados do século XIX:

> Talvez motivados pelas dimensões continentais, os norte-americanos excederam a todos no campo das comunicações. Aperfeiçoaram uma invenção italiana, o telefone (creditando-o como invenção norte-americana). Criaram a máquina de escrever, a máquina registradora, a máquina de somar e o linotipo. Vincularam o receptor telegráfico contínuo em fita às bolsas de valores. Se já na década de 1870 a eletricidade era usada como fonte de luz e energia, dez anos depois ela movia bondes elétricos, lâmpadas incandescentes e vitrolas nas crescentes cidades.
>
> Essa era da industrialização forjou o mito dos grandes inventores, gerado pelo confuso sistema de patentes estadunidense. Como se a nação fosse berço dos maiores talentos inventivos do mundo, a figura do inventor solitário, criativo, genial e laborioso, que no fundo de sua casa transformava ideias em aparatos tecnológicos revolucionários para a vida cotidiana e industrial, tornou-se mais um sonho norte-americano. [...] Hoje sabemos que, a despeito das notáveis engenhocas de pessoas como Edison, a industrialização foi sustentada por incrementos continuados e melhorias tecnológicas paulatinas, criadas em laboratórios das próprias indústrias ou universidades, fruto de esforços de cientistas e engenheiros anônimos. [...]

KARNAL, Leandro et al. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007. p. 151-152.

Orientações

O conteúdo dessa página propicia a reflexão sobre o tema da imigração. Os Estados Unidos se tornaram o lugar de maior recepção de imigrantes, em fins do século XVIII e início do XIX. A política migratória esteve relacionada com a expansão para o oeste e a ocupação das terras conquistadas. Inicialmente, essa massa de imigrantes, principalmente de origem europeia, cumpre seu papel na história dos Estados Unidos como força de trabalho e como mercado consumidor. Sugerimos que o professor discuta com os estudantes a contradição entre a formação de uma sociedade multicultural e as atitudes de xenofobia e políticas de restrições à imigração praticadas na atualidade.

Resposta

Ler a fotografia:

O objetivo dessa questão é estimular a sensibilidade e a imaginação dos estudantes na leitura de imagens. Eles devem se colocar no lugar daquelas pessoas e imaginar que tipos de sentimentos e de sonhos elas levavam na "bagagem" para a América.

A "terra da liberdade e das oportunidades"

O desenvolvimento econômico e a política do governo dos Estados Unidos de conceder terras para a ocupação do oeste atraíram muitos imigrantes para o país a partir da segunda metade do século XIX. Divulgava-se a ideia de que o país era a "terra da liberdade e das oportunidades".

A maioria dos imigrantes eram ingleses, irlandeses, alemães, canadenses, chineses e mexicanos. Foram para os Estados Unidos por diversos fatores; no caso dos europeus, que constituíram a maioria dos imigrantes, a razão principal foi o processo de modernização capitalista nos campos, que criou uma massa de camponeses sem terra e sem trabalho nas cidades industriais europeias.

Nos Estados Unidos, porém, os imigrantes assumiram os trabalhos mais árduos, geralmente como pequenos agricultores ou trabalhadores braçais nas ferrovias, na construção civil e nas indústrias, onde recebiam péssimos salários. Isso contribuiu para aumentar as desigualdades sociais no país. Outro obstáculo à integração socioeconômica de muitos imigrantes era o preconceito, principalmente contra os católicos e os não europeus. Esse preconceito resultou, até mesmo, em medidas anti-imigratórias.

> A pressão social contra os asiáticos ou europeus, católicos em sua maioria, resultou em medidas governamentais para conter a imigração. Em 1882, o Congresso proibiu a entrada de chineses, presidiários, indigentes e criminosos (lista posteriormente acrescida de anarquistas e outros "elementos indesejáveis"). Em 1885, proibiu-se a importação de mão de obra contratada. Em 1907, proibiu-se a entrada de japoneses. Nos tempos de Primeira Guerra Mundial, contrariando o veto do presidente Woodrow Wilson, o Congresso criou o requisito de alfabetização para a entrada de imigrantes. Finalmente, nos anos 1920, foram aprovadas leis que atribuíam quotas a nacionalidades, restringindo o ingresso de latino-americanos e eslavos.
>
> KARNAL, Leandro et al. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007. p. 132.

Ler a fotografia

- Como é a expressão dos imigrantes retratados na fotografia? Que expectativas eles podem ter trazido para a América? Que sonhos poderiam ter em relação à nova terra?



BETTMANN/GETTY IMAGES

Imigrantes fazem fila em Ellis Island (principal local de entrada de imigrantes nos Estados Unidos no século XIX) à espera do *ferryboat* que os levará à cidade de Nova York, c. 1900. Em geral, os imigrantes assumiam trabalhos árduos, como pequenos agricultores ou trabalhadores braçais nas ferrovias, na construção civil e nas indústrias.

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

Sugestão para o estudante:

UM CONTO americano: Fievel vai para o oeste. Dir.: Simon Wells e Phil Nibbelinkg. EUA, 1991. Duração: 72 min.

Essa animação conta a história do ratinho Fievel, que embarca com sua família em um navio na Europa em direção aos Estados Unidos em busca do sonho americano de construção de uma vida repleta de liberdade e justiça, mas na travessia acaba se perdendo de seus pais.

lugar e cultura

IMIGRANTES NOS ESTADOS UNIDOS

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Os imigrantes estão presentes na história estadunidense desde o surgimento e a formação do país.

> O caminho dos imigrantes acompanhou a evolução econômica americana. Primeiro chegaram os grupos que ajudaram no desenvolvimento das lavouras, depois no processo de industrialização. Mais recentemente, foram asiáticos e latinos que, nos anos 2000, desembarcaram na Califórnia, no Vale do Silício, levando mão de obra extremamente qualificada. Ajudaram a transformar a região em um dos maiores polos de inovação tecnológica do mundo.
>
> PEREZ, Fabíola. Eles construíram a América. *IstoÉ*, 3 fev. 2017. Disponível em: <https://istoe.com.br/eles-construiram-america/>. Acesso em: 4 dez. 2017.

Em 2017, uma instalação artística criada pelo artista estadunidense Aman Mojadidi, de origem afegã, foi exposta na Times Square, um dos pontos de maior movimentação cultural e turística da cidade de Nova York. A instalação contava com três cabines telefônicas. Dentro delas, os visitantes podiam, pelo telefone, escutar a história de vida de um imigrante da cidade.

Dos cerca de 8 milhões e 500 mil habitantes de Nova York, mais de 3 milhões são imigrantes (dados de 2015). No mundo, Nova York é a cidade que mais abriga chineses, porto-riquenhos, dominicanos e mexicanos fora de seus países de origem. Mais de 200 idiomas são falados na cidade e cerca de metade dos nova-iorquinos fala um outro idioma em casa, com seus familiares!

SPENCER PLATT/GETTY IMAGES



A instalação chamada de *Once upon a place* (em português, "Era uma vez um lugar"), na cidade de Nova York, foi realizada entre os meses de junho e setembro de 2017. Seu criador, o artista Aman Mojadidi, é filho de imigrantes. Na fotografia, pessoas visitam a instalação e escutam os depoimentos dos imigrantes em cabine telefônica.

1. Até 2017, Nova York era uma das cidades-santuário nos Estados Unidos. Procure o significado de "cidade-santuário" e pesquise quais outras cidades estadunidenses tinham esse título e a situação atual delas.

2. Reúna-se com um colega para pesquisar e desenvolver um texto sobre a questão: Os imigrantes contribuem positivamente para a cultura do local em que vivem? Por quê?

Orientações

Oriente os estudantes a discutir sobre as mudanças nas políticas estadunidenses em relação à imigração. Recentemente, desde sua campanha à presidência em 2016, Donald Trump declarou que iria perseguir os imigrantes ilegais caso fosse eleito. Além disso, chegou a prometer a construção de um muro para separar os Estados Unidos do México, evitando assim a entrada de imigrantes ilegais pela fronteira entre os dois países. Depois de assumir o cargo de presidente, Trump começou a colocar em prática o que chamou de política de "tolerância zero" em relação aos imigrantes ilegais. Milhares de imigrantes foram presos e julgados e muitas crianças foram separadas dos seus pais – uma parte delas foi deportada e outra foi mantida em abrigos do governo. Essa política provocou a reação de diversos organismos de defesa dos direitos dos imigrantes e dos direitos humanos. Por essa razão, o presidente teve de voltar atrás em algumas de suas decisões, como a de julgar criminalmente os imigrantes e de separar as crianças de seus pais.

Os dados sobre a população de Nova York estão disponíveis em: <https://www1.nyc.gov/site/planning/data-maps/nyc-population/population-facts.page>. Acesso em: 16 jun. 2018.

Respostas

1. As chamadas cidades-santuário são cidades que protegem os imigrantes contra a deportação; de modo geral, seus governantes e suas autoridades procuram não compartilhar com as autoridades federais informações sobre a situação legal dos imigrantes que nelas residem. Os imigrantes podem até ser deportados, mas o processo torna-se um pouco mais difícil. Em 2017, havia cerca de 300 cidades-santuário, entre elas Nova York, Boston, São Francisco, Los Angeles, Portland, Washington, Chicago e Santa Fé.

Em junho de 2017, a Câmara de Deputados do Congresso dos Estados Unidos, durante a presidência de Donald Trump, aprovou um projeto de lei que restringia o acesso das cidades-santuário aos fundos financeiros federais, em uma tentativa de enfraquecê-las.

2. A cidade de Nova York foi escolhida como tema desta seção por ser mundialmente conhecida como o destino de imigrantes. Pessoas de diversos países que se estabeleceram na cidade contribuem para a cultura local de forma muito positiva. Pesquisar sobre as contribuições culturais dos estrangeiros na cidade de Nova York é uma boa estratégia para a reflexão sobre a imigração nos Estados Unidos e em outras regiões do mundo na atualidade.

Texto complementar

O texto a seguir traz mais detalhes sobre o processo de modernização e urbanização nos Estados Unidos:

[...] Na história da Europa e da América do Norte, o século XIX foi o mais importante e próspero dos séculos. Foi o século da ascensão das classes médias, que passaram a usufruir da presença de padrões ascendentes de conforto, segurança e poder, visível e palpável, como parte de suas vidas.

[...] O mais expressivo avanço no padrão material da vida norte-americana se deu entre 1895 e 1955, o que correspondeu ao zênite do poderio e prestígio dos Estados Unidos no mundo. Durante o último terço do século XIX, começou a mais importante onda de progresso material. Desde a Guerra Civil até a Primeira Guerra Mundial, a mortalidade infantil foi reduzida em mais de dois terços. A expectativa de vida aumentou quase um terço. O progresso da medicina, sozinho, foi tão significativo que no início do século XX era possível a um norte-americano viver sua vida inteira e se submeter a operações sérias no corpo sem nunca experimentar dor prolongada ou insuportável. Aquecimento central, encanamento interno, água corrente quente e fria, o elevador, a luz elétrica, o telégrafo, o telefone, a locomotiva, o navio a vapor, a aeronave, o automóvel, o avião, o rádio, as ferrovias e canais transcontinentais – todas foram realizações do século que precedeu a Primeira Guerra Mundial. Dali em diante, o ritmo das invenções diminuiu. [...]

LUKACS, John. *Uma nova república*: história dos Estados Unidos no século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 162-163.

Urbanização acelerada

Com a acelerada industrialização e a chegada maciça de imigrantes, algumas regiões dos Estados Unidos tiveram grande desenvolvimento urbano, que se concentrou na área dos Grandes Lagos, na costa do oceano Pacífico e no nordeste do país. Um exemplo desse crescimento foi a cidade de Nova York.

> Enquanto o seu navio [do imigrante] entrava no porto de Nova York [...], o que se apresentava diante dele era uma grande e uniforme cidade, "cheia de vida, com o burburinho do comércio, o murmurinho do impacto da chegada": ancoradouros de ferro, um imenso tráfego de navios indo e vindo, [...] uma enorme e plana cidade no horizonte tão vasta como se sugerisse um mundo sem fim [...].

LUKACS, John. *Uma nova república*: história dos Estados Unidos no século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 20-21.

A população urbana dos Estados Unidos saltou de 15%, em 1850, para 40%, em 1900. A expansão urbana no país, somada à consolidação de um sistema ferroviário ligando as costas leste e oeste, foi fundamental para a formação do mercado interno e para o surgimento de uma classe média numerosa, ávida por adquirir bens e orgulhosa das conquistas materiais garantidas pela prosperidade estadunidense.

Ao mesmo tempo em que os Estados Unidos despontavam como uma das maiores economias capitalistas do mundo, uma mentalidade que valorizava o individualismo competitivo se consolidava no país. A crença nos Estados Unidos como a "terra da liberdade e das oportunidades" se associava à ideologia do Destino Manifesto.



SMITH COLLECTION/GODO/GETTY IMAGES – BIBLIOTECA PÚBLICA DE NOVA YORK

Cartão-postal de 1901 que mostra uma rua movimentada em Cleveland, Ohio, Estados Unidos.

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

A RELAÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS COM OS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA

Já vimos que a ideologia do Destino Manifesto foi um dos argumentos dos estadunidenses para policiar a América Latina e garantir os seus interesses econômicos e políticos. Um dos seus ideólogos, Josiah Strong, afirmava que:

> Se prevejo corretamente, essa poderosa raça avançará sobre o México, a América Central e a do Sul [...]. Essa raça está predestinada a suplantar raças fracas, assimilar outras e transformar as restantes até toda a Humanidade ser anglo-saxonizada.

STRONG, Josiah. Citado em: MARQUES, Adhemar; LOPEZ, Luiz Roberto. *Imperialismo*: a expansão do capitalismo. Belo Horizonte: Lê, 2000. p. 13.

A primeira fase da expansão dos Estados Unidos ocorreu com a ampliação das fronteiras, da costa atlântica à costa do oceano Pacífico. Nessa fase, o país obteve diversos territórios por meio da compra ou da conquista.



Fonte: BRUIT, Héctor H. *O imperialismo*. São Paulo: Atual, 1994. p. 52.

Na segunda metade do século XIX, com o avanço da industrialização no país, os Estados Unidos estenderam sua política imperialista para a América Central e a América do Sul por meio de empresas mineradoras (Chile e Bolívia), petrolíferas (México e Venezuela), açucareiras (Cuba) e fruticultoras (América Central).

Os Estados Unidos não construíram um império colonial, administrado diretamente por autoridades da metrópole. Optaram por um imperialismo "informal", com o qual lucraram milhões de dólares ao longo do século XIX e início do XX.

Sugestão para o professor:

RINKE, Stefan. *América Latina e Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Autografia, 2015.

Orientações

Peça aos estudantes que observem com atenção o mapa reproduzido na página. Eles devem identificar, entre outras coisas, os limites do México até 1836, a invasão de seu território e anexação em 1845. Esse é um exemplo da política expansionista e intervencionista que os Estados Unidos foram consolidando nas relações com as outras diversas regiões do continente. É fundamental que eles observem também as bases navais estadunidenses instaladas em ilhas do Caribe, no canal do Panamá, na fronteira entre a América Central e a América do Sul e ao sul do continente, na Guiana Francesa e regiões próximas à Venezuela. Faça-os refletir sobre a política dos Estados Unidos, as estratégias e os interesses geopolíticos e econômicos envolvidos nessas práticas imperialistas no continente.

Observação

Professor, o trabalho com os conteúdos das páginas 246 a 249 possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF08HI25**.

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

Orientações

No estudo do conteúdo sobre a política do *Big Stik*, é interessante indagar os estudantes sobre a política atual dos Estados Unidos no continente, perguntar a eles se percebem alguma mudança e semelhanças em relação às práticas do século XIX, se a intervenção foi se tornando menos baseada em conquistas territoriais e mais direcionada para as políticas de manipulação financeira e de manipulação dos governos dos diversos países e suas diretrizes econômicas etc.

Atividade complementar

Para ampliar a discussão, proponha aos estudantes uma reflexão sobre o significado do imperialismo nos dias de hoje no continente americano. Peça a eles que pesquisem artigos e reportagens que tratem de práticas intervencionistas dos Estados Unidos em diversos países da América Latina. Depois, eles devem se reunir em grupos, selecionar e analisar as reportagens e/ou artigos e produzir um texto registrando as interpretações e hipóteses do grupo. Por fim, poderão expor para o restante da turma os textos que produziram. Se desejar, organize também uma roda de conversa para finalizar o trabalho.

Observação

Professor, o conteúdo abordado no texto citado dessa página possibilita aos estudantes conhecerem e avaliarem algumas características do Pan-americanismo que surgiu no século XIX nos Estados Unidos. É importante salientar as diferenças entre as propostas elaboradas anteriormente pelos pensadores da América Latina e as que foram formuladas nos Estados Unidos. Esse estudo permite o desenvolvimento da habilidade **EF08HI09**.

A política do *Big Stick*

A partir da segunda metade do século XIX, o imperialismo estadunidense na América Latina assumiu uma política de "portas fechadas" para qualquer outra potência.

Essa política era derivada da Doutrina Monroe, que passou a ter um viés imperialista, adotado pelo presidente Theodore Roosevelt. Sua interpretação da doutrina, conhecida como Corolário Roosevelt, concebia a intervenção estadunidense como um direito e um dever para manter a ordem e, principalmente, os interesses dos Estados Unidos no continente. Roosevelt afirmou:

> "Tudo que este país deseja é ver que nos países vizinhos reina a estabilidade, a ordem e a prosperidade. Todo Estado cujo povo se conduza bem pode contar com nossa cordial amizade [e] não deverá temer intervenções dos Estados Unidos. No entanto, uma desordem crônica ou uma impotência resultante do relaxamento geral dos laços da sociedade poderiam exigir na América, como em qualquer outra parte, a intervenção de uma nação civilizada. No hemisfério ocidental, a Doutrina Monroe pode obrigar os Estados Unidos, embora contra a vontade, a exercer, em casos de flagrante desordem ou de impotência, um poder de polícia internacional."

BRUIT, Héctor H. *O imperialismo*. São Paulo: Atual, 1994. p. 54.

Roosevelt inaugurava, assim, a política do ***Big Stick***, sintetizada com base na ideia de "falar macio e carregar um grande porrete". De acordo com essa política, os governos latino-americanos deveriam cumprir suas obrigações financeiras com os Estados Unidos e adotar políticas de proteção aos interesses econômicos das empresas estadunidenses. Caso não cumprissem essa determinação, poderiam sofrer intervenções armadas. Essa política está diretamente relacionada ao chamado "pan-americanismo".

> [...] Convém lembrar que a utilização do termo pan-americanismo pode ser percebida em dois momentos históricos distintos. A primeira vez que foi empregado remetia-se à oposição à Europa, manifestada pelas colônias americanas que lutaram pela independência, especialmente com a iniciativa de Simon Bolívar, em 1826, de convocar o Congresso do Panamá com o intuito de apresentar seu projeto de união americana. Um segundo momento, que é o que nos interessa aqui, é o do pan-americanismo norte-americano, inaugurado com o corolário da declaração de Monroe e dominante a partir do final do século XIX.

> Proveniente de Pan-América, o termo foi cunhado pelos Estados Unidos em 1889, quando planejaram a criação de uma União Americana, visando a diminuir a influência da Europa no continente e, paralelamente, ampliar suas relações comerciais com os demais países americanos. James G. Blaine (1830-1893) foi o principal autor e executor do projeto pan-americano. [...]

GOUVEIA, Regiane Cristina. América Latina em perigo: imperialismo e pan-americanismo nos escritos de César Zumeta. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, São Paulo, n. 17, jul./dez. 2014. p. 263.



THE GRANGER COLLECTION/FOTOARENA

ROGERS, William Allen. *O Big Stick no Mar do Caribe*. 1904. Charge. A charge ironiza a política intervencionista do presidente Roosevelt sobre as regiões do continente americano, como o Caribe.

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

COPIA

O caso cubano

Por sua posição geográfica estratégica e sua proximidade com o sul dos Estados Unidos, Cuba despertou os interesses estadunidenses.

O volume do comércio entre Cuba e Estados Unidos era significativo e os investimentos estadunidenses na produção de açúcar e mineral (ferro, manganês e níquel) alcançaram níveis extraordinários no final do século.

Na guerra de independência de Cuba, que ocorreu entre 1895 e 1898, os cubanos, liderados por José Martí e com a ajuda dos Estados Unidos, derrotaram as tropas espanholas. Porém, essa ajuda teve um custo alto para Cuba. Após a morte de Martí, os estadunidenses submeteram a ilha a uma vergonhosa tutela. O novo país independente foi obrigado a incluir em sua Constituição a Emenda Platt, que vigorou de 1901 a 1934. Essa emenda cedia aos Estados Unidos a base militar de Guantánamo, onde permanecem até hoje, e autorizava a intervenção na ilha para defender interesses do país. Com base na emenda, as tropas estadunidenses invadiram a ilha algumas vezes, como em 1902, a fim de derrotar um movimento revolucionário.

A Emenda Platt representou o domínio militar, político e econômico dos Estados Unidos sobre Cuba. Além disso, resultou em uma série de governos corruptos e incompetentes, como o do sargento Fulgêncio Batista, que subiu ao poder em 1933 e foi deposto em 1959 com a Revolução Cubana, liderada por Fidel Castro.

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

COLEÇÃO PARTICULAR



MAY, Thomas. 1907. Charge. Publicada no *Detroit Journal*, ironiza o domínio estadunidense sobre os cubanos: "A liberdade de Cuba não está longe".

Orientações

O intelectual cubano José Martí tornou-se, com o tempo, contrário ao domínio dos Estados Unidos na América Latina. Ele foi, inclusive, um grande crítico da ideia de Pan-americanismo surgida entre os políticos e intelectuais dos Estados Unidos no final do século XIX. É importante notar que o discurso pan-americanista se desenvolveu especialmente na Primeira Conferência das Nações Americanas em Washington, em 1889 (também chamada de Primeira Conferência Pan-Americana). A ideia, nessa conferência, era incentivar as relações comerciais dos Estados Unidos com o restante do continente americano.

José Martí teceu muitas críticas a essa conferência, dizendo que as nações latino-americanas deveriam tratar com "cuidado" as ideias pan-americanas; para Martí, os Estados Unidos, ao propor a ideia de uma "união americana" com o pan-americanismo, pretendiam, na verdade, defender somente os interesses de sua indústria e de seu comércio. Segundo estudiosos, as ideias do Pan-americanismo se transformaram ao longo do século XX, perdendo força num contexto em que os Estados Unidos se estabeleceram como uma importante potência mundial. Comente com os estudantes sobre as posições de José Martí, estimulando a reflexão deles sobre as características das diferentes concepções pan-americanistas, o que permitirá desenvolver mais uma vez a habilidade **EF08HI09**.

Texto complementar

O texto a seguir aborda o pensamento de José Martí:

> [Martí] Propôs uma estratégia completa para a libertação nacional de Cuba e do continente, realizando, nesse mesmo movimento, uma crítica veemente ao liberalismo, ao republicanismo [...]. Martí também compreendeu o vertiginoso desenvolvimento industrial dos Estados Unidos e os riscos da formação de monopólios que atuassem no continente, o que poderia minar, ainda mais, os fundamentos democráticos da América Latina.

VELOSO, Mariza. José Martí: modernidade e utopia. *Sociedade e Estado*, v. 26, n. 2, Brasília, DF, maio/ago. 2011.

Orientações

Comente com os estudantes como o processo de independência do Panamá em relação à Colômbia foi incentivado pelos Estados Unidos, assim como a independência de Cuba alguns anos antes. Nos dois casos, os Estados Unidos tiraram proveito das lutas independentistas, movidos por seus interesses geopolíticos e econômicos nas regiões. Contudo, cabe ressaltar que, no caso do Panamá, a sua independência não se voltava para o rompimento da dominação colonial com a Europa, mas sim para o desmembramento de uma região da Colômbia, cujo processo foi incentivado pela política estadunidense. Manter o controle sob uma pequena república como a do Panamá, com um território circunscrito entre os oceanos Atlântico e Pacífico – posição estratégica para a intervenção imperialista estadunidense –, seria uma tarefa mais fácil de ser posta em prática com a fragmentação e o isolamento da região.

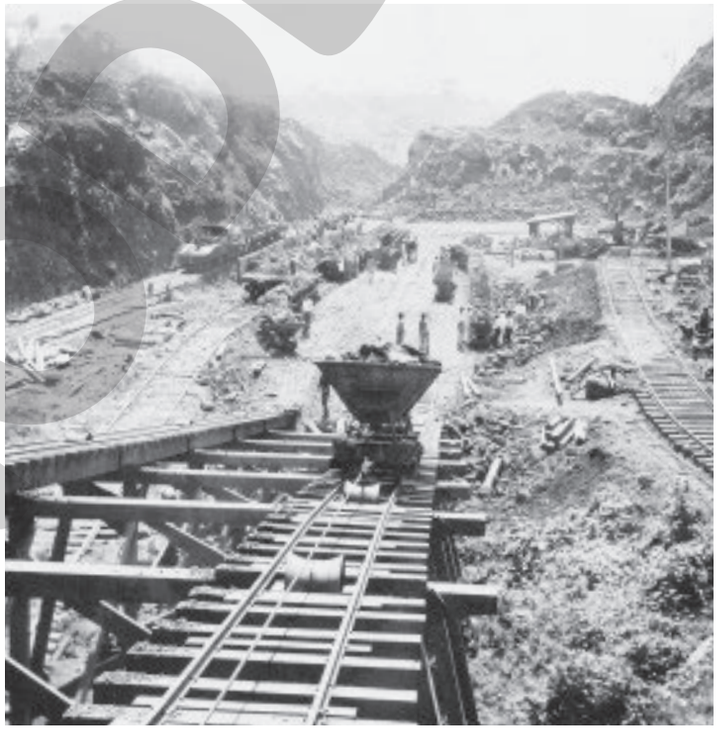
O canal do Panamá

A criação da república do Panamá é um exemplo do domínio imperialista dos Estados Unidos na América Latina.

Por volta de 1888, uma empresa francesa começou a construção do canal do Panamá, que pertencia à Colômbia. O canal interligaria o oceano Atlântico ao Pacífico. A companhia enfrentou uma série de dificuldades e, por falta de recursos, propôs a venda do projeto ao governo dos Estados Unidos por 40 milhões de dólares em 1902. Porém, a Colômbia não aceitou o tratado proposto pelo governo estadunidense, pois feria a soberania colombiana, uma vez que o controle do canal ficaria nas mãos dos Estados Unidos.

A companhia francesa, interessada em concretizar o negócio com os Estados Unidos, começou a incentivar uma revolta interna dos panamenhos contra o domínio colombiano. Os Estados Unidos enviaram navios de guerra para a região. A luta pela independência do Panamá começou em novembro de 1903. A esquadra estadunidense impediu a entrada das tropas colombianas, colaborando para a vitória da rebelião. Organizou-se rapidamente um governo provisório no novo país, que foi reconhecido imediatamente pelos estadunidenses.

Sem a interferência colombiana, os Estados Unidos e o novo país independente assinaram, em 1903, um tratado pelo qual os estadunidenses concordavam em pagar 10 milhões de dólares por um controle perpétuo do canal, mais 250 mil dólares anuais a título de arrendamento. Em 1977, depois de décadas de protestos panamenhos, os presidentes dos Estados Unidos, Jimmy Carter, e do Panamá, general Omar Torrijos, assinaram dois novos tratados que substituíram aquele acordo, transferindo o controle do canal para o Panamá a partir de 1999, o que de fato ocorreu.



BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

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

Fotografia de 1907 mostra a construção do canal do Panamá, que foi concluído em 1914.

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

BRUIT, Héctor H. *O imperialismo*. 23. ed. São Paulo: Atual, 2013.

DAVIDSON, James West. *Uma breve história dos Estados Unidos*. São Paulo: LP&M, 2016.

LUKACS, John. *Uma nova república*: história dos Estados Unidos no século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MARQUES, Adhemar; LOPEZ, Luiz Roberto. *Imperialismo*: a expansão do capitalismo. Belo Horizonte: Lê, 2000.

TOTA, Antonio Pedro. *Os americanos*. São Paulo: Contexto, 2013.

TWAIN, Mark. *Patriotas e traidores*: anti-imperialismo, política e crítica social. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

atividades

1. Os imigrantes, em sua maioria europeus e asiáticos, foram atraídos pelo desenvolvimento econômico dos Estados Unidos e pela política do governo estadunidense de concessão de terras para a ocupação do oeste.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Explique por que os Estados Unidos receberam tantos imigrantes na segunda metade do século XIX.

2 Explique por que podemos afirmar que os Estados Unidos optaram por um "imperialismo informal" durante o século XIX e o início do século XX.

3 Utilize seus conhecimentos sobre o processo que levou à construção do canal do Panamá para explicar a política do *Big Stick*.

4 Leia o depoimento do general estadunidense Smedley D. Butler e responda às questões propostas.

"Passei 33 anos e 4 meses no serviço ativo, como membro da mais ágil força militar do meu país – o Corpo de Fuzileiros Navais. [...] E, durante tal período, passei a maior parte do meu tempo como guarda-costas de alta classe, para os homens de negócios, para Wall Street e para os banqueiros. Em resumo, fui um quadrilheiro para o capitalismo. [...]

Foi assim que ajudei a transformar o México, especialmente Tampico, em lugar seguro para os interesses petrolíferos americanos, em 1914. Ajudei a fazer de Cuba e Haiti lugares decentes para que os rapazes do National City Bank pudessem recolher os lucros [...]. Ajudei a purificar a Nicarágua para os interesses de uma casa bancária internacional dos Irmãos Brown, em 1909-1912. Trouxe a luz à República Dominicana para os interesses açucareiros norte-americanos em 1916. Ajudei a fazer de Honduras um lugar 'adequado' às companhias frutíferas americanas, em 1903. [...]"

MARQUES, Adhemar; LOPEZ, Luiz Roberto. *Imperialismo*: a expansão do capitalismo. Belo Horizonte: Lê, 2000. p. 10.

a) Por que o autor do texto se define como um "quadrilheiro para o capitalismo"?

b) Com base no texto e nas informações do Capítulo, justifique por que a experiência relatada pelo general estadunidense está associada à política do *Big Stick*.

5 Sob orientação do professor, reúnam-se em grupos. Observem a charge a seguir e façam as atividades propostas.



BETTMANN/GETTY IMAGES

Charge publicada na revista *Puck*. 1905. Na ponta do canhão, o papel diz: "Doutrina Monroe". O papel nas mãos do rei diz: "Reivindicações".

a) O que o homem vestido de rei está representando? Por que ele usa roupas de rei? Respondam com base em seus conhecimentos de História.

b) Quem é o homem de chapéu e óculos dentro do navio? Há uma imagem neste Capítulo que pode auxiliar nessa identificação.

c) A Doutrina Monroe, em sua origem, podia ser considerada uma estratégia de defesa dos estadunidenses contra a ameaça de recolonização do continente americano. Porém, essa doutrina passou a ser usada "para outros fins". Como ela passou a ser usada? Que elementos da charge nos mostram isso?

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

Seção Atividades

Objeto de conhecimento

- *Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.*

Habilidade

EF08HI25

Respostas

2. Diferentemente da prática imperialista das nações europeias em regiões da África e da Ásia, que impunham uma administração da metrópole em seus domínios coloniais, os Estados Unidos optaram por não construir um império colonial, administrado diretamente por autoridades da metrópole.

3. A criação da república do Panamá é um dos exemplos da política do *Big Stick* aplicada na América Latina. O governo de Theodore Roosevelt defendeu com todas as forças a construção do canal do Panamá em nome dos interesses militares e econômicos dos Estados Unidos. O presidente chegou a declarar, em 10 de outubro de 1903, que "ficaria encantado de ver o Panamá converter-se em um Estado independente". Assim, os Estados Unidos apoiaram militarmente a separação do Panamá da Colômbia, assegurando a construção e o controle do canal do Panamá até 1999.

4. a) No seu depoimento, o autor revela que participou de uma série de intervenções armadas em países da América Latina para garantir o lucro de empresas e bancos estadunidenses, motivo pelo qual ele se autodenomina "quadrilheiro do capitalismo".

b) De acordo a política do *Big Stick*, os governos latino-americanos não apenas deveriam cumprir suas obrigações financeiras, mas também adotar uma política de proteção aos interesses econômicos das empresas estadunidenses. Se não o fizessem, poderiam sofrer intervenções armadas. O depoimento do general traz inúmeros exemplos dessas intervenções para assegurar os lucros das empresas e dos bancos estadunidenses.

5. a) O homem vestido de rei está representando as monarquias europeias e mais especificamente a monarquia inglesa, antiga metrópole das colônias inglesas da América. Ele usa roupas de rei como referência ao Antigo Regime, que representaria o "Velho Mundo" frente ao "Novo Mundo" constituído na América e principalmente pela nova correlação de forças imposta pelo poderio dos Estados Unidos na contemporaneidade.

b) O personagem faz referência ao presidente Roosevelt.

c) A Doutrina Monroe foi se tornando aos poucos uma justificativa para o intervencionismo e o imperialismo estadunidense em relação aos outros países da América, garantindo assim os seus interesses econômicos e políticos no continente.

Seção **Para refletir**

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **1** e n. **7**, esta seção estimula o estudante a *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva* e *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*.

Os conteúdos trabalhados na seção também buscam levar o estudante a desenvolver a seguinte **Competência Específica do Componente Curricular História**: *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* (**4**).

para refletir

POR QUE O PROBLEMA DA IMIGRAÇÃO É TÃO SÉRIO E COMPLEXO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO?

Nas eleições para a presidência dos Estados Unidos, em 2016, a imigração apareceu como uma das principais questões debatidas pelos candidatos. Donald Trump, que venceu a disputa e tornou-se o 45º presidente dos Estados Unidos, fazia declarações anti-imigratórias em seus discursos de campanha, tanto é que uma de suas propostas como candidato era a de construir um muro na fronteira entre os Estados Unidos e o México. O muro seria construído para evitar a entrada de mexicanos no território estadunidense.

Os Estados Unidos não são os únicos a lidar com a questão da imigração. Muitos países da Europa e de outros continentes convivem hoje com populações de imigrantes.

O movimento migratório do México para os Estados Unidos é tão antigo e intenso que faz parte da identidade dos dois países, especialmente entre as populações que moram nas cidades próximas à fronteira.

Vamos conhecer alguns efeitos desse processo, tanto para os Estados Unidos como para o México? Para isso, leia na página ao lado dois trechos de um texto sobre essa questão:



LALO DE ALMEIDA/FOLHAPRESS

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

Barreira anti-imigrantes entre Tijuana (México) e San Diego (Estados Unidos). Fotografia de 2017.

252

Orientações

Essa seção procura ampliar o estudo que foi feito no Capítulo sobre a relação dos Estados Unidos com outros países da América Latina e as ondas migratórias na atualidade. Os Estados Unidos investiram na imigração como mecanismo de ocupação dos territórios e disponibilização de mão de obra no processo de urbanização e industrialização. Porém, ao mesmo tempo, a xenofobia foi se desenvolvendo no país. O ideal da terra para os americanos criou a promessa de construção de uma sociedade forte e que realizaria o progresso em seu potencial máximo. Para que esse ideal fosse cumprido, os Estados Unidos tiveram de criar uma política isolacionista em relação aos países da Europa e intervencionista dentro do continente americano.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Trecho 1

Ao se analisar os reflexos econômicos gerados pelos imigrantes mexicanos nos Estados Unidos, percebe-se que o discurso de que a imigração tende a elevar a taxa de desemprego e a reduzir os salários dos trabalhadores [estadunidenses] é relativo ou falso. Isto porque a mão de obra mexicana no mercado de trabalho dos Estados Unidos se concentra em trabalhos de baixa remuneração, que nem mesmo os nativos aceitam exercer [...]. Portanto, os trabalhadores mexicanos na realidade não competem com os nativos, mas sim complementam a economia e a produtividade estadunidense como um todo, fazendo-a crescer ainda mais, já que estes imigrantes incrementam o potencial de força de trabalho disponível.

Trecho 2

[...] a imigração massiva de jovens [do México para os Estados Unidos] gera a perda de oportunidade por parte do Estado mexicano de investir nas bases de seus jovens – como na educação –, o que não permite ao país formar uma mão de obra qualificada e mais preparada para o mercado de trabalho. Além disso, outra problemática social é a migração de mão de obra qualificada, conhecida como "fuga de cérebros", que é aproveitada pelos Estados Unidos em função dos melhores salários e maiores oportunidades de crescimento profissional.

NADDI, Beatriz Walid de Magalhães; BELUCI, Vítor Prevedel. Fronteira México-Estados Unidos: um panorama geral. *Revista InterAção*, Santa Maria, RS, v. 7, n. 7, jul./dez. 2014. p. 119.

1. O **trecho 1** fala sobre uma ideia relativamente falsa quanto ao aspecto econômico da imigração de mexicanos para o território dos Estados Unidos. Que ideia é essa e por que ela pode ser considerada falsa?

2. Procure na internet o significado do conceito de Estado. Com base em sua descoberta e nas informações do **trecho 2**, explique qual deveria ser o papel do Estado mexicano em relação aos jovens do México e a conexão desse papel com a migração em massa de jovens mexicanos para os Estados Unidos.

Para compreender e discutir os conflitos e as tensões no mundo contemporâneo, como as ondas de imigração, é necessário utilizar corretamente conceitos como os de Estado, país e governo. Considere as afirmações a seguir:

- O **governo** é uma das instituições que fazem parte do **Estado**; o governo tem, de modo geral, a função de administrar o Estado;
- O conceito de **país** refere-se a uma designação geográfica; relaciona-se, de modo geral, ao território físico em que um Estado age.

Obs.: Esses conceitos são genéricos, considerados de acordo com os objetivos desta seção.

3. Vamos tentar exercitar o uso desses conceitos? Escreva um parágrafo sobre a questão da imigração mexicana para os Estados Unidos utilizando os conceitos de **Estado**, **governo** e **país**. Se necessário, faça uma pesquisa sobre o tema da imigração e aprofunde o significado desses conceitos. Em seu texto, procure responder: Por que a imigração é uma questão tão complexa no mundo contemporâneo?

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

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que também podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Como os Estados Unidos promoveram a sua expansão territorial?
2. Por que os estados do norte e os do sul se enfrentaram na Guerra de Secessão?
3. Como os Estados Unidos se relacionaram com os vizinhos da América Latina?
4. Como os Estados Unidos se tornaram uma das maiores potências mundiais no final do século XIX?

No **Manual do Professor – Digital** poderá ser acessada uma **Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem** dos estudantes, com sugestões de questões, abertas e de múltipla escolha, e ficha para registro do desempenho deles neste quarto bimestre.

Respostas

1. A ideia de que os imigrantes mexicanos "roubariam" o emprego dos estadunidenses é falsa porque os trabalhadores vindos do México se ocupam, nos Estados Unidos, com funções de baixa remuneração, em empregos que, de modo geral, já não são mais aceitos pelos estadunidenses. Desse modo, os imigrantes não competem com os nativos dos Estados Unidos no mercado de trabalho, mas, sim, complementam a economia do país.

2. Ao pesquisar o significado do conceito de Estado, é esperado que os estudantes compreendam que Estado é um conjunto de instituições que administram um território. Essas instituições correspondem às instituições públicas, como hospitais, escolas, Exército, secretarias etc. Considerando as informações do trecho 2, é possível concluir que um dos fatores que impulsionam os altos índices de imigração dos jovens mexicanos para os Estados Unidos é a falta de investimentos do Estado mexicano nessa população (ou seja, a falta de investimento na educação e no emprego qualificado, por exemplo).

3. O objetivo é incentivar os estudantes a refletir sobre uma questão complexa do mundo contemporâneo, a imigração, com base em pesquisas e informações e utilizando conceitos importantes para a História e para a Geopolítica. A produção de um pequeno texto escrito possibilita uma reflexão, que deve contemplar os conceitos de Estado, governo e país. Sugestão de resposta: A questão da imigração é, hoje, muito discutida, tanto na mídia como em campanhas eleitorais nos mais diversos países. Os sucessivos governos dos Estados Unidos vêm tomando medidas para diminuir ao máximo a entrada de imigrantes mexicanos em seu país; mas será que "proibir" a entrada de imigrantes é uma solução? Os governos devem considerar que o problema da saída de mexicanos em direção a melhores oportunidades nos Estados Unidos se resolveria com o oferecimento de melhorias na saúde, educação e emprego em seu país.

Referências bibliográficas

A DECLARAÇÃO Inglesa de Direitos – 1689. In: ISHAY, Micheline R. (Org.). *Direitos Humanos*: uma antologia. São Paulo: Edusp, 2006.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. Ouçam Salustiano. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 32, maio 2008.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 1, n. 2, 2012.

ANDREWS, Georges Red. *América afro-latina*: 1800-2000. São Carlos: Edufscar, 2007.

ANTONIO FILHO, Fadel David. Riqueza e miséria do ciclo da borracha na Amazônia brasileira: um olhar geográfico através de Euclides da Cunha. Casa de Cultura Euclides da Cunha, 19 fev. 2016. Disponível em: <http://www.casaeuclidiana.org.br/artigos-exibe.php?artId=112>. Acesso em: 17 maio 2018.

BALLAROTTI, Carlos Roberto. A construção do mito de Tiradentes: de mártir republicano a herói cívico na atualidade. *Antíteses*, Londrina, v. 2, n. 3, jan./jun. 2009.

BARROS, José D'Assunção. Os falanstérios e a crítica da sociedade industrial: revisitando Charles Fourier. *Mediações*, Londrina, v. 16, n. 1, jan./jun. 2011.

BEER, Max. *História do socialismo e das lutas sociais*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

BEIGUELMAN, Paula. *A crise do escravismo e a grande imigração*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BERNARDES, Denis Antônio de Mendonça. *O patriotismo constitucional*: Pernambuco, 1820-1822. São Paulo: Hucitec; Recife: UFPE, 2006.

BETHELL, Leslie. *História da América Latina*: da independência a 1870. São Paulo: Edusp, 2001. v. 3.

BOAHEN, Albert Adu (Ed.). *História geral da África*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011. v. VII: África sob dominação colonial, 1880-1935.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo "científico": sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. *Educar*, Curitiba, n. 12, 1996.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo*: entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Unesp, 1996.

BRANCO, Mariana. Novas formas de trabalho precisam de regulação, defendem especialistas. *Agência Brasil*, 1º maio 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-05/novas-formas-de-trabalho-precisam-de-regulacao-defendem-especialistas>. Acesso em: 17 nov. 2017.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. *Londres e Paris no século XIX*: o espetáculo da pobreza. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BROWN, Dee. *Enterrem o meu coração na curva do rio*: índios contam o massacre de sua gente. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

BRUIT, Héctor H. *O imperialismo*. São Paulo: Atual, 1994.

BUBER, Martin. *O socialismo utópico*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

BUENO, Clodoaldo. Pan-americanismo e projetos de integração: temas recorrentes na história das relações hemisféricas (1826-2003). In: ENCONTRO ANUAL, 27, 2003, Caxambu. Papers dos encontros. Caxambu: ANPOCS, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas*: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *D. Pedro II*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CHIAVENATTO, Julio José. *Genocídio americano*: a Guerra do Paraguai. São Paulo: Brasiliense, 1982.

COLONIZAÇÃO francesa na Argélia foi "brutal", diz Hollande. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 20 dez. 2012. Disponível em: <http://internacional.estadao.com.br/noticias/europa,colonizacao-francesa-na-argelia-foi-brutal-diz-hollande,976084>. Acesso em: 25 jan. 2018.

CONRAD, Robert E. *Tumbeiros*: o tráfico de escravos para o Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COSTA, Caio Túlio. *O que é o anarquismo*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

COSTA, Emília Viotti da. *Da monarquia à república*: momentos decisivos. São Paulo: Grijalbo, 1977.

_____. *Da senzala à colônia*. São Paulo: Unesp, 1997.

DAVIDSON, Basil. *A descoberta do passado de África*. Lisboa: Sá da Costa, 1981.

DELFIM, Rodrigo Borges. Por que o dia 18 de maio é tão importante para os haitianos? *MigraMundo*, 18 maio 2017. Disponível em: <http://migramundo.com/por-que-o-18-de-maio-e-tao-importante-para-os-haitianos-saiba-mais-sobre-a-festa-da-bandeira-do-haiti>. Acesso em: 12 abr. 2018.

DOAÇÕES salvam retrato raro da rainha Elizabeth I. *UOL*, 29 jul. 2016. Disponível em: <http://noticias.band.uol.com.br/noticias/100000816635/doacoes-salvam-retrato-raro-da-rainha-elizabeth-i.html>. Acesso em: 12 abr. 2018.

DORATIOTO, Francisco. *Maldita guerra*: nova história da Guerra do Paraguai. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Crime e castigo* [1866]. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1998.

DUARTE, Constância Lima. *Nísia Floresta*: uma mulher à frente de seu tempo. Brasília: Mercado Cultural, 2006.

ELEY, Geoff. *Forjando a democracia*: a história da esquerda na Europa, 1850-2000. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

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

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* [1845]. São Paulo: Boitempo, 2010.
ENTREVISTA a Sarah Carpenter. *The Ashton Chronicle*, 23 jun. 1849. Citado em: The Spartacus Educational. Disponível em: <http://spartacus-educational.com/IRcarpenter.htm>. Acesso em: 17 maio 2018.
ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. *Declaração de Independência*, de 4 de julho de 1776. Acervo da Biblioteca do Congresso, Divisão de Impressos e Fotografias, Washington, D.C.
EUA reconhecem contributo chinês na ferrovia do século XIX. *Euronews*, 10 maio 2014. Disponível em: <http://pt.euronews.com/2014/05/10/eua-reconhecem-contributo-chines-na-ferrovia-do-seculo-xix>. Acesso em: 12 abr. 2018.
FARTHING, Stephen. *Tudo sobre arte*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.
FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007.
FIGUEIREDO, Alexandre Ganan de Brites; BRAGA, Márcio Bobik. Simón Bolívar e o Congresso do Panamá: o primeiro integracionismo latino-americano. *Passagens*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, maio/ago. 2017.
FIGUEIREDO, Carlos (Org.). *100 discursos históricos*. 5. ed. Belo Horizonte: Leitura, 2002.
FLORENZANO, Modesto. *As revoluções burguesas*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1997.
GARCIA, Elisa Frühauf. *As diversas formas de ser índio*: políticas indígenas e políticas indigenistas no extremo sul da América portuguesa. 2007. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.
GÉRARD, Alice. *A Revolução Francesa*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
GONZÁLES, Horácio. *A Comuna de Paris*: os assaltantes do céu. São Paulo: Brasiliense: 1989.
GORBERG, Marissa. *Parc Royal*: um magazine na modernidade carioca. 2013. Dissertação (Mestrado em História, Política e Bens Culturais) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.
GORENDER, Jacob. O épico e o trágico na história do Haiti. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, jan./abr. 2004.
_____. *O escravismo colonial*. São Paulo: Ática, 2001.
GOUVEIA, Regiane Cristina. América Latina em perigo: imperialismo e pan-americanismo nos escritos de César Zumeta. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, São Paulo, n. 17, jul./dez. 2014.
GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. Liberalismo moderado: postulados ideológicos e práticas políticas no Período Regencial (1831-1837). In: PEIXOTO, Antonio Carlos. *O liberalismo no Brasil Imperial*: origens, conceitos e prática. Rio de Janeiro: Revan; UERJ, 2001.
HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula*: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2004.
HOBSBAWM, Eric J. *A era das revoluções*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
_____. *A era do capital*, 1848-1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
_____. *Nações e nacionalismo de 1870*: programa, mito e realidade. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
JOVENS quenianos desenvolvem aplicativo para pedir ajuda em caso de emergências. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 13 fev. 2017. Disponível em: <http://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,jovens-quenianos-desenvolvem-aplicativo-para-pedir-ajuda-em-caso-de-emergencias,70001663706>. Acesso em: 21 nov. 2017.
JUNQUEIRA, Mary Anne. *Estados Unidos*: a consolidação da nação. São Paulo: Contexto, 2007.
_____. *Estados Unidos da América*: formação do Estado Nacional. ANPHLAC. Disponível em: <http://anphlac.fflch.usp.br/eua-formacao-apresentacao>. Acesso em: 17 maio 2018.
KARNAL, Leandro et al. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007.
KODAMA, Kaori. *Os índios no império do Brasil*: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860. Rio de Janeiro: Fiocruz; São Paulo: Edusp, 2009.
LIMA, Heitor Ferreira. *História político-econômica e industrial do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1976.
LUKACS, John. *Uma nova república*: história dos Estados Unidos no século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
MALERBA, Jurandir. Esboço crítico da recente historiografia sobre a independência do Brasil (c. 1980-2002). In: _____ (Org.). *A independência brasileira*: novas dimensões. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
MANFREDO, Maria Teresa. Desigualdade como legado da escravidão no Brasil. *Geledés Instituto da Mulher Negra*, 20 set. 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/desigualdade-como-legado-da-escravidao-brasil/>. Acesso em: 2 fev. 2018.
MARQUES, Adhemar; LOPEZ, Luiz Roberto. *Imperialismo*: a expansão do capitalismo. Belo Horizonte: Lê, 2000.
MARQUES, Vera Regina Beltrão. As luzes na educação e o homem novo. In: TRICHES, Ivo José; DEMETERCO, Solange Menezes da Silva; MARQUES, Vera Regina Beltrão. *Fundamentos da educação*. Curitiba: IESDE, 2009.
MARSON, Isabel. *O império do progresso*: a Revolução Praieira. São Paulo: Brasiliense, 1987.
MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista* [1848]. São Paulo: Boitempo, 1998.
_____; ENGELS, Friedrich. *O anarquismo*. São Paulo: Acadêmica, 1987.
MATIJASCIC, Vanessa Braga. Haiti: uma história de instabilidade política. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 20, 2010, Franca. *Anais*... São Paulo: ANPUH/SP, 2010.
MATTOSO, Kátia M. de Queirós. *Textos e documentos para o estudo da história contemporânea (1789-1963)*. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1977.
MAXWELL, Kenneth. *A devassa da devassa*: a Inconfidência Mineira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
_____. Conjuração Mineira: novos aspectos. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 6, maio/ago. 1989.
_____. *Marquês de Pombal*: paradoxo do iluminismo. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
MAZRUI, Ali A. et al. Tendências da filosofia e da ciência na África. In: _____. *História geral da África*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. v. VIII: África desde 1935.
MENDONÇA, Joseli Nunes. *Cenas da abolição*: escravos e senhores no Parlamento e na Justiça. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
MICHELET, Jules. *História da Revolução Francesa*: da queda da Bastilha à festa da federação. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
MONTESQUIEU. *O espírito das leis* [1748]. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
MORIN, Tania Machado. Revolução Francesa e feminina. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, n. 63, 8 dez. 2010.
NADDI, Beatriz Walid de Magalhães; BELUCI, Vítor Prevedel. Fronteira México-Estados Unidos: um panorama geral. *Revista InterAção*, Santa Maria, v. 7, n. 7, jul./dez. 2014.

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

NOVAIS, Fernando. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
OLIVEIRA, V.; CARVALHO, D. Os lanceiros Francisco Cabinda, João aleijado, preto Antonio e outros personagens negros da Guerra dos Farrapos. In: SILVA, G.; SANTOS, J. (Org.). *RS negro*: cartografias sobre a produção do conhecimento. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.
OSTERMANN, Nilse Wink; KUNZE, Iole Carretta. *Às armas, cidadãos!* A França revolucionária (1789-1799). São Paulo: Atual, 1995.
PACIORNIK, Celso M. Posfácio. CONRAD, Joseph. *O coração das trevas, seguido de O cúmplice secreto*. São Paulo: Iluminuras, 2007.
PAIVA, Eduardo França. *Escravidão e universo cultural na colônia*: Minas Gerais, 1716-1789. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
PAOLO, Pasquale di. *Cabanagem*: a revolução popular da Amazônia. Pará: Cejup, 1986.
PARRY, Roger. *A ascensão da mídia*: a história dos meios de comunicação de Gilgamesh ao Google. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
PASSETTI, Gabriel. *Indígenas e criollos*: política, guerra e traição nas lutas no sul da Argentina (1852-1885). São Paulo: Edusp, 2005.
PEREZ, Fabíola. Eles construíram a América. *IstoÉ*, 3 fev. 2017. Disponível em: <https://istoe.com.br/eles-construiram-america/>. Acesso em: 4 dez. 2017.
PERROT, Michelle. *Os excluídos da história*: operários, mulheres e prisioneiros. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
POE, Edgar Allan. O homem na multidão. In: _____. *Contos*. São Paulo: Cultrix, 1986.
POMPERMAIER, Paulo Henrique. Em disco de estreia, *rapper* guarani rima sobre demarcação de terras e preservação da natureza. *Revista Cult*, 6 jun. 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/rapper-guarani-rima-sobre-demarcacao-de-terras-e-preservacao-da-natureza>. Acesso em: 27 nov. 2017.
PRADO, Maria Ligia Coelho. Bolívar, Bolívares. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 24 jul. 1983, Folhetim, p. 10.
_____; PELLEGRINO, Gabriela. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2018.
REDUZIR desigualdades nos centros urbanos é grande desafio atual, diz diretor regional do ONU-Habitat. ONU Brasil, 11 nov. 2016. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/reduzir-desigualdades-nos-centros-urbanos-e-grande-desafio-atual-diz-diretor-regional-do-onu-habitat/amp/>. Acesso em: 12 abr. 2018.
REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil*: a história do levante dos malês em 1835. São Paulo: Brasiliense, 1986.
ROCHE, Daniel. *O povo de Paris*: ensaio sobre a cultura popular no século XVIII. São Paulo: Edusp, 2004.
ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. 2. ed. São Paulo: Difel, 1973.
SAES, Laurent Azevedo Marques. A primeira abolição francesa da escravidão (4 de fevereiro de 1794) e o problema dos regimes de trabalho. *Sæculum*, João Pessoa, n. 29, jul./dez. 2013.
SAMPAIO, Maria Clara S. Carneiro. Algumas reflexões sobre a história do Haiti e suas durações. *Academia*, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/2093070/Algumas_Reflex%C3%B5es_sobre_a_Hist%C3%B3ria_do_Haiti_e_Suas_Dura%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 12 abr. 2018.
SANTOS, Maria J. Vilela. *A Balaiada e a insurreição de escravos no Maranhão*. São Paulo: Ática, 1983.
SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.
SCHMIDT, Felipe. Futebol, candombe e racismo: frações do cotidiano dos negros no Uruguai. *Globo Esporte*, 4 fev. 2015. Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/futebol/futebol-internacional/noticia/2015/02/futebol-candombe-e-racismo-fracoes-do-cotidiano-dos-negros-no-uruguai.html>. Acesso em: 12 abr. 2018.
SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do imperador*: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
_____. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
_____; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI*: no loop da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
SILVA, Alberto da Costa e. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2005.
SILVA, Sergio. *Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1985.
SLEMIAN, Andréa. PIMENTA, João Paulo. *O "nascimento político" do Brasil (1808-1825)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
SOARES, Gabriela P.; COLOMBO, Sylvia. *Reforma liberal e lutas camponesas na América Latina*: México e Peru nas últimas décadas do século XIX e princípios do XX. São Paulo: Humanitas, 1999.
SOBOUL, Albert. *A Revolução Francesa*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979.
SOUZA, Laura de Mello e. *Opulência e miséria das Minas Gerais*. São Paulo: Brasiliense, 1997.
TAVARES, Luís Henrique Dias. *História da sedição intentada na Bahia em 1798* ("A Conspiração dos Alfaiates"). São Paulo: Pioneira, 1975.
TEREZA, Tatiane Silva. Um olhar sobre a repercussão das notícias do levante dos malês na Corte imperial do Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23, 2005, Londrina. *Anais*... Londrina: UEL, 2005.
THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1 e 2.
_____. *Costumes em comum*: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
TORRES, Izabelle. O colapso da política indígena. *IstoÉ*, 21 jan. 2016. Disponível em: <https://istoe.com.br/305135_O+COLAPSO+DA+POLITICA+INDIGENA/>. Acesso em: 12 abr. 2018.
VAINFAS, Ronaldo (Dir.). *Dicionário do Brasil imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
VIANA, Larissa. A Independência do Haiti na Era das Revoluções. ANPHLAC. Disponível em: <http://anphlac.fflch.usp.br/indep-haiti-apresentacao>. Acesso em: 12 abr. 2018.
VILLALTA, Luiz Carlos. *1789-1808*: o império luso-brasileiro e os brasis. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa explicada à minha neta*. São Paulo: Unesp, 2007.
_____ (Org.). *França revolucionária (1789-1799)*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
YETMAN, Norman R. (Ed.). *Voices from Slavery*: 100 authentic slave narratives. Nova York: Dover Publications, 2000.

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

MODERNA

MODERNA

ISBN 978-85-16-11409-1

