GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria da Educação

Currículo em Ação

HISTÓRIA

ENSINO FUNDAMENTAL

ANOS FINAIS
CADERNO DO PROFESSOR
2º SEMESTRE

VOLUME
2

SÃO PAULO

Governo do Estado de São Paulo

Governador
Rodrigo Garcia

Secretário da Educação
Hubert Alquéres

Secretário Executivo
Patrick Tranjan

Chefe de Gabinete
Vitor Knöbl Moneo

Coordenadora da Coordenadoria Pedagógica
Viviane Pedroso Domingues Cardoso

Presidente da Fundação para o Desenvolvimento da Educação
Nourival Pantano Júnior

CADERNO DO PROFESSOR

O Caderno do Professor é um documento que, a partir do Currículo, foi desenvolvido para subsidiar a implementação dos fundamentos que permitam o desenvolvimento integral do estudante e o direito às aprendizagens básicas para todos.

Ele apresenta um conjunto de cadernos por área de conhecimento, organizados em períodos bimestrais, que podem ser adaptados conforme o desenvolvimento das atividades realizadas pelo professor com seus alunos.

Para cada caderno, são apresentadas orientações pedagógicas, metodológicas e de recursos didáticos, conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas no percurso escolar, incluindo em seus tópicos a avaliação e a recuperação.

Além de apoiar a prática pedagógica, oferece fundamentos importantes para as ações de acompanhamento pedagógico e de formação continuada a serem desenvolvidas pelos Professores Coordenadores, pelos Supervisores de Ensino, pelos Diretores do Núcleo Pedagógico e pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico, alinhando-se ao planejamento escolar e a outros instrumentos de apoio pedagógicos.

Sua implementação apoia-se na experiência docente, contando com o apoio e com a avaliação desses, para sua melhoria e construção de novas orientações e materiais.

Para consultar as demais Situações de Aprendizagem, acesse os Cadernos Estendidos no link a seguir ou no QR Code ao lado:
MATERIAIS DE APOIO. Disponível em: **https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/**. Acesso em: 13 ago. 2021.

SUMÁRIO

Aprofundando: Como integrar as Competências Socioemocionais ao trabalho Pedagógico 7

6º ano 11
3º Bimestre 12
4º Bimestre 34

7º Ano 79
3º Bimestre 80
4º Bimestre 102

8º Ano 137
3º Bimestre 139
4º Bimestre 163

9º Ano 205
3º Bimestre 206
4º Bimestre 225

APROFUNDANDO: COMO INTEGRAR AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS AO TRABALHO PEDAGÓGICO

O primeiro passo para realizar a integração dos objetos do conhecimento ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes durante suas aulas é garantir tempo e intencionalidade para que as competências socioemocionais possam ser mobilizadas. Segundo estudo metanalítico[1] realizado por Durlak e colaboradores (2011), a melhor estratégia são as práticas pedagógicas planejadas no modelo **SAFE:**

SEQUENCIAL	ATIVO	FOCADO	EXPLÍCITO
Percurso com Situações de aprendizagem desafiadoras, de complexidade crescente e com tempo de duração adequado.	As competências socioemocionais são desenvolvidas por meio de vivências concretas e não a partir de teorizações sobre elas. Para isso, o uso de metodologias ativas é importante.	É preciso trabalhar intencionalmente uma competência por vez, durante algumas aulas. Não é possível desenvolver todas as competências socioemocionais simultaneamente.	Para instaurar um vocabulário comum e um campo de sentido compartilhado com os estudantes, é preciso explicitar qual é competência foco de desenvolvimento e o seu significado.

O desenvolvimento de competências socioemocionais é potencializado quando os estudantes:

- Estabelecem metas pessoais de desenvolvimento para a competência priorizada
- Monitoraram o seu desenvolvimento durante as atividades propostas
- Revisitam e ajustam as suas ações para alcançar as metas (autorregulação)

O SAFE EM AÇÃO: UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO

Uma das possibilidades de planejar e colocar em ação práticas pedagógicas no modelo SAFE é a partir deste ciclo de trabalho:

1 DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMNICKI, A. B., TAYLOR, R. D., & SCHELLINGER, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82, 405-432

SENSIBILIZAÇÃO

Acontece logo ao início de uma situação de aprendizagem, quando é apresentada a definição da competência socioemocional em foco, e feito o levantamento dos conhecimentos prévios.

Competência socioemocional em foco	Conhecimentos prévios
Apresentar de forma explícita à turma o conceito da competência socioemocional priorizada, pedir aos estudantes que tragam, oralmente, exemplos de situações nas quais essa competência ganha destaque ou que eles precisaram mobilizar.	Realizar o levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes com relação ao que sabem sobre a competência socioemocional em questão. Engajar a turma a pensar na relação entre o objeto do conhecimento proposto e a competência proposta.

Pode-se orientar os estudantes a estabelecerem metas de desenvolvimento individual para a competência em foco, que serão acompanhadas durante as aulas seguintes.

Vale destacar que o professor seleciona a competência socioemocional em foco de acordo com as metodologias previstas na situação de aprendizagem e/ou por afinidade com o objeto do conhecimento em questão. Por exemplo, em uma proposta que tenha a pesquisa em pequenos grupos como metodologia de trabalho, uma competência socioemocional que pode ser objeto de desenvolvimento intencional é a *curiosidade para aprender* ou a *organização*. Uma proposta que exija maior concentração pode exigir *foco* por parte dos estudantes e assim por diante.

ACOMPANHAMENTO

Durante a realização da situação de aprendizagem, é possível observar e estimular a interação dos estudantes com os objetos do conhecimento e o exercício da competência socioemocional. A qualidade das interações durante a aula, acompanhadas e/ou mediadas pelo(a) professor(a), contribuirão para a tomada de consciência dos estudantes acerca dos momentos em que estão ou não exercitando a competência em foco.

AVALIAÇÃO EM PROCESSO

Essa etapa pode acontecer em momentos variados da situação de aprendizagem, pois é valioso realizar breves conversas para identificar como os estudantes estão percebendo seu desenvolvimento. Procure formular perguntas que os ajudem a manter a conexão entre o que vivenciam nas aulas e as suas experiências fora da escola e a revisitar suas metas de desenvolvimento, pensando o que podem fazer de concreto para alcançá-las.

Vale destacar que a avaliação do desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes não possui um padrão métrico a ser seguido, ou seja, não pode ser traduzida em notas ou gerar qualquer efeito de comparação entre os estudantes. O desenvolvimento socioemocional é uma jornada pessoal de autoconhecimento!

> Para apoiar essa ação, sugerimos o uso de um diário de bordo docente para subsidiar, também, o acompanhamento do processo de autoavaliação do desenvolvimento socioemocional pelos estudantes e, assim, realizar boas **devolutivas formativas**.

ANTES, DURANTE E DEPOIS DAS AULAS: CONSIDERAÇÕES

Algumas ações são importantes de serem observadas durante o seu planejamento, execução e avaliação das aulas:

ANTES	DURANTE	DEPOIS
• **ESTUDAR.** Retome o conceito da competência socioemocional em foco[2]. • **ARTICULAR.** Proponha atividades que conjuguem o objeto do conhecimento e/ou as metodologias de ensino com o desenvolvimento da competência socioemocional em foco. • **CALIBRAR.** Boas práticas são aquelas em que o nível de dificuldade apresentado leva em consideração as capacidades e os conhecimentos dos estudantes e os colocam em ação concreta, sem super ou subestimá-los.	• **MOBILIZAR.** Utilize as oportunidades de **sensibilização** para realizar combinados com a turma sobre o clima e a participação esperados. Afinal, cada estudante é responsável pelo próprio desenvolvimento e colabora com o desenvolvimento dos colegas. • **ACOMPANHAR.** Observe se os estudantes estão atentos ao exercício da competência socioemocional durante as aulas. • **DIALOGAR.** Promova momentos para a **avaliação em processo**, propondo devolutivas formativas (*feedbacks*) para/entre os estudantes sempre que julgar necessário.	• **COMPARTILHAR.** É fundamental registrar e compartilhar com os demais professores e coordenação pedagógica suas observações, dúvidas e encaminhamentos. Essa troca será importante para a continuidade de seu trabalho.

2 Currículo em Ação – 1º semestre.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

História - 6° ano

3º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Lógicas de organização política	(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. (EF06HI20*) Identificar os legados dos povos da Mesopotâmia e do Mediterrâneo, como do Império Persa no Império Alexandrino, e entender a difusão da cultura helênica pelo mundo.	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. As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.
Lógicas de organização política	(EF06HI13) Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.	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. As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.
Lógicas de organização política	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. (EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval; A fragmentação do poder político na Idade Média.

Conheça o Currículo:

Acesse o QR Code ou o link abaixo: **http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf**. Acesso em: 20 jun. 2020.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 – A CIDADANIA E AS FORMAS DE PODER NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA

Unidade Temática: Lógicas de organização política.

Habilidades: (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.

Objeto de Conhecimento: 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.

As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.

Professor(a), nessa Situação de Aprendizagem, é importante que os(as) estudantes compreendam que a ideia de cidadania, inclusão e exclusão mudou ao longo do tempo. Quem era considerado cidadão e quem era excluído desse processo na Grécia e em Roma? A habilidade também propicia a comparação com a cidadania compreendida nos dias de hoje no Brasil; dessa maneira, é interessante estabelecer paralelos com o presente: o que é considerado um império atualmente? Quais povos estariam submetidos a lógicas imperialistas? E no mundo antigo? É importante destacar que num conceito primário, "império" designa uma relação de conquista e domínio de um povo sobre o outro. Dando continuidade às habilidades anteriores, é possível partir do caso romano e das civilizações orientais, também vistas como impérios.

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZAÇÃO

Nesta primeira atividade, o(a) estudante poderá expressar o seu conhecimento prévio sobre o conceito de cidadania, a partir de questionamentos acerca do seu cotidiano.

1.1. Leia o texto abaixo e responda às questões no seu caderno:

> Cidadania é o exercício dos direitos civis, políticos e sociais. Esses direitos variaram de acordo com cada nação e tempo histórico, bem como a definição de quem é cidadão também foi historicamente sendo alterada.
>
> **Fonte:** Elaborado especialmente para este Material.

a. Para você o que é cidadania?

b. Na atualidade, quem são considerados cidadãos?

Professor(a), nessa atividade de sensibilização, é importante que o(a) estudante faça uma reflexão e, a partir dela, seja possível diagnosticar os seus conhecimentos prévios e direcionar a trajetória de aprendizagem. Apesar de ser um questionamento que culminará em resposta pessoal, o(a) professor terá condições de avaliar a necessidade de fazer uma intervenção inicial.

No item "**b**", é importante discutir e apresentar a questão na atualidade, antes de os(as) estudantes reconhecerem a questão da cidadania na Antiguidade, suas especificidades em cada cidade-Estado e

quais grupos sociais eram considerados cidadãos. Destaque que hoje temos uma concepção de cidadania que é resultado de um processo de longa duração histórica e, para compreendermos as permanências e mudanças inerentes a esse processo, devemos entender a forma como o conceito é compreendido hoje.

Caso ache necessário, após análise das respostas dos(das) estudantes, realize a leitura do artigo 12 da Constituição Brasileira de 1988:

Art. 12. *São brasileiros:*

I - natos:

a) os nascidos na República Federativa do Brasil, ainda que de pais estrangeiros, desde que estes não estejam a serviço de seu país;

b) os nascidos no estrangeiro, de pai brasileiro ou de mãe brasileira, desde que qualquer deles esteja a serviço da República Federativa do Brasil;

c) os nascidos no estrangeiro de pai brasileiro ou de mãe brasileira, desde que sejam registrados em repartição brasileira competente ou venham a residir na República Federativa do Brasil e optem, em qualquer tempo, depois de atingida a maioridade, pela nacionalidade brasileira;

II - naturalizados:

a) os que, na forma da lei, adquiram a nacionalidade brasileira, exigidas aos originários de países de língua portuguesa apenas residência por um ano ininterrupto e idoneidade moral;

b) os estrangeiros de qualquer nacionalidade residentes na República Federativa do Brasil há mais de quinze anos ininterruptos e sem condenação penal, desde que requeiram a nacionalidade brasileira.

§ 1º Aos portugueses com residência permanente no País, se houver reciprocidade em favor de brasileiros, serão atribuídos os direitos inerentes ao brasileiro, salvo os casos previstos nesta Constituição.

§ 2º A lei não poderá estabelecer distinção entre brasileiros natos e naturalizados, salvo nos casos previstos nesta Constituição.

§ 3º São privativos de brasileiro nato os cargos:

I - de Presidente e Vice-Presidente da República;

II - de Presidente da Câmara dos Deputados;

III - de Presidente do Senado Federal;

IV - de Ministro do Supremo Tribunal Federal;

V - da carreira diplomática;

VI - de oficial das Forças Armadas;

VII - de Ministro de Estado da Defesa.

§ 4º Será declarada a perda da nacionalidade do brasileiro que:

I - tiver cancelada sua naturalização, por sentença judicial, em virtude de atividade nociva ao interesse nacional;

II - adquirir outra nacionalidade, salvo nos casos:

a) de reconhecimento de nacionalidade originária pela lei estrangeira;

b) de imposição de naturalização, pela norma estrangeira, ao brasileiro residente em Estado estrangeiro, como condição para permanência em seu território ou para o exercício de direitos civis.

Fonte: Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: **https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_14.12.2017/art_12_.asp**. Acesso em: 02 jun. 2020.

c. Você sabe quais são os direitos e deveres de um cidadão brasileiro?

Neste item, os(as) estudantes devem demonstrar, com suas palavras, a compreensão de que direitos e deveres são previstos por lei e estão dispostos na Constituição.

Explicite que os direitos e deveres, dentro de um sistema democrático, estão presentes em diversos campos, como:

- Direitos e deveres civis: ligados à igualdade perante a Lei, à liberdade de expressão e pensamento, entre outros presentes no artigo 5º da Constituição;
- Direitos e deveres sociais: relacionados ao acesso à educação de qualidade, moradia, proteção à infância, entre outros apontados no artigo 6º da Constituição;
- Direitos políticos: referentes ao sufrágio universal e sigilo do voto, à manifestação e criação de partidos políticos, entre outros descritos nos artigos 14 e 17 da Constituição.

d. Como você exerce a cidadania em sua escola e na sua comunidade?

Após refletir sobre as hipóteses apresentadas pelos(pelas) estudantes de como veem o exercício da cidadania no Brasil atualmente, auxilie no estabelecimento de relações entre o tema e como poderão pensar sobre sua atuação na escola e na comunidade em que vivem. Nesse sentido, os(as) estudantes poderão apresentar as práticas relacionadas ao grêmio estudantil, participação em conselhos, engajamento em atividades de protagonismo juvenil etc.

e. Pesquise, como funciona a democracia brasileira? Por exemplo, quem pode votar nas eleições?

Professor(a), neste item, os(as) estudantes, já tendo realizado a leitura do Artigo 12 da Constituição Federal, com uma pesquisa prévia (com sua indicação de fontes), poderão aprofundar seus conhecimentos sobre a cidadania no Brasil hoje. Essa pesquisa deverá subsidiar o trabalho de entrevistas da atividade subsequente.

1.2 Entrevista.

Como proposta de síntese, os(as) estudantes devem desenvolver uma entrevista com duas pessoas da família. No entanto, também podem escolher vizinhos, professores ou outras pessoas de seu convívio.

A proposta é composta de quatro momentos: primeiramente os(as) estudantes devem coletar dados para, ao final, terem uma visão geral sobre o público entrevistado por todos(as) os(as) estudantes da turma; em um segundo momento, os(as) estudantes devem tabular os dados coletados, transformando-os em gráficos; no terceiro momento, o objetivo é analisar os resultados de forma qualitativa e quantitativa para que, no momento final, sejam apresentados à turma. Auxilie e contribua com uma reflexão sobre os processos envolvidos desde o início da pesquisa, relacionando se o conceito de cidadania expresso pelas pessoas entrevistadas foi o mesmo apresentado pelos(pelas) estudantes nos exercícios anteriores.

Essa é uma atividade que pode ser desenvolvida de forma interdisciplinar com os(as) professores(as) de Matemática e Geografia.

a) Faça uma entrevista sobre cidadania com pelo menos duas pessoas da sua família ou com amigos e conhecidos.

I. Questione os temas a seguir e faça os registros no seu caderno.

- Qual é a sua idade?
- Qual é a sua escolaridade?
- O que você sabe sobre cidadania?
- Você se considera um cidadão consciente de seus direitos e deveres? Dê exemplos de sua participação cidadã.
- Como você entende que os brasileiros praticam a cidadania no Brasil?

II. Em sala de aula, conforme a orientação do(a) seu(sua) professor(a), você e seus(suas) colegas devem organizar os dados de todas as entrevistas em uma tabela e depois convertê-la em um gráfico.

III. Com os dados organizados, vocês devem se reunir em pequenos grupos e analisar gráficos, anotando em um papel as considerações do grupo. Terminada a análise, usando como base as anotações feitas em grupo, um(uma) representante realizará a apresentação para o resto da sala. Ao final, registre no seu caderno os seguintes pontos:

- Quais foram as considerações da turma?
- Houve divergências na análise dos gráficos entre os grupos?

ATIVIDADE 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. Leia o texto abaixo e, se possível, acesse o infográfico ou faça uma pesquisa para responder às questões. Faça os registros no seu caderno.

Cidadania na Antiguidade Clássica

O conceito de cidadania surgiu na Antiguidade greco-romana, mas nessa época nem todas as pessoas eram consideradas cidadãs. Em Atenas, na Grécia Antiga, apenas os homens nascidos na cidade, filhos de pai e mãe atenienses, com mais de 20 anos de idade e com serviço militar completo, tinham direitos políticos. Ficavam de fora as mulheres, os estrangeiros e os escravos. Essa diferenciação era defendida por filósofos como Aristóteles, para o qual o trabalho braçal não era compatível com aqueles que praticavam a política.

Na Roma Monárquica, apenas os patrícios eram considerados cidadãos (*civitas*). Livres, proprietários de terras, eram os chefes dos clãs e descendentes dos primeiros habitantes. Eram a elite, compunham a Assembleia (que votava as leis e tomava outras decisões, como em relação aos conflitos externos) e, quando anciãos, podiam compor o Senado. Em 509 a.C. os patrícios derrubaram a Monarquia Romana, dando início à República. A partir desse período, os homens livres, mas não patrícios, os chamados plebeus, passaram a ser considerados cidadãos e também passaram a compor as Assembleias.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

Se possível, acesse o infográfico "**A política na Antiguidade Clássica**" no QR Code disponível ao lado e atente-se às suas informações. Disponível em: **https://drive.google.com/drive/folders/1p8h5v4f9ZlQ6Vooq5Ngpz07SMtIoEYV1**. Acesso em: 11 mai. 2021. Ou pesquise mais sobre os cidadãos na Antiguidade greco-romana nos livros didáticos disponíveis na sua escola.

a. Quem eram os cidadãos na Antiguidade em Atenas e em Roma?

Nesta proposta de atividade, que tem por objetivo a identificação de informações explícitas no texto, os(as) estudantes devem refletir sobre a cidadania na Antiguidade a partir do recorte dos casos de Atenas e Roma. Abaixo estão destacados os dois fragmentos que respondem ao questionamento. Espera-se que os(as) estudantes consigam formular a resposta sem copiar o texto de forma literal. Oriente-os a tentar elaborar a resposta com suas próprias palavras.

Fragmento 1: "*Em Atenas, na Grécia Antiga, apenas os homens nascidos na cidade, com mais de 20 anos de idade e com serviço militar completo tinham direitos políticos. Ficavam de fora as mulheres, os estrangeiros e os escravos. Essa diferenciação era defendida por filósofos como Aristóteles, para o qual o trabalho braçal não era compatível com aqueles que praticavam a política.*"

Fragmento 2: "*Na Roma Monárquica, apenas os patrícios eram considerados cidadãos (civitas). Livres, proprietários de terras, eram os chefes dos clãs e descendentes dos primeiros habitantes. Eram a elite, e compunham a Assembleia (que votava as leis e tomava outras decisões, como em relação aos conflitos externos); quando anciãos, podiam compor o Senado. Em 509 a.C. os patrícios derrubaram a Monarquia Romana, dando início à República. A partir desse período, os homens livres, mas não patrícios, os chamados plebeus, passaram a ser considerados cidadãos e compunham as Assembleias.*"

Ao identificarem essas informações, iniciam o processo de construção de compreensão dos grupos sociais que detinham a cidadania na Antiguidade, no caso homens, filhos de pai e mãe atenienses e maiores de 20 anos (Atenas); e, na Monarquia Romana, os patrícios.

Professor(a), é possível questionar aos(às) estudantes se há diferenças entre as noções aplicadas na Antiguidade e as noções contemporâneas de cidadania aplicadas no Brasil, pesquisadas na atividade anterior. Adiante, com o andar das aulas e a ampliação da compreensão sobre a temática, é possível abordar as mudanças ocorridas no período republicano em Roma, que a partir das revoltas populares ampliou o acesso à cidadania, pontuando o papel das ações de grupos sociais no processo de alteração das condições de vida e da garantia de direitos.

b. Houve alterações na definição de quem teria direitos políticos ao longo do tempo na Grécia e em Roma? Quais foram as condições que levaram às alterações? Justifique.

Para responder esse item, é importante retomar o conceito sobre transformações sociais abordado nos Anos Iniciais na habilidade **EF05HI05: associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica**, reforçando dessa forma a ideia de que a história não é estática, sendo as mudanças inerentes à ação dos seres humanos ao longo do tempo.

O exemplo da Grécia Antiga é bem ilustrativo se comparado às cidades-Estados no mesmo período. É evidente que há distinções dos regimes políticos de Atenas e Esparta, mas a noção de cidadania era a mesma: cidadão era o indivíduo filho de pai e mãe da pólis. Se a análise for feita sobre a mesma pólis ao longo do tempo, pode-se perceber que os direitos políticos durante o período democrático eram exercidos por um grupo maior de pessoas do que no período anterior.

Em Roma, assim como está destacado no texto, o grupo de pessoas que possuíam direitos políticos era menor no período monárquico do que no período republicano. Sendo assim, os(as) estudantes, em suas justificativas, podem inferir que as condições sociais e os anseios populares, foram fatores motivadores para as mudanças ao longo do tempo.

c. Quais eram as diferenças e semelhanças entre Atenas e Roma em relação a quem eram os cidadãos?

Inicialmente é preciso pontuar que Atenas e Roma são locais diversos e que tiveram muitas mudanças ao longo da sua trajetória histórica. Nesse caso, orientamos atentar-se à própria noção de cidadania e depois partir para exemplos que podem ser feitos a partir do texto e, também, do infográfico. É importante frisar ao(à) estudante que as alterações históricas, no que diz respeito à cidadania, são e foram impulsionadas por aqueles que se sentem injustiçados ou insatisfeitos em relação aos acordos que se tem até então (como, no caso de Roma, a luta entre patrícios e plebeus durante a República, que ocasionou a conquista da Lei das 12 Tábuas, do plebiscito com direito a veto etc.). Para Dalmo Dallari:

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.[1]

Observa-se no texto que uma minoria da população dispõe de direitos políticos nas duas localidades e apesar de, com o transcorrer do tempo, haver mudanças, ainda haverá aqueles que permaneceram excluídos no acesso à cidadania durante a Antiguidade Clássica. Já em relação às diferenças, podem-se evidenciar exemplos concretos: uma pessoa escravizada em Atenas, mesmo depois de alforriada jamais conseguiria ser considerada cidadã; no entanto, em Roma, há casos de pessoas que foram libertadas e chegaram a exercer a cidadania romana.

Assim como ao se trabalhar com essa temática é importante lembrar que houve momentos históricos diferentes com definições também diversas para as cidades-Estados gregas, para Roma também é importante ressaltar que, quando nos referimos aos espaços de anexação imperial, as noções de cidadania poderiam ser mescladas às regras e costumes anteriores de cada região.

d. Conforme a sua pesquisa e a orientação do(a) seu(sua) professor(a), responda quais são as relações dos conceitos de “democracia” e “república” com o de “cidadania”?

Nesse item, os(as) estudantes devem reconhecer que, tanto na Antiguidade quanto atualmente, cidadão é aquele que pode exercer os direitos políticos, sociais e civis em determinado local, independentemente do sistema político, se democrático ou republicano (que pode ou não ser uma democracia). É preciso salientar que, ao considerarmos democracia como a existência de eleições justas, periódicas e transparentes, devemos também pontuar que nem sempre uma república tem um regime democrático. Assim como é preciso enfatizar que monarquia também não é sinônimo de falta de democracia. Reforce, nessa reflexão, os contextos históricos comparando e trazendo exemplos na contemporaneidade sobre as especificidades dos regimes e governos, destacando que é o acesso à cidadania que faz sistemas políticos serem democráticos ou não. Nesse sentido, é importante que, ao analisar essas questões sem anacronismo histórico, seja pontuado que para os gregos ou romanos, em sua visão de mundo, havia uma ideia de cidadão naturalizada, na qual mulheres, estrangeiros, escravos ou mesmo homens livres de outras regiões não eram considerados.

ATIVIDADE 3 - ANÁLISE DE FONTES

3.1 Analise as fontes históricas a seguir e faça o que se pede no seu caderno.

1 DALLARI, D. A. Direitos Humanos e Cidadania. São Paulo: Moderna, 1998. p. 14.

Professor(a), para estimular o que chamamos de "atitude historiadora" em nossos(as) estudantes, você precisa orientá-los(as) a realizar operações cognitivas com as fontes históricas, com o objetivo de analisá-las, interpretá-las, questioná-las, para enfim produzir uma narrativa do passado a partir de sua perspectiva, comparando-a com outras narrativas já existentes.

A "atitude historiadora" refere-se ao movimento do(a) professor(a) e do(a) estudante ao se posicionarem enquanto sujeitos históricos diante do processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes e realizando uma reflexão histórica sobre a sociedade na qual vivem. Ao ter acesso a um repertório de técnicas e procedimentos necessários para o letramento em História, o(a) estudante poderá compreender que ele(a) é capaz de produzir narrativas articuladas à sua leitura de mundo e à sua realidade sociocultural. Esse conjunto de estratégias de ensino e ações pedagógicas mediadas pelo(a) professor(a) permitirão novas reflexões, possibilitando o exercício do entendimento da alteridade, a fim de promover o exercício pleno da cidadania.

Para iniciar a proposta de análise de fontes, realize uma leitura compartilhada, esclarecendo termos de maior complexidade, com o uso de dicionários e registro de palavras em um glossário/vocabulário. Leia a atividade com seus(suas) estudantes para os(as) auxiliar no seu desenvolvimento.

Livro Terceiro – Do Estado e do Cidadão - Teoria dos Governos e Soberania do Reino.

CAPÍTULO I – Condições necessárias para ser cidadão: domicílio não é suficiente; o caráter distintivo do cidadão é a participação nas funções de juiz e magistrado; essa definição geral varia de acordo com os governos e se aplica principalmente ao cidadão da democracia (...).

CAPÍTULO II – Continuação da mesma matéria. A virtude do cidadão não se confunde com a do homem privado; o cidadão está sempre em relação ao Estado. A virtude do indivíduo é absoluta, sem que as relações externas o limitem; (...) qualidades muito diversas que exigem comando e obediência, bem que o bom cidadão também deve saber como obedecer, o que enviar; a virtude especialmente característica do comando é a prudência.

CAPÍTULO III – Conclusão da matéria anterior. Os artesãos não podem ser cidadãos de um Estado bem constituído; várias exceções a esse princípio; posição dos artesãos em aristocracias e oligarquias; necessidades que os estados devem às vezes apresentar.

QUARTO LIVRO – TEORIA GERAL DA CIDADE PERFEITA

CAPÍTULO VI – Das qualidades naturais que os cidadãos devem ter na república perfeita. Vários personagens dos povos de acordo com o clima; diversidade de suas instituições políticas; superioridade incontestável da raça grega; um povo deve ter inteligência e coragem; papel notável que o coração desempenha na vida humana.

Fonte: Tradução livre do espanhol de ARISTÓTELES. Política. Disponível em: **http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bk000426.pdf**. Acesso em: 13 fev. 2020.

a) Identifique e grife os trechos na fonte aos quais Aristóteles apresenta sua visão sobre quem eram os cidadãos.

b) Depois escreva com suas palavras sobre qual era a visão desse filósofo e como ele justifica o seu ponto de vista.

Para a análise desse item, foram sublinhados no texto alguns dos fragmentos que os(as) estudantes poderão selecionar. Durante a correção, pontue esses trechos e realize sua análise com os(as) estudantes.

Os(as) estudantes podem descrever que Aristóteles indica algumas condições e qualidades que considerava importantes para que alguém fosse cidadão. Das qualidades naturais, o autor destaca a inteligência e a coragem, pois traz a obrigação de dizer livremente uma opinião, exige os direitos garantidos pela lei (deveres estabelecidos e cumpridos na Constituição) e deve agir ativamente nas diferentes formas de organização da sociedade.

O filósofo concebe a ideia de cidadão como "aquele que participa dos poderes do Estado". No entanto, não basta viver e ser membro de uma comunidade. É fundamental possuir um poder efetivo de intervenção no Estado, ou seja, quem só tem a função de obedecer, não é cidadão. Ser cidadão é legislar, obedecer e garantir o bem comum. Na pólis haveria isonomia, os cidadãos seriam iguais ante a norma e deveriam participar dos assuntos públicos; caso contrário, seriam punidos com a perda de seus direitos.

Provavelmente, um dos trechos que mais deve causar estranheza nos estudantes será: "Os artesãos não podem ser cidadãos de um Estado bem constituído; várias exceções a esse princípio; posição dos artesãos em aristocracias e oligarquias; necessidades que os estados devem às vezes apresentar". Professor(a), contextualize essa frase e aproveite para problematizar a questão da democracia como um desejo não unânime entre os gregos, mas que alguns filósofos e demais membros da aristocracia não concordavam com a ampliação dos direitos de cidadania para outros setores da população, de modo que, quando isso ocorreu, foi ocasionado pelos desdobramentos das demandas sociais.

ATIVIDADE 4 - CONTEXTUALIZAÇÃO

4.1. Conforme a orientação do(a) seu(sua) professor(a), crie no seu caderno, ou em uma folha à parte, uma charge ou uma história em quadrinhos sobre a noção de cidadania na Antiguidade Clássica. **Lembre-se:** tanto a charge quanto os quadrinhos podem ser feitos em um ou mais quadros, devem conter falas dos personagens ou do narrador e apresentar desenhos. Na charge, deve-se incluir elementos de sátira ou crítica, já nos quadrinhos isso não se faz necessário.

Professor(a), a atividade deve propiciar aos estudantes um momento destinado ao estímulo e utilização de imaginação e criatividade, ao mesmo tempo que promove a sistematização do que já foi aprendido. Para tanto, a partir das reflexões realizadas, sugere-se a escolha entre a produção de uma história em quadrinhos ou a elaboração de uma charge. Ao término das produções, organize uma exposição dos trabalhos.

ATIVIDADE 5 - CONTEXTUALIZAÇÃO

5.1. Leia o texto e faça o que se pede no caderno:

Impérios

A história da humanidade pode ser contada a partir da perspectiva[2] da disputa de poder entre povos. Desde a Antiguidade, os povos assim que se organizavam, muitas vezes, entendiam que tinham como missão ampliar seus domínios territoriais e culturais. Havia muitos motivos para isso: desde os religiosos, mas, principalmente, os de acúmulo de recursos financeiros e de poder. Os impérios costumam influenciar política e culturalmente a população dos territórios conquistados.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a. A partir da leitura do texto, pesquise sobre os impérios na Antiguidade Ocidental. Para auxiliar na sua pesquisa, se possível acesse os *links* a seguir:

2 Perspectiva: forma de se observar, sinônimo de ponto de vista, entendimento etc.

Professor(a), para que os(as) estudantes tenham elementos para realizar a atividade proposta, indique fontes de pesquisa, solicite que leiam textos em seus livros didáticos e, se possível, que acessem os *links* abaixo. Se preferir, apresente questões norteadoras para criar certa uniformidade no resultado da pesquisa que todos(as) os(as) estudantes irão produzir.

Vídeos para apoiar sua pesquisa:

Civilizações 03/07/2016 – TV Cultura. **Fonte:** Matéria de Capa. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=LGPft18Sy74**. (14:57 até 23:53). Acesso em: 06 jan. 2021.

Vídeo com mapa histórico desenvolvido pela Universidade de Yale. **Fonte:** Metrocosm. Disponível em: **http://metrocosm.com/history-of-cities/?ref=youtube**. (Acesse a partir 330 B.C.-1096A.D.[3]) Acesso em: 06 jan. 2021.

Os 13 maiores impérios do mundo. **Fonte:** Canal Higor Soares. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=cyHczY-KNWQ**. (O vídeo apresenta os impérios por ordem de grandeza territorial, e não os relaciona a partir da temporalidade). Acesso em: 06 jan. 2021

b. Escolha um dos impérios que mais lhe chamou a atenção e faça um pequeno texto que possa relatar a trajetória histórica que ele teve.

Neste item, os(as) estudantes devem ter elementos prévios, adquiridos com suas pesquisas, para produção de um texto sobre um dos impérios da Antiguidade. É importante observar as definições dadas pelos(pelas) estudantes, se conseguiram inferir e levantar hipóteses sobre o conceito de império e sua relação com a expansão territorial.

5.2. Leia o texto a seguir e faça o que se pede em seu caderno.

Império Romano

Na Antiguidade o império foi um modelo de instituição que funcionava de forma centralizadora para conciliar e unificar as unidades administrativas menores que estavam sob um mesmo domínio territorial.

Embora já tivessem existido outros impérios antes do Romano, foi esse que se transformou em um exemplo para muitos governantes europeus, pois sua forma administrativa ficou historicamente conhecida como exemplo de domínio, inclusive dos costumes étnicos e político-culturais. No entanto, esse modelo trouxe problemas justamente no aspecto da sua centralização: sendo gestor único de todos aspectos da vida dos povos dominados, para garantir a sua manutenção também precisava da aprovação popular. Todo esse poder era revertido na figura do imperador, que era considerado superior a qualquer outro no plano terrestre.

O modelo romano passou a ser revisto apenas no período napoleônico, no século XIX, quando a diversidade se tornou uma alternativa e a gestão por alianças políticas uma realidade. De todo modo, o modelo da administração imperial só foi possível em contextos históricos determinados, onde as condições culturais, econômicas e sociais assim o permitiam. Atualmente, o termo "imperialismo" ganhou novos significados, apresentando-se diferente da sua definição inicial.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material. a partir do verbete "*Império*" de BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política. 11ªed. Brasília: Editora Universidade de Brasília - UNB, 1998. p. 622/623.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

a. Conforme o texto, qual é a definição de império?
b. Segundo o texto, o modelo mais utilizado de império na Europa foi o romano. Por que?
c. Faça uma pesquisa sobre o Império Romano, depois responda: por que o Império Romano foi tão importante?

3 Datação utilizada no mapa.

No item "**a**", os(as) estudantes, já tendo produzido uma pesquisa e definição prévia do termo, devem retomar suas hipóteses e inferências e compará-las ao texto. De acordo com este, o império foi um modelo de instituição que funcionava de forma centralizadora, para conciliar e unificar as unidades administrativas menores, que estavam sob um mesmo domínio territorial. Os(as) estudantes também podem identificar que os impérios ampliaram seus territórios, conquistaram povos com culturas distintas, tornando essa centralização necessária. No entanto esses aspectos nem sempre eram fáceis e sem perdas, sendo possíveis em determinados contextos históricos.

O texto indica que o modelo romano de império se consolidou na Europa graças à sua administração, que ficou historicamente conhecida como exemplo de domínio dos povos conquistados, inclusive dos costumes étnicos e político-culturais. Ressalte que, apesar dessa cultura de dominação e romanização, muitos povos tiveram relativa autonomia ao serem conquistados essa foi uma forma de garantir a adesão ao Império Romano.

Por fim, no último item, realize previamente a indicação de fontes de pesquisa. Após a realização da pesquisa, os(as) estudantes devem indicar que a expansão do Império Romano não foi somente no sentido territorial. Valores, costumes, língua, religião, código civil, entre outros fatores culturais romanos influenciaram profundamente o modo de vida na Antiguidade, legando à atualidade importantes elementos que constituem principalmente as sociedades ocidentais.

ATIVIDADE 6 - GAMIFICAÇÃO

6.1. Leia o texto abaixo e desenvolva o jogo de tabuleiro.

O entretenimento[4] no Império Romano era considerado tão importante que anualmente eram dedicados 135 dias para a realização de atividades de entretenimento. Dentre as atividades existiam os jogos de tabuleiro, como o ***"Ludus Latrunculorum"*** (Jogo dos Mercenários) ou o ***"Ludus duodecim scriptorum"*** (Jogo de Doze Marcas). Acesse o QR Code para saber mais sobre esses jogos e sobre as regras possivelmente utilizadas antigamente. Disponível em: **https://drive.google.com/file/d/1bY2P7flzhRNR-xQfJUjYYLVW3yhwn4fK/edit**.Acesso em: 06 jan. 2021.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

a) A partir da leitura do texto e da leitura das regras do jogo na Antiguidade, desenvolva um jogo que se utilize de elementos do *"Ludus"* escolhido, mas que incorpore cartas com questões sobre os temas estudados nesta Situação de Aprendizagem. Para isso, a sala deverá estar disposta em grupos e cada um deles irá propor as configurações do novo jogo.

Depois de pronto, as equipes apresentarão para a sala a sua proposta e a classe decidirá por um modelo, que pode unir elementos das diferentes propostas dos grupos.

Na sequência vocês deverão construir o jogo seguindo as orientações do(a) seu (sua) professor(a). No dia combinado, coloquem o jogo para funcionar, mas não esqueçam de estudar antes para poderem avançar nas casas.

4 Entretenimento: aquilo que distrai, entretém, diverte.

Professor(a), para o desenvolvimento desta atividade, auxilie os(as) estudantes no acesso do texto que contém a história e as regras do jogo que foi popular no Império Romano. Se não for possível pelos meios digitais, o docente pode fazer a leitura compartilhada ou entregar o documento impresso para os(as) estudantes. O desenvolvimento e a aplicação do jogo é uma forma para se compreender um pouco sobre o modo de vida no mundo antigo, além de aproximar o estudante do período estudado.

Conteúdo do *link:*

Jogos romanos da Antiguidade

Os jogos fazem parte do entretenimento da humanidade desde tempos muito antigos. Com a sedentarização, os jogos passaram a preencher o tempo antes ocupado nas peregrinações e na busca por alimento. Por conta da escassez de fontes históricas as regras desses jogos foram especuladas a partir da combinação de diferentes relatos, e dos fragmentos de fontes materiais (pedaços de tabuleiros e peças) que chegaram até nós através das escavações arqueológicas. Por isso, a seguir vamos apresentar algumas hipóteses para ajudar na criação do seu jogo sobre o período estudado.

No caso do *Ludus Scriptorum duodecim*, ou *XII scripta*, o tabuleiro apresentava 12 casas em cada uma das suas 3 fileiras, evidenciada nos exemplares dos tabuleiros encontrados, como o de logo abaixo.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o *link*.**

Comumente, ao lado das linhas poder-se-ia encontrar algumas letras que formavam algumas expressões em latim, idioma utilizado na Roma Antiga. Similar ao gamão, seus tabuleiros eram feitos em pedras ou mármore (por isso alguns ainda se mantiveram quase que intactos como o da foto acima), precisava de dois jogadores, dois dados e doze damas ou três dados e trinta damas, sendo essa última a mais citada.

Para começar os jogadores lançam os dados, e quem obtiver maior pontuação inicia a jogada. A pontuação dos dados poderia ser usada de uma única vez com uma peça ou usar a maior para a primeira jogada e o menor valor para uma segunda peça. Antes dos dados serem lançados as peças ou damas estão fora do tabuleiro e cada adversário deve utilizar um lado para posicionar as suas damas.

A primeira missão é colocar no tabuleiro todas as peças que estão fora para dentro, de maneira que não é permitido continuar usando os dados para movimentar uma única peça enquanto as demais estão fora.

Quando uma peça de uma cor cai na casa em que estava a peça de outra cor, essa poderá ser capturada, o que indica a retirada desta peça do tabuleiro. Quando isso acontecer o adversário que perdeu a peça não poderá jogar com outra antes de voltar a incluir a peça retirada no tabuleiro e começar novamente todo o processo com ela.

Agora se por acaso o jogador conseguir incluir a peça da mesma cor na mesma casa, poderá a partir de então caminhar com as duas juntas nas próximas jogadas.

O objetivo do jogo é chegar com todas as peças na última casa antes do adversário.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o *link*.**

Essa forma de jogar foi sofrendo transformações ao longo do tempo, aproximando-se cada vez mais do gamão contemporâneo. Para saber mais sobre os jogos romanos, acesse as sugestões abaixo:

SAIBA MAIS:

Ludus Latrunculorum:

Fonte: Tabuleiro do Suetônio (Vídeo explicativo sobre como jogar). Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=KGNib5n3GrM**. Acesso em: 21 fev. 2020.

Demonstrações de partidas:

Fonte: Latrunculi al Museo di Archeologia Ligure. Gênova, na Itália. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=s_lywV_eWPA**. Acesso em: 21 fev. 2020.

Fonte: Final Jogos romanos – Tabuleiro – Museu de Arqueologia Dom Diogo de Sousa. Braga, em Portugal. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=Gav2CNX61Dw**. Acesso em: 21 fev. 2020.

Ludus Scriptorum duodecim, ou XII scripta:

Fonte: Senhor dos Jogos - Jogos Antigos de Tabuleiro. Disponível em: **http://srjogosantigostabuleiro.blogspot.com/2015/12/ludus-duodecim-scripta-jogos-romanos-de.html**. Acesso em: 21 fev. 2020.

ATIVIDADE 7 - DESAFIO

7.1. Síntese em diagrama.
Desenvolva um resumo da Situação de Aprendizagem 1 e crie um diagrama para apresentá-lo. Lembre-se: um diagrama é uma representação gráfica que pode conter caixas, formas variadas e desenhos, representando um esquema que lhe faça lembrar de forma rápida da matéria estudada.

Professor(a), antes de iniciar a próxima Situação de Aprendizagem, o(a) estudante poderá organizar o conhecimento construído até o momento produzindo um diagrama que compara as diferenças entre o que é cidadania atualmente (relembrando a entrevista elaborada no início da Situação de Aprendizagem) com o conceito de cidadania na Antiguidade Clássica.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 – OS LEGADOS DA CULTURA HELENÍSTICA

Unidade Temática: Lógicas de organização política.

Habilidade: (EF06HI20*) Identificar os legados dos povos da Mesopotâmia e do Mediterrâneo, como do Império Persa no Império Alexandrino, e entender a difusão da cultura helênica pelo mundo.

Objeto de Conhecimento: 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.
As diferentes formas de organização política na Ásia: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias

Professor(a), nessa Situação de Aprendizagem, é importante que os(as) estudantes identifiquem a relevância da cultura helenística, bem como os seus legados, compreendendo como os saberes mobilizados e intercambiados, sobretudo pelos povos persa e macedônio, se constituíram como ferramentas diplomáticas e foram imprescindíveis para as dimensões das questões políticas, econômicas, militares e de fronteiras ocorridas na época. Para isso, é possível analisar fontes históricas de diferentes linguagens com metodologias ativas que possibilitam a construção das habilidades previstas.

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZAÇÃO

Professor(a), para a atividade da sensibilização, propicie a realização de uma roda de conversa com os(as) estudantes ou de um fórum no *chat*, estimulando a imaginação e a participação de todos. O material visa a abertura de um diálogo, propiciando a reflexão sobre os conhecimentos prévios dos(as) estudantes ao passo que se contextualizam as aprendizagens ao longo das atividades desta Situação de Aprendizagem.

1.1. Você conhece o lugar retratado ao lado? Que lugar é esse e o que se faz nele? Você já foi em um lugar parecido ou costuma frequentar? Gostou? Responda aos questionamentos no seu caderno.
***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

1.2. Para você qual é a importância da preservação da cultura de um povo?

Neste item, apresente aos(às) estudantes a imagem, convidando-os a observá-la livremente. A imagem possibilita a identificação de uma biblioteca, que representa um local de conhecimento, estudo, leitura, pesquisa. Dessa forma, os(as) estudantes podem inferir que a transmissão do conhecimento, dentre outras linguagens, está também registrada em livros, portanto seria um espaço de preservação da cultura e da memória dos povos.

1.3. Leia o texto a seguir e depois responda à questão em seu caderno.

Texto 1

A divulgação do conhecimento sobre qualquer lugar do mundo foi ainda mais facilitada com a rede de comunicação que temos hoje. Através da *internet*, podemos acessar uma página de outro país ou comprar um livro estrangeiro. Mas esse intercâmbio entre culturas, que hoje nos parece natural, nem sempre aconteceu dessa forma.

Na Antiguidade, o apreço pela pureza cultural era gigante e se negava a cultura do outro para valorizar a sua própria. No entanto, foi nesse contexto que Alexandre Magno ergueu o seu Império e tornou a integração cultural possível, e também uma ferramenta política que lhe possibilitou conquistar aliados. No seu Império, essa valorização sobre o saber, inclusive dos povos dos territórios anexados, permitiu a preservação dos legados de seu tempo e a construção de novos saberes, gerando o que ficou conhecido como cultura helenística.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) A partir da leitura, identifique como a integração cultural pode ter contribuído para que o Império Macedônico, sob o domínio de Alexandre Magno, tenha sido o maior até aquele momento histórico. Anote as suas reflexões em seu caderno.

Nesta atividade, espera-se que os(as) estudantes realizem a leitura do texto, que pode ser feita de forma compartilhada, e que através dessa leitura eles possam refletir sobre o processo da comunicação e troca cultural na Antiguidade, refletindo também sobre como nos comunicamos e aprendemos com o outro na atualidade. Professor(a), é possível expandir o texto, trabalhando com outras linguagens e mesmo solicitando pesquisas extras. Os(as) estudantes também podem utilizar outros textos desta Situação de Aprendizagem ou mesmo do livro didático.

O importante é que o(a) estudante note que, no processo de anexação de terras, a partir das estratégias utilizadas por Alexandre ao permitir a manutenção dos hábitos locais, se potencializavam os laços de fidelidade com as populações locais e se reduziam as possibilidades de resistência mais efetiva. Isso não significa que as anexações foram amigáveis ou que Alexandre valorizasse todas as culturas como a grega, mas que dentro dos moldes de violência da época, inclusive do próprio exército de Alexandre, essa comunicação contribuiu na expansão do Império, ao mesmo tempo que trouxe um legado de riquezas culturais, gerando o que ficou conhecido como cultura helenística.

Você sabia?

A preocupação em armazenar os registros é tão antiga quanto a origem da escrita. Assim, as primeiras bibliotecas guardavam tabletes de argila com inscrições e depois começaram a receber papiros.

Entre as mais famosas bibliotecas da Antiguidade está a de Alexandria, no Egito. Estima-se que ela tenha chegado a armazenar entre 400 a 700 mil pergaminhos com escritos do ocidente e oriente, reproduzidos a mão pelos escribas. Surgiu por volta do século III a.C., no reinado de Ptolomeu, após a efervescência promovida pela cultura helenística. A Biblioteca de Alexandria, além de um local de armazenamento, foi também um centro de produção de saber até o incêndio que sofreu em 48 a.C., mas desde antes foi sendo saqueada e destruída. Contudo, sua fama se manteve e atravessou os séculos e, em 2002, foi concluída uma moderna construção, de dimensões gigantescas, com o mesmo nome e que, além de servir como biblioteca, também abriga a Escola Internacional de Ciência da Informação.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

***Para ter acesso às imagens, Saiba Mais e QR Codes, consulte o Caderno do Estudante.**

SAIBA MAIS:

Fonte: Bibliotheca Alexandrina. Disponível em: **https://www.bibalex.org/en/default**. Acesso em: 04 fev. 2020.

ATIVIDADE 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO

Professor(a), esta atividade é uma contextualização, momento que visa proporcionar aos estudantes condições para que se reflita sobre o contexto histórico, a partir da análise das fontes e, neste sentido, espera-se que os(as) estudantes possam compreender que os objetos de análise devem ser historicizados.

2.1. Diferentes perspectivas de um texto.

Para realizar essa atividade você deverá analisar o texto a seguir e depois preencher em folhas avulsas suas considerações conforme o quadro abaixo. Depois que todos tiverem realizado a análise e o preenchimento individualizado da tabela, é hora de colar suas ideias na lousa conforme a coluna indicada.

O(a) professor(a) realizará a leitura de todas as contribuições e, na sequência, vocês deverão comparar as produções e as consolidar em um único argumento que represente a opinião da classe. Terminada a sistematização anote o texto final em uma seção no seu caderno intitulada: "*A partir do estudo do texto, o 6º ano X (indicar a letra da sua turma) entende que:*".

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Para colar na lousa:

Qual é o tema do texto?	Quais são as principais informações do texto?	Segundo o texto, qual é a relação entre gregos, macedônios e persas?

Texto 2 - "Gregos, Macedônios e Persas: na disputa por territórios quem ganhou foi a Cultura."

A Grécia, após um período de prosperidade e predomínio sobre a região, enfrentava conflitos internos, o que a tornou vulnerável. A Guerra do Peloponeso, entre as duas principais Póleis gregas (Atenas e Esparta), oportunizou o restabelecimento dos persas sobre os territórios da Ásia Menor[5], então dominados pelos gregos. Esse contexto também permitiu que o rei Filipe II, com seu filho Alexandre III[6], desse início ao seu projeto de ampliação das fronteiras da Macedônia. Vencedor, na Batalha da Queronéia[7], em 338 a.C., o rei Filipe II buscou aliados entre os povos conquistados,

5 Ásia Menor: território em que a Europa se liga à Ásia. Atualmente, pertence à Turquia.

6 Alexandre III da Macedônia ficou conhecido também como: Alexandre Magno; Alexandre, o Grande; Faraó do Egito (332 a.C. até 323 a.C.); e Rei da Pérsia (330 a.C. até 323 a.C.).

7 Guerra da Macedônia contra as cidades-Estados gregas.

solicitando impostos e o direito de ser reconhecido também como um grego, aproveitando para anunciar que iria seguir contra o Império Persa e recuperar a Ásia Menor. Nessa ocasião, Alexandre III tinha apenas 18 anos de idade e já era o líder do batalhão que venceu Tebas[8]. Dois anos depois, o rei Filipe II foi assassinado e seu filho assumiu o trono. Para manter a ordem e o poder, Alexandre III foi duro com quem questionou o seu direito e seguiu os planos do seu pai, enfrentando por 10 anos os persas e se saindo vencedor.

O Império Aquemênida (550 a 330 a.C), ou Império Persa, era governado em 20 unidades que deveriam se reportar ao rei, e por ser composto por diferentes povos tinha um método de organização que depois seria aproveitado por Alexandre Magno. Desde Ciro, ao se dominar um povo, negociava-se o respeito e a tolerância cultural/religiosa pela aliança e pelos impostos. Outra estratégia era facilitar a comunicação, com a construção de estradas e um ágil sistema de correios, que também facilitaram o comércio. Nesse último aspecto a unificação da moeda foi uma importante estratégia de Dário I (550 a.C. a 486 a.C.), que criou a dárico[9]. Por toda essa dimensão, a conquista da Macedônia sobre o Império Persa foi extraordinária.

Depois de incorporar o domínio persa, Alexandre III seguiu para a Índia, mas teve que recuar, respeitando as limitações do seu exército. Na sequência, Alexandre acabou morrendo e não pode expandir ainda mais suas fronteiras como desejava. O seu Império se desmanchou na disputa sucessória, mas seus feitos foram mantidos através das lendas que se espalharam na Ásia, África e Europa, e nas letras de músicas, nos filmes e nas animações, que mesmo na Era Contemporânea continuam sendo feitos. Entre os legados do Império Macedônico está a cultura helenística, que surgiu do estímulo à diversidade cultural e do patrocínio de estudos[10] sobre territórios e culturas anexadas.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

2.2. A partir da atividade anterior responda às seguintes questões:

a) Quem foi Alexandre Magno? Quais foram os seus feitos?

b) O que aconteceu com os povos dominados pelo Império Macedônico?

c) Por que era tão importante para os Macedônios conquistar o Império Persa? O que havia de especial?

d) O que é “cultura helenística”?

Professor(a), nesta proposta de atividades, os(as) estudantes devem identificar, na leitura do texto, que Alexandre III Magno ou Alexandre, o Grande foi rei da Macedônia e conquistador do Império Helenístico. Ao dominar um povo, negociava o respeito e a tolerância cultural/religiosa pela aliança e pelos impostos. Outra estratégia era facilitar a comunicação, com a construção de estradas e um ágil sistema de correios, que também facilitava o comércio. Nesse último aspecto a unificação da moeda foi uma importante estratégia.

As razões para a conquista do Império Persa estão vinculadas às relações de Alexandre com os gregos e, antes dele, de Filipe, seu pai. É ainda importantíssimo considerar que, para os gregos, os persas eram “bárbaros”, e Alexandre, que se julgava um homem de cultura grega, compartilhava dessa mesma visão, ao mesmo tempo que pelos gregos também era considerado um bárbaro. Dessa forma, espera-se que se compreenda que Alexandre não possuía propriamente uma admiração pelos persas, já que entendia que sua cultura era superior (observada na literatura grega da época, que é vasta de referências nada elogiosas aos persas), mas que tinha interesses diretos que talvez o levassem a utilizar certos traços culturais das regiões conquistadas, como os trajes.

8 Tebas: cidade-Estado grega.

9 Moeda persa que sobreviveu até o domínio de Alexandre, que a substituiu pelos Tetradracma de Alexandre.

10 Alexandre III enviava estudiosos aos territórios recém incorporados para realizarem o registro e o estudo sobre a cultura, a fauna e a flora local, além de cartografar os novos territórios.

Dessa forma, podemos nos perguntar: qual era a vantagem, para Alexandre Magno, ao apoderar-se dos domínios persas? Ora, apoderar-se de uma estrutura político-administrativa já formada e de um sistema de vigilância e de cobrança de impostos organizado.

Por toda essa dimensão, a conquista da Macedônia sobre os Persas, foi extraordinária, ao estender o seu controle sobre muitas cidades da região, uma vez que o poder persa havia se fragilizado. Alexandre deixou como legado a fundação da cidade de Alexandria, que tinha um papel militar estratégico para garantir o controle do Mar Mediterrâneo e do Mar Egeu pela frota naval dos macedônios. Além das contribuições culturais advindas da cultura helenística, que possibilitou a difusão da cultura grega e sua fusão com as culturas conquistadas por Alexandre.

2.3. A partir da realização da atividade 2.1, analise com atenção os documentos a seguir. Depois responda às questões no seu caderno.

Professor(a), para realizar este item é importante que os(as) estudantes sejam orientados na leitura das fontes, de forma compartilhada e esclarecendo possíveis dificuldades.

Fonte 1

VIII.- Estou certo de que foi Aristóteles também quem inspirou Alexandre, principalmente por seu gosto pela medicina, pois ele não apenas se dedicou à teoria, mas também atendeu aos seus amigos enfermos, prescrevendo o regime e remédios convenientes, como pode-se deduzir em suas cartas. Em geral, ele era naturalmente inclinado às letras, a aprender e a ler; e tinha a Ilíada como guia da doutrina militar, que a adquiriu das mãos de Aristóteles, mantendo-a com a espada ao lado e debaixo da cabeceira (...). Não haviam muitos livros na Macedônia, então ele ordenou que Hárpalo os enviasse; e enviou-lhe os livros de Filisteu, muitos exemplares das tragédias de Eurípides, Sófocles e Ésquilo, e os ditirambos [11] de Telestes e Filoxeno.

Fonte: Tradução livre elaborada especialmente para este Material da obra: PLUTARCO. Vidas Paralelas: Agesilao – Pompeyo – Alejandro – Cayo - Júlio Cesar, aproximadamente século I d.C. Tomo V, p. 174 e 175. Disponível em : **http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bk000480.pdf**. Acesso em: 05 fev. 2020.

Fonte 2

XI.- Ele tinha vinte anos quando assumiu o controle do reino, e teve que lutar contra todo ódio e terríveis perigos, aos quais os bárbaros das nações vizinhas lhe ameaçavam por não poderem mais aguentar a escravidão e clamavam pelo retorno dos seus antigos reis; e quanto à Grécia, embora Filipe a tivesse subjugado por armas, ela mal teve tempo de domar e amansar; pois não tendo feito nada além de variar e alterar suas coisas, ele as deixara com grande inquietação e desordem pela novidade e falta de hábito.

Os macedônios temiam esse estado dos negócios e pensavam que, com relação à Grécia, deveriam levantar completamente as mãos, sem fazer o menor esforço, e que os bárbaros que haviam se rebelado seriam atraídos por eles com suavidade, aplicando remédio a eles. Mas Alexandre, pensando de uma maneira totalmente oposta, decidiu adquirir segurança e saúde com ousadia e firmeza, porque se o vissem inseguro ou desanimado, no mínimo, todos iriam carregá-lo. Portanto, as rebeliões e guerras dos bárbaros foram prontamente encerradas, correndo com seu exército para o Istro, e em uma grande batalha ele derrotou Sirmo, rei dos Tribálios [12].

Fonte: Tradução livre elaborada especialmente para este Material da obra: PLUTARCO. Vidas Paralelas: Agesilao – Pompeyo – Alejandro – Cayo - Júlio Cesar, aproximadamente século I d.C. Tomo V, p. 178 e 179. Domínio Público. Disponível em: **http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bk000480.pdf** . Acesso em 05 fev.2020.

***Para ter acesso às imagens, Saiba Mais e QR Codes, consulte o Caderno do Estudante.**

11 Ditirambos são cantos líricos que foram populares na Grécia arcaica, sendo precedentes das comédias e das tragédias desta mesma cultura. **Fonte:** E-Dicionário de Termos Literários. Disponível em: **https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/ditirambo/**. Acesso em: 05 fev. 2020.

12 Os Tribálios viviam ao norte da Macedônia, na região em que hoje estão Kosovo e Sérvia.

a) A partir do que você leu e analisou nas fontes acima, responda se é possível dizer que Alexandre Magno foi um homem muito diferente no seu tempo?

b) Identifique nos documentos os elementos que contribuíram na formação de Alexandre e o fizeram ser conhecido como "O Grande".

Neste item, os(as) estudantes, por meio das informações explícitas nas fontes, podem refletir sobre Alexandre Magno, porém lembre-se de debater e apresentar a figura de Alexandre de diferentes pontos de vista, para que se estabeleça o pensamento crítico, já que a História não é feita apenas de grandes personagens. A ideia é que compreendam as razões que levaram sua personalidade a estar atrelada à grandiosidade, a ser Magno, mas que as suas conquistas só foram possíveis dentro do contexto ao qual Alexandre estava inserido. O(a) estudante poderá perceber que Alexandre foi heroicizado ainda em vida (em parte pelos textos que ele próprio encomendou ao seu historiador particular) e, após sua morte, tornou-se um mito também pelo empenho de sua mãe em fazê-lo.

Algumas questões podem ajudar na análise dessas fontes históricas:

- Quem foi Plutarco?
- Por que Plutarco elogia Alexandre, um personagem que viveu trezentos anos antes dele?
- O que isso nos induz a pensar sobre a memória que as pessoas tinham de Alexandre?
- Como Alexandre é representado no mosaico?
- Por que a Batalha de Isso mereceu ser eternizada em um mosaico? O que foi essa batalha?
- Na gravura do século XIX, quem é Aristóteles e quem é Alexandre? (A dificuldade em identificar é proposital: ambos estão na mesma ordem de grandeza.)

ATIVIDADE 3 - DESAFIO

3.1. Cartografia histórica tátil.

Para desenvolver essa atividade, você precisará de um livro didático de História, um suporte no qual você irá montar o seu mapa e materiais para construí-lo em relevo. É possível fazer uso de materiais recicláveis e reutilizáveis, além de argila, massinha de modelar e outros materiais de papelaria.

Com os materiais em mãos você deverá encontrar um mapa do Império Macedônico (em um livro didático ou acessando o QR Code) e traçá-lo na superfície a ser utilizada. Depois basta preencher os espaços com os materiais coletados.

Não se esqueça de usar materiais diferentes, com texturas diferentes para separar as fronteiras, e de fazer uma legenda com as sobras dos materiais utilizados na construção do mapa. Acesse aos QR Codes na sequência para assistir aos vídeos que explicam como fazer um mapa tátil.

***Para ter acesso às imagens, Saiba Mais e QR Codes, consulte o Caderno do Estudante.**

Professor(a), essa atividade de desafio proporcionará a realização de uma avaliação por parte do(a) estudante sobre a Situação de Aprendizagem. O procedimento de avaliação tem por objetivo diagnosticar a compreensão dos objetos de conhecimento e o desenvolvimento das habilidades e competências do componente curricular História do Currículo.

Objetos táteis são amplamente utilizados no processo de aprendizagem de estudantes com baixa visão e cegueira. Jovens e adultos cegos conhecem o universo a sua volta através dos sentidos do tato, do paladar, do olfato e da audição. No caso da surdocegueira, se desenvolve ainda mais o tato, trabalhando a comunicação através do uso do Braile, de Libras tátil e das vibrações sentidas na garganta de quem fala (Tadoma).

Nesse sentido, o uso de materiais pedagógicos que desenvolvem essas percepções, favorece a equidade no acesso dos direitos de aprendizagem de estudantes com deficiência, mas também oportuniza uma aprendizagem significativa e integral para todos os estudantes, que constroem e experimentam diferentes formas de aprender a mesma habilidade e ainda podem refletir sobre as formas de viver em sociedade. Independente do fato de haver ou não um(a) estudante com deficiência na sala de aula, a experiência deve ser realizada, pois é efetiva na aprendizagem cognitiva e possibilita a reflexão sobre como são os desafios percorridos por outros jovens, desenvolvendo assim também as competências socioemocionais e o compromisso/respeito com o próximo.

Dessa forma, traga aos estudantes a informação de que a cartografia tátil é uma ferramenta utilizada pelos cegos, para conseguirem compreender como é um mapa e associar as noções de espacialidade. Você pode também, ao final do processo e com os mapas já prontos, convidar os estudantes para realizarem a leitura através das mãos e com os olhos vendados.

Para o sucesso dessa atividade, lembre-se de que as texturas devem ser diferentes em cada área, delimitando claramente as fronteiras com sensações táteis diferentes ou elevações da textura.

Sugerimos a seguinte sequência para a realização desta atividade:

1. Professor(a), conheça um pouco mais sobre a cartografia tátil. Acesse os *links* disponíveis no material do estudante e ainda, se possível, leia artigos sobre o tema, como:

   O uso da cartografia tátil como ferramenta de inclusão para os estudantes com deficiência visual. **Fonte:** Mateus Gouveia Alves *et al*. Disponível em: **http://www.eng2018.agb.org.br/site/anaiscomplementares2?AREA=20#M**. Acesso em: 03 jun. de 2020.

   Aproveite o trabalho com a cartografia e convide seu(sua) colega do componente de Geografia para participar. Dessa atividade pode sair um trabalho interdisciplinar.
2. Apresente aos(às) estudantes a proposta, pontuando o contexto e o uso comum dessa ferramenta. Se possível, apresente um dos vídeos indicados.
3. Faça os combinados com a sala, inclusive se a atividade será desenvolvida integralmente na escola ou não. Peça aos(às) estudantes que realizem o planejamento, colocando, por exemplo, os materiais que serão utilizados.
4. Peça aos(às) estudantes que reproduzam o mapa do livro didático em uma folha de papel e que depois façam a ampliação aproximada, para possibilitar o preenchimento do mapa com as texturas escolhidas.
5. Produção dos mapas.
6. Experimentação: leitura tátil com os olhos vendados.
7. Sugerimos que, por fim, se faça uma roda de conversa sobre a experiência vivida e sobre as aprendizagens que a atividade proporcionou.

Sobre a produção dos Mapas Táteis, acesse as indicações abaixo:

Como são produzidos os mapas táteis. **Fonte:** Canal LABTATE/ UFSC. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=N4AvJqewa-U**. Acesso em: 03 fev. 2020.

Tutorial para produção de mapas táteis. **Fonte:** Canal IBGEeduca. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=JNarrgmZYeY**. Acesso em: 03 fev. 2020.

Aula 1 – Lógica da formação das letras em Braille. **Fonte:** Canal do Prof. Eder Pires Camargo. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=rWMZApCxaao**. Acesso em: 03 fev. 2020.

Mapa do domínio Macedônico. **Fonte:** Wikipedia. Disponível em: **https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/67/Mapa_de_Alejandr%C3%ADas-pt.svg**. Acesso em: 03 fev. 2020.

Você sabia?

A cartografia tátil é uma ferramenta fundamental para deficientes visuais realizarem a leitura de mapas, mas também é uma forma de todos os estudantes conseguirem compreender melhor sobre fronteiras e escala?

Para saber mais acesse: Cartografia tátil é ferramenta de inclusão social. **Fonte:** Canal Jornal Futura. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=okGFqAa--IE**. Acesso em: 06 jan. 2021.

ATIVIDADE 4 - RETOMADA

Professor(a) neste item, é apresentada aos(às) estudantes uma atividade de retomada/recuperação para o auxílio e o desenvolvimento da habilidade apresentada na Situação de Aprendizagem.

4.1. Sistematização por rotação.

Assim como na "*Estação por Rotação*", a sala estará disposta em grupos, só que ao invés de analisar algum material ou realizar uma atividade específica, os grupos deverão discutir o que aprenderam sobre o tema de cada *estação* e deverão realizar as ' observações em uma tabela para cada tema. Cada grupo terá suas próprias tabelas e as levará quando trocar de *estação*.

Finalizado o tempo, os grupos mudam para a próxima *estação,* na qual se discutirá outro tema. Desse modo, embora cada estudante tenha participado em momentos diferentes do mesmo processo, todos os temas terão sido discutidos por todos os estudantes.

Ao final da rotação, os grupos deverão apresentar as suas tabelas para toda a classe.

Professor(a), realize uma pesquisa prévia de fontes e textos de diferentes naturezas sobre a temática da Situação de Aprendizagem OS LEGADOS DA CULTURA HELENÍSTICA e elabore questões problematizadoras, de maneira que os(as) estudantes em cada Estação desenvolvam os objetos de análise. Após apresentar a problematização, organize os(as) estudantes em agrupamentos e a sala em conjuntos de cadeiras. Cada conjunto será chamado de estação e terá uma problematização específica (ver tabela). Estipule cerca de 10 minutos para que os grupos permaneçam em cada estação, e assim sucessivamente, até os estudantes terem passado por todas. Em cada estação, os(as) estudantes devem conhecer os temas listados a partir do que foi produzido por seus(suas) colegas. No final da rotação, solicite que registrem o que aprenderam e socializem em momento oportuno.

Durante o momento de rotação, de acordo com o perfil da turma, é importante acompanhar a produção dos(das) estudantes e propor adaptações, observando o desenvolvimento das ações e, se necessário, fazer intervenções.

Passo a passo:

1º A sala deverá ser organizada em grupos/estações.

2º O(a) professor(a) organizará grupos de estudantes para participar das estações.

3º O(a) professor(a) irá realizar as orientações sobre o desenvolvimento da atividade.

4º Cada grupo deve participar da Rotação elaborado pelo(a) professor(a), como apresentado no quadro a seguir:

SUGESTÃO DE ESTAÇÕES POR ROTAÇÃO	
ESTAÇÃO	ATIVIDADE
1	Estudo individual (Leitura de textos)
2	Análise de Imagem
3	Análise de Mapas
4	Atividades e questões

Sugestão de pesquisas para Rotação por Estação:

Textos:

Fonte: Wikipedia. Alexandre, o Grande. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Alexandre,_o_Grande**. Acesso em: 16 jun. 2020.

Fonte: Revista Galileu. Entenda por que o legado do Império Macedônico sobrevive até hoje. Disponível em: **https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2019/10/entenda-por-que-o-legado-do-imperio-macedonico-sobrevive-ate-hoje.html**. Acesso em: 16 jun. 2020.

Fonte: Educação UOL. Alexandre O Grande: como o rei da Macedônia construiu um Império. Disponível em: **https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/alexandre-o-grande-como-o-rei-da-macedonia-construiu-seu-imperio.htm**. Acesso em: 16 jun. 2020.

Imagens:

Fonte: Wikipedia. Aristóteles ensinando Alexandre. Jean Leon Gerome Ferris, 1895. Disponível em: **https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f2/Aristotle_tutoring_Alexander.jpg**. Acesso em: 16 jun. 2020.

Fonte: Wikipedia. Foto de Berthold Werner. Batalha de Isso. Mosaico do Museu Arqueológico Nacional de Nápoles. Disponível em: **https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/69/Battle_of_Issus_mosaic_-_Museo_Archeologico_Nazionale_-_Naples_2013-05-16_16-25-06_BW.jpg**. Acesso em: 16 jun. 2020.

Mapas:

Fonte: Wikipedia. Mapa – Reino da Macedônia, 336 A.C. Disponível em: **https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/1e/Map_Macedonia_336_BC-pt.svg**. Acesso em: 16 jun. 2020.

Fonte: Wikipedia. Mapa – O império de Alexandre, o Grande. Disponível em: **https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/67/Mapa_de_Alejandr%C3%ADas-pt.svg**. Acesso em: 16 jun. 2020.

ANOTAÇÕES

4º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Trabalho e formas de organização social e cultural	(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.	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.
Trabalho e formas de organização social e cultural	(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.	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.
Trabalho e formas de organização social e cultural	(EF06HI18) Analisar o papel do cristianismo na cultura, na política e na sociedade, durante o período medieval.	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.
Trabalho e formas de organização social e cultural	(EF06HI21*) Identificar as características e trajetórias do Cristianismo, do povo hebreu e do povo árabe, estabelecendo as relações do mundo medieval cristão com o mundo árabe, com o Império Otomano e com as populações judias.	O papel das religiões na política, na economia, cultura e sociedade no período medieval.
Trabalho e formas de organização social e cultural	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.

Conheça o Currículo:

Acesse o QR Code ou o link abaixo: **http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf**. Acesso em: 20 jun. 2020.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 – TRABALHO E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL E CULTURAL NA PASSAGEM DA ANTIGUIDADE PARA A IDADE MÉDIA

Unidade Temática: Trabalho e formas de organização social e cultural.
Habilidades:
(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.
Objetos de conhecimento: 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.

Professor(a), nessa Situação de Aprendizagem os(as) estudantes entrarão em contato com diferentes concepções e formas de organização do trabalho, da vida social e cultural da humanidade ao longo de sua história. Ao final desta Situação, espera-se que os(as) estudantes possam diferenciar as formas de entendimento da servidão, da escravidão e do trabalho livre durante a passagem do mundo antigo para o medieval.

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZAÇÃO

Professor(a), essa é uma atividade de sensibilização. Ela visa propiciar um momento de diálogo em sala de aula, de maneira que se possa observar os conhecimentos prévios dos(das) estudantes. Sugira que os(as) estudantes realizem uma pesquisa a partir dos *links* que disponibilizamos no *Caderno do Aluno* e que registrem as respostas dos questionamentos propostos em seus cadernos para posteriormente realizarem a socialização das respostas.

1.1. O trabalho é uma atividade por meio da qual o ser humano interage e transforma o meio ambiente, bem como produz os recursos para sua sobrevivência e de seus dependentes. No decorrer da história, as relações de trabalho foram se transformando: desde o trabalho escravo na Antiguidade à servidão na Idade Média, da escravidão na América às diversas formas de trabalho da atualidade.
Pensando nisso, responda às questões abaixo em seu caderno e socialize suas respostas quando solicitado, seguindo as orientações do(a) professor(a).

Neste momento, o espaço de aprendizagem deve proporcionar um período de reflexão coletiva, estimulando o diálogo e o levantamento de hipóteses para que, com isso, os(as) estudantes estabeleçam relações com as habilidades que serão desenvolvidas ao longo da Situação de Aprendizagem. Para facilitar a interação dos(as) estudantes e proporcionar uma socialização das respostas, você pode organizar uma roda de conversa. Para melhor mediar a roda de conversa, é importante que se atente a alguns processos que devem orientar a aplicação deste tipo de metodologia em sala de aula:

Construção de um "círculo" de confiança: posicionar as carteiras efetivamente em uma roda é importante. Esse formato possibilita que todos(as) os(as) envolvidos(as) ocupem o mesmo lugar dentro desta perspectiva, sem nenhuma hierarquia a ser subentendida. Desta maneira, todos(as) também podem ver e escutar melhor os(as) outros(as) estudantes. Ao exporem nesse "círculo" suas considerações em relação aos questionamentos propostos, os(as) envolvidos(as) passam então a perceber e a estabelecer vínculos uns(umas) com os(as) outros(as).

Percepção e compreensão: ao dialogarem, os(as) estudantes passam a entender melhor a maneira como cada um(uma) se sente e também a construir seus próprios pensamentos acerca da temática discutida. Passa-se então a perceber melhor a complexidade da temática, dos questionamentos e de seus próprios pensamentos. A partir daí, cada um(a) passa a entender melhor a complexidade das diferentes considerações trazidas pelo(a) professor(a) e pelos(as) outros(as) estudantes.

Mudança: a partir do estabelecimento de vínculos de confiança, da aquisição de uma percepção mais aprofundada do seu próprio entendimento e da compreensão dos argumentos trazidos pelos(as) outros(as) estudantes, cada um(a) passa a construir outras percepções em relação à temática e a modificar seus pensamentos e ações.

Transformação: como resultado deste processo, os(as) estudantes passam a influenciar mais uns(umas) ao(às) outros(as), a abrir canais de comunicação e a se envolverem mais nas atividades em sala. Este tipo de prática transforma a leitura de mundo e as formas de percepção de todos os envolvidos no processo.

SAIBA MAIS:

WARSCHAUER, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. *In*: SCOZ, Beatriz *et al* (orgs.). Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 13-23.

a) O que você entende por trabalho? Explique.

b) Você sabe o que é trabalho infantil? Por que esse tipo de prática é condenada nos dias atuais? Justifique.

c) Por quais motivos algumas crianças trabalham atualmente?

As questões propostas visam proporcionar o engajamento e a participação dos(das) estudantes em relação à temática que será trabalhada ao longo desta Situação de Aprendizagem: o trabalho e sua influência nas formas de organização social e cultural. Para potencializar o debate, é interessante apresentar previamente aos(às) estudantes artigos ou trechos de leis que tratem da questão do trabalho ou da proteção às crianças e adolescentes.

1.2. Um dos componentes curriculares com o qual você passou a ter contato ao longo do sexto ano foi a disciplina de Projeto de Vida. Ao longo dessas aulas, você deve ter parado para pensar sobre sua vida, suas escolhas e seus planos para o futuro. Pensando nisso, responda:

Professor(a), para o ensino ter significado, é importante contextualizar os objetos de conhecimento e levar em conta as experiências vividas pelos(as) estudantes. Para tal, é necessário criar situações comuns ao dia a dia, trazendo o cotidiano para a sala de aula, aproximando os(as) estudantes do conhecimento científico e formando-os para enfrentar os desafios da vida. Sugerimos que também utilize a metodologia da roda de conversa descrita na Atividade 1.1 ao realizar a socialização das respostas dadas pelos(as) estudantes aos questionamentos propostos nessa atividade. Você pode, também, solicitar a ajuda do(a) professor(a) de Projeto de Vida e promover um exercício interdisciplinar.

a) Atualmente, o que você já sabe em relação ao seu projeto de vida?

b) Qual é a profissão que mais lhe atrai? Você acredita que essa será a sua profissão no futuro? Justifique.

c) Quais planos você teria que seguir em seu projeto de vida para conseguir realizar suas aspirações profissionais?

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

A partir de 2020, o componente curricular "Projeto de Vida" passou a estar dentro da grade curricular de todos os anos do Ensino Fundamental II na rede pública do estado de São Paulo, com o Inova Educação. A necessidade da existência desse componente fora fundamentada a partir de uma perspectiva que visa a construção de uma formação integral dos(as) estudantes. O Currículo enfatiza que a Educação Integral deve ser a base formativa dos(as) estudantes, independente da rede de ensino que frequentam[1]. A concepção de Educação Integral vai ao encontro aos preceitos dos chamados quatro pilares da Educação[2]: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser. Esta perspectiva visa o desenvolvimento socioemocional dos(as) estudantes, por meio de uma pedagogia que aproxima educadores e educandos, focando o fomento do protagonismo.

A intenção é que, com as aulas de "Projeto de Vida" ao longo do processo formativo dos anos finais do Ensino Fundamental, os(as) estudantes desenvolvam suas próprias visões do futuro. A partir delas, eles(as) se perceberão enquanto indivíduos capazes de transformar suas aspirações em realidade e terão mais consciência das suas possibilidades de atuação nas dimensões pessoal, social e produtiva.

Como conclusão das atividades de roda de conversa, você pode pedir que os(as) estudantes digam se alterariam alguma das respostas colocadas antes da realização das dinâmicas.

ATIVIDADE 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. Analise o texto abaixo e responda às questões em seu caderno:

Professor(a), sempre que houver um texto a ser trabalhado na atividade, é interessante a realização da *leitura compartilhada* com os(as) estudantes, não deixando de enfatizar os aspectos que considerar mais relevantes.

1 Currículo Paulista, São Paulo, p. 28, 2019.

2 DELORS, Jacques (org.). Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

A Sociedade Feudal

A Idade Média corresponde a um período da história europeia entre os séculos V e XV. A primeira metade desse período foi marcada por violência e diferentes conflitos entre romanos, germânicos, vikings, húngaros, eslavos e árabes. Enquanto o Império Romano do Ocidente estava perdendo sua força e se fragmentando, aumentava o processo de ruralização em boa parte do território da Europa Ocidental. Neste momento, grande parte da população migrou para o campo à procura de proteção, abrigo e subsistência.

Em meio a este clima de insegurança e desordem, as pessoas criaram formas de sobrevivência, fortificaram espaços e construíram muralhas, assimilaram costumes e valores, e estabeleceram regras e laços sociais. Entre os séculos V e X, em grande parte da Europa Ocidental, passaram a fortalecer esse tipo de lógica de interdependência social e surgiram novas formas de organização política e econômica que, entre os séculos IX e XII, constituíram o chamado **feudalismo** ou **sistema feudal**.

O termo feudalismo foi criado por historiadores séculos depois da Idade Média e deriva da palavra **feudo** – nome do lote de terra ou de uma fonte de renda[3] concedida a um senhor por outro senhor mais poderoso em troca de apoio militar, lealdade e ajuda material. Ao ganhar esta concessão, esse senhor passava a ser um **senhor feudal**. O senhor que doava terras a outro era chamado **suserano**, e quem a recebia tornava-se **vassalo** do doador. Abaixo dos senhores feudais (suseranos ou vassalos) estavam os **servos** – todos aqueles que trabalhavam sem remuneração e sem posse de terras.

Trabalhando nos campos feudais, os servos produziam praticamente tudo o que era necessário para os moradores do feudo. Eles formavam a base da sociedade, eram subordinados aos senhores e tinham uma série de obrigações em troca da permissão de morar no feudo e serem protegidos por seu senhor.

Dentre as obrigações devidas pelos servos ao seu senhor estavam: a **talha**, que correspondia a uma parte da produção do servo e sua família (cereais, ovos, leite, lã etc.) destinada ao senhor; a **corveia**, o trabalho feito pelo servo nas terras do senhor durante certo número de dias por semana; e as **banalidades**, o pagamento em produtos pelo uso das instalações do feudo (moinhos, fornos, celeiros, etc.). Os servos ainda prestavam obrigações extras em tempo de guerra, nos casamentos e batizados na família senhorial, além de arcarem com o dízimo para a Igreja Católica e de participarem dos eventos religiosos.

A Igreja Católica tinha muito poder e influenciava diretamente nas decisões políticas dos feudos e reinos. Durante a Idade Média, ela acumulou riquezas e terras recebidas por doações e que formaram extensos feudos eclesiásticos, onde trabalhavam centenas de servos. Os que faziam parte desta classe sacerdotal eram chamados de membros do **clero,** os quais mantinham uma relação de proximidade e dependência com os senhores feudais.

A sociedade feudal era, portanto, constituída basicamente por três camadas sociais: os senhores feudais (suseranos e vassalos), clero e os servos. Era uma sociedade com pouca ou nenhuma mobilidade social, com uma rígida hierarquia de camadas sociais separadas pela posse ou não de terras, e por direitos e deveres claramente definidos.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

A metodologia da *leitura compartilhada* é aquela em que o professor(a) lê juntamente com os(as) estudantes um texto, explicando todas as partes aos poucos e mediando espaços para o diálogo. Essa lógica possibilita que apresentem suas impressões em relação ao que fora lido e, ao comentarem o que leram e ouviram, interpretem com mais facilidade o texto, pois passam a rever e ampliar seus pontos de vista e a aprender com seus(suas) colegas.

Para facilitar o exercício interpretativo, sugerimos que proponha algumas etapas de análise do texto após a realização da *leitura compartilhada* e antes de propor que eles(elas) respondam aos questionamentos:

- Peça-lhes que identifiquem o título e explique que se trata de um texto historiográfico de um material didático.
- Proponha a eles(elas) que organizem suas dúvidas, fazendo também uma lista com as palavras que não entenderam. Você pode tanto explicá-las oralmente ou pedir que eles consultem o significado delas no dicionário.

3 O feudo podia ser uma ponte, um moinho, uma estrada, um título ou um cargo que dava ao seu possuidor o direito de cobrar uma taxa pelo uso da instalação, um pedágio pela passagem, um privilégio, a concessão de uso de terras ou uma honraria.

- Após terem tirado suas dúvidas, peça-lhes que leiam o texto novamente individualmente e que identifiquem as ideias mais importantes de cada parágrafo. Faça a correção dessa atividade oralmente e reforce o entendimento das partes do texto que você considerou fundamentais para o entendimento da temática abordada ao longo desta situação de Aprendizagem.
- Para avaliar se os(as) estudantes conseguiram interpretar o texto corretamente, peça-lhes que grifem as palavras que consideraram mais importantes em cada parte do texto. Explique que chamamos essas palavras de "palavras-chave".

a) Complete o parágrafo abaixo utilizando os termos corretos:

Na época do Feudalismo, os servos (camponeses) tinham várias obrigações; entre elas estavam a **talha**, que implicava que o servo passasse para o senhor feudal grande parte de tudo aquilo que produzisse nas suas terras; a **corveia**, pagamento por meio de serviços prestados na terra ou nas instalações do senhor; e as **banalidades**, pagamento em produtos pelo uso de instalações do feudo, como fornos e moinhos.

b) De acordo com o texto, qual era a função do feudo? Quais eram os grupos sociais que costumavam habitar um feudo?

Após terem realizado o exercício de *leitura compartilhada* do texto, descrito anteriormente, espera-se que os(as) estudantes consigam entender um pouco mais as organizações, relações de trabalho e a vida social no mundo medieval. Com esta atividade o(a) estudante demonstrará sua compreensão das relações de trabalho entre o senhor feudal e os servos, ao conseguir preencher as lacunas com as obrigações servis de acordo com o gabarito colocado acima.

Após terem interpretado o texto, os(as) estudantes conseguirão responder que feudo era o nome dado durante a Idade Média a um lote de terra, ou de uma fonte de renda, concedida a um senhor feudal por outro mais poderoso em troca de apoio militar, lealdade e ajuda material. No entanto, é importante que consigam interpretar que, para muitos dos seus habitantes, os feudos eram lugares onde tinham proteção e abrigo e de onde retiravam sua subsistência. Para além disso, é importante que percebam que as obrigações com a Igreja também faziam parte do cotidiano dos feudos. A partir daí, eles conseguirão facilmente entender que no feudo conviviam os senhores daquelas terras e suas famílias, mas que também neles habitavam seus servos e membros do clero.

2.2. A noção de tempo da Idade Média era diferente da que temos hoje, e cada feudo estabelecia suas regras. Elas podiam mudar conforme a estação do ano, os santos que estavam sendo celebrados no dia e eventuais necessidades do momento. Não se trabalhava à noite e a jornada de trabalho era marcada pelo tempo meteorológico e religioso. Haviam numerosas celebrações religiosas que impactavam a rotina de trabalho, e no inverno, por exemplo, a jornada de trabalho era mais curta que nas outras estações.

Pensando nisso e lembrando de alguns dados presentes no texto **A Sociedade Feudal**, vamos analisar a jornada de trabalho dos servos de um feudo medieval hipotético. Neste feudo, o senhor estabeleceu as seguintes regras:

Após terem analisado o texto **A Sociedade Feudal**, para que os(as) estudantes possam melhor compreender as formas de organização do trabalho e da vida social medievais, propomos uma situa-

ção hipotética que exemplifica o cotidiano de trabalho dos servos de um determinado feudo, tendo que arcar com todas as obrigações especificadas abaixo.

- De acordo com a corveia, os camponeses (servos) deveriam se dedicar ao trabalho nos campos do senhor por três dias semanais.
- As manhãs de domingo eram dedicadas à prática religiosa. Logo, os camponeses (servos) não poderiam se dedicar ao trabalho nesse horário.
- O acordo da talha implicava que eles doassem metade do que produziam em suas terras, e isso também significava tempo de trabalho.

Seguindo o modelo abaixo, faça em seu caderno uma tabela contendo os sete dias da semana divididos em turnos: manhã, tarde e noite.

Agora, vamos preencher a tabela:

Sugerimos que novamente faça a *leitura compartilhada* das regras descritas na atividade e verifique se os(as) estudantes entenderam claramente tudo que consta nessa listagem. Após terem realizado essa verificação, auxilie os(as) estudantes no preenchimento da tabela de acordo com as orientações também presentes no *Caderno do Aluno*. Após seu preenchimento, a tabela ficará organizada de maneira semelhante à que exemplificamos no gabarito abaixo.

- Marque os turnos da noite com a palavra **descanso**.
- Coloque a palavra **corveia** em todos os turnos remanescentes de três dias do calendário, com exceção do domingo.
- Tire metade dos turnos que sobraram e coloque neles o termo **talha**.
- Preencha o turno da manhã de domingo com o termo **igreja**.
- Nos turnos que sobraram, os servos poderiam trabalhar para eles mesmos, para sua própria **subsistência**. Coloque esse termo nos turnos que sobraram.

Turno/ Dia	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
Manhã	**corveia**	**corveia**	**corveia**	**talha**	**talha**	**subs.**	**igreja**
Tarde	**corveia**	**corveia**	**corveia**	**talha**	**talha**	**subs.**	**subs.**
Noite	**descanso**	**descanso**	**descanso**	**descanso**	**descanso**	**descanso**	**descanso**

a) Quantos turnos os camponeses (servos) usavam para trabalhar para a nobreza e para o clero feudal? Quantos turnos restavam para trabalharem para o seu próprio proveito?

b) Partindo do que você já analisou no texto, e tendo preenchido a tabela, responda: todos os grupos sociais que habitavam os feudos tinham a mesma importância social, ou haviam grupos mais importantes que outros? Justifique sua resposta.

c) Considerando o que você aprendeu, elabore um mapa conceitual que represente a organização da sociedade feudal. Para isso, siga as orientações de seu(sua) professor(a). Socialize seu mapa conceitual com os(as) colegas quando solicitado.

Após terem realizado o preenchimento da tabela, espera-se que os(as) estudantes consigam depreender que os servos desse feudo hipotético utilizavam 10 turnos para trabalhar para a nobreza e 1 turno dedicado às obrigações religiosas. Enquanto isso, os servos tinham apenas 3 turnos da semana para trabalhar para seu próprio proveito. Lembre os(as) estudantes de que os servos também tinham que arcar com o pagamento em produtos pelo uso de instalações do feudo e com o dízimo para a Igreja Católica. Você pode solicitar a ajuda do(a) professor(a) de Matemática e promover um exercício interdisciplinar com a organização destes dados.

A partir desse entendimento, espera-se que os(as) estudantes consigam responder que os grupos sociais que habitavam os feudos não tinham a mesma importância social, havendo grupos considerados mais importantes que outros dentro da hierarquia social que existia no período. Dentro dessa lógica hierárquica, a classe servil estava na base, sendo sucedida pela classe sacerdotal e com a classe senhorial ocupando o topo da pirâmide social. Como justificativa, é importante que os(as) estudantes consigam pontuar que a sociedade medieval possuía pouca mobilidade social, com uma rígida hierarquia de camadas sociais separadas pela posse ou não de terras e por direitos e deveres claramente definidos.

Como conclusão da proposta da atividade, retome com os(as) estudantes as características da organização da sociedade feudal, explicitando o que é um mapa conceitual, com o intuito de auxiliá-los nas diferentes estruturas do processo de elaboração. Para tal, peça a eles que acessem o *link* disponibilizado no *Caderno do Aluno*. Sugerimos que os mapas conceituais sejam expostos em um varal, com o intuito de disseminar outras formas de organização dos estudos até aqui apreendidos pelos(pelas) estudantes, além de compartilharem entre si essas informações.

ATIVIDADE 3 - ANÁLISE DE FONTES

3.1. Leia e siga as orientações para analisar os seguintes textos e imagens:

Para realizar a análise das fontes, estimule a “atitude historiadora” em nossos(as) estudantes. A “atitude historiadora” se refere ao movimento do(a) professor(a) e do(a) estudante em se posicionarem enquanto sujeitos históricos diante do processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes, de maneira a proporcionar uma reflexão histórica. Ao ter acesso a um repertório de técnicas e procedimentos necessários para o letramento em História, o(a) estudante poderá compreender que ele(a) é capaz de estimular sua competência interpretativa e produzir narrativas articuladas à sua leitura de mundo.

Texto I – Escravidão e servidão

Escravidão é uma complexa forma de relação social, caracterizada principalmente pela exploração da força de trabalho. Quando um sistema social se estrutura a partir da exploração de uma classe de indivíduos, com a classe que os explora se beneficiando continuamente desta subordinação e outros indivíduos sendo continuamente reintroduzidos dentro desta lógica exploratória (seja por comércio ou reprodução natural), existe escravidão.

Na Antiguidade, um dos exemplos mais conhecidos de escravidão foi o praticado na Roma Antiga, onde as pessoas eram escravizadas por dívidas, por nascimento ou por serem prisioneiras de guerra. Nesse cenário, essas pessoas eram excluídas da vida política, assim como os plebeus que, embora fossem livres, não tinham direitos políticos e poderiam se tornar escravos devido à impossibilidade do pagamento de dívidas.

No mundo medieval, o que definia a posição social dos indivíduos era a posse da terra. O senhor feudal, consequentemente, detinha o poder político local, tendo o direito de cobrar muitas taxas dos servos que trabalhavam e habitavam seu feudo em troca de sua proteção. A servidão é também uma forma de relação social, caracterizada por laços de dependência mútuos, mas é importante ressaltar que os servos também não participavam da vida política. Na atualidade, a escravidão e a servidão são combatidas pelos governos democráticos.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Texto II

Durante boa parte da Idade Média o trabalho intelectual foi realizado, em grande parte, pelos membros do clero. Nessa época, os livros eram manuscritos, considerados objetos de grande valor e produzidos principalmente nos conventos e abadias. Era comum que esses livros fossem ilustrados com pequenas pinturas, hoje consideradas obras-primas da arte medieval. Chamamos essas pinturas de **iluminuras**. O termo iluminura se referia ao uso de cores vibrantes, incluindo o uso de ouro e prata que *iluminavam* as ilustrações.

As imagens acima foram retiradas do livro de horas "As riquíssimas horas do Duque de Berry". Encomendado por Jean de Valois, o duque de Berry, em meados de 1410, este livro de horas com mais de 512 páginas foi feito por vários artistas e finalizado apenas em 1489. O livro de horas era destinado aos fiéis católicos e continha orações ligadas às horas do dia, além de calendários de festas religiosas. Surgiram no século XIII e foram muito comuns até o século XVI, quando foram substituídos por livros impressos.

Entre as iluminuras do livro de horas do duque de Berry, destacamos as representações dos meses de janeiro e fevereiro. O mês de janeiro (à esquerda) mostra em destaque os nobres da corte e o alto clero no banquete de ano novo, realizado em um dos castelos do duque; ao fundo, aparecem guerreiros em um combate. No mês de fevereiro (à direita), em pleno inverno rigoroso, três pessoas se aquecem em frente ao fogo no interior da casa de uma família de camponeses (servos), enquanto três outras trabalham no exterior, uma cortando lenha e as outras duas cuidando dos animais.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

Professor(a), como já fora colocado, sempre que houver um texto a ser trabalhado na atividade, é interessante a realização da *leitura compartilhada* com os(as) estudantes. Descrevemos anteriormente como esse tipo de prática metodológica deve ser articulada.

Mas, para além das fontes textuais, nesta atividade colocamos algumas fontes iconográficas. Algumas das questões propostas foram colocadas na atividade justamente para facilitar a realização da leitura dessas imagens. A análise dessas fontes iconográficas dará ferramentas para a interpretação das perguntas, facilitando o estabelecimento das relações entre as imagens, os temas nelas representados e os conteúdos dos textos. É interessante trabalhar os elementos visuais antes dos trazidos pela legenda ao realizar análises iconográficas, para que os(as) estudantes entendam melhor o processo de análise e não caiam em interpretações superficiais.

Após realizar a leitura compartilhada do texto e das imagens, peça aos(às) estudantes que respondam aos questionamentos propostos. É importante que posteriormente seja realizada a correção coletiva da atividade, de maneira a estimular os(as) estudantes a apresentarem suas inferências e hipóteses.

a) De acordo com o primeiro texto, o que possibilitaria alguém ser escravizado?

b) De que forma indivíduos podiam tornar-se servos durante a Idade Média?

c) Podemos dizer que as práticas escravistas realizadas durante a Antiguidade deixaram de existir na Idade Média? Como você chegou a essa conclusão?

d) Através das imagens podemos perceber diferenças entre o cotidiano dos nobres e dos servos durante uma mesma estação do ano, o Inverno. Analise as imagens e descreva:

- Os elementos presentes nas imagens (ex. pessoas, animais e construções);
- Os espaços em que elas acontecem (ex. o que está em primeiro plano, mais à frente, e em segundo plano, mais atrás);
- O que está em destaque e o que é secundário;
- Quais são as principais ações que estão acontecendo em cada imagem;
- Qual é o assunto de cada imagem;

e) Após ter descrito as imagens, o que podemos falar sobre as formas de vida dos nobres e membros do clero nas terras do duque de Berry? E sobre a vida dos servos?

Espera-se que, após terem realizado coletivamente a leitura das fontes apresentadas no *Caderno do Aluno*, os(as) estudantes consigam responder no item "**a**" que o que possibilitava alguém ser escravizado era a condição de exploração da força de trabalho e a condição de exclusão da vida política, percebendo que, para haver escravidão, uma classe de indivíduos tem que se beneficiar continuamente da exploração de outra classe. É possível que alguns estudantes venham a interpretar que os servos medievais seriam então também escravos. Caso isso aconteça, utilize esta oportunidade para realizar a distinção entre estas formas de relação de trabalho. É importante expor que, de fato, há semelhanças entre estas formas de relação social e produtiva. Os servos também não participavam da vida política, e a classe senhorial se beneficiava continuamente do resultado de seu trabalho. No entanto, a servidão medieval era caracterizada pelo estabelecimento de laços de dependência mútuos entre essas classes, com ambas acreditando se beneficiarem minimamente desta relação.

Já em relação à escravidão, é importante frisar que ela existiu em diferentes sociedades ao longo da História e, em cada uma delas, teve uma forma e um significado específico. Assim, na Babilônia, no Egito do Novo Império, na Atenas Clássica ou na Roma Antiga, a escravidão teve características de acordo com o contexto histórico em que foi gerada. Uma pessoa podia tornar-se escrava por dívida, por condenação da justiça, por necessidade de sobrevivência (fome, proteção), por nascimento, captura em guerra ou rapto. De forma geral, pode-se dizer que o escravo é um indivíduo considerado como propriedade de alguém. Portanto, o escravo, além de não ter liberdade (ele pertence a um senhor), também não é uma pessoa, mas sim uma coisa ou um bem que pode ser comprado, vendido ou alugado. Dizemos que uma sociedade é escravista quando a escravidão é a base sobre a qual se estrutura a economia e a sociedade de uma determinada cultura ou civilização.

Após terem entendido a diferenciação colocada acima, para que os(as) estudantes possam responder aos itens "**b**" e "**c**", retome o que fora trabalhado em habilidades do bimestre anterior em relação às formas de exclusão na Antiguidade europeia e na passagem do mundo antigo para o mundo

medieval. Essa retomada poderá facilitar o entendimento e a construção de inferências e hipóteses por parte dos(as) estudantes, não somente em relação à escravidão na Antiguidade, mas também em relação às características da servidão medieval. Você também pode retomar alguns aspectos apresentados no texto **A Sociedade Feudal** em relação ao estabelecimento da lógica de servidão medieval. Esclareça que, quando o Império Romano do Ocidente perdeu sua força e se fragmentou, aumentou o processo de ruralização em boa parte do território da Europa Ocidental. Neste momento, grande parte da população migrou para o campo à procura de proteção, abrigo e subsistência; foram criadas formas de sobrevivência e estabelecidas regras e laços sociais. Para ter a possibilidade de subsistir do trabalho na terra, assim como ter habitação e proteção, alguns começaram a trabalhar sem remuneração para os que possuíam as terras. Explique que, entre os séculos V e X, em grande parte da Europa Ocidental, se fortaleceu este tipo de lógica de servidão e que, durante esse período, tanto a escravidão quanto a servidão continuavam a ser praticadas no continente europeu.

As orientações propostas no item "**d**" visam facilitar a análise das imagens reproduzidas no *Caderno do Aluno,* solicitando que sejam identificados alguns aspectos visuais. Se possível, peça aos(às) estudantes que acessem os *links* disponibilizados na legenda das imagens para observar os detalhes da representação, ou leve as imagens ampliadas para realizar juntamente com eles(elas) esta análise. Você pode, também, solicitar a ajuda do(a) professor(a) de Arte e promover um exercício interdisciplinar.

Ao seguirem as orientações descritas no item, espera-se que os(as) estudantes consigam identificar que a iluminura que representa o mês de janeiro mostra em destaque a parte interna de uma construção com colunas e adornos em ouro, com uma mesa posta com alguns pratos vazios e outros com comida (que parecem conter alguns animais pequenos assados). Essa mesa está circundada por vários indivíduos que, pelos traços, conseguimos identificar que são homens. Eles estão vestidos com longas túnicas adornadas, muitos estão usando lenços turbantes ou chapéus de pele, e alguns carregam bolsas com o que parece ser um punhal. E, em segundo plano, vemos indivíduos com armaduras de ferro a cavalo e portando lanças, bandeiras e brasões em um campo aberto, com um castelo ao fundo. Percebemos que os homens ao redor da mesa estão em destaque e que os homens com armaduras estão em um plano secundário. A partir daí, fica fácil a identificação de que existem duas situações representadas na imagem: uma que mostra uma ceia dentro de um ambiente opulento com homens que parecem ter uma boa condição de vida participando; e outra que mostra uma batalha com a oposição de dois grupos que carregam brasões diferentes. Sabendo que a imagem fora escolhida para representar o mês de janeiro, fica fácil a identificação de que a imagem mostra em destaque os nobres da corte e o alto clero em um banquete de ano novo, realizado em um dos castelos do duque; e que possivelmente ao fundo, aparecem guerreiros que representam o duque em um combate.

Ao analisarem a iluminura que representa o mês de fevereiro, espera-se que os(as) estudantes percebam que no primeiro plano da imagem está representada a parte interna de uma casa bem simples, onde três pessoas pobremente trajadas estão sentadas em frente ao que parece ser uma lareira. Ao fundo, se vê uma única cama, usada coletivamente. Na parte externa desta habitação, há um curral cercado que abriga as ovelhas. Veem-se, também, pombos, tonéis, casas de pássaros ou de abelhas e objetos de trabalho no

campo, em meio a um ambiente enevoado, com árvores secas, algumas casas semelhantes a essa no horizonte e uma torre com uma cruz no topo. Percebem-se três outros indivíduos na parte externa, um no curral com os animais, outro que parece estar cortando lenha e um terceiro guiando um burro de carga em direção à vila. A partir daí, conseguimos notar que há duas situações representadas na imagem: camponeses (servos) se aquecem em meio a um inverno rigoroso, enquanto outros três, do lado de fora, trabalham no corte de lenha, no cuidado com animais e conduzindo um burro de carga.

Após terem realizado a análise das imagens, os(as) estudantes irão facilmente perceber que a primeira imagem representa o cotidiano da classe senhorial em meio ao inverno e que os que andam nesse círculo parecem viver um cotidiano cheio de riquezas e com comida farta. Já a classe servil parece viver uma realidade com muito menos recursos, tendo que passar frio no inverno e ainda assim cumprir com algumas obrigações de trabalho.

Possivelmente, alguns alunos podem vir a perguntar sobre a parte de cima das imagens, que contêm alguns desenhos que representam as constelações dos signos do zodíaco e no centro um homem em uma carruagem com cavalos alados carregando o Sol. Explique que esta parte da imagem contém um calendário, com dia de santos católicos, semanas, meses, fases da Lua e as constelações do zodíaco. Explique que o homem carregando o Sol na carruagem representa o deus grego Hélio, que este carro de sol era muito utilizado para simbolizar a passagem do dia para a noite, pois este deus simbolizava o Sol, e as narrativas sobre ele colocavam que ele circundava a Terra em sua carruagem, indo do céu ao oceano e dando início à noite. Chame a atenção para o fato de ele trazer referências à crença politeísta grega, mesmo em um período muito influenciado pela crença católica.

3.2. Os textos e imagens acima apontam diferenças entre formas de trabalho praticadas na Antiguidade e na Idade Média. A partir da análise dessas fontes e de seus conhecimentos, construa um quadro comparativo com as principais características das formas de trabalho citadas nesses documentos, seguindo o seguinte modelo:

Após a socialização das respostas e da correção coletiva das questões anteriores, os alunos terão elementos para preencher o quadro disponibilizado no *Caderno do Aluno*. Esta atividade também pode servir como avaliação diagnóstica para verificar se os(as) estudantes conseguiram compreender e comparar as diferenças entre: a escravidão, a servidão e o trabalho livre nos períodos estudados. Se julgar necessário, antes de propor o preenchimento, retome aspectos relacionados às formas de trabalho em questão contextualizando o seu entendimento na Antiguidade e na Idade Média. Sugerimos que sejam explorados os motivos pelos quais as pessoas eram escravizadas no mundo antigo e que sejam rememoradas as características e as obrigações dos servos no mundo medieval, pontuando as diferenças entre a servidão e o trabalho livre em ambas as épocas. Espera-se que os(as) estudantes consigam preencher o quadro de maneira similar ao gabarito que disponibilizamos a seguir:

	ANTIGUIDADE	IDADE MÉDIA
Escravidão	*Exploração da força de trabalho, com a classe que explora se beneficiando continuamente desta subordinação, e outros indivíduos sendo continuamente reintroduzidos dentro desta lógica exploratória.*	*Não é citado nos textos. Mas é importante que seja pontuado que entre os séculos V e X tanto a escravidão com as mesmas características da antiguidade, quanto a servidão, eram praticadas no continente europeu.*
Servidão	*Não é citado nos textos, mas no bimestre anterior foi trabalhado o processo de fragmentação do Império Romano do Ocidente, que influenciou o aumento do processo de ruralização em boa parte do território da Europa Ocidental. Para terem a possibilidade de subsistir do trabalho na terra, ter habitação e proteção, alguns começaram a trabalhar sem remuneração para os que possuíam terras. Entre os séculos V e X, em grande parte da Europa Ocidental, se fortaleceu este tipo de lógica de servidão.*	*Forma de relação social caracterizada por laços de dependência mútuos, quando quem possuía terras consequentemente detinha o poder político local, tendo o direito de cobrar muitas taxas dos que trabalham e habitam seu feudo em troca de sua proteção.*
Trabalho Livre	*A partir do que fora trabalhado em bimestres anteriores, é possível responder que os cidadãos, na antiguidade, eram indivíduos livres e participavam da vida pública. Estes se ocupavam de produzir intelectualmente, além de tomarem as decisões políticas. Mas também havia os plebeus, comerciantes e os artesãos, que na maioria dos casos, embora fossem livres, não tinham direitos políticos.*	*Durante boa parte da Idade Média, o trabalho intelectual foi realizado, em grande parte, pelos membros do clero. Nessa época, os livros eram manuscritos, considerados objetos de grande valor e produzidos principalmente nos conventos e abadias. Para além disso, também é possível citar os guerreiros da primeira imagem analisada na atividade, que trabalhavam para os senhores, mas também eram considerados livres.*

ATIVIDADE 4 - ROTAÇÃO POR ESTAÇÃO

4.1. Para iniciar a proposta é necessário seguir as instruções de seu(sua) professor(a) sobre a **Rotação por Estações**, que são atividades independentes e diferentes, porém relacionadas entre si. Siga o passo a passo proposto e as orientações dadas. Lembre-se que, ao término da primeira, os grupos deverão realizar a outra, de modo que, ao final, cada estudante desenvolva as atividades de todas as 6 estações.

Professor(a), para esta atividade, é necessária uma organização prévia. Para possibilitar a realização de uma efetiva Rotação por Estações, deverá ser criado um circuito na sala de aula para que, simultaneamente, os grupos realizem atividades diferentes a partir de um mesmo tema: **Formas de Organização do Trabalho**.

Antes da rotação, você deverá, primeiramente, selecionar ao menos uma fonte textual e uma fonte imagética relacionadas aos temas de cada uma das etapas da Rotação por Estações descritas na tabela disponibilizada no *Caderno do Aluno*: Trabalho Escravo; Trabalho Servil; e Trabalho Livre. Ao selecionar as fontes a serem analisadas pelos(as) estudantes ao longo da atividade de Rotação por Estações, leve em consideração que uma das habilidades do Currículo trabalhadas ao longo desta Situação de Aprendizagem foca a diferenciação destas três formas de organização do trabalho durante a passagem da Antiguidade para a Idade Média. Após ter feito a seleção, prepare questionários relacionados a elas, de maneira a contribuir com o exercício de análise. Para facilitar a organização e a análise dos grupos,

faça cópias dos questionários e de cada uma das fontes, levando em consideração a quantidade de estudantes na sala e lembrando que eles(as) ficarão divididos nas três diferentes estações temáticas.

O(A) professor(a) poderá escolher a melhor maneira de elaboração e socialização da proposta. Para auxiliar o(a) professor(a) na realização da atividade, disponibilizamos um *passo a passo* no *Caderno do Aluno.* Lembre-se de que dois grupos deverão compartilhar uma mesma estação temática por duas etapas: a primeira para leitura e a segunda para a análise e preenchimento do questionário relacionado a elas. Sendo assim, antes de dar início à atividade, pense no tempo de duração de cada etapa e organize as estações na sala. Na tabela abaixo, disponibilizamos como sugestão algumas fontes de pesquisa relacionadas a cada temática, para que você possa elaborar os textos ou encontrar documentos que utilizará na atividade com os(as) estudantes.

Passo a Passo:

1º A sala deverá ser organizada em grupos/estações;

2º Seu(sua) professor(a) organizará grupos de 5 a 6 estudantes para participar das rotações nas Estações Temáticas;

3º Dois grupos por rodada dividirão uma **Estação Temática,** e nela ficarão por duas rodadas, na primeira realizando a leitura individual dos textos e documentos e, na segunda, realizando a análise coletiva dos textos e documentos visuais;

4º Seu(sua) professor(a) dará as orientações sobre o desenvolvimento da atividade;

5º Cada grupo deverá participar da **Rotação** com o tema: **"Formas de Organização do Trabalho"**, conforme a lógica no quadro abaixo:

FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO			
Estação	**Tema**	**Atividade**	**Fontes de pesquisa para o(a) professor(a)**
1	**Trabalho Escravo**	**Estudo individual**	**Textos:** POLITEIA: História e Sociedade, Dossiê Temático Escravidão: da Antiguidade à Modernidade. Vitória da Conquista, v. 10, n. 1, 2010. **Fonte:** UESB. Disponível em: **https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/issue/view/288**. Acesso em:13 jul. 2020. JOLY, Fábio D. A Escravidão na Roma Antiga. São Paulo, Alameda Casa Editorial, 2017. FINLEY, Moses. Escravidão antiga e ideologia moderna. São Paulo, Editora Graal, 2012.
		Análise textual e imagética	**Imagem:** Mulher sentada abre a tampa de uma caixa segurada por uma escrava. Grécia, c.100 a.C.. Mármore, 94.6 × 120.7 × 21.6 cm. **Fonte:** J. Paul Getty Museum. Disponível em: **http://www.getty.edu/art/collection/objects/7009/unknown-maker-grave-naiskos-of-an-enthroned-woman-with-an-attendant-east-greek-about-100-bc**. Acesso em: 13 jul. 2020.

FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO			
Estação	**Tema**	**Atividade**	**Fontes de pesquisa para o(a) professor(a)**
2	**Trabalho Servil**	**Estudo individual**	**Textos:** Traduções de trechos dos documentos medievais "*Le livre des Serfs de Mannoutier"; "Ordenances des Rois de France"; "OEuvres Complètes d'Eginhard"* presentes em: Coletânea de Documentos Históricos para o 1º Grau – 5ª a 8ª séries. Secretaria de Estado da Educação – São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. pp. 70 e 71. 1978. **Fonte:** LEMAD. Disponível em: **https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2017-12/Desenvolvimento%20de%20novas%20metodologias%20aplic%C3%A1veis%20ao%20processo%20ensino%20-%20aprendizagem%20do%201%20grau.pdf**. Acesso em: 13 jul. 2020.
		Análise textual e imagética	**Imagem**: Detalhe de *El Calendario Crescenzi*, em *The Patrician Garden*, c. 1495. **Fonte:** *British Library*. Disponível em: **https://es.wikipedia.org/wiki/Pietro_Crescenzi#/media/File:Crescenzi_calendar.jpg**. Acesso em: 13 jul. 2020.
3	**Trabalho Livre**	**Estudo individual**	**Textos:** *Mare Nostrum*. Revista do Laboratório de Estudos Sobre o Império Romano e Mediterrâneo Antigo da Universidade de São Paulo v. 10, n. 2. São Paulo, 2019. **Fonte:** Revistas USP. Disponível em: **https://www.revistas.usp.br/marenostrum/issue/view/11221/1633**. Acesso em: 14 jul. 2020.
		Análise textual e imagética	**Imagem:** *Herbarium Apuleii Platonici* (miscelânea de textos médicos e herbário, contendo imagens de médicos tratando seus pacientes), *Pseudo-Apuleius,* século XII, Inglaterra, fol. 9. **Fonte:** Biblioteca Bodleian, Universidade de Oxford. Disponível em: **https://digital.bodleian.ox.ac.uk/inquire/p/9edd2474-09cd-45c3-8525-505adb71bf89**. Acesso em: 14. jul. 2020.

ATIVIDADE 5 - DESAFIO

5.1. Como forma de organizar seus estudos, nos mesmos grupos da atividade anterior e tomando como base as análises realizadas, vocês deverão elaborar um mapa mental sobre as diferentes formas de organização do trabalho estudadas.

O(A) professor(a) dará as orientações para a realização da atividade e fornecerá os materiais, se necessário. Vocês também deverão apresentá-lo quando solicitado.

Professor(a), o mapa mental é uma técnica de estudo que auxiliará o(a) estudante na compreensão, organização e sintetização do conhecimento construído sobre as diferentes formas de organização do trabalho da Antiguidade e da Idade Média, estudadas ao longo dessa Situação de Aprendizagem. É importante que você apresente exemplos de como costumam ser construídos mapas mentais e quais são os recursos para criá-los – disponibilizamos um *link* no *Caderno do Aluno* que pode contribuir neste sentido. Sugira uma estrutura que auxilie os(as) estudantes a elaborar o mapa do seu grupo da forma mais adequada. Os mapas tanto podem ser realizados por meio convencional, com cartolinas ou em folha sulfite, quanto serem produzidos por meio de recursos digitais. Após a realização, você pode propor que os(as) estudantes socializem os resultados, ou pode encontrar um local apropriado para a exposição destes, de maneira que os alunos possam observar e reforçar seu entendimento em relação aos objetos do conhecimento em questão.

ATIVIDADE 6 - RETOMADA

6.1. Após os estudos sobre as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com a orientação do(a) professor(a), vamos construir em grupo um jogo da memória histórico.

Para confeccionar o jogo, cada grupo escolherá 28 palavras relacionadas ao que aprenderam sobre o mundo antigo e o mundo medieval e pesquisar o significado delas.

O(a) professor(a) disponibilizará o material necessário para fazer as fichas e dará mais orientações para a confecção delas e para a realização do jogo. Para elaborar as fichas, siga o modelo abaixo:

A atividade propõe a construção de um jogo da memória sobre o mundo antigo e medieval. Espera-se que, neste momento, os estudantes consigam comparar e diferenciar as características dos períodos estudados. Para tanto, propomos a realização de uma atividade que se baseia nos preceitos do ensino lúdico, que propõe a utilização e o incentivo do brincar a favor da educação e da formação do conhecimento. Através das atividades lúdicas, os(as) estudantes aprendem enquanto brincam, o que torna a aprendizagem mais espontânea e significativa.

Para os(as) estudantes realizarem esta atividade, é primordial que você, professor(a), oriente como a pesquisa deve ser executada. Você pode desenvolver um roteiro de pesquisa, ou apresentar as 28 palavras cujos significados deverão ser pesquisados e sintetizados pelos(as) estudantes; pense na maneira que julgar mais adequada. Decida também se é mais adequado a atividade ser realizada individualmente, em duplas, ou em pequenos grupos. Após a etapa da pesquisa, providencie cartolinas para a confecção dos jogos. Solicite aos estudantes que desenhem uma grade, com duas colunas, e escrevam as palavras e suas respectivas descrições, conforme o modelo disponibilizado no *Caderno do Aluno:*

PATRÍCIOS	Eram proprietários de terras da sociedade romana na Idade Antiga
SENHORES FEUDAIS	Possuidores de grandes propriedades rurais na Europa durante a Idade Média

Posteriormente, solicite aos(às) estudantes que recortem essas grades, separando as palavras das suas descrições. Após a confecção, explique para os(as) estudantes as regras do jogo da memória e oriente a organização das partidas. Lembre-se de que o jogo deve começar com todas as cartas sobre a mesa viradas para baixo. Então um jogador deve virar duas cartas e as colocar para cima, para que todos os jogadores possam ver. Se o jogador tiver virado duas cartas que não tenham correspondência de significado, ambas as cartas devem ser viradas para baixo novamente. Se em uma jogada o jogador virar um par de cartas e a palavra e seu significado coincidirem, o jogador ganha o par de cartas e recebe outra chance de jogar. O objetivo do jogo é conectar o maior número de palavras com seus significados. O vencedor será o jogador que conseguir reunir o maior número de pares. Caso opte pela realização do jogo com um único jogador, o objetivo será reunir o maior número de palavras com seus significados dentro de um determinado período.

SAIBA MAIS:

ALMEIDA, P. N. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.
ANDRADE, S. S. O lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos. Curitiba: Appris, 2013.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 – O PAPEL SOCIAL DA MULHER NA PASSAGEM DO MUNDO ANTIGO PARA O MUNDO MEDIEVAL

Unidade Temática: Trabalho e formas de organização social e cultural.
Habilidade: (EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
Objetos de conhecimento: O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.

Professor(a), através da análise de imagens, textos e documentos desta Situação de Aprendizagem, os alunos perceberão que as mulheres já atuaram em diferentes papéis sociais e que, em determinadas sociedades antigas e medievais, foram também líderes e guerreiras.

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZAÇÃO

1.1. Observe a imagem e leia o texto para realizar as atividades propostas a seguir:

Professor(a), ao iniciar a Situação de Aprendizagem, é fundamental que haja uma sensibilização. O material pressupõe o levantamento do entendimento prévio dos(as) estudantes para dar prosseguimento aos estudos da temática abordada ao longo dessa Situação de Aprendizagem sobre o papel social da mulher na passagem do mundo antigo para o mundo medieval. A partir da *leitura coletiva* do texto e da imagem, crie um momento de reflexão coletiva, estimulando o diálogo e o levantamento de hipóteses em relação ao papel social das mulheres na sociedade contemporânea, para que com isso os(as) estudantes se relacionem com a problemática que será abordada e se sintam preparados para realizar a atividade de entrevista com suas parentes ou responsáveis.

We can do it![4]

O cartaz acima foi encomendado por uma indústria estadunidense em 1943 com a intenção de estimular suas operárias. Durante as duas guerras mundiais, enquanto boa parte da mão de obra masculina estava na frente de combate, muitas mulheres os substituíram na indústria e em outros campos do mercado de trabalho. Ao término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU) assinou o primeiro acordo internacional que assegurava princípios de igualdade entre homens e mulheres.

O artigo 5º da nossa Constituição Federal de 1988 afirma que "homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações". Entretanto, verificamos que existe um grande abismo entre a lei e a realidade vivenciada. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes aos anos de 2015 e 2017, a média salarial dos homens é 2.306 reais, enquanto a das mulheres é de 1.764 reais. Na política, a questão da representação feminina é ainda mais complexa: na Câmara, as mulheres representam apenas 10,5% do total de deputados(as) eleitos(as). Isso justifica a urgência da realização de ações voltadas para o enfrentamento das desigualdades, garantindo a igualdade, a liberdade e a autonomia das mulheres.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

4 Tradução livre, "Nós podemos fazer isso!".

1.2. Realize uma entrevista com as mulheres do seu convívio familiar. Você poderá utilizar o roteiro a seguir:

Professor(a), testemunhos podem ser fontes históricas muito ricas, principalmente quando se trata da contemporaneidade. Para que os(as) estudantes possam elaborar seus posicionamentos críticos em relação ao lugar social das mulheres na atualidade, propomos a realização de uma entrevista, procedimento muito utilizado pela História oral. Após o momento de reflexão coletiva das fontes apresentadas, oriente os(as) estudantes para a realização das entrevistas com as mulheres de seu convívio familiar. Peça a eles(elas) que sigam o roteiro apresentado no *Caderno do Aluno* e tragam as respostas dessas perguntas de ao menos uma destas mulheres registradas em seu caderno. Explique que a maneira mais eficiente para a realização de uma entrevista é utilizar um gravador e posteriormente transcrever as respostas da entrevistada. Aponte que qualquer aparelho celular possui este recurso e, se preferir, peça-lhes que apenas apresentem os áudios das gravações. Caso o(a) estudante não tenha como realizar a gravação, peça a eles que registre tudo o que conseguir enquanto a entrevistada estiver respondendo e depois produza em seu caderno uma síntese do que compreendeu em relação a cada uma dessas respostas. Você pode, também, solicitar a ajuda do(a) professor(a) de Língua Portuguesa e promover um exercício interdisciplinar.

SAIBA MAIS:

O que é História Oral. **Fonte:** FGV CPDOC. Disponível em: **https://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral**. Acesso em: 16 jul. 2020.

a) Você se considera uma mulher independente?

b) Quem são os responsáveis pelos serviços domésticos em sua casa?

c) Quem são os responsáveis pela elaboração da lista de compras de sua casa? E quem paga por elas?

d) Quantas mulheres de sua família tem uma profissão? Quais os principais obstáculos para a entrada delas no mercado de trabalho?

Após a realização das entrevistas, você deve proporcionar um momento de reflexão coletiva no espaço de aprendizagem, estimulando o diálogo e o levantamento de hipóteses para que, com isso, os(as) estudantes estabeleçam relações com a habilidade que será desenvolvida ao longo da Situação de Aprendizagem. Para facilitar a interação dos(as) estudantes e proporcionar a socialização das respostas, você pode organizar uma roda de conversa. Para melhor mediar a roda de conversa, se atente às orientações descritas anteriormente em relação à aplicação deste tipo de metodologia em sala de aula.

1.3. Após a realização da entrevista, sob orientação do(a) professor(a), você e seus colegas deverão socializar oralmente as respostas das entrevistas e comentar as questões abaixo:

Sugerimos que você siga utilizando a metodologia de roda de conversa nesta atividade. Você pode utilizar as questões propostas no *Caderno do Aluno* como questões disparadoras do debate.

a) Como são divididas as responsabilidades na sua casa?

b) Você considera justa a forma como estão divididas as responsabilidades da sua casa?

c) Na sua opinião, homens e mulheres têm os mesmos direitos?

d) Você acredita que há igualdade entre homens e mulheres atualmente?

Após terem realizado a atividade de roda de conversa, espera-se que os estudantes consigam responder a estas questões. Como avaliação da proposta, você pode pedir a eles(elas) que registrem suas respostas individuais para estes questionamentos em seus cadernos e posteriormente você pode fazer uma verificação destas respostas.

A disparidade entre homens e mulheres faz parte da realidade de diferentes segmentos da sociedade, e é importante que os(as) estudantes consigam perceber empiricamente que as características do feminino e masculino são construídas historicamente e socialmente. Após a realização destas atividades de sensibilização, espera-se que os(as) estudantes consigam melhor perceber a existência, ou não, deste tipo de relação desigual em seu cotidiano. Então explique que, ao longo da realização das atividades subsequentes, iremos analisar o papel social da mulher na passagem do mundo antigo para o mundo medieval. Aqui é importante pontuar que, em determinadas sociedades antigas e medievais, encontramos registros de mulheres que se destacaram como lideranças. A participação ativa da produção do conhecimento feminino pode ser conferida em diferentes civilizações e por fontes diversas: poemas, esculturas, peças teatrais, entre outras, com a finalidade de capturar o universo feminino, que muitas vezes foi invisibilizado.

SAIBA MAIS:

Documentário ElesPorElas / HeForShe – Precisamos falar com os homens? Uma Jornada pela Igualdade de Gênero. **Fonte:** ONU Mulheres Brasil. Disponível em: **https://www.youtube.com/playlist?list=PLvMXkb8tWg0gQZ3u-KgpRaDDycUEhZgUe**. Acesso em: 18 jul. 2020.

ATIVIDADE 2 - CONTEXTUALIZAÇÂO

2.1. Leia o texto abaixo, responda as questões e depois siga as orientações para analisar o documento:

A partir das discussões anteriores e da leitura de um texto que traz elementos interpretativos importantes, solicite aos estudantes que registrem as palavras desconhecidas para criar um glossário/vocabulário, de maneira a facilitar a compreensão do texto e ampliar seu repertório. Sugerimos que sejam realizados agrupamentos, para que possam compartilhar os conceitos pesquisados, responder às questões relacionadas ao texto e reforçar as conclusões construídas.

A visão da mulher sobre o casamento durante o feudalismo

Dificilmente documentos do período medieval apresentam a percepção das mulheres sobre o casamento durante o feudalismo. É importante ressaltar que a maior parte das publicações e representações feitas durante a Idade Média foram realizadas pela Igreja,

e que esse sacramento só começou a ser ministrado por ela a partir do século XII. Grande parte das informações que temos sobre o casamento na época feudal vieram, portanto, de homens pertencentes ao clero, que eram forçados ao celibato e supostamente deveriam praticar a castidade. Como eles poderiam então falar sobres as práticas matrimoniais? É preciso, então, olhar criticamente para estes testemunhos, levando em consideração que a grande preocupação do clero era construir um modelo moral a ser respeitado pela sociedade ocidental.

Fonte: Texto adaptado de: DUBY, G., LARDREAU, G. L. Diálogos sobre a Nova História. Dom Quixote, 1989.p.93**.**

a) De acordo com o texto, por quem eram produzidos a maior parte dos documentos sobre questões relacionadas aos matrimônios durante a Idade Média?

b) Conseguimos identificar, a partir desses documentos, a perspectiva das mulheres daquela época em relação aos seus casamentos? Justifique sua resposta.

c) Qual era a grande preocupação da Igreja ao produzir textos relacionados a questões matrimoniais?

Após terem realizado a leitura do texto e desenvolvido um glossário com os conceitos desconhecidos por eles, proponha uma socialização das palavras que os alunos colocaram neste glossário e reforce o entendimento destes conceitos. Ao responderem aos questionamentos propostos, espera-se que os(as) estudantes consigam interpretar que a maior parte dos documentos sobre questões relacionados aos matrimônios durante a Idade Média foram produzidos pela Igreja, ou pelo clero. Ou seja, a maior parte desta documentação fora produzida por homens. Portanto, não conseguimos identificar, neste tipo de fonte, muito em relação à perspectiva das mulheres daquela época a respeito de seus casamentos. Ao consultar este tipo de documentação, deve-se ter em mente que ela parte da perspectiva de uma instituição que só começou a celebrar este tipo de sacramento a partir do século XII e cuja grande preocupação era construir um modelo moral a ser respeitado pela sociedade ocidental.

2.2. Os artigos citados abaixo não foram elaborados pela Igreja Católica. Eles fazem parte de um documento chamado "Projeto de concórdia entre os camponeses da Catalunha e seus senhores", de 1492, feito por um conselho de deputados da região da Catalunha, situada onde hoje é a Espanha. Esse projeto de lei tentava estabelecer um acordo entre camponeses e seus senhores já no final da Idade Média. Ele é considerado importante dentro da história da resistência camponesa medieval, pois ele evidencia o processo de abolição do direito dos senhores de maltratarem os camponeses. Leia os dois artigos do projeto que falam sobre as esposas dos camponeses para analisar a fonte.

Professor(a), realize a *leitura coletiva* da fonte a ser analisada e então, ao comentar os aspectos mais relevantes para a análise do texto, busque estimular a "atitude historiadora" em nossos estudantes. Para tal, você precisa orientá-los a realizar operações cognitivas com as fontes históricas, com o objetivo de analisá-las, interpretá-las, questioná-las para, enfim, produzir uma narrativa do passado a partir da perspectiva deles, comparando-a com outras narrativas já existentes.

Fonte 1

(...)

VII – Que a mulher do camponês não seja obrigada a deixar seu filho sem leite para amamentar o filho do senhor: Algumas vezes

acontece que a mulher do senhor, ao parir, o senhor coloca à força alguma mulher de um camponês como ama-de-leite sem qualquer pagamento, deixando o filho do camponês morrer por não ter outra forma de dar leite ao dito filho, o que causa grande dano e indignidade, e assim suplicam e desejam que isto seja abolido.

VIII – Que o senhor não possa ter a primeira noite com a mulher do camponês: Alguns senhores acreditam que quando o camponês contrai núpcias, o senhor tem de dormir a primeira noite com a noiva, em sinal de senhorio, estando a mulher deitada, vem o senhor e sobe à cama, passando sobre a dita mulher; e como isso é inútil para o senhor e uma grande humilhação para o camponês, um mau exemplo e ocasião para o mal, pedem e suplicam que isto seja totalmente suprimido. Responderam os senhores que não sabem nem acreditam que tal servidão ocorra no principado, nem que tenha sido exigida por algum senhor. Se isso é verdade, como foi afirmado no dito capítulo, renunciam, rompem e anulam os ditos senhores tal servidão como coisa muito injusta e desonesta (...).

Fonte: Tradução livre elaborada especialmente para este Material. Projeto de concórdia entre os camponeses da Catalunha e seus senhores. Barcelona, 1462. Em: HINOJOSA, E. de. El régimen Señorial y la cuestión agraria en Cataluña durante la Edad Media. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez (Imp. de Fortanet), 1905, p.361 a 367. Disponível em: **http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000065342&page=1**. Acesso em: 03 abr. 2020.

O estímulo da competência interpretativa é essencial para um melhor desenvolvimento das habilidades do componente curricular de História, e as questões propostas no *Caderno do Aluno* visam auxiliar o professor na realização da análise da fonte histórica em questão. Após a realização da *leitura coletiva* do texto, leia as questões propostas junto com os(as) estudantes e os ajude a respondê-las. Talvez seja necessária a realização de uma segunda leitura do texto, para que nela eles(elas) se atentem aos aspectos que deverão ser identificados.

a) Identifique os autores do texto, o título, a data e o local.

b) Qual é o gênero do texto (jornalístico, poesia, literatura, trecho de um livro, texto jurídico)?

c) Organize suas dúvidas. Faça uma lista com as palavras que não entendeu e consulte o significado delas no dicionário.

d) Leia o texto novamente e identifique as ideias mais importantes de cada parágrafo.

e) Grife as palavras que você considerou mais importantes em cada parte do texto; chamamos essas palavras de palavras-chave.

Após terem realizado a análise da fonte histórica, espera-se que os(as) estudantes consigam identificar que o texto faz parte de um documento cujo título é “Projeto de concórdia entre os camponeses e seus senhores”, feito por um conselho de deputados em 1492, na região da Catalunha, atual Espanha. Após terem identificado isso, é possível responder que se trata de um texto jurídico.

Durante a realização do exercício, fique atento(a) aos termos possivelmente desconhecidos pelos(pelas) estudantes, esclarecendo-os ou solicitando a utilização do dicionário. Ao adquirirem a compreensão destes termos, o texto ficará mais claro para os(as) estudantes. Oriente então que transcrevam ou grifem as ideias mais importantes de cada parágrafo. Ao realizar a correção da atividade, verifique se os estudantes conseguiram interpretar corretamente o texto e reforce o entendimento dos conceitos que os estudantes apontarem como palavras-chave do texto, frisando neste momento os aspectos do texto que julgar mais importantes para o entendimento dos objetos de conhecimento relacionados à habilidade do Currículo abordada nesta Situação de Aprendizagem.

Espera-se que os(as) estudantes consigam interpretar que o aspecto mais relevante apontado no parágrafo VII é a súplica de que as esposas dos camponeses não sejam mais obrigadas a deixar seus filhos sem leite para amamentar o filho do senhor, não recebendo por isso qualquer pagamento, e que, por consequência disso, os filhos de camponeses acabavam morrendo, e que os camponeses consideravam isso indigno e a causa de um grande dano. Em relação ao parágrafo VIII, é importante que apontem a relevância da súplica para que o senhor não possa mais ter a primeira noite com a mulher do camponês, costume que existia para afirmar a relação de senhorio estabelecida e que os servos consideravam isso inútil e uma grande humilhação. Também é importante que notem que os senhores responderam que não sabiam ou acreditavam que este tipo de servidão ocorresse no principado.

2.3 Após ter seguido as orientações da questão anterior, responda às seguintes questões relacionadas ao texto:

Após terem respondido às questões anteriores, espera-se que as questões colocadas nesta etapa consigam estimular um exercício de análise crítica da fonte histórica aqui em questão por parte dos(das) estudantes. A intenção é estimular a construção de posicionamentos por parte dos(das) estudantes enquanto sujeitos históricos diante do processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes, de maneira a proporcionar uma reflexão histórica. Ao ter acesso a um repertório de técnicas e procedimentos necessários para o letramento em História, o estudante poderá compreender que ele é capaz de estimular sua competência interpretativa e produzir narrativas articuladas à sua leitura de mundo.

a) De acordo com o texto, antes do estabelecimento desse acordo, as camponesas tinham que priorizar a amamentação de seus filhos ou a dos filhos do senhor? O que costumava acontecer com os filhos das camponesas que não eram amamentados?

b) Antes do estabelecimento desse acordo, quem tinha a prioridade de passar a noite de núpcias com a camponesa? O que os camponeses achavam desse tipo de prática?

c) O texto faz alguma menção sobre o que as camponesas achavam desses atos?

d) Apesar de a lei regulamentar sobre esses tipos de práticas, as proibindo, os senhores dessa região da Catalunha reconheciam o fato de cometerem tais atos?

Como conclusão do exercício de análise de fontes proposto ao longo da atividade, espera-se que os(as) estudantes consigam responder que, de acordo com o texto, antes do estabelecimento do acordo entre senhores e servos na região da Catalunha em 1492, havia camponesas que tinham que priorizar a amamentação do filhos do senhor em detrimento dos seus próprios filhos, muitos dos quais acabavam morrendo em decorrência dessa prática. Para além disso, antes do estabelecimento deste acordo, havia senhores naquela região que tinham a prioridade de passar a noite de núpcias com as esposas dos servos, que achavam esse tipo de prática inútil e uma grande humilhação. A classe senhorial disse não reconhecer a existência ou sequer acreditar na existência deste tipo de servidão no principado, afirmando que, se essa prática fosse verdadeira, anulavam tal tipo de servidão, acreditando ser injusta e desonesta. Entretanto, é perceptível que o texto só faz menção à opinião dos senhores e

dos camponeses, e não das senhoras ou muito menos das camponesas, não havendo menção a nenhum posicionamento feminino em relação a estas práticas que as atingiam diretamente.

ATIVIDADE 3 - ANÁLISE DE FONTES

3.1. Analise o texto e as imagens para responder às perguntas abaixo:

Professor(a), como já fora colocado, sempre que houver um texto a ser trabalhado na atividade, é interessante a realização da *leitura compartilhada* com os estudantes. Descrevemos anteriormente como este tipo de prática metodológica deve ser articulada. Além das fontes textuais, nesta atividade colocamos algumas fontes iconográficas. Algumas das questões propostas foram colocadas na atividade justamente para facilitar a realização da leitura dessas imagens. A análise destas fontes iconográficas é ferramenta para a interpretação das perguntas, facilitando o estabelecimento das relações entre as imagens, os temas nelas representados e os conteúdos dos textos. É interessante trabalhar os elementos visuais antes da leitura da legenda, para que os(as) estudantes entendam o processo de análise iconográfica e não caiam em interpretações superficiais.

As mulheres casadas da Idade Média

Na Idade Média, assim como na Grécia e na Roma Antiga, sendo a mulher camponesa ou senhora, estava sempre sob a autoridade de um homem, primeiro sob a do pai e depois sob a do marido. A Igreja estabelecia normas que regulavam o comportamento das mulheres. Santo Agostinho, um grande pensador da Igreja que viveu entre o fim do século IV e o início do século V, afirmava que o papel da mulher no casamento era o do sacramento, da prole e da fidelidade. A religião regulava a educação das mulheres da época, e a sua submissão era entendida como condição "natural" das mulheres.

No entanto, é importante lembrar que as regras do casamento e o papel da mulher eram diferentes para a senhora e para a serva. No cotidiano de trabalho, as mulheres camponesas dividiam as tarefas de maneira semelhante com os homens. Na camada senhorial, o papel da mulher era ser esposa, mãe e viúva. O casamento era arranjado pela família e realizado quando a jovem tinha entre 12 e 14 anos (às vezes até com menos idade). A obrigação era gerar filhos e, se não conseguisse, a culpa era sempre colocada nela, e ela podia ser rejeitada pelo marido. Se ficasse viúva, seu destino era o mosteiro, o convento, ou até a morte. Em casa, quando não estava cuidando dos filhos, a mulher dedicava-se a fiar, bordar, cuidar do suprimento de alimentos e vestimentas da família. A senhora feudal comportava-se como o marido em relação aos seus dependentes, castigando as servas e criadas que a serviam.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Após a realização da leitura compartilhada do texto e das imagens, peça aos(às) estudantes que respondam aos questionamentos propostos. É importante que posteriormente seja realizada a correção coletiva da atividade, de maneira a estimular que os(as) estudantes apresentem suas inferências e hipóteses.

a) As imagens acima correspondem aos meses de abril e junho do calendário presente no livro "As riquíssimas horas do duque de Berry", que citamos na situação de aprendizagem anterior. Descreva as cenas que observam nas duas imagens, identificando:

- Os elementos presentes nas imagens (por exemplo, pessoas, animais, construções);
- Os espaços em que elas acontecem (por exemplo, o que está em primeiro plano e em segundo plano);
- O que está em destaque e o que não está em destaque;
- Quais as principais ações que estão acontecendo em cada imagem;
- Qual é o assunto de cada imagem.

b) Após ter realizado a descrição acima, você consegue identificar quais são as mulheres e quais são os homens representados em cada imagem? Quais elementos da imagem permitiram que você fizesse essa diferenciação?

c) Descreva as mulheres apresentadas em cada imagem. Fale sobre as ações que estão fazendo e sobre a forma como estão vestidas.

d) O texto fala sobre certas diferenças entre o cotidiano das mulheres casadas da Idade Média. Após ter analisado as imagens, você consegue identificar qual delas representa mulheres da camada senhorial e qual representa mulheres servas? Como você chegou a essa conclusão?

e) De acordo com o texto, de que forma a Igreja justificava a submissão da mulher na sociedade feudal?

As orientações propostas no item "**a**" visam facilitar a análise das imagens reproduzidas no *Caderno do Aluno,* solicitando que sejam identificados alguns aspectos visuais. Se possível, peça aos(às) estudantes que acessem os *links* disponibilizados na legenda das imagens para observar os detalhes da representação, ou leve as imagens ampliadas para realizar juntamente com eles(elas) esta análise. Você pode, também, solicitar a ajuda do(a) professor(a) de Arte e promover um exercício interdisciplinar.

Espera-se que, após a análise das fontes, os(as) estudantes consigam perceber que, na imagem escolhida para representar o mês de abril no livro de horas do duque de Berry, vemos em primeiro plano homens e mulheres usando chapéus decorados, joias e roupas com algumas camadas, longas caudas e feitas em tecidos detalhados de cores vivas. Em segundo plano, vemos um campo aberto, com algumas árvores, um rio com duas canoas e o que parece ser uma cidade com um castelo ao fundo. Na margem direita percebemos a existência de um muro e de outra construção. Dois casais de pé e ricamente vestidos, observados por um garoto com o que parece ser uma coroa na cabeça e carregando o que parece ser uma espada (possivelmente um pajem), compõem a cena em que a jovem (possivelmente solteira pelos cabelos soltos) recebe algo do rapaz de azul (possivelmente um anel). Enquanto isso, duas jovens (solteiras, a julgar pelos cabelos soltos) colhem flores. A cena representa um casamento de membros da classe senhorial, que se passa no campo, fora dos muros do castelo.

Em relação à imagem escolhida para representar o mês de junho, percebemos em primeiro plano duas mulheres descalças, vestidas pobremente e com os cabelos escondidos sob um véu, recolhendo o feno e formando pequenos montes (ele provavelmente serviria para a provisão dos animais durante o inverno). Mais ao fundo, três homens com a roupa arregaçada, ceifam a plantação. Um rio onde um barqueiro navega margeia a muralha do que parece ser uma cidade onde se pode identificar torres, incluindo a de uma igreja encimada por um crucifixo. A partir dessa análise, consegue-se depreender que a cena representa servos trabalhando durante a passagem da primavera para o verão no hemisfério norte.

Ao responderem o item "**b**" espera-se que os(as) estudantes consigam responder que apenas conseguimos diferenciar os homens e as mulheres das imagens pelos traços faciais, penteados e formas corporais, pois as roupas não se diferenciam muito. É importante colocar que durante a Idade Média o tipo de diferenciação que existe no vestuário de homens e mulheres atualmente não existia, este tipo de distinção passa a crescer na Idade Moderna. No medievo era comum que tanto homens quanto mulheres utilizassem longas túnicas que possuíam poucas diferenças. O que fica mais patente é a diferença do vestuário dos membros da classe senhorial e servil, com os membros da primeira utilizando mais camadas de roupas com tecidos detalhados, e os últimos com menos camadas de roupas, mais curtas e com tecidos mais simples.

A partir desta análise, é possível responder aos itens "**c**" e "**d**", acrescentando que, na cena que representa abril, vemos as senhoras contemplando um casamento, com algumas colhendo flores despretensiosamente; e na cena que representa junho, as servas estão trabalhando tanto quanto os homens representados na cena, como fora também apontado no texto. Após terem chegado a essas conclusões, reforce o entendimento dos(as) estudantes em relação ao que fora perguntado no item "**e**", avaliando se eles(elas) conseguiram compreender que a religião regulava a educação das mulheres durante o período em que vigoraram as práticas feudais, e que a sua submissão era entendida pela Igreja como uma condição "natural" das mulheres.

ATIVIDADE 4 - SALA DE AULA INVERTIDA

4.1. Ao analisarmos os documentos das atividades anteriores, aprendemos um pouco sobre os obstáculos enfrentados pelas mulheres da Idade Média. Contudo, ocorreram exceções com mulheres que se destacaram na literatura, na ciência, na política e em guerras. Por isso, neste momento, você e sua turma serão desafiados a organizar e participar de uma **sala de aula invertida** sobre algumas das grandes líderes e guerreiras da Idade Média.

Passo a Passo:

1º Para a realização da aula invertida, vocês deverão seguir as orientações de seu(sua) professor(a), que estabelecerá os critérios para a organização de 5 grupos e para a realização da proposta;

2º Cada grupo ficará responsável pela pesquisa e pela aula invertida sobre uma das seguintes líderes e guerreiras:

GRANDES LÍDERES E GUERREIRAS DA IDADE MÉDIA	
GRUPO	**LÍDERES E GUERREIRAS**
1	Matilde de Canossa
2	Urraca I
3	Cristina de Pisano
4	Joana d'Arc
5	Isabel I de Castela

3º Para iniciarem suas pesquisas, com o auxílio da *internet*, consultem os sites sugeridos abaixo sobre a biografia da líder ou guerreira que seu grupo ficou responsável por apresentar. Sugerimos que busquem outras fontes para além destas, mas que comecem suas pesquisas acessando aos seguintes *links*:

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

4º Seu(sua) professor(a) orientará os grupos para o desenvolvimento das aulas invertidas e, quando solicitado, vocês deverão realizar a apresentação do resultado para sua turma.

Professor(a), a atividade proposta pressupõe um procedimento metodológico ativo de **Sala de Aula Invertida**. Organize os(as) estudantes em agrupamentos, de preferência após diagnóstico de potencialidades e dificuldades apresentadas em suas trajetórias de aprendizagem. Os objetos de conhecimento e temáticas sugeridos acima foram escolhidos de maneira a propiciar o desenvolvimento da habilidade. Divida os temas entre os grupos, de modo que cada grupo pesquise um tema.

Indique fontes de pesquisa aos(às) estudantes, lembrando a importância de sua mediação no processo. No *Caderno do Aluno*, além do *passo a passo*, sugerimos algumas fontes pelas quais os(as) estudantes podem iniciar suas pesquisas. Você pode sugerir outras fontes de consulta, tais como o livro didático, *sites* e outros recursos. Auxilie na produção de um "esquema" de organização da apresentação e, se houver possibilidade e recursos, os(as) estudantes podem elaborar as apresentações utilizando meios digitais.

Organize as apresentações e, se achar necessário, solicite uma produção escrita como sistematização. A prática da **Sala de Aula Invertida** pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos(das) estudantes.

SAIBA MAIS:

SASSAKI, C. O que muda nas aulas quando se aplica a sala de aula invertida? **Fonte:** Nova Escola. Disponível em: **https://novaescola.org.br/conteudo/3376/blog-tecnologia-educacao-como-funciona-sala-de-aula-invertida**. Acesso em: 20 mar. 2020.

MIRANDA, J. O que é Sala de Aula Invertida? **Fonte:** Futura. Disponível em: **http://www.futura.org.br/trilhas/o-que-e-sala-de-aula-invertida/**. Acesso em: 23 mar. 2020.

ATIVIDADE 5 - DESAFIO

5.1. Leia o texto abaixo e realize a atividade proposta:

O lugar social da mulher na passagem da Antiguidade para a Idade Média

A democracia ateniense assegurava direitos iguais para todos os cidadãos, que incluía apenas homens adultos filhos de pai e mãe ateniense. Portanto, em Atenas, as mulheres não tinham direitos políticos. Viviam reclusas em casa, em um ambiente especialmente destinado a elas, o gineceu. As mulheres de famílias ricas aprendiam a ler e a escrever. Estavam sob autoridade do pai ou do marido. Sua função como esposa era cuidar das atividades domésticas e do trabalho dos escravos. Somente a mulher pobre, em caso de

extrema necessidade, podia exercer algum ofício. As mulheres atenienses não eram consideradas cidadãs e, portanto, não tinham estatuto político.

Em Esparta, por ser uma sociedade militarizada, as mulheres recebiam uma educação especial para serem mães de guerreiros. Praticavam exercícios físicos, inclusive a luta e o pugilato (um tipo de boxe). Casadas entre 12 e 14 anos, elas tinham de administrar as finanças domésticas e os negócios da família. Na Roma antiga, a situação da mulher era diferente das sociedades gregas. As mulheres romanas tinham uma considerável liberdade pessoal, e podiam ir aos banhos, ao teatro e aos jogos, porém, também estavam excluídas da vida política e eram submissas aos pais e maridos, ou seja, estavam sob o mando dos homens.

No período medieval, o pensamento de que mulheres deveriam ser submissas aos homens também era muito aceito socialmente e defendido pela religião. Entretanto, não devemos pensar nas mulheres apenas enquanto um grupo submisso neste contexto. Durante a Idade Média, embora muitas mulheres aceitassem a submissão, uma parcela significativa desempenhou papéis (profissões) que eram tidos como masculinos.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) O texto acima compara a situação das mulheres do mundo antigo com as mulheres do mundo medieval. Ao longo dessa situação de aprendizagem, você aprendeu sobre a condição social das mulheres durante a Idade média e pensou um pouco sobre a situação das mulheres na atualidade por meio da entrevista que realizou. Agora, após ter lido o texto acima, você deverá escrever um texto comparando a situação das mulheres do mundo antigo e medieval com a das mulheres da atualidade. O texto deverá ter um parágrafo introduzindo o assunto, um desenvolvendo os seus argumentos e um com as suas conclusões sobre o assunto.

Professor(a), como conclusão das atividades realizadas ao longo da Situação de Aprendizagem, para a realização dessa proposta, sugerimos que você inicialmente promova uma *roda de conversa*, retomando o que já fora abordado ao longo da Situação de Aprendizagem em relação à situação das mulheres do mundo antigo, medieval e contemporâneo, verificando o que os(as) estudantes conseguiram apreender ao longo da realização das atividades. É importante frisar que, na classe senhorial, algumas mulheres se destacaram como rainhas, senhoras feudais, poetisas e líderes guerreiras (como foi visto na atividade 4). Na camada servil, boa parte do trabalho era feito igualmente por homens e mulheres: arar a terra, tosquiar as ovelhas, ordenhar as vacas, reunir lenha, alimentar os porcos etc. No entanto, algumas atividades, como a tecelagem e a caça, permaneceram sendo consideradas atividades somente femininas ou somente masculinas. Nas cidades medievais, as mulheres do povo (burguesas) trabalharam como artesãs junto ao marido e ao pai ou mesmo sozinhas, tendo seu próprio negócio e loja. Após a realização do debate e antes de solicitar aos(às) alunos(as) que produzam suas dissertações, promova a realização de um exercício de síntese dos principais tópicos que apareceram no debate. Após este exercício reflexivo, selecione tópicos que foram demarcados e oriente a produção do texto dissertativo. Você pode, também, solicitar a ajuda do(a) professor(a) de Língua Portuguesa e promover um exercício interdisciplinar.

Roteiro de orientações que pode ser disponibilizado aos(às) estudantes:

Passo a passo:

Introdução: Faça uma contextualização introdutória do objeto de estudo a ser analisado, respondendo às seguintes perguntas em relação ao que será exposto em seu texto:

O quê? – Introdução do assunto que será abordado.

Quem? – Exposição dos agentes mais importantes envolvidos na questão ou dentro da discussão a ser realizada.

Quando? – Situar temporalmente o momento histórico ou a discussão historiográfica da qual irá tratar.

Onde? – Situar geograficamente o momento ou a discussão histórica que será trabalhada ao longo do seu texto.

Desenvolvimento: Aprofundar argumentos do que foi apresentado na introdução, respondendo a uma pergunta principal:

Como? – Aprofundar a discussão introduzida, apresentando detalhadamente o processo estudado. Exponha suas referências para responder de maneira embasada às questões já abordadas na introdução e à discussão em relação ao assunto ao longo de sua pesquisa.

Conclusão: Sintetizar de forma argumentativa a questão apresentada ao longo das etapas anteriores e responder a uma questão principal:

Por quê? – Apresentar suas análises sobre a importância do assunto tratado ao longo de sua dissertação, de maneira a sintetizar e finalizar a argumentação exposta ao longo do desenvolvimento de seu texto.

Bibliografia: Exponha suas fontes seguindo as normas da ABNT.

ATIVIDADE 6 - RETOMADA

6.1. Observe a imagem abaixo e leia as orientações para realizar a atividade proposta.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

a) Ao longo dessa Situação de Aprendizagem, aprendemos sobre mulheres que, durante a Idade Média, foram protagonistas em suas áreas de atuação. Cristina de Pisano (1364-1430), por exemplo, autora de "O Livro da Cidade de Senhoras", era poetisa e filósofa de origem italiana que viveu na França. Por meio de seus textos literários e filosóficos, campos de atuação dominados por homens, ela expressou seus pensamentos em defesa das mulheres. A iluminura acima mostra mulheres em diferentes ofícios. Pensando no que vocês aprenderam ao longo dessa Situação de Aprendizagem, vocês deverão seguir as orientações do(a) professor(a) para elaborar, em grupo, um ***lapbook.*** Nele vocês deverão trazer exemplos que permitam comparar a situação das mulheres do mundo antigo e medieval com a das mulheres da atualidade, usando diferentes informações, argumentos e pontos de vista explicitados nos diferentes tipos de fontes que analisamos ao longo dessa Situação de Aprendizagem.

Professor(a), como síntese desta Situação de Aprendizagem, propomos que os(as) estudantes formem grupos e utilizem o que aprenderam ao longo das aulas como referência para a construção de um *lapbook*. Sugerimos que nele eles(elas) comparem a situação das mulheres do mundo antigo e medieval com a das mulheres na atualidade. Para tal, peça-lhes inicialmente que utilizem as diferentes informações, argumentos e pontos de vista explicitados nos diferentes tipos de fontes que analisamos ao longo dessa Situação de Aprendizagem. Você pode também sugerir que eles(elas) realizem uma pesquisa sobre o tema **As mulheres no mundo antigo, medieval e contemporâneo** e selecionem imagens e fontes relacionadas ao tema para incorporarem aos *lapbooks*. Você pode, também, solicitar a ajuda do(a) professor(a) de Arte e de Língua Portuguesa e promover um exercício interdisciplinar.

É importante explicar aos estudantes que o *lapbook* é uma pasta que imita um minilivro, que pode ser confeccionada com cartolinas ou papéis coloridos. Oriente-os sobre a importância de conter desenhos, figuras e as atividades pesquisadas. Disponibilizamos abaixo um *passo a passo* que pode ser disponibilizado aos(às) estudantes e auxiliá-los na elaboração de seus *lapbooks.* Auxilie os estudantes na confecção, disponibilizando recursos, sugerindo fontes, ou passando um roteiro para o desenvolvimento da proposta. Ao terminarem a atividade, você poderá organizar uma exposição dos *lapbooks* na escola junto aos(às) estudantes.

Roteiro de orientações que pode ser disponibilizado aos estudantes:

Passo a Passo:

- Para elaborar o *lapbook,* vocês precisam pesquisar o tema e pensar em quais materiais utilizarão para sua construção;
- Utilizem as diferentes informações, argumentos e pontos de vista explicitados nos diferentes tipos de fonte que analisamos ao longo dessa Situação de Aprendizagem e procure mais informações na *internet*, em livros e em revistas sobre o tema **As mulheres no mundo antigo, medieval e contemporâneo**. Explorem sua atitude historiadora, investigando o tema escolhido;
- Dividam a pesquisa em tópicos ou ideias principais;
- Construam um modelo em branco do *lapbook* com todas as suas ideias que provavelmente serão colocadas no trabalho. Isso ajudará vocês a não perderem seu objetivo em relação à montagem do *lapbook;*
- Mostre seu protótipo ao(à) professor(a), para que ele(a) possa orientar a construção do material e realizar intervenções necessárias;
- Socialize as pesquisas realizadas, organizando com seus colegas uma roda de conversa para apresentar o tema escolhido e seu *lapbook* final. Então organizem uma exposição dos resultados na escola.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 – O PAPEL DA FÉ E DAS INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS NA ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE MEDIEVAL

Unidade Temática: Trabalho e formas de organização social e cultural.
Habilidades:
(EF06HI18) Analisar o papel do cristianismo na cultura, na política e na sociedade, durante o período medieval;
(EF06HI21*) Identificar as características e trajetórias do Cristianismo, do povo hebreu e do povo árabe, estabelecendo as relações do mundo medieval cristão com o mundo árabe, com o Império Otomano e com as populações judaicas.
Objetos de conhecimento: O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média; O papel das religiões na política, na economia, cultura e sociedade no período medieval.

Professor(a), nesta Situação de Aprendizagem, os(as) estudantes perceberão o papel das religiões durante a Idade Média, especificamente em relação ao Cristianismo, ao Islamismo e ao Judaísmo, identificando as relações entre os povos e analisando a influência religiosa na vida social, cultural e política do período.

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZAÇÃO

1.1. Observe as informações do gráfico e leia os textos. Depois, siga as orientações para resolver as questões:

Professor(a), esta é uma atividade de sensibilização. Com ela, espera-se que, mediante a análise de diferentes fontes, o(a) estudante entre em contato com alguns dos objetos de estudo desta Situação de Aprendizagem, que visa analisar o papel das religiões na política, na economia, na cultura e na sociedade no período medieval. A partir dessas reflexões, esperamos que os(as) estudantes consigam formular suas próprias perspectivas em relação ao papel da religião e das crenças na sua vida cotidiana.

Sugerimos que, antes de realizar as atividades propostas, seja realizada uma atividade de *leitura compartilhada* dessas fontes. Ao realizar a análise do texto, busque estimular a "atitude historiadora" em nossos estudantes. A "atitude historiadora" se refere ao movimento do(a) professor(a) e do(a) estudante em se posicionarem enquanto sujeitos históricos diante do processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes e realizando uma reflexão histórica sobre a sociedade na qual vivem. Ao ter acesso a um repertório de técnicas e procedimentos necessários para o letramento em História, o estudante poderá compreender que ele é capaz de estimular sua competência interpretativa e produzir narrativas articuladas à sua leitura de mundo e à sua realidade sociocultural.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Texto 1

No Brasil, desde a Constituição de 1824, o culto de outras religiões (não católicas) já era permitido, porém, deveria ser feito de maneira doméstica, não podendo haver identificação oficial de igreja ou centro religioso que não fosse católico. A Constituição de 1988 consagrou como direito fundamental a liberdade de religião, afirmando que o Brasil é um país laico. Isto é, o Estado não pode adotar, incentivar ou promover qualquer deus ou religião. Portanto, todos os brasileiros podem ter (ou não) religião, exercer ritos e expressar sua crença. Apesar dos últimos dois censos demográficos[5] indicarem que a maioria dos brasileiros são cristãos, as decisões políticas sobre questões de saúde, justiça, segurança, educação e cultura não podem ser direcionadas apenas para aqueles que sigam determinada crença, assim como nenhuma norma pode ser estabelecida em nome de uma determinada fé. Todo ato nesse sentido é, segundo nossa Constituição[6], discriminatório.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

5 Censo demográfico ou recenseamento demográfico é um estudo sobre a população de um país, geralmente realizado a cada dez anos, que através da estatística revela vários dados econômicos, sociais e culturais, separados por públicos e por faixa etária. Aqui no Brasil, o censo é realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sendo que o último estudo foi realizado em 2010, e o primeiro em 1872.

6 A Constituição é o conjunto de normas e leis que orientam o país e o regem, tornando-se o seu principal documento. No caso brasileiro, a Constituição Federal vigente é a de 1988 e está disponível na integra no seguinte endereço - **Fonte:** Presidência da República. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm**. Acesso em: 07 mar. 2020.

Fonte 2

TÍTULO II

DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I

DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Art. 5º – Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII – é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

TÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO

CAPÍTULO I

DA ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;

II – recusar fé aos documentos públicos;

III – criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.

Fonte: BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm**. Acesso em: 07 abr. 2020.

a) A partir da análise das fontes e da leitura do texto 1, tendo como princípio o respeito e a empatia[7], reúna-se com seus(suas) colegas e discutam o papel da religião e das crenças na vida cotidiana.

Atenção: não é preciso contar qual é a sua crença ou a de sua família, nem realizar perguntas pessoais aos seus(suas) colegas. Comente principalmente sobre o que você já observou no seu cotidiano, seja pessoalmente, no trajeto para a escola, nas aulas, na televisão ou nas brincadeiras e jogos que já participou.

Após ter realizado a *leitura compartilhada* das fontes, sugerimos que você atue como mediador(a) da organização de um debate entre os alunos sobre as questões propostas no *Caderno do Aluno*. Neste momento, o espaço de aprendizagem deve proporcionar um período de reflexão coletiva, estimulando o diálogo e o levantamento de hipóteses para que, com isso, os(as) estudantes estabeleçam relações com as habilidades que serão desenvolvidas ao longo desta Situação de Aprendizagem. Para

7 A empatia é a capacidade de projetar a emoção do outro em si mesmo, o que popularmente é tido como a ação de se colocar no lugar de outra pessoa e imaginar como se sentiria com determinada ação ou fala. É o elemento central da competência 9 presente tanto no Currículo, como na Base Nacional Comum Curricular: *"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"*.
Fonte: Escola de Formação de Professores. Disponível em: **http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf**. Acesso em: 07 abr. 2020.

facilitar a interação dos(as) estudantes e proporcionar uma socialização das respostas, você pode pedir inicialmente aos(às) estudantes que se organizem em pequenos grupos e registrem os pontos mais importantes levantados por eles(elas) na discussão. Após ter proporcionado esse momento de reflexão entre os(as) estudantes, organize a segunda etapa da atividade.

1.2. **Roda de Conversa**

a) Depois das discussões, os grupos devem anotar os pontos mais importantes do diálogo e eleger um(uma) representante que irá realizar a apresentação para toda a sala. Lembrem-se de que a atividade toda deve ser realizada com respeito e empatia. O(A) professor(a), irá mediar as apresentações e os próximos passos da atividade.

b) Após as apresentações, os(as) demais estudantes realizarão perguntas e também poderão responder aquelas que foram direcionadas ao seu grupo.

c) No final da "roda de conversa", cada estudante deve anotar, em poucas linhas do seu caderno, o que aprendeu e refletiu na Atividade 1.

Nesta etapa, sugerimos a realização de uma *roda de conversa*, agora envolvendo todos os estudantes da sala em um debate. Por se tratar de uma temática polêmica, sugerimos que leia juntamente com os(as) estudantes os itens que constam no *Caderno do Aluno* e os(as) oriente a seguirem essas indicações. Visando uma melhor mediação da interação dos(as) estudantes, se atente também às orientações já descritas anteriormente em relação à aplicação deste tipo de metodologia em sala de aula. Enquanto avaliação da proposta, peça a eles(elas) que registrem o que aprenderam ao longo da realização da atividade e posteriormente verifique estes registros.

SAIBA MAIS:

Intolerância religiosa. Sala de Debate. **Fonte:** Canal Futura. Disponível: **https://www.youtube.com/watch?v=9IQvxqvJzjM**. Acesso: 18 jul. 2020.

ATIVIDADE 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. Leia o texto e analise as imagens. Depois, responda ao que se pede em seu caderno.

Professor(a), como já fora colocado, sempre que houver um texto a ser trabalhado na atividade é interessante a realização da *leitura compartilhada* com os estudantes. Descrevemos anteriormente como este tipo de prática metodológica deve ser articulada. Além das fontes textuais, nesta atividade colocamos algumas fontes iconográficas. A análise destas fontes dará ferramentas para a interpretação das perguntas, facilitando o estabelecimento das relações entre as imagens, os temas nelas representados e os conteúdos dos textos. É interessante trabalhar os elementos visuais, antes dos trazidos pela legenda, ao realizar análises iconográficas, para que os(as) estudantes não caiam em interpretações superficiais.

Texto 1 – As religiões e a História

Quando estudamos as crenças e as religiões em História, o fazemos enquanto elemento que reflete a própria narrativa da humanidade. Desde os tempos mais remotos, os seres humanos passaram a questionar a sua origem e depois as questões que impactavam seu cotidiano, mas que não eram previsíveis, tais como as condições climáticas, as guerras, os sentimentos (raiva, amor, saudade, tristeza e felicidade) e, finalmente, a morte. Essa busca de explicações aparece em vestígios arqueológicos de diferentes sociedades e épocas.

Dessa forma, estudar as crenças e religiões significa conhecer e refletir sobre um aspecto da vida humana, geralmente manifestada no universo social (na relação entre as pessoas) e que pode inferir nos aspectos culturais, políticos e econômicos das sociedades. Assim, conforme os povos foram se tornando mais complexos, as crenças também foram ganhando novas dimensões, como regras e hierarquias.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

a) A partir da leitura do texto e da explicação do(a) seu(sua) professor(a), explique: por que se estuda sobre as religiões em História? Qual é a sua importância?

b) Pode-se dizer que as imagens acima são exemplos de produções religiosas? Por quê?

Após ter realizado a análise das fontes junto aos(às) estudantes, se faz necessário um aprofundamento em relação à importância do estudo das religiões para a História. Retome, também, o que já foi trabalhado em bimestres anteriores em relação à importância das diferentes manifestações religiosas dentro das lógicas de organização cultural de diferentes povos na Antiguidade. Após essa retomada, os(as) estudantes facilmente conseguirão perceber que estas evidências da cultura material, representadas nas imagens reproduzidas no *Caderno do Aluno,* mostram a relação que determinadas sociedades tinham com suas crenças, levando-as a produzir símbolos, códigos e construções para honrar este aspecto da sua cultura.

É importante ter em mente que as religiões impactam diretamente nas visões de mundo de diferentes sociedades, sendo um objeto de estudo importante tanto para a História das mentalidades, quanto para a História cultural. Ao nos dedicarmos ao seu estudo, devemos nos atentar para não compreender religião num sentido único, tendo em mente que existem diferentes tipos de práticas religiosas, atribuições de sentido variadas, para além de mediações e hibridizações entre diferentes crenças.

SAIBA MAIS:

GAARDER, J., HELLERN, V.; NOTAKER, H. O Livro das Religiões. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

2.2. A religião desde o fim da Antiguidade e na Idade Média.

Ao dar prosseguimento às atividades 2.2. e 2.3., espera-se que o(a) professora continue realizando a *leitura compartilhada* dos textos historiográficos que constam *no Caderno do Aluno* com os(as) estudantes, antes de propor a realização das pesquisas e das questões interpretativas sobre os textos presentes em ambas as atividades. Para a realização das pesquisas, sugerimos que o(a) professor(a) busque orientar os(as) estudantes em relação às possíveis fontes de consulta. Para tal, também se faz

importante a realização de uma orientação procedimental em relação à confecção dos registros. Aponte aspectos aos quais os(as) estudantes devem se atentar no contato com as fontes escolhidas por eles(as), durante a realização de seus registros, visando um melhor direcionamento da socialização dessas pesquisas em sala e contribuindo com o andamento do objeto de conhecimento das aulas subsequentes. O estímulo da competência interpretativa é essencial para um melhor desenvolvimento das habilidades do componente curricular de História, e as questões propostas no *Caderno do Aluno* visam auxiliar os(as) estudantes na realização deste exercício de análise.

Texto 2 – A influência da Igreja Católica na Europa Medieval

No início da Idade Média, as invasões germânicas provocaram o processo de descentralização política e econômica, mas mantiveram um elemento unificador: o cristianismo centralizado na Igreja Católica.

Na sociedade medieval, a Igreja ocupava uma das três ordens estamentais. A primeira, e o alto clero passou a ser formado por membros da nobreza feudal. Com o passar do tempo e as dificuldades geradas pelo crescimento populacional, tornou-se tradição o primeiro filho nobre ficar com a herança, e o segundo seguir a vida religiosa.

A Igreja também detinha o poder político, ao coroar os reis e interferir nas disputas entre senhores. Seu poder econômico advinha das doações (feitas por quem desejava a salvação) e, como os eclesiásticos não podiam se casar, as riquezas só se acumulavam e não eram divididas por herança. A cultura, as festividades e os costumes também partiam do que era pregado na Igreja.

Como a maioria da população era analfabeta, a preservação de textos, estudos e da ciência era feita pela Igreja, que detinha o monopólio do saber letrado. Era ela também que tinha acesso à Bíblia e à interpretação dos textos bíblicos, assegurando, por séculos, a ordem e a imobilidade social justificadas como um desígnio divino.

A educação formal era controlada pela Igreja. Os monges copistas também garantiam a reprodução e, assim, a preservação dos textos da Antiguidade, mantidos nas bibliotecas dos mosteiros, onde também funcionavam as primeiras escolas. O ensino desdobrou-se nas universidades, sendo a Escola de Direito de Bolonha, do século XI, a primeira instituição a aparecer ainda com docentes religiosos. Apenas no século XIV passou a haver ampliação dos cursos e uma autonomia maior das universidades em relação à Igreja.

Na filosofia os principais nomes foram: Santo Agostinho, Santo Tomás de Aquino e Roger Bacon, monge inglês do século XIII condenado à prisão por suas ideias de observação e experimentação científica.

Nas artes, a fé cristã foi o tema principal expresso em afrescos, vitrais, nas esculturas decorativas das igrejas e nos manuscritos (como os livros de horas), com cenas bíblicas do Velho e Novo Testamento.

Em relação às festividades, os temas também eram cristãos. Festividades pagãs foram incorporadas e transformadas em festas de cunho religioso (como, por exemplo, as festas juninas), incluídas no calendário cristão, de modo que, com o passar do tempo, não era mais possível identificar sua origem fora da Igreja.

Quando o crescimento populacional passou a se configurar em problema de ordem pública, jogos antes proibidos pela própria Igreja passaram a ser organizados por ela, como forma de controle social, como foi o caso da *La Soule*, espécie de futebol medieval francês.

Quando deixou de ser eficiente apenas pela palavra, a Igreja instituiu outras formas de manter seu poder, perseguindo os considerados hereges e levando-os ao julgamento perante o Tribunal do Santo Ofício ou Inquisição, oficializada em 1231, que chegava a condenar à morte em fogueiras, por exemplo.

Nos séculos finais da Idade Média, com o Renascimento Comercial e o progresso dos bancos, algumas concepções da Igreja, como a proibição da usura (cobrança de juros) ou mesmo a noção de preço justo entre os comerciantes, passaram a ser questionadas. As interferências da Igreja nas decisões políticas foram fatores que, somados a outros, foram, pouco a pouco minando a hegemonia da Igreja.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) Por que os romanos, que costumavam ser tolerantes com a fé alheia, passaram a perseguir os cristãos? Faça uma pesquisa e a registre em seu caderno.

b) Quem eram os hereges e por que a Igreja Católica os perseguia? Faça uma pesquisa e a registre em seu caderno.

c) A partir do que compreendeu do texto e de sua pesquisa, responda com suas palavras: qual era o papel do cristianismo na Idade Média?

d) A partir da leitura do texto, quais fatores possibilitam compreender o poder da Igreja Católica na Idade Média?

e) Na época medieval, havia influência da Igreja Católica em outras esferas além da religiosa? Justifique.

Após terem realizado o exercício de *leitura compartilhada* das fontes, oriente os(as) estudantes a realizarem as pesquisas propostas nos itens "**a**" e "**b**" e promova a socialização dos resultados encontrados por eles(elas) em sala.

Espera-se que os(as) estudantes encontrem em suas pesquisas que a repressão aos cristãos por parte dos romanos tinha o propósito de evitar que o cristianismo se expandisse na época do Império. O cristianismo surgiu durante o Império romano em uma região que estava sob o jugo imperial. Os cristãos acreditavam em um só deus, não aceitavam adorar o Imperador como um deus vivo e pregavam a igualdade entre os homens. Por esses motivos, as ideias dos primeiros cristãos assustavam o Império, já que a estratégia de dominação imperial se baseava em crenças opostas a essas. No entanto, a religião ganhou um grande apelo popular e conseguiu muitos adeptos, fazendo com que ao longo do tempo os romanos se aproximassem dela e deixassem de perseguir seus fiéis.

SAIBA MAIS:

GIBBON, Edward. Declínio e Queda do Império Romano. São Paulo: Companhia de Bolso, 2005.

No entanto, com o fortalecimento da instituição da Igreja Católica ao longo do tempo, ela mesma passou a condenar todos os movimentos religiosos que não concordavam com os preceitos estabelecidos por ela. Os que faziam parte de movimentos que discordavam desta Igreja eram chamados de hereges. O Manual dos Inquisidores escrito pelo teólogo Nicolau Eymerich no século XIV definia o seguinte:

> Herética é toda proposição que se oponha:
>
> a) a tudo o que esteja expressamente contido nas Escrituras;
>
> b) a tudo o que decorra necessariamente do sentido das Escrituras;
>
> c) ao conteúdo das palavras de Cristo, transmitidas aos apóstolos, que, por sua vez, transmitiram-nas à Igreja;
>
> d) a tudo o que tenha sido objeto de uma definição em algum dos Concílios ecumênicos;
>
> e) a tudo o que a Igreja tenha proposto à fé dos fiéis;
>
> f) a tudo o que tenha sido proclamado, por unanimidade, pelos Padres da Igreja, no que diz respeito à reputação da heresia[8].

8 EYMERICH, Nicolau. Manual dos Inquisidores. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1993. p. 33-34.

Os hereges sofriam forte perseguição e, inclusive, violência. O primeiro relato de um herege morto pela Igreja católica é do século IV, mas foi a partir do século XII que passou a se difundir a insatisfação popular em relação a esta Igreja e só em 1231 fora instituído o Tribunal da Santa Inquisição pelo papa Gregório IX, que permitiu o uso da violência contra os hereges.

SAIBA MAIS:

EYMERICH, Nicolau. Manual dos Inquisidores. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1993.

FALBEL, Nachman. Heresias medievais. São Paulo: Perspectiva, 1977.

Após terem realizado a socialização das pesquisas, espera-se que os(as) estudantes consigam responder os itens "**c**", "**d**" e "**e**", justificando com elementos encontrados no texto. É esperado que seja colocado que a Igreja foi uma instituição que ganhou força durante o Império Romano e que durante a Idade Média ela garantiu seu lugar de poder nas esferas política, econômica, cultural, artística, filosófica e social. Neste contexto, a instituição coroava reis e interferia nas disputas entre senhores; acumulava riquezas advindas de doações e detinha propriedades advindas de heranças; ditava as festividades e os costumes; tinha o monopólio de preservação de textos da ciência e da Bíblia. Ela assegurou, por séculos, a ordem e a imobilidade social, justificadas como um desígnio divino.

2.3. Leia o texto e faça o que se pede.

Para a realização desta atividade, espera-se que o(a) professor(a) siga as mesmas orientações passadas na atividade 2.2.

Texto 3 – Império Bizantino

Em 395, o Império Romano do Oriente chegou a englobar as regiões da Grécia, da Ásia Menor, da atual Síria e Palestina, o nordeste da África, incluindo o Egito, e as ilhas do Mediterrâneo Oriental. Com a fragmentação e desaparecimento do Império Romano do Ocidente, o lado oriental foi adquirindo aspectos cada vez mais distintos, consolidando a cultura bizantina, como a substituição do latim pelo grego. Sua localização geográfica do Império Bizantino favoreceu as relações comerciais com outros povos e a manutenção de uma economia dinâmica, que enriqueceu o império. Constantinopla, a capital bizantina, era protegida por um cinturão de muralhas que a protegeu das invasões germânicas.

Mesmo tendo ocorrido em Constantinopla os primeiros Concílios, responsáveis pela definição dos dogmas da Igreja Católica, as diferenças de entendimento da fé levaram à separação entre o papa de Roma e o patriarca de Constantinopla. Foi a chamada Cisma do Oriente, em 1054, que originou, de um lado, a Igreja Católica Apostólica Romana e do outro, a Igreja Católica Ortodoxa Grega.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) O apogeu do Império Bizantino aconteceu no governo de Justiniano (527-555), expandindo sua influência cultural pela Europa. No campo da arte, nesse período, difundiu-se o **mosaico**. Você sabe o que é isso? Faça uma pesquisa sobre o mosaico bizantino, escolha uma imagem representando o poder religioso na Idade Média e produza o seu mosaico com os recursos que dispor. Use a sua criatividade!

b) Depois de ter feito o mosaico, reflita: como deveria ser e quanto tempo deveria demorar para construir enormes murais de mosaico dentro das Igrejas?

c) A partir da leitura do texto, responda: o que foi a Cisma do Oriente?

Após terem realizado o exercício de *leitura compartilhada* das fontes, peça aos(às) estudantes que respondam inicialmente ao item "**c**", cuja resposta pode ser encontrada no texto. Espera-se que, após a leitura, os(as) estudantes consigam interpretar que a Cisma do Oriente foi como ficou conhecido o movimento que culminou na separação da Igreja Católica Apostólica Romana da Igreja Católica Ortodoxa, em 1054. Essa separação se deveu às diferenças de entendimento da fé entre o papa de Roma e o patriarca de Constantinopla.

Depois de ter realizado a correção deste item, oriente os(as) estudantes a realizarem as pesquisas propostas no item "**a**" e posteriormente promova a socialização dos resultados encontrados por eles(elas) em sala. Disponibilize os recursos necessários para a confecção dos mosaicos pelos(pelas) estudantes, como cola, papéis coloridos, ou outros materiais à sua escolha. Você pode, também, solicitar a ajuda do(a) professor(a) de Arte e promover um exercício interdisciplinar. Após os(as) estudantes terem finalizado as produções, você pode organizar uma exposição dos resultados na escola.

SAIBA MAIS:

Como fazer um mosaico de papel. **Fonte:** WikiHow. Disponível em: **https://pt.wikihow.com/Fazer-um-Mosaico-de-Papel**. Acesso em: 17 jul. 2020.

Antes de solicitar aos(às) estudantes que realizem o exercício proposto no item "**b**" explique que os mosaicos que eles encontraram nas pesquisas são obras de grande dimensão, feitas para cobrir paredes e tetos das Igrejas. O mosaico é uma técnica já conhecida pelos gregos e romanos e aprimorada pelos bizantinos, tornando-se a expressão máxima da arte bizantina. Foi também usada pelos muçulmanos, que fizeram mosaicos de azulejos para cobrir o interior de suas mesquitas. O mosaico bizantino usa peças de mármore de diferentes cores, madrepérola, ouro e prata e, muitas vezes, demoravam dezenas de anos para serem confeccionados. Se julgar necessário, mostre imagens desses templos que demonstrem a escala dessas obras de arte.

ATIVIDADE 3 - ENSINO HÍBRIDO

3.1. ***Podcast***

Nessa situação de aprendizagem, estamos aprendendo um pouco sobre o papel das religiões na política, na economia, cultura e sociedade no período medieval. Agora chegou a hora de pesquisarmos sobre as relações que o mundo medieval cristão estabeleceu com o mundo árabe e com as populações judaicas. Para tal, você e seus colegas deverão seguir as orientações do(a) professor(a) para criar um ***podcast*** sobre um dos temas da tabela a seguir**.**

Professor(a), a produção dos *podcasts* pode servir como um estímulo à autonomia dos(das) estudantes. Disponibilizamos em um QR Code do *Caderno do Aluno* alguns textos que podem dar base à pesquisa que deverá ser desenvolvida pelos(pelas) estudantes para a produção dos *podcasts* sobre os temas passados em relação às relações da Igreja Católica com os povos árabes e judeus.

Para a realização das pesquisas, sugerimos que o(a) professor(a) busque orientar os(as) estudantes em relação às possíveis fontes de consulta. Para tal, também se faz importante a realização de uma orientação procedimental em relação à confecção dos roteiros dos *podcasts* com base nessas fontes. Aponte aspectos aos quais os(as) estudantes devem se atentar no contato com as fontes escolhidas por eles(as), visando um melhor direcionamento da socialização dessas pesquisas e contribuindo com o andamento da proposta da atividade.

Após a realização da proposta, organize a apresentação dos resultados em sala, como uma aula invertida sobre os temas realizada por cada grupo. Verifique as orientações já passadas em relação à aplicação da metodologia da *sala de aula invertida* para pensar sobre a melhor forma de realizar esta organização. Estas apresentações servirão para que todos possam entrar em contato com o que foi desenvolvido pelos outros grupos e, caso sintam a necessidade de reforçar o entendimento em relação ao conteúdo apresentado, os(as) estudantes podem acessar os *podcasts* desenvolvidos.

Antes da realização das pesquisas, organize os agrupamentos, divida os temas, faça as orientações gerais e explicite alguns aspectos importantes:

1. Leia o texto introdutório sobre seu tema, pesquise-o e não deixe de citar suas fontes.
2. Crie o roteiro para tratar do tema/tempo de duração.
3. Faça o ensaio para a gravação.
4. Faça a gravação em um ambiente com pouco ruído.
5. Edite seu *podcast*.
6. Publique/apresente seu *podcast*, com a organização do(a) seu(sua) professor(a), para que todos de sua turma tenham acesso ao tema desenvolvido pelo seu grupo.

Os *podcasts* são excelentes oportunidades para o trabalho dos conteúdos históricos juntamente com as ferramentas tecnológicas. Trata-se de arquivos de áudio transmitidos via internet, funcionando basicamente como uma rádio digital. Ao produzirem os *podcasts,* os estudantes necessitarão mobilizar conhecimentos para sua produção e, consequentemente, desenvolver as habilidades propostas nesta situação de aprendizagem. Para tanto, é preciso que o docente entre no *site* disponível na seção "Saiba mais", a fim de auxiliar os(as) estudantes na criação dos *podcasts*. É possível realizar o estudo de como produzir os *podcasts* com a utilização pedagógica de *smartphones*.

SAIBA MAIS:

Podcast: como usar na sala de aula? **Fonte:** Fundação Telefônica. Disponível em: **https://fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/podcast-como-usar-na-sala-de-aula/**. Acesso em: 24 mar. 2020.

Como fazer um Podcast! **Fonte:** Coisa de Nerd. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=Of5A6o9J_F8**. Acesso em: 24 mar. 2020.

PODCAST - RELAÇÕES DA IGREJA CATÓLICA COM POVOS ÁRABES E JUDEUS	
GRUPO	**TEMA DE PESQUISA**
1	A Expansão Islâmica
2	O Império Carolíngio e as lutas religiosas
3	Trovas Medievais
4	As Cruzadas
5	Os Judeus

Passo a Passo:

1º Para a realização dos *podcasts,* vocês deverão seguir as orientações de seu(sua) professor(a). O(A) professor(a) estabelecerá os critérios para a organização de 5 grupos e orientará vocês em relação ao andamento da proposta;

2º Após a divisão dos grupos estabelecida pelo(a) professor(a), cada grupo ficará responsável pela pesquisa e pela aula invertida sobre um dos temas da tabela acima;

3º Para iniciarem suas pesquisas, consultem a pasta indicada no *link* abaixo. Nesta pasta, você encontrará textos e sugestões de outros lugares para aprofundar a sua pesquisa;

4º Seu(sua) professor(a) orientará os grupos para o desenvolvimento dos *podcasts* e, quando solicitado, vocês deverão realizar a apresentação do resultado para sua turma.

SAIBA MAIS

Textos para a Atividade 3. Acesse pelo *link* ou QR Code:

https://drive.google.com/drive/folders/1rAA6HhTAVziVXI2WTRwdMUI3xYU261Ph?usp=sharing.

3.2. Após a atividade anterior, responda:

Professor(a), como avaliação do que fora trabalhado ao longo da realização dessa proposta, sugerimos que você inicialmente promova uma *roda de conversa*, retomando o que já fora abordado em relação aos tipos de aproximações existentes entre os cristãos, os muçulmanos e judeus durante a Idade Média, verificando o que os(as) estudantes conseguiram apreender ao longo da realização da atividade.

a) De acordo com as fontes analisadas e com o exercício da atividade anterior, escreva um texto explicando quais foram os tipos de aproximações existentes entre os cristãos, os muçulmanos e os judeus durante a Idade Média.

Após a realização do debate e antes de solicitar aos alunos que produzam seus textos, promova a realização de um exercício de síntese dos principais tópicos que apareceram no debate. Após este exercício reflexivo, selecione tópicos que foram demarcados e oriente a produção do texto dissertativo.

Anteriormente passamos um roteiro que pode ser repassado aos alunos sobre este tipo de produção textual. Você pode, também, solicitar a ajuda do(a) professor(a) de Língua Portuguesa e promover um exercício interdisciplinar.

3.3. **Conto ou trova medieval**

a) A partir da leitura dos textos da atividade 3.1, produza um conto ou uma trova medieval cujo cenário se passe durante as cruzadas religiosas que ocorreram durante a Idade Média. Grave o conto que escreveu e produza mais um *podcast* individualmente. Siga as orientações do(a) professor(a) para a produção do conto e do *podcast* e para a socialização do resultado com a turma.

Assim como na atividade anterior, para a realização desta atividade você também pode solicitar a ajuda do(a) professor(a) de Língua Portuguesa e promover um exercício interdisciplinar. Antes de propor esta atividade, realize a *leitura compartilhada* do texto **Trovas Medievais**, disponibilizado no QR Code que consta no *Caderno do Aluno.* Se julgar necessário, reforce o entendimento dos(das) estudantes em relação a este gênero literário e traga também alguns exemplos de contos medievais. A elaboração de um conto pode ser mais simples para os(as) estudantes, mas após ter realizado a leitura do texto disponibilizado no QR Code, como desafio, você pode também sugerir que os estudantes tentem elaborar poemas cantados no mesmo modelo que as trovas com temática medieval. Disponibilizamos abaixo um *passo a passo* que também poderá auxiliar os(as) estudantes na elaboração dos seus contos ou trovas.

Roteiro de orientações que pode ser disponibilizado aos estudantes:

Passo a passo:

O que é necessário definir antes da elaboração de um conto ou trova:

Personagens: Quais serão as personagens do conto? Quantas são? Qual é a principal delas?

Narrador: Quem será o(a) narrador(a) da história? O texto será escrito em primeira ou terceira pessoa?

Lugar: Onde se passa a história? Como é este lugar?

Tempo: Em que momento se passa a situação que será narrada? Quanto tempo ela demora para acontecer?

Linguagem: A linguagem que será utilizada será formal ou informal?

Desfecho: Como será o desfecho da história? Ele é engraçado ou inusitado?

Etapas para a elaboração do conto ou trova:

Introdução: Assim como nos textos dissertativos, nessa etapa é necessário realizar uma contextualização introdutória da história a ser narrada. Introduza o(a) narrador(a), as personagens e situe a situação-problema a ser desenvolvida nesta história ficcional.

Desenvolvimento: Aprofundamento da situação que foi apresentada na introdução.

Conclusão: Em um conto, a finalização da situação narrada ao longo do desenvolvimento de seu texto deve terminar com um final inesperado ou engraçado.

ATIVIDADE 4 - ENSINO MAKER

4.1. **Maquete**

Como vimos, a religião influenciou as artes, a ciência, a filosofia, a arquitetura medieval e, inclusive, as práticas comerciais. Diante disso, escolham um elemento observado no período medieval que pode ser materializado em formato de uma maquete, sendo o objeto ou o cenário de um evento histórico.

Para isso, seu(sua) professor(a) irá orientar a formação dos grupos e a realização das pesquisas. Depois de terminada essa etapa, vocês devem escolher o que querem reproduzir na maquete, aprofundar a pesquisa e montar o plano de execução do trabalho. Com o plano em mãos, é hora de executá-lo!

Professor(a), como conclusão desta Situação de Aprendizagem, propomos que os(as) estudantes utilizem o que aprenderam ao longo das aulas como referência para a construção de uma maquete. Para tal, peça-lhes inicialmente que escolham um elemento observado no período medieval que pode ser materializado em formato de uma maquete, sendo o objeto ou o cenário de um evento histórico, a partir das diferentes fontes que analisamos nas atividades propostas no *Caderno do Aluno*. Você pode também sugerir que eles(elas) realizem uma pesquisa sobre eventos históricos e construções medievais e selecionem imagens para utilizarem como referência para a confecção de suas maquetes. Você pode, também, solicitar a ajuda do(a) professor(a) de Arte e promover um exercício interdisciplinar.

Disponibilizamos no QR Code que consta no *Caderno do Aluno* vídeos com sugestões para a realização das maquetes ou dioramas, contendo desde opções que utilizam materiais mais simples, até orientações mais sofisticadas. Os vídeos foram escolhidos para alimentar a criatividade dos(das) estudantes, estimulando-os(as) a olhar de outra perspectiva os materiais disponíveis em suas casas. Auxilie os estudantes na confecção, disponibilizando recursos, sugerindo outras fontes, ou mediando o desenvolvimento da proposta. Ao terem terminado a atividade, você poderá organizar uma exposição das maquetes na escola junto aos(às) estudantes.

Para se inspirar, vocês podem acessar os vídeos disponibilizados no *QR Code* ao lado. Disponível também em:

https://drive.google.com/drive/folders/1MGbXSUIT-o77iC76LXFxEsIXhUKZ3KgH?usp=sharing.

Lembre-se: uma maquete é uma representação reduzida de um objeto, construção, cidade ou evento histórico.

ATIVIDADE 5 - DESAFIO

5.1. **Mapa conceitual coletivo – Idade Média**

Você já sabe o que é um mapa conceitual, inclusive já realizou um neste volume, mas agora o desafio é construir um mapa conceitual da classe, que poderá ser exposto ou apresentado em outra sala conforme as orientações do(a) seu(sua) professor(a). Veja o passo a passo abaixo.

Professor(a), antes de pedir aos(às) estudantes que sigam as orientações que constam no *Caderno do Aluno*, retome com eles(as) o que é um mapa conceitual, com o intuito de auxiliá-los(as) nas diferentes etapas propostas para a elaboração desta síntese coletiva dos objetos do conhecimento abordados ao longo do bimestre em relação à Idade Média. Todas as etapas dessa atividade, tanto a etapa individual quanto as coletivas, podem servir como índices importantes de avaliação. Por isso, é importante que o(a) professor(a) faça a mediação da execução das diferentes etapas propostas. Com o intuito de estimular a solidificação do entendimento destes conteúdos por todos os(as) estudantes, sugerimos que, quando finalizado, o mapa conceitual coletivo possa ser exposto.

Passo a passo:

ETAPA A	ETAPA B	ETAPA C
Individual	**Em grupos**	**Um único mapa conceitual para toda a sala**
1º Anote no seu caderno os principais pontos estudados no volume 4; 2º Organize as ideias criando relações entre elas. Não se esqueça de deixar espaço para as imagens; 3º Escolha imagens ou faça desenhos para ilustrar as ideias principais e acrescente ao seu mapa conceitual.	1º Com o mapa individual pronto, você irá se reunir em grupos; 2º Nos grupos, a missão é apresentar o seu mapa, as suas escolhas e prestar atenção na apresentação dos(das) seus(suas) colegas; 3º Terminada as apresentações, vocês devem unir todos os mapas em um só. Para isso, talvez seja preciso fazer escolhas e reescrever alguns pontos. Essas decisões devem ser realizadas coletivamente e de maneira respeitosa; 4º Feita as escolhas e combinados, produzam um novo mapa conceitual que sintetize o do grupo.	1º Os grupos apresentarão os seus mapas conceituais para toda a sala; 2º É possível que muitos elementos apareçam em vários mapas, ou que um deles sintetize todos os outros, de maneira que vocês poderão elegê-lo como representante dos demais; 3º Caso os grupos tenham produzido mapas muito diferentes, a classe deve seguir o 3º e o 4º passo da ETAPA B; 4º Com o mapa conceitual coletivo pronto, será preciso expor, na sala ou em outro local da escola, conforme o que for acordado com os professores. Da mesma forma, pode ser acordada uma apresentação entre as salas.

ATIVIDADE 6 - RETOMADA

6.1. Neste volume, estudamos o período histórico que ficou conhecido como Idade Média. Finalizada as três Situações de Aprendizagem, reflita, pesquise e responda:

Professor(a), é preciso equilíbrio para percorrer o ano letivo sabendo mesclar as atividades com eventuais mudanças de percurso que se fizerem necessárias. O mais importante é saber replanejar sempre, estabelecendo prioridades e, principalmente, nunca deixar de levar em conta as características e necessidades de aprendizagem dos estudantes. Pensando nisso, desenvolvemos esta atividade de retomada final, para que seja possível verificar quanto os(as) estudantes conseguiram absorver em relação aos assuntos abordados ao longo do bimestre.

a) Quais foram as principais características da Idade Média?

b) Em que a Idade Média se diferenciou da Idade Antiga? Explique.

c) Por que este período histórico recebeu essa nomenclatura?

d) Há legados da Idade Média na atualidade? Quais?

É importante que, ao longo do desenvolvimento desta atividade, o(a) professor(a) atue como mediador(a). Para tal, considere sempre o que os(as) estudantes aprenderam até o momento e a relevância do conteúdo, mas lembre-se de que a tomada de decisão sobre aquilo que precisa ser revisto é sua, mediante as expectativas de aprendizagem e habilidades a serem desenvolvidas. Avalie se a habilidade desenvolvida será aprofundada ou retomada nos anos seguintes. Os(as) estudantes são a referência para a reelaboração dos planos de aulas, para as retomadas de temas e problematizações, por isso se faz necessário o acompanhamento do seu desenvolvimento. Ao longo do desenvolvimento da atividade, se julgar necessário, aprofunde o entendimento dos(as) estudantes em relação aos aspectos que julgar mais importantes, não deixando de desconstruir a caracterização e os estereótipos da Idade Média como a Idade das Trevas.

SAIBA MAIS:

FRANCO, J. H. A Idade Média: Nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 2001.

6.2. **Atividade final de História do 6º ano**

Terminado o ano, o(a) professor(a) irá propor uma conversa sobre o que foi estudado nesta disciplina. Após o exercício coletivo, escreva sobre o que você aprendeu em História. Relate o que mais gostou das atividades, o que menos gostou e qual você acredita ser a importância de estudar História.

Para iniciar essa reflexão, sugerimos que seja realizada uma *roda de conversa*. Nela esperamos que eles sejam questionados em relação ao que foi estudado ao longo do ano nas aulas deste componente curricular, o que eles mais gostaram de aprender e o que menos gostaram, finalizando a dinâmica com o questionamento acerca da importância do estudo da História para os(as) estudantes.

ANOTAÇÕES

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

História - 7° ano

3º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial, comparando informações, argumentos e pontos de vista explicitados nos diferentes tipos de fonte. (EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas histórico. (EF07HI18*) Comparar a dinâmica econômica nas colônias portuguesa e espanhola na América. (EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial, étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) e os interesses políticos e econômicos.	A estruturação dos vice-reinos nas Américas; Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	(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 mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto oriental.

Conheça o Currículo:

Acesse o QR Code ou o link abaixo: **http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf**.
Acesso em: 20 jun. 2020.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 – A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA AMÉRICA PORTUGUESA

Unidade Temática: A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.

Habilidades:

(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial, comparando informações, argumentos e pontos de vista explicitados nos diferentes tipos de fonte.

(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, étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática) e os interesses políticos e econômicos.

Objetos de conhecimento: A estruturação dos vice-reinos nas Américas; Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.

Professor(a), com essa Situação de Aprendizagem, a partir da análise de documentos históricos, das dinâmicas da sociedade do período colonial e do uso da "atitude historiadora", os(as) estudantes irão desenvolver seu próprio entendimento em relação à formação histórica e geográfica do território da América portuguesa, considerando sua diversidade étnico-racial, étnico-cultural (indígena, africana, europeia) e os interesses políticos e econômicos que existiam por parte dos europeus nesse território.

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZAÇÃO

1.1. Você já ouviu falar em capitanias hereditárias?

Professor(a) para esta atividade seria interessante a realização de uma roda de conversa com os(as) estudantes, estimulando a imaginação e a participação de todos. Essa é uma atividade de sensibilização, passo inicial de todas as Situações de Aprendizagem. O material visa a abertura de um diálogo entre o(a) estudante e o(a) professor(a), abrindo um caminho que parta de seus conhecimentos prévios e vai contextualizando-os a partir de outras observações da Situação de Aprendizagem.

ATIVIDADE 2 - SALA DE AULA INVERTIDA

2.1. Neste momento, você e sua turma serão desafiados a participar de uma aula invertida sobre o período colonial no Brasil.

Passo a Passo:

1º Forme um grupo ou faça individualmente em casa. Siga as orientações de seu(sua) professor(a) e respeite os critérios estabelecidos quanto ao número de integrantes.

2º Desenvolva uma pesquisa com o auxílio da internet nos sites sugeridos e responda as questões. Para respondê-las, sugerimos para a sua pesquisa o acesso aos seguintes links.

Mapa das capitanias hereditárias. **Fonte:** Wikipédia. Disponível em: **https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/00/Novo_mapa_Capitanias.jpg**. Acesso em: 11 jan.2021.

As Câmaras municipais. **Fonte:** MAPA – Memória da Administração Pública Brasileira. Disponível em: **http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/141-camaras-municipais**. Acesso em: 11 jan.2021.

Os homens bons. **Fonte:** Mundo Educação. Disponível em: **https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/camaras-municipais-1.htm**. Acesso em: 11 jan.2021.

3º Responda em seu caderno as questões abaixo:

- No período colonial, qual era a função dos "homens-bons"? Quem poderia ser "homem bom"?
- Quantas Capitanias Hereditárias estão presentes no mapa? Quais são elas? Qual a data apresentada no mapa?
- Qual a função das Câmaras Municipais na formação das vilas e cidades no período colonial?
- Quais destas funções apresentadas continuam a existindo hoje nas Câmaras Municipais?

4º Com orientação de seu(sua) professor(a), realize apresentação do resultado de sua aula invertida para sua turma.

Professor (a) para a realização da **Sala de aula invertida** você deve solicitar que o(a) estudante realize pesquisas prévias sobre um assunto escolhido antes de iniciar o processo em sala de aula. A aula de História deve ser utilizada para o debate dos resultados encontrados nas pesquisas e sua socialização; para o desenvolvimento de exercícios práticos de análise de fontes; para a resolução de dúvidas dos(as) estudantes e a realização de trabalhos complementares.

Para a realização dessa atividade, solicite que os(as) estudantes iniciem suas pesquisas nos *sites* indicados no *Caderno do Aluno* para responder às questões apresentadas. Após a realização da pesquisa e da verificação e correção das respostas dos(as) estudantes, organize com eles(as) a melhor forma de apresentação dos resultados.

Esta prática poderá contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos(as) estudantes. Após a realização das pesquisas e de sua sistematização, seu papel é o de esclarecer as eventuais dúvidas, dialogar e trazer referências complementares. É importante que, ao final do processo, seja oportunizado um momento para a socialização do trabalho realizado, ficando a seu critério estabelecer como isso deverá ocorrer.

No item 3, espera-se que os(as) estudantes respondam que ser "homem-bom" significava participar das listas de eleitores que escolhiam os membros das Câmaras municipais, podendo votar e serem votados. A ideia de homem-bom não surgiu na colônia. Homem-bom é uma expressão portuguesa medieval transposta para o Brasil com o mesmo significado original: aquele que tem posses[1].

"Homem-bom" não era um título dado a alguém. Era um *status* de nascimento e posse. Portanto, ser considerado "homem-bom" era uma situação à priori. As condições colocadas neste texto respeito unicamente às exigidas para que os homens-bons para participarem da Câmara.

Além disso, estes mesmos homens deveriam ter posse de terras, o que legitimava sua condição social distinta. O "homem-bom" deveria congregar toda essa espécie de distinção, para que não fosse acidentalmente confundido com um indivíduo "comum" da população local.

As Capitanias na América Portuguesa segundo o mapa eram:

1. Capitania do Maranhão: João de Barros e Aires da Cunha e Fernando Álvares de Andrade;
2. Capitania do Ceará: Antônio Cardoso de Barros;
3. Capitania do Rio Grande: João de Barros e Aires da Cunha;

1 **Fonte:** SERRÃO, Joel (dir.). Dicionário de História de Portugal. Porto: Iniciativa Editoriais, v. II. 1975.

4. Capitania de Itamaracá: Pero Lopes de Sousa;
5. Capitania de Pernambuco: Duarte Coelho Pereira;
6. Capitania da Baía de Todos os Santos: Francisco Pereira Coutinho;
7. Capitania de Ilhéus: Jorge de Figueiredo Correia;
8. Capitania de Porto Seguro: Pero do Campo Tourinho;
9. Capitania do Espírito Santo: Vasco Fernandes Coutinho;
10. Capitania de São Tomé: Pero de Góis da Silveira;
11. Capitania de São Vicente: Martim Afonso de Sousa;
12. Capitania de Santo Amaro: Pero Lopes de Sousa;
13. Capitania de Santana: Pero Lopes de Sousa.

As Câmaras municipais começaram a ser criadas a partir de 1532, no contexto da primeira expedição colonizadora portuguesa na América, constituindo-se, ao longo do período colonial, como base local da administração portuguesa e reunindo competências das esferas administrativa, judiciária, fazendária e policial. Hoje, as câmaras de cada município do território brasileiro exercem, principalmente, funções legislativas, administrativas e fiscalizadoras. Seus membros eleitos elaboram leis relacionadas exclusivamente ao município ao qual representam, exercendo influência também nas decisões da administração local, principalmente no que concerne aos atos e as contas do Poder Executivo.

ATIVIDADE 3 - ANÁLISE DE FONTES

Vamos retomar? Desenvolva sua atitude historiadora.

Caro(a) estudante, uma das funções do historiador é fazer investigação no sentido de interpretar e identificar fatos, trazendo à tona a memória de um grupo, de uma sociedade de um determinado tempo histórico.

Nesta atividade, iremos simular o trabalho de um historiador que investiga os primeiros anos da colonização no Brasil. Você irá pesquisar sobre as “entradas”, “bandeiras”, exploração de produtos do sertão, cana de açúcar, ouro, criação de gado, escravidão uso da mão de obra dos indígenas e negros escravizados e as lutas de resistências desses grupos.

Professor(a) na prática, para estimular o que chamamos de “atitude historiadora” em nossos(as) estudantes, você precisa orientá-los a realizar operações cognitivas com as fontes históricas, com o objetivo de analisá-las, interpretá-las, questioná-las, para, enfim, produzir uma narrativa do passado a partir de sua perspectiva, comparando-a com outras narrativas já existentes.

A “atitude historiadora” se refere ao movimento do(a) professor(a) e do(a) estudante em se posicionarem enquanto sujeitos históricos diante do processo de ensino e de aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes e realizando uma reflexão histórica sobre a sociedade na qual vivem. Ao terem acesso a um repertório de técnicas e procedimentos necessários para o letramento em História, o estudante poderá compreender que ele é capaz de produzir narrativas articuladas à sua leitura de mundo e à sua realidade sociocultural. Esse conjunto de estratégias de ensino e ações pedagógicas mediadas pelo(a) professor(a), permitirá novas reflexões, possibilitando o exercício do entendimento da alteridade, a fim de promover o exercício pleno da cidadania.

Para iniciar, leia a atividade com seus estudantes para auxiliar no seu desenvolvimento.

3.1. Leia os textos a seguir:

Entradas

As expedições denominadas **"Entradas"**, saíam do litoral rumo ao norte, oeste e sudoeste, adentrando pelo interior da colônia. Eram expedições originadas de diversas partes da colônia formadas por iniciativa oficial ou particular. O objetivo era realizar o mapeamento do território, viabilizando sua colonização além do litoral, sobretudo, fazendo o levantamento dos recursos econômicos como ouro e pedras preciosas para atender aos interesses lusitanos. Além disso, as "**Entradas**" atuavam no combate aos povos indígenas que resistiam, ameaçavam ou impediam o avanço da colonização.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

Bandeiras

As bandeiras eram as entradas feitas pelos paulistas, chamados "bandeirantes", que partiam de São Paulo em direção ao interior da colônia navegando o rio Tietê e, depois, outros rios. Um dos objetivos dessas expedições foi a busca por mão de obra capturando indígenas para serem escravizados e, também, a busca de ouro e pedras preciosas.

Durante esse processo, diversos grupos indígenas foram atacados pelos bandeirantes, às missões jesuíticas do Sul, em território espanhol e território do quilombo de Palmares, no século XVII – tarefa encomendada pelas autoridades da colônia aos bandeirantes. A população nativa foi massacrada pela intensa ação violenta dos bandeirantes fato que marcou o início da história do território paulista.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

3.2. Vamos observar a representação cartográfica após a leitura dos textos e realizar a atividade proposta.

a) Qual é a diferença entre "entradas" e "bandeiras"? Explique.

Professor(a) espera-se que os(as) estudantes apresentem as diferenças entre as *entradas* e *bandeiras* e expliquem com suas palavras, que as primeiras eram expedições originadas de diversas partes da colônia, formadas por iniciativa oficial ou particular; já as bandeiras eram entradas realizadas pelos paulistas (por isso a denominação "bandeirantes") que partiam de São Paulo em direção ao interior da colônia, navegando a partir do rio Tietê e, depois, por outros rios.

b) Qual a importância dessas expedições para a colonização do Brasil?

Nesse item, os(as) estudantes, ao lerem os textos, passam a descrever a importância que as expedições tiveram para os primeiros anos da colonização.

c) A partir da análise das representações cartográficas, explique as principais mudanças nos domínios territoriais de Portugal e Espanha.

Professor(a), para o(a) estudante realizar esta atividade você deverá apresentar os mapas e auxiliá-los na identificação, para então responderem ao item.

Indicações de mapas:

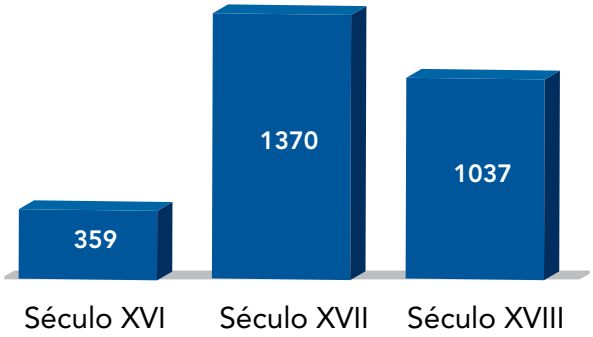
- Mapas do Brasil Colonial: 1 - Expedição colonizadora de Martim Afonso de Souza (1530); 2 - A economia no século XVI; 3 - As capitanias hereditárias; 4 - O povoamento no século XVI. **Fonte:** UNIFAL. Disponível em: **https://www.unifal-mg.edu.br/remadih/wp-content/uploads/sites/11/2018/10/048Mapas1-1.jpg**. Acesso em: 05 jun. 2020.
- Mapa das Capitanias do Brasil (1586). **Fonte:** Wikipedia. Disponível em: **https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/81/Capitanias.jpg**. Acesso em: 05 jun. 2020.

d) Faça uma análise da expansão territorial da colonização portuguesa no sul do continente americano.

Professor(a) espera-se que os estudantes respondam sobre as mudanças que identificaram em relação à ocupação territorial na América portuguesa a partir das análises realizadas ao longo desta atividade.

e) No gráfico apresentado sobre as bandeiras realizadas. Qual século apresenta maior quantidade de bandeiras? Vamos investigar porque ocorreu este aumento neste período, qual foi o motivo?

Professor(a) faça o gráfico abaixo na lousa juntamente com os(as) estudantes, para que eles possam responder ao item.



Fonte: Elaborado a partir de dados do Dicionário de Bandeirantes e sertanistas de Francisco de Assis Carvalho especialmente para este Material.

Para responder este item os(as) professores(as) poderão solicitar que os estudantes também façam uma pesquisa sobre os motivos do aumento do número expedições.

SUGESTÃO DE SITES PARA PESQUISA:

Bandeirantes. **Fonte:** Wikipedia. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Bandeirantes**. Acesso em: 02 jun. 2020.

Bandeiras e bandeirantes de São Paulo. **Fonte:** FRANCO, Carvalho. Companhia Editora Nacional, 1940. Série Brasiliana, v. 181 (em PDF). Disponível em **https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/265/1/181%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf**. Acesso em: 02 jun. 2020.

Bandeiras e expansão territorial. **Fonte:** FGV. Disponível em: **https://atlas.fgv.br/marcos/bandeiras-e-bandeirantes/mapas/bandeiras-e-entradas**. Acesso em: 02 jun. 2020.

Entradas e Bandeiras - episódio 4. Duração: 26'38". **Fonte:** TV Brasil. Disponível em: **https://tvbrasil.ebc.com.br/historiasdobrasil/episodio/entradas-e-bandeiras-episodio-4**. Acesso em: 02 jun. 2020.

f) Faça uma análise e debate sobre o quadro abaixo com seu (sua) professor(a) sobre os Bandeirantes Paulistas. Em seguida, escreva um texto em seu caderno sobre sua análise.

Professor(a), a partir do preenchimento do quadro abaixo, vá explicando os pontos apontados na tabela aos estudantes, para que possam preenchê-la corretamente.

Pontos Negativos	Pontos Positivos
• Destruição de missões jesuíticas. • Extermínio e escravização de povos indígenas e negros no Território. • Destruição do território do quilombo de Palmares, no século XVII.	• Responsáveis pela expansão do território pelos portugueses. • Descoberta do ouro.

SAIBA MAIS:

Como era uma expedição dos bandeirantes? **Fonte:** Revista Superinteressante. Roberto Navarro. Disponível em: **https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-era-uma-expedicao-dos-bandeirantes/**. Acesso em: 03 fev.2020.

Desbravadores do Brasil. **Fonte:** SILVA NETO, Casimiro Pedro da. Brasília: Sesc-DF, 2018. PDF disponível em: **https://pt.calameo.com/read/000628381bace0c317faf**. Acesso em: 03 fev.2020.

3.3. Vamos investigar sobre a vida de alguns Bandeirantes? Em muitos livros eles são retratados de duas formas: como heróis ou como vilões. Ambas as imagens exageram as características da trajetória histórica desses personagens. Assim, o seu trabalho como investigador da história será o de pesquisar e investigar quais foram as histórias desses personagens e como os seus atos interferiam na história do Brasil. Escolha um dos nomes abaixo e escreva sua biografia.

Fernão Dias Paes Leme - Manuel Borba Gato - Bartolomeu Bueno da Silva (o Anhanguera) - Nicolau Barreto - Antônio Raposo Tavares - Manuel Preto - Francisco Bueno

SUGESTÕES DE PESQUISA PARA OS(AS) ESTUDANTES:

Fernão Dias Paes Leme. **Fonte:** Multirio. Disponível em: **http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo01/fernao_dias.html**. Acesso em: 02 jun.2020.

Fernão Dias Paes Leme. **Fonte:** Educação UOL. Disponível em: **https://educacao.uol.com.br/biografias/fernao-dias-paes-leme.htm**. Acesso em: 02 jun. 2020.

Borba Gato. **Fonte:** Ebiografia. Por Dilva Frazão. Disponível em: **https://www.ebiografia.com/borba_gato/**. Acesso em: 02 jun.2020

Bartolomeu Bueno da Silva (o Anhanguera). **Fonte:** Ebiografia. Por Dilva Frazão. Disponível em: **https://www.ebiografia.com/anhanguera/**. Acesso em: 02 jun.2020.

Nicolau Barreto. **Fonte:** Infoescola. Por Felipe Araújo. Disponível em: **https://www.infoescola.com/biografias/nicolau-barreto/**. Acesso em: 02 jun. 2020.

Antônio Raposo Tavares. **Fonte:** Infoescola. Por Tiago Ferreira da Silva. Disponível em: **https://www.infoescola.com/biografias/antonio-raposo-tavares/**. Acesso em: 02 jun.2020.

Manuel Preto. **Fonte:** Wikipedia. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Manuel_Preto**. Acesso em: 02 jun.2020.

Francisco Bueno. **Fonte:** Wikipedia. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Francisco_Bueno**. Acesso em: 02 jun. 2020.

3.4 Pesquise as rotas de exploração dos Bandeirantes e faça a legenda do mapa acima com auxílio de seu(sua) professor(a).

Professor(a), para conseguir responder a este item o(a) estudante deverá desenvolver a legenda deste mapa, presente no material, com o auxílio do(a) professor(a). **A legenda poderá ser registrada no caderno, conforme o modelo abaixo:**

1 - Fernão Dias Paes (cerca de 1608-1681)

2 - Raposo Tavares (1598-1658)

3 - Manuel de Borba Gato (1649-1718)

4 - Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera (1672-1740).

3.5 **Cartografia histórica tátil**

Professor(a) para realizar este item é importante que saiba que cartografia tátil é a arte de elaborar os mapas em alto relevo para pessoas com baixa visão ou cegas. Para realizar esta atividade siga as orientações.

Para desenvolver essa atividade, você precisará de um livro didático de História para pesquisar, um suporte no qual você irá montar o seu mapa e materiais para construí-lo em relevo. É possível fazer uso de materiais recicláveis e reutilizáveis, além de argila, massinha de modelar e de outros materiais de papelaria.

Com os materiais em mãos você deverá elaborar um mapa com **uma das rotas dos bandeirantes** (consulte seu livro) e traçá-la na superfície a ser utilizada. Depois, basta preencher os espaços com os materiais coletados.

Não se esqueça de usar materiais diferentes, com texturas diferentes para separar as fronteiras e de fazer uma legenda com as sobras dos materiais utilizados na construção do mapa.

Acesse os QR Codes na sequência, para assistir aos vídeos que explicam como fazer um mapa tátil.

SAIBA MAIS:

Como são produzidos os mapas táteis. **Fonte:** Canal LABTATE/ UFSC. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=N4AvJqewa-U**. Acesso em: 03 jun.2020.

Tutorial para produção de mapas táteis. **Fonte:** Canal IBGEeduca. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=JNarrgmZYeY**. Acesso em: 03 jun. 2020.

ATIVIDADE 4 - ANÁLISE DE FONTES

Professor(a) para realizar a análise de fontes o(a) estudante deverá ser apresentado às fontes históricas que serão analisadas e você deverá contribuir para a leitura e análise dessas mesmas fontes, ao longo da realização da atividade.

4.1. Leia a fonte e responda em seu caderno:

FONTE 1 - "Eu quisera antes dizê-lo em pessoa a Vossa Alteza que escrevê-lo, porque tão perigosa está a costa que não sei esta carta que fim haverá [...]. Já não há navio que ouse aparecer, porque a muitos tem cometido a alguns tomados.

[...] Se Vossa Majestade não vêm o mais rapidamente possivelmente em nosso socorro das capitanias da costa, não somente perderemos nossas vidas e bens materiais, mas Vossa Majestade perderá também todo o país".

Carta de Capitão Luís de Góioís, 1548.

Fonte: Carta de Luís de Góioís, 1548. Memória Biblioteca Nacional. Disponível em: **http://memoria.bn.br/pdf/094536/per094536_1937_00035.pdf**. Acesso em: 11 jan.2021.

a) Quem escreveu a fonte 1? Para quem? Quando?
b) Qual a solicitação feita pelo capitão ao rei?
c) Em qual contexto o fragmento foi escrito?

Professor(a), realize a leitura e a análise da fonte com os(as) estudantes e debata com eles o texto. Para isso, é importante que você auxilie a interpretação a partir das inferências que possam surgir entre os(as) estudantes e vá explicando a fonte, a partir desse diálogo. Espera-se que o(a) estudante responda que quem escreveu a fonte foi o Capitão Luís de Góis em 1548 e que ela estava endereçada à Vossa Alteza, o rei de Portugal, Rei D. João III; que ele solicitava socorro para as Capitanias da costa.

Professor este documento está disponível em - **Fonte:** Biblioteca UNESP. Disponível em: **https://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/12045**. Acesso em: 06 nov. 2020 - caso queira utilizar outros trechos do documento.

ATIVIDADE 5 - CONTEXTUALIZAÇÃO

5.1 Leia as fontes e responda às questões em seu caderno:

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Colonização

É recorrente a menção, no início do período colonial brasileiro, ao **pau-brasil** (produto que deu nome ao nosso país), e ao **açúcar**, cuja exploração ocorreu principalmente na região costeira do Brasil. Porém, há outro elemento explorado que necessitou da mão de obra escrava: a **mandioca**. Sua produção era voltada para o mercado interno, constituindo a base da alimentação dos trabalhadores dos engenhos. Na imagem acima observa-se uma reprodução de uma plantação de mandioca do século XIX, elaborada por dois cientistas alemães, Von Spix e Von Martius, que estiveram no Brasil, e na outra imagem é possível observar, atualmente, as ruínas do Engenho dos Erasmos, patrimônio histórico localizado na cidade de Santos/SP e um dos primeiros engenhos a ser construídos na Capitania de São Vicente.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) Pesquise as características e a forma de produção dos produtos destacados em negrito no texto (pau-brasil, açúcar e mandioca). A seguir, aguarde as instruções do(a) professor(a) para socializar os resultados com a classe;

b) De acordo com o texto, o pau-brasil inspirou o nome do nosso país. Além de Brasil, foram atribuídas e/ou propostas outras denominações para o país? Quais?

c) Em uma roda de conversa, discuta com os(as) seus(suas) colegas a utilização desses produtos na atualidade e anote no seu caderno a síntese do que foi discutido.

Professor(a), nesta atividade o(a) estudante conhecerá mais sobre a economia colonial a partir da análise de três produtos explorados nesse período: o pau-brasil, o açúcar e a mandioca. Lembrando que o pau-brasil não foi produzido, mas extraído do território. Para a realização dos itens "**a**", "**b**" e "**c**" estimule a pesquisa para que os(as) estudantes conheçam as características e as formas de exploração dos produtos descritos no texto da atividade e solicite a sistematização do conhecimento por meio de uma produção textual (item "**c**").

Sugerimos ampliar o repertório dos(das) estudantes (item "**b**") e indicamos que utilize a letra *Pindorama*, da dupla musical Palavra Cantada. Pindorama foi o primeiro nome atribuído ao Brasil quando ainda era habitado exclusivamente por indígenas e a letra da música pode ser lida e analisada coletivamente. Em seguida, pode-se desenvolver uma atividade lúdica em duplas/trios/quartetos com a letra *Pindorama*, solicitando que ela seja cantada pelos(pelas) estudantes em outros ritmos (exemplo: rap, rock, pop, sertanejo).

Para finalizar, esclareça aos estudantes que tanto as imagens apresentadas nesta atividade, como também a letra da música, podem ser utilizadas enquanto fontes históricas.

5.2. Vamos analisar fontes históricas e responda às questões no seu caderno.

Fonte 1

"Um dia, na véspera do dia de São Francisco, se queixou um feitor do Engenho dos Erasmos em São Vicente que não tinha vida sem uma gota de vinho, e que havia mais de um ano que não vinha navio do reino, e que tão logo acabasse o pouco vinho que tinha, logo morreria. Respondeu-lhe o Padre com desdém: Não se desgaste porque o dia de São Francisco ainda não é passado.

E, no dia de São Francisco, chegou um navio do reino, que viera endereçado ao feitor. Todos os que estavam no Engenho notaram a coincidência e disseram que o Padre tinha o espírito de Deus nos atos de sua vida e de seus costumes, pois conforme outras coisas que já o haviam visto dizer e fazer, sempre eram verdadeiras, razão pela qual tinha a reputação de santidade e essa era reconhecida por todas as pessoas que conheciam suas ações".

Fonte: Cartas Inéditas do Padre José de Anchieta. Copiadas do Archivo da Companhia de Jesus. Annaes da Bibliotheca Nacional do Rio de Janeiro. 1900. vol. XIX, p. 31. Disponível em: **https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/4683/1/000600_COMPLETO.pdf**. Acesso em: 03 fev. 2020.

Fonte 2

"Os índios Tupi, como os Tupinambá, empregavam práticas agrícolas tradicionais. Diante das necessidades da nascente cultura da cana-de-açúcar, implantada para acelerar o desenvolvimento econômico do território brasileiro, os colonos começaram a adotar o uso da mão-de-obra indígena escrava (Schwartz, 1988). Houve o declínio do escambo, pois as exigências cada vez maiores tanto dos índios como dos portugueses saturaram e inviabilizaram esse mercado. Por outro lado, colonos e exploradores, precisavam cada vez mais do braço indígena para tocar os engenhos de cana-de-açúcar. Entretanto, não notaram que entre os índios do litoral do nordeste cabiam às mulheres os trabalhos de agricultura. Os índios, ao serem escravizados e levados para os engenhos, não suportavam o trabalho e, sempre que podiam, fugiam dos canaviais".

Fonte: A Presença Indígena na Formação do Brasil. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. p.39. Disponível em: **http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf**. Acesso em: 04 jan.2020

a) Qual o nome do autor da fonte 1? Para que servia esse tipo de documento?

Espera-se que o(a) estudante responda Padre José de Anchieta e que o documento analisado é uma carta.

b) Por que o feitor do Engenho, na fonte 1, deveria esperar a chegada do vinho em um navio do reino (Portugal)? Por que o vinho não poderia ser produzido no Brasil?

Espera-se que os(as) estudantes realizem uma análise de quais produtos são necessários para a produção do vinho, que falem sobre a falta desses na América portuguesa e que citem o pacto colonial.

c) Na fonte 1, a que local se refere a fonte? Que atividade econômica ocorria ali? O que era produzido no engenho? Justifique.

Espera-se que no item "**c**" o(a) estudante perceba que a fonte descreve o Engenho dos Erasmos em São Vicente, que a atividade econômica que ocorria ali estava relacionada à produção de derivados da cana, como o açúcar, e que podemos aferir isso porque foram encontradas por historiadores as formas de pão de açúcar por entre as camadas de cinzas do incêndio de 1615, que aconteceu no engenho.

d) Sobre a fonte 2, quem escreveu e em que ano?

Espera-se que, neste item, respondam que foram João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire, no ano 2000.

e) De acordo com a fonte 2, os colonos e exploradores tentaram subjugar qual grupo étnico?

Espera-se que respondam: o grupo étnico indígena Tupi.

f) Analisando a fonte 2, qual o argumento apresentado pelo autor para justificar as fugas dos escravizados? Você concorda com essa justificativa?

Segundo a fonte, entre os indígenas do litoral do nordeste, o trabalho agrícola cabia às mulheres; por isso os homens, além de não suportarem a escravidão, também não queriam se sujeitar a um trabalho que consideravam feminino. As justificativas da resposta devem ser debatidas com os(as) estudantes.

g) Elabore em grupo um *lapbook* sobre as sociedades indígenas Tupi e Tupinambá, comparando informações, argumentos e pontos de vista explicitados nos diferentes tipos de fontes.

Passo a Passo:

1º Escolha um dos povos abaixo para sua pesquisa e elaboração da atividade proposta:

As sociedades indígenas Tupi e Tupinambá

2º Para elaborar o *lapbook* você precisa pesquisar o tema escolhido, procure as informações sobre os povos na internet, livros, revistas etc.

3º Divida a pesquisa em tópicos ou ideias principais.

4º Construa um modelo em branco do *lapbook*, com todas as suas ideias, que provavelmente serão colocadas no seu trabalho, isso ajudará você a não perder seu objetivo em relação a montagem do *lapbook*.

5º Apresente ao(a) professor(a), para que ele possa orientar a construção do material e para realizar intervenções durante o processo de criação do seu *lapbook*.

6º Socialize as pesquisas realizadas, organizando com seus(suas) colegas, uma roda de conversa para apresentar o tema escolhido e seu *lapbook*. Anote em seu caderno o que você aprendeu.

Dessa forma, é importante explicar aos estudantes que o lapbook é uma pasta que imita um minilivro, que pode ser confeccionada com cartolinas ou papéis coloridos, oriente-os sobre a importância de conter desenhos, figuras e as atividades pesquisadas.

Sugestão de site para pesquisa:

Programa Povos Indígenas no Brasil é a herança mais sólida que o ISA recebeu do CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação).

Povos Indígenas no Brasil. **Fonte:** ISA. Disponível em: **https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal**. Acesso em: 02 jun. 2020.

Para saber mais:

Engenho dos Erasmos. **Fonte:** PRCEU USP. Disponível em: **http://www.engenho.prceu.usp.br/**. Acesso em: 03 jun. 2020.

ATIVIDADE 6 - ENSINO HÍBRIDO

6.1. Para iniciar a proposta, é necessário que siga as instruções de seu(sua) professor(a) sobre a **Rotação por Estações**, que são atividades independentes e diferentes, porém relacionadas entre si.

Cada grupo deverá participar da Rotação com o tema: "Distribuição territorial da população brasileira", conforme apresentado no quadro abaixo:

Durante o momento de rotação, de acordo com o perfil da turma, o(a) professor(a) poderá ficar em uma estação específica para sanar dúvidas, propor adaptações na atividade, observando como está se dando o desenvolvimento das ações e intervindo nos casos que julgar necessários. Para cada título disposto na tabela do material do(da) estudante, o(a) professor(a) poderá selecionar materiais/atividades de acordo com o perfil e as necessidades da turma em que a rotação acontecerá. A seguir, está disponibilizada uma tabela com sugestões para o desenvolvimento deste momento de construção coletiva de conhecimento.

Passo a Passo:

1º A sala deverá ser organizada em grupos/estações.

2º O(a) professor(a) organizará grupos de estudantes para participar das estações.

3º O(a) professor(a) realizará as orientações sobre o desenvolvimento da atividade.

4º Cada grupo deve participar da Rotação elaborado pelo(a) professor(a), como apresentado no quadro a seguir:

Professor(a), abaixo temos uma sugestão de recursos que podem ser usados na Rotação por estação. Cabe a você, professor(a), decidir como utilizá-los, delimitar períodos, selecionar temáticas e destacar fatos para direcionar a pesquisa do(da) estudante.

Distribuição territorial da população brasileira		
Estação	**Atividade**	**Tipos de Produções**
1	**Estudo individual**	**Leitura de texto:** Território brasileiro e povoamento - Construção do Território - União Ibérica. **Fonte:** IBGE. Disponível em: **https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/construcao-do-territorio/uniao-iberica.html**. Acesso em: 05 jun. 2020.
2	**Análise linha do tempo**	**Análise linha do tempo:** Brasil 500 anos. **Fonte:** IBGE. Disponível em: **https://brasil500anos.ibge.gov.br/**. Acesso em: 05 jun. 2020.
3	**Análise de mapas**	**Análise de mapas:** Distribuição da população por cor e raça – 2017. **Fonte:** IBGE. Disponível em: **https://atlasescolar.ibge.gov.br/images/atlas/mapas_brasil/brasil_populacao_cor_e_raca.pdf**. Acesso em: 05 jun. 2020. Colonizacion de Brasil vèrs 1790. **Fonte:** Wikimedia. Disponível em: **https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Brasil_-_Peri%C3%B2de_coloniau_v%C3%A8rs_1790.png**. Acesso em: 05 jun. 2020. Mapa do Brasil mostrando os principais povos indígenas ao descobrimento. **Fonte:** Wikipedia. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa-dos-Povos-Indigenas-na-Epoca-do-Descobrimento.jpg**. Acesso em: 05 jun. 2020.

Distribuição territorial da população brasileira		
Estação	**Atividade**	**Tipos de Produções**
4	**Análise de gráficos**	**Análise de gráficos:** Análise de gráficos de estatísticas do povoamento evolução da população/cor. **Fonte:** IBGE. Disponível em:**https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/evolucao-da-populacao-cor.html**. Acesso em: 05 jun. 2020.
5	**Análise de vídeo**	**Análise de vídeo:** População brasileira: distribuição geográfica. **Fonte:** Canal Olhar Geográfico. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=sCsfBCsilUk**. Acesso em: 05 jun. 2020.

Elabore um **mapa mental** identificando a distribuição territorial da população brasileira em diferentes períodos dos séculos XV - XVIII e XIX, considerando a diversidade étnico-racial, apresentada na rotação de aprendizagem.

O mapa mental é uma técnica de estudos que pode auxiliar a compreender os principais pontos abordados na atividade 6 sobre a distribuição territorial da população brasileira em diferentes períodos dos séculos XV - XVIII e XIX, para que o(a) estudante organize o conhecimento construído até o momento. Não há uma regra rígida para criar um mapa mental. No entanto, o(a) professor(a) pode sugerir uma estrutura que auxilie o(a) estudante a elaborar o seu mapa.

Exemplo:

1. Utilize uma ficha em branco (pode ser uma folha sulfite A4) na posição vertical.
2. O conteúdo ou a palavra-chave apresentada ficam localizada no centro da folha.
3. Elabore desenhos, infográficos, gráficos e símbolos, a partir dos estudos realizados de forma sistemática para organizar as principais informações.
4. Ligue ou aproxime as informações para estabelecer conexões entre os termos/conceitos/imagens; aconselha-se também, construir resumos sobre os elementos representados, com as interpretações adequadas.

Para saber mais:

Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. **Fonte:** IBGE. Disponível em: **https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf**. Acesso em: 21 jan. 2020.

Brasil 500 anos de povoamento. IBGE. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Fonte:** IBGE. Disponível em: **https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf**. Acesso em: 21 jan. 2020.

ATIVIDADE 7 - DESAFIO

7.1. Pesquise e responda em seu caderno as questões abaixo.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

a) Durante a União Ibérica, o Brasil foi atacado por diversos países europeus. Quais?
b) Qual a região do Brasil que foi atacada? Qual era o grande interesse dos invasores? Como o Conde Maurício de Nassau conquistou a simpatia dos senhores engenho?
c) Quem lutou para expulsar os invasores do Brasil?

Professor(a), para realização desta atividade seria ideal dar alguns esclarecimentos sobre o contexto da União Ibérica entre 1580 e 1640, com o objetivo de que os(as) estudantes tenham uma referência para responder os itens desta atividade. Outra possibilidade seria solicitar, aos estudantes, uma pesquisa para responder esta atividade.

Espera-se que o(a) estudante cite que eram os holandeses. A produção era no Nordeste; a comercialização era nos Países Baixos, feita pelos holandeses.

O conde Maurício de Nassau autorizou a liberdade de religião, nas cidades de Olinda e Recife, realizou construções de prédios, pontes, fortes nas cidades, assim como contratou cientistas e pintores para estudar e registrar a região. Para lutar ao lado dos portugueses, visando a retirada dos holandeses, negros e indígenas fizeram uma grande mobilização.

PARA SABER MAIS:

A França e a Holanda no Brasil Colônia. **Fonte:** Nova Escola. Por Bianca Bibiano e Fernanda Salla. Disponível em: **https://novaescola.org.br/conteudo/2415/a-franca-e-a-holanda-no-brasil-colonia**. Acesso em: 03 jun. 2020.

Brasil dos Holandeses - Expedições. **Fonte:** TV BRASIL. **https://www.youtube.com/watch?v=KBjAKZIMBOk**. Acesso em: 03 jun. 2020.

ATIVIDADE 8 - RETOMADA

8.1. Desenvolva um resumo da Situação de Aprendizagem 1 e crie um diagrama para apresentá-lo. Lembre-se: um diagrama é uma representação gráfica que pode conter caixas, formas variadas e desenhos, representando um esquema que lhe faça lembrar de forma rápida, a matéria estudada.

Nesta questão o(a) estudante é convidado a elaborar um diagrama. Nesse momento, sugere-se o uso do livro didático como apoio; porém o uso da *internet* ou sala de leitura também é recomendado.

O diagrama constitui-se em uma importante ferramenta que contribui no processo de elaboração de síntese. Nesse processo de elaboração, o(a) estudante terá mais subsídios e conhecimento prévio para o desenvolvimento das próximas questões, nas quais a premissa é a análise de fontes históricas.

Exemplo:

1. Utilize uma ficha em branco (pode ser uma folha sulfite A4) na posição vertical.
2. O conteúdo ou a palavra-chave apresentada fica localizada no centro da folha.
3. Elabore desenhos, infográficos, gráficos e símbolos, a partir dos estudos realizados de forma sistemática para organizar as principais informações.
4. Ligue ou aproxime as informações para estabelecer conexões entre os termos/conceitos/imagens, aconselha-se também, construir resumos sobre os elementos representados com as interpretações adequadas.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 – AMÉRICA SUA CULTURA MATERIAL E ECONOMIA

Unidade Temática: A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.

Habilidades:

(EF07HI18*) Comparar a dinâmica econômica nas colônias portuguesa e espanhola na América.

(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

Objetos de conhecimento: A estruturação dos vice-reinos nas Américas; Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa; As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto oriental.

Professor(a) a Situação de Aprendizagem apresentará aos estudantes, por meio de relatos de viajantes, da cartografia, da cultura material, de inventários e de documentos oficiais, a administração colonial portuguesa (capitanias hereditárias, governos gerais, câmaras municipais) e a espanhola (capitanias gerais, vice-reinos e cabildos) observando as diferenças e semelhanças entre elas e refletindo sobre as relações entre colônia e metrópole.

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZAÇÃO

Professor(a), para esta atividade seria interessante a realização de roda de conversa com os(as) estudantes, estimulando a imaginação e a participação de todos. Essa é uma atividade que tem por objetivo proporcionar um momento para reflexão e levantamento dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes, a partir de uma análise de imagens facilmente encontradas no cotidiano, uma sensibilização que é um passo inicial para todas as Situações de Aprendizagens. O material traz a possibilidade do estabelecimento de um diálogo com o(a) professor(a), sendo um momento que propõe a possibilidade de percorrer um caminho que partirá de seus conhecimentos prévios e de suas observações em relação à Situação de Aprendizagem.

1.1 Vamos conhecer algumas das especiarias do sertão brasileiro:

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Professor(a), apresente aos estudantes as fontes, convidando-os(as) a observar livremente. Em seguida, proponha uma conversa: você conhece algum dos produtos acima? Diga o que mais lhe chamou a atenção nas imagens?

Coloque dicas, instigando o(a) estudante para uma investigação para descobrir o que cada imagem apresentada mostra, como por exemplo: um derivado da fruta representada na imagem 1 está presente no preparo do chocolate. Refrigerantes da fruta representada na imagem 2 estão presentes nas lanchonetes e vocês gostam de bebê-la. A semente representada na imagem 3 é muito utilizada pelos indígenas para pintar.

Você conhece algum dos produtos acima?

Imagem 1 – Cacau, imagem 2 – Guaraná, imagem 3 – Urucum.

Você sabia?
As novas especiarias [conhecidas também como "drogas" do Sertão] são diversos produtos nativos, como plantas, ervas, frutas, sementes e raízes que, a partir dos séculos XVI e XVII foram extraídas no sertão do Brasil, no período das entradas e das bandeiras e, posteriormente, foram comercializadas.

PARA SABER MAIS - ESTUDANTE:

Transformação do cacau em chocolate. **Fonte:** TV Cultura. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=MykV34jYm34**. Acesso em: 03 jun.2020.

REPORTAGEM EM TELEJORNALISMO - OS FILHOS DO GUARANÁ. **Fonte:** Parintins Filmes. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=TNAyaD2XyTM**. Acesso em: 04 jun.2020.

Cultivo de Urucum. **Fonte:** Canal Fabélia Oliveira. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=lcNcCS60Qaw**. Acesso em: 04 jun.2020.

ATIVIDADE 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO

Professor(a), realize a leitura e a análise das fontes com os(as) estudantes e debata acerca dos textos. Para isso, é importante que você auxilie no entendimento das inferências que possam surgir, explicando a fonte, até alcançarem sua compreensão.

2.1. Leia as fontes abaixo e responda em seu caderno.

Fonte 1: As especiarias do Sertão

As especiarias do sertão ["drogas" do Sertão], naturais do território brasileiro, eram desconhecidas na Europa e logo se tornaram muito desejadas pela sociedade europeia que as usavam como drogas medicinais, tempero ou tinturaria. Foram exploradas pelos jesuítas que utilizavam mão de obra indígena na coleta de drogas nativas como o urucum, guaraná, anil, cacau, raízes aromáticas, sementes oleaginosas, madeiras e salsaparrilha, como também na produção de outras trazidas da Índia como a canela, o cravo e a pimenta. Os jesuítas esperavam que o comércio das drogas do sertão substituísse o das especiarias das Índias.

Fonte: Adaptado especialmente para este Material a partir de: CARDOSO, F. H.; MULLER, G. Amazônia: Expansão do Capitalismo. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

Fonte 2

"O comércio das 'Drogas do Sertão' [especiarias do sertão], que era mais avultado, é feito por obediência, e não por gosto. A mesma obediência obriga os índios, ou aos serviços gerais das povoações, ou ao dos particulares. Os pagamentos destes trabalhos são de pouco estimulante; porque são desnecessários a quem a Natureza deu o preciso. Em clima tão favorável, uma cabana é habitação bastante reparada. Os índios, que viviam nas selvas, [...] bem na liberdade do homem, que na do cidadão: e por isso são dificultosos os descimentos (...)".

Fonte: SAMPAIO, Francisco Xavier Ribeiro de. Diário de viagem (1774-1775). IN: DOCUMENTS D'Orige Portugaise (Texte Portugaise). Deuxième Série. Paris, A. Lahure. 1903. pp: 88-89. Disponível em: **https://ia802205.us.archive.org/8/items/annexesdupremie01baragoog/annexesdupremie01baragoog.pdf** Acesso em: 20 jan.2020.

Francisco Xavier Ribeiro de Sampaio, ouvidor e intendente da capitania de São José do Rio Negro, visitou as povoações da capitania e deixou um diário detalhado sobre tudo o que viu em sua viagem.

a) Qual o assunto abordado pela fonte 1? Quem produziu?
b) Quem realizava o trabalho de extração das especiarias do sertão, de acordo com a fonte?
c) O que o autor comenta a respeito do pagamento por esse trabalho?
d) O que podemos inferir sobre a importância das especiarias como base da economia? Explique.
e) Vamos elaborar, coletivamente, um quadro demonstrativo com amostras das especiarias do sertão, seus respectivos nomes e usos culinários, entre outras informações.

Espera-se que os(as) estudantes nos itens "**a**" e "**b**" respondam que o texto foi elaborado a partir do livro "Amazônia: expansão do capitalismo". O tema dessa obra são as especiarias do sertão e sua extração, realizada pela mão de obra indígena. No item "**c**", seguindo a fonte 2, espera-se que consigam identificar que os pagamentos desses trabalhos eram pouco estimulantes. No item "**d**", devem concluir que as especiarias do sertão (drogas do sertão) tinham muita importância para economia do período.

ATIVIDADE 3 - ANÁLISE DE FONTES

3.1. Analise as fontes abaixo:

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Após 12 anos do início da colonização espanhola por Francisco Pizarro, foi descoberto um local de extração de minério de prata na cordilheira dos Andes, na atual Bolívia, em Potosí. A criação do governo-geral, em 1548, e a sua instalação no ano seguinte, foi um reflexo dessa descoberta.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) Realize uma pesquisa sobre a mineração em Potosí no século XVI.
b) Quem realizava a extração mineral? Qual era a forma de trabalho utilizada? Explique.
c) Observe as imagens de Potosí, uma das cidades mais ricas da coroa espanhola. Pesquise como ela está atualmente.
d) Elabore um *podcast* com um celular gravando as informações pesquisadas.

Realize uma leitura compartilhada, explicitando os termos que os(as) estudantes desconhecem e motivando-os(as) a dialogarem com você, de maneira a alcançarem uma maior compreensão textual. Subsequentemente, analise as imagens, levantando questionamentos pertinentes que os(as) auxiliem em sua interpretação das fontes históricas. O objetivo deste item é que o(a) estudante possa refletir sobre a produção do minério na América, estimulando a pesquisa e a análise dos seus resultados.

Durante a pesquisa, os(as) estudantes provavelmente encontrarão que as Minas de Potosí se localizavam no cerro de Potosi, no Peru, que atualmente pertence à Bolívia. Que a cidade era um centro produtor de prata durante o período colonial. E que o minério era extraído utilizando-se, como base o trabalho dos indígenas da mita.

SUGESTÃO DE SITES PARA PESQUISA DOS ESTUDANTES:

O caminho da prata de Potosi até Sevilha (séculos XVI e XVII). **Fonte:** DEVEZA, Felipe. Disponível em: **http://portaldeperiodicos.marinha.mil.br/index.php/navigator/article/view/219/198**. Acesso em: 02 jun.2020.

Cidade de Potosí (Estado Plurinacional da Bolívia) adicionada à Lista do Patrimônio Mundial em Perigo. **Fonte**: UNESCO. Disponível em: **http://www.unesco.org/new/pt/rio-20/single-view/news/city_of_potosi_plurinational_state_of_bolivia_added_to_lis/**. Acesso em: 02.jun.2020.

A produção dos *podcasts* deve servir de síntese sobre o que os(as) estudantes descobriram com sua pesquisa sobre Potosí, de forma que, ao longo de toda a atividade, essas pesquisas sejam aproveitadas para a produção. Organize os agrupamentos e lembre-se de explicitar alguns aspectos importantes:

1. Crie o roteiro para tratar do tema/ tempo de duração.
2. Faça o ensaio para a gravação.
3. Faça a gravação em um ambiente com pouco ruído.
4. Edite seu *podcast*.
5. Publique/apresente seu *podcast*, com a organização do(a) seu(sua) professor(a), para que todos(as) de sua turma tenham acesso ao tema desenvolvido por seu grupo.

Professor(a), os *podcasts* são uma excelente oportunidade de trabalho dos conteúdos históricos juntamente com as ferramentas tecnológicas. Tratam-se de arquivos de áudio transmitidos via internet, funcionando basicamente como uma rádio digital. Ao produzirem os *podcasts,* os(as) estudantes necessitarão mobilizar conhecimentos para sua produção e, consequentemente, desenvolverão as habilidades propostas nesta Situação de Aprendizagem. Independentemente de o arquivo ser, ou não, publicado na internet, é fundamental destacar a importância de sua produção, sobretudo em virtude da dinâmica de troca de conhecimento que a atividade pode proporcionar. Para tanto, é preciso que entre no site disponível na seção “Saiba Mais”, a fim de instruir os(as) estudantes na criação dos *podcasts*. É possível realizar um estudo sobre as maneiras de produzi-los com a utilização pedagógica de *smartphones*.

PARA OS ESTUDANTES:

Podcast: como usar na sala de aula? **Fonte:** Fundação Telefônica. Disponível em: **http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/podcast-como-usar-na-sala-de-aula**. Acesso em: 24 mar. 2020.

Como criar um podcast [tutorial para iniciantes]. Fonte: Hotmart. Disponível em: **https://blog.hotmart.com/pt-br/como-criar-um-podcast/**. Acesso em: 24 mar. 2020.

Como fazer um Podcast! Fonte: Coisa de Nerd. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=Of5A6o9J_F8**. Acesso em: 24 mar. 2020.

ATIVIDADE 4 - CONTEXTUALIZAÇÃO

4.1. Analise as fontes e responda as questões em seu caderno:

No final do século XVII a Coroa Portuguesa estimulava os colonos a procurarem novas riquezas para enviar a Portugal.

Assim sendo, as primeiras minas de ouro do país foram encontradas, embora a corrida do ouro começasse efetivamente com a descoberta das minas de Ouro Preto por Antônio Dias de Oliveira, em 1698. A partir de então houve um grande crescimento populacional nesta região.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

a) Pesquise qual foi o período de maior extração de ouro no Brasil colonial.

b) Quem realizava a extração? Como era esse trabalho?

c) Pesquise por que o ouro extraído era direcionado para a Casa de Fundição da Coroa?

d) O que era o Quinto?

e) Explique como ocorreu a Revolta de Vila Rica ocorrida em 1720, na região das Minas Gerais, durante o período do Ciclo do Ouro.

Espera-se que os(as) estudantes apresentem em sua pesquisa, que o ciclo de extração do ouro foi um período da história brasileira em que a sua exportação dominou grande parte da movimentação econômica da América portuguesa. Durante um período do século XVIII, minas foram exploradas na região atual dos estados de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. O chamado quinto do ouro era um o imposto régio sobre o ouro, que consistia em 20% do ouro extraído no território da América portuguesa, para a Coroa Portuguesa.

SUGESTÃO PARA PESQUISA DOS ESTUDANTES:

300 anos Vila Rica/Ouro Preto - Expedições. **Fonte:** TV BRASIL. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=MsOfdUlmKns&feature=emb_logo**. Acesso em: 03 jun.2020.

Revolta de Vila Rica, Minas Gerais. (Artigo e documentos da revolta) **Fonte**: UFFB. Disponível em: **https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/?revoltas_categoria=1720-revolta-vila-rica-sao-paulo-e-minas-do-ouro**. Acesso em: 03 mar.2020.

Professores(as) estamos sugerindo um texto no *link* e *QR Code* abaixo para auxiliar na realização de um debate em sala de aula, caso considere também importante falar da exploração do ouro no estado de São Paulo.

Exploração de ouro no Brasil começou em São Paulo - e a região pode conter pepitas até hoje, dizem especialistas. **Fonte:** BBC Brasil. Por Marcus Lopes. Disponível em: **https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44988574**. Acesso em: 05 jun. 2020.

A mineração no Brasil colonial deu origem uma famosa expressão popular.
Você conhece a frase "Santo do Pau Oco"?

ATIVIDADE 5 - DESAFIO

O item de desafio proporcionará a realização de uma avaliação por parte do(a) estudante sobre a Situação de Aprendizagem. O procedimento de avaliação visa verificar a compreensão dos objetos de conhecimento e o desenvolvimento das habilidades e competências do componente curricular História do Currículo.

5.1. Vamos imaginar que encontramos um galeão espanhol naufragado, com arcas repletas de moedas "macuquinas"! Neste naufrágio também se encontrou uma carta com instruções para o capitão do galeão sobre o que fazer com as arcas. Estudante escreva esta **carta** pensando nas questões que seu (sua) professor (a) irá apresentar.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Esta foi uma das primeiras moedas "macuquinas". Foram as primeiras moedas de prata cunhadas em Potosí com prata das colônias, fabricadas entre 1575 e 1773, circularam no território brasileiro no período colonial. Com origem espanhola, uma das suas principais características é o trabalho manual empregado em sua feitura, sendo produzida com golpes de martelo e cortadas irregularmente.

Professor(a), a avaliação precisa ser entendida como um processo mediador do desenvolvimento intelectual cognitivo do(a) educando(a), objetivando a adequação ou apropriação da cultura e da ciência por meio da formação e operação com conceitos. Os procedimentos de avaliação visam verificar a compreensão dos objetos de conhecimento e o desenvolvimento das habilidades e competências do componente curricular de História do Currículo.

Esta proposta de avaliação apresenta-se como um instrumento de investigação, de diagnóstico da trajetória, de subsídio para a intervenção pedagógica que representa uma mudança significativa neste tipo de cultura e prática.

O(A) estudante deve utilizar sua imaginação e os conhecimentos adquiridos durantes toda a Situação de Aprendizagem para realizar o desafio proposto nesta situação problema e assim, professor(a), você conseguirá avaliar elementos compreendidos nas cartas elaboradas por eles(elas).

ATIVIDADE 6 - RETOMADA

6.1. Elabore com a orientação de seu(sua) professor(a) um mapa mental sobre dinâmica econômica nas colônias portuguesa e espanhola na América.

O mapa mental é uma técnica de estudos que pode auxiliar na compreensão dos principais pontos abordados na Situação de Aprendizagem para que o(a) estudante possa organizar o conhecimento que construiu até o momento. Não há uma regra para a criação de um mapa mental. No entanto, o(a) professor(a) pode sugerir uma estrutura que auxilie o(a) estudante na elaboração do seu mapa.

Exemplo:

1. Utilize uma ficha em branco (pode ser uma folha sulfite A4) na posição vertical.
2. O conteúdo ou a palavra-chave apresentada fica localizada no centro da folha.
3. Elabore desenhos, infográficos, gráficos e símbolos, a partir dos estudos realizados de forma sistemática para organizar as principais informações.
4. Ligue ou aproxime as informações para estabelecer conexões entre os termos/conceitos/imagens, aconselha-se também a construção de resumos sobre os elementos representados, com suas interpretações adequadas.

ANOTAÇÕES

4º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	(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. (EF07HI19*) Analisar as condições das pessoas escravizadas e identificar as formas de resistência à escravidão na América Portuguesa. (EF07HI20*) Relacionar o racismo da contemporaneidade ao processo de escravização das populações africanas e afrodescendentes no período colonial.	As lógicas internas das sociedades africanas; As formas de organização das sociedades ameríndias; A escravidão moderna e o tráfico de escravizados
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.	A emergência do capitalismo.

Conheça o Currículo:

Acesse o QR Code ou o link abaixo: **http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf**.
Acesso em: 20 jun. 2020.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1– DO MERCANTILISMO AO CAPITALISMO

Unidade Temática: Lógicas comerciais e mercantis da modernidade.
Habilidade: (EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.
Objeto de conhecimento: A emergência do capitalismo

Professor(a), a referida Situação de Aprendizagem possibilita aos(às) estudantes uma reflexão acerca do papel do Mercantilismo e do Capitalismo. Será apresentada a passagem do mercantilismo para o capitalismo, um fenômeno econômico europeu que interferiu na dinâmica de todo o mundo ocidental, além disso será também apresentada a relação do fenômeno com o absolutismo europeu.

Deve-se observar também se as atividades estão colaborando para que os(as) estudantes desenvolvam as competências socioemocionais. Fizemos sugestões de trabalho evidenciando as possibilidades que, se praticadas em sala de aula, podem contribuir para alcançar esse objetivo da aprendizagem em História.

Nesse contexto, de forma preliminar, é importante que termos em mente que o protagonismo deverá ser estimulado e que o diálogo deve ser desenvolvidos a partir dos conhecimentos prévios do educando, visto que já apresentamos estes conceitos no 3º volume no bimestre passado, iniciando um diálogo sobre a temática.

É preciso explicar aos estudantes os sistemas de produção e a diferença entre eles, bem como os fatores das mudanças culturais, sociais e científicas no período. Como sugestão de atividade, pode-se traçar um quadro comparativo entre o feudalismo, o mercantilismo e o capitalismo, elencando as principais características e impactos na sociedade ocidental.

Interdisciplinaridade com a habilidade EF07GE05 do Currículo.

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZAÇÃO

1.1. Observe esta fonte e responda:

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

a) Qual é o objeto representado na imagem?
b) Explique por que este objeto é importante para a sociedade hoje.
c) Em outras épocas, ele teve a mesma importância?

Professor(a), para esta atividade, seria interessante a realização de uma roda de conversa com os(as) estudantes, estimulando a imaginação e a participação de todos. Essa é uma atividade de sensibilização, passo inicial de todas as Situações de Aprendizagem. O material visa a abertura de um diálogo entre o(a) estudante e o(a) professor(a), abrindo um caminho que parta dos conhecimentos prévios deles e vá contextualizando-os a partir de outras observações. Assim, a observação e a indagação sobre o material possibilitarão o início de um diálogo com os(as) estudantes sobre o capitalismo e mercantilismo. Espera-se que o estudante responda que são moedas de ouro e que explique que o ouro é uma moeda de troca muito valiosa na sociedade hoje, mas que nem sempre teve tanta importância e valor.

ATIVIDADE 2 - SALA DE AULA INVERTIDA

2.1. Neste momento, você e sua turma serão desafiados a participar de uma aula invertida sobre **mercantilismo** e **capitalismo**.

Passo a Passo:

1º Forme um grupo ou faça individualmente em casa. Siga as orientações de seu(sua) professor(a) e respeite os critérios estabelecidos quanto ao número de integrantes de cada grupo.

2º Desenvolva uma pesquisa nos *sites* sugeridos e responda às questões apresentadas pelo(a) seu(sua) professor(a).

3º Com orientação de seu(sua) professor(a), realize a apresentação do resultado de sua aula invertida para a turma.

Professor(a), para a realização da **Sala de aula invertida**, você deve solicitar ao(à) estudante que realize pesquisas prévias sobre um assunto escolhido antes de iniciar o processo em sala de aula. A aula de História deve ser utilizada para o debate dos resultados encontrados nas pesquisas e sua socialização, para o desenvolvimento de exercícios práticos de análise de fontes, resolução de dúvidas dos(as) estudantes e realização de trabalhos complementares, vistos como necessários para uma melhor finalização da preparação das aulas invertidas.

Para realização desta atividade, solicite aos(às) estudantes que iniciem suas pesquisas nos sites indicados neste caderno para realizar a apresentação do trabalho no final da atividade. Após a realização da pesquisa e da verificação e correção das respostas dos(as) estudantes, organize com eles(as) a melhor forma de apresentação dos resultados.

Esta prática poderá contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos(as) estudantes. Após a realização das pesquisas e de sua sistematização, seu papel é esclarecer as eventuais dúvidas, dialogar e trazer referências complementares. É importante que, ao final do processo, seja oportunizado um momento para socialização do trabalho realizado, ficando a seu critério estabelecer como isso deverá ocorrer.

Sugestão de orientações para os(as) estudantes:

- Escreva uma característica do mercantilismo e apresente alguns questionamentos como os expostos abaixo:

- O que caracteriza o capitalismo?
- O que há no mercantilismo que se assemelha ao capitalismo?
- Como foi a passagem do mercantilismo para o capitalismo?

- Depois que todos os grupos apresentarem seus trabalhos, realize uma discussão coletiva que servirá de conclusão.
- Professor(a), proponha novamente o questionamento: "*Como foi a passagem do mercantilismo para o capitalismo?*" e verifique se o entendimento mudou.
- A discussão deve ser mediada pelo(a) professor(a), e sua conclusão registrada pelos(as) estudantes.

Sugestão de *sites* para pesquisa dos(das) estudantes nos *links* abaixo:

Capitalismo. **Fonte:** Stoodi. Capitalismo: o que é. Disponível em: **https://www.stoodi.com.br/blog/historia/capitalismo-o-que-e/**. Acesso em: 09 jun. 2020.
Mercantilismo. **Fonte:** História do Mundo. Idade Moderna: mercantilismo. Disponível em: **https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/mercantilismo.htm**. Acesso em: 09 jun. 2020.
A origem do sistema capitalista. **Fonte:** Politize: Sistema capitalista: origem. Disponível em: **https://www.politize.com.br/sistema-capitalista-origem/**. Acesso em: 09 jun. 2020.

ATIVIDADE 3 - CONTEXTUALIZAÇÃO

3.1. Leia os textos e responda às seguintes questões em seu caderno:

Texto 1

Na Idade Média (séculos V ao XV), o *feudalismo* possuía uma ordenação econômica e social muito própria, separando a sociedade em estamentos. A partir do século XI, ocorreram uma série de transformações na vida feudal, especialmente nas cidades, que revitalizaram o comércio. Foi o chamado *Renascimento Comercial e Urbano*, marcado pelo reaparecimento das feiras, do comércio a longa distância, da circulação de moedas e dos bancos. A expansão do comércio e a consequente ascensão da burguesia afetaram as relações sociais e interferiram na vida política que, então, passava por um processo de centralização do poder.

Se a posse de terra era o principal indicador de riqueza na Idade Média, a partir do século XV o *dinheiro* tonou-se a nova medida de riqueza. Nesse contexto de transição do *feudalismo* para o *capitalismo,* ocorreu a expansão marítima europeia e surgiu o mercantilismo econômico.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

Texto 2

Chamou-se de *mercantilismo* o conjunto de ideias e práticas econômicas dos Estados europeus voltadas para o comércio e que vigoraram entre os séculos XVI e XVIII. Foram elas: I. Metalismo: quanto mais metais preciosos (ouro e prata) a nação possuir, mais rica ela será considerada; II. Protecionismo: incentivo à produção e ao comércio nacionais para afastar a concorrência estrangeira, o que incluía cobrar taxas alfandegárias altas sobre produtos importados; III. Pacto colonial: o comércio colonial é exclusivo da metrópole, que controla a produção da colônia e proíbe comércio direto da colônia com outras nações; IV. Balança comercial favorável: exportar mais do que importar para obter saldo econômico positivo.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material

a) Escreva um breve texto que apresente as principais características do Mercantilismo.

b) Na atualidade, existem situações similares ao protecionismo e à balança comercial favorável? Justifique.

Professor(a), esta é uma estratégia para que os(as) estudantes apresentem suas ideias, com o resultado de suas pesquisas e análise dos textos apresentados por você, assim como respostas sobre o tema. O item **"a"** apresenta o Mercantilismo, que, durante a Idade Moderna, entre os séculos XV e XVIII, esteve presente na política econômica de diversos países europeus. Seus principais pontos eram: o fortalecimento dos estados nacionais, com o objetivo de acumular riqueza e dar poder ao rei; a busca por exportar mais do que importar; o protecionismo, que visava proteger o mercado interno; o acúmulo dos metais preciosos para o tesouro da riqueza nacional; monopólios comerciais em benefício do país; e o Pacto Colonial, que consistia na exploração das colônias a fim de garantir uma balança comercial favorável.

No item **"b"** é importante que os(as) estudantes respondam citando o caso de algum presidente ou governo que tenha colocado mais barreiras, como impostos ou tarifas, para os produtos vindo de outros países. A balança comercial favorável presente nas características do mercantilismo é praticada por diversos países como forma de proteger sua economia.

ATIVIDADE 4 - CONTEXTUALIZAÇÃO

4.1. Leia o texto e responda à atividade.

O feudalismo, que atingiu seu apogeu entre os séculos IX e XI, durante a Idade Média, caracterizou-se pela agricultura de subsistência, trabalho servil e quase estagnação do comércio e da circulação de moedas.
O mercantilismo, por sua vez, praticado entre os séculos XVI e XVIII, constituía-se em um sistema econômico caracterizado pela intensa atividade comercial sob controle do Estado (*intervencionismo estatal*) para proteger a economia interna, promovendo a colonização de outros territórios para garantir o monopólio, utilizando muitas vezes mão de obra escravizada nas colônias. Essas características são antagônicas ao capitalismo, caracterizado pelo trabalho assalariado, acumulação de capital, valorização da propriedade privada e pouca interferência do Estado na economia – a base desse modelo econômico, que ao longo da história modificou-se por conta de diversas crises.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) Identifique e descreva as características dos sistemas a seguir:

FEUDALISMO	MERCANTILISMO	CAPITALISMO

b) A partir da leitura do texto e das reflexões realizadas em sala de aula junto de seu(sua) professor(a), descreva quais foram os motivo da passagem do Mercantilismo para o Capitalismo.

Professor(a), para esta atividade, é apresentado um breve texto sobre as bases econômicas e de relação de trabalho do Feudalismo, Mercantilismo e Capitalismo. Como sugestão, leia o texto de forma colaborativa com os(as) estudantes antes de eles realizarem a atividade explicando os conceitos.

No item **"a"** os(as) estudantes deverão escrever, no quadro disponível, as características encontradas no texto sobre os três sistemas: Feudalismo, Mercantilismo e Capitalismo. Este exercício servirá como introdução para a resolução da problemática proposta no item b desta atividade.

No item **"b"** nesta questão, o(a) estudante deverá refletir sobre os motivos que levaram à passagem do Mercantilismo para o Capitalismo. É importante que o(a) estudante compreenda que esta passagem se trata de um processo que interferiu na dinâmica do mundo ocidental. Sugere-se salientar as mudanças nos aspectos culturais, sociais e científicos deste período.

ATIVIDADE 5 - ANÁLISE DE FONTES

5.1. Analise o fragmento e as imagens e responda em seu caderno às perguntas que se seguem.

Fonte 1

Os cinco primeiros livros da *Politique* de Bossuet, destinados ao Delfim [herdeiro do trono francês], insere-se nesse movimento de exaltação à glória monárquica. Bossuet dedicou-os para falar da origem do poder e da autoridade do príncipe. Com isso, a teoria do direito divino, justificadora do absolutismo, que se conhecia já há muito tempo, atinge o seu ponto culminante. Desde as civilizações da Antiguidade oriental, tem sido prática comum justificar o poder da realeza por delegação divina. Mas foi no século XVII que a divinização da realeza atingiu o clímax. Conforme afirma [o historiador] Marc Bloch, "o século XVII, mais que qualquer outra época, sublinhou abertamente a natureza quase divina da monarquia e, até do rei".

[...] No século XVII há uma grande relação entre arte e poder. Luís XIV e seus conselheiros preocupavam-se muito com a imagem real, por isso recorreram a todas as formas de representações para aumentar a sua glória. Segundo o historiador Peter Burke, "os escritos do período não deixam dúvida acerca da importância da reputação ou glória de reis ou nobres semelhantes". No século XVII, o que realmente significava esta glória tão almejada pela realeza e nobres? De acordo com este autor, num dicionário do período, glória distinguia-se de louvor porque "o louvor é dado por indivíduos e a glória por todo o mundo".

Situado a dezoito quilômetros de Paris, Versalhes foi um dos meios utilizados por Luís XIV para representar a sua glória. Sem dúvida, Luís XIV utilizou Versalhes como um cenário, um instrumento para ostentar o seu poder.

[...] as artes eram úteis porque contribuem para a glória de Luís XIV. Ele desejava que todos os artistas usassem o seu talento artístico para uma maior glorificação do Rei Sol. Foi com este propósito que ele estimulou a produção e impôs a disciplina nas Belas-Artes criando o *academismo*, que significava a regulamentação, a palavra de ordem na produção intelectual e artística. Os artistas incumbidos da tarefa de elaborar a nova imagem do soberano deviam se reunir nas novas instituições controladas pelo Estado, as academias".

Fonte: OLIVEIRA, M. I. B. de M. O príncipe pacífico: Bossuet, Luís XIV e Antônio Vieira. Tese (Doutorado em História Cultural) – Universidade de Brasília, 2009, p. 90, 81, 82, 83. Disponível em: **http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp116343.pdf**. Acesso em: 27 mai.2019

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

a) Grife as palavras-chave que indicam as principais ideias do texto.

b) Descreva as principais características do Absolutismo.

c) Analise as fontes 2 e 3, observando os trajes e os objetos que cada monarca carrega e que possam demonstrar poder e liderança. Explique o simbolismo presente nas fontes.

d) Nas fontes 2 e 3, qual a semelhança e a diferença entre os monarcas? Explique.

e) Qual é a teoria que, de acordo com o texto, justificava o Absolutismo?

Neste momento, são apresentadas três diferentes fontes para apreciação dos(das) estudantes: um fragmento da tese de doutorado de Maria Izabel Barboza de Moraes Oliveira; a pintura "Luís XIV, rei da França" e a fotografia da Rainha Elizabeth II.

No item **"a"** os(as) estudantes deverão destacar as palavras-chave que indicam as ideias centrais do texto. Você, professor(a), poderá auxiliar os(as) estudantes na realização desta atividade.

No item **"b"** os(as) estudantes deverão responder utilizando os conhecimentos construídos em sala de aula a partir da mediação do(a) professor(a). É importante que os(as) discentes tenham compreendido a figura central do monarca durante o Absolutismo, listando características como a centralização do poder político e econômico e sua influência na vida religiosa.

No item **"c"** após os(as) estudantes localizarem a resposta no texto, o(a) docente deverá explicar a "Teoria do Direito Divino dos Reis". O estudante irá analisar a pintura de Hyacinthe Rigad para argumentar sobre a representação do poder real. Diversos objetos foram retratados para reafirmar e legitimar os direitos do rei, entre eles: a espada (símbolo de bravura), o manto azul (representando a pureza moral e a incorruptibilidade do monarca), o cetro (símbolo da autoridade), a coroa (como sinal da escolha divina), entre outros.

No item **"d"** espera-se que os alunos tenham conhecimentos prévios sobre a monarquia parlamentarista britânica para indicarem a diferença entre a monarquia de Luís XIV e a de Elizabeth II.

Sugere-se como leitura complementar para o(a) professor(a) o artigo abaixo, para ampliação da atividade:

Retrato de Luís XIV: Ícone do Absolutismo Monárquico. **Fonte:** Ensinar História – Joelza Ester Domingues.
Disponível em: **https://ensinarhistoriajoelza.com.br/o-retrato-do-absolutismo-monarquico/**.
Acesso em: 08 jun. 2020.

5.2. Analise o mapa mental a seguir:

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

a) Escolha dois dos conceitos apresentados no mapa mental sobre Estado Absolutista e Mercantilismo. Elabore um texto explicando-os.

Os(as) estudantes deverão descrever dois conceitos contidos no mapa para compreender a dinâmica do mercantilismo durante o absolutismo monárquico.

Monopólio: ocorre quando somente uma empresa fornece um serviço ou produto em uma determinada economia, sem concorrentes. Isso pode acontecer por alguns motivos, dos quais se podem destacar: a empresa sozinha consegue atender as demandas dos consumidores da área (aqueles que tentaram concorrer falharam em atender as demandas dos consumidores ou não encontraram espaço no mercado); ela inovou criando um produto ou serviço e ainda não surgiram correntes; ou porque o Estado regulamenta demais o setor, de modo que apenas uma empresa possa atuar, gerando um monopólio compulsório (ou seja, que não é fruto da real preferência dos consumidores por aquela empresa).

Balança comercial favorável: isto é, exportar mais e importar menos. A ideia de que a riqueza de uma nação dependia da balança comercial favorável surge no século XV, quando as trocas comerciais entre os Estados aumentam. Nesta época, os feudos passavam por um processo de transição onde o poder estava cada vez mais centralizado na mão do rei. A este fenômeno denominamos Estados Nacionais ou Estado Moderno.

Estímulo às manufaturas locais: uma maneira de os governos diminuírem as importações era aumentar a produção interna de bens manufaturados, como tecidos e ferramentas, que abasteciam o mercado interno e mantinham o fluxo de moeda no país, o que rendia mais moedas para a coroa.

Protecionismo: são medidas econômicas de um Estado para aumentar as exportações e diminuir ou proibir as importações.

Metalismo: é o princípio econômico de que o valor do dinheiro deriva do poder de compra da mercadoria sobre a qual está baseado. A moeda em um sistema monetário baseado em metais.

Conquistas das colônias: locais onde o mercantilismo seria aplicado; ou seja, foi no comércio entre metrópoles e colônias, regulado pelo pacto colonial, que as nações europeias conseguiram obter os recursos necessários para seu enriquecimento e fortalecimento.

Sugestão de *site* para pesquisa dos(das) estudantes no *link* e no QR CODE a seguir:

	Mercantilismo e colonização das Américas. **Fonte:** EducaBras. Disponível em: **https://www.educabras.com/enem/materia/historia/historia_geral/aulas/mercantilismo_e_colonizacao_das_americas**. Acesso em: 11 jun. 2020.

ATIVIDADE 6 - DESAFIO

6.1. Vamos fazer um *Flipbook*?

a) Para você fazer o seu *flipbook,* siga as orientações de seu(sua) professor(a):

Passo a passo:

1º O tema será as contribuições da produção colonial brasileira para o mercantilismo português.

2º Procure em seus livros didáticos e/ ou outras fontes o tema escolhido e busque as seguintes informações: como e onde surgiram, quem as criou, qual era o objetivo da criação, etc.

SUGESTÕES DE TEMAS

Pau-brasil – Especiarias do Sertão – Cana de Açúcar – Ouro e pedras preciosas

Flipbook *é a identificação de um livrinho com uma coleção de ilustrações/desenhos organizados em sequências, para ser folheado dando a impressão de movimento e, dependendo da velocidade na passagem das páginas, ocorre uma animação dando vida à história produzida, como um cinema portátil.*

Professor(a), realize um convite aos estudantes para uma construção coletiva do *flipbook* de um dos temas escolhido pelo grupo. Lembre-se de trabalhar coletivamente com os(as) estudantes e apresentar ideias e possibilidades para sua construção, além de auxiliá-los na construção do *flipbook*. O trabalho em equipe ativa a criatividade e, em grande parte das vezes, produz resultados melhores do que o trabalho individual, isso quando se sabe integrar, em caráter de complementaridade, as habilidades dos integrantes do grupo. Assim, é importante a execução desta atividade em grupo para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos(das) estudantes. Lembramos que este trabalho já foi desenvolvido no 3º bimestre, e você pode revisitar o material já trabalhado com os(as) estudantes para realizar esta atividade proposta.

Sugestão de *site* para elaboração de *Flipbook* abaixo:

How To Make A Quick and Simple Flip Book.

Fonte: Canal Simple and Easy Projects. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=29SCiHN9zCI&feature=emb_logo**. Acesso em: 11 jun. 2020.

Sugestão de *sites* para pesquisa dos(as) estudantes nos *links* abaixo:

Pau Brasil: história, características, exploração e mais!

Fonte: Stoodi. Disponível em: **https://www.stoodi.com.br/blog/historia/pau-brasil/**. Acesso em: 11 jun. 2020.

As Drogas do Sertão.

Fonte: Brasil Escola. Disponível em: **https://brasilescola.uol.com.br/historiab/as-drogas-sertao.htm**. Acesso em: 11 jun. 2020.

Mineração sob o olhar de Rugendas.

Fonte: Ensinar História - Joelza Ester Domingues. Disponível em: **https://ensinarhistoriajoelza.com.br/mineracao-sob-olhar-de-rugendas/**. Acesso em: 11 jun. 2020.

ATIVIDADE 7- RETOMADA

7.1. Com a orientação de seu(sua) professor(a), assista aos vídeos disponibilizados pelos *links* ou *QR Codes* e elabore um texto que sintetize o que compreendeu da passagem do feudalismo para o capitalismo.

	Vídeo 1: Do Feudalismo para o Capitalismo. **Fonte:** CEEJA Jeanette Martins. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=u4H5NEuz55w&list=PLqzoASVnPHBNjGv9sDCX_jWtPoacAEge0&index=2**. Acesso em: 08 maio. 2020.
	Vídeo 2: O capitalismo, o mundo das mercadorias. **Fonte:** CEEJA Jeanette Martins. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=TxiZ_m8FImk&list=PLqzoASVnPHBNjGv9sDCX_jWtPoacAEge0&index=2&t=123s**. Acesso em: 08 maio. 2020.

Faça uma pesquisa aprofundada sobre os temas vistos nesta Situação de Aprendizagem. Como produto do seu trabalho, você deve produzir um resumo ou um fichamento do vídeo sobre a temática.

Nesse item, ao estudante é apresentada uma atividade de recuperação para o auxílio e o desenvolvimento da "atitude historiadora", no eu concerne à perspectiva temporal e de análise. Serve de prioridade para a avaliação do desenvolvimento cognitivo dos(das) estudantes em História na recuperação da habilidade apresentada na Situação de Aprendizagem. A atividade de análise, para realização do resumo dos filmes pelos(as) estudantes, deverá apresentar os conceitos presentes nas atividades desenvolvidas em toda a Situação de Aprendizagem.

Sugestão de *site* para análise do filme no QR CODE abaixo:

	Como Analisar filmes Históricos? **Fonte:** Ensinar História – Joelza Ester Domingues. Disponível em: **https://ensinarhistoria.com.br/analisar-filmes-historicos/**. Acesso em: 11 jun. 2020.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 – CONCEITOS DE ESCRAVIDÃO, SERVIDÃO E O TRÁFICO DE ESCRAVIZADOS

Unidade Temática: Lógicas comerciais e mercantis da modernidade.

Habilidades:

(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.

Objetos de conhecimento: As lógicas internas das sociedades africanas; As formas de organização das sociedades ameríndias; A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.

Professor(a), nessa Situação de Aprendizagem estudaremos conceitos de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. Também estudaremos os mecanismos e as dinâmicas do comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados. As atividades propostas estão colaborando para que os(as) estudantes desenvolvam as competências socioemocionais. Esta sequência apresenta algumas possibilidades de práticas para as aulas de história.

Professor(a), a habilidade EF07HI15 exige a articulação de habilidades trabalhadas em anos anteriores, e será preciso recuperá-las. É o momento de conferir e oportunizar que o estudante exponha as aprendizagens já adquiridas. É preciso recuperar a habilidade do 6º ano sobre trabalho e pontuar as diferenças entre a escravidão na Antiguidade e na Idade Moderna, incorporando a noção mercantil da escravidão e a importância desta dentro da dinâmica colonial.

Interdisciplinaridade com a habilidade EF07GE02 do Currículo.

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZAÇÃO

1.1. Você já procurou refletir sobre as características da escravidão em diferentes momentos da história? Será que existem formas diferentes de escravidão? Ser servo na Idade Média era o mesmo que ser escravo na Idade Moderna?

Vamos começar uma investigação! Pesquise no dicionário as palavras abaixo e registre em seu caderno.

ESCRAVO e SERVO

Professor(a), para esta atividade, seria ideal um trabalho de roda de conversa, com os(as) estudantes, de modo que você estimule a participação de todos. Esta é uma sensibilização, o passo inicial, e para todas as Situações de Aprendizagens o material traz para o(a) estudante um diálogo entre ele(a) e o(a) professor(a), sendo um momento em que se propõe ao estudante percorrer um caminho a partir de seus conhecimentos prévios sobre o que é ser escravo e ser servo.

ATIVIDADE 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. Leia o texto, analise a imagem abaixo e responda em seu caderno:

Fonte 1 – Escravidão antiga e servidão medieval

A escravidão foi uma prática exercida por diferentes povos ao longo da História, já havendo menções a essa forma de exploração do trabalho no Código de Hamurabi, escrito em aproximadamente 1750 a.C., na Mesopotâmia. Sabe-se que, no Egito antigo, a prática não existiu antes do século IV a.C. No entanto, outras formas de servidão eram praticadas na civilização egípcia, como o trabalho temporário que os camponeses livres prestavam para o Estado. Em Roma, nos períodos republicano e imperial, a maior parte dos indivíduos escravizados eram prisioneiros das guerras de conquistas, mas eles também podiam ser colocados nesta condição por conta de suas dívidas ou por terem sido condenados pela justiça. Toda a produção das grandes propriedades de terra e os serviços realizados nas obras públicas e nas residências dos patrícios eram feitos por escravos.

Na Grécia antiga, a escravidão era considerada necessária e "natural" para a manutenção da produtividade econômica. Atenienses a consideravam importante para garantir a participação política dos cidadãos nas Assembleias. Eles escravizavam prisioneiros de guerra, mas também comercializavam escravizados com povos vizinhos. Nas sociedades gregas, os escravos não tinham direitos políticos ou sequer eram considerados como pessoas, sendo vistos como um "bem", ou um objeto. Entre os hebreus a condição também era determinada por dívidas ou pelos conflitos. No entanto, caso o escravo fosse de origem hebreia, essa condição se tornava temporária. Astecas capturavam e submetiam seus prisioneiros de guerra a essa condição de exploração, sendo também ela imposta em casos de endividamento. Entretanto, esses cativos podiam ser libertados, possuir pertences e até mesmo outros escravos, também não sendo a condição hereditária. Houveram, portanto, diferentes formas de escravidão. Mas, durante a antiguidade, a questão racial não era critério para tornar ninguém escravo.

Durante a Idade Média na Europa, a prática da escravidão era comum até o século VII, sendo reprimidos os casamentos entre indivíduos livres e escravizados. A partir do século IX, a escravização de cristãos reduziu por influência da Igreja católica. Contudo, o comércio de cativos não cristãos continuou sendo praticado por árabes, vikings e venezianos, que vendiam homens e mulheres capturados no leste europeu (eslavos, principalmente) e no norte da África. No início do século XI, a escravidão de tradição antiga praticamente não era mais praticada na Europa medieval. A servidão passou a ser, então, a forma de trabalho mais praticada. Os servos eram indivíduos livres, mas tinham uma relação de dependência em relação aos seus senhores e estavam sujeitos a obrigações e taxas. Não podiam deixar a terra, mas também não podiam ser expulsos dela, o que lhes garantia proteção e sobrevivência.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

a) Identifique os motivos que poderiam levar à escravidão na Antiguidade segundo a fonte 1.

b) O que a fonte 2 retrata? Em qual período se passa a cena? Quem são os personagens que servem bebida?

c) O que mais chamou sua atenção na imagem? Justifique.

d) Segundo as fontes, a questão racial era critério para alguém se tornar escravizado na Antiguidade?

e) Pesquise sobre as características dos escravizados na Antiguidade e sobre a servidão no período Medieval. Escreva um texto coletivo sobre as distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.

Professor(a), sugerimos realizar uma roda de conversa com a leitura do texto coletivamente e debater seu conteúdo. Durante a leitura, o(a) professor(a) deve realizar as questões para provocar no(a) estudante o interesse, podendo trabalhar também com a imagem apresentada com fonte, fazendo a leitura e análise. Isso contribuirá para que os(as) estudantes, em seu dia a dia, tenham um olhar mais crítico e atento diante da imensa variedade de imagens que lhes são apresentadas e, consequentemente, para a formação de cidadãos críticos, reflexivos, participativos e abertos ao diálogo sobre um tema atual que vivenciam.

A fonte 2 trata-se de um mosaico romano onde podemos encontrar um aspecto do cotidiano dos cidadãos romanos e dos escravos desse período. Ao realizar a leitura da imagem, é importante observar que ela é composta por dois grupos de indivíduos: escravos (servindo vinho e oferecendo toalhas e flores) e homens livres (os convidados).

Espera-se que os(as) estudantes respondam no item **"a"** que a escravidão foi uma prática exercida por diferentes povos ao longo da História, já havendo menções a essa forma de exploração do trabalho no Código de Hamurabi, no Egito, em Roma e na Grécia.

No item **“b”** deseja-se que os(as) estudantes respondam que o mosaico retrata a escravidão em Roma. Os dois escravos servem bebidas, possivelmente vinho, usam o vestuário comum entre escravos e trazem no pescoço um amuleto contra o mau-olhado. O rapaz da esquerda segura as toalhas e o da direita, um ramo e um cesto de flores. Essa representação era uma forma de boas-vindas aos convidados.

No item **“c”**, a resposta é pessoal do(a) estudante. Seria interessante o(a) professor realizar uma análise das respostas dos(as) estudantes coletivamente durante a correção, para debater as diferentes ficções de cada um.

No item **“d”**, espera-se que o(a) estudante observe que os critérios para alguém se tornar escravo na Antiguidade não eram raciais, mas político-militares ou jurídicos: ser um prisioneiro de guerra, ter uma dívida, punição de um crime.

No item **“e”** professor(a), a elaboração de um texto coletivo com os(as) estudantes é uma importante etapa nesta sequência de atividades, pois é um gênero textual que possibilita sistematizar e sintetizar coletivamente o conhecimento desenvolvido nas atividades anteriores. Essa elaboração possibilita o trabalho com as competências socioemocionais de organização do que já foi aprendido e aponta os novos desafios. A produção coletiva deve envolver a negociação entre o(a) professor(a) e os(as) estudantes para estabelecer a organização do texto. Auxilie os(as) estudantes nessa construção, que pode ser com a classe toda, ou organize dois ou três grupos para sua realização.

2.2. Vamos pesquisar e dialogar sobre a escravidão moderna. Faça uma entrevista sobre escravidão com pelo menos duas pessoas da sua família ou com amigos e conhecidos.

I. Questione os temas a seguir e faça os registros no seu caderno.

a) O que é ser escravizado nos dias de hoje?

b) Quem eram os escravizados trazidos ao Brasil?

c) Como era a viagem deles até o Brasil?

d) Quais são as estimativas de homens e mulheres trazidos do continente africano para o Brasil e que aqui se tornaram escravizados?

II. Em sala de aula, conforme a orientação do(a) seu(sua) professor(a), você e seus(suas) colegas devem organizar os dados de todas as entrevistas em uma tabela e depois convertê-la em um gráfico.

III. Realize uma apresentação do gráfico e anotações para o resto da sala. Ao final, registre no seu caderno os seguintes pontos:

- Quais foram as considerações da turma?
- Houve divergências na análise dos gráficos entre os grupos? Quais? Comente-as.

2.3. Pesquise com auxílio de seu(sua) professor(a) de que forma podem ser comparados os três tipos de escravidão investigados e responda em seu caderno.

Como proposta de síntese, os(as) estudantes devem desenvolver uma entrevista com duas pessoas da sua família. No entanto, podem escolher vizinhos, professores ou outras pessoas de seu convívio.

A proposta é composta de quatro momentos: primeiramente, os(as) estudantes devem coletar dados para, ao final, terem uma visão geral sobre o público entrevistado por todos os(as) estudantes da turma; em um segundo momento, os(as) estudantes devem tabular os dados coletados, transfor-

mando-os em gráficos; no terceiro momento, proposto para ampliação da atividade, o objetivo é analisar os resultados de forma qualitativa e quantitativa para que, nesse momento final, sejam apresentados à turma. Auxilie e contribua com uma reflexão sobre os processos envolvidos desde o início da pesquisa, relacionando se o conceito de escravidão expresso pelas pessoas entrevistadas foi o mesmo apresentado pelos(as) estudantes nos exercícios anteriores.

ATIVIDADE 3 - ANÁLISE DE FONTES

3.1. Leia as fontes abaixo e responda:

Fonte 1 – Recibo de venda de escravo – 1851

Em abaixo assinado declaro que tenho realizado a venda ao Sr. Antonio da França Alencar, um escravo pardo de nome Ignacio, de nação criolo com todos os vícios e achaques novos e velhos, tal e qual o possuía pelo valor de duzentos e cinquenta mil reis, que recebi no fazer desta em moeda corrente livre e desembaraçado de penhoras e hipotecas, obrigando-me a fazer boa e valiosa a venda para sempre, ficando o dito Antonio da França Alencar obrigado a pagar a Siza[1].

Rio de Janeiro, 7 de agosto de 1851.
São Rs 250$000
Rivadavia Pereira de Alencar.

Fonte: Acervo da Biblioteca Digital Luso-Brasileira. Recibo de compra de escravo, em nome de Antônio da França Alencar pela venda de um escravo de nação crioulo pela quantia de duzentos e cinquenta mil réis. Disponível em: **https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/16686**. Acesso em: 02 abr. 2020.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

a) Do que tratam as fontes 1 e 2?
b) O que está sendo negociado nessas fontes?
c) Por que era necessário um recibo de compra e venda (fonte 1) de um escravizado?
d) Qual a relação da fonte 2 com o tráfico de escravizados? Como você explicaria essa relação?

Professor(a), para estimular o que chamamos de "atitude historiadora" em nossos(as) estudantes, você precisa orientá-los(as) a realizar operações cognitivas com as fontes históricas, com o objetivo de analisá-las, interpretá-las, questioná-las, para enfim produzir uma narrativa do passado a partir de sua perspectiva, comparando-a com outras narrativas já existentes.

A "atitude historiadora" refere-se ao movimento do professor(a) e do(a) estudante em se posicionarem enquanto sujeitos históricos diante do processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes e realizando uma reflexão histórica sobre a sociedade na qual vivem. Ao ter acesso a um repertório de técnicas e procedimentos necessários para o letramento em História, o(a) estudante poderá compreender que ele(a) é capaz de produzir narrativas articuladas à sua leitura de mundo e à sua realidade sociocultural.

O trabalho de análise pode ser realizado coletivamente em sala de aula com a leitura e análise das duas fontes apresentadas nesta atividade.

1 Siza era o imposto de transmissão "inter vivos", que incidia sobre a compra e venda de bens móveis, incluindo os escravizados. Era calculado sobre o valor de venda. É um dos mais antigos tributos de Portugal, introduzido no Brasil pela Lei de 3 de junho de 1809 e retomado pelo Ato Adicional de 1834. Ele existe ainda hoje com o nome Imposto Municipal sobre as Transmissões Onerosas de Imóveis (IMT) e as porcentagens cobradas variam entre 2% a 6% sobre o valor de venda.

Nos itens **“a”** e **“b”** espera-se que o(a) estudante cite que a fonte 1 refere-se a um comprovante de compra de um escravo; a fonte 2 é um anúncio de venda de um escravo. Uma pessoa está sendo negociada nas duas fontes.

No item **“c”** o escravo era uma mercadoria e, como tal, sua venda é uma transação comercial que exige um recibo. Este, por sua vez, era um documento importante também para o escravo, pois comprovava a mudança de proprietário feita de forma legal, e não por fuga do escravo.

No item **“d”** deseja-se que o estudante relate que a escravidão alimentava um comércio altamente rentável para muitas pessoas no período.

ATIVIDADE 4 - ANÁLISE DE FONTES

4.1. Observe as fontes abaixo que apresentam o comércio transatlântico de africanos escravizados de 1500 a 1900, depois responda às questões que se seguem.

***Para ter acesso às imagens, Saiba Mais e QR Codes, consulte o Caderno do Estudante.**

Fonte 3 - Animação sobre o comércio no Atlântico

O comércio de escravos no Atlântico em dois minutos. Animação construída por Andrew Khan, da Slate. Utilize o gráfico para selecionar o ano que você deseja observar o fluxo do comércio atlântico. Quanto maior os pontos, maior a quantidade de escravizados transportados. Veja o *link* abaixo ou o *QR Code* ao lado.

Fonte: Animated interactive of the history of the atlantic slave trade. SLATE, 2015. Disponível em: **http://www.slate.com/articles/life/the_history_of_american_slavery/2015/06/animated_interactive_of_the_history_of_the_atlantic_slave_trade.html**. Acesso em: 20 mar. 2020.

a) Identifique na fonte 2 quais eram os principais destinos na América dos africanos escravizados.

b) Qual região do continente africano (fontes 1 e 2) foi o maior ponto de saída dos negros escravizados?

c) Após ter pesquisado, observe o mapa e identifique quais eram os principais grupos africanos escravizados e trazidos para as Américas.

d) Elabore um mapa da África mostrando os dois grupos africanos mais escravizados.

Professor(a), para auxiliar o trabalho de análise dos(das) estudantes, faça a tradução da legenda da **fonte 1**. No *Caderno do Aluno* consta um *QR Code* que direciona para o mapa, para que os(as) estudantes possam vê-lo ampliado.

Legenda:

- Senegâmbia
- Serra Leoa
- Costa de Barlavento
- Costa do Ouro
- Golfo do Benin
- África Oeste Central

Professor(a), esta é uma atividade de contextualização e o momento que visa proporcionar ao(à) estudante condições para que ele(a) reflita sobre o contexto histórico a partir da análise das fontes. Neste sentido, espera-se que o discente consiga compreender que aquele documento, objeto de análise, deve ser historicizado. É importante ressaltar as diversas etnias que vieram para o Brasil, não abordando somente como africanos, mas como iorubás, ashantis, bantos, fons, mandingas e inúmeras outras etnias que foram escravizadas. No Brasil, devemos apresentar as diferenciações de culturas, línguas, religiosidades, entre outros aspectos aos nossos estudantes.

Assim, professor(a), sugerimos um aprofundamento desta atividade apresentando estes grupos que formaram a identidade negra brasileira. Sugerimos que o(a) professor(a) analise com os(as) estudantes as fontes históricas coletivamente em sala de aula para realizar a atividade.

Professor(a), a **fonte 3** é uma animação que está presente no QR CODE que consta no *Caderno do Aluno*. Você poderá auxiliar os(as) estudantes clicando sobre determinada embarcação para obter dados sobre ela. Analise com os(as) estudantes a animação, frisando qual foi a quantidade de escravos trazidos nestas rotas. Se possível, solicite aos(às) estudantes que parem a animação em alguns momentos para ser realizada a explicação dos acontecimentos importantes; por exemplo, o início da atividade no XVI, ou quando os ingleses, no século XVIII, ganham projeção na atividade para explicar aos estudantes.

No item **"a"** espera-se que o estudante responda Brasil e América Central. As fontes apresentadas na atividade acima mostram as principais regiões da África em que ocorreram os fluxos de escravizados, destacando-se a região da África Oeste Central, em que ficam os atuais países Congo e Angola, dois dos principais a fornecerem escravizados para o Brasil. Também mostra a Senegâmbia, Serra Leoa. No item **"b"** espera-se que a resposta seja West Central Africa (África Oeste Central) e Bight of Benin (Golfo do Benin). No item **"c"** deseja-se que o estudante responda Golfo do Benin e Golfo de Biafra (sudoeste da atual Nigéria), cujo principal grupo de africanos escravizados e trazidos para as Américas foram os Bantos; mas que também vieram para o continente americano indivíduos escravizado que saíram de outros portos importantes, como os da na Nigéria, Serra Leoa, Gana; cujo principal grupo de africanos escravizados foram os Sudaneses.

Como sugestão para pesquisa e elaboração do mapa da atividade **"d",** acesse o *link* abaixo antes de realizar esta atividade.

LEITE, Carlos Roberto Saraiva da Costa. A escravidão nas Américas.
Fonte: Portal Geledés.
Disponível em: **https://www.geledes.org.br/escravidao-nas-americas/**. Acesso em: 11 jun. 2020.

ATIVIDADE 5 - ANÁLISE DE FONTES

5.1. Leia o texto, analise a imagem e responda em seu caderno.

O Castelo de São Jorge da Mina, também designado por Castelo da Mina, foi a primeira construção realizada pelos portugueses, em 1482, com a função de feitoria para o comércio dos portugueses no litoral de Gana, na África. Foi um dos principais portos de embarque dos negros escravizados entre o século XVI e XIX, além de Benin. Atualmente, fica na cidade de El Mina, em Gana, no litoral da África Ocidental.

***Para ter acesso às imagens, Saiba Mais e QR Codes, consulte o Caderno do Estudante.**

a) Observando a fonte 1, descreva como era o Castelo de São Jorge da Mina.

b) Qual era a função do Castelo de São Jorge da Mina? Qual sua importância para o tráfico dos negros escravizados?

c) Quais eram os principais portos de embarque dos negros escravizados?

d) Qual foi o seu papel na manutenção da escravidão?

e) Qual o significado do Castelo de São Jorge para os africanos atualmente? Explique.

Professor(a), para realizar esta atividade, sugerimos um trabalho em duplas em sala de aula, para que assim realizem a análise da fonte.

Nos itens **"a"** e **"b",** espera-se que o estudante descreva a imagem apresentada na fonte e com auxílio do texto responda que este castelo de São Jorge era importante para o embarque dos negros escravizados para a América.

No item **"c"** e **"d"** deseja-se que o estudante fale que as quatro principais rotas dos navios negreiros saíam de Guiné, Mina, Angola e Moçambique, conforme apresentado na atividade anterior, porém o principal porto era o de Mina. Esse porto, com essa fortificação, readquiriu importância como entreposto onde os negros eram mantidos e aguardavam o embarque nos navios de transporte para a América. No item **"e"** deve-se responder que atualmente ele é patrimônio cultural material de Gana e Património de Influência Portuguesa e Parte do Património Mundial.

SAIBA MAIS:

Portugal Sem Fim – Goreia e São Jorge da Mina (duração: 45'20").

Fonte: Canal História Portucale. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=hoKXjkzjJRo**. Acesso em: 12 jun. 2020.

Fortaleza de São Jorge de Mina. **Fonte:** Fortalezas.org. Disponível em: **https://fortalezas.org/index.php?ct=fortaleza&id_fortaleza=543&muda_idioma=PT**. Acesso em: 12 jun. 2020.

5.2. Leia as fontes abaixo sobre o comércio de escravizados em diferentes países e responda as questões que se seguem.

***Para ter acesso às imagens, Saiba Mais e QR Codes, consulte o Caderno do Estudante.**

a) Quais foram os 3 países que mais trouxeram escravizados para a América?
b) Pesquise qual evento da história aumentou fortemente o comércio de africanos escravizados para o Brasil.
c) Pesquise quais regiões do Brasil receberam maior volume de mão de obra escravizada.
d) Porque nosso país teve um número tão elevado de escravizados? Elabore uma hipótese que responda essa pergunta.
e) Qual a influência dos africanos escravizados na formação do povo brasileiro?

No item **"a"** Brasil, Inglaterra, França.

Nos Itens **"b"** e **"c",** espera-se que os(as) estudantes, em sua pesquisa, encontrem que a mão de obra escravizada teve maior desembarque na região da Bahia a Pernambuco, além da região onde ficam São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. A resposta para a questão **"b"** é a lavoura cafeeira, que demandava maior quantidade de mão de obra. Mas, vale relembrar, isso até 1850.

Para a resposta do item **"d"**, o(a) estudante pode levantar a hipótese de que o tráfico de negros escravizados era uma atividade lucrativa e atendia aos portugueses e aos colonos, ou pela extrema necessidade de mão de obra para o trabalho nas lavouras. Professor(a), debata as respostas dos(as) estudantes interagindo e comentando os pontos de vistas deles.

5.3. Leia e o poema e responda as questões abaixo:

"O Navio Negreiro" (1870), de Castro Alves
(...)
Era um sonho dantesco... o tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho,
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs! (...)

ALVES, C. O Navio Negreiro. 1870. **Fonte**: Domínio Público. Disponível em: **http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf**. Acesso em: 02 mar. 2020.

Narração do Poema
"O Navio Negreiro". Castro Alves

Fonte: Canal Agnaldo Oliveira. Audiolivro: "O Navio Negreiro", de Castro Alves (por: Paulo Autran). Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=2RAKjM-xLWE**. Acesso em 01 jul. 2020.

***Para ter acesso às imagens, Saiba Mais e QR Codes, consulte o Caderno do Estudante.**

a) Pesquise no dicionário as palavras que são desconhecidas para você.
b) Qual é a ideia central do poema? Sintetize sua explicação.

Professor(a), a imagem é a planta de um navio negreiro, mostrando as seções do navio. Mostra as instalações precárias e um pequeno espaço para o transporte dos escravizados.

Sugerimos ao(à) professor(a) que solicite aos(às) estudantes que selecionem palavras que desconhecem e que criem um glossário/vocabulário para facilitar a compreensão do texto e ampliar seu repertório. Sugerimos também que os(as) estudantes sejam agrupados(as) para compartilharem os conceitos pesquisados e reforçarem as conclusões construídas.

No item **"b"** a música e a análise dela têm como objetivo que os(as) estudantes reflitam sobre como era o navio negreiro e as condições desumanas dos negros durante a viagem até seu destino, desconhecido por eles.

ATIVIDADE 6 - DESAFIO

6.1. Desenvolva um resumo da Situação de Aprendizagem 2 e crie um diagrama para apresentá-lo. Lembre-se: um diagrama é uma representação gráfica que pode conter caixas, formas variadas e desenhos, representando um esquema que lhe faça lembrar de forma rápida a matéria estudada.

A atividade 6 é o desafio proposto ao estudante. O procedimento de avaliação que visa verificar a compreensão dos objetos de conhecimento e o desenvolvimento das habilidades e competências desenvolvida na situação de aprendizagem. O diagrama pode ser produzido em agrupamentos ou de forma individual, permitindo a organização das ideias de forma simples e racional, representando-as visualmente, facilitando o processo de compreensão e sistematização.

ATIVIDADE 7 - RETOMADA

7.1. Elabore um seminário em grupo.

- Cada grupo ficará responsável por realizar uma pesquisa sobre um tema que foi abordado na Situação de Aprendizagem 2.
- Seu(sua) professor(a) apresentará os temas dos seminários e realizará a organização das apresentações.

A atividade 7 tem como proposta uma atividade de recuperação para o auxílio e o desenvolvimento da "atitude historiadora", da perspectiva temporal e da análise. Serve de prioridade para a avaliação do desenvolvimento cognitivo dos(das) estudantes em História, na recuperação da habilidade apresentada na Situação de Aprendizagem desenvolvida. Assim, sugerimos um seminário em grupo para o estudante apresentar seus conhecimentos desenvolvidos nesta situação como uma proposta de recuperação.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 – VIDA E RESISTÊNCIA DOS ESCRAVIZADOS NA AMÉRICA PORTUGUESA

Unidade Temática: Lógicas comerciais e mercantis da modernidade.

Habilidades:

(EF07HI19*) Analisar as condições das pessoas escravizadas e identificar as formas de resistência à escravidão na América Portuguesa.

(EF07HI20*) Relacionar o racismo da contemporaneidade ao processo de escravização das populações africanas e afrodescendentes no período colonial.

Objetos de conhecimento: As lógicas internas das sociedades africanas; As formas de organização das sociedades ameríndias; A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.

Professor(a), na Situação de Aprendizagem, estudaremos as condições das pessoas escravizadas e as formas de resistência à escravidão na América Portuguesa, conhecendo o papel de figuras históricas, como Tereza de Benguela, Ganga Zumba, Dandara e Zumbi, e o significado histórico do Quilombo dos Palmares para o movimento negro, traçando um paralelo com as lutas e os desafios dos afrodescendentes na contemporaneidade.

É importante lembrar que preconceitos contemporâneos também possuem raízes históricas, e que apenas é possível haver a superação desses entraves sociais quando o conhecimento sobre sua construção e origem forem compreendidos. Devemos ressaltar que houve uma construção sobre a inferioridade de determinados povos em oposição ao enaltecimento de uma suposta superioridade europeia.

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZAÇÃO

1.1. Leia o texto abaixo e responda às questões de seu(sua) professor(a) oralmente.

Liberdade Negra

Na cidade de São Paulo, no início do século XVIII, foi construído um pelourinho junto ao Paço de São Gonçalo (atual Praça João Mendes) e próximo à forca para execução, na atual Praça da Liberdade. Em 1775, foi construída a Capela dos Aflitos, onde eram enterrados os escravizados que não participavam da Irmandade do Rosário e os criminosos executados na forca.

Em 1821, houve o enforcamento do cabo Francisco José das Chagas (Chaguinhas), um negro militar que havia liderado uma revolta contra os atrasos de salários da categoria. Sua punição provocou na população uma reação com gritos de liberdade. Assim, essa região da cidade começou a ser conhecida como o bairro da Liberdade. A história oficial, contudo, diz que o nome do bairro vem da abdicação de Dom Pedro I, ocorrida em 1831.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material e baseado em artigo de BARONE, Ana Cláudia Castilho. A mudança de nome da Praça da Liberdade. E a memória negra em São Paulo. 2018.

a) Faça uma pesquisa sobre o que o pelourinho simbolizava. Qual era sua utilização pelas autoridades da América Portuguesa?

b) Explique a ideia central do texto acima.

c) *Vamos investigar*: na sua região, há um local de memória da história da escravidão no Brasil? Pesquise sobre esses locais próximos da sua região e conte a história destes lugares. Após ter feito a pesquisa, você deverá criar um folheto turístico com a história deste local.

Professor(a), realize uma leitura compartilhada, explicitando os termos que os(as) estudantes desconhecem e motivando-os a dialogarem para compreensão textual.

Deseja-se que os(as) estudantes, em sua pesquisa, respondam como resposta do item **"a"** que o pelourinho era o lugar de castigo da população negra durante o período da escravidão. Era uma coluna de pedra ou de madeira onde os condenados, em geral negros e escravizados, eram amarrados e submetidos ao castigo (açoites). Localizado em um local central e público para maior visibilidade, o pelourinho acabou por simbolizar o poder e o autoritarismo do governo metropolitano e, depois, do governo imperial.

No item **"b"** apresentar a história do bairro da Liberdade que, segundo o texto, tem sua origem ligada à cultura negra.

No item **"c"** resposta pessoal dos(das) estudantes, mas o(a) professor(a) pode auxiliar na pesquisa. Adeque a proposta à realidade de cada sala de aula, definindo grupos quando necessário e sugerindo a pesquisa de alguns outros pontos turísticos relacionados ao objeto de estudo.

Sugerimos que você combine com os(as) estudantes um tamanho/formato padrão para a produção dos folhetos de viagem (exemplo: meia folha tamanho A4), facilitando assim a posterior exposição dos trabalhos dos discentes.

Também se atente para reservar alguns dias entre a proposta do trabalho e a apresentação dos resultados das atividades, garantindo que os(as) estudantes possam pesquisar em várias fontes os atrativos turísticos de cada um dos locais e sistematizar a apresentação do local escolhido.

Você também pode sugerir a alguns estudantes que façam oralmente a exposição do seu ponto turístico para os colegas de sala ou de outras turmas. Essa pode ser uma proposta para envolver alguns discentes que, por algum motivo, não participaram da proposta inicial. Abaixo estão algumas sugestões de *sites* para ajudar você e seus(suas) estudantes a elaborarem os folhetos de viagem para pontos turísticos de locais de memória da cultura e história afro no Brasil ou na sua cidade que passaram pelo processo de colonização.

No *Caderno do Aluno* você, professor(a), encontra no Saiba Mais um guia turístico afro da cidade de São Paulo para pesquisa dos(das) estudantes, o qual possibilita outra atividade de aprofundamento sobre a temática desenvolvida.

SAIBA MAIS:

A cultura afro é uma das bases fundamentais para a formação da cultura brasileira. Vamos conhecer roteiros turísticos dessa parcela da população brasileira. Assim, você, estudante, poderá identificar suas manifestações culturais, espalhadas por todos os lados e que enriquecem a cultura local com seus belos ritmos, crenças e costumes, e que realçam a diversidade da capital do Estado de São Paulo. Acesse o *QR CODE* ao lado para conhecer estes roteiros.

Fonte: Cidade de São Paulo. Roteiro Afro. Disponível em: **http://cidadedesaopaulo.com/v2/wp-content/uploads/2017/04/Roteiro-Afro1.pdf**. Acesso em: 03 abr. 2020.

ATIVIDADE 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. Observe as representações abaixo:

***Para ter acesso às imagens, Saiba Mais e QR Codes, consulte o Caderno do Estudante.**

a) Qual a data de produção das ilustrações? Quem são seus autores?
b) Quais ações as imagens representam? Quem são seus sujeitos históricos?
c) Pesquise quem eram os “escravos de ganho” e os “capitães do mato”. Explique suas funções.
d) Que arma usa o capitão do mato (fonte 2)? Como ele traz o escravizado fugitivo? Qual seria a provável origem social do capitão do mato?
e) Elabore um livreto explicando trabalhos desenvolvidos pelos escravizados na América Portuguesa a partir das palavras a seguir:

Nos itens **"a"** e **"b"** espera-se que os(as) estudantes respondam que a fonte 1 data de 1832 e foi elaborada por Frederico Guilherme Briggs; a fonte 2, de 1823, de autoria de Johann Moritz Rugendas.

No item **"c"**, espera-se que os(as) estudantes respondam:

"Tais escravos buscavam, por conta própria, atividades que lhes garantissem a sobrevivência. Para tanto, gozavam de autonomia e liberdade de locomoção, e muitos deles só iam à casa de seus senhores para pagar, diária ou semanalmente, a remuneração estipulada, executando, até mesmo, em algumas situações, trabalho assalariado."

LOPES, Nei. Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana. São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 293.

Ama de leite – Escravizada ou liberta que amamentava criança de senhora branca. Podia ser emprestada ou alugada para essa função.

Tigre – Escravizado encarregado de recolher os vasilhames com fezes e urinas dos moradores das cidades e despejá-los.

Mucamas – Eram as escravas domésticas. Funções desempenhadas nas casas.

Negra de ganho – Escrava (ou escravo) que exercia algum trabalho na rua (quitandeira, vendedor[a] ambulante, carregador, barbeiro etc.), devendo entregar parte de seus ganhos ao(à) senhor(a).

Escravo de ofício – Escravo com alguma função especializada, como, por exemplo, cuidar da moagem da cana, da fabricação do açúcar, carpintaria, barbearia, construção, olaria e sapataria.

Agregado – "Ex-escravo que permanecia ligado a seu antigo senhor, adotando seu sobrenome, morando sob o mesmo teto, integrado à rotina da família e submetido à autoridade do patriarca". (LOPES, Nei. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 41).

ATIVIDADE 3 - SALA DE AULA INVERTIDA

3.1. Neste momento, você e sua turma serão desafiados a participar de uma aula invertida sobre as condições de vida das pessoas escravizadas na América Portuguesa.

Passo a Passo:

1º Forme um grupo ou faça individualmente em casa. Siga as orientações de seu(sua) professor(a) e respeite os critérios estabelecidos quanto ao número de integrantes por grupo.

2º Desenvolva uma pesquisa com o auxílio da *internet* nos *sites* sugeridos. Para responder às questões, sugerimos o acesso ao seguinte *link* ou *QR Code,* ou seu(sua) professor(a) poderá indicar outra fonte para realização desta atividade.

GALERIA DE OBRAS

Jean-Baptiste Debret (1768-1848) foi um pintor, desenhista e professor francês, participante da Missão Artística Francesa, que viveu no Brasil entre 1817 e 1831.

Jean - Baptiste Debret. **Fonte**: Arts and Culture. Disponível em: **https://artsandculture.google.com/entity/jean-baptiste-debret/m049vrh?categoryId=artist&hl=pt-BR**.Acesso em: 02 abr. 2020.

- Quais eram os trabalhos desenvolvidos pelos negros escravizados na América Portuguesa?
- Descreva uma das obras do pintor Jean - Baptiste Debret.
- Analise como os negros são representados nessas obras.

Professor(a), esta é uma atividade de **Sala de Aula Invertida**, cuja premissa básica é a inversão daquela situação comum que o conhecimento é construído na escola e os(as) estudantes levam atividades para casa. Com essa metodologia, o docente irá direcionar as temáticas e, através do roteiro, possibilitar aos(às) estudantes pesquisarem fora do ambiente escolar, desenvolvendo posteriormente na escola a proposta, sob sua orientação.

Esta prática poderá contribuir para o desenvolvimento da autonomia do(a) estudante. Após a realização da pesquisa e na galeria das obras do Jean Baptiste Debret como foi a sugestão da aula invertida, existem algumas questões para o(a) estudante responder. É importante neste momento, professor(a), que seu papel seja esclarecer dúvidas, debater, trazer referências complementares. As questões estão diretamente ligadas à obra que o aluno escolher analisar da coleção presente na galeria. Assim, o trabalho de análise, após a escolha da obra, é de extrema importância para realização da atividade.

O que muda nas aulas quando se aplica a sala de aula invertida? Claudio Sassaki. Nova Escola. Disponível em: **https://novaescola.org.br/conteudo/3376/blog-tecnologia-educacao-como-funciona-sala-de-aula-invertida**. Acesso em: 20 mar. 2020.

ATIVIDADE 4 - ANÁLISE DE FONTE

4.1. Leia a fonte abaixo e responda as questões.

Fonte 1 – Carta

Senhor, sendo frequentes os delitos preparados por indivíduos desta cidade, forros e livres uns; cativos outros; conhecidos pela denominação de capoeiras; tem a vigilante Polícia buscado capturá-los, as Justiças processá-los, e a Casa da Suplicação sentenciá-los com exemplar zelo e interesse do Chanceler que serve de Regedor, especialmente nas visitas da Cadeia em que é juiz. Quanto aos forros, é uma das penas aflitivas a de açoites pelas ruas públicas; quanto aos cativos na grade da cadeia, e no calabouço. Mas como o principal fim seja o exemplo aterrador dos cativos parecia conseguir-se melhor, sendo dados os açoites nos cativos em Praças mais públicas, e lugares onde estes maus indivíduos capoeiras costumam fazer suas paradas e depois suas desordens e delitos. Mas, como não esteja em uso prático serem açoitados no Pelourinho e Praça do Rossio, na do Capim, na da Sé, e outras, não me atrevendo a fazer esta inovação, posto que a julgue necessária, e haja agora ocasião com dois escravos, um crioulo, outro de Nação condenados em açoites, sou a pedir a Vossa Majestade pelo expediente desta Secretaria de Estado dos Negócios do Brasil queira expedir as ordens a este respeito ao Chanceler que serve de Regedor, (...) para este informar, e ficarem registrados nos livros da Relação para terem o seu devido efeito. Vossa Majestade mandará o que justo lhe parecer ao seu Real Serviço.

Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 1817. Corregedor do Crime da Corte e Casa, Antônio Felipe Soares de Andrade de Brederode.

Fonte: Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira. Disponível em: **http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3550:punicoes&catid=165&Itemid=215**. Acesso em: 08 mai. 2020.

a) Quem escreveu a carta?
b) Para quem a carta foi destinada?
c) O texto foi escrito no ano de 1817. Considerando o contexto de sua produção, descreva qual foi a solicitação feita pelo autor da fonte.
d) No fragmento *"[...] conhecidos pela denominação de capoeiras; tem a vigilante Polícia buscado capturá-los, as Justiças processá-los, e a Casa da Suplicação sentenciá-los com exemplar zelo e interesse do Chanceler que serve de Regedor",* o autor deixa explícito que os capoeiras eram tidos como criminosos. Realize uma pesquisa e descreva por qual motivo os praticantes da capoeira foram perseguidos no Período Colonial.

Essa atividade tem por objetivo contribuir com o desenvolvimento de três dos processos indicados pelo Currículo: a Identificação, a Interpretação e a Contextualização. Dessa forma, o(a) estudante poderá se posicionar criticamente acerca da fonte indicada como objeto de estudo.

No item **"a",** espera-se que o(a) estudante identifique a estrutura de uma carta e o autor do documento: Antônio Felipe Soares de Andrade de Brederode, Corregedor do Crime da Corte e Casa.

No item **"b",** a informação está implícita no texto e, para respondê-la, o(a) estudante deverá conhecer o contexto em que o documento foi escrito. O destinatário é mencionado como "Senhor" e "Vossa Majestade" sendo, portanto, Dom João VI, que desde 1816, por conta da morte de sua mãe, deixou de ser príncipe regente, tornando-se rei.

Para o item "**c"** ser respondido, exige-se do(a) discente que interprete o texto. A princípio, o autor cita os capoeiras divididos em três grupos: os forros (libertos), os livres e os cativos. Sendo que os forros eram açoitados nas praças públicas e os cativos, dentro de locais privados, "nas grades da cadeia e no calabouço". No entanto, a solicitação feita ao rei é que dois cativos escravizados sejam açoitados em praça pública.

No item **"d"**, o(a) estudante deve identificar que os capoeiras, na época, eram vistos como marginais. Entre os motivos para os capoeiras serem perseguidos no período colonial, podemos destacar que a prática da capoeira desafiava as regras de ordem pública, já que era utilizada também como instrumento de resistência à escravidão. Hoje a capoeira é reconhecida como esporte nacional.

ATIVIDADE 5 - DESAFIO

5.1. Leia o texto abaixo e responda em seu caderno.

Quilombo de Palmares

O símbolo da resistência à escravidão no Brasil no século XVII, o quilombo de Palmares, o maior e mais famoso quilombo do Brasil, ficava entre Pernambuco e Alagoas, ocupando uma área de 27,5 km que reunia nove ou onze mocambos[2], sendo os principais de Aqualtune, Andalaquituche, Subupira e Cerca Real do Macaco.

Teve como líderes Ganga Zumba e Zumbi, além de Dandara, esposa de Zumbi. Chegou a ter 20 mil habitantes. Seu maior crescimento ocorreu durante a ocupação holandesa na América. Os quilombolas plantavam milho, mandioca, feijão, cana e banana, criavam animais e desenvolviam o artesanato, a cerâmica e a tecelagem, além da metalurgia. Entre 1645 a 1694, Palmares foi atacado e cercado mais de 25 vezes, mas resistiu. Somente com o ataque do bandeirante paulista Domingos Jorge Velho e seus 2 mil homens, que por 22 dias mantiveram o cerco ao quilombo, Palmares chegou ao fim em 1694.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

Quilombo, ou *Kilombo*, tem origem Bantu. A palavra significa fortaleza ou acampamento militar na Angola.

2 Refúgio de escravos ou aldeias que formavam os quilombos.

a) Qual foi a relação dos bandeirantes paulistas e o Quilombo dos Palmares?

b) Quem foram os líderes mais importantes do Quilombo dos Palmares? Explique sua importância.

c) Quantos mocambos formavam o Quilombo dos Palmares? Quais os mais importantes?

d) Qual era base da alimentação dos quilombolas?

e) Porque Palmares atualmente é considerado um símbolo de resistência negra?

No item **"a"**, espera-se que o(a) estudante identifique e relacione que os bandeirantes, liderados por Domingos Jorge Velho, destruíram o Quilombo dos Palmares em 1694.

No item **"b",** o(a) estudante precisa identificar que os líderes do Quilombo eram: Ganga Zumba e Zumbi, além de Dandara, esposa de Zumbi, e que o Zumbi é considerado pela historiografia como o principal representante da resistência negra à escravidão na época do Brasil Colônia.

No item **"c",** deseja-se que o(a) estudante aponte que no Quilombo de Palmares reuniam-se nove ou onze mocambos, e seus principais eram: Aqualtune, Andalaquituche, Subupira e Cerca Real do Macaco.

Espera-se que, no item **"d**", seja constatado que o milho, a mandioca, o feijão, a cana e a banana eram a base da alimentação dos quilombolas.

No item **"e"** professor(a), espera-se que o(a) estudante compreenda que o Quilombo dos Palmares foi o maior quilombo da América Latina, chegou a reunir cerca de 20 mil habitantes, foi um dos grandes símbolos da resistência dos escravos no Brasil e representou uma forte ameaça ao poder colonial e à estrutura da escravidão.

5.2. Vamos escutar e analisar a música abaixo presente nos *QR Codes*.

Letra da Música: Zumbi, de Jorge Ben Jor. Álbum Tábua de Esmeralda, 1974. **Fonte:** Letras. Disponível em: **https://www.letras.mus.br/jorge-ben-jor/86395/**. Acesso em: 07 abr. 2020.	
Vídeo da música Zumbi: Zumbi, de Jorge Ben Jor. Álbum Tábua de Esmeralda, 1974. **Fonte:** BIZARRE BAZAAR. Disponível em: **https://youtu.be/ge5BZjVVKpQ**. Acesso em: 07 abr. 2020.	

TRABALHO EM GRUPO

a) Em grupo, siga as orientações abaixo com o auxílio de seu(sua) professor(a).

- Cada grupo deve criar uma música sobre a resistência negra durante o período da escravidão no Brasil com alguns dos personagens abaixo listados. Pesquise sua história de luta e resistência à escravidão dos negros.

Luiz Gama – Francisco José do Nascimento – Chiquinha Gonzaga – Francisco Lisboa

- Combine com seu(sua) professor(a) o tempo de apresentação das músicas para cada grupo.

Para o ensino de História a música não é nenhuma novidade. Segundo o Parâmetros Curriculares Nacionais, o trabalho do professor consiste em introduzir o aluno na leitura dessas fontes, a partir da sua realidade, do seu tempo e do seu espaço, levando-o a identificar as especificidades das linguagens dos documentos: textos escritos, desenhos, filmes, suas simbologias e formas de construção dessas mensagens. Assim, existem inúmeras possibilidades de trabalho com a linguagem musical nas aulas de história. Com a utilização da habilidade desenvolvida nesta Situação de Aprendizagem, estamos sugerindo uma abordagem que busca despertar no estudante um senso crítico que o leve a pensar sobre as mudanças e permanências da história, identificando em personalidades negras suas histórias de resistência e luta pelos seus direitos, com a possibilidade do trabalho com as competências socio-emocionais presentes na atividade em grupo proposta.

Professor(a), sugerimos como uma técnica para realização desta atividade, se possível, o desdobramento do trabalho em três momentos: apresentar a música sem a letra, audição com a letra para os(as) estudantes acompanharem e uma análise conjunta com os(as) estudantes da letra da música Zumbi.

Sugestão de *sites* para pesquisa dos(das) estudantes:

Fonte: Fundação Cultural Palmares. Disponível em: **http://www.palmares.gov.br/?p=10963**. Acesso em: 12 jun. 2020.

Biografias de famosos.

Fonte: eBiografia. Disponível em: **https://www.ebiografia.com**. Acesso em: 12 jun. 2020.

Fonte: Portal Geledés. Disponível em: **https://www.geledes.org.br/**. Acesso em: 13 jun. 2020.

5.3. Vamos assistir o vídeo para ampliar nossos conhecimentos sobre as mulheres guerreiras nos quilombos. Seu(sua) professor(a) irá apresentar uma atividade sobre o filme abaixo:

Fonte: Canal História e Tu**.** Mulheres na História #27: Tereza de Benguela, uma rainha negra no Mato Grosso. 2020. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=Ne00NJ_fdog**. Acesso em: 02 abr. 2020.

Professor(a), nesta atividade foi apresentada aos(às) estudantes uma personalidade negra feminina que lutou e liderou um quilombo e viveu no atual estado de Mato Grosso, muitas vezes esquecidas pela história: Tereza de Benguela. É importante destacar aos(às) estudantes que não foram somente os homens que lutaram por sua liberdade, mas existiram inúmeras mulheres que resistiram e lutaram pelo fim da escravidão.

Professor(a), para realizar esta atividade, é importante explicar que filmes, em aulas de História, são ferramentas de apoio para a contextualização e análise dos conteúdos e desenvolvimento das habilidades.

Oficina "Luz Câmera e Ação...História!"

- Luz – Preparação para filme.
- Câmera – Durante o filme, realização de atividade escrita.
- Ação – Atividade após o filme, construção da síntese final dos(das) estudantes.

É importante destacar que a utilização do cinema como pressuposto metodológico no ensino e aprendizagem de História deve ser mediada pelos docentes e jamais utilizada como "ilustração" de temáticas abordadas, mas uma linguagem que pode auxiliar na reflexão e análise de determinadas narrativas históricas e temporalidades.

Sugestão para o(a) professor(a) sobre como realizar análise do filme no QR CODE a seguir:

	O cinema como recurso pedagógico no ensino de história. **Fonte:** Ensinar História – Joelza Ester Domingues. Disponível em: **https://ensinarhistoria.com.br/cinema-no-ensino-de-historia/**. Acesso em: 11 jun. 2020.

5.4. Analise a fonte e responda.

***Para ter acesso às imagens, Saiba Mais e QR Codes, consulte o Caderno do Estudante.**

Banzo é a palavra que define o sentimento de melancolia em relação à saudade da África e sentimento de tristeza e aversão à privação da liberdade que a escravidão no Brasil proporcionou. É também considerada uma manifestação da resistência aos maus tratos e trabalhos forçados durante o período da escravização dos povos de origem africana. A própria prática do suicídio entre populações afrodescendentes também é hoje vista como uma manifestação de resistência.

A imagem ao lado é uma reprodução da pintura feita pelo artista plástico italiano Antônio Ferrigno, enquanto ele morava em São Paulo. Ela foi feita em 1900, pouco tempo após a abolição da escravatura no Brasil, que apesar de ter sido resultado da luta de muitos indivíduos, foi oficializada em 1888. A pintura mostra uma trabalhadora livre que tentava sobreviver com a venda de seus quitutes.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) Como interpretar a expressão na face dessa trabalhadora? Que mensagem o pintor nos passa sobre ela? Observe sua postura e suas roupas: o que isso nos permite inferir sobre suas condições de vida? Faça uma descrição desses elementos da imagem.

b) De acordo com o texto do enunciado, pode-se dizer que essa mulher está com "banzo"? Justifique.

c) O título da obra é "Preta Quitandeira". O termo quitandeira designa uma mulher que produz e vende "quitutes" (comidas). Mas os quitutes estão em destaque na representação? O que está em destaque na pintura? Justifique.

d) Onde ela vende seus quitutes? O que isso pode nos dizer sobre sua condição de vida?

e) Essa pintura foi feita 12 anos após o fim do regime escravocrata no Brasil. O que ela permite concluir sobre a condição de vida dos ex-escravizados?

As questões propostas facilitam a leitura crítica da pintura reproduzida no *Caderno do Aluno*. A análise desta fonte iconográfica dará ferramentas para a interpretação das perguntas, facilitando o estabelecimento das relações entre a imagem, a temática nela representada e o conteúdo do texto relacionado a ela. É interessante trabalhar os elementos visuais antes dos trazidos pela legenda para que os(as) estudantes possam melhor exercitar sua competência interpretativa ao participar ativamente do processo analítico, e assim correndo menor risco de realizar interpretações superficiais. Após ter feito a *leitura compartilhada* do texto e da pintura, peça aos(as) estudantes que respondam os questionamentos propostos. É importante que posteriormente seja realizada uma correção coletiva da atividade, de maneira a estimular os(as) estudantes a apresentarem suas inferências e hipóteses.

Após terem passado por este processo, espera-se que os(as) estudantes consigam responder que a trabalhadora representada na pintura está com uma expressão de tristeza; e que possivelmente o pintor quis passar que esta senhora representada estava triste e passava por dificuldades. A própria postura da personagem em questão demonstra pesar, ou cansaço. Seus ombros estão para baixo, um de seus braços sustenta sua cabeça, e ela está sentada no chão com as pernas parcialmente esticadas. Para além disso, suas roupas são bastante simples e gastas, assim como seus sapatos. A partir da análise destes elementos da imagem, é possível concluir que essa senhora possivelmente passava por dificuldades, ou tinha uma condição de vida difícil.

Após terem lido o texto e identificado os aspectos visuais da imagem, discuta com os (as) estudantes sobre o banzo mencionado no texto. Relacionem. É importante que eles (elas) contextualizem a pintura e realizem a comparação e o levantamento de hipóteses.

É perceptível que a expressão de tristeza e cansaço da personagem representada na obra de Antônio Ferrigno é o que está em destaque na representação. Apesar de o título da obra mencionar que a senhora era uma quitandeira, seus quitutes quase não aparecem, sendo obliterados por uma sombra que escurece a imagem, contribuindo com a sensação de pesar que o pintor parece querer passar. Para além disso, o fato de ela estar sentada e descalça no chão de terra reforça ainda mais o entendimento de que esta trabalhadora livre tinha um cotidiano difícil, tentando sobreviver com dificuldades do fruto de seu trabalho.

ATIVIDADE 6 - ENSINO HÍBRIDO

6.1. Para iniciar a proposta, é necessário que siga as instruções de seu(sua) professor(a) sobre a **Rotação por Estações,** que são atividades independentes e diferentes, porém relacionadas entre si. Siga o passo a passo proposto e as orientações dadas. Lembre-se de que ao término da primeira, os grupos deverão realizar outra atividade, de modo que, ao final, cada estudante desenvolva as atividades de todas as 5 estações.

Passo a Passo:

1º A sala deverá ser organizada em grupos/estações;

2º Seu(sua) professor(a) organizará grupos de 5 a 6 estudantes para participar das ***Estações*;**

3º Seu(sua) professor(a) dará as orientações sobre o desenvolvimento da atividade;

4º Cada grupo deverá participar da **Rotação** com o tema: **"Resistência à escravidão"**, conforme apresentado no quadro abaixo:

RESISTÊNCIA À ESCRAVIDÃO		
Estação	**Atividade**	**Tipos de Produções**
1	**Estudo individual**	Leitura dos textos.
2	**Análise estatística**	Leitura e análise – Elaborar gráfico.
3	**Análise de mapas**	Análise dos mapas – Responder questão.
4	**Análise de gráficos**	Análise de gráficos – Responder questão.
5	**Análise de vídeo**	Assistir ao vídeo e analisar – Realizar desenho.

Professor(a), durante o momento de rotação, de acordo com o perfil da turma, as estratégias podem ser combinadas e adaptadas a diferentes contextos. O docente poderá ficar em uma estação específica para sanar dúvidas ou adaptar a atividade para fazer o acompanhamento geral observando como está o desenvolvimento das ações, intervindo nos casos necessários.

É importante considerar ainda que, independentemente da implementação de um modelo ou de uma nova estratégia, toda prática educativa deve ter caráter intencional e necessita de planejamento e sistematização.

Nesse sentido, é fundamental que o(a) professor(a) elabore e organize os materiais e atividades para a atividade proposta. Sugerimos os *sites* abaixo para elaboração do material para a estação de rotação sugerida. Outra possibilidade seria entregar um material para análise relacionado à História de sua região ou cidade, ou se embasar em relatos da própria comunidade ou dos(as) estudantes da escola.

Portal Geledés

Fonte: Geledés. Disponível em: **https://www.geledes.org.br/**. Acesso em: 13 jun. 2020.

	Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada **Fonte:** IPEA. Disponível em:**https://www.ipea.gov.br/portal/**. Acesso em: 13 jun. 2020.
	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades **Fonte:** CEERT. Disponível em: **https://www.ceert.org.br/**. Acesso em: 13 jun. 2020.

ATIVIDADE 7 - CONTEXTUALIZAÇÃO

7.1. Elabore um **mapa mental** sobre a resistência negra à escravidão no Brasil, considerando as lutas do povo negro apresentadas nesta Situação de Aprendizagem.

Professor(a), o mapa mental é uma técnica de estudos que pode auxiliar a compreender os principais pontos abordados na Situação de Aprendizagem, para que o(a) estudante organize o conhecimento construído até o momento. Não há uma regra rígida para criar um mapa mental.

Os mapas mentais produzidos pelos(as) estudantes devem representar, com os detalhes, a relação conceitual existente entre informações desenvolvidas na Situação de Aprendizagem. As informações devem constar em textos curtos ou longos, ligados por setas, unindo as informações dos(as) estudantes. No entanto, o(a) professor(a) pode sugerir uma estrutura que auxilie o(a) estudante a elaborar o seu mapa.

Exemplo:

1. Utilize uma ficha em branco (pode ser uma folha sulfite A4) na posição vertical.
2. O conteúdo ou a palavra-chave apresentada no centro da folha.
3. Elabore desenhos, infográficos, gráficos e símbolos a partir dos estudos realizados de forma sistemática para organizar as principais informações.
4. Ligue ou aproxime as informações para estabelecer conexões entre os termos/conceitos/imagens. Aconselha-se também construir resumos sobre os elementos representados, com as interpretações adequadas.
5. Usar várias cores em todo o mapa mental, para a estimulação visual e também para codificar ou agrupar.
6. Desenvolver seu próprio estilo pessoal de mapeamento da mente.
7. Usar ênfases e mostrar associações em seu mapa mental.

ATIVIDADE 8 - CONTEXTUALIZAÇÃO

8.1. Vamos criar um ***Lapbook***! Basta utilizar a imaginação e a sua atitude historiadora. Para a realização desta atividade, siga as orientações do(a) seu(sua) professor(a).

Passo a Passo:

1º Forme um grupo;

2º Escolha um dos países latino-americanos que proclamaram a independência e desenvolva uma pesquisa com auxílio da *internet* ou de livros sobre o seguinte aspecto:

- **Racismo contemporâneo**

3º Elabore o ***Lapbook*** com a orientação do(a) professor(a);

4º Apresente para seus(suas) colegas o resultado final de sua criação;

5º Anote em seu caderno o que você aprendeu sobre a apresentação dos(das) seus(suas) colegas.

Não se esqueça de utilizar a sua atitude historiadora para fazer a análise. Disponível em: **https://drive.google.com/open?id=1ANtf_7ZMpkvDX_S3vGntjV1hI6YWVSXz**. Acesso em: 03 fev. 2020.

Professor(a), a proposta da atividade é a construção de um *lapbook* sobre **Racismo contemporâneo.** Dessa forma, é importante explicar aos estudantes que o *lapbook* é uma pasta que imita um minilivro, que pode ser confeccionada com cartolinas ou papéis coloridos. Oriente-os sobre a importância de conter desenhos, figuras e as atividades pesquisadas. No *Caderno do Aluno,* há o passo a passo de como construir o *lapbook*. Auxilie os(as) estudantes na pesquisa, indicando os recursos, as fontes e o roteiro da proposta, de maneira que, após as produções dos *lapbooks*, exponha-os na escola.

8.2. Análise de infográfico.

***Para ter acesso às imagens, Saiba Mais e QR Codes, consulte o Caderno do Estudante.**

Vamos refletir!

a) Por que as situações apresentadas no infográfico acontecem?

b) Quais as diferenças e semelhanças?

c) Como nosso gênero e nossa cor ou raça afetam a nossa vida diariamente?

d) Diante das desigualdades de gênero e raça[3] ou cor, o que pode ser feito para que as pessoas sejam respeitadas independentemente delas?

A atividade 8 foi elaborada para o(a) estudante analisar o infográfico proposto com mediação do(a) professor(a), realizando um debate em classe, sempre que possível, sobre os temas apresentados. É importante que os(as) estudantes escutem atentamente as respostas dos colegas e dialoguem com eles. Com isso, oportuniza-se desenvolver a competência de compreender, identificar e respeitar as diversidades e os movimentos sociais, contribuindo para a formação de uma sociedade igualitária, empática, que preza os valores da convivência humana e que garanta direitos.

SAIBA MAIS:

No *site* do Ipea (Instituto de pesquisa econômica aplicada) existe uma pesquisa detalhada que culminou em um *Atlas da violência* do Brasil. Esses dados são relevantes para que haja políticas públicas efetivas que combatam a violência.

Fonte: *Atlas da Violência.* Disponível em: **http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/**. Acesso em: 05 dez. 2019.

3 O IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. Ou seja, as pessoas são perguntadas sobre sua cor de acordo com as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela.

ATIVIDADE 9 - GAMIFICAÇÃO

9.1. Vamos jogar! – Jogo de trilha sobre as personalidades negras da história.

Atitude Historiadora. Disponível em: **https://qrcg-customers.s3-eu-west-1.amazonaws.com/account6424929/4739875_1.pdf?0.15931686261500633**. Acesso em: 05 fev.2020.	Acesse o *QR Code* ao lado para encontrar a trilha do jogo. As regras do jogo você encontra com seu(sua) professor(a), leia a regra e jogue em grupo.

Professor(a), é importante que as regras do jogo sejam bem explicitadas para o desenvolvimento do procedimento metodológico:

Objetivo do Jogo:

- Estimular e complementar estudos sobre leitura e análise de fontes históricas.
- Trabalhar com fontes históricas.
- Avaliar conhecimentos sobre estas temáticas.
- Desenvolver a habilidade da Atitude Historiadora.

Para jogar você precisará de:

- 1 dado.
- Peões – você pode improvisar utilizando: grãos, feijão, por exemplo; materiais escolares como, borrachas e apontadores coloridos; ou utilizar peças de jogos de damas e xadrez.

Número de participantes:

- Mínimo de 5 jogadores. Máximo de 7 ou pequenas equipes de até 3 jogadores.
- 1 Historiador(a) – Juiz.

Componentes do Jogo:

- Regras.
- Ficha de análise de fontes históricas.
- 1 tabuleiro.

Conhecendo as casas do tabuleiro:

- **CASA COLORIDA –** Volte para o início do jogo.
- **CASA FONTE HISTÓRICA –** Deve responder a uma das questões feitas pelo(a) historiador(a), analisando o documento selecionado por ele(a). Se o(a) jogador(a) errar, volta para o início do jogo; se acertar, avança duas casas.

Historiador(a):

- Você deve ser o juiz do jogo e terá que realizar a pergunta ao(à) jogador(a) ou ao grupo que está jogando, verificando se a resposta está correta.
- É importante que seja imparcial durante o jogo.
- Que estabeleça o tempo para resposta entre 1 ou 2 minutos.

As cartas devem ser elaboradas pelos(as) estudantes, sobre os heróis e personalidades negras escolhidos por eles para fazer as perguntas. Sugestão de perguntas e modelo de carta a seguir:

Machado de Assis foi?	Chiquinha Gonzaga foi autora da primeira marcha carnavalesca com a letra?
a) Pintor	a) Dona Flor
b) Dançarino	b) Ó abre Alas
c) Escritor	c) Corta Jaca
d) Ator	d) Choro

ATIVIDADE 10 - DESAFIO

10.1. Vamos fazer um *podcast* sobre os temas desenvolvidos nesta Situação de Aprendizagem.

Passo a Passo:

1. Escolha um dos temas abaixo para seu *podcast* e faça uma pesquisa sobre ele;

Racismo – Heróis negros – Cultura brasileira – Resistência negra – Mulheres negras

2. Defina os participantes do *podcast*;
3. Crie o roteiro para tratar do tema e defina o tempo de duração;
4. Faça o ensaio para a gravação;
5. Realize a gravação em um ambiente com pouco ruído;
6. Edite seu *podcast*;
7. Publique/apresente seu *podcast*, com a organização do(a) seu(sua) professor(a), para que todos de sua turma tenham acesso ao tema desenvolvido pelo seu grupo.

Professor(a), nesta atividade o(a) estudante é apresentado(a) a uma atividade de recuperação para o auxílio e o desenvolvimento da "atitude historiadora", da perspectiva temporal e de análise. Serve de prioridade para a avaliação do desenvolvimento cognitivo dos(das) estudantes em História na recuperação da habilidade apresentada na Situação de Aprendizagem.

Assim, a produção dos *podcasts* deve servir de síntese da Situação de Aprendizagem, de forma que todas as atividades e pesquisas devem ser aproveitadas para a produção. Os *podcasts* são uma excelente oportunidade de trabalho dos conteúdos históricos juntamente com as ferramentas tecnológicas. Trata-se de arquivos de áudio transmitidos via internet, funcionando basicamente como uma rádio digital. Ao produzirem os *podcasts*, os(as) estudantes necessitarão mobilizar conhecimentos para sua produção e, consequentemente, desenvolvem as habilidades propostas nesta situação de aprendizagem. Independente se o arquivo produzido será ou não publicado na internet, é muito salutar sua produção, sobretudo por conta da dinâmica que a atividade exige.

Para tanto, é preciso que o(a) docente entre no *site* disponível na seção "Saiba mais", a fim de instruir os(as) estudantes na criação dos *podcasts*. É possível realizar o estudo de como produzir os *podcasts* com a utilização pedagógica de *smartphones*.

SAIBA MAIS:

Podcast: como usar na sala de aula? **Fonte:** Fundação Telefônica. Disponível em:

http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/podcast-como-usar-na-sala-de-aula/. Acesso em: 24 mar. 2020.

A rota do escravo. A alma da resistência. Documentário produzido pela UNESCO 2012, conta a história do comércio de seres humanos por meio das vozes de escravos, mestres e comerciantes.

A Rota do Escravo – A Alma da Resistência. **Fonte:** ONU Brasil. 2013. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=HbreAbZhN4Q&t=13s**. Acesso em: 04 abr. 2020.

ANOTAÇÕES

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

História - 8° ano

3º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O Brasil no século XIX	(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, durante o período regencial do Brasil.	Brasil: Primeiro Reinado; 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 Brasil no século XIX	(EF08HI28*) Identificar as características das revoltas negras no Brasil do século XIX, principalmente a Revolta dos Malês, e analisar os seus impactos na ordem escravocrata então vigente.	Brasil: Primeiro Reinado; O Período Regencial e as contestações ao poder central; O Brasil do Segundo Reinado: política e economia
O Brasil no século XIX	(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, além de suas implicações políticas e econômicas nos países envolvidos.	Brasil: Primeiro Reinado; 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 Brasil no século XIX	(EF08HI19A) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI19B) Identificar as propostas presentes nas Leis Eusébio de Queirós, Ventre Livre, Sexagenário e Áurea, bem como analisar os seus impactos na sociedade brasileira do período imperial.	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.

Conheça o Currículo:

Acesse o QR Code ou o link abaixo: **http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf**.
Acesso em: 20 jun. 2020.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 – PRIMEIRO E SEGUNDO REINADOS: POLÍTICA E ECONOMIA

Unidade Temática: O Brasil no século XIX

Habilidades: (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, durante o período regencial do Brasil.

(EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de Fronteiras, com tensões e conflitos durante o Império.

(EF08HI28*) Identificar as características das revoltas negras no Brasil do século XIX, principalmente a Revolta dos Malês, e analisar os seus impactos na ordem escravocrata então vigente.

Objetos de conhecimento: Brasil: Primeiro Reinado; 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.

Professor(a), por meio desta Situação de Aprendizagem os estudantes serão convidados a refletir sobre importantes processos políticos e econômicos que se deram no Brasil do século XIX, por meio da análise de alguns dos principais acontecimentos da História do país: a Independência do Brasil, os nove anos de reinado de D. Pedro I, os governos regenciais e o reinado de D Pedro II.

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZAÇÃO

1.1. Observe as imagens abaixo para realizar a atividade proposta.
<u>*Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.</u>

Professor(a) esta é uma atividade de sensibilização. Com ela espera-se que, mediante pesquisa, o(a) estudante entre em contato com alguns dos objetos de estudo desta Situação de Aprendizagem e formule uma perspectiva própria em relação a alguns dos principais acontecimentos dos reinados de D. Pedro I e D. Pedro II.

a) As imagens são representações dos dois imperadores brasileiros. Pesquise sobre cada um deles, apontando os principais acontecimentos de seus governos. Registre-os em seu caderno.

Antes da realização da pesquisa pelos(as) estudantes é interessante observar o conhecimento prévio deles em relação aos retratos reproduzidos no *Caderno do Aluno*. Busque estimular um diálogo sobre as imagens, questionando se os(as) estudantes já as conheciam, ou verificando se conseguem depreender algo sobre os personagens históricos representados.

Para a realização da pesquisa, sugerimos que o(a) professor(a) busque orientar os(as) estudantes em relação às possíveis fontes de consulta. Para tal, também se faz importante a realização de uma orientação procedimental em relação à confecção dos registros. Aponte aspectos aos quais os(as) estudantes devem se atentar no contato com as fontes escolhidas por eles(as), durante a realização de seus registros, visando um melhor direcionamento da socialização dessas pesquisas em sala e contribuindo com o andamento do objeto de conhecimento das aulas subsequentes.

1.2. Observe a imagem abaixo e, com sua pesquisa do item anterior, responda:

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Antes de solicitar que os(as) estudantes respondam aos questionamentos que serão propostos na atividade, solicite que sejam identificados os seguintes aspectos:

- O tipo de suporte da imagem reproduzida (ex. pintura, escultura, fotografia).
- Qual a principal ação acontecendo na imagem.
- Os principais elementos presentes na imagem (ex. pessoas, objetos, construções).
- O espaço em que ela acontece (ex. o que está em primeiro plano (mais à frente) e em segundo plano (mais atrás).
- O que está em destaque e o que é secundário.
- Informações fornecidas pela legenda da imagem (autoria, local, ano de produção).
- Qual é o assunto da imagem.

Ao terem identificado esses elementos, os(as) estudantes poderão concluir que a imagem reproduzida no *Caderno do Aluno* é uma fotografia "posada", não espontânea, onde é possível observar um grande grupo de homens, mulheres e crianças com instrumentos de trabalho agrícola, principalmente enxadas e peneiras de grãos (muito utilizadas na colheita do café). Boa parte desses objetos aparentam ser novos, ou nunca utilizados anteriormente. Em segundo plano, atrás deste grupo podemos observar uma casa simples semelhante às construções de fazendas, que também parece ter sido recém construída, e a paisagem atrás da casa é de uma montanha coberta por vegetação rasteira. Nenhum personagem está em destaque; não é possível a identificação clara das expressões individuais dos que posam para a fotografia; nela destacam-se apenas o tamanho do grupo e seus supostos instrumentos de trabalho. Há crianças com o grupo fotografado.

É interessante trabalhar os elementos visuais antes de ler as informações trazidas dos trazidos pela legenda ao realizar análises iconográficas, para que os(as) estudantes apreendam o processo de análise, e a não caírem em interpretações superficiais. Repare que, mesmo sem ter lido a legenda, é possível tirar uma série de conclusões em relação à imagem.

a) A partir dos dados coletados, você acredita que logo após a Independência do Brasil e, em especial nos períodos do I e II Reinado, as estruturas internas referentes à política, economia e vida social alteraram para todas as pessoas que viveram nesse período?

b) A imagem acima nos mostra escravos em uma fazenda de café no ano de 1885, aproximadamente. Com auxílio de seu(sua) professor(a) ou em pesquisas futuras (livro didático, *internet*, entre outros) relacione a profunda relação existente entre a manutenção das relações escravocratas e a organização política do Império.

c) A Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, conhecida como Lei de Terras, passou a regulamentar a posse de terras no Brasil. Antes da promulgação dessa lei, o governo doava terras às pessoas interessadas, desconsiderando a ocupação original por diversos povos indígenas, por exemplo. A mesma lei dificultou o acesso à terra não somente aos indígenas, mas também aos ex-escravos e aos camponeses pobres, visto que a única forma de obter terras seria comprando-as. Sendo assim, pesquise sobre as questões que envolvem a demarcação das terras indígenas e quilombolas atualmente.

Durante a socialização das pesquisas propostas na atividade anterior, por se tratar de um dos principais aspectos políticos e econômicos existentes no Brasil durante os dois reinados de nossa História imperial, a permanência da existência da prática escravocrata no século XIX possivelmente tenha sido mencionada em alguns dos relatos dos(das) estudantes sobre os governos de D. Pedro I e D. Pedro II. Dessa forma, enfatize o entendimento dos(as) estudantes em relação à permanência da existência dessa forma de trabalho no país, durante o século XIX.

Caso não haja essa menção durante a socialização, retome os aspectos relacionados à escravidão no Brasil desenvolvidos nas habilidades do currículo de bimestres anteriores e de outros anos do Ensino Fundamental, situa que a lógica produtiva do Brasil imperial continuava a se apoiar, fundamentalmente, nessa forma de exploração do trabalho.

A realização desta retomada e a análise da fonte iconográfica darão ferramentas para a interpretação da pergunta, facilitando o estabelecimento das relações entre a imagem e o tema nela representados sobre as estruturas políticas, econômicas e sociais dentro do processo histórico que antecedeu a Independência do Brasil.

No item "**b**" os(as) estudantes devem reconhecer, no processo de construção e análise de suas pesquisas, a manutenção das relações escravocratas e a organização política do Império. Retome a análise da fotografia e explique que, na época, poucas pessoas podiam arcar com os custos de uma fotografia, pois poucos fotógrafos tinham conhecimento das técnicas e possuíam os recursos necessários para revelá-las. Questione os(as) estudantes em relação aos motivos que podem ter levado o proprietário dessas terras a contratar um fotógrafo e a pagar pelo seu deslocamento até a fazenda para registrar esses indivíduos. Então, explique que, possivelmente, a fotografia foi produzida para compor e exemplificar o tipo de trabalho realizado à época pelos negros escravizados. Somente a partir daí, a legenda pode contribuir para a conclusão de que a fotografia de autoria de Marc Ferrez mostra um grupo de pessoas escravizadas no Brasil que trabalhavam ou iriam trabalhar em uma fazenda de café, no ano de 1885, final do século XIX.

É importante que os(as) estudantes relacionem as características das relações escravocratas no Brasil, demarcando as permanências na lógica de organização política no país em relação ao que já fora abordado em habilidades trabalhadas anteriormente, e as particularidades do período Imperial no que concerne à produção cafeeira. Partindo então dos elementos trazidos pela análise, aponte as conclusões tiradas sobre as relações escravocratas ainda estabelecidas nos últimos anos de vigência do Império brasileiro.

Para a realização da pesquisa proposta no item "**c**", é importante orientar os(as) estudantes em relação às possíveis fontes de consulta. Visando um melhor direcionamento da socialização das pesquisas em sala e o melhor andamento das aulas subsequentes, indique a pesquisa da Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850 e a legislação contemporânea que pauta a demarcação das terras indígenas (Decreto nº 1.775, de 8 de janeiro de 1996) e quilombolas (Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003).

Uma possibilidade de abordagem é selecionar partes específicas das fontes citadas acima (ou outras de sua preferência) e propor um exercício de análise com questionamentos que facilitem a compreensão das permanências em relação à exclusão de direitos dos indígenas e remanescentes de quilombolas, na Lei de Terras de 1850 e nas conquistas e desafios em relação à legislação atual, que visa assegurar a posse de terras por parte dessas comunidades.

SAIBA MAIS:

Acesse os *links* abaixo para consultar as legislações supracitadas.

Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850.

Dispõe sobre as terras devolutas do Império. **Fonte:** Presidência da República. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm**. Acesso em: 03 jun. 2020.

Decreto nº 1.775, de 8 de janeiro de 1996.

Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências. **Fonte:** Presidência da República. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1775.htm**. Acesso em: 03 jun. 2020.

Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.

Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Fonte:** Presidência da República. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm**. Acesso em: 03 jun. 2020.

ATIVIDADE 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. Leia o texto a seguir e responda aos questionamentos em seu caderno:

Professor(a), sempre que houver um texto a ser trabalhado na atividade é interessante a realização da *leitura compartilhada* com os estudantes, não deixando de enfatizar os aspectos que considerar mais relevantes.

A primeira Constituição do Brasil

No ano de 1823, foi convocada uma reunião de Assembleia na cidade do Rio de Janeiro para a elaboração da primeira Constituição do Brasil que, após a Proclamação da Independência do nosso país em 7 de setembro 1822, precisaria de novos caminhos para o recém Estado livre de Portugal. Foram convocados vários deputados que representavam as diversas províncias do Império.

O projeto elaborado e entregue a D. Pedro I foi recusado, visto que o mesmo limitava seus poderes. Sendo assim, na manhã seguinte, o Imperador mandou inúmeros soldados à Assembleia para prender os deputados, instituindo um novo grupo favorável a ele para elaborar um novo texto Constitucional. No ano de 1824, especificamente em 25 de março, D. Pedro I outorgou a primeira Constituição do Brasil.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

O texto nos dá indicativos do processo da elaboração da 1ª Constituição do Brasil. Com o apoio do seu livro didático e de seu(sua) professor(a), responda o que se pede:

Esta atividade propõe que o(a) estudante submeta a processos de análise e questionamentos um texto historiográfico importante, a primeira Constituição brasileira. A intenção por trás das proposições é estimular a atitude historiadora e a pesquisa, de maneira que o(a) estudante possa vir a construir um discurso próprio sobre o passado e compará-lo com os discursos já produzidos, indo ao encontro do que é proposto pelo currículo. Estimule a autonomia dos estudantes solicitando que pesquisem em seus livros didáticos, em dicionários e nos *links* presentes no *Caderno do Aluno,* para elaborarem suas análises.

a) Qual é o significado de Constituição outorgada e o que isso representou para a sociedade da época?

b) A Constituição que D. Pedro I outorgou adotava a Monarquia hereditária e criava quatro poderes: Executivo, Legislativo, Judiciário e Moderador. Sendo assim, qual é o significado de Monarquia Hereditária e quem exercia esses quatro poderes e suas respectivas funções?

Em uma análise compartilhada e dialogada, explicite aos estudantes que chamamos de Constituição o conjunto de leis que regem a vida de uma nação, regulando as relações entre governantes e governados, traçando limites entre os poderes e declarando os direitos e as garantias individuais. Quando a Constituição é elaborada por representantes de um parlamento eleito, dizemos que ela foi promulgada. Já quando a Constituição é imposta unilateralmente pela vontade dos governantes, dizemos que ela fora outorgada.

A primeira Constituição brasileira foi outorgada por Dom Pedro I em 25 de março de 1824, garantindo a unidade territorial, instituindo a divisão do governo em quatro poderes e estabelecendo o voto censitário[1]. Destaque para os estudantes que em maio de 1823, antes mesmo do processo de independência, o príncipe regente Dom Pedro I convocou uma Assembleia para a elaboração da Constituição, visando organizar a estrutura política e administrativa no território brasileiro. No entanto, por conta de seus desentendimentos com os representantes da Constituinte, quando se tornou Imperador Dom Pedro I decidiu que ela seria elaborada apenas por ele e um grupo reduzido de pessoas que escolheu. O fato de o imperador ter decidido unilateralmente sobre a elaboração da Constituição, permite dizer que ela foi outorgada.

Para a compreensão do item "**b**", além das pesquisas prévias, é possível utilizar o quadro abaixo (disponível no *Caderno do Aluno)*, assim como selecionar artigos específicos da Constituição de 1824 e propor um exercício de análise de fonte, realizando a leitura colaborativa desses artigos.

O estímulo da competência interpretativa é essencial para um melhor desenvolvimento das habilidades do componente curricular de História. Fique atento(a) aos termos possivelmente desconhecidos, esclarecendo-os ou solicitando a utilização do dicionário. Na resolução do quadro do *Caderno do Aluno*, sugerimos alguns artigos da Constituição. Abaixo, os *links* de acesso possuem um texto de análise e o texto original da Constituição de 1824.

Monarquia hereditária: Quando todos os reis de determinada linhagem são de uma mesma família e a coroa é passada de um membro para outro de maneira hereditária.

Poder Executivo: Exercido pelo Imperador por intermédio dos ministros de Estado, com a Constituição estabelecendo que a figura do Imperador era inviolável e sagrada (BRASIL. Constituição (1824), art. 99). O Poder Executivo concentrava amplos poderes e era uma prerrogativa do Imperador, tendo ele inúmeras responsabilidades. (BRASIL. Constituição (1824), art. 102, 103 e 104).

Poder Legislativo: Delegado à Assembleia Geral, que se compunha de duas câmaras, a dos Deputados e a do Senado. De acordo com a Constituição, este poder funcionaria como uma delegação da nação, cujos trabalhos tinham que ter "a sanção do imperador". (BRASIL. Constituição (1824), art.36 e 47).

Poder Judiciário: Era composto pelos juízes de direito, jurados, relações provinciais e o Supremo Tribunal de Justiça, além de a Constituição ter previsto a criação do cargo de juiz de paz (BRASIL. Constituição (1824), art. 151 e 163). A administração da Justiça costumava ser função dos reis, a Constituição de 1824 rompe parcialmente com essa lógica ao ter incorporado algumas instituições judiciais que funcionavam de maneira independente.

Poder Moderador: O Imperador tinha o privilégio de vetar as resoluções da Câmara e o poder de dissolvê-la, ele seria o responsável pelo equilíbrio entre os poderes (BRASIL. Constituição (1824), art. 98).

1 Condição em que o direito ao voto é concedido apenas a pessoas que atendem a determinados parâmetros (censo) econômicos.

SAIBA MAIS:

Acesse os *links* abaixo para consultar as fontes supracitadas.

Constituição de 1824. **Fonte:** Arquivo Nacional MAPA – Memória da Administração Pública Brasileira. Disponível em: **http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/305-constituicao-de-1824**. Acesso em: 10 jun. 2020.

Constituição Politica do Imperio do Brazil, 1824. **Fonte:** Presidência da República. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm**. Acesso em: 10 jun. 2020.

ATIVIDADE 3 - CONTEXTUALIZAÇÃO

3.1. Leia o texto e, a seguir, responda o que se pede:

Professor(a), possibilite aos estudantes a leitura e a análise da primeira Constituição brasileira, comparando esse documento histórico com a nossa Constituição atual (selecione trechos concernentes aos abordados no texto sobre a Constituição de 1824) observando as mudanças e permanências que existem entre as duas fontes. Para realizar a análise do texto, estimule a "atitude historiadora" em nossos estudantes. A "atitude historiadora" se refere ao movimento do(a) professor(a) e do(a) estudante em se posicionarem enquanto sujeitos históricos diante do processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes e realizado uma reflexão histórica sobre a sociedade na qual vivem. Ao ter acesso à um repertório de técnicas e procedimentos necessários para o letramento em História, o estudante poderá compreender que ele é capaz de estimular sua competência interpretativa e produzir narrativas articuladas à sua leitura de mundo e à sua realidade sociocultural.

A instauração da primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824, estabeleceu alguns pontos, tais como:

- Poder Executivo, Poder Legislativo, Poder Judiciário e Poder Moderador;
- Eleições censitárias, com ênfase na renda anual de cada eleitor;
- As mulheres não possuíam direito ao voto;
- O catolicismo foi adotado como a religião oficial do Estado, sendo permitido o culto somente de maneira doméstica a outras crenças religiosas, isto é, pessoas que não eram católicas não podiam demonstrar sua fé publicamente.

A Constituição de 1988, datada de 5 de outubro de 1988, inaugurou uma nova realidade jurídico-institucional no país, isto é, por meio de leis estabeleceu-se a ampliação das liberdades e dos direitos individuais. E, em especial em seu artigo 5º, a nossa Constituição diz que todos nós somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Destacamos, assim, algumas condições estabelecidas:

- É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;
- É assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) A partir da leitura do texto acima, evidencie as principais diferenças entre as Constituições que constam no documento e o que representa essa diferenciação para a população de modo geral.

b) No artigo 5º da Constituição Federal de 1988, a lei afirma que somos todos iguais. Por que precisamos estabelecer leis que garantam direitos mínimos e naturais para todas as pessoas?

c) Na atual Constituição Federal Brasileira, quem pode participar das eleições? O que significa a extensão do direito ao voto para um número maior de participantes? Como elas são realizadas?

Após a leitura e interpretação do texto, os(as) estudantes devem identificar que a Constituição de 1824 estabelecia o voto censitário, ou seja, concedido de acordo com a renda anual de cada eleitor; que as mulheres não possuíam direito ao voto e que pessoas que não eram católicas não podiam demonstrar sua fé publicamente. Já a Constituição vigente de 1988, estabeleceu a igualdade de direitos perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza, sufrágio universal a ambos os sexos e liberdade de crença.

Para a atividade proposta no "**item b**" organize uma roda de conversa, estimulando a imaginação e a participação de todos. A realização de um diálogo sobre a igualdade perante a lei, possibilita a reflexão e o entendimento dos(as) estudantes em relação à necessidade da garantia de direitos para todas as pessoas, permitindo o aprofundamento em relação ao período histórico estudado e suas leis, a fim de promover o exercício pleno da cidadania.

Partindo de suas vivências e conhecimentos prévios, ao responderem o "**item c**", é provável que os(as) estudantes consigam levantar hipóteses e mesmo, opiniões em relação ao questionamento apresentado. Apresente as especificidades da legislação constitucional no que concerne o direito ao voto e explique aos estudantes, o conceito de sufrágio universal[2]. No entanto, como esse aspecto específico não é abordado diretamente no texto, se julgar necessário, oriente que os alunos pesquisem o Artigo 14 da Constituição ou traga essa fonte para ser analisada em sala.

SAIBA MAIS:

Acesse o *link* abaixo para consultar a fonte supracitada.

Constituição da República Federativa do Brasil - Art. 14. **Fonte:** Senado Federal. Disponível em: **https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_26.06.2019/art_14_.asp**. Acesso em: 10 jun. 2020.

ATIVIDADE 4 - CONTEXTUALIZAÇÃO

4.1. Com auxílio do seu livro didático e do seu(sua) professor(a), faça uma breve pesquisa sobre a **Confederação do Equador** e aponte nas afirmativas abaixo (V), para **verdadeiro,** e (F), para **falso,** justificando os apontamentos falsos em seu caderno.

Esta atividade também visa estimular a autonomia de pesquisa dos(as) estudantes. Para isso, oriente e indique fontes bibliográficas, *sites* e materiais disponíveis aos estudantes. Também é importante auxiliar na análise das fontes selecionadas e na produção dos registros, visando o direcionamento e a socialização do tema por todos. Após a pesquisa, espera-se que os(as) estudantes consigam verificar que todas as afirmações apontadas no *Caderno do Aluno* sobre a Confederação do Equador, são verdadeiras.

a) (**V**) A Confederação do Equador se caracterizou como uma revolta separatista urbana, com caráter republicano e com massiva participação popular.

b) (**V**) Podemos considerar que uma das principais causas desse movimento foi a alta dos impostos cobrados pelo governo de D. Pedro I, bem como a forte tendência absolutista centralizadora em seu governo.

2 Se optar pelo uso dessa terminologia, é importante explicar aos estudantes que o termo *sufrágio universal* está relacionado ao pleno direito ao voto de todos os cidadãos adultos, independentemente de alfabetização, classe, renda, etnia ou sexo.

c) (**V**) Alguns intelectuais da época defendiam o fim da escravidão, mesmo sendo escravistas, e isso aumentou a força do movimento.

d) (**V**) Frei Caneca, um forte opositor ao governo de D. Pedro I, afirmou: "...o poder moderador é a chave mestra da opressão da nação brasileira".

Indicações de pesquisa para os estudantes:

Confederação do Equador. **Fonte:** Britannica Escola. Disponível em: **https://escola.britannica.com.br/artigo/Confedera%C3%A7%C3%A3o-do-Equador/483190**. Acesso em: 10 jun. 2020.

Vídeo - Frei Caneca e a Confederação do Equador – História do Brasil. **Fonte:** Canal Revisão. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=nwvyizAG7PY**. Acesso em: 10 jun. 2020.

4.2. Ainda sobre a Confederação do Equador e, com base nos dados levantados em sua pesquisa, na atividade anterior, elabore um mapa mental como uma forma de organizar os seus estudos.

Vale lembrar: O mapa mental é um diagrama que facilita a organização das ideias de maneira lógica e simples em um processo de memorização, onde ele inicia com um tema central e evolui com o desenvolvimento dos fatos históricos.

Professor(a), o mapa mental é uma técnica de estudo que auxilia o(a) estudante na compreensão, na organização e na sintetização do conhecimento construído sobre a Confederação do Equador. Também é importante apresentar a ele, exemplos de como costumam ser construídos mapas mentais e quais são os recursos para criá-los. Sugira uma estrutura que auxilie o(a) estudante a elaborar o seu mapa de forma mais adequada. Os mapas tanto podem ser realizados por meio convencional em cartolinas, ou em folhas sulfite, quanto podem ser produzidos por meio de recursos digitais.

SAIBA MAIS:

CALÇADE, P. Como usar mapas mentais para melhorar aprendizagem na escola. **Fonte:** Nova Escola. Disponível em: **https://novaescola.org.br/conteudo/17882/como-usar-mapas-mentais-para-melhorar-aprendizagem-na-escola**. Acesso em: 22 mar. 2020.

Indicações de pesquisa para os estudantes:

ABRANTES, B. Mapa Mental: o que é? Como fazer? Aprenda agora! **Fonte:** Stoodi, 2018. Disponível em: **https://www.stoodi.com.br/blog/2018/02/08/como-fazer-um-mapa-mental/**. Acesso em: 09 jun. 2020.

AMORIM, R. Como fazer um mapa mental. **Fonte:** *Geekie Games*, 2018. Disponível em: **https://geekiegames.geekie.com.br/blog/como-fazer-um-mapa-mental/**. Acesso em: 09 jun. 2020.

ATIVIDADE 5 - CONTEXTUALIZAÇÃO

5.1. A partir da leitura do texto, pesquise os fatos relacionados ao II Reinado.

Para facilitar a realização desta proposta de atividade, dê orientações em relação à indicação de fontes bibliográficas, *sites* e materiais disponíveis aos estudantes, para a realização da pesquisa sobre o II Reinado. Antes de dar essa orientação de pesquisa, realize a leitura compartilhada do texto, não deixando de enfatizar os aspectos que considerar mais relevantes.

Indicações de pesquisa para os estudantes:

Segundo Reinado. Época de grande progresso cultural para o Brasil. **Fonte:** Educa Mais Brasil. Disponível em: **https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/segundo-reinado**. Acesso em: 10 jun. 2020.

Lei Eusébio de Queirós. **Fonte:** Arquivo Nacional MAPA – Memória da Administração pública Brasileira. Disponível em: **http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/288-lei-euzebio-de-queiroz**. Acesso em: 10 jun. 2020.

Fonte: Alunos *Online*. Urbanização e mudanças sociais no Império. Disponível em: **https://alunosonline.uol.com.br/historia-do-brasil/urbanizacao-mudancas-sociais-no-imperio.html**. Acesso em: 10 jun. 2020.

Vídeo – Segundo Reinado. Quer que desenhe? Mapa Mental. **Fonte:** Canal Descomplica. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=qM8Q5lByILk**. Acesso em: 10 jun. 2020.

II Reinado

Com o golpe da maioridade, fomentado pelos políticos liberais no ano de 1840, teve início o II Reinado, liderado pela figura de D. Pedro II. Esse período se caracterizou por uma relativa estabilidade política e econômica, evidenciou um estímulo à modernização, à urbanização e à industrialização do país. Mas, apesar das referidas evidências já citadas e da relativa estabilidade política e econômica da época, as desigualdades e as contradições sociais continuaram a existir.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) As questões sobre o processo de urbanização e do crescimento das cidades.
b) Quais foram as principais mudanças sociais ocorridas nesse período?
c) Pesquise sobre a Lei Eusébio de Queiroz e quais foram as consequências dessa lei para a economia do país.

Professor(a), com a pesquisa e sua mediação sobre a temática, os(as) estudantes devem identificar que as cidades que mais cresceram e se urbanizaram durante este período foram o Rio de Janeiro e São Paulo. Reforce o entendimento de que, no momento, houve a criação de serviços de transporte, esgoto e iluminação pública nessas cidades. A população cresceu bastante; teatros e outras formas de entretenimento foram sendo construídos para atender às demandas da população. Novos serviços também foram se fazendo necessários e os chamados "escravos de ganho" passaram a ocupar as ruas dessas cidades exercendo atividades como as de carregador, vendedor ambulante, barbeiro, artesão, doméstico, aguadeiro, cocheiro, ama de leite, entre outras. Alguns, com o dinheiro que ganhavam, podiam comprar sua própria liberdade.

No item "**b**", os(as) estudantes devem reconhecer que o Segundo Reinado foi marcado por algumas mudanças sociais, marcadas pela disseminação de ideais abolicionistas. A abolição da escravatura foi resultado dessa intensa mobilização popular e política, propulsionada pela resistência da população escravizada. Para além das mobilizações abolicionistas, também se destacou a insurgência de um descontentamento das lideranças da Igreja Católica e a crescente demanda por mais participação e liberdade nos assuntos políticos por parte da classe média brasileira. Os grandes fazendeiros, principalmente cafeicultores do oeste paulista, desejavam garantir ainda mais poder político. Outro marco importante na história do Segundo Reinado, que gerou uma série de impactos sociais e uma maior participação política dos militares, foi a Guerra do Paraguai, que será objeto de conhecimento da próxima Situação de Aprendizagem.

A partir da pesquisa proposta no item "**c**", os(as) estudantes devem identificar que as principais leis que que contribuíram com o abolicionismo foram: a Lei Eusébio de Queiróz (1850), a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei do Sexagenário (1885). Se for possível, realize a análise de partes da Lei n. 581,

de 4 de setembro de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queirós. É importante que os(as) estudantes compreendam que a Lei estabeleceu medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império e que sua criação está relacionada às pressões britânicas para a extinção da escravidão.

SAIBA MAIS:

Acesse o *QR Code* ou *link* abaixo para consultar a fonte supracitada.

Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850 (Eusébio de Queirós).

Estabelece medidas para a repressão do trafico de africanos neste Imperio. (grafia original).

Fonte: Presidência da República. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM581.htm**. Acesso em: 10 jun. 2020.

ATIVIDADE 6 - SALA DE AULA INVERTIDA

6.1. Leia o texto abaixo e siga as orientações da atividade:

As Rebeliões Regenciais

A Instabilidade política do período regencial fez com que eclodissem diversas rebeliões pelo território imperial do Brasil. Diversos foram os motivos que provocaram os rebeldes: as questões da política oligárquica, críticas à quantidade de impostos, as questões de miséria de boa parte da população, a maior necessidade de participação por parte do povo à vida política, assim como a necessidade de abolição da escravidão**.**

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) O texto nos dá indicativos dos pressupostos que favoreceram e fizeram eclodir as inúmeras rebeliões pelas províncias do Império, tais como: **Farroupilha**, no Rio Grande do Sul e Santa Catarina (1835 – 1845); **Sedição Militar** e a **Revolta dos Carrancas**, ambas em Minas Gerais (1833); **Sabinada** (1837 – 1838) e a **Insurreição Malê** (1835), no estado da Bahia; **Papa-méis** ou **Cabanada** (1832 – 1834), em Pernambuco; **Balaiada** (1838 – 1841), no Maranhão; e a **Cabanagem** (1835 - 1840), no Grão Pará.

Agora é sua vez! Com auxílio do livro didático, da *internet* ou de outros recursos disponíveis, pesquise essas rebeliões e destaque os principais acontecimentos de cada uma delas. Após o levantamento de dados, leve sua pesquisa para a escola para se preparar para a próxima atividade, que deverá ser realizada em grupos e por rotação em sala de aula.

Professor(a), a atividade proposta pressupõe um procedimento metodológico ativo de **Sala de Aula Invertida**. Organize os(as) estudantes em agrupamentos, de preferência após diagnóstico de potencialidades e dificuldades apresentadas em suas trajetórias de aprendizagem. Os objetos de conhecimento e temáticas sugeridos acima, foram escolhidos de maneira a propiciar o desenvolvimento da habilidade.

Indique fontes de pesquisa aos estudantes, lembrando a importância de sua mediação no processo. Sugere-se abaixo algumas fontes pelas quais os(as) estudantes podem iniciar suas pesquisas além do livro didático, tais como *sites* e outros recursos. Auxilie na produção de um “esquema” de organização da apresentação e, se houver possibilidade e recursos, os(as) estudantes podem elaborar as apresentações utilizando meios digitais.

Organize as apresentações e, se achar necessário, solicite uma produção escrita como sistematização. A prática da **Sala de Aula Invertida** pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia do estudante.

SAIBA MAIS:

SASSAKI, C. O que muda nas aulas quando se aplica a sala de aula invertida? Fonte: Nova Escola. Disponível em: **https://novaescola.org.br/conteudo/3376/blog-tecnologia-educacao-como-funciona-sala-de-aula-invertida**. Acesso em: 20 mar. 2020.

MIRANDA, J. O que é Sala de Aula Invertida? **Fonte**: Futura. Disponível em: **http://www.futura.org.br/trilhas/o-que-e-sala-de-aula-invertida/**. Acesso em: 23 mar. 2020.

Roteiro de orientações que pode ser disponibilizado aos estudantes:

Passo a Passo:

1º Escolha um dos temas.

2º Divida o tema em tópicos ou ideias principais. Cada pedaço/tópico pode corresponder a uma parte da pesquisa realizada.

3º Para sua pesquisa, você pode utilizar: *internet*, livros, revistas etc. Explore sua atitude historiadora com a investigação do tema escolhido.

4º Você pode construir um esquema para colocar na lousa e servir de guia para sua apresentação. Se preferir, elabore-o usando meios digitais.

5º Faça sua apresentação para a turma.

6º A partir dos questionamentos de seus colegas, aprofunde sua pesquisa, se necessário, e consolide a aprendizagem produzindo um texto sobre o tema de sua aula.

Indicações de pesquisa para os estudantes:

Revoltas Regenciais:

Vídeo – Revoltas Regenciais. **Fonte:** Canal Parabólica. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=c7hYMyzUIJs**. Acesso em: 10 jun.2020.

Farroupilha:

Vídeo – Revolução Farroupilha. **Fonte:** Canal *Buenas Ideias*. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=wrdZ6x2X-PY**. Acesso em: 10 jun. 2020.

Sedição Militar:

A Revolta do Ano da Fumaça. **Fonte:** Revista do Arquivo Público Mineiro. Disponível em: **http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm_pdf/2014A08.pdf**. Acesso em: 10 jun. 2020.

Revolta de Carrancas:

Revolta de Carrancas. **Fonte:** Wikipedia. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolta_de_Carrancas**. Acesso em: 10 jun.2020.

Sabinada:

Sabinada. **Fonte:** Educa Mais Brasil. Disponível em: **https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/sabinada** . Acesso em: 10 jun. 2020.

Insurreição Malê:

Vídeo - Os malês e a resistência negra na Bahia. **Fonte:** Canal da Lili. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=RVRrlrvTNs4**. Acesso em: 10 jun. 2020.

Cabanada:

Cabanada. **Fonte:** InfoEscola. Disponível em: **https://www.infoescola.com/historia-do-brasil/cabanada/**. Acesso em: 10 jun. 2020.

Balaiada:

HQ – Negro Cosme e a Guerra da Balaiada no Maranhão. **Fonte:** Centro de Cultura Negra do Maranhão. Disponível em: **http://hbois.blogspot.com/2017/02/biblioteca-livre-hq-conta-historia-de.html?m=1** . Acesso em: 10 jun. 2020.

Cabanagem:

Vídeo – A Revolta dos Cabanos. **Fonte:** GAYA Filmes. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=y_RGR4khsDY**. Acesso em: 10 jun. 2020.

ATIVIDADE 7 - ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

7.1. Rotação por Estações.

Para a realização desta atividade, a sala estará disposta em conjuntos de carteiras. Cada conjunto será chamado de "estação" e terá um tema e uma atividade específica como um desafio a ser resolvido a partir dos temas pesquisados na atividade anterior.

No início, conforme a orientação de seu(sua) professor(a), você e seu grupo deverão ocupar uma determinada estação; mas, ao término de 10 minutos, o grupo todo deverá seguir para outra estação e assim sucessivamente, até ter passado por todas. Em cada estação, você conhecerá um pouco mais sobre cada um dos temas e realizará uma breve atividade, um desafio proposto pelos outros integrantes. No final da rotação, você deve registrar o que aprendeu para poder socializar com seus colegas no momento oportuno.

Professor(a), para esta atividade é necessária uma organização prévia. Após as aulas invertidas, os grupos da atividade de Sala de Aula Invertida deverão elaborar uma questão desafio para os outros grupos em relação ao tema que pesquisaram. Você pode sugerir que disponham essa questão em cartolinas utilizando letras grandes, para facilitar a organização da atividade seguinte de **Rotação por Estações.** Acompanhe a produção dessas questões, avaliando sua pertinência, para dar prosseguimento e início a dinâmica da "estação"

Para possibilitar a realização de uma efetiva, deverá ser criado um circuito na sala de aula para que, simultaneamente, os grupos realizem atividades diferentes a partir de um mesmo tema. Após o primeiro momento de elaboração das questões desafio relacionadas às Revoltas Regenciais, organize a rotação a fim de que os(as) estudantes e seus grupos possam tentar resolver todas as questões relacionadas às aulas elaboradas anteriormente.

Durante o momento de rotação, de acordo com o perfil da turma, realize o acompanhamento geral, observando o desenvolvimento das ações e intervindo nos casos necessários. Após a realização dos desafios, faça a análise coletiva das questões propostas pelos grupos e aproveite o momento para esclarecer eventuais dúvidas. Enquanto síntese final da atividade, cada grupo deverá elaborar uma linha do tempo, inserindo os principais acontecimentos de cada uma das rebeliões e deverá socializar essas informações com toda a turma. O(A) professor(a) poderá escolher a melhor maneira de elaboração e socialização da proposta, podendo ser exposta em um grande painel ou mural na sala de aula. De maneira a auxiliar o(a) professor(a) na realização da atividade, disponibilizamos um *passo a passo* no *Caderno do Aluno*.

ATIVIDADE 8 - ANÁLISE DE FONTES

8.1. Criada no ano de 1850, a Lei de Terras viabilizava uma série de condições. Sendo assim, leia a fonte abaixo e responda aos questionamentos:

Professor(a) ao realizar a análise dessa fonte historiográfica, tente estimular o que chamamos de "atitude historiadora" em nossos(as) estudantes. Para tal, você precisa orientá-los a realizar operações cognitivas com as fontes históricas, com o objetivo de analisá-las, interpretá-las, questioná-las para, enfim, produzir uma narrativa do passado a partir da perspectiva deles, comparando-a com outras narrativas já existentes.

A Lei de Terras

Ementa: Dispõe sobre as terras devolutivas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros. Autoriza o governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara.

Situação: Imperial.
Chefe de Governo: D. Pedro II, Imperador.
Origem: Executivo.

(...)

Art. 2º

Os que se apossarem de terras devolutas ou de alheias, e nelas derrubarem matos ou lhes puserem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de benfeitorias, e de mais sofrerão a pena de dois a seis meses de prisão e multa de 100$, além da satisfação do dano causado. Esta pena, porém, não terá lugar nos atos possessórios entre heróis confinantes.

Fonte: Coleção das Leis do Brasil. 1850 – Volume 1, pág. 307. Disponível em: **https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LIM&numero=601&ano=1850&ato=8350TPR9EeJRVT7f0**. Acesso em: 22 jan. 2020.

Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM601.htm**. Acesso em: 22 jan. 2020.

a) O que ficou estabelecido no artigo 2º da Lei de Terras?

b) A partir da leitura da Ementa da citada na Lei de Terras, é possível conhecer as justificativas de D. Pedro II?

c) Sabemos que no Brasil existe uma grande concentração de terras nas mãos de grandes latifundiários, que também concentram uma grande porção de renda, ao contrário por exemplo, muitas pessoas não possuem condições básicas de sobrevivência. O que poderíamos fazer para solucionarmos esse problema?

Para facilitar o desenvolvimento da atividade, é possível acessar o *link* que dá acesso ao texto original da Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Você pode disponibilizá-lo para que os(as) estudantes possam consultá-lo. Ao terem contato com a fonte, auxilie sua leitura e interpretação. É importante pontuar que a legislação trata das penalidades relacionadas aos atos de pessoas que, após se apossarem indevidamente de terras devolutas ou alheias, executavam ações que não poderiam ser ali realizadas. Explique o conceito de terras alheias ou devolutas e situe o entendimento dessa nomenclatura atualmente.

Realize a leitura da ementa transcrita no *Caderno do Aluno* e auxilie os(as) estudantes na interpretação do texto, esclarecendo suas possíveis dúvidas em relação ao item "**b**". A ementa trata da questão das terras devolutas do Império e determina medidas de demarcação, com o intuito de estabelecer colônias de estrangeiros. A partir do texto os(as) estudantes podem inferir que a lei estabelecia condições para que a "colonização" pudesse se dar em território brasileiro. No entanto, não foi a existência da Lei de Terras que possibilitou a colonização de estrangeiros no país. Aqui já havia, inclusive, colônias de chineses, com plantações de chá desde o reinado de Dom João VI. A proibição de derrubar mato e colocar fogo nas terras devolutas ou alheias também não era novidade, já havendo legislação anterior a respeito. A novidade da Lei de Terras estava na expressão: "cedidas a título oneroso", isto é, cedidas por compra. Até então, quem ocupava terras devolutas poderia requerer a propriedade pelo tempo e pelo uso da terra. Com a lei de 1850 isso não foi mais possível. A partir da existência dela, a ocupação dessas terras só se tornava possível mediante compra.

A partir da análise da ementa contextualize o investimento político na vinda e na ocupação de terras brasileiras por parte de estrangeiros, para que os(as) estudantes possam entender as justificativas de sua criação e a regulação da ocupação das chamadas terras alheias, ou devolutas.

Antes da realização do item "**c**", peça aos estudantes que consultem os *links* disponíveis no *Caderno do Aluno* e elaborem argumentos para a resolução do questionamento apresentado. Com essa atividade

os(as) estudantes devem desenvolver a criticidade e refletirem em formas de intervenção e mediação social, ao pensar sobre o assunto na contemporaneidade, posicionando-se enquanto sujeitos históricos.

ATIVIDADE 9 - RETOMADA

9.1. Leia o texto abaixo e siga as orientações da atividade:

Revolta dos Malês e o contexto social

Essa revolta foi de grande repercussão na década de 1830, quando negros, mestiços e afrodescendentes formavam a maior parte da população em Salvador, enquanto aproximadamente somente 22% da população local era constituída por brancos.

Inúmeros negros escravizados desenvolviam atividades como lavradores, sapateiros, barbeiros, entre tantos ofícios nos centros urbanos, e esses possuíam maior "liberdade de movimento" quando realizavam suas atividades para seus respectivos senhores, o que em muito favoreceu a organização e o aperfeiçoamento da revolta.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

Na atividade 5, você, estudante, já realizou uma breve pesquisa sobre a Revolta dos Malês. Com base em sua pesquisa ou ainda no aprofundamento desta, responda aos questionamentos:

Professor(a), realize a leitura compartilhada do texto e retome as pesquisas da atividade de **Sala de Aula Invertida** sobre a Revolta dos Malês. Se julgar necessário e tiver possibilidade de usar recursos audiovisuais, você pode exibir o vídeo indicado como fonte de consulta, assim como indicar os *links* (*Caderno do Aluno*), para que os(as) estudantes possam baixar dois jogos sobre a revolta. Os jogos podem ser uma boa maneira de retomar essa temática, pois contêm atividades virtuais e tarefas no mundo real, incluindo mini *games*, resolução de mistérios, desafios e tarefas que exercitam a construção de opiniões, sendo os jogadores também convidados a ilustrarem e escreverem textos.

a) Qual era o objetivo central da Revolta dos Malês?
b) Quais impactos a Revolta dos Malês causou na sociedade escravocrata da época?
c) A Revolta dos Malês não aconteceu conforme o planejado. Qual ou quais foram as consequências para os negros escravizados revoltosos?

Nesta proposta de atividade, os(as) estudantes devem identificar que a revolta tinha como objetivo principal, a libertação de indivíduos escravizados, muçulmanos e letrados, que eram chamados de Malês. Centenas de indivíduos se rebelaram por estarem insatisfeitos com a escravização e com a imposição da crença no catolicismo. Sua intenção era implantar uma república islâmica em terras brasileiras.

Após a Revolta dos Malês a repressão sobre os escravizados na Bahia aumentou consideravelmente, afetando tanto escravos quanto libertos. Logo após a revolta, foi aprovada uma Lei local que determinava que todos os africanos suspeitos de envolvimento com revoltas seriam deportados para o continente africano.

Muitos morreram nas batalhas e os sobreviventes sofreram diversas formas de punições, que poderiam ser a prisão, o açoite, a morte, a deportação para a África ou a morte. Alguns africanos foram sentenciados a receber mais de mil chibatadas e, dentre os dezesseis condenados à morte, somente quatro foram executados.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 – SEGUNDO REINADO: TERRITÓRIOS, FRONTEIRAS E A GUERRA DO PARAGUAI

Unidade Temática: O Brasil no século XIX

Habilidades: (EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito, além de suas implicações políticas e econômicas nos países envolvidos.

(EF08HI19A) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

(EF08HI19B) Identificar as propostas presentes nas Leis Eusébio de Queirós, Ventre Livre, Sexagenário e Áurea, bem como analisar os seus impactos na sociedade brasileira do período imperial.

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; O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.

Professor(a), nesta Situação de Aprendizagem o(a) estudante estudará a Guerra do Paraguai, percebendo que o conflito se consolidou a partir das relações entre as nações da bacia platina (Argentina, Uruguai, Brasil e Paraguai) e que culminou em um enorme saldo negativo de mortes e destruição. Ao final da Situação, o(a) estudante poderá compreender as razões que fizeram a Guerra do Paraguai ter sido considerada um divisor de águas entre os países envolvidos, caracterizando enquanto o maior conflito armado que já ocorreu na América Latina.

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZAÇÃO

1.1. Observe as Bandeiras abaixo, identifique-as colocando o nome dos países a qual pertencem nos quadros abaixo de cada uma das imagens e responda aos próximos questionamentos.
***Para ter acesso às imagens, Saiba Mais e QR Codes, consulte o Caderno do Estudante.**

Professor(a), nessa sensibilização propicie um momento de diálogo em sala de aula, de maneira que possa observar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes e contextualizando a temática. O espaço de aprendizagem deve proporcionar um momento de reflexão coletiva, estimulando o diálogo e o levantamento de hipóteses para que, com isso, os(as) estudantes estabeleçam relações com a habilidade que deve ser desenvolvida.

a) A qual evento histórico, em especial, você imagina que se refere a junção dessas quatro bandeiras? Responda em seu caderno.

b) A partir das afirmativas abaixo, aponte-as como causa ou consequência. Justifique as respostas em seu caderno.

Ao observar as bandeiras, os(as) estudantes devem levantar hipóteses em relação às suas origens; no entanto, professor, é importante sua mediação, apresentando elementos sobre quando foram produzidas e utilizadas. Destaque que a maioria foi elaborada durante o século XIX e algumas, ainda hoje, são utilizadas (Uruguai e Argentina) e outras (Paraguai e Brasil), apesar de manterem semelhanças em relação às bandeiras atuais, foram modificadas. Explique que a bandeira brasileira representada foi utilizada na época do Império.

Por meio da leitura das afirmativas, os(as) estudantes deverão relacionar causas ou consequência da Guerra do Paraguai, além de justificarem suas escolhas. Realize uma exposição prévia sobre as causas e consequências desse conflito e faça a mediação da proposta de atividade, esclarecendo possíveis dúvidas e disponibilizando um momento para elaboração das conclusões.

I. O conflito armado entre as quatros nações citadas acima é resultado da disputa direta da Bacia do Rio da Prata. Causa (**X**) ou ( ) Consequência. Justificativa.
II. Na Batalha Naval do Riachuelo, a Tríplice Aliança passou a dominar os rios da bacia do Prata, caracterizando, assim, uma reviravolta nessa guerra que provocou inclusive a tomada da capital Assunção. Causa ( ) ou (**X**) Consequência. Justificativa.
III. O Brasil, apesar de vitorioso nesse conflito, saiu com uma enorme dívida com os ingleses. Causa ( ) ou (**X**) Consequência. Justificativa.
IV. Solano López declarou guerra à Argentina e invadiu Corrientes. Causa (**X**) ou Consequência ( ). Justificativa.
V. Com a vitória, o Brasil conseguiu anexar parte do território do norte do Paraguai, obtendo passagem livre à navegação dos rios Paraná e Paraguai, fundamental à comunicação com o Mato Grosso. Causa ( ) ou Consequência (**X**). Justificativa.

No item **I**, os(as) estudantes devem identificar que a disputa pelo controle da Bacia do Rio da Prata acarretou o desenvolvimento de uma guerra que envolveu Paraguai, Argentina, Uruguai e Brasil, portanto, uma **causa** do conflito.

No item **II**, espera-se que os estudantes interpretem que a Tríplice Aliança, formada por Argentina, Brasil e Uruguai conseguiu o controle dos rios da bacia do Prata com a Batalha Naval do Riachuelo, o que gerou uma reviravolta na Guerra sendo essa, portanto, uma **consequência** do conflito.

Os anos de esforços empreendidos na Guerra do Paraguai fez com que o Brasil gastasse muito dinheiro, fazendo com que o país contraísse uma enorme dívida com os ingleses. Esse fato é o foco do item **III**, portanto, mais uma **consequência** do conflito.

Espera-se que, em relação ao item **IV**, os estudantes interpretem que a declaração de guerra à Argentina foi uma das grandes **causas** do envolvimento de outros países que tinham acesso à bacia do Prata no conflito contra o Paraguai.

E, finalmente, no item **V**, espera-se que eles respondam que, como **consequência** final do conflito, vitorioso, o Brasil conseguiu passagem livre na navegação pelos rios Paraná e Paraguai, tendo ainda anexado parte do território paraguaio às suas fronteiras.

SAIBA MAIS:

150 anos do fim da Guerra do Paraguai: a história do conflito armado mais sangrento da América Latina. **Fonte:** BBC Brasil. Por Verônica Smink. 02 mar 2020. Disponível em: **https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51693818**. Acesso em: 11 jun. 2020.

Vídeo - As tantas verdades da Guerra do Paraguai. **Fonte:** Canal da Lili. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=g_z2tfi-ME4**. Acesso em: 11 jun. 2020.

ATIVIDADE 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. Leia o texto abaixo e realize a atividade proposta em seu caderno.

A partir das discussões anteriores e da leitura de um texto que traz elementos interpretativos importantes, solicite aos estudantes que registrem as palavras desconhecidas para criar um glossário/vocabulário, de maneira a facilitar a compreensão do texto e ampliar seu repertório. Sugerimos que sejam realizados agrupamentos, para que possam compartilhar os conceitos pesquisados, realizar as atividades de pesquisa, responder às questões relacionadas ao texto e reforçar as conclusões construídas.

Política Interna do II Reinado

Dois grupos em especial dominavam o cenário político no período denominado II Reinado. Liberais e Conservadores possuíam muito mais em comum do que diferenças, uma vez que ambos pertenciam aos grupos da elite brasileira, sendo geralmente donos de escravos e grandes fazendeiros.

A política empreendida por D. Pedro II não agradava aos grupos por motivos óbvios, visto que o poder moderador exercido pelo Imperador era fortemente centralizador. Sendo assim, como uma forma de minimizar as tensões e os conflitos, durante seu governo, D. Pedro II reduziu seu poder, "inventando" o que chamamos de "Parlamentarismo às Avessas". O modelo adotado ainda concentrava poderes em suas mãos, diferenciando-se do modelo inglês de Parlamentarismo, que centralizava o poder executivo nas mãos de um primeiro-ministro.

Mesmo com a ampliação da industrialização e do processo de urbanização durante esse período, a economia brasileira era essencialmente agrária e com um grande percentual voltado para o comércio exterior.

O Brasil, com a Guerra do Paraguai, se endividou enormemente. O governo brasileiro gastou na época cerca de aproximadamente 600 mil contos de réis, o que equivaleria 11 vezes o orçamento anual, com uma guerra que durou seis anos. Cerca de 10% dos valores gastos com a guerra vieram de empréstimos externos. Ao final da Guerra, foi cobrada do Paraguai uma indenização que jamais foi paga e, em 1930, no Governo de Getúlio Vargas, essa dívida foi perdoada.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) O texto acima nos dá alguns indicativos da situação política do Brasil no período do II Reinado. Sendo assim, com o auxílio do seu livro didático, ou de outras fontes de pesquisa, aponte outras causas que motivaram a entrada do Brasil na Guerra do Paraguai.

b) Apontados os fatores que motivaram o Brasil a entrar na Guerra do Paraguai, escreva as principais consequências para ambos os lados envolvidos no conflito.

Professor(a), oriente os(as) estudantes em relação às possíveis fontes de consulta. É importante que sejam apontados aspectos aos quais devem se atentar diante das fontes escolhidas durante a realização de seus registros. A partir da pesquisa, os(as) estudantes podem concluir acerca das causas que motivaram a entrada do Brasil na Guerra do Paraguai e podem compreender que o conflito que envolveu Paraguai, Brasil, Argentina e Uruguai fora motivado principalmente pelos desentendimentos relacionados às fronteiras e à liberdade de navegação nos rios da bacia do Prata.

No item "**b**", os (as) estudantes devem reconhecer que, ao longo dos anos pelos quais o conflito perdurou, morreram centenas e milhares de civis e militares. A quantidade de mortes afetou principalmente o Paraguai, que perdeu aproximadamente 60% da sua população e teve sua lógica de produção econômica enormemente prejudicada. A economia brasileira também foi bastante prejudicada com os altos gastos com a guerra, aumentado sua dívida externa e fazendo com que, por conta dos empréstimos e do apoio militar oferecidos aos países da Tríplice Aliança (Brasil, Argentina e Uruguai), a Inglaterra aumentasse ainda mais a sua influência no continente.

ATIVIDADE 3 - CONTEXTUALIZAÇÃO

3.1. A partir da leitura do texto, realize a atividade proposta em seu caderno.

O Brasil Imperial – Sociedade e Trabalho

Falar de Direitos Humanos é fundamental e se faz necessário, visto que, por inúmeras vezes, esses direitos naturais e fundamentais foram limitados por outros homens que achavam serem superiores. A esse fator, observamos a possibilidade de trabalhos forçados que deram origem à escravidão no mundo inteiro e ao longo de toda a história da humanidade.

Dessa maneira, ao olharmos para o passado, encontraremos a triste e vergonhosa história sobre a escravidão no Brasil, que iniciou no século XVI com a escravidão dos nativos que aqui já habitavam e, formalmente, durou até o ano de 1888 com o trabalho forçado dos negros trazidos das mais diferentes regiões do continente africano.

Hoje, no Brasil, o atual Código Penal em vigor trata a questão como um processo ilícito, isto é, injustificável manter alguém em condição de escravo, por diferentes meios como a submissão do trabalho forçado, por uma jornada excessivamente longa ou exaustiva, por situações que sujeitam a degradação humana no trabalho, restrição de liberdade ou de locomoção por motivos de dívidas. Aqueles que transgredirem a lei terão pena privativa de liberdade de 2 a 8 anos.

Ao falarmos de escravidão atualmente, muitas pessoas associam essa condição a questão da pele ou ainda ao conjunto característico da aparência do negro que constitui a maior população hoje no Brasil, dando a ele a condição de inferioridade, trazendo à tona o preconceito e o racismo.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) Em 1570, Portugal emitiu uma Carta Régia proibindo a captura de indígenas. O documento dizia que indígenas somente poderiam ser presos e escravizados em situação de guerra justa, isto é, somente os que se revoltassem contra os colonizadores estariam sujeitos à condição da escravidão. Que conclusão podemos ter? Escreva sua opinião.

Professor(a), após realizar a leitura compartilhada do texto, realize um diálogo, com questões norteadoras, para que os(as) estudantes possam apresentar suas inferências e hipóteses. Se julgar necessário, traga trechos da Carta Régia de 20 de março de 1570 sobre a liberdade dos “gentios” para ser analisada e explique que, no contexto, as Cartas Régias tinham valor de Lei.

SAIBA MAIS:

Acesse o *QR Code* ou *link* abaixo para consultar a fonte supracitada.

Lei sobre a liberdade dos gentios, Évora, 20/03/1570.

Transcrita por Francisco Adolfo de Varnhagen. **Fonte:** História Geral do Brasil. Disponível em: **http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/Lei_de_liberdade_dos_indios_de_1570.pdf**. Acesso em: 11 jun. 2020.

3.2. Após a leitura do fragmento abaixo, responda em seu caderno:

No Brasil, a abolição da escravidão ocorreu de maneira lenta e gradativa por meio de leis que pouco a pouco foram “beneficiando” os escravizados.

A **Lei Eusébio de Queirós**, datada de 1850, que colocou fim ao tráfico de escravizados transportados nos navios negreiros. Passados 21 anos, foi assinada a **Lei do Ventre Livre** em 1871, que garantia que, a partir do momento da assinatura da referida lei, todas as crianças nascidas de mães escravas eram livres. Passados mais 14 anos, foi assinada a **Lei dos Sexagenários** em 1885, que regulamentava que escravos com mais de 60 anos também se tornavam homens livres.

Por fim, passados mais três anos, foi assinada a **Lei Áurea**, que determinava que, a partir do dia 13 de maio de 1888, o trabalho escravo estava extinto no Brasil, libertando aproximadamente cerca de 700 mil pessoas que ainda se encontravam em situação de escravidão em nosso país. Da promulgação da primeira lei aqui citada até a Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel, soma-se 38 anos.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) Porque o autor diz que a abolição da escravidão aconteceu de maneira lenta, gradativa e que "beneficiava" os escravos? **Lembre-se que:** "aspas" são utilizadas em sentido de ironia.

b) Colocar fim ao tráfico negreiro, em 1850, regulamentou a situação dos escravos que aqui já se encontravam? Justifique.

c) Se pensarmos na Lei do Ventre Livre e nas condições em que se encontravam as mulheres negras escravizadas nesse período, seria possível que as crianças nascidas a partir de 1871 poderiam tornar-se livres na prática? Justifique.

d) A Lei do Sexagenário previa que negros escravizados (homens ou mulheres), ao completarem 60 anos de idade, tornavam-se livres. Se refletirmos a respeito do trabalho excessivo, dos castigos físicos que sofriam, das péssimas condições de alimentação e de tantas outras condições degradantes ao qual estavam sujeitos, era comum esses escravizados se libertarem dessa forma? Justifique.

e) 20 de novembro é o Dia da Consciência Negra que corresponde ao dia da morte de Zumbi dos Palmares. Com o intuito de reconhecer africanos e afrodescendentes como sujeitos de suas próprias histórias e de se combater o racismo, a data assinala a importância e a valorização da cultura afro-brasileira. Pesquise em seu livro didático, internet ou em outros recursos de apoio à pesquisa, as diferentes manifestações e contribuições desses povos para o Brasil bem como a sua influência no cotidiano da sociedade brasileira.

f) A História da escravidão no Brasil atravessa mais de 300 anos. Da assinatura da Lei Áurea, em 1888, aos dias atuais passaram-se mais de 130 e ainda assim, direitos naturais e básicos são infringidos a essa população. Sendo assim, elabore um texto dissertativo, demonstrando a situação e a luta dos africanos e afrodescendentes após a abolição e nos dias atuais.

Professor(a), após os procedimentos de leitura textual, levantamento e construção de um glossário/vocabulário e de mediar as hipóteses e inferências iniciais dos(as) estudantes, propicie o desenvolvimento da compreensão de que a abolição da escravidão no Brasil se deu de maneira processual e que uma série de leis foram promulgadas antes da Lei Áurea. Inicialmente, pôs-se um fim ao tráfico de escravos, em seguida, houve a libertação das crianças e dos idosos, e, finalmente, extinguiram a escravidão. A partir do diálogo com os estudantes sobre o uso do termo "beneficiava", é importante enfatizar que o fato desse processo ter se dado de maneira lenta e gradual, só beneficiava os escravocratas e não os escravizados.

Os(as) estudantes devem reconhecer no item "**b**", que o fim do tráfico negreiro não significou o fim da escravidão no Brasil. Foram criados uma série de dispositivos legais no Brasil (posteriores ao fim do tráfico), estabelecendo liberdades a uma parcela dos escravizados sob determinadas condições e possibilitando que a abolição se estabelecesse como um processo lento de conquista.

Debata a questão com os(as) estudantes em relação à liberdade dada às crianças pela Lei do Ventre Livre. Apresente argumentos que os levem a pensar na limitação da lei, já que as crianças dependiam de seus pais, ainda escravizados, ou seja, seria possível serem realmente libertadas e emancipadas da dependência de seus pais? Se possível, traga trechos da Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, para ser analisada em sala possibilitando a discussão das especificidades dessa lógica de libertação implementada.

SAIBA MAIS:

Acesse o *link* abaixo para consultar a fonte supracitada.

Lei nº 2.040, de 28 de setembro de1871 (Lei do Ventre Livre) - Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. **Fonte:** Presidência da República. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm**. Acesso em: 11 jun. 2020.

Levante questionamentos com os(as) estudantes em relação à possibilidade de os indivíduos escravizados chegarem aos 60 anos de idade e que, por esse motivo, a legislação se revela limitada, atingindo um pequeno número de pessoas. Apresente alguns trechos da Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885 aos estudantes, viabilizando a compreensão de que regulação já pautava uma extinção gradual da escravidão).

SAIBA MAIS:

Acesse o *link* abaixo para consultar a fonte supracitada.

Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885 (Lei do Sexagenário) - Regula a extincção gradual do elemento servil. **Fonte:** Presidência da República. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm**. Acesso em: 11 jun. 2020.

No item "**e**", os estudantes devem pesquisar em fontes diversas, sobre as contribuições da cultura africana para o nosso país. Por se tratar de um tema bastante amplo, indique alguns aspectos que devem privilegiar e, por fim, proporcione uma roda de conversa para a socialização dos resultados produzidos. A leitura do texto de Kabengele Munanga, sugerido no *link* abaixo, pode ser um aporte interessante (selecionando trechos), ao questionar a comemoração da Consciência Negra de 20 de novembro, diante do racismo estrutural de nosso país.

SAIBA MAIS:

MUNANGA, K. O 20 de novembro e o negro no Brasil de hoje. **Fonte:** Jornal da USP. Disponível em: **https://jornal.usp.br/artigos/o-20-de-novembro-e-o-negro-no-brasil-de-hoje/**. Acesso em: 12 jun. 2020.

Promova o debate sobre a situação e a luta dos africanos e afrodescendentes após a abolição e atualmente, verificando o que os(as) estudantes conseguiram apreender ao longo da realização das atividades. Após a realização do debate e antes de solicitar que os alunos produzam suas dissertações, promova a realização de um exercício de síntese, dos principais tópicos que apareceram no debate. Após este exercício reflexivo, selecione tópicos que foram demarcados e oriente a produção do texto dissertativo. Você pode, também, solicitar a ajuda do(a) professor(a) de Língua Portuguesa e promover um exercício interdisciplinar. Disponibilizamos alguns *links* como sugestão de fontes de pesquisa no *Caderno do Aluno*.

Roteiro de orientações que pode ser disponibilizado aos estudantes:

Passo a passo:

Introdução: Faça uma contextualização introdutória do objeto de estudo a ser analisado, respondendo às seguintes perguntas em relação ao que será exposto em seu texto:

O quê? – Introdução do assunto que será abordado.

Quem? – Exposição dos agentes mais importantes envolvidos na questão ou dentro da discussão a ser realizada.

Quando? – Situar temporalmente o momento histórico ou a discussão historiográfica da qual irá tratar.

Onde? – Situar geograficamente o momento ou discussão histórica que será trabalhada ao longo do seu texto.

Desenvolvimento: Aprofundar argumentos do que foi apresentado na introdução, respondendo a uma pergunta principal:

Como? – Aprofundar a discussão introduzida, apresentando detalhadamente o processo estudado. Exponha suas referências para responder de maneira embasada as questões já abordadas na introdução e a discussão em relação ao assunto ao longo de sua pesquisa.

Conclusão: Sintetizar de forma argumentativa a questão apresentada ao longo das etapas anteriores e responder a uma questão principal:

Por quê? – Apresentar suas análises sobre a importância do assunto tratado ao longo de sua dissertação, de maneira a sintetizar e finalizar a argumentação exposta ao longo do desenvolvimento de seu texto.

Bibliografia: Exponha suas fontes seguindo as normas da ABNT.

ATIVIDADE 4 - ENSINO HÍBRIDO

4.1. Estação por Rotação:
Para a realização dessa atividade, siga as instruções da Atividade 7, na Situação de Aprendizagem 1:

Cada conjunto será chamado de estação e terá uma atividade específica como um desafio a ser resolvido a partir dos temas pesquisados. Os temas são: 1) Mudanças sociais no Brasil Imperial; 2) O trabalho escravo na zona rural; 3) O trabalho escravo na cidade; 4) O café e as questões da imigração no Brasil do século XIX; 5) Os imigrantes e o trabalho assalariado.

No início, conforme a orientação de seu(sua) professor(a),você e seu grupo deverão ocupar uma determinada estação; ao término de 10 minutos, o grupo todo deverá seguir para outra estação, sucessivamente, até ter passado por todas. Em cada estação você conhecerá um pouco mais sobre cada um dos temas e realizará uma breve atividade, um desafio proposto pelos outros integrantes. No final da rotação você e seu grupo deverão registrar o que aprenderam e elaborarem um mapa mental que será socializado com seus colegas em momento oportuno.

Professor(a), nessa atividade é necessário um preparo prévio, deixando claro como será realizada a atividade. Para tal, sugerimos que retome com os estudantes o *passo a passo* utilizado no procedimento (a Atividade 7 da Situação de Aprendizagem 1), pontuando algumas adaptações. Para começar, é importante dividir os estudantes em agrupamentos, de preferência após o diagnóstico de potencialidades e dificuldades apresentadas em suas trajetórias de aprendizagem. Serão formados cinco grupos, cada um ficará responsável pela elaboração do desafio relacionado a uma das seguintes temáticas :**1) Mudanças sociais no Brasil Imperial; 2) O trabalho escravo na zona rural; 3) O trabalho escravo na cidade; 4) O café e as questões da imigração no Brasil do século XIX; 5) Os imigrantes e o trabalho assalariado.** Os objetos de conhecimento sugeridos foram escolhidos de maneira a facilitar a pesquisa dos(das) estudantes e propiciar um aprofundamento das temáticas.

Indique fontes de pesquisa aos estudantes, orientando e mediando as informações trazidas, sugere-se abaixo, algumas fontes nas quais os(as) estudantes podem iniciar suas pesquisas. O livro didático, os *sites*, dentre outros recursos também podem ser utilizados como materiais de apoio. Auxilie os(as) estudantes na elaboração de uma questão desafio para os demais grupos e peça que disponham essa questão em cartolinas (ou na lousa) para facilitar a organização da atividade. Acompanhe a produção e avalie a pertinência das proposições antes de dar sequência à atividade. Após a realização da atividade de rotação, realize uma reflexão das questões desafio coletivamente e aprofunde o entendimento dos pontos que julgar necessários em relação às temáticas abordadas. Após a correção,

oriente que os grupos devem elaborar coletivamente um mapa mental e que devem socializar os resultados. (Ver orientações sobre Mapa Mental na Situação de Aprendizagem 1, Atividade 4).

Indicações de pesquisa para os estudantes:

1) Mudanças sociais no Brasil Imperial:

Vídeo – O lento processo da abolição da escravidão no Brasil – Tempo de Estudar – História. **Fonte:** Canal MultiRio. Disponível em: **https://youtu.be/NBSvfpWbkQ0**. Acesso em: 11 jun. 2020.

Vídeo - O Brasil romântico: política e cultura no Segundo Reinado – Tempo de Estudar – História. **Fonte:** Canal MultiRio. Disponível em: **https://youtu.be/w6VE6TyMmpA**. Acesso em: 11 jun. 2020.

2) O trabalho escravo na zona rural e 3) O trabalho escravo na cidade:

Vídeo – Brasil: 388 anos de escravidão - Tempo de Estudar - História. **Fonte:** Canal MultiRio. Disponível em: **https://youtu.be/bkEBkCQNdwM**. Acesso em: 11 jun. 2020.

Vídeo – Escravidão urbana x escravidão rural. **Fonte:** Canal ProEnem. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=-hcJLPUZ1XA**. Acesso em: 11 jun. 2020.

4) O café e as questões da imigração no Brasil do século XIX:

Vídeo - O país do café: a economia cafeeira no Segundo Reinado - Tempo de Estudar - História. **Fonte:** Canal MultiRio. Disponível em: **https://youtu.be/bd5wJD6zBZ4**. Acesso em 11 jun. 2020.

Vídeo - Os imigrantes e o ciclo do café. **Fonte:** TV Senado. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=catx_sJGxwU**. Acesso em: 11 jun. 2020.

5) Os imigrantes e o trabalho assalariado:

Vídeo - Imigração no Brasil no Segundo Reinado - Tempo de Estudar - História. **Fonte:** Canal MultiRio. Disponível em: **https://youtu.be/nBBbSBZnwHQ**. Acesso em: 11 jun. 2020.

ANOTAÇÕES

4º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O Brasil no século XIX	(EF08HI27) Identificar, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas, as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e para as populações negras nas Américas.	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial; 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.
O Brasil no século XIX	(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.
Configurações do mundo no século XIX	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.	Práticas de extermínio do indígena durante o Império.
O Brasil no século XIX	(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo.
Configurações do mundo no século XIX	(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.
Configurações do mundo no século XIX	(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.	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.
Configurações do mundo no século XIX	(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.	Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
Configurações do mundo no século XIX	(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.

Conheça o Currículo:

Acesse o QR Code ou o link abaixo: **http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf**.
Acesso em: 20 jun. 2020.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 – O SÉCULO XIX E OS DISCURSOS CIVILIZATÓRIOS

Unidade Temática: O Brasil no século XIX; Configurações do mundo no século XIX.

Habilidades:

(EF08HI27) Identificar, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas, as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e para as populações negras nas Américas.

(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.

(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.

Objetos de conhecimento: O escravismo no Brasil do século XIX: *plantations* e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial; 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; Práticas de extermínio do indígena durante o Império; A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória; Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.

Professor(a), por meio desta Situação de Aprendizagem o(a) estudante estabelecerá a relação entre as medidas pós-abolição no Brasil, as políticas de branqueamento racial e sua ligação com o imperialismo e a partilha da África e Ásia. Isso permitirá perceber como essas concepções ainda estão presentes na sociedade contemporânea, tornando o combate ao racismo, um desafio ainda maior. Por conta da complexidade e da aproximação entre os objetos de conhecimento abordados nas habilidades deste bimestre, diferentes aspectos de habilidades distintas serão trabalhados ou retomados ao longo de todas as Situações de Aprendizagem.

Apesar dos espaços sociais para negros e indígenas no século XIX serem bastante diminutos, é possível encontrar figuras como José do Patrocínio e Machado de Assis que conseguiram, através de sua produção escrita e seu exemplo, denunciar e contestar as relações sociais então vigentes no país. Pelo papel de destaque que ganharam, com o passar do tempo, muitos desses intelectuais negros acabaram tendo suas raízes propositalmente esquecidas, sendo embranquecidos pela elite da época e pela própria historiografia. Também podemos nos valer da produção dos abolicionistas Rui Barbosa e Joaquim Nabuco, bem como de escritores latino-americanos como Alcides Arguedas, autor de "Pueblo Enfermo" e José Martí, que escreveu a obra "Nuestra América". Todas essas produções podem ajudar a compreender o pensamento racial da época e as políticas públicas de exclusão, decorrentes desse pensamento, como a Lei de Terras.

Essa Situação de Aprendizagem possibilitará que os(as) estudantes compreendam as ações afirmativas raciais dentro desse contexto histórico que levou à marginalização do negro na sociedade e no mercado de trabalho (com a vinda dos imigrantes) e ao surgimento das favelas, após a abolição. Por esse motivo, hoje, os bairros com maior concentração negra encontram-se na periferia. As análises aqui pro-

postas permitirão, também, o reconhecimento das razões históricas e formativas da nossa sociedade para esta realidade excludente e as lutas de indivíduos que se engajaram para conseguirem serem vistos como sujeitos ativos e agentes da própria história, sendo esse um dos principais objetivos da proposta.

Como suporte para a realização da atividade, é possível utilizar dados estatísticos do IBGE, em especial os gráficos e mapas sobre vulnerabilidade, concentração demográfica e de renda, e escolaridade da população negra no Brasil.

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZAÇÃO

1.1. Observe as imagens abaixo para realizar a atividade proposta.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Somos diariamente cercados por imagens produzidas por nós e pelos outros de caráter informativo e muito fáceis de serem identificadas ou reconhecidas. Cada imagem possui uma representação a qual interpretamos a partir de nossas referências culturais ou de influência de nossas visões sobre determinados aspectos econômicos e fatos históricos.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) Qual é a sua interpretação de cada uma das imagens acima? Será que sua interpretação corresponde à ideia de quem as criou? Justifique sua resposta.

b) As imagens possuem o poder de determinar ou de influenciar escolhas e comportamentos, visto que um dos principais objetivos de toda e qualquer imagem é o de informar e formar opiniões. Em sua opinião, quais aspectos os autores queriam demonstrar nessas imagens?

c) Ao analisarmos uma imagem, temos de entender em que contexto social, político, econômico ou histórico foram criadas. Sendo assim, pesquise as imagens e comente o seu contexto histórico, destacando quais os objetivos estão por trás de suas realizações.

Professor(a), você deverá ficar atento às informações, inicialmente mais gerais, a respeito da obra, para futura análise. Questões como: tema, período, autor e local de produção já são indicativos que ajudarão no processo das etapas seguintes para a realização da atividade de sensibilização.

Realizado esse levantamento de dados iniciais, será necessário elaborar uma descrição que indique os elementos que estão sendo representados, como uma forma de “mostrar ou induzir” o(a) estudante a observar a imagem com olhar investigativo e dizer o que captam para, posteriormente, apresentar uma análise mais criteriosa da obra em questão.

Algumas perguntas, tais como: o que foi pintado? São pessoas? Paisagens? Como as pessoas estão vestidas? Que posições ocupam no quadro? Quais cores se sobressaem? Como é o ambiente? O que está sendo retratado em primeiro plano? E em segundo plano?

Passado o trabalho de descrição dos elementos que estão retratados, é chegada a hora de interpretá-los e problematizá-los, dando significado às ações presentes na obra, bem como à intencionalidade do autor em produzi-la. **Mas atenção!** Fique atento para que, a partir do “olhar” individualizado do(da) estudante, ele possa vislumbrar infinitas possibilidades para esse trabalho de investigação. Logo, todas as possibilidades, deverão ser fundamentadas por um estudo considerável e hipóteses plausíveis.

ATIVIDADE 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 Leia as fontes abaixo e responda à atividade em seu caderno.

Fonte 1

O quadro "A redenção de Cam", de Modesto Broco, foi analisado por Tatiana Lotierzo em sua pesquisa de mestrado.

O mito bíblico da maldição lançada por Noé sobre seu filho Cam – condenando toda a descendência deste último à escravidão [Gênesis, capítulo 9, versículos 18 a 27] – foi utilizado como justificativa para a escravização dos africanos pelos europeus, empreendida pelo Império Português a partir do século 15.

Com a abolição da escravidão em 1888 e a proclamação da República no ano seguinte, a questão sobre "o que fazer" com a população "negra" livre passou a preocupar e ocupar as elites "brancas". Diferentes teorias foram importadas e adaptadas.

Uma delas foi a do "branqueamento" ou "embranquecimento". A ideia era a de que, por meio de sucessivos casamentos inter-raciais, o fenótipo "negro" seria progressivamente apagado e, ao longo de algumas poucas gerações, a população brasileira se tornaria inteiramente "branca" [desconsiderados os povos indígenas: eliminados, assimilados ou segregados nas periferias dos centros urbanos ou no distante interior].

Amparado na ideologia cientificista do fim do século 19 e início do século 20, incorporando elementos do evolucionismo darwinista e do darwinismo social, o "branqueamento" assumiu ares de "teoria científica". (...)

A ideologia do "branqueamento" também se expressou por meio da arte. E sua representação mais icônica ocorreu no quadro *A redenção de Cam*, produzido em 1895 pelo pintor espanhol, radicado no Brasil, Modesto Brocos y Gómez [1852-1936]. (...)

Fonte: Livro publicado pela Edusp analisa exemplo de racismo na pintura. Jornal da USP, 02/03/2018. Disponível em: **https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/livro-publicado-pela-edusp-analisa-exemplo-de-racismo-na-pintura/**. Acesso em: 09 abr. 2020.

a) De acordo com a fonte o que era a teoria do "branqueamento" ou o "embranquecimento"?

b) Reúnam-se em pequenos grupos e discutam entre si o que pode ser feito para combater o racismo. Elabore um texto coletivo informando como combater essa prática.

c) Pesquise e registre em seu caderno o significado dos termos: ***Etnocentrismo, Miscigenação, Darwinismo Social, Eugenia e Teoria Científica.***

d) Pesquise na Internet a pintura "A redenção de Cam" e o ano de sua produção. Depois relacione a imagem e sua data às informações do texto.

Professor(a), os apontamentos sobre a teoria do "branqueamento" ou "embranquecimento" estão inseridos no texto e destacados *por grifo*. Logo, talvez o (a) estudante os destaque de forma mais objetiva; porém cabe reflexões a respeito da temática e de que maneira essas teorias foram se desenvolvendo ao longo da História até chegarmos nas condições mais explícitas ou implícitas das formas de racismo que a temática (negra) alcançou no Brasil e no mundo.

O conceito de "democracia racial" que nega a existência de racismo no Brasil foi uma visão corrente entre as elites brasileiras desde o final do século XIX. Segundo ele, criou-se uma imagem equivocada de convivência harmônica entre senhores e escravos, sem conflitos raciais, e de que, no Brasil, os negros tinham um tratamento melhor do que em outros países. Esse conceito, analisado em um panorama histórico e retórico, foi e é amplamente criticado a ponto de se concluir que ele não passa de mito que serve como instrumento de camuflagem da História Brasileira e do mundo. Pelos conceitos sugeridos a serem pesquisados, podemos entender que:

Etnocentrismo é a maneira de enxergar e avaliar outra etnia e sua cultura (hábitos, religião, idioma e modos de viver), tendo por referência a sua própria etnia e cultura. A visão etnocêntrica de mundo não permite reconhecer a alteridade, uma vez que estabelece como ponto de partida, a sua própria cultura para quantificar e qualificar as outras culturas. De maneira genérica, o termo etnocêntrico indica a sua superioridade em relação aos demais grupos étnicos.

Miscigenação – ou mestiçagem consiste na mistura de diferentes etnias e povos, na qual homens e mulheres miscigenados são multirraciais, apresentando características físicas de cada uma das etnias que descendem.

O indivíduo que nasce a partir da miscigenação étnica (que ainda pode ser chamada de mestiçagem ou caldeamento) é considerado mestiço. Mundialmente, o conceito de miscigenação é considerado a partir da união entre as três etnias existentes no planeta: brancos, negros e amarelos (sendo que os indígenas estariam classificados neste último grupo). Estima-se que, na atualidade, grande parte da população tenha algum grau de miscigenação, principalmente devido ao fenômeno da globalização que facilitou a locomoção das pessoas entre os diferentes pontos da Terra.

Darwinismo Social é o nome dado às correntes de pensamento surgidas a partir da segunda metade do século XIX, baseadas na teoria da evolução das espécies de Charles Darwin. Tais pensamentos aplicaram o evolucionismo biológico de Darwin às ciências sociais, defendendo a ideia de povos ou raças "superiores" e "inferiores" e que estes estão *naturalmente* destinados a serem subjugados ou a desaparecerem. A ideia de "raça superior" do Darwinismo Social serviu para justificar políticas de conquista, exploração e extermínio de povos considerados "inferiores". Esse conceito sustentou o racismo, o imperialismo, o fascismo, o nazismo e a **eugenia** (termo elaborado em 1883 por Francis Galton, que tem como significado "bem nascido". Para o autor, o conceito de eugenia foi estruturado a partir de estudos relacionados à políticas de controle social, que defendiam que este controle poderia melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações, sendo elas físicas ou mentais. Podemos então concluir que a eugenia é uma teoria baseada na genética com o objetivo de criar seres humanos melhorados a partir do controle genético dos mesmos. A sequência desses "aprimoramentos" levaria a melhorias de ordem social, psicológica, econômica e cultural.

Teoria Científica – Trata-se do conjunto de hipóteses que formam ou **descrevem** um conceito e seus desdobramentos que procedem de um sistema dedutivo, isto é, uma conclusão lógica de um determinado raciocínio, considerando suas inúmeras premissas.

Para a conclusão da atividade no item "**d**", acesse o *link* abaixo:

A Redenção de Cam. **Fonte:** Wikipedia. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Reden%C3%A7%C3%A3o_de_Cam**. Acesso em: 02 jul. 2020.

2.2 Com base nas Teorias de Darwin e no darwinismo social, disponíveis no texto e o vídeo abaixo, responda aos questionamentos:

Darwinismo Social

Polêmicas à parte, Darwin difundiu a ideia de que as espécies se transformavam a partir de uma seleção natural, na qual adquiriam características mais adaptadas a um determinado ambiente e tornavam-se predominantes, perpetuando essas transformações através da reprodução em seus descendentes. Em contrapartida, os seres vivos que não apresentavam as mesmas capacidades adaptativas, acabavam entrando em extinção.

Com o passar do tempo, as noções trabalhadas por Darwin não se restringiram apenas ao campo das ciências biológicas. Diversos pensadores começaram a aplicar as teorias de Darwin para buscar compreender e analisar o desenvolvimento das civilizações e das demais práticas sociais.

Essa transposição dos estudos biológicos de Darwin para a análise sociológica dos seres humanos foi chamada de "darwinismo social". A partir dessa interpretação, desenvolveu-se a ideia de que algumas sociedades e civilizações possuíam valores que as colocavam em condição de superioridade às demais.

Devemos ressaltar que o darwinismo social disseminou e fortaleceu enormes equívocos e preconceitos, uma vez que, Darwin ao falar da evolução das espécies, não trabalhou com os conceitos de superioridade ou inferioridade. Porém, os pensadores "darwinistas sociais" deram à cultura e à tecnologia europeia status de superioridade em relação a outros povos, como os da África e da Ásia, visto sob esse prisma como "inferiores".

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

Assista ao vídeo: As teorias de Darwin. **Fonte:** Animação de EleSapiens Learning & Fun. Acesse pelo *link* ou QR Code. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=2fH9FC8GWUs**. Acesso em: 11 mar. 2020.

a) Pesquise em seu livro didático, ou outros suportes, dois países da África e dois da Ásia que foram colonizados pelos europeus e quais foram os problemas gerados nesse processo de colonização.

b) Pesquise e explique em seu caderno, os motivos que levaram as potências europeias a explorarem as riquezas dos países da Ásia e da África. Como se denominou esse processo?

Professor(a), a exploração e a ocupação de parte da Ásia, pelas potências europeias ocorreram no século XIX; porém, esse processo não aconteceu de maneira homogênea entre todas as regiões dominadas do Sudeste Asiático e do Oriente Médio

No processo de colonização da Ásia, os europeus enfrentaram inúmeras resistências por parte de algumas nações, como por exemplo, a Índia e a China, visto que, ambas tinham a estrutura social muito hierarquizada, além de contarem com um vasto exército. A sintonia do povo com os princípios religiosos, os valores e costumes ancestrais fortaleceram os laços para a resistência à introdução de outra cultura. Contudo, apesar dos esforços dessas civilizações em combater os colonizadores europeus para salvaguardar suas identidades culturais e nacionais, elas foram derrotadas frente à superioridade bélica dos exércitos europeus.

Já o termo "Corrida da África" faz referência à ocupação de maneira descontrolada que o continente sofreu, especialmente a partir da segunda metade do século XIX. Esse processo alcançou seu ápice com a Conferência de Berlim, realizada entre 1884 e 1885, reunindo 14 potências europeias para debaterem sobre a questão da exploração da região do Congo. Em decorrência das decisões firmadas no Congresso, acelerou-se o processo oficial do neocolonialismo com a ostensiva exploração econômica das colônias africanas pelas potências europeias.

Os países europeus justificaram suas ações pelo discurso civilizatório, formulando teorias sobre o prisma do "progresso" ocidental expresso em suas inovações tecnológicas, assim como pela disseminação do cristianismo e da teoria do "darwinismo social" de superioridade da raça branca.

A França conquistou a Argélia, Tunísia, África Equatorial Francesa, Costa da Somália, Madagascar; os ingleses anexaram a Rodésia, União Sul-Africana, Nigéria, Costa do Ouro, e Serra Leoa; a

Alemanha, que entrou tardiamente na corrida colonial, adquiriu apenas Camarões, Sudoeste Africano e África Oriental; a Itália anexou o litoral da Líbia, Eritreia e Somália. Portugal e Espanha, ficaram com porções reduzidas: a Espanha, com o Marrocos Espanhol, Rio do Ouro e Guiné Espanhola; Portugal, com Moçambique, Angola e Guiné Portuguesa.

A corrida colonial africana produziu inúmeros atritos entre os países colonialistas, constituindo-se mesmo num dos fatores básicos do desequilíbrio europeu, responsável pela eclosão da Primeira Guerra Mundial

A esse processo de colonização e exploração dos respectivos continentes dá-se o nome de Neocolonialismo e aquelas justificativas foram utilizadas para esconder o real interesse puramente econômico nas regiões.

2.3. Leia e analise as fontes a abaixo.

Os chamados "zoológicos humanos" foram bastante populares na Europa e nos Estados Unidos entre 1870 e 1940. Eram exposições coloniais que exibiam para as populações das metrópoles as riquezas naturais das colônias incluindo uma amostra de nativos. "Exemplares étnicos" de mulheres, homens e crianças das colônias africanas, americanas e asiáticas eram levados para a Europa e colocados em um espaço cercado com grades e decorado com plantas e choças que reproduziam artificialmente o ambiente onde viviam. Ficam expostas aos olhares curiosos de europeus e estadunidenses para quem deviam dançar, fazer cestas, simular caçadas e pescarias. Esse tipo de atitude demonstra uma visão de mundo etnocêntrica. O etnocentrismo é a tendência de ver o mundo tendo por referência a sua própria cultura e a crença de que ela é superior às demais.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

a) Após ter realizado a leitura do texto e a análise da caricatura acima, reflita sobre a questão do etnocentrismo e elabore **um artigo de opinião** a respeito disso.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Professor(a), a sugestão aqui, para essa atividade, é o desenvolvimento de um artigo de opinião e, para isso, indicamos que busque auxílio com o professor (a) de Língua Portuguesa, caso tenha dificuldade para descrever todas as etapas que o processo requer.

Sugestão de *site* para elaboração do artigo de opinião no *QR CODE* abaixo:

Artigo de Opinião. **Fonte:** Toda Matéria. Disponível em: **https://www.todamateria.com.br/artigo-de-opiniao/**. Acesso em: 10 jul.2020.

Uma análise crítica sobre a realidade dos zoológicos humanos pode ser ponderada a partir do isolamento em bolhas sociais, econômicas e virtuais que muitos de nós vivemos e acreditamos que as maiores barbaridades cometidas pela humanidade, em razão da cobiça e a ganância de determinados povos, diretamente ligados aos preconceitos e ignorâncias, fizeram parte de nossa história em um passado muito próximo e, na verdade, muitos ecos desse passado histórico ressoam nos dias atuais. Ressaltamos aqui que os terríveis e inacreditáveis zoológicos humanos só deixaram de existir no final dos anos de 1950 (século XX) e, em especial o da Bélgica, extinto no ano de 1958.

Como os zoológicos de animais existentes nos dias atuais, aquelas exibições de pessoas, na maioria africanos, além de indígenas, asiáticos e aborígenes, eram feitas em espaços fechados com grades, onde eles eram obrigados a reproduzir as marcas de suas culturas (danças e rituais), usando trajes típicos, algumas vezes nus, mesmo sob temperaturas diferentes de seus locais de origem.

Há uma consideração importante a ser feita aqui, por mais chocante que essa prática possa parecer, nos campos da publicidade de maneira geral e mesmo, recentemente nas redes sociais da sociedade globalizada, tal processo de "coisificar" e de estabelecer a hierarquia racial ainda está presente. O efeito desse tipo de situação infunde práticas de racismo e violência e alerta para urgência e importância de pôr fim a toda e qualquer forma de discriminação, preconceito e intolerância.

Saiba mais. Professor(a), acesse os *links*:

Vídeo: ZOOLÓGICOS HUMANOS: Conheça os zoológicos da Europa onde a atração eram seres humanos. **Fonte:** Diário de Biologia & História. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=s5TZJzAt6vk**. Acesso em: 03 fev. 2022.

Vídeo: Zoológico Humano - Da segunda metade do século XIX até a década de 50 do século XX. **Fonte:** R. Teodósio. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=iU0xL2pOUwU**. Acesso em: 12 jul. 2020.

ATIVIDADE 3 - CONTEXTUALIZAÇÃO

3.1. Leia o texto e a charge para responder aos questionamentos abaixo.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

As diversas teorias do darwinismo social serviram de coluna de sustentação para as grandes potências capitalistas desse período justificassem a exploração de suas colônias na África e na Ásia. O colonialismo ou neocolonialismo estendeu-se de meados do século XIX até 1960 e foi considerado pelas potências industriais como uma "missão civilizadora", que levaria o "progresso" para esses locais e suas populações com o objetivo de tirá-las do estado de "ignorância" e "atrasado" em que viviam.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) Existe relação entre o texto e a imagem? Justifique sua resposta.
b) Uma das justificativas das grandes potências econômicas da época era levar a civilização, o progresso e a modernidade aos povos africanos e asiáticos. Em relação a esse discurso, o que fica evidenciado na imagem?

Professor(a), esta é uma atividade de contextualização. É o momento que visa proporcionar ao(à) estudante, condições para que ele reflita sobre o contexto histórico a partir da análise das fontes. Neste sentido, espera-se que o discente consiga compreender que aquele documento, objeto de análise, deve ser historicizado.

Professor(a), a relação existente entre a imagem e o texto sugere a condição da exploração excessiva que os países africanos sofreram por parte dos países europeus colonizadores e que fica evidente o empobrecimento do continente africano, com suas reservas sendo esvaziadas para o enriquecimento dos territórios europeu e americano.

O imperialismo europeu na África, na segunda metade do século XIX, deixou marcas profundas no continente até os dias de hoje. Além da exploração dos recursos naturais, o imperialismo provocou graves conflitos étnicos na África, em função do desrespeito das fronteiras naturais e do estímulo às rivalidades entre povos.

O imperialismo inglês no continente africano, por exemplo, gerou diversas disputas coloniais. Entre elas, a Guerra dos Bôeres (1899-1902) foi a mais significativa e envolveu ingleses e holandeses.

Saiba mais. Professor(a), acesse o *QR Code* ou o *link*:

Imperialismo. **Fonte:** Brasil Escola. A ideologia imperialista. Disponível em: **https://brasilescola.uol.com.br/historiag/a-ideologia-imperialista.htm**. Acesso em: 12 jul. 2020.

3.2. Leia o texto abaixo e responda ao que se pede:

Neocolonialismo

Podemos dizer que o neocolonialismo, no continente africano, produziu efeitos desastrosos em muitos aspectos. Entre essas consequências, destaca-se a Guerras dos Bôeres (1880-1881 e 1899-1902) entre os colonos holandeses e franceses fixados no Sul da África e o exército britânico.

Com a ocupação britânica da colônia do Cabo, os denominados bôeres, para não se submeterem aos britânicos, migram para dentro do continente africano, fundando inúmeras repúblicas independentes na região (Transvaal e Orange), exilando a população local.

A principal motivação da disputa da região, foram os metais e as pedras preciosas existentes na região.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

Com apoio do seu professor(a) e dos recursos didáticos existentes em sua escola (livros didáticos, revistas entre outros), pesquise sobre a Guerra dos Bôeres e seus desdobramentos, a partir dos apontamentos abaixo:

a) Por que a Guerra dos Bôeres recebeu esse nome?
b) Em qual contexto se deflagraram a 1º e a 2ª Guerra dos Bôeres?
c) O que ocorreu com a população local diante do conflito entre britânicos e bôeres?

Professor(a), as Guerras dos Bôeres é a denominação de dois conflitos encadeados entre o Reino Unido e duas repúblicas bôeres independentes, o Estado Livre de Orange e a República Sul-Africana (República do Transvaal) que ocorreram, entre 16 de dezembro de 1880 e 23 de março de 1881, e 11 de outubro de 1899 e 31 de maio de 1902, respectivamente.

O que inicialmente era para ser uma guerra-relâmpago, tornou-se o pior conflito colonial dos britânicos. Os colonos holandeses (bôeres, de Buren, agricultores) exigiam sua compatibilidade dentro da comunidade sul-africana. Os britânicos, por outro lado, queriam a ampliação do império colonial.

O principal fato do conflito estava na constante expansão britânica pelo sul do continente africano, em territórios previamente ocupados por descendentes de antigos colonos holandeses. Ao contrário da maioria dos outros entrepostos da Companhia das Índias Orientais Holandesa, colonos estabeleceram-se naquela parte do globo (holandeses em sua maioria, mas também composto por

outros grupos étnicos). O principal objetivo dos colonos era ocupar e habitar as áreas em que residiam, diferentemente de muitos outros pontos do império holandês, e mesmo da colônia do Cabo, que eram apenas entrepostos, onde os indivíduos passavam determinado tempo antes de migrarem para outro ponto e continuarem a atividade mercantil.

Com o passar do tempo e a gradual ocupação britânica da colônia do Cabo, os bôeres decidiram não se submeter à autoridade britânica e migrar cada vez mais para o interior do continente. Esses migrantes receberam o nome de "afrikaners" (africanos) ou "voortrekers" (migrantes, andarilhos). Desalojando as populações locais, fundaram várias repúblicas independentes na região nordeste da atual República da África do Sul, sendo as mais importantes, Transvaal e Orange.

Na segunda metade do século XIX, com a corrida colonialista entre as potências europeias a pleno vapor, os planos de colonização do interior do continente africano foram efetivados na prática pelos britânicos, culminando na anexação, em 1877, da República da África do Sul (Transvaal). Houve, ainda, a guerra Anglo-Zulu em 1879, quando após a vitória dos britânicos, o poderio inglês foi ampliado às outras repúblicas. Com tal situação, os bôeres protestaram e, em dezembro de 1880, estourou a guerra com a declaração formal de independência do Transvaal. Neste primeiro confronto, os bôeres foram vitoriosos e conseguiram o reconhecimento do Transvaal como estado independente, em março de 1881.

Em 1887 foi descoberta a maior jazida de ouro do mundo próximo a Pretória, então capital do Transvaal. Assim, milhares de colonos britânicos passaram a fronteira para buscar a riqueza em território bôer. Os líderes britânicos sentiram-se cada vez mais propensos a tentar a anexação das repúblicas bôeres. Tal ideia tornou-se cada vez mais forte com a política bôer de taxar pesadamente a indústria do ouro.

Em setembro de 1899, o primeiro-ministro britânico Chamberlain emitiu um ultimato às repúblicas exigindo direitos iguais nos ganhos da mineração e capitação do ouro, para os cidadãos britânicos. O presidente do Transvaal, Paul Kruger, na certeza de que a guerra era inevitável, lançou, em contrapartida, seu próprio ultimato para que os britânicos retirassem, em 48 horas, suas tropas da fronteira do Transvaal, caso contrário, ele entraria em guerra com os britânicos, aliado ao Estado Livre de Orange. Assim, em 12 de outubro de 1899, eclodiu a segunda guerra entre a Grã-Bretanha e as Repúblicas Bôeres. Desta vez os britânicos saíram vencedores e o destino daqueles que tiveram suas propriedades e posses arrasadas tornaram-se os campos de concentração, criados pelas autoridades coloniais. Os bôeres renderam-se por meio do tratado de Vereeniging, onde era dado a eles 3 milhões de libras esterlinas em compensação e a promessa de um eventual governo, o estabelecimento da União da África do Sul em 1910. O tratado extinguiu as repúblicas bôeres e colocou seus cidadãos sob a autoridade do Império Britânico.

Os bôeres tentaram, sem sucesso, continuar a luta através de guerrilhas. Mas a vingança dos britânicos foi terrível: 30 mil propriedades foram incendiadas, plantações e animais mortos. Mulheres e crianças foram internadas em campos de concentração, onde morreram aos milhares.

A resistência dos colonos fracassou pela falta de alimentação. A última guerra colonial entre colonos europeus e a metrópole terminou com 22 mil soldados mortos e sete mil vítimas fatais entre os bôeres.

Apesar da derrota, por um certo tempo, os colonos conseguiram impor condições aos britânicos, tentando convencê-los de que conheciam melhor o território. Mas, com o passar do tempo, o Reino Unido tentou impor-se diante dos colonos, incentivando a migração de ingleses para a região e proibindo o holandês nas escolas. O nacionalismo bôer, no entanto, ressurgiu no interior. Pouco a pouco, os colonos começaram a deixar os centros dominados pelos britânicos.

Os negros, a grande maioria da população, assistiram ao conflito. Nem britânicos nem colonos buscaram grandes alianças. Incompativelmente, os bôeres demoraram muito mais para reconhecer os direitos dos negros, apesar de terem lutado tanto pela sua soberania.

ATIVIDADE 4 - ENSINO HÍBRIDO

4.1 Com base nas informações a seguir, vamos fazer uma sala de aula invertida?

Movimentos de Resistência

No Brasil e nas demais colônias das Américas em que existiu a escravização, ela não foi aceita passivamente pelos escravizados e alforriados.

A história da escravidão nas Américas foi assinalada por resistência ativa desses homens e mulheres que aqui se tornaram escravizados e que expressaram sua indignação de diferentes formas, seja pela dança, cantos, religião, seja por reações diretas, como ataques aos seus senhores, boicote à produção, fugas, luta em defesa das famílias que constituíram dentro das senzalas, além da formação de numerosos quilombos em quase todo Brasil .

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) A partir das informações contidas no texto acima, identifique no mapa os estados brasileiros que possuem ou já possuíram quilombos.

b) Pesquise a respeito de dois quilombos reunindo o maior número de informação possível.

c) Faça uma pesquisa sobre as diferentes formas de expressão social contidas na dança, nos cantos e na religião, entre outras, dos povos afrodescendentes que aqui se estabeleceram após a abolição da escravidão no Brasil.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Após a resolução das atividades até aqui previstas, você estudante, na próxima atividade, irá desenvolver uma Rotação por Estações. Leve todas as suas pesquisas para a sala de aula.

SAIBA MAIS:

Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos. (art. 68 / ADCT /CF 1988).

A partir do texto do artigo 68 da Constituição Federal de 1988 transcrito acima, o termo quilombo assumiu um novo significado, não mais atrelado ao conceito histórico de grupos formados por escravos fugidos. Hoje, o termo é usado para designar a situação dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos no Brasil, fazendo referência a terras que resultaram da compra por negros libertos; da posse pacífica por ex-escravizados de terras abandonadas pelos proprietários em épocas de crise econômica; da ocupação e administração das terras doadas aos santos padroeiros ou de terras entregues ou adquiridas por antigos escravos organizados em quilombos. Nesse contexto, os quilombos foram apenas um dos eventos que contribuíram para a constituição das “terras de uso comum”, categoria mais ampla e sociologicamente mais relevante para descrever as comunidades que fazem uso do artigo constitucional.

Fonte: Senado Federal. Disponível em: **https://www12.senado.leg.br/hpsenado**. Acesso em: 14 abr.2020.
Fonte: Resiliência Quilombola. Disponível em: **http://conaq.org.br/quem-somos/**. Acesso em: 14 abr. 2020

Professor(a), a ideia da atividade é que o aluno absorva o conteúdo por outros recursos fora da sala de aula, incentivando a pesquisa, por exemplo, para que, quando ele chegar na sala de maneira presencial, já esteja ciente do assunto a ser desenvolvido, tornando a aula um espaço mais dinâmico e colaborativo na relação professor-estudante e também para tirar dúvidas e construir novos conhecimentos.

Assim, os estudantes, que antes realizavam todo o processo de consumo dos conteúdos dentro da sala de aula, passam a fazer isso em suas casas, nas bibliotecas, na sala de leitura da própria escola, na rede da Internet, entre outros.

A aprendizagem é, e deve ser, resultante de um processo interativo. A sala de aula invertida traz um conceito de interatividade cada vez mais dinâmico e eficiente; pois torna o ensino mais flexível, garantindo uma personalização do processo de aprendizagem e melhoria no desempenho dos alunos, além de valorizar o papel do professor.

No mapa, os Estados brasileiros que possuem quilombos são: São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso, Bahia, Sergipe, Maranhão, Pará e Roraima.

Os *links* abaixo poderão auxiliá-lo no processo de pesquisa.

Quilombo dos Palmares. **Fonte:** Wikipedia. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Quilombo_dos_Palmares**. Acesso em: 14 jul. 2020.

Principais Quilombos Brasileiros. **Fonte:** Portal São Francisco. Disponível em: **https://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-do-brasil/principais-quilombos-brasileiros**. Acesso em: 14 jul. 2020.

Quilombo: O que é e como surgiu no Brasil. **Fonte:** Terra Educação, Estudo *Kids*, por Fabiola Magossi, publicado em 17 maio 2014. Disponível em: **https://www.estudokids.com.br/o-que-e-um-quilombo/**. Acesso em: 14 jul. 2020.

Quilombos no Brasil: a memória como forma de reinvenção da identidade e territorialidade negra. **Fonte:** Colóquio Internacional de Geocrítica, por Simone Rezende da Silva, 7-11 maio 2012. Disponível em: **http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/08-S-Rezende.pdf**.Acesso em: 14 jul. 2020.

Os Quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Fonte:** Ilka Boaventura Leite. Etnográfica, vol. IV (2), 2000, p.333-354. Disponível em: **http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf**. Acesso em: 14 jul. 2020.

ATIVIDADE 5 - ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

5.1 **Rotação por Estações**

Para a realização desta atividade, a sala estará disposta em conjuntos de carteiras. Cada conjunto será chamado de "estação" e terá um tema e uma atividade específica como um desafio a ser resolvido a partir dos temas pesquisados na atividade anterior. No início, conforme a orientação de seu(sua) professor(a), você e seu grupo deverão ocupar uma determinada estação; mas, ao término de 10 minutos, o grupo todo deverá seguir para outra estação, totalizando no mínimo 06 diferentes assuntos dentro de cada estação, e assim sucessivamente, até ter passado por todas. Em cada estação, você conhecerá um pouco mais sobre cada um dos temas e realizará uma breve atividade, também como um desafio proposto pelos outros integrantes. No final da rotação, você deve registrar o que aprendeu para poder socializar com seus(suas) colegas no momento oportuno.

Passo a passo:

1º A turma deverá ser dividida em grupos.

2º Cada grupo deverá ser responsável por um determinado tema como, por exemplo, a dança, música, religião, culinária, idioma, arte entre outras formas de manifestação cultural e fazer um aprofundamento do mesmo, a partir do que já tinha pesquisado previamente na atividade anterior.

3º Organizada essa etapa, o grupo deverá elaborar uma questão a partir do aprofundamento para que os demais grupos possam responder, e assim sucessivamente.

4º A cada resposta, os grupos deverão ser avaliados pelo(a) professor(a) e, quando não souber responder , o grupo deverá pesquisar mais profundamente o tema até chegar à resposta mais adequada.

Professor(a) durante o momento de rotação, de acordo com o perfil da turma, você poderá ficar em uma estação específica para sanar dúvidas ou adaptar a atividade para fazer o acompanhamento geral, observando como está o desenvolvimento das ações, intervindo nos casos necessários.

Nesse sentido, é fundamental que professor elabore e organize os materiais e atividades incluindo as pesquisas realizadas pelos(as) estudantes na atividade anterior.

A rotação por estação é uma modalidade de ensino híbrido, um modelo de educação que mescla dois modos de ensino: primeiro, *online*, onde o(a) estudante pode utilizar a tecnologia para aprender no seu tempo, modo e ritmo; segundo, o momento na escola em que os(as) estudantes estudam em grupos, valorizando a interação e o aprendizado coletivo e colaborativo, mediante participação e intervenção do professor(a). Ambos os momentos devem ter como objetivo o aprendizado, de modo que ofertem diferentes maneiras de aprender e ensinar determinado conteúdo.

Como exemplos de modelo de ensino híbrido podemos citar: rotação individual, laboratório rotacional, sala de aula invertida, modelo *flex*, modelo *à la carte* etc.

No modelo de rotação por estações, os(as) estudantes deverão estar dispostos(as) em diferentes grupos e, em cada um haverá uma tarefa diferente, de acordo com os objetivos do(a) professor(a).

Cada grupo deve rotacionar por todas as estações e resolver as atividades (sugere-se que uma delas possa ser realizada *online*) com o objetivo de experimentar maneiras diversas de aprender.

Como uma forma de exemplificar a rotação por estação e sua aplicação, indicamos alguns passos:

1. Planeje a aula e as atividades que serão dadas tendo um objetivo inicial para o seu planejamento. Elaborar com antecedência a aula e quais atividades serão trabalhadas, é fundamental para o bom desenvolvimento da rotação por estação. Com base no objetivo que você quer, lembre-se de pensar em propostas diferenciadas para cada uma das estações, para que todos os alunos possam ser contemplados.
2. Separe os alunos nas estações; divida os(as) estudantes em 6 grupos, cada grupo com uma atividade diferente. O tempo para cada uma das atividades irá variar de acordo com seu planejamento. Caso necessário, reformule a quantidade de grupos por turma para uma melhor organização e desenvolvimento da proposta.
3. Passado o momento da rotação, elabore um fechamento para concretizar o aprendizado, que pode ser em forma de um debate, do desenvolvimento de outra pesquisa que vise outros desdobramentos para além do que foi discutido em sala de aula etc. O fechamento serve para que todos (as) estudantes possam incorporar determinados assuntos tratados nos conteúdos de maneira a sintetizar os aspectos mais importantes.

Ressaltamos aqui, que esse tipo de atividade é bastante desafiadora, uma vez que demanda um bom planejamento por parte do professor(a), porém, no decorrer da atividade, é sempre possível perceber o envolvimento dos(as) estudantes durante os processos de ensino e de aprendizagem.

A seguir, segue uma relação de *links* que auxiliarão, você, professor(a), no desenvolvimento dos temas sugeridos:

Portal da Cultura Afro-Brasileira. **Fonte:** FAECPR. Disponível em: **https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/index.php**. Acesso em: 18 jul. 2020.

Cultura Africana – Heranças de um Continente Diverso. **Fonte:** *Terra Mundi*. Disponível em: **https://www.terramundi.com.br/blog/africa-pelo-mundo-herancas-de-um-continente-diverso/**. Acesso em: 18 jul. 2020.

Vídeo - Breve História da Cultura Africana. Trabalho escolar, Colégio Estadual Joaquim Adrega de Moura Ribeirão Claro, PR, 2009, duração: 10'37". **Fonte:** Canal andrelkpk. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=RPzxt1iZGiA**. Acesso em: 18 jul. 2020.

África em toda parte: cultura negra é o coração das estéticas das periferias. **Fonte:** Pambazuka News, por Liliane Braga, publicado em 02 dezembro 2013. Disponível em: **https://www.pambazuka.org/pt/governance/%C3%A1frica-em-toda-parte-cultura-negra-%C3%A9-o-cora%C3%A7%C3%A3o-das-est%C3%A9ticas-das-periferias**. Acesso em: 18 jul. 2020.

ATIVIDADE 6 - ANÁLISE DE FONTES

6.1. As leis do Império limitaram os direitos dos povos indígenas às suas terras, apressando a tomada desses territórios. Assim, é possível entender por que a Constituição de 1824 (Brasil Império) e a de 1891 (Brasil República) ignoraram os direitos indígenas no território brasileiro. Assim sendo, leia as fontes abaixo e responda às questões.

Fonte 1 – DECRETO N. 426 – DE 24 DE JULHO DE 1845

Contém o Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilisação dos Indios.

Hei por bem, Tendo ouvido o Meu Conselho de Estado, Mandar que se observe o Regulamento seguinte:

Art. 1º Haverá em todas as Provincias um Director Geral de Indios, que será de nomeação do Imperador. Compete-lhe:

§ 1º Examinar o estado, em que se achão as Aldêas actualmente estabelecidos; as occupações habituaes dos Indios, que nellas se conservão; suas inclinações e propensões; seu desenvolvimento industrial; sua população, assim originaria, como mistiça; e as causas, que tem influido em seus progressos, ou em sua decadencia.

§ 2º Indagar os recursos que offerecem para a lavoura, e commercio, os lugares em que estão collocadas as Aldêas; e informar ao Governo Imperial sobre a conveniencia de sua conservação, ou remoção, ou reunião de duas, ou mais, em uma só.

§ 7º Inquerir onde ha Indios, que vivão em hordas errantes; seus costumes, e linguas; e mandar Missionarios, que solicitará do Presidente da Provincia, quando já não estejão á sua disposição, os quaes lhes vão pregar a Religião de Jesus Christo, e as vantagens da vida social.

Fonte: Senado. Decreto nº. 426 de 24/07/1845. Disponível em:**http://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126**. Acesso em: 14 abr. 2020.

Fonte 2 – LEI Nº 601, DE 18 DE SETEMBRO DE 1850.

Dispõe sobre as terras devolutas do Império.

Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por titulo de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples titulo de posse mansa e pacifica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a titulo oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colonias de nacionaes e de extrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonisação extrangeira na forma que se declara.

D. Pedro II, por Graça de Deus e Unanime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil: Fazemos saber a todos os Nossos Subditos, que a Assembléa Geral Decretou, e Nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1º Ficam prohibidas as acquisições de terras devolutas por outro titulo que não seja o de compra.

Art. 3º São terras devolutas:

§ 1º As que não se acharem applicadas a algum uso publico nacional, provincial, ou municipal.

§ 2º As que não se acharem no dominio particular por qualquer titulo legitimo, nem forem havidas por sesmarias e outras concessões do Governo Geral ou Provincial, não incursas em commisso por falta do cumprimento das condições de medição, confirmação e cultura.

Fonte: *Senado. Lei Nº 601, de 18/07/1850.* Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm**. Acesso em: 12 abr. 2020.

a) Qual é a política imperial no Brasil sobre a questão dos povos indígenas expressa em cada fonte? Explique.
b) Como as fontes tratam a questão das terras no Brasil do século XIX? Explique.
c) E hoje, como são regulamentadas as terras indígenas no país? Pesquise e anote em seu caderno.

Professor(a), para estimular o que chamamos de "atitude historiadora" em nossos(as) estudantes, você precisa orientá-los a realizar operações cognitivas com as fontes históricas, com o objetivo de analisá-las, interpretá-las, questioná-las, para enfim , produzirem uma narrativa do passado a partir de sua perspectiva, comparando-a com outras narrativas já existentes.

A "atitude historiadora" refere-se ao movimento do professor(a) e do(a) estudante em se posicionarem enquanto sujeitos históricos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes e realizando uma reflexão histórica sobre a sociedade na qual vivem, seja no presente ou no passado, a fim de identificar rupturas e permanências acerca das consequências provocadas por um acontecimento histórico. Ao terem acesso a um repertório de técnicas e procedimentos necessários para o letramento em História, o(a) estudante poderá compreender que ele é capaz de produzir narrativas articuladas à sua leitura de mundo e à sua realidade sociocultural.

O trabalho de análise pode ser realizado coletivamente em sala de aula, durante a leitura e análise das duas fontes apresentadas nesta atividade.

Levando em consideração as orientações supracitadas, percebe-se que, na questão "**a**" o(a) estudante está sendo desafiado a compreender o contexto de produção das fontes analisadas. Assim, espera-se que ele(ela) aponte que a fonte 1 expressa o entendimento no século de XIX a respeito do indígena, como sendo um "selvagem", tendo em vista que eles possuíam um estilo de vida completamente diferente do estilo colonizador: a crenças religiosas, a forma como

via a terra, as práticas culturais. Em outras palavras, o Decreto N. 426, de 24 de julho de 1845, coloca o indígena na posição de povo inferior que necessitava ser civilizado e convertido às tradições e costumes do homem branco por meio da catequese. Já a fonte 2, trata da Lei de Terras devolutas do Império.

Professor(a), realize a leitura dos artigos transcritos no *Caderno do Aluno* e auxilie os(as) estudantes na interpretação do texto, esclarecendo suas possíveis dúvidas. Esclareça que a legislação trata das penalidades relacionadas aos atos de pessoas que, após se apossarem indevidamente de terras devolutas ou alheias, executavam ações que não poderiam ser ali realizadas. Explique o conceito de terras alheias ou devolutas e situe o entendimento dessa nomenclatura atualmente.

A novidade da Lei de Terras estava no uso da expressão: "cedidas a título oneroso", isto é, cedidas por compra. Até então, quem ocupava terras devolutas poderia requerer a propriedade pelo tempo e pelo uso da terra. Com a lei de 1850, isso não foi mais possível. A partir da existência dela, a ocupação dessas terras só se tornava possível mediante compra e não mais por doação e nem por reconhecimento de posse ancestral. Quem estava na terra teria que provar que a comprou, do contrário essas terras passariam a ser consideradas propriedade do Estado. Fato que fez com que boa parte das terras de ocupação indígena se tornassem posses estatais, passíveis de serem usadas, concedidas ou vendidas. Abaixo disponibilizamos um *link* para que você possa acessar o texto da lei na íntegra.

SAIBA MAIS:

Acesse o *link* abaixo para consultar a legislação supracitada.

Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. **Fonte:** Presidência da República. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm**. Acesso em: 03 jun. 2020.

O texto constitucional de 1988 trata desse tema, constando no parágrafo 1º do artigo 231, o conceito de terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, sendo elas: "inalienáveis e indisponíveis e os direitos sobre elas, imprescritíveis"; isto significa que, os direitos inalienáveis são direitos fundamentais que não podem ser negados a uma pessoa ou grupo.

A lei 10.639/03 já previa a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira. A Lei 11.465/08 estendeu a obrigatoriedade para o ensino da história e cultura dos povos indígenas. Dessa forma, inclui-se no currículo oficial da rede de ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

A medida vale para as escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, e deverá fazer parte de todo o currículo escolar, especialmente as áreas de educação artística, literatura e história.

A proposta é enfatizar a contribuição de todos esses grupos – nas áreas social, econômica e política – para a formação da população brasileira.

No item **"b",** espera-se que o(a) estudante compreenda que as fontes indicam as terras como sendo propriedade privada ou pertencentes ao Estado brasileiro desconsiderando os povos originários. Nesse sentido, com uma "canetada", o Império, a partir de uma visão colonizadora, "resolveu" a questão de terras no Brasil, regularizando as ocupações irregulares, dando título de propriedade aos conquistadores e às terras não ocupadas, dando o título de devolutas e, portanto, pertencentes ao Estado. Isso significou que as terras, a partir daí, só poderiam ser adquiridas por compra e não mais por doação e nem por reconhecimento de posse ancestral. Quem estava na terra, deveria provar que a comprou.

No item **"c",** espera-se que o(a) estudante, por meio da pesquisa realizada, perceba que a constituição garante aos indígenas a posse de terras tradicionalmente ocupadas e que elas não podem ser comercializadas nem ocupadas. A FUNAI (Fundação Nacional do Índio) esclarece que Terra Indígena (TI) é uma porção do território nacional, habitada por uma ou mais comunidades indígenas, utilizada pelos indígenas em suas atividades produtivas, culturais, bem-estar e reprodução física, a qual, após regular processo administrativo de demarcação, passa a ser propriedade da União, conforme homologado por Decreto Presidencial. Assim sendo, trata-se de um bem da União e, como tal, é inalienável e indisponível e os direitos sobre ela são imprescritíveis.

Nos termos da legislação vigente (CF/88, Lei 6001/73 – Estatuto do Índio, Decreto n.º 1775/96), as terras indígenas podem ser classificadas nas seguintes modalidades:

Terras Indígenas Tradicionalmente Ocupadas: são as terras indígenas de que trata o art. 231 da Constituição Federal de 1988, cujo processo de demarcação é disciplinado pelo Decreto n.º 1775/96.

Reservas Indígenas: São terras doadas por terceiros, adquiridas ou desapropriadas pela União, que se destinam à posse permanente dos povos indígenas. São terras que também pertencem ao patrimônio da União, mas que não se confundem com as terras de ocupação tradicional. Além disso, vale destacar que existem reservas indígenas, que foram reservadas pelos Estados-membros, principalmente durante a primeira metade do século XX, mas que hoje são reconhecidas como de ocupação tradicional.

Terras Dominiais: São as terras de propriedade das comunidades indígenas, havidas, por qualquer das formas de aquisição do domínio, nos termos da legislação civil.

Vale destacar também, o instrumento administrativo de interdição de áreas (terras interditadas), instrumento administrativo utilizado para assegurar a proteção de comunidades ou grupos indígenas que vivem em situação de isolamento.

Saiba mais. Professor(a), acesse:

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Disponível em: **https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas**. Acesso em: 17 jun. 2020.

ISA – Instituto Socioambiental. Disponível em: **https://www.socioambiental.org/pt-br**. Acesso em: 17 jun. 2020.

ATIVIDADE 7 - DESAFIO

7.1. Leia o texto abaixo e responda às questões.

O que é genocídio?

O conceito de genocídio surgiu em 1944 e foi definido por Raphael Lemkin e, em 1948, ele foi legitimado, isto é, apadrinhado pelas Nações Unidas.

O estudioso Lemkin criou o conceito de genocídio para designar os crimes que têm por objetivo o extermínio de grupos nacionais, étnicos, raciais e/ou religiosos.

As Nações Unidas considerou o genocídio como todo ato *"cometido com a intenção de destruir, total ou parcialmente, um grupo nacional, étnico, racial ou grupo religioso, tais como: assassinato de membros do grupo; causar sérios danos físicos ou mentais a membros do grupo; sujeição intencional do grupo a condições de existência que acarretarão a sua destruição física, total ou parcial; imposição de medidas destinadas a impedir nascimentos dentro do grupo; transferência forçada de crianças do grupo para outro grupo"*.

Para alguns estudiosos e historiadores a colonização das Américas deve ser tratada como genocídio, uma vez que a exploração sistemática, a remoção e a destruição de grupos étnicos foram realizadas pela violência direta de colonizadores além da transmissão de doenças que causou o declínio em massa de alguns grupos étnicos.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) Como o texto nos dá um referencial sobre o que é genocídio? Elabore com suas próprias palavras um significado para a essa palavra .

b) Os indígenas brasileiros passaram a ser protegidos por lei a partir de 1973, pela Lei nº 6.001, que regula a situação jurídica dos mesmos e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressivamente e de maneira harmoniosa em todo o território nacional. Sendo assim, reflita: por que essa lei foi elaborada? Justifique sua resposta.

c) Refletindo sobre as fontes 1 e 2 da Atividade 6 e também sobre o texto "O que é genocídio?", a quais conclusões podemos chegar? Existem semelhanças entre as práticas estabelecidas?

d) Pesquise sobre as atuais reivindicações das diversas etnias indígenas existentes no Brasil. Após o levantamento de dados e, em momento oportuno, mediante a orientação do(da) seu(sua) professor(a), vocês, estudantes, deverão socializar as informações colhidas e discutirão se ainda hoje no Brasil e no mundo existe genocídio.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Professor(a), sugerimos realizar uma roda de conversa com a leitura do texto coletivamente e debater sobre seu conteúdo. Durante a leitura, você deve realizar as questões para provocar no(a) estudante o interesse; pode trabalhar também com imagens ou vídeos, para explicar o conteúdo que é apresentado nesta fonte. Assim, fazendo a leitura e análise, você está contribuindo para que os(as) estudantes, em seu dia a dia, tenham um olhar mais crítico, reflexivo, participativo e aberto ao diálogo sobre um tema atual que vivenciaram.

A partir do conceito referendado no texto, sugerimos que faça intervenções diretamente com os conceitos criados pelos próprios(as) estudantes com o intuito de guiá-los, no sentido da aproximação do conceito exposto no próprio texto. Além disso, indicamos outros assuntos possíveis de aproximação, por meio dos quais os (as) estudantes possam chegar a um entendimento conceitual da questão:

- Extermínio realizado de maneira deliberada, aniquilamento de uma comunidade ou grupo étnico, religioso, civilização ou cultura, etc.
- Massacre que pode atingir um grande número de pessoas (populações ou povos).

- Ação de aniquilar determinados grupos humanos, através da utilização de diferentes formas de extermínio como: a pobreza ou a fome em certas regiões do mundo; sequestro permanente de crianças e refugiados etc.

Um fato importante a ser comentado com os (as) estudantes é falar sobre a necessidade de criação da Lei citada no item **"b"** como uma forma de fazer a indicação de que a ela foi elaborada justamente porque esses direitos naturais não eram respeitados. E mesmo que tais leis existam ainda hoje, o desrespeito a esses grupos é constante.

As reinvindicações dos povos indígenas continuam as mesmas de décadas anteriores. Os esforços recaem no sentido de garantir direitos conquistados, tentando evitar mudanças na demarcação de terras indígenas, proibir a construção de obras de infraestrutura nas áreas de transporte e geração de energia, tais como, rodovias, ferrovias, hidrovias, portos, usinas hidroelétricas, linhas de transmissão em território indígena, dentre outros. As organizações indígenas têm lutado arduamente a fim de conseguir o arquivamento das Propostas de Emendas à Constituição PEC 038 que prevê: "Acresce inciso XV ao art. 52 da Constituição Federal para incluir entre as competências privativas do Senado Federal aprovar o processo de demarcação das terras indígenas. Altera a redação do inciso III do art. 225 da Constituição Federal para definir, em todas as unidades da Federação, observados os limites fixados no § 2º do art. 231, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção. Altera a redação do caput do art. 231 da Constituição Federal para estabelecer que são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-la, proteger e fazer respeitar todos os seus bens, e ao Senado Federal aprovar o processo de demarcação; acresce § 2º ao mencionado artigo, renumerando os demais, para prever que as áreas destinadas às terras indígenas e às unidades de conservação ambiental não poderão ultrapassar, conjuntamente, 30% (trinta por cento) da superfície de cada unidade da Federação", além da 215 e 237; Projetos de Lei 1610 e 227 que dispõem: " sobre a exploração e o aproveitamento de recursos minerais em terras indígenas"; o fortalecimento da Fundação Nacional do Índio para que ela cumpra seu papel na Demarcação, proteção e vigilância de todas as terras indígenas; e a revogação de todas as Portarias e Decretos que ameacem seus direitos originários etc.

No item **"c"** da atividade podemos afirmar que, mediante as lutas e reivindicações dos povos indígenas, notamos que as práticas e políticas do passado e do presente estão muito próximas da realidade de genocídio.

No item **"d"** espera-se que os(as) estudantes façam o levantamento de dados a respeito do que se pede e, com base em suas orientações, professor(a), eles possam debater sobre os problemas que as populações indígenas sofrem dentro do contexto contemporâneo. Ressaltamos aqui que a condição de genocídio, caso os(as) estudantes levantem prerrogativas sobre outros povos em diferentes localidades fora do Brasil, o assunto também deverá ser tratado como uma forma de violação dos direitos.

Saiba mais. Professor(a), acesse:

Genocídio indígena nos EUA. **Fonte:** InfoEscola, por Fernanda Paixão Pissurno. Disponível em: **https://www.infoescola.com/historia/genocidio-indigena-nos-eua/**. Acesso em: 17 jun. 2020.

Genocídio dos povos indígenas no Brasil. **Fonte:** Wikipedia. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Genoc%C3%ADdio_dos_povos_ind%C3%ADgenas_no_Brasil**. Acesso em: 19 jul. 2020.

Professor(a), uma atividade de desafio ao(à) estudante é o procedimento de avaliação que visa verificar a compreensão dos objetos de conhecimento e o desenvolvimento das habilidades e competências nesta Situação de Aprendizagem. Sugerimos um trabalho sobre um dos temas abordados como o genocídio promovido pela colonização belga no Congo (1885-1962), genocídios indígenas no período colonial (principalmente século XIX) e genocídio filipino (1899-1913). Após a elaboração da pesquisa, faça de um mapa mental para sistematizar os objetos aprendidos.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 – NACIONALISMO, REVOLUÇÕES E AS NOVAS NAÇÕES EUROPEIAS

Unidade Temática: Configurações do mundo no século XIX.

Habilidades:

(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.

(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.

(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.

(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.

Objetos de conhecimento: 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; Nacionalismo, revolução e as novas nações europeias.

Professor(a), nesta Situação de Aprendizagem estudaremos o nacionalismo, as revoluções e as novas nações europeias, além da nova ordem econômica e suas demandas, e as dinâmicas globais. Analisaremos aspectos da relação dos Estados Unidos da América (EUA) com a América Latina, além do protagonismo e da resistência das populações asiáticas e africanas contra o Imperialismo. Lembrando, professor(a), que esta Situação de Aprendizagem exigirá dos(as) estudantes um estudo integrado entre os conhecimentos desenvolvidos durante todo o ano letivo, estabelecendo constante relação entre os conhecimentos. Assim, ao pensar no imperialismo, o(a) estudante deve compreender a conceito de nação e de nacionalismo e deve realizar a associação com a lógica do sistema mercantil desse momento histórico. Reforçamos que por conta da complexidade e da aproximação entre os

objetos de conhecimento abordados nas habilidades deste bimestre, diferentes aspectos de habilidades distintas serão trabalhados ou retomados ao longo de todas as Situações de Aprendizagem.

Os europeus buscaram nos continentes africano e asiático basicamente três coisas para a indústria europeia: mão de obra barata; matéria prima e mercado consumidor, elementos ainda cobiçados por nações estrangeiras. Na África, as principais riquezas exploradas foram: ouro, diamante, carvão, ferro, estanho, zinco. A produção local foi praticamente destruída, inclusive de alimentos, com a introdução de produtos industrializados baratos, produzidos em série na Europa, o que provocou consequências como a fome. As produções manufaturadas locais foram proibidas, obrigando a importação de produtos europeus.

Professor(a), outras sugestões para o desenvolvimento das habilidades, além do que é apresentado neste material de apoio, podem se estender aos efeitos da Conferência de Berlim (1884-1885), que levaram à exploração e à partilha da África entre as grandes nações europeias, sob a justificativa do darwinismo social. É preciso compreender e relacionar o imperialismo do século XIX e início do XX, aos conflitos e dependências atuais no continente africano e partes do asiático. Trabalhar com charges e desenhos da época, discutindo o preconceito sobre a África e sobre o africano, pode ajudar os(as) estudantes a desenvolverem melhor esta habilidade.

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZAÇÃO

1.1 Observe a imagem e reflita sobre o que está sendo evidenciado no mapa. Ao responder as perguntas abaixo, pense nas relações existentes entre os países da América Latina e os Estados Unidos.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

a) O que significam as palavras **relação** e **reciprocidade** segundo alguns dicionários?

b) Considerando o significado das palavras "relação" e "reciprocidade", quais influências dos Estados Unidos podemos apontar dentro da América Latina? Faça um breve texto expondo suas conclusões.

Professor(a), para esta atividade seria interessante a realização de uma roda de conversa com os(as) estudantes, estimulando a imaginação e a participação de todos. Essa é uma atividade de sensibilização, passo inicial de todas as Situações de Aprendizagem. O material visa à abertura de um diálogo entre o(a) estudante e o(a) professor(a), abrindo um caminho que parta de seus conhecimentos prévios e vai contextualizando a partir de outras observações e indagações relativas à relação dos Estados Unidos com a América Latina. As pesquisas com as quais o(a) estudante se depara sobre as formas de exploração dos diferentes territórios, são espaços para colocar em prática a aprendizagem.

No item **"a"** espera-se que o(a) estudante identifique os termos como sinônimos de trocas e cooperação entre alguém ou alguma coisa.

No item "**b"** desenvolva com os(as) estudantes uma análise do mapa. Faça questionamentos: por que as bandeiras estão presentes no mapa? Quais são os países marcados pelas bandeiras?

Faça um acompanhamento do trabalho de pesquisa sobre a influência dos Estados Unidos na América Latina. Tire dúvidas dos(as) estudantes durante esta atividade sempre que observar a necessidade.

Espera-se que os(as) estudantes respondam que o imperialismo foi a política adotada pelos Estados Unidos, a partir da segunda metade do século XIX, que ocasionou forte influência econômica, política e cultural nos países latino-americanos.

Saiba mais para indicar aos(as) estudantes:

Imperialismo Norte-americano. **Fonte:** Toda Matéria. Disponível em: **https://www.todamateria.com.br/imperialismo-norte-americano/**. Acesso em: 19 jun. 2020.

1.2. Leia o texto e a imagem abaixo.

Consequências do Imperialismo e sua dinâmica global

O imperialismo é o resultado do desenvolvimento do capitalismo, que nasceu com as transformações causadas pela Revolução Industrial.

Entre os anos de 1884 e 1914, a atuação do Imperialismo europeu na África e na Ásia foi extremamente forte submetendo povos à exploração segundo os interesses das potências industriais. A presença dos colonizadores nesses continentes estendeu-se até 1960.

No caso da África, o imperialismo europeu deixou marcas profundas, cujos impactos sociais e econômicos ainda hoje são sentidos. A demarcação de fronteiras artificiais geraram tensões diversas entre as nações deste continente como as disputas étnicas muitas das quais insufladas por nações europeias. Foi o caso, de Ruanda, que já havia sido parte do Congo Belga e que, em1994, vivenciou o genocídio com a morte de cerca de 800 mil pessoas da etnia Tutsis. Outro caso a ser considerado, aconteceu no Estado Livre do Congo, propriedade particular do Rei Leopoldo II da Bélgica, entre os anos 1895 e 1908, quando 10 milhões de congoleses foram assassinados ou mutilados como punição por não atingirem a cota de produção exigida pelo rei belga.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

1.3. A partir da análise das informações contidas nos documentos, resolva o que se pede:

a) Estabeleça uma relação entre o texto e a imagem em um pequeno texto publicitário. Lembre-se de que textos publicitários possuem como objetivo anunciar alguma coisa, algum fato, tornar a informação pública e, como exemplo, podemos citar várias situações como as campanhas de órgãos públicos até os anúncios de produtos que podemos comprar, ou ainda a prestação de serviços. Encontramos textos publicitários circulando em diferentes suportes de comunicação como a televisão, internet e o rádio, bem como os jornais e revistas, além dos que estão espalhados pelas cidades (*outdoors*, pontos de ônibus, postes de iluminação pública etc.). A criatividade é sua!

b) Faça uma pesquisa e cite outros fatores que provocaram consequências para o mundo dentro do contexto do imperialismo.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Professor(a), apresente esta informação na lousa para os(as) estudantes:

Na segunda metade do século XIX, a expansão da economia industrial tornou-se internacional, atravessando fronteiras para a busca de novos consumidores e novas matérias-primas. Ao mesmo tempo, uma revolução científico-tecnológica encurtava distâncias, oportunizava novas práticas de cultura, saúde e vida doméstica, bem como afetava todas as hierarquias sociais em todos os continentes.

A partir desse texto, apresente ao(à) estudante o impacto da expansão da economia industrial desencadeada com os avanços científico-tecnológicos, decorrentes da Segunda Revolução Industrial. Uma série de novidades impactou a vida das pessoas e, também, no seu modo de se deslocar no espaço, ou seja, um contexto de transformações econômicas, sociais, culturais tão profundas, rápidas, dinâmicas e intensas, que afetou todas as camadas sociais e em todos os continentes. Enquanto mediador do ensino e da aprendizagem, aponte e reflita, junto com os(as) estudantes, que os avanços não eram acessíveis a todos, apesar dos impactos que causaram nas formas de viver nas cidades, melhorando as condições de vida da população, ao proporcionar conforto e acesso à limpeza. Por exemplo, basta pensar que a cozinha sempre foi um ambiente afastado da edificação principal desde os tempos coloniais. Um motivo mais evidente seria a falta de água corrente. A interiorização da cozinha e do banheiro para dentro do espaço íntimo doméstico decorreu da incorporação de equipamentos modernos como, por exemplo, o vaso sanitário, encanamentos, gás e eletricidade. Vale lembrar que a eletricidade transformou a vida urbana, com os serviços de iluminação pública, a expansão dos meios de transporte e o fornecimento regular de energia elétrica para as nascentes indústrias no Brasil. Além disso, a eletricidade viabilizou novas formas de sociabilidade e lazer, lembrando que muitos aparelhos existiam antes de serem utilizados no ambiente doméstico, tais como o rádio e o telefone.

Todo esse contexto precisa ser apresentado aos(as) estudantes para que eles possam compreender que as reformas urbanas e o acesso a aparelhos modernos e ao saneamento básico (água, esgoto, gás e eletricidade) transformaram os usos das cidades, inclusive promovendo o consumo e o conforto à população. Evidentemente, todo o conjunto de artefatos apresentados requeria a necessidade de fornecimento de matéria-prima e até mesmo de consumidores e, nesse processo histórico, inicia-se o neocolonialismo, uma fase marcada pela competição, revoltas e violência nas colônias.

Próximo passo, professor(a), a análise da fonte iconográfica presente no material do *Caderno do Aluno.* Ela é uma ferramenta para a interpretação das perguntas, facilitando o estabelecimento das relações entre a imagem, a temática nela representada e o conteúdo do texto relacionado a ela. É interessante trabalhar os elementos visuais, antes dos trazidos pela legenda, ao realizar análises iconográficas, para que os(as) estudantes possam melhor exercitar sua competência interpretativa ao participar ativamente do processo analítico e, assim, correndo menor risco de realizar interpretações superficiais. Após terem feito a *leitura* compartilhada do texto e da fotografia, peça aos (as) estudantes para responderem os questionamentos propostos. É importante que, posteriormente, seja realizada uma correção coletiva da atividade, de maneira a estimular que os(as) estudantes apresentem suas inferências e hipóteses.

Professor(a), para realizar esta outra atividade, inicie a aula, organizando os alunos em pequenos grupos de, no máximo, 4 estudantes; sugerimos um trabalho de análise em grupo do texto “Consequências do Imperialismo e sua dinâmica global”. A experiência com o trabalho colaborativo em grupo também prepara os(as) estudantes para trabalharem efetivamente em equipes em sua vida pessoal e profissional no futuro e desenvolve habilidades socioemocionais.

Sugerimos ao professor a) que solicite aos(as) estudantes que selecionem palavras que desconhecem e que criem um glossário/vocabulário para facilitar a compreensão do texto e ampliar seu repertório.

Em seguida disponibilize para cada grupo um texto publicitário de propaganda para o conhecimento dos(as) estudantes. Explique como no desenvolvimento desta atividade. Analisaremos a composição, a estrutura, e a função social desse gênero textual. Talvez seja interessante disponibilizar dois ou três modelos diferentes para os(as) estudantes.

Sugestão de ficha publicitária para trabalho em grupo.

QUAIS RECURSOS UTILIZADOS NA SUA PEÇA PUBLICITÁRIA?
( ) APENAS PALAVRAS ( ) APENAS IMAGENS ( ) PALAVRAS E IMAGENS

QUAIS LOCAIS PODEM ENCONTRAR ESTA PEÇA PUBLICITÁRIA?
( ) JORNAIS ( ) TELEVISÃO ( ) INTERNET ( ) RÁDIO ( ) OUTDOORS

QUAL O PRODUTO?

QUAL EMPRESA PRODUZIU?

Faça um acompanhamento do trabalho de pesquisa e elaboração da peça publicitária dos grupos de estudantes, dirigindo-se a cada um deles e tire dúvidas dos(as) estudantes durante esta atividade, sempre que observar a necessidade.

Professor(a), para finalizar esta atividade, sugerimos uma apresentação das peças publicitárias desenvolvidas pelos(as) estudantes.

ATIVIDADE 2 - DESAFIO

2.1. Leia o texto abaixo para realizar a atividade.

Movimentos de resistência ao Imperialismo

A partilha do continente africano por parte das nações europeias não aconteceu de forma pacífica. Em todo o continente, eclodiram inúmeros movimentos de resistência para enfrentamento à dominação dos colonizadores europeus. A vitória dos colonizadores, frente aos movimentos africanos de resistência, foi, em sua grande maioria, resultado direto do poder bélico e de suas tecnologias mais avançadas.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

A partir da leitura do texto, pesquise em seu livro didático, na internet ou em outro recurso didático disponível, três movimentos de resistência no continente africano contra o imperialismo. Indicamos inicialmente aqui como sugestão de pesquisa para você, estudante, países onde ocorreram esses movimentos: Egito, Somália, Líbia e Madagascar.

Professor(a), esta é uma estratégia para que os(as) estudantes apresentem suas ideias, com o resultado de suas pesquisas e análise dos textos apresentados pelo professor e as respostas sobre os temas solicitados na atividade 2.1. O quadro abaixo apresenta alguns movimentos de resistências ao imperialismo europeu na África.

MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA NA ÁFRICA

LOCALIZAÇÃO	MOVIMENTO
Egito	Movimento foi liderado pelo coronel Ahmad Urabi e teve início na década 1880. Neste período o governo se posicionava alinhado com os interesses otomanos (turcos) e britânicos. O exército encabeçou este movimento revolucionário que desejava a libertação do Egito.
Líbia	O país estava ocupado pelos otomanos quando foi repentinamente invadido pelos italianos em 1911. Os italianos exerceram um domínio precário sobre cinco cidades da Líbia e enfrentaram grande resistência no interior.
Madagascar	Até 1883, o reino de Madagascar manteve sua soberania. A partir de então, começaram as investidas da França que só terminaram em 1895 com a tomada do palácio real, da rainha Ranavalona III. A conquista francesa ainda sofreu mais dez anos de levantes contra a colonização.

Sugestão de *site* para os(as) estudantes no *QR CODE* ou no *link* abaixo:

Movimentos de resistência ao neocolonialismo na África. **Fonte:** Mundo Educação, por Daniel Neves Silva. Disponível em: **https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/movimentos-resistencia-ao-neocolonialismo-na-africa.htm**. Acesso em: 17 jun. 2020.

2.2. Com a leitura do box e com base na sua pesquisa, preencha as lacunas abaixo.

I – A partir da década de 1880, o **Egito** possuía um governo controlado pelo Império **Otomano (turcos)** e estava sob uma crescente influência britânica.

II – A Revolução **Urabista** foi liderada por um general do exército egípcio chamado **coronel Ahmad Urabi**.

III – A Somália foi progressivamente ocupada pelo **Reino Unido** e pela **França**, em razão da sua proximidade com o continente asiático, principalmente com a **Índia**.

IV – O governo **malgaxe** foi um termo usado para referir-se a tudo o que era originário de Madagascar.

V – Na região da Somália, diversos chefes **somalis** organizaram inúmeros movimentos de resistência de pequeno porte enquanto o país era disputado por **Reino Unido, França e Itália**.

2.3. Resolva a cruzadinha. As palavras simples ou compostas, que você deverá encontrar, estão diretamente ligadas ao contexto do Imperialismo que estamos estudando.

Palavras Chaves

R	E	V	O	L	U	Ç	Ã	O	I	N	D	U	S	T	R	I	A	L	H
E	U	R	O	C	E	N	T	R	I	S	M	O	W	Y	P	D	F	K	T
I	N	E	O	C	O	L	O	N	I	A	L	I	S	M	O	E	B	J	E
N	C	A	O	R	M	B	Q	Ç	O	Ã	Ç	A	N	I	M	O	D	A	R
O	F	E	E	A	B	C	S	I	D	E	O	L	O	G	I	A	X	Z	R
U	G	F	I	H	T	V	I	I	S	A	R	I	E	T	N	O	R	F	I
N	E	R	R	L	C	O	L	O	N	I	Z	A	D	O	R	G	B	Q	T
I	N	A	O	I	P	E	T	C	A	P	I	T	A	L	I	S	M	O	Ó
D	O	N	B	T	S	É	C	U	L	O	X	I	X	A	P	A	D	A	R
O	C	Ç	V	R	G	N	Á	Ç	Õ	E	S	G	X	C	P	T	O	A	I
I	Í	A	E	A	J	R	S	L	P	W	X	Y	Ç	I	V	H	H	K	O
O	D	I	M	P	E	R	I	A	L	I	S	M	O	R	E	Y	I	H	Y
P	I	Q	Y	O	Ã	Ç	A	R	O	L	P	X	E	F	D	I	N	V	R
R	O	M	A	T	E	R	I	A	P	R	I	M	A	Á	K	A	A	B	N

Professor(a), nesta atividade, foi sugerida a utilização das palavras cruzadas como um recurso didático do componente de História, pois o uso dessa ferramenta pedagógica enriquece o vocabulário dos(as) estudantes e pode auxiliar na construção do conhecimento, estimulando o raciocínio. Assim, o(a) professor(a) pode trabalhar as palavras que surgirem no caça-palavras para criar um glossário histórico em seus cadernos, podendo ser feita esta criação de forma coletiva, por meio de uma roda de conversa, estimulando o debate e a pesquisa dos conceitos.

2.4. Na atividade anterior, você resolveu a cruzadinha. Nela existem 20 palavras, sendo que 5 delas estão escritas ao contrário. Caso não as tenha encontrado, volte à atividade anterior e busque por elas. Descobertas todas as palavras, você será desafiado(a) a elaborar um **mapa mental** com o objetivo de sintetizar as principais ideias até aqui aprendidas.

Lembre-se que: Mapa mental é um diagrama que permite que você organize ideias de forma simples e lógica, representando-as visualmente, facilitando o processo de aprendizagem. Comece com o tema central, no nosso caso Imperialismo, e desenvolva-o por meio de linhas, setas ou ainda por "ramos", relacionando os subtemas que envolvem a temática.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Professor (a) o mapa mental é uma técnica de estudos que pode auxiliar a compreender os principais pontos abordados na Situação de Aprendizagem para que o(a) estudante organize o conhecimento construído até o momento. Não há uma regra rígida para criar um mapa mental.

Os mapas mentais, produzidos pelos(as) estudantes, devem procuram representar, com detalhes, a relação conceitual existente entre as informações desenvolvidas na Situação de Aprendizagem; essas informações devem constar em textos curtos ou longos, ligados por setas, unindo as informações dos(as) estudantes. No entanto, o professor pode sugerir uma estrutura que auxilie o(a) estudante a elaborar o seu mapa.

Exemplo:

1. Utilize uma ficha em branco (pode ser uma folha sulfite A4) na posição vertical.
2. O conteúdo ou a palavra-chave apresentado(a) no centro da folha.
3. Elabore desenhos, infográficos, gráficos e símbolos, a partir dos estudos realizados de forma sistemática, para organizar as principais informações.
4. Ligue ou aproxime as informações para estabelecer conexões entre os termos/conceitos/imagens; aconselha-se também, construir resumos sobre os elementos representados com as interpretações adequadas.
5. Usar várias cores em todo o mapa mental, para a estimulação visual e também para codificar ou agrupar.
6. Desenvolver seu próprio estilo pessoal de mapeamento da mente.
7. Usar ênfases e mostrar associações em seu mapa mental.

ATIVIDADE 3 - CONTEXTUALIZAÇÃO

3.1. Leia o texto e, em seguida, resolva o que se pede.

Com recursos minerais valiosos como ouro, diamante, cobre e petróleo, o continente africano foi alvo dos interesses capitalistas das potências europeias. Se, durante o período colonial moderno, a África foi subjugada, principalmente, por portugueses e espanhóis no comércio escravo, no século XIX, com o advento do Imperialismo, outras nações – França, Grã-Bretanha, Bélgica, Alemanha e Itália – buscaram tomar colônias na África. Além do continente africano, outra grande parte territorial do globo foi alvo da ganância europeia: o continente asiático, cujo interesse era servir de mercado fornecedor de matérias-primas e consumidor de produtos industrializados europeus.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

3.2. Com base em seus estudos e com apoio de seu professor (a), livros didáticos entre outros recursos de apoio à pesquisa, investigue os seguintes tópicos.

a) A Conferência de Berlim.
b) As principais características do imperialismo na África, bem como as duas políticas que foram aplicadas no continente (assimilação e diferenciação).
c) O Império colonial britânico na África e a importância do canal de Suez.
d) A relação imperialista dos portugueses, belgas e alemães no continente africano.
e) A era do capital financeiro e as novas formas de associação: trustes, cartéis e holdings.
f) O domínio imperialista na Índia e na China.

Esta atividade, serve como prioridade para a avaliação do desenvolvimento cognitivo dos(as) estudantes em História, na recuperação da habilidade apresentada na Situação de Aprendizagem. A atividade de análise para a realização do resumo dos tópicos apresentados e dos conceitos desenvolvidos ao longo de toda a Situação de Aprendizagem contribui para o desenvolvimento da “atitude historiadora” do(a) estudante.

Sugestões de materiais para pesquisa dos(as) estudantes nos links abaixo:

Conferência de Berlim. **Fonte:** Wikipedia. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Confer%C3%AAncia_de_Berlim**. Acesso em: 20 jun. 2020.

Imperialismo na Ásia. **Fonte:** Toda Matéria. Disponível em: **https://www.todamateria.com.br/imperialismo-na-asia/**. Acesso em: 20 jun. 2020.

Canal de Suez. **Fonte:** Wikipedia. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Crise_de_Suez**. Acesso em: 20 jun. 2020.

Imperialismo. **Fonte:** Infoescola. Disponível em: **https://www.infoescola.com/historia/imperialismo/**. Acesso em: 20 jun. 2020.

ATIVIDADE 4 - DESAFIO

4.1. Leia o texto abaixo.

Os Estados Unidos e a América Latina

A ideologia do Destino Manifesto foi apenas uma das justificativas dos norte-americanos para "vigiarem" a América Latina e, consequentemente, garantirem os seus interesses econômicos e políticos no continente.

Assim como europeus justificavam suas ideologias com o slogan "O fardo do homem branco", os norte-americanos acreditavam que estavam predestinados a acabarem com as supostas "raças fracas" e transformarem possivelmente toda a humanidade em anglo-saxônica, segundo um dos seus principais líderes Josiah Strong (1847-1916).

A expansão norte-americana ocorreu em duas grandes frentes: a primeira aconteceu com a ampliação das fronteiras do Atlântico ao Pacífico, pela compra ou conquista de terras; a segunda, com a política imperialista na América Latina visando a exploração de riquezas minerais como, por exemplo, empresas mineradoras no Chile e na Bolívia, exploração petrolífera no México e na Venezuela, empresas açucareiras em Cuba. A criação da república do Panamá foi outro exemplo da política imperialista norte-americana nas Américas.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

Professor(a), como sugestão de trabalho com o texto, peça que os(as) estudantes grifem as palavras-chave que indicam suas principais ideias. Com elas escreva um resumo que apresente os principais pontos apresentados. Assim o(a) estudante poderá desenvolver uma técnica de analisar e sistematizar um conteúdo.

Com auxílio de seu professor (a), livros didáticos entre outros recursos de apoio à pesquisa, investigue os seguintes tópicos:

Ideologia do Destino Manifesto
Doutrina Monroe
A política do Big Stick
A Emenda Platt
O canal do Panamá

Para a realização desta atividade, a sala estará disposta em conjuntos de carteiras. Cada conjunto será chamado de "estação" e terá um tema e uma atividade específica como um desafio a ser resolvido a partir dos temas pesquisados na atividade.

Para a realização desta atividade, a sala estará disposta em conjuntos de carteiras. Cada conjunto será chamado de "estação" e terá um tema e uma atividade específica como um desafio a ser resolvido a partir dos temas pesquisados na atividade.

No início, conforme a orientação de seu(sua) professor(a), você e seu grupo deverão ocupar uma determinada estação; mas, ao término de 10 minutos, o grupo todo deverá seguir para outra estação, totalizando no mínimo 05 diferentes assuntos dentro de cada estação, e assim sucessivamente, até ter passado por todas. Em cada estação, você conhecerá um pouco mais sobre cada um dos temas e realizará uma breve atividade, como um desafio proposto pelos outros integrantes. No final da rotação, você deve registrar o que aprendeu para poder socializar com seus(suas) colegas no momento oportuno.

Passo a passo:

1º A turma deverá ser dividida em grupos e realizará a pesquisa em casa, já com o tema determinado pelo(a) professor(a) ou o que escolheram;

2º Cada grupo deverá ser responsável por um determinado tema;

3º Organizada essa etapa, o grupo deverá elaborar uma questão a partir do aprofundamento para que os demais grupos possam responder, e assim sucessivamente;

4º A cada resposta, os grupos deverão ser avaliados pelo(a) professor(a) pesquisar mais profundamente o tema até chegar à resposta mais concreta;

5º Passado por todas as estações, cada grupo será responsável pela elaboração de um resumo sobre todos os temas em um determinado modelo, como por exemplo e já citado em atividades anteriores, mapa conceitual, diferentes textos publicitários, jornal mural, *podcasts*, entre tantas outras formas de apresentação.

Professor(a) durante o momento de rotação, de acordo com o perfil da turma, você poderá ficar em uma estação específica para sanar dúvidas ou adaptar a atividade para fazer o acompanhamento geral, observando como está o desenvolvimento das ações, intervindo nos casos necessários.

É importante considerar ainda que, independentemente da implementação de um modelo ou de uma nova estratégia, toda prática educativa deve ter caráter intencional e necessita de planejamento e sistematização.

Nesse sentido, é fundamental que o professor elabore e organize os materiais e as atividades para a proposta. Sugerimos os *sites* presentes abaixo, para a elaboração do material para a estação de rotação sugerida.

Sugestão de *sites* de material para elaboração da estação de rotação.

Emenda Platt. **Fonte:** Wikipedia. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Emenda_Platt#:~:text=A%20chamada%20Emenda%20Platt%20foi,a%20ser%20um%20protetorado%20estadunidense**. Acesso em: 17 jun. 2020.

Charge sobre a Doutrina Monroe. **Fonte:** Wikimedia. Disponível em: **https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Keep_off!_The_Monroe_Doctrine_must_be_respected_LCCN2002697703.jpg**. Acesso em: 17 jun. 2020.

Canal do Panamá. **Fonte:** Infoescola. Disponível em: **https://www.infoescola.com/hidrografia/canal-do-panama/**. Acesso em: 17 jun. 2020.

Política do Big Stick. **Fonte:** Toda Matéria. Disponível em: **https://www.todamateria.com.br/politica-do-big-stick/**. Acesso em: 17 jun. 2020.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 – OS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA E A AMÉRICA LATINA NO SÉCULO XIX

Unidade Temática: O Brasil no século XIX; Configurações do mundo no século XIX.

Habilidades:

(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.

(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.

(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.

Objetos de conhecimento: Práticas de extermínio do indígena durante o Império; A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo; Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.

Professor(a), por meio desta Situação de Aprendizagem, o(a) estudante irá refletir sobre o papel das culturas letradas e não letradas no processo de construção da identidade brasileira. Deverá também contextualizar a relação entre os Estados Unidos com a América Latina no século XIX. Como já fora colocado anteriormente, por conta da complexidade e da aproximação entre os objetos de conhecimento abordados nas habilidades deste bimestre, diferentes aspectos de habilidades distintas serão trabalhados ou retomados ao longo de todas as Situações de Aprendizagem.

Em relação à cultura letrada, durante o século XIX, a produção intelectual brasileira foi ganhando uma notoriedade cada vez maior no cenário nacional. Romances, crônicas, editoriais jornalísticos, ensaios etc., dos assuntos mais variados e de grupos sociais diferentes usavam, como pano de fundo de seus textos, as relações sociais e econômicas do Brasil de então. Com a onda de proclamações de independência e revoluções no mundo ocidental, bem como com o próprio processo de independência interno, a discussão sobre os conceitos de nação, nacional e identidade brasileira entraram em cena no topo das preocupações dos intelectuais brasileiros – desde a ficção dos romances até a denúncia social dos editoriais dos jornais abolicionistas. Esses autores buscaram na história brasileira e nos seus personagens, elementos para criar ou tentar compreender o que significaria ser brasileiro, ao mesmo tempo que buscavam entender, por meio de suas produções, também passaram a ajudar a criar essa identidade nacional, mesmo que forjada.

Para trabalhar com essa habilidade, o professor pode se valer da produção realizada no período, tanto em jornais como em fragmentos de romances e poemas (muitos dos quais estão disponíveis na internet).

Primeiro, buscou-se a identidade do brasileiro, incluindo nas produções a mestiçagem e a população negra e indígena, mas sob o prisma das referências europeias, como no caso da fase indianista do romantismo literário no Brasil (como o personagem Peri, do escritor José de Alencar que, sendo indígena, reunia características gregas na descrição dada pelo autor).

Essa busca de identidade vai permanecer e aparecer nos movimentos ufanistas e no nacionalismo antropofágico presentes nas produções modernistas, inicialmente apresentadas na Semana de Arte Moderna de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo. Algumas das obras modernistas que buscavam retratar o brasileiro são as seguintes: "Abaporu" (Tarsila do Amaral) "Macunaíma" (Mário de Andrade) e "Trenzinho Caipira" (Heitor Villa-Lobos).

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZAÇÃO

1.1. Leia os textos e responda aos questionamentos abaixo.

Texto 1 – Conceito de identidade

Identidade é um conjunto de percepções, ideias e sentimentos sobre quem somos em relação a nós mesmos, aos outros e ao papel e status social que ocupamos.

De maneira geral, devemos entender por identidade aquilo que se relaciona com o conjunto das interpretações e do entendimento que a pessoa possui de si mesma. Esse entendimento é adquirido a partir de determinados conjuntos de significados construídos socialmente como, por exemplo: gênero, nacionalidade, classe social entre tantos outros objetos de reconhecimento social. Na teoria sociológica existem duas maneiras de percepção da identidade: a identidade social que é aquela atribuída a um indivíduo pelos outros, e a identidade pessoal no que se refere ao modelo que atribuímos a nós mesmos, sem nenhuma relação com os outros.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) Pensando no que você leu no texto 1, explique com suas palavras o que você entende por **identidade**?
b) A partir do texto, o que se entende por "conjunto de significados construídos socialmente"?

Professor (a) para esta atividade seria interessante a realização de uma roda de conversa com os(as) estudantes, estimulando a imaginação e a participação de todos. Essa é uma atividade de sensibilização, passo inicial de todas as Situações de Aprendizagem. O material visa a abertura de um diálogo entre o(a) estudante e o(a) professor(a), abrindo um caminho que parta dos conhecimentos prévios dos alunos e que os vai contextualizando a partir de outras observações e indagações, possibilitando um início de diálogo sobre a identidade. Se possível, apresente um dos filmes abaixo sugeridos.

Nos itens "**a**" e "**b**" espera-se que o(a) estudante perceba que a identidade é um conjunto de características e aspectos físicos e comportamentos que individualizam cada pessoa. A identidade é algo dinâmico e em constante construção. Algumas características são mantidas, enquanto outras podem ser transformadas por nossas próprias decisões, pela influência de pessoas próximas ou por novas experiências.

Sugerimos, se possível, apresentar um dos vídeos abaixo relacionados para a realização de debate sobre a questão da identidade.

Questões sugeridas para análise dos filmes: De que fala o filme? Que partes gostaram ou chamaram a sua atenção? Por quê?

Sugestão de filmes para os(as) estudantes nos *links* abaixo:

Identidade cultural. 2014/Brasil. **Fonte:** Canal Paloma Belo. Trabalho realizado por alunos do Ensino Médio. Duração: 5min 17s. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=cRj5PImx_sI**. Acesso em: 17 jun. 2020.

Identidade nacional: o que é 'ser brasileiro.' **Fonte:** Nexo Jornal, por Lilia Schwarcz e Heloisa Starling, 2016. Duração: 5min 44s. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=Q9LIEDRmIcE**. Acesso em: 17 jun. 2020.

Texto 2 – Identidade Nacional e Cidadania

A palavra identidade costuma lembrar a "carteira de identidade", isto é, o documento de registro geral (RG) em que constam informações básicas do cidadão. É a nossa identidade civil. Então, a que se refere o conceito de *identidade nacional*?

A identidade nacional está diretamente ligada a fatores culturais, como a língua pátria, isto é, o idioma oficial do país, às religiões praticadas pelas pessoas que a habitam, à história em comum e ainda ao espaço geopolítico do país ou nação. Além desses fatores, as questões internas, as crises e os conflitos externos em que o país se envolve, podem reforçar laços de identidade nacional.

A construção da cidadania por outro lado está associada à relação das pessoas com o poder público (Estado) e, consequentemente, com as questões que envolvem a identidade nacional. Isto significa que exercer a cidadania, é ter direitos civis, políticos e sociais que são usufruídos igualmente por todos os cidadãos.

A cidadania plena envolve também responsabilidades e deveres proporcionalmente estabelecidos.

O desenvolvimento do que chamamos de cidadania é resultado de numerosos eventos históricos; porém, o conceito como conhecemos hoje, foi estabelecido a partir da Revolução Francesa e da guerra de Independência dos Estados Unidos da América do Norte.

Passados esses eventos, as mais diversas lutas ocorridas pelo mundo foram pouco a pouco ampliando o conceito e a prática de cidadania para todos, sem distinção.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) Qual é o significado da palavra Estado no texto 2?
b) De acordo com o texto 2, a que se relaciona a palavra nação?
c) Pensando no texto 1, o que é identidade?
d) Ao pensar na expressão "identidade nacional", quais características vêm à sua cabeça? Além disso, para você, o que significa "ser brasileiro"?
e) O texto aponta que ser cidadão está diretamente ligado ao exercício pleno dos seus direitos civis, políticos, sociais e econômicos. O que isso significa? Justifique sua resposta.
f) Ser cidadão, segundo o texto, também está relacionado a deveres e responsabilidades. O que isso significa? E para você, que deveres e responsabilidades são importantes para o exercício da cidadania?

Professor(a), proponha uma discussão coletiva com seus(suas) estudantes, sobre o texto 2, levando-os(as) a refletirem sobre a Identidade Nacional e Cidadania.

Sugerimos que você faça anotações na lousa das contribuições de todos os(as) estudantes, durante a discussão. Em seguida, peça que, em duplas, construam um mapa mental ou esquema sobre Identidade Nacional e Cidadania.

Seria interessante também, solicitar aos alunos que observem em casa, sua carteira de identidade e percebam as importantes informações presentes nesse documento de identificação, validando assim, o primeiro parágrafo do texto 2 e, na sequência, na sala de aula, discutir, pausadamente, cada item desse documento. Para tanto, você, professor(a), poderá desenhar um RG-Registro Geral (cartei-

ra de identidade) na lousa, ou até mesmo usar os recursos tecnológicos disponíveis na escola para a realização dessa atividade. Dessa forma, você irá também, aproximar os alunos que ainda não possuem esse documento, a fim de torná-lo conhecido.

Propusemos também algumas questões, a fim de subsidiar os(as) estudantes na análise do texto e na compreensão do mesmo. Dessa forma, é importante que você, professor(a), observe se eles foram capazes de respondê-las.

No item **"a**" espera-se que o(a) estudante responda que significa a relação das pessoas com o poder público e, consequentemente, com as questões que envolve a identidade nacional; isso significa ter direitos civis, políticos e sociais, usufruídos de maneira igual por todos os cidadãos. Tudo isso significa cidadania.

No item **"b"** espera-se que os(as) estudantes sejam capazes de responder que a palavra "nação", no contexto do texto, está ligada a fatores culturais como a língua pátria, isto é, o idioma oficial do país, às religiões praticadas pelas pessoas que as habitam, à história em comum e ainda, ao espaço geopolítico do país ou nação. Além desses fatores elencados, as crises e os conflitos externos em que o país se envolve podem reforçar laços de identidade nacional

No item **"c**", perceba que identidade é um conjunto de percepções, ideias e sentimentos sobre quem somos em relação a nós mesmos, aos outros e ao papel e status social que ocupamos. Ou seja, podemos entender por identidade, aquilo que se relaciona com o conjunto das interpretações e do entendimento que a pessoa possui de si mesma. Esse entendimento é adquirido a partir de determinados conjuntos de significados construídos socialmente como, por exemplo: gênero, nacionalidade, classe social entre tantos outros objetos de reconhecimento social.

No item **"d**", espera-se que os(as) estudantes tragam à tona, tudo o que pensam sobre "identidade nacional" e o "ser brasileiro". Espera-se que respondam que esses conceitos estão ligados a sentir-se parte de uma cultura, a sua participação enquanto cidadão ativo no meio em que vive, a identificar-se no local onde vive e, ao mesmo tempo, ser capaz de propor intervenções favoráveis em benefício de todos. Em relação a ser brasileiro, poderão responder no sentido de respeitar os colegas, ser esperançoso, não desistir, valorizar e respeitar todas as culturas e etnias do seu país.

No item **"e**" é importante que os estudantes percebam que ser cidadão vai um pouco além do que está no texto, ou seja, o exercício da cidadania é ser atuante, não se deixar oprimir, encarar os desafios da busca por uma sociedade mais igualitária e justa; é lutar para que todos os direitos de fato sejam garantidos a todos sem distinção de cor, gênero ou religião.

No item **"f**" seria interessante lembrar aos(as) estudantes sobre a importância da Revolução Francesa e da guerra da Independência dos Estados Unidos da América do Norte, marcos importantes para a conquista da cidadania. Ressaltar que devemos agir, pensando sobretudo no coletivo, sempre com muita responsabilidade, flexibilidade, tendo em mente os princípios éticos, democráticos, inclusivos e sustentáveis. (Professor(a), vale lembrar aqui, que a BNCC traz, como parte das 10 Competências, a "Responsabilidade e Cidadania", que poderá ser trabalhada de maneira interdisciplinar).

Espera-se também, que os(as) estudantes sejam capazes de dizer que, exercer seus deveres enquanto cidadão, é respeitar o direito dos outros cidadãos, escolher livremente o candidato nas eleições e votar, proteger o patrimônio público, proteger o meio ambiente, tratar as pessoas de forma respeitosa e igualitária, participar das políticas públicas etc.

ATIVIDADE 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. Observe as imagens.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

2.2. A partir da leitura dos respectivos documentos, responda:

a) Ambos os artistas, Cândido Portinari e Tarsila do Amaral são brasileiros. Pesquise em que contextos essas obras foram criadas?

b) As imagens acima representam uma identidade? Justifique sua resposta.

c) A tela "Operários" de Tarsila do Amaral pode ser considerada um bom registro do processo de industrialização no Brasil em particular do Estado de São Paulo. Justifique essa afirmativa.

d) Na tela "Mestiço", o pintor exibe o retrato de um homem forte de braços cruzados, trabalhador em uma lavoura de café. O que o nome da obra nos revela?

e) Quais são as impressões mais marcantes para você, estudante, a respeito dessas duas obras? Registre-as.

f) As características de identidade das personagens das obras em questão têm relação com as características mais marcantes da sua identidade? Justifique sua resposta.

g) Agora é a sua vez de pintar um quadro! Que tal fazer uma releitura das obras indicadas e mostrar a toda a comunidade escolar sua obra e seu entendimento sobre o assunto? Indicamos aqui uma série de dicas para que você possa desenvolver a sua criatividade.

Lembre-se: Releitura é uma criação nova a partir de uma determinada obra, em especial, as duas citadas no início dessa atividade, estabelecendo um sentido entre a original e a sua, dando um toque pessoal, isto é, adicionando elementos que você considera importante. Não se trata absolutamente de uma falsificação ou de uma cópia, mas de um produto que você elaborou partindo de elementos contidos na obra original.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Professor(a), para realizar esta atividade, sugerimos um trabalho em duplas, em sala de aula, de análise das fontes históricas apresentadas e de realização das questões propostas.

Para essa atividade de contextualização é muito importante o trabalho interdisciplinar com Arte e Literatura que podem propor a utilização de outras fontes e documentos, tais como pinturas, esculturas, poesias e romances que auxiliem o aluno no desenvolvimento da aprendizagem da habilidade proposta.

O final do século XIX é marcado pelas lutas abolicionistas, pela forte resistência indígena contra o processo eurocêntrico civilizatório, pelo processo migratório e o início do trabalho operariado. Por isso,

as obras de Portinari e Tarsila do Amaral, produzidas na década de 30 no Brasil, ajudam os alunos a refletirem sobre as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e para as populações negras nas Américas.

Sugere-se que o professor faça uma contextualização dos movimentos artísticos da época: o Modernismo, o expressionismo, o cubismo, o dadaísmo e seus impactos na produção artística e intelectual do período.

No item **"a"**, as obras de Portinari e Tarsila foram criadas no contexto da década de 1930. Nessa época, o Brasil estava vivendo os fortes impactos econômicos e sociais provocados pela crise da queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque em 1929, que afetou a produção e a exportação do café brasileiro. Naquele contexto, ganhava força a incipiente industrialização, especialmente em São Paulo e Rio de Janeiro, cuja mão de obra era constituída, em grande parte, por imigrantes.

No item **"b",** sim, o quadro de Portinari representa a população afro-brasileira que, naquele contexto, era a maioria na zona rural e agrícola, enquanto o quadro de Tarsila mostra uma classe operária heterogênea, constituída por homens e mulheres de diversas origens étnicas (italianos, portugueses, espanhóis, nordestinos etc.).

No item **"c",** sim, a obra de Tarsila representa o período da industrialização brasileira (com mostram as chaminés), principalmente do Estado de São Paulo, período em que o operariado ainda não tinha direitos trabalhistas (a Justiça do Trabalho foi criada em 1939 e a CLT - Consolidação das Leis do Trabalho, que surgiu em 1943). Tarsila pinta os rostos bem distintos de trabalhadores das fábricas, homens e mulheres. É possível constatar trabalhadores de todas as cores, gêneros e etnias com os semblantes e as feições cansados, de uma mão de obra explorada.

No item **"d",** revela a miscigenação étnica da cultura brasileira. Portinari gostava de abordar temas relacionados aos menos favorecidos no Brasil. A obra mostra um personagem em uma lavoura de café, trabalhando no campo, marcado por traços de miscigenação étnica, a saber: a cor da pele, os lábios grossos e grandes, o nariz largo, os olhos puxados. Essas características de biotipo retratam uma pessoa mestiça, chamada de mulata, ou seja, nascida da mistura entre brancos e negros.

No item **"e",** os traços marcantes da cultura brasileira, miscigenada e pobre. (Aqui o professor pode incentivar os alunos a explorarem os aspectos estéticos das obras e o que constatam por suas percepções visuais)

No item **"f",** o professor deve motivar os alunos a perceberem os traços da miscigenação, que compõem todo o povo brasileiro. Além disso, despertar a consciência crítica em torno da classe trabalhadora à qual sua família pertence.

No item "**g",** sugerimos que estudem as características estéticas do Modernismo brasileiro, e, também, as marcas do movimento expressionista que são notáveis nas obras de análise.

2.3. Acesse ao link ou ao QR Code abaixo para assistir à animação e siga as instruções propostas para realização da atividade.

I – Juca Pirama. Curta de animação, baseado no poema homônimo de Gonçalves Dias. Programa Petrobrás Cultural, Brasília, 2010. **Fonte:** Canal Elvis Kleber Figueiredo. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=ra2yyPLc2Z0**. Acesso em: 10 abr. 2020.

a) Quem foi Gonçalves Dias?

b) Quem são os filhos da nação apontados na narração do poema?

c) Que elementos de identidade cultural podemos perceber entre os nativos descritos no poema?

d) Ao partirem da floresta, os nativos, em uma perspectiva atual, entram em um cenário dentro do qual aparecem símbolos da nação brasileira. Quais símbolos aparecem no curta de animação? O que eles representam para o povo brasileiro?

e) Gonçalves Dias, em seu poema, abrange o nacionalismo de duas formas: na exaltação da pátria e na figura do indígena que é valente e digno de honra, enquanto os colonizadores são apontados como destruidores. Há, ainda, outros temas do Romantismo brasileiro como os sentimentos de amor, saudade e a melancolia. Quais elementos presentes na animação confirmam essa afirmativa?

f) O curta de animação faz uma interligação histórica do poema de Gonçalves Dias com a condição sub-humana dos índios na atualidade. Se os nativos são exemplos da identidade nacional e possuem direitos garantidos por lei, como explicamos o fato narrado ao final do vídeo?

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Professor(a), o poema “I-Juca-Pirama” (termo em Tupi) relata a história de um guerreiro indígena Tupi sobrevivente e fugitivo da destruição na costa que cai aprisionado por uma tribo antropófaga dos Timbiras e que deve ser sacrificado conforme o rito. O indígena expressa um forte sentimento de honra, simbolizando a própria força natural do ameríndio e o orgulho de sua identidade cultural. Antes dos sacrifícios, o chefe Timbira propõe que, aquele que vai ser morto cante as suas façanhas para que os bravos Timbiras tenham maior gosto em sacrificá-lo.

Espera-se que o(a) estudante responda que Antônio Gonçalves Dias foi um poeta, professor, jornalista e teatrólogo brasileiro. Ele é lembrado como o grande poeta indianista da Primeira Geração Romântica dos escritores brasileiros e foi também patrono da cadeira 15 na Academia Brasileira de Letras. É importante que os(as) estudantes consigam relacionar a animação com o poema nela narrado, e que respondam que os povos indígenas têm apego à terra em que habitam e que a simbologia de suas culturas está relacionada às diferentes forças da natureza.

A partir da análise do curta espera-se que os(as) estudantes consigam compreender que obra de Gonçalves Dias é marcada pela idealização dos indígenas e pela exaltação das paisagens nacionais, ambos temas recorrentes do Romantismo brasileiro. No curta de animação vemos uma mistura das paisagens tropicais com canteiros de obras de uma cidade; apresentando depois, como cenário, a capital nacional do Brasil. Essa mistura entre a floresta e a cidade traz a discussão para a situação dos indígenas na contemporaneidade, fazendo com que o(a) estudante reflita e apresente que no momen-

to em que o indígena é queimado, no final do filme, é representada a condição sub-humana à qual os indígenas são muitas vezes submetidos na atualidade.

ATIVIDADE 3 - DESAFIO

3.1. Leia o texto e responda aos questionamentos abaixo.

Resistência Cultural

Em nossa sociedade muitos ainda acreditam que pessoas "cultas" são aquelas que ouvem determinados estilos de músicas, ou que leem muitos livros. Essa forma de pensar estabelece uma "hierarquização da cultura" que valoriza somente algumas manifestações culturais e estilos.

Precisamos compreender que "cultura" envolve manifestações e tradições de todos segmentos sociais. Há cultura negra, indígena, urbana, rural, da periferia entre tantas outras.

Hinos e canções conhecidas como *Spirituals* ou (Negro Spiritual) foram criadas nos Estados Unidos da América, fazendo parte de um estilo musical que mistura ritmos africanos com a harmonia das canções trazidas pelos colonos que resultou em uma forma de cantar em coro e marcada com batidas de palmas como instrumento de percussão.

A história brasileira é marcada por inúmeros episódios de luta popular em defesa de direitos e, acima disso, da vida. Neste contexto, o povo negro vem conduzido um enfrentamento diário em todas as dimensões (culturais, políticas, sociais e econômicas), mostrando protagonismo na constituição de suas próprias identidades e sua representatividade na formação do povo brasileiro.

Um exemplo da resistência cultural do povo negro são as práticas religiosas como, por exemplo, o Candomblé, a Umbanda, o Xangô de Pernambuco, a Jurema Sagrada entre outras. Muitos outros traços da cultura africana podem ser encontrados na música, na culinária, no folclore e nas festividades populares. No entanto, o preconceito e o racismo ainda são fortes na sociedade brasileira, algumas vezes explícitos, outras vezes disfarçados. Se enquanto sociedade, conseguirmos enxergar a poesia e respeitar as múltiplas representações culturais de todos os povos, nos tornaremos mais cultos e com uma identidade nacional fortalecida.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) Qual o significado de cultura para você?
b) Pesquise no dicionário o significado da palavra "cultura" e compare com o seu.
c) O que o texto quer dizer com "enxergar poesia" nas múltiplas representações culturais?
d) O texto aponta diferentes vertentes culturais; e agora, que você aprofundou o conceito de "cultura", demonstre alguns elementos possíveis das culturas citadas no texto.
e) Com auxílio de seu professor (a), em momento oportuno, elabore uma oficina de arte que possa representar diferentes vertentes artísticas produzida por você e seus(suas) colegas, isto é, representações artísticas dos mais vários estilos e que demonstrem movimentos de resistência, negra, indígena, urbana, rural, de periferia entre outros. O objetivo dessa atividade é o de manifestarmos nosso respeito a todas as representações culturais! A temática deverá estar diretamente ligada aos movimentos de Resistência Cultural, como forma de ação afirmativa contra toda e qualquer forma de discriminação.

Professor(a), este é um procedimento de avaliação para verificar a compreensão dos objetos de conhecimento e o desenvolvimento das habilidades e competências trabalhadas na situação de aprendizagem.

No item **"a"**, espera-se que o(a) estudante explique que a cultura compreende as manifestações e tradições de uma sociedade como um todo e, não apenas das pessoas ditas "cultas", que ouvem determinados estilos de músicas ou que leem muitos livros.

No item "**b**", oriente o(a) estudante a pesquisar o significado da palavra cultura em um dicionário e compare a definição pesquisada com a resposta dada no item "a".

No item **"c"**, espera-se que o(a) estudante entenda que "enxergar poesia" nas múltiplas representações culturais é ter um olhar abrangente para as diversidades, incluindo as tradições da cultura negra, indígena, urbana, rural, da periferia entre tantas outras.

No item **"d"**, espera-se que o(a) estudante demonstre que a história brasileira é marcada por diversas manifestações e tradições dos diferentes povos, entre elas, os ritmos musicais, hinos e canções conhecidas como *Spirituals*, que foram criados no Estados Unidos da América. Os *Spirituals* derivam das músicas trazidas pelos colonos misturada com ritmos africanos, resultando em um modo de cantar marcado por batidas de palmas com instrumentos de percussão.

No item **"e"**, é necessário orientar o(a) estudante a pesquisar representações artísticas que demonstrem movimentos de resistências negra, indígena, dos diversos segmentos sociais, urbanos, rurais e de periferia. Ressalte que esta oficina deve estar ligada à Resistência Cultural.

ATIVIDADE 4 - RETOMADA

4.1 Estudantes, vamos criar um **Lapbook**? Basta você utilizar a sua atitude historiadora e soltar a imaginação.

Mas o que é um é um **lapbook**?
Lapbook é uma espécie de mapa conceitual tridimensional, construído a partir de uma pastinha, em diferentes formatos e dimensões, que representa a abordagem de um determinado conteúdo. Ele é formado por diferentes tipos de elementos: dobraduras, mapas, legendas, ilustrações e resumos a partir de pesquisas, enfim, tudo o que estiver relacionado ao tema proposto e que você estudante, demonstre interesse em utilizar, com o objetivo de representar o seu conhecimento.

Passo a passo:

1º Para a realização desta atividade, siga as orientações do professor(a).

2º Escolha um tema destacado aqui:

Doutrina Monroe e Big Stick
A Emenda Platt e o canal do Panamá

3º Com o apoio do(a) professor(a) e, com base nos estudos já realizados, reforce sua pesquise a partir do seu livro didático, ou outro recurso de pesquisa disponível. Mas lembre-se, os temas estão associados uns aos outros.

4º Forme um grupo. Com o grupo formado e as pesquisas reunidas, é hora de colocar a mão na massa. Elabore seu lapbook com o máximo de criatividade. Mas não perca o foco, isto é, fique atento ao tema central, que você e seu grupo escolheram para ser desenvolvido.

5º Terminada a construção do lapbook, todos irão apresentar seus trabalhos e anotarão algum fato, acontecimento ou dado que tenha deixado de apresentar em seu próprio trabalho.

Tem como proposta uma atividade de recuperação para o desenvolvimento da "atitude historiadora", a atividade contribui para a construção dos conceitos desenvolvidos na Situação de Aprendizagem 2. Serve para a avaliação do desenvolvimento cognitivo dos(as) estudantes em História. Assim, sugerimos um seminário em grupo para apresentar seus conhecimentos, desenvolvidos nesta situação como uma proposta de recuperação. Os temas de pesquisa a serem realizados, já foram estudados pelos(as) estudantes durante toda a situação de aprendizagem.

Professor(a), a atividade propõe a construção de um l*apbook*. Explique aos(as) estudantes que o *lapbook* é uma pasta que imita um minilivro, que pode ser confeccionada com cartolinas ou papéis coloridos. Oriente-os(as) sobre a importância de conter desenhos, figuras e as atividades pesquisadas. No *Caderno do Aluno* há o passo a passo para construir o *lapbook* (assim como nas recomendações abaixo). Auxilie os(as) estudantes na pesquisa, indicando os recursos e fontes, e no roteiro da proposta, de maneira que, após as produções do *lapbook* sejam expostas na escola.

ATIVIDADE 5 - DESAFIO

5.1 Leia atentamente a imagem e o descritivo.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

a) Essa imagem diminui ou reforça o racismo? Por quê?
b) Existem raças do ponto de vista genético?
c) O que é o darwinismo social?
d) O que diferencia a Teoria de Darwin da Teoria do Darwinismo social?
e) Com base na leitura da imagem, o que a disposição das três cabeças em coluna nos induz a pensar sobre o povo africano? Isso seria intencional? Por quê?

Professor (a), espera-se que os(as) estudantes, com base na observação da ilustração do livro "Tipos de Humanidade", de 1854, de autoria de Samuel George Morton e nas aulas, tenham a compreensão de alguns aspectos, como: primeiro, trata-se de uma produção científica que se baseia em um teoria equivocada e parcial oriunda de um contexto hegemônico; segundo, a ilustração/livro pertencem a um período histórico em que as potências europeias, principalmente a Inglaterra, exerceram forte influência e dominação no mundo, em especial, na África, Ásia e América Latina.

Nesse contexto, a dominação e seus mecanismos, não se limitaram apenas ao viés econômico, político, social e cultural, mas sustentaram teorias que "justificassem" tal domínio, como por exemplo, o determinismo biológico.

No item **"a"**, espera-se que o(a) estudante perceba que a ilustração reforça o racismo, na medida em que propositalmente o formato do crânio dos negros é distorcido, assemelhando-se ao dos chimpanzés. A distribuição vertical das cabeças passa a ideia de hierarquia e evolução: acima da cabeça do chimpanzé está a do negro e acima deste a do branco que é comparada com uma escultura grega.

No item **“b”**, espera-se que o(a) estudante responda de forma negativa à pergunta. Afirmação como esta contribui ainda mais para justificar práticas de dominação e exploração. Nesse sentido, pesquisas recentes comprovam que do ponto de vista biológico, raças humanas não existem. Os cientistas que fazem pesquisas da genética, denominados geneticistas, descobriram que as semelhanças e diferenças da constituição genética de todos os indivíduos não justifica a classificação racial.

No item **“c**” trata do conceito de Darwinismo Social. Espera-se que o(a) estudante compreenda que o Darwinismo Social implica na teoria de que os indivíduos e/ou grupos sociais estão sujeitos às mesmas leis darwinianas da seleção natural, de sobrevivência do mais apto e forte. Trata-se de um pensamento que defende a existência de raças superiores e inferiores, o que foi usada para justificar a exploração, o racismo e o caráter dominador das potências europeias.

Com o intuito de identificar a diferença entre a teoria de Darwin e a teoria do Darwinismo Social, espera-se que, no item **“d”** o(a) estudante responda que o darwinismo é uma teoria biológica que buscava compreender como as novas espécies são formadas e que algumas tendem a se extinguir pelo processo de evolução e seleção natural. Por outro lado, o darwinismo social se apropriou dessa teoria para classificar grupos humanos em avançados e atrasados, modernos e primitivos etc., defendendo a tese de que existiam raças superiores e raças inferiores, sendo amplamente utilizada pelos governantes europeus em suas áreas dominadas.

No item **“e”**, espera-se que, além da disposição da coluna verticalizada, os(as) estudantes percebam que a ilustração demonstra um caráter classificatório, inserindo a cabeça do negro abaixo da cabeça do branco europeu, ou seja, numa condição de inferioridade. Tal disposição das cabeças demonstra a intencionalidade de colocar a cabeça do branco europeu no topo da coluna, de maneira a classificá-la no topo, hierarquicamente. A ilustração busca assim, justificar a exploração e o viés dominador (europeu) sobre outra sociedade.

ANOTAÇÕES

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

História - 9° ano

3º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	(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.	Os anos 1960: revolução cultural; A ditadura civil-militar e os processos de resistência; As questões indígena e negra e a ditadura.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	(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. (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.	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 das alterações da sociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.
A história recente	(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos; A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia; Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba.

Conheça o Currículo:

Acesse o QR Code ou o link abaixo: **http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf**.
Acesso em: 20 jun. 2020.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 – A DITADURA CIVIL-MILITAR E OS PROCESSOS DE RESISTÊNCIA CONTRA A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Unidade Temática: Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.

Habilidades:

(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.

Objetos de conhecimento: Os anos 1960: revolução cultural; A ditadura civil-militar e os processos de resistência; as questões indígena e negra e a ditadura.

Essa Situação de Aprendizagem deve permitir aos(às) estudantes compreenderem o contexto que levou à ditadura civil-militar de 1964, a partir dos desdobramentos dos projetos das "Reformas de Base" de João Goulart, observando o contexto internacional da Guerra Fria. É importante que os(as) estudantes identifiquem as nuances de cada governo, bem como suas decisões, sobretudo em relação aos Atos Institucionais e às práticas de perseguição política e de repressão. Para isso, em uma análise comparada, os(as) estudantes poderão observar alguns documentos da época, assim como relacioná-los com as investigações da Comissão da Verdade. Também na Situação de Aprendizagem, os(as) estudantes têm a possibilidade de analisar músicas, peças teatrais, cinema, literatura, dentre outras fontes, que podem e devem ser ampliadas para outros movimentos, como a luta armada e outras formas de resistência à repressão.

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZAÇÃO

1.1. Analise as fontes abaixo:

FONTE 1

Ano XVI – nº 35. Capital Federal. Sábado, 9 de setembro de 1961

O Sr. Dr. João Belchior Marques Goulart, eleito a 3 de outubro de 1960, empossado Vice-Presidente da República a 31 de janeiro do corrente ano, prestará compromisso constante do parágrafo único do Art. 83 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, a fim de ser investido na Presidência da República, nos termos do Art. 21 da Emenda Constitucional nº 4, em virtude da renúncia do respectivo titular, ocorrida a 25 do mês anterior.

Fonte: Câmara dos Deputados. Diário do Congresso Nacional de 09/09/1961. Disponível em: **https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/emenda-parlamentarista/pdf/diario-do-congresso-nacional-de-09-09-1961**. Acesso em: 31 jan. 2020.

FONTE 2

Ata da 160ª Sessão Ordinária Vespertina da Câmara dos Deputados

Crise deflagrada com a renúncia de Jânio Quadros ao mandato de Presidente da República.

(…) O Deputado Waldir Simões transmite apelos de presidentes de sindicatos de marítimos e portuários aos chefes

militares em defesa da Constituição Federal e da posse de João Goulart na Presidência da República (…). O Deputado Pereira Nunes relata comício ocorrido na cidade de Niterói, Rio de Janeiro, em defesa da posse de João Goulart (…). Os deputados Nelson Carneiro, Aurélio Vianna, Clemens Sampaio, Pereira da Silva e Osmar Cunha encaminham a votação de requerimento de adiamento da discussão do Projeto de resolução 27/A, de 1959, que modifica o § 3º do artigo 182, do Regimento Interno (permissão de subemenda à proposta de emenda constitucional 16/61-**Parlamentarismo**). O Deputado Pereira da Silva ainda apresenta requerimento para que sejam tornadas sem efeito as prisões do Marechal Lott e de oficiais que se posicionaram contra o impedimento da posse do Sr. João Goulart.

Fonte: Câmara dos Deputados. Anais da Câmara dos Deputados de 29/08/1961, p. 72-147. Disponível em: **https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/a-crise-politica-de-1961/Acontecimentos%20do%20dia%2029%20de%20agosto%20de%201961**.Acesso em: 31 jan. 2019.

FONTE 3

Manifesto dos militares contra Goulart

(…) As Forças Armadas do Brasil (…) manifestam (…) a absoluta inconveniência, na atual situação, do regresso ao país do vice-presidente, Sr. João Goulart. (…)

Já ao tempo em que exercera o cargo de ministro do Trabalho, o Sr. João Goulart demonstrara, bem às claras, suas tendências ideológicas, incentivando e mesmo promovendo agitações sucessivas e frequentes nos meios sindicais (…). E não menos verdadeira foi a ampla infiltração (…) de ativos e conhecidos agentes do comunismo internacional, além de incontáveis elementos esquerdistas. (…)

Na presidência da República, em regime que atribui ampla autoridade e poder pessoal ao chefe de governo, o Sr. João Goulart constituir-se-á, sem dúvida alguma, no mais evidente incentivo a todos aqueles que desejam ver o país mergulhado no caos, na anarquia, na luta civil. (…).

Fonte: Manifesto dos ministros das três Armas contra a posse de João Goulart, 30/8/1961. IN: CARONE, E. A Quarta República (1945-1964). São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1980. p. 183-184.

a) Qual é o assunto tratado nas fontes 1, 2 e 3? Explique o que você compreendeu a partir da leitura.

b) Qual é a crítica que alguns membros do Parlamento fazem em relação à modificação do § 3º do artigo 182, do Regimento Interno? Justifique sua resposta.

c) A fonte 3 foi elaborada por militares. Quais são as suas acusações em relação ao presidente João Goulart? O que propunham?

d) Existe uma relação entre essas fontes? Explique e, se necessário, justifique com trechos das fontes.

Nessa atividade inicial de sensibilização e análise de conhecimentos prévios, os(as) estudantes devem realizar a leitura das fontes, de preferência compartilhada com suas intervenções e, caso necessário, já que as fontes são primárias e podem trazer uma linguagem à qual os(as) estudantes não estão habituados(as), crie um glossário para facilitar a leitura, ou solicite que o produzam.

No item "**a**", destaque o assunto geral da temática, relacionada à posse de João Goulart após a renúncia de Jânio Quadros. Com a leitura da fonte, os(as) estudantes devem identificar o documento de posse à presidência, os Anais da Câmara dos Deputados e um Manifesto de militares contra a posse do vice-presidente.

No item "**b**", nota-se que a fonte traz uma visão crítica à mudança do sistema presidencialista para o parlamentarista por parte da Câmara dos Deputados naquele momento. O documento relata que muitos deputados na ocasião queriam a posse imediata de Jango; no entanto, setores das Forças Armadas se recusavam expressamente a isso. João Goulart estava em missão diplomática na China, que à época era controlada pelo Partido Comunista Chinês, e foi proibido de desembarcar no Brasil ou seria preso. Dessa forma, aguardou no Uruguai a resolução da crise política. A alternativa de contenção

da crise institucional no país foi a emenda à Constituição, como forma de garantir a posse de Goulart. Dessa maneira, em setembro de 1961, o Congresso instituiu o sistema parlamentarista no Brasil, que deveria ser ou não referendado por meio de um plebiscito a ser realizado em 1965. Essa articulação garantiu a posse de Jango, porém com poderes limitados, já que o chefe do Executivo seria o primeiro ministro indicado pelo presidente do Congresso.

As fontes revelam posições políticas antagônicas no caso do item "**c**". Os (As) estudantes devem reconhecer a posição de setores militares, que acusavam Goulart de estar ligado ao sindicalismo e a concepções políticas de esquerda, o que representaria a influência comunista no país. Dessa forma, o manifesto defendia que João Goulart não pudesse retornar ao país, bem como a permanência do presidente interino, Ranieri Mazzili, até a realização de novas eleições.

Ao analisarem os três documentos, os(as) estudantes poderão estabelecer as relações da crise política e institucional ocorrida após a renúncia de Jânio Quadros, assim como os posicionamentos políticos até a posse, como presidente em um regime parlamentarista. Destaque as datas das fontes como forma de estabelecimento dessas relações, esclarecendo que essas tensões foram somadas aos problemas econômicos e que, em 1963, após a passagem de três primeiros-ministros, o plebiscito foi realizado e a população votou pelo retorno do presidencialismo, devolvendo o Executivo ao Presidente da República.

ATIVIDADE 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. Após as orientações prévias de seu(sua) professor(a), vamos realizar uma atividade de **Giro Colaborativo!** Essa atividade deve ser realizada em duas etapas:

ETAPA 1. Realização de pesquisa prévia sobre os temas abaixo:

Pesquisa 1: O Comício da Central do Brasil, sexta-feira, 13 de março de 1964.
Pesquisa 2: Ato Institucional Nº 1, de 9 de abril de 1964.
Assinado por comandantes do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, o Ato Institucional n° 1 (AI-1), de 9 abril de 1964, alterou a Constituição de 1946 e estabeleceu as primeiras bases do regime militar.

***Para ter acesso às imagens, Saiba Mais e QR Codes,consulte o Caderno do Estudante.**

PARA PESQUISAR:

Comício da Central do Brasil: O último ato popular de João Goulart. Ensinar História – Joelza Ester Domingues. Disponível em: **https://ensinarhistoriajoelza.com.br/comicio-da-central-do-brasil-joao-goulart/**. Acesso em: 31 jan. 2020.

A conjuntura de radicalização ideológica e o golpe militar – Comício das Reformas. Sérgio Lamarão. CPDOC. Disponível em: **http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/comicio-das-reformas**. Acesso em: 31 jan. 2020.

ETAPA 2. Giro colaborativo

1. Com a orientação de seu(sua) professor(a), organizem-se em grupos de no mínimo três e no máximo cinco pessoas;
2. Cada grupo receberá de seu(sua) professor(a) duas questões problema a serem desenvolvidas após a realização da pesquisa prévia;
3. Vocês devem respondê-las em um *post-it* ou folha de caderno (com uma cor diferente de caneta para diferenciação e identificação das respostas dos grupos). As perguntas podem estar em uma cartolina, sulfite ou folha A3).

PERGUNTA 1. Sobre o Comício da Central do Brasil, o que significou o governo Federal anunciar a implementação das chamadas "Reformas de Base"? Quais seriam elas?

PERGUNTA 2. A partir da leitura do AI-1, explique o que representou os Art. 2º e Art. 10 do referido ato institucional.

4. Após "colar" sua resposta na folha das perguntas, vocês devem movimentar-se pelas carteiras de grupos em grupos, passando por todas as mesas, deixando suas respostas. Nesse momento, com a orientação de seu(sua) professor(a), vocês devem ler as respostas de todos os grupos e discutir se concordam ou discordam acerca das reflexões. Se vocês concordarem, justifiquem ao lado. Se não concordarem, adequem as respostas. O giro colaborativo deve continuar até que cada grupo veja e analise todas as respostas da turma, complementando sua folha de resposta;
5. Voltem para seu grupo inicial e escrevam a síntese de suas ideias sobre o assunto. Se tiverem novos argumentos, obtidos a partir das respostas escritas dos grupos anteriores, voltem à folha de perguntas e coloque todas as respostas, lado a lado, ligando-as com uma seta;
6. Por fim, realizem uma discussão/debate entre todos os grupos.

Esta é uma estratégia para que os(as) estudantes apresentem suas ideias, com o resultado de suas pesquisas e respostas sobre o tema. Os(as) estudantes devem trabalhar em agrupamentos para desenvolver a atividade proposta, que no caso consiste em responder aos questionamentos e, a partir dessa análise, reorganizar suas ideias com novos argumentos no que diz respeito ao tema em questão.

Esta atividade também oportuniza a avaliação, de forma colaborativa, das ideias de outros grupos. Tal avaliação pode servir como uma possível base para organizar suas próprias respostas às perguntas. O **giro colaborativo** possibilita também que os(as) estudantes observem as opiniões – a sua e as dos outros –, por meio de *post-its* (ou folhas de caderno), e recolham as informações que julguem mais pertinentes para a atividade.

Faça a indicação das pesquisas prévias, já sugeridas no *Caderno do Aluno,* para que os(as) estudantes tenham condições de responder aos questionamentos e estabelecer relações sobre a temática. Se necessário, indique outras fontes de pesquisa.

1. Oriente e organize os grupos para a atividade, de preferência com no mínimo três e no máximo cinco pessoas. A sala de aula deve ser organizada para que os(as) estudantes se movimentem e troquem de lugar.
2. Organize os materiais para realização da proposta (cartolina/sulfite/folha A3, cola, *post-its* ou folhas de caderno e canetas de diferentes cores).
3. Apresente as duas questões problematizadoras e explique o que está sendo solicitado: 1. *Sobre o Comício da Central do Brasil, o que significou o governo Federal anunciar a implementação das chamadas "Reformas de Base"? Quais seriam elas?* 2. *A partir da leitura do AI-1, explique o que representou os Art. 2º e Art. 10 do referido ato institucional.*
4. Após a resposta elaborada pelos grupos, solicite que colem na cartolina. A partir dessa etapa, devem se movimentar, ler as respostas dos(das) colegas, reelaborar a própria resposta, deixar na cartolina e seguir para o próximo grupo. Essa dinâmica, do giro colaborativo deve continuar até que cada grupo veja e analise todas as respostas da turma, complementando sua folha de resposta.
5. Com os questionamentos respondidos por todos e de posse de sua cartolina inicial, os(as) estudantes devem avaliar o que foi incluído pelos(as) colegas e escrever uma síntese das respostas

que acharem pertinentes, adequando todas as colaborações, justificando se concordam ou não e fazendo setas de indicação, como um grande mapa mental.

6. Com a atividade concluída, realize uma discussão e análise sobre as conclusões dos(das) estudantes.

Professor(a), espera-se que os(as) estudantes identifiquem as propostas apresentadas por João Goulart no Comício em frente à estação ferroviária Central do Brasil, diante de mais de 150 mil pessoas. No início de 1964, havia a intencionalidade de sua implementação; no entanto, as propostas foram vetadas pelo Congresso. Dentre essas propostas, estavam as reformas agrária, eleitoral, bancária e administrativa, além da extensão do direito de voto aos analfabetos e a elegibilidade para todos os eleitores.

O Comício gerou uma série de manifestações em vários estados do país, contrárias ao presidente Goulart, assim como a solicitação de impedimento por parte de partidos opositores (UDN, PSD e outros), que entenderam o discurso de Goulart como subversivo e de orientação comunista, o que posteriormente desencadeou as chamadas Marchas da Família, com Deus, pela Liberdade (que podem ser exploradas na atividade). O Comício foi um dos desencadeadores do golpe civil-militar que culminou com a ditadura no país.

Já a questão 2 explora o Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964, assinado por comandantes do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, alterando a Constituição de 1946 e estabelecendo as primeiras bases do regime militar.

Se necessário, antes da proposta, leia os artigos (Art. 2º e Art. 10) com os(as) estudantes, para que desenvolvam a análise da questão, identificando a destituição de João Goulart da presidência da República, a eleição indireta pelo Congresso para Presidência da República e Vice-Presidência em sessão pública e nominal, a suspenção de direitos políticos e a cassação de mandatos dos adversários políticos.

ATO INSTITUCIONAL Nº 1, DE 9 DE ABRIL DE 1964

"É indispensável fixar o conceito do movimento civil e militar que acaba de abrir ao Brasil uma nova perspectiva sobre o seu futuro. O que houve e continuará a haver neste momento, não só no espírito e no comportamento das classes armadas, como na opinião pública nacional, é uma autêntica revolução.

(...)

A **revolução** se distingue de outros movimentos armados pelo fato de que nela se traduz, não o interesse e a vontade de um grupo, mas o interesse e a vontade da Nação.

A **revolução vitoriosa se investe no exercício do Poder Constituinte.** Este se manifesta pela eleição popular ou pela revolução. Esta é a forma mais expressiva e mais radical do Poder Constituinte. Assim, a revolução vitoriosa, como Poder Constituinte, se legitima por si mesma. **Ela destitui o governo anterior** e tem a capacidade de constituir o novo governo. (...) O Ato Institucional que é hoje editado pelos Comandantes-em-Chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, em nome da revolução que se tornou vitoriosa com o apoio da Nação na sua quase totalidade, se destina a assegurar ao novo governo a ser instituído, os meios indispensáveis à obra de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil, de maneira a poder enfrentar, de modo direto e imediato, os graves e urgentes problemas de que depende a restauração da ordem interna e do prestígio internacional da nossa Pátria. A revolução vitoriosa necessita de se institucionalizar e se apressa pela sua institucionalização a limitar os plenos poderes de que efetivamente dispõe.

(...)

Art. 2º - **A eleição do Presidente e do Vice-Presidente da República,** cujos mandatos terminarão em trinta e um (31) de janeiro de 1966, **será realizada pela maioria absoluta dos membros do Congresso Nacional**, dentro de dois (2) dias, a contar deste Ato, em sessão pública e votação nominal.

(...)

Art. 10 - No interesse da paz e da honra nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, os Comandantes-em-Chefe, que editam o presente Ato, poderão **suspender os direitos políticos** pelo prazo de dez (10) anos e **cassar mandatos** legislativos federais, estaduais e municipais, excluída a apreciação judicial desses atos."

Rio de Janeiro-GB, 9 de abril de 1964.

Gen. Ex. ARTHUR DA COSTA E SILVA
Tem. Brig. FRANCISCO DE ASSIS CORREIA DE MELLO
Vice-Alm. AUGUSTO HAMANN RADEMAKER GRUNEWALD

Fonte: Ato Institucional Nº 1. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm**. Acesso em: 29 jan. 2020. [Grifos nossos].

ATIVIDADE 3 - DESAFIO

3.1. Leia as fontes abaixo para realizar a atividade proposta.

FONTE 1

ATO INSTITUCIONAL Nº 5, DE 13 DE DEZEMBRO DE 1968[1]

§ 1º - Decretado o recesso parlamentar, o Poder Executivo correspondente fica autorizado a legislar em todas as matérias e exercer as atribuições previstas nas Constituições ou na Lei Orgânica dos Municípios.

Art. 3º - O Presidente da República, no interesse nacional, poderá decretar a intervenção nos Estados e Municípios, sem as limitações previstas na Constituição.

Art. 4º - No interesse de preservar a Revolução, o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, poderá

Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em:

I - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;

II - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;

III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política;

IV - aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança:

a) liberdade vigiada;

b) proibição de frequentar determinados lugares; suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais.

c) domicílio determinado,

Art. 7º - O Presidente da República, em qualquer dos casos previstos na Constituição, poderá decretar o estado de sítio e prorrogá-lo, fixando o respectivo prazo.

Art. 10 - Fica suspensa a garantia de habeas corpus, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.

Fonte: Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Ato Institucional N° 5, de 13 de dezembro de 1968. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm**. Acesso em: 04 fev. 2020.

FONTE 3

"(…) No tocante às várias denúncias de graves violações de direitos humanos ocorridas no DOI-CODI/I Exército, é exemplificador o relato da historiadora Dulce Chaves Pandolfi, ex-militante da Ação Libertadora Nacional (ALN), segundo o qual: *durante os mais de três meses que fiquei no DOI-CODI, fui submetida em diversos momentos a*

1 **VOCABULÁRIO:**
Estado de sítio – suspensão, por certo tempo, de direitos e garantias individuais.
***Habeas corpus* –** garantia constitucional dada a quem se vê ameaçado em seu direito de locomoção, em virtude de abuso de poder ou ilegalidade.

diversos tipos de tortura. Umas mais simples como socos e pontapés. Outras mais grotescas (...) servi de cobaia para uma aula de tortura. Item 154. Arquivo CNV, 00092.001463/2013-30. Depoimento de Dulce Chaves Pandolfi à Comissão Estadual da Verdade do Rio de Janeiro, ocorrido na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) em 28/5/2013.

Fonte: Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014. Relatório da Comissão Nacional da Verdade. v. 2., p .153-154. Disponível em: **http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_1_pagina_83_a_274.pdf**. Acesso em: 04 fev. 2020.

a) Quais são as datas das fontes citadas? Quem são os autores dos documentos?

b) Qual é o assunto tratado?

c) Aponte duas características da fonte 1 que identifique o Estado assumindo o controle sobre a sociedade civil brasileira. O que isso significa? Justifique.

d) Que relação é possível estabelecer entre os textos? Explique.

Nesta atividade, espera-se que os(as) estudantes no item "**a**", identifiquem as datas e autores das fontes. Estimule-os(as) a relacionar o Ato Institucional nº 5 ao aumento da repressão no contexto do regime militar no Brasil. A primeira fonte é o próprio Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, sancionado pelo Presidente da República Arthur Costa e Silva. As fontes 2 e 3 são os depoimentos do coronel reformado Pedro Ivo Moézia de Lima à Comissão Nacional da Verdade, em 9 de setembro de 2011, e de uma vítima de tortura, a historiadora e ex-militante da Ação Libertadora Nacional (ALN) Dulce Chaves Pandolfi, também à Comissão Nacional da Verdade, em 28 de maio de 2013.

Destaque aos(às) estudantes os assuntos das fontes, os objetivos do AI-5 no contexto e da Comissão Nacional da Verdade, que foi instalada em maio de 2012, pela Lei nº 12.528 de 18 de novembro de 2011, com o intuito de analisar e esclarecer as graves violações de Direitos Humanos praticadas entre 1946 e 1988, preservando a memória e a verdade histórica.

O item "**c**", os(as) estudantes devem identificar alguns aspectos do Estado assumindo o controle sobre a sociedade civil brasileira. Como exemplo, o recesso parlamentar, tendo o Poder Executivo autorização para legislar em todas as matérias, intervenção nos Estados e Municípios sem as limitações previstas na Constituição, suspensão de direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos, cassação de mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, ações coercitivas para sindicatos, liberdades individuais, de expressão e manifestação, suspensão da garantia de *habeas corpus* nos casos de crimes políticos, dentre outros.

Os(as) estudantes devem observar que, a partir dos decretos de Atos Institucionais, sendo o AI-5 o mais repressivo, medidas antidemocráticas foram impostas pelo Poder Executivo, atingindo os opositores do governo – funcionários públicos, sindicalistas, jornalistas, artistas, intelectuais e estudantes. Não possuindo liberdades individuais e tendo o governo poderes de prisão, pessoas desapareceram, foram torturadas ou se exilaram, mas o regime mantinha uma aparência de democracia. Com o processo de Anistia, a legislação que marcou o processo de transição da ditadura militar (1964-1985) para a democracia, o Brasil não seguiu decisões internacionais de punição a agentes de Estado em regimes de exceção, e as fontes da Comissão Nacional da Verdade trazem uma reflexão sobre a violação dos direitos humanos, o que já direciona para a análise da atividade subsequente.

Declaração Universal dos Direitos Humanos

Artigo 5°

Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

Artigo 9°

Ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 19º

Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.

Artigo 20º

Toda a pessoa tem direito à liberdade de reunião e de associação pacíficas.

Fonte: United Nations - Human Rights - Office of the High Commissioner. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: **https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por**. Acesso em: 04 fev. 2020.

e) Leia o trecho da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, da qual o Brasil foi signatário em 1948. Após analisar as fontes 2 e 3, que constam no documento da Comissão da Verdade, explique com suas palavras no que esses depoimentos violam os Direitos Humanos.

Para conclusão da análise das fontes da atividade 3, realize a leitura compartilhada da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e solicite que retomem as fontes da Comissão Nacional da Verdade.

Os(as) estudantes devem compreender no depoimento do coronel reformado Pedro Ivo Moézia de Lima a afirmação de que a tortura existia, mas, segundo seu ponto de vista, não era institucionalizada. Explicite aos estudantes que o DOI-CODI, criado em julho de 1969, pretendia coordenar e integrar a ação dos órgãos de repressão que fossem ameaças à manutenção da segurança do regime. A fonte 2 traz o depoimento de uma ex-militante da Ação Libertadora Nacional (ALN), que foi um movimento armado de guerrilha urbana fundado por Carlos Marighella em 1967, e que teve grande participação feminina. Seus objetivos eram a luta contra o regime militar e a instalação de um governo popular revolucionário, concepções semelhantes às ações do Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) e do Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR). Dulce Chaves Pandolfi relata que, durante o período em que esteve no DOI-CODI, foi submetida a diversos tipos de tortura.

Ao observarem essas informações, poderão analisar como, durante o regime ditatorial no Brasil, a Declaração dos Direitos Humanos foi sistematicamente infringida no contexto, com as prisões arbitrárias, com a censura e, principalmente, com a tortura realizada por órgãos governamentais.

ATIVIDADE 4 - RETOMADA

4.1. Leia o texto abaixo e siga as orientações para realizar a atividade proposta.

Em 1967, assume a presidência Artur da Costa e Silva, que apesar de adepto à Doutrina da Segurança Nacional[2], enfrenta uma intensa oposição entre estudantes, operários, artistas e intelectuais, além de partidos políticos clandestinos que foram extintos pelos Atos Institucionais na instauração do bipartidarismo, restando apenas o Movimento Democrático Brasileiro - MDB (de oposição) e a Aliança Renovadora Nacional - ARENA (de apoio).

Em junho de 1968, a morte do estudante Edson Luís Lima Souto desencadeou a passeata dos Cem Mil, um dos mais representativos exemplos de contestação ao regime. Em dezembro do mesmo ano, é decretado o Ato Institucional Nº 5.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

2 Segundo essa doutrina, para o pleno desenvolvimento, a segurança deveria ser garantida. Por isso, ocorria o combate aos inimigos internos, os opositores ao regime.

a) Em grupos, organizados pelo(a) seu(sua) professor(a), vocês deverão criar um *podcast* apresentando a análise de uma das produções ocorridas no período na música, peças de teatro, cinema, literatura e jornalismo, dentre outras manifestações do período.

Passo a Passo:

1. Escolham um tema para seu *podcast* e realizem a pesquisa e análise;

Não se esqueça:

Pesquisem informações relacionadas à sua fonte (música, peça teatral, etc.) e identifiquem o contexto de sua produção;

Ao estudar a sua fonte, questionem a intencionalidade para reforçar a sua argumentação.

2. Definam os participantes do *podcast*;
3. Criem o roteiro para tratar do tema e definam o tempo de duração;
4. Façam o ensaio para a gravação;
5. Realizem a gravação em um ambiente com pouco ruído;
6. Editem seu *podcast*;
7. Publiquem/apresentem seu podcast, com a organização do(a) seu(sua) professor(a), para que todos de sua turma tenham acesso ao tema desenvolvido pelo seu grupo.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Nessa atividade, os(as) estudantes devem produzir um *podcast* sobre os movimentos culturais de protesto no período, que podem ser observados em músicas, peças teatrais, cinema, literatura e jornalismo. Destaque que o auge das manifestações contra a ditadura ocorreu em 1968, em vários estados brasileiros (como a passeata dos *Cem Mil* na imagem 1), e que foi uma resposta à repressão por parte do regime, que invadiu universidades, prendendo professores e estudantes, assim como artistas, jornalistas etc.

Imagem 1[3]
Na imagem, da esquerda para direita, as atrizes Tônia Carrero, Eva Wilma, Odete Lara, Norma Bengell e Cacilda Becker durante a passeata dos Cem Mil.

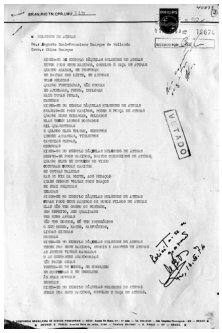


Imagem 2[4]
Veto da música *Mulheres de Atenas*, de Chico Buarque, pelo Serviço de Censura de Diversões Públicas, em 1976.

3 **Fonte:** Wikimedia Commons. Disponível em: **https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Artistas_protestam_contra_a_Ditadura_Militar_-_T%C3%B4nia_Carreiro,_Eva_Wilma,_Odete_Lara,_Norma_Bengell_e_Cacilda_Becker.tif**. Acesso em: 03 fev. 2020.

4 **Fonte:** Wikipédia. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Chico_Buarque#/media/Ficheiro:Parecer_da_censura_da_m%C3%BAsica_Mulheres_de_Atenas,_de_Chico_Buarque.tif**. Acesso em: 03 fev. 2020.

A música é um recurso bastante representativo na denúncia da falta de liberdade de pensamento e pode ser explorada na atividade, como mostra a imagem 2, com o veto dos censores na letra da música *Mulheres de Atenas*, de Chico Buarque de Holanda, de 1976. Faça indicações e sugestões, não só na música, mas em outras manifestações culturais do período.

Organize os agrupamentos, indique fontes de pesquisa (ver sugestões abaixo e no *Saiba Mais*) e permita que os(as) estudantes organizem seus roteiros em sala de aula para que posteriormente gravem o arquivo de áudio. Após a produção, com sua orientação e revisão, solicite que socializem e apresentem suas produções.

SOBRE COMO USAR *PODCAST* EM SALA DE AULA:

Débora Garofalo. Chegou a hora de inserir o podcast na sua aula. Nova Escola, set. 2019. Disponível em: **https://novaescola.org.br/conteudo/18378/chegou-a-hora-de-inserir-o-podcast-na-sua-aula**. Acesso em: 27 mai. 2020.

INDICAÇÃO DE PESQUISA PARA OS(AS) ESTUDANTES:

Passeata dos Cem mil. **Fonte:** CPDOC. Disponível em: **http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-tematico/passeata-dos-cem-mil**. Acesso em: 24 jan. 2020.

Os efeitos de 1968: da Passeata dos Cem Mil ao AI-5. O Globo. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?v=f5LdwiBN04s**. Acesso em: 03 fev. 2019.

Memorial da Resistência de São Paulo – Possui um acervo que marcou o período da ditadura civil-militar. Disponível em: **http://www.memorialdaresistenciasp.org.br/memorial/**. Acesso em: 04 fev. 2020.

INDICAÇÃO E ORIENTAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE *PODCAST*:

Como criar um podcast [tutorial para iniciantes]. **Fonte:** Hotmart. Disponível em: **https://blog.hotmart.com/pt-br/como-criar-um-podcast/**. Acesso em: 02 dez. 2019. Tutorial: como criar um podcast. **Fonte:** Mundo Podcast. Disponível em: **https://mundopodcast.com.br/podcasteando/tutorial-como-criar-um-podcast/**. Acesso em: 02 dez. 2019.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 – MODERNIZAÇÃO, DITADURA CIVIL-MILITAR E REDEMOCRATIZAÇÃO

Unidade Temática: Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.

Habilidades:

(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

(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.

Objetos de conhecimento: 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.

Essa Situação de Aprendizagem deve permitir aos(às) estudantes compreenderem, por meio de fontes históricas, as demandas das populações indígenas e quilombolas em sua contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura civil-militar. Algumas das obras realizadas durante a ditadura civil-militar, como a rodovia Transamazônica, realizaram incursões no interior do país, o que ocasionou o confronto com populações locais e a remoção de algumas delas, muitas vezes indígenas e quilombolas (que estavam entre os projetos de construção do governo militar e de investimento de empresas internacionais).

As atividades desta Situação de Aprendizagem propõem a análise de documentos produzidos durante a ditadura civil-militar no Brasil. Dessa forma, é importante relembrar a habilidade sobre os interesses do estado na tutela indígena5.

Nos anos finais da ditadura civil-militar brasileira, os movimentos sociais e as manifestações públicas passam a ganhar uma adesão cada vez maior da população e de diferentes esferas da sociedade. Exemplo desse processo foi a participação popular no culto ecumênico para o jornalista Vladimir Herzog, assassinado pelo regime em 1975, a campanha pela Anistia (1978) e o movimento "Diretas Já" (1983/1984).

Para o desenvolvimento das atividades sugerimos, além das já disponíveis nesse material, fazer o uso de fontes variadas.

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZAÇÃO

1.1. Leia as fontes abaixo para realizar a atividade proposta:

Fonte 1 – Constituição Brasileira de 1988, Capítulo VIII – Dos Índios

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

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

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

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

Fonte: BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasileira. Disponível em: **https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_26.06.2019/art_231_.asp**. Acesso em: 04 jan. 2020.

Fonte 2 – Relatório Figueiredo, 1967. *Transcrição do Texto:*

1 – CRIMES CONTRA A PESSOA E A PROPRIEDADE DO ÍNDIO:

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

1.1 Assassinatos de índios (individuais e coletivos: tribos);
1.2 Prostituição de índias;
1.3 Sevícias[6];
1.4 Trabalho escravo;

5 (EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as reivindicações dos povos indígenas, das populações afrodescendentes e das mulheres no contexto republicano até a Ditadura Militar. (Habilidade do 1º bimestre).

6 **Sevícias:** atos de crueldade, de tortura física ou mental.

1.5 Usurpação do trabalho do índio;
1.6 Apropriação e desvio de recursos oriundos do patrimônio indígena;
1.7 Delapidação do patrimônio indígena:
a) Venda de gado;
b) Arrendamento de terras;
c) Venda de madeiras;
d) Exploração de minérios (…).

Tamanhos são os crimes.

O serviço de Proteção aos índios degenerou a ponto de persegui-los até o extermínio. Relembram-se aqui os vários massacres, muitos dos quais denunciados com escândalo sem, todavia, merecer maior interesse das autoridades.

Fonte: Ministério Público Federal. Disponível em: **http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-de-trabalho/violacao-dos-direitos-dos-povos-indigenas-e-registro-militar/docs-1/relatorio-figueiredo/relatorio-figueiredo.pdf**. Acesso em: 03 jan. 2020.

Fonte 3 – Direitos indígenas são subordinados a planos governamentais

A subordinação do órgão tutor dos índios, encarregado de defender seus direitos, em relação às políticas governamentais, fica evidente quando se nota que o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) era órgão do Ministério da Agricultura e que a Fundação Nacional do Índio (Funai), que substituiu o SPI em 1967, foi criada como órgão do Ministério do Interior, o mesmo ministério a cargo do qual estavam a abertura de estradas e a política desenvolvimentista em geral (…) Assim, é estrutural o fato de os órgãos governamentais explicitamente encarregados da proteção aos índios, o SPI e posteriormente a Funai, não desempenharem suas funções e se submeterem ou até se colocarem a serviço de políticas estatais, quando não de interesses de grupos particulares e de seus próprios dirigentes.

Fonte: Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014. Relatório da Comissão Nacional da Verdade. v. 2., p. 205. Disponível em: **http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/Volume%202%20-%20Texto%205.pdf**. Acesso em: 03 jan. 2020.

a) Qual é a data de produção das fontes apresentadas?
b) Descreva as ideias principais de cada fonte.
c) Qual é a crítica que a Comissão da Verdade faz no documento 3?
d) Quem produziu o documento 2? É possível confirmar a crítica da Comissão da Verdade no documento 2?
e) A partir da leitura da fonte 2, descreva os aspectos de violação dos direitos indígenas conquistados na Constituição Federal de 1988 (fonte 1).

Realize a leitura compartilhada das fontes e, se necessário, retome a habilidade desenvolvida no *Caderno do Aluno* (volume 1) sobre as reivindicações dos povos indígenas no contexto republicano, para aprofundar a temática na Ditadura Militar.

Se anteriormente os estudantes analisaram a ideia de tutela dos povos indígenas pelo Estado, destaque o Art. 231 da Constituição de 1988, que, além de garantir o reconhecimento das diversas pluralidades étnicas, apresenta a regulamentação sobre a demarcação de suas terras. Ou seja, pela primeira vez na história de nosso país, houve uma conquista dos povos indígenas, que tiveram seus direitos garantidos, não mais estando sujeitos a normas reguladas por interesses de governos. Nesse sentido, pensando nas permanências e mudanças em relação ao tema, os(as) estudantes devem reconhecer que as conquistas ainda estão longe de serem as ideais, mesmo com os avanços legais.

No item "**a**", os(as) estudantes devem identificar as datas dos documentos: a Constituição de 1988, o Relatório Figueiredo de 1967 e o Relatório da Comissão Nacional da Verdade de 2014.

Durante o regime militar, documentado pelo Relatório Figueiredo, em 1967, crimes e atrocidades foram cometidos contra essas populações, inclusive por órgãos que deveriam representar seus interesses (lembrando que 1967 foi o ano da criação da FUNAI, que substituiu o SPI).

Ao observarem essas contradições e violências reveladas pela fonte 2, pode-se propor que estabeleçam relações com o relatório da Comissão Nacional da Verdade, que explicitamente mostra como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) defendia os interesses do Ministério da Agricultura e que mesmo a Fundação Nacional do Índio (Funai) era parte do Ministério do Interior, responsável pela política desenvolvimentista.

ATIVIDADE 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. Leia o texto abaixo e siga as orientações para realização da atividade.

Empecilho ao programa desenvolvimentista da ditadura em relação à ocupação de terras, o quilombo, para o movimento negro, representava o processo de legitimação da identidade negra brasileira para a construção de um autorreconhecimento étnico e nacional. Muitas vezes silenciados, esses movimentos eram associados a atividades subversivas em virtude do debate sobre o racismo e a discriminação no Brasil, que confrontava a ideia de "democracia racial" do discurso oficial de um país sem conflitos e discriminação.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Tema 1: Movimento Negro Unificado;
Tema 2: Teatro Experimental do Negro e Abdias do Nascimento no contexto da ditadura;
Tema 3: Regulamentação e certificação das terras quilombolas do período da ditadura até a Constituição de 1988.

a) Cada grupo vai desenvolver uma análise de fontes e textos sobre as temáticas, de preferência com vários pontos de vista, e propor questionamentos aos seus(suas) colegas sobre o mesmo tema;

b) Cada grupo vai começar a atividade em uma estação diferente e deve circular a partir dela. É preciso que os(as) estudantes resolvam as situações propostas nas estações;

c) Os(as) estudantes devem participar de todas as estações. Em caso de dúvidas, o(a) professor(a) dará orientações durante a atividade;

d) Após a realização da atividade, o grupo deve produzir em seu caderno uma síntese do que aprendeu com a atividade..

Professor(a), realize uma pesquisa prévia de fontes e textos de diferentes naturezas sobre o Movimento Negro Unificado, o Teatro Experimental do Negro e Abdias do Nascimento (no contexto da ditadura), bem como sobre a regulamentação e a certificação das terras quilombolas da ditadura até a Constituição de 1988 (ver sugestões do *Saiba Mais*). Elabore questões problematizadoras sobre a temática, de maneira que os(as) estudantes possam relacionar os movimentos e atrelá-los à questão do racismo estrutural e do uso pelo regime do discurso de democracia racial, além da falta de regulamentação e direitos aos remanescentes das terras quilombolas no período. Por exemplo:

- Principais reivindicações dos movimentos negros;
- Avanços e desafios dos movimentos estudados, tendo em vista a Constituição de 1988;
- Violação de direitos praticados pelo regime militar em relação aos movimentos negros e seus desdobramentos.

É importante sua indicação e mediação na busca de *sites*, imagens, documentos, para que sejam selecionadas fontes para a realização da Estação por Rotação.

Após apresentar a problematização, organize os(as) estudantes em agrupamentos e a sala em conjuntos de cadeiras. Cada conjunto será chamado de estação e terá uma problematização específica para a proposta de atividade. Estipule cerca de 10 minutos para que os grupos permaneçam em cada estação, e assim sucessivamente, até os(as) estudantes terem passado por todas. Em cada estação os(as) estudantes devem conhecer os temas listados a partir do que foi produzido por seus(suas) colegas. No final da rotação, solicite que registrem o que aprenderam e socializem em momento oportuno.

BIBLIOGRAFIA

CAMARGO, Fausto e DAROS Thuinie. *A Sala de Aula Inovadora: estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado Ativo.* Série: Desafios da Educação. São Paulo: Editora Grupo A, Selo Penso. 2018.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem.* Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

INDICAÇÃO DE PESQUISAS PARA OS(AS) ESTUDANTES:

STOODI. Movimento Negro: história, objetivos e conquistas! Por Beatriz Abrantes. Publicado em 19 out. 2018. Disponível em: **https://www.stoodi.com.br/blog/2018/10/19/movimento-negro/**. Acesso em: 29 mai. 2020.

POLITIZE. Como surgiu o movimento negro? Por Ana C. Salvatti Fahs. Publicado em 22 de agosto de 2016. Disponível em: **https://www.politize.com.br/movimento-negro/**. Acesso em: 29 mai. 2020.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Teatro Experimental do Negro (TEN). Disponível em: **http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399330/teatro-experimental-do-negro**. Acesso em: 29 mai. 2020.

DECRETO Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm**. Acesso em: 29 mai. 2020.

ATIVIDADE 3 - DESAFIO

3.1. Leia o texto e as charges para realizar a atividade proposta.

De 1974 a 1979, na presidência do General Ernesto Geisel, o país enfrentou uma crise econômica e social, salários não foram reajustados e a inflação era crescente, o que marcou o fim do chamado "milagre econômico"[7]. Nas eleições de 1974, o partido de oposição, Movimento Democrático Brasileiro (MDB), obteve maioria no Congresso e Senado, deixando apreensivos militares que não queriam a abertura para a redemocratização e defendiam a política de segurança nacional (os chamados "linha-dura").

Nesse contexto, ocorreram muitos casos de desaparecimentos e prisões de opositores. O mais emblemático, em 1975, foi o do diretor de jornalismo da TV Cultura, Vladmir Herzog, que, acusado ter relações com o Partido Comunista, após sua prisão, foi encontrado morto em sua cela, supostamente tendo tirado a própria vida. O caso "Vlado" acarretou comoção e inúmeros protestos, incluindo o Culto Ecumênico na Praça da Sé, em São Paulo, celebrado pelo arcebispo Dom Paulo Evaristo Arns, o rabino Henry Sobel e o pastor Jaime Nelson Wright.

7 Para saber mais: Milagre Econômico Brasileiro. **Fonte:** CPDOC. Disponível em: **http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/milagre-economico-brasileiro**. Acesso em: 05 fev. 2020.

A medida mais importante do governo Geisel, que propiciou posteriormente a abertura política, foi a revogação dos Atos Institucionais, incluindo o AI-5. Para sua sucessão, Geisel indica o general João Batista Figueiredo, que deu continuidade ao processo. Em 1978 é fundado o Comitê Brasileiro pela Anistia e o governo apresenta algumas propostas como revisar a Lei de Segurança Nacional, propiciar uma reforma política e uma anistia parcial.

Em 1979, com as fortes pressões populares e as palavras de ordem "anistia ampla e irrestrita", o Congresso aprovou a Anistia[8], que afirmava em seu Art. 1º: "É concedida anistia a todos quantos (...) cometeram crimes políticos ou conexo com estes (...)", ou seja, perdoava tanto os que lutaram contra o regime, quanto seus defensores. Dessa forma, muitos exilados puderam voltar ao Brasil, como o sociólogo Herbert de Souza (o Betinho) e o educador Paulo Freire.

Já na década de 1980, a crise econômica tornou o regime ainda mais impopular, acelerando a campanha a favor da eleição direta, o que ocorreu para governadores dos Estados e para presidente. A campanha denominada "Diretas-Já" impulsionou passeatas, debates e comícios, no entanto a sucessão de Figueiredo ainda ocorreu por meio de eleições indiretas.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

a) Em seu caderno, descreva as charges. Elas possuem alguma relação entre si?

b) Após a leitura do texto, qual é a crítica que as charges apresentam? Explique com suas palavras.

c) Ao ler o texto e observar as charges, é possível identificar os grupos sociais que defendiam a Anistia? Justifique em seu caderno.

d) Qual é a ironia apresentada por Henfil na charge (imagem 2)? Justifique sua resposta.

As charges, como arte visual, representam excelentes recursos didáticos como, no caso, as ironias e críticas sobre a Anistia no momento de transição democrática no Brasil.

Nessa atividade, é importante a leitura do texto e algumas orientações sobre como foi o contexto e o processo da Anistia no Brasil.

No decorrer da atividade os(as) estudantes devem reconhecer que a Anistia foi limitada e teve caráter recíproco. Aprovada pelo Congresso e sancionada por Figueiredo em 28 de agosto de 1979, permitiu que presos políticos fossem libertados e que alguns exilados voltassem ao país, mas não puniu os responsáveis pelas violações de direitos humanos, como torturadores aliados do governo. Esse caráter permaneceu na Constituição de 1988, e a instauração da Comissão da Nacional da Verdade teve como objetivo esclarecer crimes do período, seguindo a legislação internacional (como visto nos documentos já analisados na Situação de Aprendizagem).

A análise das charges propicia aos(as) estudantes observarem as críticas contidas em relação ao processo de anistia, já que a sociedade esperava que fosse ampla, geral e irrestrita. A charge 1 é uma referência ao grupo de militares conhecidos como "linha dura" no período, contrários à proposta de abertura política do Presidente Figueiredo, assim como ao fim do regime do ditatorial. Os(As) estudantes, com a leitura do texto introdutório, poderão relacionar as charges e observar que, apesar de a legislação propiciar uma abertura lenta e gradual à época, para muitos ela chegou tardiamente, como para o emblemático caso de Vladmir Herzog, assim como devem reconhecer que os crimes cometidos não foram julgados ou mesmo esclarecidos, já que a anistia foi recíproca.

8 **Fonte:** Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI Nº 6.683, DE 28 DE AGOSTO DE 1979. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm**. Acesso em: 05 fev. 2020.

ATIVIDADE 4 - RETOMADA

4.1. Vamos criar um *lapbook!*[9] Basta utilizar a imaginação e sua atitude historiadora. Para a realização desta atividade, siga as orientações do(a) seu(sua) professor(a).

Passo a Passo:

1. Tema: Campanha das Diretas Já!
2. Para elaborar o *lapbook,* você precisa pesquisar o tema escolhido. Procure as informações na *internet*, em livros e em revistas sobre o período de abertura política na ditadura civil-militar, cujos objetivos visavam a redemocratização, como voto direto e uma nova Constituição. Explore sua atitude historiadora, investigando sobre o tema escolhido;
3. Divida a pesquisa em tópicos ou ideias principais;
4. Construa um modelo em branco do *lapbook* com todas as suas ideias que provavelmente serão colocadas no seu trabalho. Isso ajudará você a não perder seu objetivo em relação à montagem do *lapbook;*
5. Mostre seu protótipo ao(à) professor(a), para que ele(a) possa orientar a construção do material e realizar intervenções necessárias;
6. Socialize as pesquisas realizadas, organizando com seus(suas) colegas uma roda de conversa para apresentar o tema escolhido e seu *lapbook* final. Anote em seu caderno o que você aprendeu.

Imagem 1

Manifestações pelas eleições diretas para a Presidência da República no Plenário da Câmara dos Deputados. Abril de 1984. Fotógrafo: Célio Azevedo.

Fonte: Wikimedia. Disponível em: **https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/73/Diretas_J%C3%A1_%284987732126%29.jpg**. Acesso em: 01 jun. 2020.

9 ***Relembrando:*** *Lapbook* é um "minilivro", em formato de pasta, que pode ser em cartolina, papéis coloridos ou folhas de caderno. O importante é que deve conter desenhos, figuras ou atividades pesquisadas.

Imagem 2

Passeata no Centro de São Paulo, em 16 abril de 1984. Foto: Jorge H. Singh.

Fonte: Disponível em: **https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/11/Diretas_ja_1.JPG**. Acesso em: 01 jun. 2020.

Contextualize aos(as) estudantes, ao pesquisarem a temática, que ainda em 1979, com a "abertura lenta e gradual", houve uma reforma partidária que extinguiu o bipartidarismo no Brasil (Arena e MDB) e teve como consequência a formação de novos partidos: os ex-arenistas criaram o PDS (Partido Democrático Social), os ex-emedebistas criaram o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), o PDT (Partido Democrático Trabalhista) e o PT (Partido dos Trabalhadores).

Apesar do pluripartidarismo, em 1983, uma emenda constitucional, que uniu a oposição, foi apresentada pelo deputado federal Dante de Oliveira (PMDB-MT), propondo o retorno das eleições diretas para presidente e vice-presidente em 1985.

Nesse contexto, a *Campanha das Diretas Já*, movimento político suprapartidário, ganhou força e teve como desdobramentos uma série de comícios, manifestações, contando com a participação de milhões de brasileiros insatisfeitos com a recessão econômica vivida pelo país.

Apesar de o Congresso não ter aprovado o projeto e de as eleições terem sido indiretas, pois contava com uma maioria de parlamentares governistas, a campanha, em uma perspectiva histórica, foi vitoriosa para a oposição quando posteriormente elegeu Tancredo Neves e abriu caminho para o processo de redemocratização.

Os(as) estudantes podem utilizar imagens, como as apresentadas acima, criar legendas e pequenos textos, sintetizando suas ideias e argumentações construídas com a pesquisa. Crie um ambiente de aprendizagem em sala de aula, para que produzam os lapbooks, discutam os resultados de suas pesquisas e por fim, exponham, em local adequado, a produção realizada.

ANOTAÇÕES

4º BIMESTRE

UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
A história recente	(EF09HI29 e EF09HI30) Descrever, analisar e comparar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos (econômicos, sociais, de censura e repressão) e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.	As experiências ditatoriais na América Latina.
A história recente	(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia, identificando o papel dos principais movimentos nacionalistas nas lutas de independência.	Os processos de descolonização na África e na Ásia.
A história recente	(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.	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização. Políticas econômicas na América Latina.

UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	(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. (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, sociais e tecnológicas ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.	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 das alterações da sociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.
A história recente	(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 através do desenvolvimento de um projeto de âmbito escolar e comunitário.	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.

Conheça o Currículo:

Acesse o QR Code ou o link abaixo: **http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf**.
Acesso em: 20 jun. 2020.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 – AS EXPERIÊNCIAS DITATORIAIS NA AMÉRICA LATINA

Unidade Temática: A história recente.

Habilidades:

(EF09HI29 e EF09HI30) Descrever, analisar e comparar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos (econômicos, sociais, de censura e repressão) e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.

Objetos de conhecimento: As experiências ditatoriais na América Latina.

Para o desenvolvimento da Situação de Aprendizagem e suas habilidades é importante destacar as particularidades de cada regime ditatorial da América Latina, ressaltando o que os aproxima no contexto em que foram implementados e mantidos, como o caso de interferências internacionais, na troca de informações das agências de inteligência (Operação Condor) e grupos de resistência em diferentes países da América (OLAS). Por meio de pesquisas e metodologias ativas sobre a temática, os(as) estudantes podem comparar as semelhanças e diferenças de cada uma das ditaduras estudadas.

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZACÃO

1.1. Leia o texto para realizar a atividade proposta.

Professor(a), nesta atividade de sensibilização, sempre que houver um texto a ser trabalhado, é interessante a realização da leitura compartilhada com os(as) estudantes, não deixando de enfatizar os aspectos que considerar mais relevantes. Apresente alguns questionamentos, possibilitando o diálogo e o levantamento de conhecimentos prévios. O estímulo da competência interpretativa é essencial para um melhor desenvolvimento das habilidades do componente curricular de História. Atente-se aos termos possivelmente desconhecidos, esclarecendo-os ou solicitando a utilização de um dicionário.

A América Latina sob ditaduras civil-militares

Para os países da América Latina alinhados aos EUA no contexto da Guerra Fria, a ameaça comunista tornou-se um fator de legitimação e exportação da Doutrina de Segurança Nacional. Essa política serviu como um alerta aos militares que visavam garantir a segurança nacional contra os “inimigos internos” e a manutenção dos regimes, coibindo projetos de reformas. Exemplos como a Revolução Cubana, que instituiu um regime socialista; os governos do México e da Argentina, propondo mudanças de reforma agrária e nas relações de trabalho; e o Chile, que previa a implementação do socialismo pelas vias democráticas com Salvador Allende, foram coibidas por militares com o apoio dos norte-americanos. Como consequência, grande parte dos países da América Latina, incluindo o Brasil, tiveram a implementação de regimes ditatoriais de caráter civil-militar em seu território. As ditaduras militares do Brasil (1964-1985), Argentina (1976-1983), Uruguai (1973-1985), Chile (1973-1990), Bolívia (1964-1982) e Paraguai (1954-1989) chegaram a manter entre si uma poderosa rede de alinhamento para perseguir todos os tipos de opositores ao regime.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) Em grupos, organizados pelo(a) seu(sua) professor(a), vocês deverão criar um *podcast* para caracterizar os regimes ditatoriais nos países da América Latina, exceto o caso brasileiro, considerando que já o estudamos.

Passo a Passo:

1º Definam os participantes do *podcast*;

2º Escolham um país entre Argentina, Uruguai, Chile, Bolívia e Paraguai, e realizem a pesquisa e análise destacando os seguintes aspectos:

- Antecedentes no país;
- Período de vigência da ditadura e dos seus governantes;
- Participação dos EUA e relação com os governos ditatoriais;
- Grupos de resistência no combate ao regime ditatorial;
- A resistência expressada nas artes plásticas e/ou música e/ou teatro;
- Processo de democratização: anistia ou responsabilização dos envolvidos no regime.

3º Criem o roteiro para o programa e definam o tempo de duração;

4º Façam o ensaio para a gravação;

5º Realizem a gravação em um ambiente com pouco ruído;

6º Editem seu *podcast*;

7º Publiquem/apresentem seu *podcast*, com a organização do(a) seu(sua) professor(a), para que todos de sua turma tenham acesso ao tema desenvolvido pelo grupo.

Professor(a), para facilitar a realização desta proposta de atividade, dê orientações em relação à indicação de fontes bibliográficas, sites e materiais disponíveis aos(às) estudantes para a realização da pesquisa (abaixo algumas sugestões).

A temática abordada são as ditaduras cívico-militares que ocorreram na América Latina e, em virtude da extensão do tema, fez-se a opção por delimitar o objeto de conhecimento ao Uruguai, Argentina, Chile, Bolívia e Paraguai, excluindo o Brasil. Essa opção de delimitação também pode se pautar nas conexões existentes entre esses países, tendo em vista a Operação Condor[1]. Para tanto, sugere-se (acima) um roteiro de análise a fim de nortear a produção dos *podcasts* para que aspectos históricos importantes sejam pontuados, podendo ser modificado conforme a realidade de suas turmas.

A fim de subsidiar a análise dos estudantes, sugerimos três links com alguns textos acerca das ditaduras elencadas que podem ser utilizados pelos agrupamentos. No entanto, outros aportes de pesquisas podem ser utilizados também para a produção do *podcast*.

1 A Operação Condor consistiu na cooperação dos aparelhos repressivos de seis países latino-americanos (Brasil, Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia e Chile), ratificado pelo governo dos EUA. A operação consistiu em troca de informações sobre opositores e exilados. A repatriação de exilados de um país para o outro não iria seguir pelo caminho da legalidade, mas realizada de forma clandestina. A fase que deu sequência à operação envolveu sequestros, atentados, torturas e assassinatos. As forças repressoras dos seis países tinham o aval de Washington para capturar, sequestrar, torturar e matar qualquer opositor, independentemente de sua nacionalidade e do território nacional em que estivesse exilado.

Os *podcasts* são excelentes oportunidades para o trabalho dos conteúdos históricos juntamente com as ferramentas tecnológicas. Trata-se de arquivos de áudio transmitidos via *internet*, funcionando basicamente como uma rádio digital. Ao produzirem os *podcasts*, os estudantes necessitarão mobilizar conhecimentos para sua produção e, consequentemente, desenvolver as habilidades propostas nesta Situação de Aprendizagem. Os(As) estudantes já devem ter produzido alguns *podcasts* ao longo do ano, em outros bimestres; portanto, já estão familiarizados com o procedimento.

SAIBA MAIS:

América Latina em Transe. **Fonte:** Memórias da Ditadura. org. Disponível em: **https://memoriasdaditadura.org.br/america-latina-em-transe/**. Acesso em: 03 nov. 2021.

Ditaduras Militares. **Fonte:** Enciclopédia Latino Americana. Disponível em: **http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/d/ditaduras-militares**. Acesso em: 03 nov. 2021.

Ditadura militar boliviana. **Fonte:** Wikipédia. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Ditadura_militar_boliviana**. Acesso em: 03 nov. 2021.

b) Após ouvirem os *podcasts* dos(das) seus(suas) colegas e apresentarem o de seu grupo, com a ajuda de seu(sua) professor(a), elaborem 5 questões para cada grupo sobre a temática estudada, sendo que elas deverão ser inseridas em um formulário de uma Plataforma Digital. Os grupos deverão receber um *link* e responder aos questionamentos. As questões serão debatidas posteriormente em sala. Não esqueçam de colocar a opção de respostas dissertativas (curtas ou longas).

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Professor(a), solicite aos(às) estudantes que façam anotações durante as apresentações dos grupos e, a partir dessa sistematização, devem produzir alguns questionamentos que podem ser inseridos em uma plataforma digital de formulários; posteriormente, até podem produzir um *Quiz* sobre a temática. Essa forma de apresentar as questões elaboradas, pode ser estimulante, já que inclui a tecnologia. Também é importante auxiliar na produção dos questionamentos, para que sejam pertinentes e que possam ser respondidos pelos grupos.

Para facilitar a atividade, caso os(as) estudantes não tenham recursos na escola, podem realizar em casa. Caso não haja essa possibilidade, você mesmo pode criar o formulário, depois de os(as) estudantes finalizarem a produção das questões. É importante organizar os agrupamentos para que todos os grupos tenham questões a serem respondidas. Dessa forma, os(as) estudantes poderão respondê-las e, posteriormente, a planilha pode ser usada em sala para uma discussão e reflexão final.

Para auxiliar os trabalhos, segue abaixo um passo a passo de como incluir as questões em um formulário (no caso do Google):

Passo a passo:

1º Configurar um novo formulário;
2º Acesse o *link*: **https://docs.google.com/forms/u/0/?tgif=d**
3º Clique em branco ou teste em branco.

Ao abrir, criar um título para o formulário (Ditadura na Argentina, por exemplo) e logo abaixo insira o número do grupo que deve responder (Grupo 2). Não esqueça de selecionar "parágrafo" para respostas mais longas e dissertativas. No entanto, se achar interessante, podem ser respostas curtas ou mesmo de múltipla escolha, isso dependerá das dúvidas apresentadas pelos(pelas) estudantes na elaboração das questões para os (as) colegas. Após colocarem a primeira pergunta, devem clicar no ícone ⊕ para a questão subsequente, até incluírem as cinco questões. Após a inclusão, o próximo passo é importar perguntas, selecionar o formulário criado e enviar o *link* de acesso para os e-mails dos(das) estudantes. Após a resposta ser elaborada pelo grupo responsável pela pesquisa, pode haver a verificação por meio da planilha, que pode ser usada em aula para facilitar a exposição e argumentação de todos os envolvidos.

ATIVIDADE 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. Leia o texto e a fonte histórica para realizar a atividade proposta.

Operação Condor

Em uma aliança político-militar, a "Operação Condor" uniu os vários regimes militares na América do Sul, como o Brasil, Argentina, Chile, Bolívia, Paraguai e Uruguai, e contou com os serviços de inteligência dos Estados Unidos. Essa operação visava à troca de informações entre os líderes dos regimes autoritários da região sobre os opositores às ditaduras. De forma coordenada, os governos reprimiam os adversários dos regimes. As ações envolviam perseguições, sequestros, assassinatos e "desaparições" entre esses países.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

Fonte 1 - Ministério das Relações Exteriores, 13/09/1977

<u>*Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.</u>

"1. O governo uruguaio está pondo em prática a denominada "Operação Condor", com a finalidade de detectar atividades de elementos e grupos esquerdistas ligados ao meio estudantil local. Serão examinadas atas de sessões dos Conselhos de Direção das Faculdades e do Conselho Central Universitário.

2. As autoridades suspeitam que estão sendo reativadas as ações clandestinas da Federação de Estudantes Universitários do Uruguai (FEUU), o ramo representativo do PC Uruguaio no meio estudantil.

3. Foram presos ALBERTO CASTILLO ALVARES e MAX COGNOLI, além de HUGO SELINKO e CESAR CORENGIA, ex-conselheiros pela ordem docente, e EDGAR RODAS, ex-conselheiro pela ordem estudantil.

Fonte: Arquivo Nacional. Transcrição de documento do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, informe 334/77 do Centro de Informações do Exterior (CIEX), de 1977. Wikimedia. Disponível em: **https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/da/Informe_334-77%2C_do_Centro_de_Informa%C3%A7%C3%B5es_do_Exterior_%28CIEX%29.jpg**. Acesso em: 02 abr. 2020.

a) Qual é a data de produção da fonte apresentada?

b) Quem produziu a fonte? Em qual país?

c) Explique quais ações foram determinadas pelo documento, e relacione essas medidas aos objetivos da Operação Condor.

d) Quais acusações foram relatadas na fonte e quais foram as suas consequências?

e) Pesquisar outros exemplos do funcionamento da Operação Condor.

Professor(a), nesta atividade, com os conhecimentos já apreendidos nas atividades anteriores sobre as especificidades dos regimes ditatoriais em diversos países da América Latina, os(as) estudantes devem relacionar as ações utilizadas pelos governos para reprimir movimentos de resistência, de forma articulada, já que todos esses países, de alguma maneira, pautavam-se nas Doutrinas de Segurança Nacional.

É importante realizar a leitura compartilhada do texto e da fonte, esclarecendo dúvidas e, se necessário, criando um glossário das palavras desconhecidas dos(as) estudantes.

Inicialmente os(as) estudantes devem identificar a data e qual país a produziu, ou seja, identificar informações explícitas já que se trata de um documento do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, de 1977. Após a leitura do texto inicial, sobre a Operação Condor, devem reconhecer que o documento revela justamente o objetivo principal da operação, com a troca de informações entre os regimes autoritários sobre os opositores às ditaduras. É possível identificar que a fonte afirma que o governo uruguaio desenvolvia ações relativas à Operação, vigiando Universidades, tendo como consequência a prisão de professores e estudantes.

Para a realização da pesquisa do item "**e**", oriente os(as) estudantes em relação às possíveis fontes de consulta (ver, abaixo, sugestões de *sites*). Para tal, também se faz importante a realização de uma orientação procedimental em relação à confecção dos registros e dar exemplos (como o caso do Sequestro dos Uruguaios) em relação à cooperação dos países com a Operação Condor.

SUGESTÃO DE PESQUISA PARA OS ESTUDANTES:

Wikipedia. Operação Condor. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Opera%C3%A7%C3%A3o_Condor**. Acesso em: 23 jun. 2020.

Mundo Educação. Operação Condor. Por Cláudio Fernandes. Disponível em: **https://mundoeducacao.uol.com.br/historia-america/operacao-condor.htm**. Acesso em: 23 jun. 2020.

Toda Matéria. Operação Condor. Por Julliana Bezerra. Disponível em: **https://www.todamateria.com.br/operacao-condor/**. Acesso em: 23 jun. 2020.

Educação UOL. Operação Condor: ditaduras se uniram para perseguir adversários. Por Vitor Amorim de Angelo. Disponível em: **https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/operacao-condor-ditaduras-se-uniram-para-perseguir-adversarios.htm**. Acesso em: 23 jun. 2020.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 – A DESCOLONIZAÇÃO AFRO-ASIÁTICA

Unidade Temática: A história recente.

Habilidade: (EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia, identificando o papel dos principais movimentos nacionalistas nas lutas de independência.

Objetos de conhecimento: Os processos de descolonização na África e na Ásia.

Professor(a), para o desenvolvimento dessa Situação de Aprendizagem, é importante retomar a habilidades do 8º ano[2] do Currículo, assim como do 2º bimestre do 9º ano[3], para que os (as) estudantes compreendam os processos de descolonização Afro-Asiáticos, decorrentes do imperialismo e do neocolonialismo, identificando o papel dos principais movimentos e sua luta pela independência. O material, por meio de fontes e pesquisas com metodologias ativas, deve possibilitar a compreensão da habilidade, possibilitando ao(a) estudante analisar o papel dos movimentos de resistência dos continentes africano e asiático que culminaram com a descolonização. Importante marco, após a Segunda Guerra Mundial, foi a Conferência de Bandung, cujo tratado é usado como documento sobre o período, bem como dos encontros pan-africanistas que se seguiram à Conferência. Os(as) estudantes devem reconhecer a importância de figuras como Mandela e Gandhi, na luta contra a segregação racial do Apartheid, na África do Sul e nos conflitos étnico-religiosos na Índia. É possível desenvolver um trabalho com o componente de Geografia, ao abordar as habilidades EF09GE06 e EF09GE17 do Currículo.

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZAÇÃO

1.1. Entre os dias 18 e 24 de abril de 1955, delegações dos governos de 29 países asiáticos e africanos participaram da Conferência Asiático-Africana realizada em Bandung, Indonésia. Essa conferência firmou dez princípios para a "promoção da paz e cooperação mundiais", baseada na Carta das Nações Unidas e nos princípios do premiê indiano Jawaharlal Nehru, pressupondo o fim da experiência do neocolonialismo, assim como o domínio econômico, político e social imposto pelas potências mundiais imperialistas na Conferência de Berlim de 1885.

a) Com a orientação de seu(sua) professor(a), leia as fontes abaixo para realizar a atividade proposta.

Fonte 1

Depois da hegemonia da raça branca sobre o mundo no século XV, tem início agora um grande retrocesso. Bandung não precisou fazer um julgamento, e sim estabelecer, acima de qualquer coisa, uma espécie de constatação, unida em relação a problemas como o colonialismo e o desarmamento mundial. *Como podemos dizer que o colonialismo morreu há tanto tempo assim, se vastas*

2 8º ano: (EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia. O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.

3 9º ano: (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.

regiões da Ásia e da África não foram libertadas, declarou o presidente Sukarno. Nehru disse: *A Ásia quer ajudar a África*. Certamente, não se devem minimizar os perigos que ameaçam esse esforço mundial dos povos de cor para acabar com a opressão colonial. Ainda que ausentes em Bandung, os "amargos europeus" se faziam presentes por sua influência ideológica ou financeira. O colonialismo muda constantemente. Por outro lado, a Ásia e a África têm mais ou menos as mesmas necessidades de países subdesenvolvidos, razão de uma solidariedade, mas também de uma falta de complementaridade, salvo pelo problema demográfico: a África esvaziada pelo tráfico de escravos, a Ásia sobrecarregada de homens e que tem fome de terras. A solidariedade deve atuar nesse ponto? Seja como for, a África não pode ter atualmente melhor apoio do que essa maioria da humanidade. A Ásia é sua aliada natural. Juntas, dispõem do maior capital moral, das maiores riquezas naturais. A dinâmica da história não reserva a elas uma grande sorte? Se a obra empreendida em Bandung continuar, essa conferência representará, certamente, um *novo começo na história do mundo*.

Fonte: Présence Africanaine, Paris: Éditions Présence Africaine, n. 3, ago./set., p. 43, 1955.

Fonte 2

1. Respeito aos direitos fundamentais, de acordo com a Carta da ONU;
2. Respeito à soberania e integridade territorial de todas as nações;
3. Reconhecimento da igualdade de todas as raças e nações, grandes e pequenas;
4. Não-intervenção e não-ingerência nos assuntos internos de outro país;
5. Respeito pelo direito de cada nação defender-se, individual e coletivamente, de acordo com a Carta da ONU;
6. Recusa na participação dos preparativos da defesa coletiva destinada a servir os interesses particulares das grandes potências;
7. Abstenção de um ato ou ameaça de agressão, ou do emprego da força, contra a integridade territorial ou a independência política de outro país;
8. Solução de todos os conflitos internacionais por meios pacíficos, de acordo com a Carta da ONU;
9. Estímulo aos interesses mútuos de cooperação;
10. Respeito pela justiça e obrigações internacionais.

Fonte: Conferência de Bandung - Os Dez Princípios da Conferência de Bandung, 1955. Wikipedia. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Confer%C3%AAncia_de_Bandungue**. Acesso em: 03 abr. 2020.

a) Que tipo de fontes estão sendo apresentadas? Quais são as datas de suas produções?

b) Qual é o assunto principal das duas fontes?

c) Quais são as críticas apresentadas na fonte 1 em relação ao colonialismo? Explique.

d) Quais são as reivindicações apresentadas nos *Dez princípios da Conferência de Bandung*? Explique o que isso significava para os países que os elaboraram.

Professor(a), nessa atividade inicial, após a retomada da temática das habilidades anteriores, o objetivo é uma sensibilização e análise de conhecimentos prévios, desenvolvidos por meio da leitura das fontes, de preferência compartilhada com suas intervenções. Caso necessário, já que as fontes são primárias e podem trazer uma linguagem pouco familiar aos(as) estudantes, crie um glossário de palavras e termos para facilitar a leitura.

Ao analisar os documentos, os(as) estudantes devem identificar os tipos de fontes, no caso Os Dez Princípios da Conferência de Bandung e um artigo da Revista *Présence Africanaine* sobre os desdobramentos, análises e discursos proferidos no evento, em 1955. Destaque que a Revista, fundada por Alioune Diop, era publicada trimestralmente em Paris desde 1947, com artigos sobre cultura,

política e literatura, trazendo debates sobre o ideário pan-africanista[4] na luta da descolonização das antigas colônias francesas e no nascimento do movimento negritude.

Com a leitura atenta, os(as) estudantes devem identificar na primeira fonte, uma reflexão sobre os desafios dos processos de independência dos países asiáticos e africanos que, no documento, explicitam e denunciam as ações do imperialismo e neocolonialismo dos europeus, as intervenções econômicas e ideológicas que se transformaram ao longo do tempo. Também a fonte 1, traz a questão das especificidades da África, principalmente ao apresentar a questão da diáspora africana, pois o pan-africanismo pressupunha concepções e visões positivas e internacionalistas acerca de sua identidade étnico-racial (desconstruindo o discurso corrente de fins do século XIX e início do XX de "inferioridade racial" sustentada pela ciência), além dos objetivos mais explícitos das resoluções da Conferência de promover uma cooperação, tanto no aspecto econômico como cultural, entre esses países, com o intuito de fazer frente ao colonialismo das potências europeias e principalmente, da nova configuração política mundial com os blocos de influência dos EUA e URSS.

Por fim, os(as) estudantes devem identificar nos Dez princípios da Conferência de Bandung, além da luta pelos processos de descolonização e independência, com a cooperação dos países recém-independentes a criação de um tribunal que julgaria os crimes contra a humanidade, a neutralidade em relação à Guerra Fria. É importante também, que observem a relação com a Carta das Nações Unidas para a promoção da paz e da cooperação mundial, respeitando os direitos fundamentais, a soberania e os territórios das nações, igualdade de raças, a autodeterminação dos povos, dentre outros exemplos.

SOBRE O MOVIMENTO PAN-AFRICANISTA.

PAIM, Márcio Luís. Pan-Africanismo: política, libertação e golpes de Estado. Revista Tempo, Espaço e Linguagem. Irati, v. 7, n.1, p. 207-229. Disponível em: **https://revistas2.uepg.br/index.php/tel/article/view/8257**. Acesso em: 23 jun. 2020.

BARBOSA. Muryatan Santana Barbosa. O debate pan-africanista na revista Présence Africaine (1956-1963). Revista História vol.38. Assis/Franca, 2019. Disponível em: **https://www.scielo.br/j/his/a/kPzDXn3xS9jDHtpzmr9JpfH/?lang=pt**. Acesso em: 23 jun. 2020.

ATIVIDADE 2 - ENSINO HÍBRIDO

2.1. Neste momento você e sua turma deverão elaborar uma **aula invertida**, estudando alguns dos processos da descolonização afro-asiática.

A partir da década de 1930 e 1940, iniciaram-se os processos de independência e descolonização, principalmente em países asiáticos como Índia, Paquistão, Birmânia, Ceilão e Indonésia. Já na década de 1950, esses movimentos deslocaram-se para a África, onde países como Quênia, Senegal, Gana, Congo Belga e Argélia (início do movimento de libertação nacional) conquistaram suas independências. Apresentando semelhanças em seu perfil histórico, econômico e social, esses Estados nascentes procuraram se articular e criar princípios que foram determinados pelas Conferências de Bandung, em 1955, e no Cairo, em 1957.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

4 Sobre o movimento pan-africanista: Ver sugestões de leitura.

Passo a Passo:

1º A atividade será realizada em 6 grupos organizados pelo(a) professor(a). Vocês devem pesquisar e analisar o processo de independência e descolonização do país escolhido, de acordo com a ordem estabelecida na tabela abaixo:

	PAÍS COLONIZADOR	PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA E DESCOLONIZAÇÃO
GRUPO 1	Grã-Bretanha.	Índia; Paquistão; Paquistão Oriental (Bangladesh).
GRUPO 2	Grã-Bretanha.	África do Sul.
GRUPO 3	França.	Argélia.
GRUPO 4	França.	Indochina.
GRUPO 5	Bélgica.	Congo.
GRUPO 6	Portugal.	Angola, Moçambique e Guiné-Bissau.

2º Pesquise em diferentes suportes, como na *internet*, em livros didáticos e os da biblioteca de sua escola. Não se esqueça de anotar em seu caderno todas as fontes pesquisadas, inclusive as usadas para coletar imagens;

3º Na escola, durante a aula, tire as suas dúvidas com o(a) professor(a) sobre a pesquisa;

4º Por fim, organize as informações coletadas para apresentá-las à turma.

Professor(a), a atividade pressupõe um procedimento metodológico ativo de Sala de Aula Invertida. Organize os(as) estudantes em agrupamentos, de preferência após diagnóstico de potencialidades e dificuldades apresentadas em suas trajetórias de aprendizagem. Os objetos de conhecimento e temáticas sugeridos no passo a passo, foram escolhidos de maneira a propiciar o desenvolvimento da habilidade.

Indique fontes de pesquisa aos estudantes, lembrando a importância de sua mediação no processo. Auxilie na produção de um “esquema” de organização da apresentação e, se houver possibilidade e recursos, os(as) estudantes podem elaborar as apresentações, utilizando meios digitais.

Organize as apresentações e, se achar necessário, solicite uma produção escrita como sistematização. A prática da Sala de Aula Invertida pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia do estudante.

Os(As) estudantes devem analisar e apresentar alguns movimentos de independência e descolonização afro-asiáticos, como apresentado na tabela do *Caderno do Aluno*. Dentre as temáticas, alguns desses processos devem ser abordados: como o caso da negociação, em 1947 (após anos de movimentos de resistência), entre a Grã-Bretanha e a Índia que resultou no desmembramento do Paquistão, de maioria muçulmana; da Índia, com maioria hindu e na posterior criação de Bangladesh, em 1971. Ainda em relação à Grã-Bretanha, a África do Sul é outro exemplo emblemático, já que em 1931, apesar da independência, o país continuou sendo controlado pelo Império Britânico. Apenas em 1961, a república foi proclamada com um regime de segregação racial institucionalizado desde 1948 – o Apartheid.

No caso do grupo que irá estudar a independência do Congo, retome algumas questões já abordadas em bimestre anterior, lembrando que o Congo foi propriedade particular do rei belga, Leopoldo II, durante o período de colonização e dos crimes cometidos contra os congoleses. Frente a um regime discriminatório e opressor, surgiram muitos movimentos de resistência, a partir da década de 1950, como a Associação do Baixo Congo – Abako e, posteriormente, o Movimento Nacional Congolês. Sob a liderança de Patrice Lumumba, após anos de lutas e resistência ao colonialismo, os belgas, em 1960, se retiram do país e o Congo torna-se independente.

Oriente os grupos que vão analisar as ex-colônias francesas, como a Indochina e a Argélia, sugerindo fontes e delimitando alguns aspectos a serem estudados. No caso da Indochina (constituída pelo Vietnã, Laos e Camboja), que foi uma colônia francesa até 1940, o grupo deve abordar, além da independência, as questões da região, após a II Guerra Mundial, a divisão do Vietnã (a influência comunista na região, relacionando o tema à Guerra Fria), e a tentativa de recolonização da França que levou à Guerra da Indochina (1946-1954), só reconhecendo sua independência na Conferência de Genebra. Já no caso da Argélia, região ocupada por uma minoria de franceses em comparação com o povo argelino, constituído de árabes e berberes, oriente o grupo a pesquisar a FLN (Frente de Libertação Nacional), liderada por Ahmed Ben Bella, as guerrilhas e a ocupação do exército francês na região, em 1954, que gerou atos de extrema violência das duas partes e levou Charles de Gaulle novamente ao poder. Após negociações, apenas em 1961, o governo francês e a FLN passam a dialogar e, em 1962, com um plebiscito, os argelinos conseguem sua independência.

No caso das ex-colônias portuguesas, auxilie na busca por fontes em relação às ações da ditadura salazarista para reprimir movimentos africanos de independência, dentre eles, o MPLA (Movimento Popular para Libertação de Angola), a Frelimo (Frente para Libertação de Moçambique) e o PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e de Cabo Verde). Após a Revolução dos Cravos, com o fim da ditadura de Salazar, o governo português reconhece a independência desses países: em 1974, de Moçambique e Guiné-Bissau e, em 1975, de Angola.

ATIVIDADE 3 - DESAFIO

3.1. Escolha um dos questionamentos abaixo e realize uma pesquisa aprofundada sobre os temas vistos nesta Situação de Aprendizagem. Como produto você deve criar um infográfico e apresentá-lo aos seus(suas) colegas, abordando as seguintes questões:

TEMA 1 – Pesquise as Conferências de Berlim, em 1884-1885, e a Conferência de Bandung, em 1955, destacando quais foram os objetivos dessas conferências e como elas se relacionam.

TEMA 2 – Pesquise sobre como o final da Segunda Guerra Mundial, no contexto da Guerra Fria, impulsionou o processo de luta pela independência e descolonização.

TEMA 3 – Pesquise como os EUA e a URSS se posicionaram dentro da nova configuração mundial da Guerra Fria, em relação às independências e ao processo de descolonização da África e Ásia.

Professor(a), nessa atividade de síntese da unidade temática, os(as) estudantes, por meio de infográfico, devem descrever os processos de descolonização na África e na Ásia, dentro do período estudado. O infográfico é uma ferramenta excelente para se comunicar e sistematizar ideias, proporcionando a apresentação, de forma simples, de inúmeras informações. No entanto, para que o infográfico fique atrativo e cumpra sua função pedagógica, é preciso que retomem as pesquisas já realizadas (para subsidiar as informações que deverão estar presentes). Posteriormente, solicite que organizem as informações, para isso auxilie na organização do infográfico, seguindo as orientações sugeridas a seguir:

1. Realize um levantamento das palavras-chave do tema que deverá ser abordado;
2. Junto de cada palavra-chave do tema, realize uma breve descrição para que você possa consultá-la sempre que necessário;
3. Produza setas, insira imagens/desenhos ou colagens para ilustrar as ideias principais que devem constar no infográfico. Escolha aquelas que o façam lembrar imediatamente do assunto e organize-as junto das palavras/temas e descrições;
4. Reflita sobre as relações entre as palavras-chave/temas;
5. Organize os temas/palavras-chave de forma lógica, formando o infográfico.

ATIVIDADE 4 - RETOMADA

4.1. Vocês já estudaram os processos de independência da Índia e da África do Sul. Para aprofundar seus conhecimentos, leiam o texto abaixo e sigam as orientações do(a) professor(a) para realizarem a proposta da atividade.

O historiador Marc Ferro, em seu livro *O Século XX explicado aos meus filhos,* inicia o primeiro capítulo afirmando que algumas personalidades contam com uma simpatia quase universal. Dentre as personalidades citadas estão Mahatma Gandhi e Nelson Mandela. Ferro justifica essa admiração pelo fato de serem figuras que, em meio a guerras e genocídios, defenderam suas causas pregando a não-violência. Gandhi foi assassinado em 1948, e Mandela passou 28 anos de sua vida na prisão.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) Pesquise e escreva uma breve biografia sobre Mahatma Gandhi e Nelson Mandela, e registre suas respostas em seu caderno.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Biografias: sugestão de pesquisa:

Ebiografia. Mahatma Gandhi. Por Dilva Frazão. Disponível em: **https://www.ebiografia.com/mahatma_ghandi/**. Acesso em: 24 jun. 2020.

Ebiografia. Nelson Mandela. Por Dilva Frazão. Disponível em: **https://www.ebiografia.com/nelson_mandela/**. Acesso em: 24 jun. 2020.

b) Explique a conduta política de Gandhi e seu posicionamento frente aos britânicos.
c) Retome o que estudou sobre a África do Sul e explique o posicionamento de Mandela na luta contra o Apartheid.
d) Quais são as semelhanças e diferenças da postura de "desobediência civil" na África do Sul e na Índia? Quais foram suas consequências?

Professor(a), para que os(as) estudantes estabeleçam relações entre as figuras de Mahatma Gandhi e Nelson Mandela, são importantes a pesquisa prévia e a produção de uma minibiografia para que compreendam a luta dessas figuras emblemáticas para a história da Índia e da África do Sul.

Mahatma Gandhi (1869-1948), liderou, no início do século XX, a resistência indiana ao colonialismo britânico sob a bandeira do pacifismo e por meio da desobediência civil[5]. Solicite aos estudantes que consultem um dicionário para compreenderem o que significa o termo. Ao reconhecerem que, por meio da desobediência às leis estabelecidas que humilhavam e discriminavam os cidadãos indianos, consideradas injustas, as ações e protestos ganharam reconhecimento internacional na luta por direitos civis e pela liberdade. O Partido do Congresso, do qual Gandhi estava à frente, pregava a não cooperação de forma pacífica, além de "boicotes" ao uso e compra de produtos ingleses. Um evento que pode ser abordado é o da Marcha do Sal, em 1930, produto taxado pelos ingleses e proibido de ser explorado pelos indianos. Outro aspecto importante é a questão religiosa, já que Gandhi lutava também pela superação dos antagonismos entre hindus e muçulmanos, que resultou posteriormente na independência em 1947, com a divisão entre Índia e Paquistão. Tanto que foi assassinado em 1948, por um extremista hindu, por razões relacionadas a não unificação do Estado indiano.

Na África do Sul, com a formação dos Estados Africanos independentes e a organização do Congresso Nacional Africano, ocorreram inúmeras ações e manifestações contrárias à institucionalização do Apartheid de 1948, levando à condenação de Mandela à prisão perpétua, em 1964. Retome com os(as) estudantes o que foi o Apartheid, que partiu do governo dos Bôeres na criação de um "regime racial separado", e destaque a luta pacífica e o Massacre de Soweto em 1975. Apenas na década de 1990, as leis raciais foram anuladas e Mandela libertado, tornando-se presidente em 1994.

Nessa proposta, os estudantes devem concluir que tanto Gandhi como Mandela (você também pode explorar a luta por direitos civis nos EUA de Martin Luther King), adotaram iniciativas de resistência política que renunciavam à violência e buscavam a negociação e o diálogo com os governos colonialistas.

SOBRE DESOBEDIÊNCIA CIVIL:
Brasil Escola. Desobediência Civil. Por Daniel Neves Silva. Disponível em: **https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/desobediencia-civil.htm**. Acesso em: 24 jun. 2020.

5 O termo surgiu com a obra ensaística de Henry David Thoreau, A desobediência civil (Civil disobedience), publicado em 1849.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 – O FIM DA GUERRA FRIA E O MUNDO GLOBALIZADO

Unidade Temática: A história recente.

Habilidades:

(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.

Objetos de conhecimento: O fim da Guerra Fria e o processo de globalização; políticas econômicas na América Latina.

Professor(a), nessa Situação de Aprendizagem, cujas habilidades estão relacionadas à história recente, a temática aborda os novos modelos econômicos das democracias nascidas após as experiências ditatoriais da América Latina, também a reconfiguração mundial advinda do fim da Guerra Fria e do desmantelamento do bloco soviético, trazendo uma reflexão sobre os desafios da sociedade contemporânea capitalista e globalizada.

Os(as) estudantes devem refletir sobre impactos causados à sociedade e ao meio ambiente, posicionando-se e defendendo suas convicções como protagonistas de sua formação e visão de mundo. Para desenvolver essa habilidade, os(as) estudantes devem construir e significar o conceito de globalização, para que posteriormente, nas demais habilidades, tenha elementos para propor projetos de intervenção e mediação social. Dessa forma, o Material de Apoio, propicia a análise dos papéis de encontros como o Fórum Social Mundial, de manifestações como o Occupy Wall Street, tendo em vista suas convicções em relação à globalização. Por meio de um Game/Debate devem defender aspectos positivos e negativos da economia e da sociedade globalizadas, de forma lúdica, tendo em vista a complexidade da temática e seus inúmeros pontos de vista.

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZAÇÃO

1.1. Leia os textos abaixo, e com o auxílio de seu(sua) professor(a) realize a atividade proposta:

Texto 1

A queda do Muro de Berlim, em 1989, e o desmantelamento da URSS, em 1991, assinalaram o fim da Guerra Fria. Nesse contexto, os antigos países que faziam parte da União Soviética reestruturaram suas economias dentro dos mercados capitalistas. Um novo cenário se consolidou nas relações de poder entre nações e ampliou-se a hegemonia dos EUA, marcando um processo de crescente globalização destes mercados.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

Texto 2

O que você entende por globalização? Será que essa expressão tem o mesmo significado em todas as regiões do mundo contemporâneo? Alguns estudiosos definem globalização como um processo histórico que interliga aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais entre os países do mundo, sendo que ele foi iniciado na Idade Moderna e intensificou-se nas últimas décadas do século XX. No entanto, apesar de todos os avanços tecnológicos, principalmente comunicacionais, do dinamismo econômico e da integração entre os mercados financeiros, e da "dissolução" de fronteiras, a globalização ainda traz exclusão social.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) Vamos criar um Mapa Mental abrangendo os tópicos abaixo. Em grupos, com o auxílio de seu(sua) professor(a), realize uma pesquisa prévia sobre os principais aspectos da globalização dispostos abaixo e apresente suas ideias aos colegas da classe.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material. Imagem PIXABAY.

Professor(a), o Mapa Mental é uma forma de estudo que auxilia o(a) estudante na construção do conhecimento sobre a temática. Apesar de muito utilizado na sistematização, a proposta nessa atividade é de iniciar e sensibilizar para que, ao longo da Situação de Aprendizagem, os(as) estudantes compreendam o conceito de globalização, assim como seus desafios e desdobramentos. Também é importante apresentar-lhes exemplos de como costumam ser construídos mapas mentais e quais são os recursos para criá-los. Sugira uma estrutura que auxilie o(a) estudante a elaborar o seu mapa de forma mais adequada. Os mapas tanto podem ser realizados por meio convencional, com cartolinas, em folha sulfite ou mesmo no caderno, quanto serem produzidos por meio de recursos digitais.

É importante trazer referências sobre a globalização, não apenas de *sites*, mas de teóricos e estudiosos do tema, com excertos de textos para que, após pesquisas, os estudantes possam elaborar o mapa. Sugira que abordem os tópicos contidos no quadro, para que, dessa forma, componham os seus mapas mentais. Os(as) estudantes podem refletir sobre como, no mundo capitalista e globalizado,

a organização das empresas multinacionais e transnacionais possuem uma divisão entre processo criativo (sede da empresa nos países de origem) e sua produção, em países onde a mão de obra é mais barata. No caso do acesso à informação, devem refletir sobre o papel das tecnologias de comunicação que hoje funcionam de forma instantânea, propiciando a formação de uma cultura global e, nesse aspecto, já relacionar a questão da exclusão social, do acesso democrático aos meios tecnológicos, assim como da questão da acumulação de riquezas e da falta de equidade entre os países e, consequentemente, da desigualdade social. No que concerne o aumento do comércio, os(as) estudantes devem identificar a questão da integração dos mercados e as políticas neoliberais, advindas da formação de organismos internacionais, assim como a questão do capital especulativo que, por meio de investimentos em aplicações (não necessariamente atreladas ao capital produtivo), financiam o comércio e a indústria.

O Mapa Mental, no caso, deve propiciar um debate de ideias, facilitar o diagnóstico dos conhecimentos construídos com as pesquisas sobre a temática, assim como viabilizar as propostas subsequentes sobre ela.

ATIVIDADE 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. Leia os textos a seguir para realizar a proposta de atividade.

Fórum Econômico Mundial *versus* Fórum Social Mundial

Desde 1974 acontece anualmente na cidade de Davos, na Suíça, o Fórum Econômico Mundial, que reúne os países mais ricos, a elite financeira mundial e lideranças empresariais de todo o planeta. Em 1998, esses países pretendiam criar um acordo Multilateral de Investimentos, estabelecendo vantagens para os países ricos. Em contraponto ao fórum de Davos, foi criado o Fórum Social Mundial, com o slogan "Um outro mundo é possível". Diante de um mundo dominado pelo capitalismo, a proposta do Fórum Social Mundial é buscar alternativas para uma transformação social global, isto é, um projeto de globalização solidário que respeite os Direitos Humanos, o meio ambiente, a justiça social, a igualdade e a democracia. O primeiro encontro aconteceu em 2001 em Porto Alegre, no Brasil. Dele participaram movimentos de juventudes, intelectuais, artistas e movimentos sociais. Em 2005, o Fórum contou com mais de 150 mil participantes, que discutiram uma transformação global da sociedade. No entanto, o movimento diminuiu sua frequência nos últimos anos, mas pretende ser retomado em 2021 na cidade do México.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

Ocupe *Wall Street*

Em 2011, nos EUA e em vários países europeus, jovens estudantes, trabalhadores e movimentos sociais realizaram uma série de manifestações em protesto à desigualdade social num movimento chamado "Ocupe Wall Street" (*Occupy Wall Street*). Suas reivindicações denunciavam a desigualdade social, a corrupção e a ganância dos setores do mercado financeiro. Seu lema era "*somos os 99%*", referindo-se à maioria da população mundial em comparação ao 1% dos mais ricos. Uma das estratégias de articulação e divulgação de suas pautas foram as redes sociais.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) Considerando o Fórum Econômico Mundial de Davos e o Fórum Social Mundial, quais setores sociais eles representam e qual é a visão de cada um deles sobre a globalização?

b) A Bolsa de Valores de Nova Iorque (*New York Stock Exchange*) está localizada em *Wall Street* (rua), em Manhattan. Existe uma simbologia no movimento em "ocupar" esse local? O que os manifestantes do Ocupe *Wall Street* demonstraram com a escolha desse nome? Explique com suas palavras.

c) De que maneira a economia globalizada, segundo os movimentos sociais apresentados, desencadeia desigualdades econômicas e sociais?

d) É possível pensar o mundo com uma globalização que seja inclusiva, democrática e solidária? Explique sua opinião.

A partir das discussões anteriores possibilitadas pelo Mapa Mental, realize a leitura dos textos que trazem elementos interpretativos importantes sobre a análise dos papéis de encontros como o Fórum Social Mundial, de manifestações como o *Occupy Wall Street*, tendo em vista suas convicções em relação à globalização. Solicite aos estudantes que registrem as palavras desconhecidas para criar um glossário/vocabulário, de maneira a facilitar a compreensão do texto e ampliar seu repertório. Sugerimos, que sejam realizados agrupamentos para que possam compartilhar os conceitos pesquisados.

No item "**a**", os(as) estudantes devem reconhecer, a partir do texto, que o Fórum Social Mundial surgiu como um contraponto às decisões do Fórum Econômico Mundial (reunião anual que ocorre em Davos na Suíça, com líderes mundiais, economistas, investidores e empresários), na busca um projeto de globalização solidário que respeite os Direitos Humanos, já que compreendem que o FEM representaria os interesses de países ricos e de empresas.

Já no item "**b**", os(as) estudantes devem observar e identificar nas informações explícitas do texto, que o local da manifestação simboliza uma crítica ao capital especulativo, representado pela bolsa de valores de Nova Iorque e que estão relacionados ao sistema financeiro mundial; por isso, as ocupações de lugares públicos, a desobediência cívica e seus alvos, as grandes empresas do ramo financeiro ou industrial.

Esclareça que o movimento não se restringiu a Nova Iorque, já que teve uma dimensão mundial, no entanto, o epicentro estava relacionado às consequências da crise dos subprimes de 2007 da economia norte-americana e seu modelo de consumo que ampliava o endividamento e, consequentemente, gerou medidas de austeridade nos EUA desdobradas pelo mundo. Nesse contexto, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Central Europeu financiaram países com empréstimos, no entanto, exigindo redução de direitos trabalhistas (previdência e benefícios sociais), diminuição de salários do funcionalismo público etc. Nesse sentido, segundo os movimentos sociais, a globalização acentua as desigualdades sociais e, sob o efeito da crise de 2007, com a falência de empresas e desemprego, passam a questionar o modelo neoliberal e a atuação de empresas e do mercado financeiro.

Por fim, ao analisarem os textos, estimule a retomada do mapa realizado na proposta de atividade anterior e dos aspectos positivos e negativos da globalização, para que ponderem e observem os pontos de vista sobre a questão; dessa forma os(as) estudantes devem ter condições para a reflexão e a argumentação sobre um modelo de globalização mais inclusiva, democrática e solidária.

ATIVIDADE 3 - DESAFIO

3.1 Leia o texto para realizar a proposta de atividade.

A redemocratização na América Latina

Após as experiências ditatoriais, os países latino-americanos viveram a transição democrática, entre eles a Bolívia (1982), a Argentina (1983), o Uruguai (1984), o Brasil (1985) e o Chile (1988).

Apesar dos diferentes processos históricos de cada país, o maior desafio estava relacionado às graves crises econômicas e inflacionárias, originárias de dependências externas, legadas das ditaduras. Dentre as estratégias de reorganização econômica dos países latino-americanos, estavam os empréstimos do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial.

O "alívio" imediato, segundo a pesquisadora Mariana Villaça, trouxe um "reajuste estrutural": *desregulamentação da economia e das finanças, derrubada das barreiras alfandegárias e comerciais, drástica redução dos gastos públicos e serviços sociais, privatização das empresas estatais e a eliminação de garantias e direitos trabalhistas.*

Alguns estudiosos afirmam ainda que a economia da América Latina viveu uma "década perdida" em 1980, diante de um crescimento negativo do Produto Interno Bruto (PIB) e do aumento da dívida externa, da hiperinflação, desigualdade social. Em 1984, México, Argentina, Brasil e Colômbia eram os quatro maiores devedores dos Estados Unidos.

Fonte: Texto adaptado. Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas – Universidade de São Paulo. A redemocratização na América Latina. Disponível em: **http://antigo.anphlac.org/redemocratizacao-apresentacao**. Acesso em: 23 nov. 2020.

Professor(a), realize a leitura compartilhada do texto e no processo inicial da atividade, problematize a temática e relacione-a à proposta subsequente do Game/Debate. É importante que os(as) estudantes relacionem à questão da globalização, a dependência dos países latino americanos ao FMI e ao Banco Mundial, principalmente no contexto de redemocratização. Com a reflexão sobre o texto, os(as) estudantes podem identificar que, nos processos de transição para a democracia, a demanda do capitalismo internacional, representado especialmente pelos EUA, leva os governos latino-americanos à adoção de políticas neoliberais que acentuam o endividamento externo, a inflação, o desemprego e a concentração de renda. O texto deve servir de subsídio para um "início de conversa", gerando reflexões e relações importantes para os estudantes.

GAME/DEBATE

a) Nessa proposta de atividade vocês deverão pesquisar previamente aspectos **críticos às políticas globais** *versus* **aspectos favoráveis às políticas globais**.

Passo a passo:

1º Pesquisem sobre os argumentos contrários e favoráveis à globalização (ver tabela):

Argumentos favoráveis	Argumentos contrários
1. Política neoliberal permite ao mercado se autorregular e a concorrência entre empresas leva à diminuição dos preços de seus produtos. 2. Ampliação dos mercados e aumento do comércio entre países permitem o acesso a bens de consumo. 3. Integração cultural e acesso a tecnologias e redes de comunicação no mundo possibilitam maior informação e em tempo real.	1. Políticas econômicas sob o controle de órgãos internacionais. As dívidas levam os países mais pobres a investirem menos em segurança pública, saúde e educação. 2. Flexibilização trabalhista leva à redução de direitos sociais pela terceirização e subcontratação do trabalhador sem carteira de trabalho assinada. 3. Crescimento econômico sem preocupações com a sustentabilidade ambiental.

2º Os grupos deverão criar (2) cartas com perguntas sobre a temática para que o grupo com o ponto de vista contrário as responda no debate;

3º Esse ***Game*/Debate** deve ser mediado pelo(a) seu(sua) professor(a), que deve estipular o tempo de apresentação, a ordem e ainda deverá selecionar um júri que fará a análise para criar a "pontuação" do jogo (sugestão de tabela):

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

ANÁLISE DO JÚRI					
GRUPOS	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
Nomes dos integrantes					
Coerência dos argumentos					
Distorção do tema					
Elaboração de réplica					
Ponto polêmico (como o grupo argumentou diante do que foi apresentado?)					
Tempo					
Respeito ao grupo oponente					
** Seu(Sua) professor(a) mediador(a) e o Júri deverão criar a pontuação para cada item sugerido.*					

DICA: Para persuadir o júri e "ganhar pontos", ao receber os questionamentos dos(das) seus(suas) colegas com argumentos contrários aos seus, você e seu grupo devem mostrar que fizeram uma pesquisa consistente para responder e contra argumentar, além de propor réplicas às indagações. Haverá um júri de estudantes que contará com a ajuda e a mediação do(a) seu(sua) professor(a).

4º Após o debate, apurem os resultados para selecionar o grupo que teve a maior pontuação. No entanto, todos deverão produzir um texto relatando a experiência e o que compreenderam sobre as contradições da globalização.

Esta proposta de desafio apresenta-se como um instrumento de aprendizagem, de investigação, diagnóstico da trajetória, subsídio para a intervenção pedagógica e formação contínua. O(A) estudante deve utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo da Situação de Aprendizagem para realizar a problematização sobre os aspectos críticos às políticas globais *versus* aspectos favoráveis e assim, você professor(a), terá como avaliar elementos compreendidos por meio do Game/Debate realizados.

Observe o passo a passo presente no *Caderno do Aluno* para uma organização prévia da formação dos agrupamentos, dos materiais necessários para confecção das cartas, da seleção do "júri", o tempo de elaboração e duração da proposta, assim como auxiliar na réplica no debate, lembrando de

seu papel como mediador. Estimule a autonomia de pesquisa dos(das) estudantes, indicando fontes bibliográficas, *sites* e materiais disponíveis tendo em vista a retomada do que já foi abordado ao longo da Situação de Aprendizagem.

Ao seguir o passo a passo, os(as) estudantes já contam com alguns dos argumentos que devem ser aprofundados com seu auxílio, na produção dos questionamentos das duas cartas, que deverão ser respondidas pelos grupos. Nessa etapa é importante sua revisão e orientação na formulação para otimizar o procedimento, assim como a réplica. Instrua os(as) estudantes que vão compor o júri e avaliar as apresentações dos(as) colegas, já que, além de terem o preparo prévio como os demais estudantes, devem compreender seu papel de observar nas respostas: a coerência dos argumentos, a sustentação da temática (se ela não foi distorcida ao longo do debate), a elaboração e adequação da réplica pelo grupo (como as polêmicas foram abordadas e conduzidas), respeito ao tempo de apresentação e, por fim, se a postura foi respeitosa e as considerações ampliaram a compreensão do tema. É fundamental seu papel de mediador para que a proposta transcorra de maneira adequada.

Essa sistematização e avaliação precisam ser entendidas como um processo complexo e mediador do desenvolvimento intelectual cognitivo do educando, objetivando a adequação ou apropriação de procedimentos e operações com conceitos. Os procedimentos de avaliação visam verificar a compreensão dos objetos de conhecimento e o desenvolvimento das habilidades e competências do componente curricular de História, do Currículo.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 – TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS, ECONÔMICAS, SOCIAIS E CULTURAIS DE 1989 AOS DIAS ATUAIS

Unidade Temática: Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.

Habilidades:

(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.

(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, sociais e tecnológicas ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.

Objetos de conhecimento: 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 das alterações da sociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.

Professor(a), nessa Situação de Aprendizagem, os(as) estudantes devem identificar e analisar as transformações relacionadas às questões socioculturais no Brasil do século XX, pontuando os avanços, as conquistas e ainda seus desafios. Para tanto, o Material de Apoio traz um recorte sobre alguns grupos sociais que, pela primeira vez, com a Constituição de 1988, tiveram garantias conquistadas, como o caso dos indígenas, negros, mulheres etc. Por meio da análise de fundamentos legais, de textos historiográficos e procedimentos de mediação e intervenção, ao compreenderem a trajetória histórica da cidadania em nosso país e seus muitos entraves, a habilidade deve propiciar o desenvolvimento da empatia dos(das) estudantes e da comunidade escolar, assim como o combate a qualquer forma de violência e preconceito. O debate sobre os possíveis motivos da violência e suas formas de superação, contribui para a construção de uma cultura da paz, além de proporcionar uma reflexão sobre meios de superar as desigualdades do mundo globalizado, no caso, com uma análise e proposição de solução de problemas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU.

Por fim, a habilidade subsequente deve possibilitar aos(as) estudantes, relacionar alguns aspectos econômicos, culturais, sociais no Brasil, a partir da década de 1990, que iniciou um processo de transformações em nosso país, levando-o a se tornar uma zona de influências na América Latina. Dentre os eventos marcantes na história brasileira desse período devemos destacar os planos econômicos, a experiência democrática, a adoção ao neoliberalismo e o ingresso em organizações mundiais.

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZAÇÃO

1.1. Com a orientação e mediação de seu(sua) professor(a), em uma roda de conversa, a partir do Art. 5° da Constituição de 1988, aborde as questões que se seguem.

Constituição de 1988 -

Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais

Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...).

Fonte: BRASIL. [Constituição Federal (1988)] Título II – Dos Direitos e Garantia Fundamentais / Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos / Art. 5º. Disponível em: **https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_5_.asp**. Acesso em: 14 abr. 2020.

a) Os direitos e garantias fundamentais são respeitados plenamente no Brasil? Explique.

b) Dê um exemplo de violação dos Direitos Humanos que você tenha presenciado ou que soube por meio das mídias, para em seguida debater com a sua turma.

Professor(a) nessa atividade de sensibilização, é importante realizar a leitura compartilhada do Artigo 5º, que é um marco legal na garantia de igualdade de direitos aos cidadãos brasileiros. Auxilie os(as) estudantes com questionamentos ao longo da leitura, norteando e conduzindo a reflexão e, dessa maneira,

observando seus conhecimentos prévios para a condução da trajetória de aprendizagem. É possível que os(as) estudantes tragam exemplos da mídia ou mesmo de seu cotidiano sobre a violação dos direitos e garantias fundamentais presentes na lei e, nesse sentido, pode ser interessante trazer, previamente, matérias de jornais e revistas para que uma reflexão e análise coletiva com exemplos concretos subsidiem o debate. Podem ser abordados casos relacionados ao racismo, à falta de acessibilidade de deficientes físicos, à questão do direito à privacidade em meio ao mundo tecnológico, à igualdade salarial e de oportunidades entre mulheres e homens, ao acesso à moradia, dentre alguns exemplos.

SUGESTÕES DE NOTÍCIAS:

ESTADÃO. O que fazer em situações de desrespeito a pessoa com deficiência? Por Camila Tuchlinski, publicado em 21 set. 2019. Disponível em: **https://emais.estadao.com.br/noticias/comportamento,o-que-fazer-em-situacoes-de-desrespeito-a-pessoa-com-deficiencia,70003016896**. Acesso em: 08 jul. 2020.

Agência Brasil. IBGE: mulheres ganham menos que homens mesmo sendo maioria com ensino superior. Por Alana Gandra, publicado em 7 mar. 2018. Disponível em: **https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-03/ibge-mulheres-ganham-menos-que-homens-mesmo-sendo-maioria-com-ensino-superior**. Acesso em: 08 jul. 2020.

1.2. Leia o texto abaixo e realize a proposta de atividade.

O exercício da cidadania

(...) Desde que o "Brazil" é Brasil, desde que inventou para si um sentido próprio e autônomo como nação, a história do país vem se afirmando, também, como uma longa narrativa de lutas, violência, reivindicação de autonomia e igualdade, busca por direitos e construção de cidadania.

(...) Basta lembrar a clara concentração nas lutas por direitos sociais em detrimento dos direitos políticos, sobretudo os civis. O país só adota uma agenda de direitos civis (...) nos anos 1970, e mesmo assim de maneira tímida. O exercício de determinados direitos não leva mecanicamente à conquista de outros. No entanto, sem a garantia dos direitos civis cujo princípio normativo é a liberdade individual e sem o entendimento de que pessoas obrigadas a obedecer às leis devem ter igual direito, a despeito das diferenças que houver entre elas, a noção de cidadania não tem como ser exercida contemporaneamente de forma plena. Direitos nunca chegam de uma vez por todas.

Fonte: SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloísa Murgel. Brasil: Uma Biografia. São Paulo: Companhia das Letras, p. 499-500, 2015.

a) A Constituição de 1988 estabelece os direitos civis, políticos e sociais. Na prática (ou no dia a dia), como eles são percebidos pela população?

b) Qual é a relação entre cidadania e direitos?

c) Quais são os argumentos apresentados pelas historiadoras sobre a conquista dos direitos ao longo da História brasileira? É necessário permanecer lutando pela cidadania plena? Explique.

Nessa proposta de atividade de contextualização e aprofundamento das reflexões sobre as garantias e direitos fundamentais, é importante que os(as) estudantes, por meio da reflexão já realizada sobre o Artigo 5º da Constituição Federal, diferenciem direitos civis, políticos e sociais, para que, a partir do debate já realizado e com sua mediação, tenham elementos para responder aos questionamentos. Se necessário, solicite que procurem, em um dicionário, as diferenças e anotem no caderno. A partir da definição dos termos, estimule o diálogo e as experiências dos(das) estudantes em relação ao cotidiano. Realize a leitura compar-

tilhada do texto, enfatizando os aspectos mais importantes para a discussão coletiva. Destaque, historicamente, que a cidadania se consolidou no mundo Ocidental apenas no século XX, tendo um longo processo de conquistas (de direitos políticos e civis) desde o século XVIII e, nesse sentido, o texto das historiadoras Lilia Schwarcz e Heloísa Starling pode trazer contribuições importantes para a compreensão das especificidades do Brasil, revelando as contradições em relação aos direitos civis e políticos de nosso país.

Com a análise do texto, os(as) estudantes devem relacionar e diferenciar esses direitos, de modo que reconheçam que, apesar das lutas por igualdade e de suas conquistas ao longo do tempo, segundo as pesquisadoras, em nosso país foram privilegiadas as lutas sociais em detrimento aos movimentos civis e políticos; por isso, a crítica de que, para haver a cidadania plena no Brasil contemporâneo, é fundamental o amálgama desses direitos.

GLOSSÁRIO PARA OS(AS) ESTUDANTES:

Direitos Civis – Direito à vida, à propriedade e à igualdade perante a lei.

Direitos Políticos – Direito à participação política como o direito de votar, por exemplo.

Direitos Sociais – Direito à educação, ao trabalho, à saúde etc.

ATIVIDADE 2 - DESAFIO

2.1. Leia o texto e observe o gráfico abaixo. Com as instruções de seu(sua) professor(a), realize a Estação por Rotações:

O caminho brasileiro para cidadania indígena

A população indígena, com sua imensa diversidade cultural, perdeu suas terras e sua autonomia política, e vem sendo tutelada pelo Estado desde o período colonial. A Constituição de 1988 reconheceu a cidadania dos indígenas assegurando-lhes o direito de votar e ser votado, de ir e vir, de acesso à educação, saúde, previdência social, dentre outros direitos. Eles possuem também direitos específicos, já que dependem de terras comunitárias que devem ser regulamentadas pela União. Muitos caminhos ainda devem ser trilhados para a consolidação da cidadania para as populações indígenas, garantindo suas terras, consolidando seu crescimento demográfico, a sua participação política e o fortalecimento de sua economia, além de integrá-los socialmente sem tirar-lhes a autonomia cultural.

Fonte: Texto adaptado. GOMES, M. P. O Caminho brasileiro para Cidadania Indígena. *IN:* PINSKY, J. (org.); PINSKY, C. B. (org.). História da cidadania. São Paulo: Contexto, p. 440-441, 2008.

Segundo a Funai, atualmente existem no Brasil 462 terras indígenas regularizadas que representam cerca de 12,2% do território nacional. Essas terras estão localizadas em todas as regiões do país, com concentração na Amazônia Legal[6]. Nessa região, há o maior reconhecimento da posse da terra para os indígenas.

Fonte: Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Terras indígenas: o que é? Disponíveis em: **https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas**. Acesso em: 12 abr. 2020.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

6 A atual área de abrangência da Amazônia Legal corresponde à totalidade dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do estado do Maranhão. Esta área corresponde a uma superfície de aproximadamente 5 217 423 quilômetros quadrados, ou seja, cerca de 61% do território brasileiro. Sua população, entretanto, corresponde a 12,32% do total de habitantes do Brasil.

Professor(a), essa atividade de desafio proporcionará a realização de uma reflexão sobre a temática indígena e os direitos conquistados por esses povos, apenas com a Constituição de 1988, principalmente no que concerne à regulamentação de suas terras. O procedimento de avaliação tem por objetivo diagnosticar a compreensão dos objetos de conhecimento e o desenvolvimento das habilidades e competências do componente curricular História, do currículo.

Para tanto, realize a leitura do texto, de preferência de forma compartilhada e analise o gráfico trazendo questionamentos e um diálogo que possibilite, posteriormente, a realização da atividade Rotação por Estação. Dentre algumas sugestões para nortear a interpretação do texto e do gráfico, incentive a reflexão do que significava a tutela dos povos indígenas pelo Estado; quais os direitos adquiridos pelos povos indígenas com a Constituição de 1988, já identificando os limites dessa cidadania e a luta pela demarcação de suas terras, assim como utilize o gráfico da distribuição de terras indígenas regularizadas por região, estimulando sua compreensão e interpretação. Caso sua escola esteja em uma comunidade indígena, aprofunde a discussão, pois possivelmente os(as) estudantes já estão familiarizados com a temática; por isso, desdobre a atividade com entrevistas a familiares, promova um debate sobre a questão, solicite que pesquisem a situação de duas terras, se estão regulamentadas ou em processo, de maneira a envolver a cultura escolar e explorar suas contribuições para o desenvolvimento da habilidade.

a) Para compreender como funciona a regularização das terras indígenas no Brasil, realizaremos um estudo de **Rotação por Estações**, que são atividades independentes e diferentes, porém relacionadas entre si. Siga o passo a passo proposto e as orientações dadas. Lembre-se de que ao término da primeira atividade os grupos deverão realizar outra, de modo que, ao final, cada estudante desenvolva as atividades de todas as estações.

Passo a Passo:

1º A sala deverá ser organizada em grupos/estações;

2º Seu(sua) professor(a) organizará grupos de 5 a 6 estudantes para participar das rotações nas Estações Temáticas;

3º Dois grupos dividirão uma Estação Temática, e nela ficarão por duas rodadas da rotação, na primeira realizando a leitura individual dos textos e na segunda realizando a análise coletiva solicitada no quadro (ver abaixo);

4º Seu(sua) professor(a) dará as orientações sobre o desenvolvimento da atividade;

5º Cada grupo deverá participar da Rotação com o tema "*Terra: direito fundamental dos povos indígenas*", conforme apresentado no quadro abaixo:

ESTAÇÃO POR ROTAÇÃO			
Estação	**Tema**	**Atividade**	**Tipos de produções**
1	**Modalidades de Terras Indígenas**	**Estudo individual**	**Leitura dos textos.** **Fonte:** Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Modalidades de terras indígenas. Disponível em: **https://drive.google.com/drive/folders/1iAckFSYqbUuZgyMBzi2igih7fdKiLhB9?usp=sharing**. Acesso em: 12 abr. 2020.

ESTAÇÃO POR ROTAÇÃO			
Estação	**Tema**	**Atividade**	**Tipos de produções**
2	**Modalidades de Terras Indígenas**	**Determinar qual é a legislação e conceituar termos das modalidades de Terras indígenas**	1. Terras Indígenas; 2. Tradicionalmente Ocupadas; 3. Reservas Indígenas; 4. Terras Dominiais; 5. Interditadas.
3	**Fases do Processo Administrativo**	**Estudo individual Analisar índices**	**Leitura dos textos.** **Fonte:** Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Modalidades de terras indígenas. Disponível em: **https://drive.google.com/drive/folders/1iAckFSYqbUuZgyMBzi2igih7fdKiLhB9**. Acesso em: 12 abr. 2020.
4	**Fases do Processo Administrativo**	**Determinar qual é a legislação e conceituar as fases do processo administrativo**	1. Em estudo; 2. Delimitadas; 3. Declaradas; 4. Homologadas; 5. Regularizadas; 6. Interditadas.
5	**Reservas indígenas**	**Estudo individual Analisar índices**	**Leitura dos textos.** **Fonte:** Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Modalidades de terras indígenas. Disponível em: **https://drive.google.com/drive/folders/1iAckFSYqbUuZgyMBzi2igih7fdKiLhB9?usp=sharing**. Acesso em: 12 abr. 2020.
6	**Reservas indígenas**	**Determinar qual é a legislação e conceituar as fases do processo de regulamentação**	1. O que são e o que significa serem "encaminhadas com Reserva Indígena (RI)"; 2. Regularizadas.

6º Como síntese da Rotação por Estação elaborem um Painel coletivo com todos os processos necessários para regulamentação das terras indígenas, destacando quais são as dificuldades e os entraves enfrentados pelos povos indígenas no acesso a sua cidadania plena (Leiam os artigos do SAIBA MAIS para fundamentar seus argumentos).

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Professor(a), para esta atividade é necessária uma organização prévia. Da seleção dos materiais e fontes à organização dos agrupamentos, lembre-se que são três "estações" com atividades definidas que devem ser realizadas por todos os grupos. É fundamental seu papel de orientador e mediador para que, durante os circuitos, de acordo com o perfil da turma, haja o acompanhamento geral do procedimento, tendo em vista o desenvolvimento das ações e intervenções, quando necessárias.

A temática Terra: direito fundamental dos povos indígenas, deve ser desenvolvida em etapas: "modalidades das terras", "fases do processo administrativo" e, por fim, "reservas indígenas". É importante que os(as) estudantes reconheçam o papel da União para a demarcação dessas terras, assim como seu longo processo até a regulamentação da reserva. Selecione os agrupamentos nas estações e organize o tempo de permanência adequado para cada análise. Para possibilitar a realização de uma

efetiva "rotação por estações", propicie um circuito na sala de aula para que, simultaneamente, os grupos realizem atividades diferentes a partir de um mesmo tema (como sugerido na tabela).

Para a **Estação 1**, disponibilize o texto sugerido (no *QR Code*) para que realizem a leitura. Nessa etapa, os(as) estudantes devem determinar qual é a legislação e conceituar os termos das modalidades de Terras indígenas (ver quadro).

Para a **Estação 2**, o procedimento também parte de uma leitura individual para a identificação e compreensão de qual é a legislação, para enfim, conceituar as fases do processo administrativo. Por fim, na **Estação 3**, a partir de um estudo individual e leitura de texto e de índices, os(as) estudantes devem indicar qual a legislação e conceituar as fases do processo de regulamentação.

Após as produções realizadas em todos os circuitos, organize os(as) estudantes e seus grupos, para que possam sistematizar suas conclusões. Possibilite a melhor maneira de elaboração e socialização da proposta, tendo em vista a problematização, podendo ser um grande painel/mural na sala de aula, a criação de lapbook, ou mesmo uma análise dissertativa, ficando a seu critério como deverão sistematizar as informações e análises realizadas. Não esqueça de observar, na realização da atividade, o "passo a passo" no *Caderno do Aluno*.

ATIVIDADE 3 - PROBLEMATIZAÇÃO

3.1. Leia o texto abaixo e realize a proposta de atividade.

A escravidão legou raízes profundas à sociedade brasileira. Entre a população negra, os dados mostram os baixos índices de educação, a falta de acesso a empregos bem remunerados, dentre outras desigualdades que são reflexo do racismo estrutural de nosso país. Em 2019, entre os finalistas da Feira de Ciências das Escolas Estaduais de São Paulo (FeCEESP), uma estudante apresentou um trabalho sobre um projeto desenvolvido em sua comunidade escolar sobre as diferenças entre *racismo* e *injúria racial*. O crime de racismo viola os direitos e liberdades individuais e, segundo o **Inciso XLII do Artigo 5º da Constituição Federal**, *constitui crime inafiançável e imprescritível sujeito à pena de reclusão*. O objetivo do inciso é acabar com a discriminação racial no Brasil e promover o direito à igualdade, tendo em vista que a maioria da população brasileira é negra e sofre preconceitos em todas as esferas. Já a injúria racial está prevista no Código Penal, artigo 140, parágrafo 3 e diz respeito à ofensa a dignidade ou decoro.

Fonte: Texto adaptado. MELO, R. B., SILVEITA, M. Criminalização do Racismo. Politize, 2020. Disponível em: **https://www.politize.com.br/artigo-5/criminalizacao-do-racismo/**. Acesso em: 12 abr. 2020.

a) A partir da leitura do texto, realize uma pesquisa e diferencie racismo e injúria racial. Você pode compreender as diferenças por meio de exemplos que foram divulgados pela mídia.

Professor(a), realize a leitura do texto de forma compartilhada e estimule a reflexão por meio de questionamentos que norteiem a discussão coletiva. Retome o tema do racismo estrutural, já abordado em outras habilidades[7], e sugira a leitura complementar (ou *podcast*) do artigo publicado pelo *site* Politize, *Criminalização do racismo* (ver Saiba Mais no *Caderno do Aluno*), que apresenta alguns

7 Verificar habilidades: (EF09HI07); (EF09HI19); (EF09HI21); (EF09HI23).

exemplos do cotidiano sobre a temática, sua definição e especificidades dos crimes, incluindo as discriminações em relação à gênero, orientação sexual, religião, raça ou etnia, como sendo crimes racistas. No entanto, diante da complexidade do tema, pois há uma questão hermenêutica entre juristas na compreensão e decisão sobre as nuances entre os crimes de racismo e injúria racial. É importante indicar fontes de pesquisa para que os(as) estudantes compreendam as diferenças, em suas definições conceituais, com exemplos do cotidiano divulgados pela mídia, ou mesmo, por casos já julgados. Abaixo, como sugestão, encontram-se alguns *sites* que podem ser utilizados como referência para análise e discussão coletiva.

SUGESTÕES DE NOTÍCIAS:

G1. Globo. Taís Araújo será chamada para depor sobre racismo sofrido na web. Publicado em 1 nov. 2015. Disponível em: **http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/11/tais-araujo-sera-chamada-para-depor-sobre-racismo-sofrido-na-web.html**. Acesso em: 09 jul. 2020.

CONJUR. Procurador federal condenado por racismo após ofensas na internet. Publicado em 28 ago. 2014. Disponível em: **https://www.conjur.com.br/2014-ago-28/procurador-federal-condenado-racismo-ofensas-internet**. Acesso em: 09 jul. 2020.

Nexo Jornal. O que diz a lei brasileira sobre racismo e injúria racial. Por Camilo Rocha, publicado em 27 nov. 2017. Disponível em: **https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/11/27/O-que-diz-a-lei-brasileira-sobre-racismo-e-inj%C3%BAria-racial**. Acesso em: 09 jul. 2020.

G1. Globo. Polícia identifica suspeito de publicar ofensas contra Maria Júlia Coutinho. Publicado em 7 jul. 2015. Disponível em: **http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/07/policia-identifica-suspeito-de-publicar-ofensas-contra-maria-julia-coutinho.html**. Acesso em: 09 jul. 2020.

b) Complete a tabela apresentando se há diferenças entre os crimes de Racismo de Injúria racial.

Professor(a), o preenchimento da tabela abaixo, é uma possibilidade e sugestão, que deve levar em consideração os elementos trazidos pelos(pelas) estudantes após as discussões, reflexões e, principalmente, pelas pesquisas realizadas; por isso, ao mediar e orientar seu preenchimento, indique previamente algumas fontes de pesquisas. No caso do item "exemplos do cotidiano", há a indicação de duas notícias de casos de condenação para os crimes; no entanto, os(as) estudantes podem e devem trazer outros exemplos.

Sugestão de preenchimento:

	RACISMO	INJÚRIA RACIAL
Legislação	**Fonte:** BRASIL. [Constituição (1988)]. Lei n° 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Disponível em: **https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7716-5-janeiro-1989-356354-publicacaooriginal-1-pl.html**. Acesso em: 12 abr. 2020.	**Código Penal, artigo 140, §3º** Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência. **Fonte:** BRASIL. Código Penal. Artigo 140, §3º (Redação dada pela Lei n° 10.741 de 2003).

	RACISMO	INJÚRIA RACIAL
Conduta discriminatória	*Conduta discriminatória dirigida a determinado grupo ou coletividade.*	*Ofensa à honra de determinada pessoa valendo-se de elementos referentes à raça, cor, etnia ou origem.*
Ação penal	*Ação penal pública incondicionada.*	*Ação penal pública condicionada a representação do ofendido.*
Condenação	*Inafiançável* *Imprescritível*	*Cabe fiança* *Prescrição em 8 anos (art. 109, inciso IV, Código Penal).*
Exemplos no cotidiano	*G1. Globo. Condenação por post racista em Ribeirão Preto é pedagógica, diz procuradora: 'existe consequência'. Disponível em:* **https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2019/09/24/condenacao-por-post-racista-em-ribeirao-preto-e-pedagogica-diz-procuradora-existe-consequencia.ghtml**. *Acesso em: 09 jul. 2020.*	*Revista Crescer. Homem é condenado a 5 anos de prisão por cometer injúria racial contra criança de 7 anos, no ES. Disponível em:* **https://revistacrescer.globo.com/Voce-precisa-saber/noticia/2019/07/homem-e-condenado-5-anos-de-prisao-por-cometer-injuria-racial-contra-crianca-de-7-anos-no-es.html**. *Acesso em: 09 jul. 2020.*

c) A partir da Constituição e dos preceitos estudados desde a carta magna da ONU, a ação penal e a condenação para quem comete injúria racial está de acordo com esses princípios? Justifique.

d) Vamos criar uma **campanha** em sua escola?

Por meio de um "folheto", cartaz ou outro recurso, elaborem uma campanha de esclarecimento que contemple os preceitos de igualdade da Constituição Brasileira, quando explicita que as pessoas são iguais e que possuem os mesmos direitos, independentemente de sua cor, raça ou etnia. Explique para seus(suas) colegas as diferenças entre *racismo* e *injúria racial,* criando uma campanha de conscientização em sua escola e comunidade. Vocês podem, posteriormente, com o auxílio de seu(sua) professor(a), pensar nas possibilidades da criação de um espaço específico para discutir essa questão na escola.

Após a análise da tabela, os(as) estudantes devem retomar alguns dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), do qual nosso país é signatário, assim como os demais tratados e acordos internacionais para a proteção e a promoção dos direitos humanos. Ao reconhecerem seus princípios, devem observar que a Constituição de 1988 trouxe conquistas importantes contra a violação dos direitos humanos, criminalizando e combatendo o racismo e a efetivação do crime de injúria racial; ela possibilitou também, a identificação do ato discriminatório.

Retome com os(as) estudantes os principais marcos legais, em consonância com a DUDH e, se achar conveniente, selecione trechos que possibilitem um debate e tragam uma trajetória dessas conquistas, tais como: Artigo 5º, que afirma que "a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei"; a Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989 (Lei Caó), em que são definidos os crimes de preconceito de raça ou de cor; Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997 (Injúria Racial), que ampliou a Lei Caó, ao incluir, no artigo 1º,

a punição pelos crimes resultantes de discriminação e preconceito de etnia, religião e procedência nacional e a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (Estatuto da Igualdade Racial), que tem como principal objetivo, combater o racismo estrutural ao garantir à população negra a efetiva igualdade de oportunidades na sociedade brasileira, a defesa dos seus direitos individuais e coletivos, além do combate à discriminação e às demais formas de intolerância.

Como conclusão da proposta de atividade, os(as) estudantes, com sua orientação, devem produzir um "folheto", cartaz ou outro recurso, para produção de uma campanha de intervenção e mediação social de esclarecimentos à comunidade escolar sobre as diferenças entre racismo e injúria racial e que contemplem os preceitos de igualdade da Constituição Brasileira. A produção pode mobilizar a turma e a escola, incentivando o protagonismo e a autonomia dos estudantes. Auxilie quanto à linguagem utilizada para uma campanha, possibilite espaços de aprendizagem e debates coletivos, transformando a proposta de atividade em um projeto interdisciplinar.

DOCUMENTOS PARA SUBSIDIAR A ATIVIDADE:

Nações Unidas. Guia de orientações pra denúncias de discriminação étnico-racial. Disponível em: **https://www.unicef.org/brazil/relatorios/guia-de-orientacao-da-onu-brasil-para-denuncias-discriminacao-etnico-racial**. Acesso em: 09 jul. 2020.

United Nations Human Rights. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: **https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por**. Acesso em: 09 jul. 2020.

ATIVIDADE 4

4.1. Leia o texto e observe o infográfico abaixo para realizar a atividade proposta:

A violência contra a mulher é parte das relações históricas de poder entre o masculino e feminino, e que se reproduzem na prática cotidiana no Brasil. Há ainda a herança do patriarcalismo do período colonial e da escravidão que legitimava o tratamento de seres humanos como "objetos". No período colonial, as Ordenações Filipinas, um código legal que se aplicava a Portugal (e, consequentemente, ao Brasil), permitia aos maridos punirem suas esposas até com a morte. O Código Civil de 1916 considerava as mulheres casadas "incapazes". Tivemos ainda duas experiências ditatoriais na qual a violência contra a mulher foi institucionalizada. Com lutas e alguns direitos adquiridos ao longo do tempo, como o Estatuto da Mulher Casada de 1962, por exemplo, apenas em 1988 a Constituição Federal consagrou a igualdade de entre homens e mulheres. O estabelecimento de normas internacionais, que propiciaram leis nacionais, foi fundamental para que os direitos das mulheres saíssem da invisibilidade.

O Atlas da Violência 2019 é uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada (IPEA) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), que por meio de informações de dados busca compreender a realidade da violência no Brasil, para que políticas públicas possam ser elaboradas no sentido de transformar essa realidade.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais e QR Codes, consulte o Caderno do Estudante.**

Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006

Art. 1º. Esta lei cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, (...) e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

Art. 2º. Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

Fonte: BRASIL [Constituição (1988)]. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm**. Acesso em: 11 abr. 2020

a) Segundo o infográfico do Atlas da Violência do IPEA de 2019, quais são os estados brasileiros que apresentam um maior índice de violência contra a mulher?

b) O infográfico faz um questionamento: "*Aumento dos homicídios de mulheres ou dos feminicídios*"? Qual é a diferença? Explique.

c) Qual é a relação entre o racismo estrutural[8] e os altos índices de mulheres negras vítimas de violência? Justifique sua resposta.

d) A lei 11.340/2006 é mais conhecida como Lei Maria da Penha. Pesquise quem foi Maria da Penha e qual é a importância dessa lei para coibir a violência doméstica.

Professor(a), dando continuidade ao desenvolvimento da habilidade e relacionando os temas já abordados, os(as) estudantes devem refletir sobre a trajetória histórica da mulher e da condição feminina, assim como seus desafios. Inicie a proposta de atividade com a leitura do texto, trazendo questionamentos e obtendo um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos(das) estudantes, estimulando a discussão e aprofundando a compreensão textual. Utilize a leitura da Lei nº 11.340, para que reconheçam como se configuraram os avanços e conquistas ao longo do tempo e da história de nosso país, advindos da Constituição de 1988, para a mulher.

Solicite que observem o gráfico do IPEA, do Atlas da violência, que contém um recorte direcionado ao tema, mas que pode ser acessado de maneira integral pelo *QR Code*, estimulando as inferências e levantamentos de dados para que, a partir das interpretações, os(as) estudantes possam compreender e relacionar as informações.

No item "**a**", os(as) estudantes devem observar, de forma explicita no gráfico, quais estados brasileiros possuem maior índice de violência contra a mulher. Direcione a discussão, estimulando a reflexão sobre as possíveis razões desses índices nas regiões norte e nordeste do país, especificamente em Roraima, Rio Grande do Norte, Acre e Ceará.

Já no item "**b**", os (as) estudantes devem analisar o gráfico ao apresentar o questionamento: aumento dos homicídios de mulheres ou dos feminicídios? É importante que, por meio dos dados, observem as diferenças entre os homicídios e os feminicídios, uma vez que, mesmo havendo referência ao aumento do uso de armas de fogo também fora de casa e com os índices de mortes de mulheres fora de casa diminuindo, há maior incidência de homicídios dentro de casa (de 2012 a 2017 cresceram 17,1%), o mesmo acontecendo com o uso de armas de fogo, em ambientes domésticos, (nesse período, o número de mulheres mortas por arma de fogo dento de casa cresceu 28,7%).

8 Racismo estrutural é um conjunto de práticas institucionais, históricas, culturais e interpessoais que normalizam o preconceito, a discriminação e o racismo, direta ou indiretamente. Veja o vídeo para entender o conceito. **Fonte:** Canal Preto. Entenda o que é Racismo Estrutural! - Canal Preto. 2019. Disponível em: **https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=lryL8ZAMq-E&feature=emb_logo**. Acesso em: 12 abr. 2020.

Outro aspecto importante que os(as) estudantes devem observar e estabelecer relações, é concernente ao racismo estrutural existente no nosso país e no mundo e os índices elevados de feminicídios entre mulheres negras. Retome o conceito, já desenvolvido por habilidades do Currículo ao longo dos bimestres, e propicie uma reflexão sobre a naturalização das práticas racistas que desencadeiam desigualdades e falta de oportunidades, questões acentuadas ainda mais em relação à mulher negra, que se torna vítima de violência doméstica.

Para sistematizar a atividade, indique fontes de pesquisa sobre a Lei Maria da Penha - Lei 11.340, para que os(as) estudantes compreendam que a lei, sancionada em 7 de agosto de 2006, possibilitou a criação de mecanismos que coíbem a violência doméstica e familiar contra a mulher, em consonância com a Constituição Federal (art. 226, § 8°), além dos tratados internacionais ratificados pelo Estado brasileiro. Em suas pesquisas eles devem apresentar uma pequena biografia de Maria da Penha, que sobreviveu às violências cometidas pelo seu ex-marido e que, por sua luta pelos direitos das mulheres, foi homenageada com o nome dado à Lei.

SUGESTÕES DE PESQUISA PARA OS(AS) ESTUDANTES:

IPEA. Atlas da Violência 2019. Publicado em 5 jun. 2019. Disponível em: **https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784&Itemid=432**. Acesso em: 13 jul. 2020.

Instituto Maria da Penha. Quem é Maria da Penha. Disponível em: **https://www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html**. Acesso em: 13 jul. 2020.

MORAES, Maria Lygia Q. de. Cidadania no feminino. In: PINSKY, Jaime. História da Cidadania. São Paulo: Contexto.

Mundo vestibular. Evolução histórica da mulher na legislação civil. Disponível em: **https://www.mundovestibular.com.br/estudos/historia/evolucao-historica-da-mulher-na-legislacao-civil**. Acesso em: 13 jul. 2020.

ATIVIDADE 5 - RETOMADA

5.1. Vamos pensar um projeto de **Intervenção e Mediação Social.**

A Assembleia Geral da ONU, durante a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável em 2015, definiu uma agenda com 17 metas para 2030 – os **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável** (ODS) – para que seus 163 países membros alcancem o desenvolvimento sustentável em todos os âmbitos até 2030.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Passo a passo:

1° Siga as orientações de seu(sua) professor(a) e forme um grupo respeitando os critérios estabelecidos quanto ao número de integrantes. Cada grupo deverá escolher um dos **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável** (ODS) para 2030 da ONU;

2° Desenvolva uma pesquisa no *site* sugerido (quadro) para elaborar alternativas, sugestões e ideias de ação/intervenção para o "ODS" escolhido por seu grupo:

***Para ter acesso às imagens, Saiba Mais e QR Codes, consulte o Caderno do Estudante.**

3° Cada grupo deverá analisar as propostas da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e, por meio de uma campanha, apresentar as propostas de intervenção e ação para o objetivo que seu grupo irá abordar. É importante que a escola e a comunidade conheçam suas propostas. Sejam criativos para atingir um maior número de pessoas com essa ação!

Professor(a), o objetivo dessa atividade é que os(as) estudantes reflitam sobre o mundo globalizado, do qual já possuem elementos para opinar e serem propositivos em uma ação de intervenção e mediação social, por meio dos objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU.

Pautados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Direito Internacional, os Objetivos promovem, em sua agenda para 2030, a erradicação da pobreza, da fome, assegurando a dignidade e os direitos humanos, garantindo um crescimento econômico sustentável e inclusivo para todos. Se nas atividades anteriores, os(as) estudantes puderam analisar os argumentos favoráveis ou contrários à globalização, é importante que reconheçam que se faz necessário um consenso de como aliar o sistema capitalista e global a uma prática mais isonômica no mundo.

Os(As) estudantes devem analisar as propostas de ações, contidas nos dezessete objetivos globais, aliando sua reflexão a seus interesses, ao próprio Projeto de Vida, por isso é importante que escolham, dentre os objetivos, qual pretendem estudar. Propicie a organização dos(as) estudantes em duplas ou trios, para que dessa forma, todos os objetivos sejam abordados.

No *Caderno do Aluno*, há a indicação do *site* da ONU, para cada ODS. Dessa forma, os(as) estudantes podem ter acesso às reflexões e possíveis intervenções da ONU no que concerne ao tema escolhido, assim como aos vídeos disponibilizados também no *site*. É importante que, ao definirem seus objetivos, ampliem suas pesquisas para que tenham elementos para a intervenção. Tendo o tema, relação com habilidades desenvolvidas pelo componente de Geografia, desenvolva um projeto multidisciplinar com seu(sua) colega professor(a), enriquecendo ainda mais a proposta de atividade.

É importante estimular a criatividade dos(as) estudantes, para que os conhecimentos adquiridos transformem o pensar e o agir, o que é parte de uma formação de cidadãos mais conscientes em relação à problemática mundial da agenda de 2030, em relação ao engajamento para o alcance efetivo dos objetivos e a consolidação de mudanças comportamentais, não apenas nos(nas) estudantes, que passam a agir como empreendedores, multiplicadores e mediadores, mas também em toda a comunidade.

Estimule a observação e o diagnóstico da realidade sobre a qual pretendem atuar (ODS), ampliando os conhecimentos sobre o problema a ser enfrentado, caso nem todos os objetivos possam ser analisados, por uma questão de escolhas e interesses. Adeque a atividade para que, pelo menos, os(as) estudantes possam conhecê-los de forma mais integral.

No caso de uma dupla, ou trio escolher o Objetivo 7: Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todas e todos, devem observar as suas metas:

7.1 Até 2030, assegurar o acesso universal, confiável, moderno e a preços acessíveis a serviços de energia.

7.2 Até 2030, aumentar substancialmente a participação de energias renováveis na matriz energética global.

7.3 Até 2030, dobrar a taxa global de melhoria da eficiência energética.

7.a Até 2030, reforçar a cooperação internacional para facilitar o acesso a pesquisa e tecnologias de energia limpa, incluindo energias renováveis, eficiência energética e tecnologias de combustíveis fósseis avançadas e mais limpas, e promover o investimento em infraestrutura de energia e em tecnologias de energia limpa.

7.b Até 2030, expandir a infraestrutura e modernizar a tecnologia para o fornecimento de serviços de energia modernos e sustentáveis para todos nos países em desenvolvimento, particularmente nos países menos desenvolvidos, nos pequenos Estados insulares em desenvolvimento e nos países em desenvolvimento sem litoral, de acordo com seus respectivos programas de apoio.

Fonte: Nações Unidas. 7 – Energia Limpa e Acessível. Acesse o link: **https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/7**. Acesso em: 11 abr. 2020.

Estimule a reflexão para que os(as) estudantes utilizem seus conhecimentos para a promoção de soluções dos problemas socioculturais e ambientais identificados em suas comunidades.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5 – O SÉCULO XXI: PLURALIDADE, DIVERSIDADE E CONFLITOS NA ATUALIDADE

Unidade Temática: A história recente.

Habilidades:

(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 através do desenvolvimento de um projeto de âmbito escolar e comunitário.

Objetos de conhecimento: 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.

Professor(a), para o desenvolvimento dessas habilidades da Situação de Aprendizagem, é importante que os(as) estudantes reflitam sobre os preconceitos ainda enfrentados por alguns grupos sociais no século XXI, de forma que compreendam e combatam as diversas formas de violência. Ao discutirem a questão da alteridade e diversidade, as atividades desenvolvem temáticas relacionadas à xenofobia e terrorismo no mundo. Por isso, é importante que compreendam os termos e sua trajetória histórica, assim como entendam os interesses econômicos que podem estar relacionados ao terrorismo. É preciso desmistificar que o terrorismo está ligado apenas aos grupos como o Estado Islâmico (ISIS), ou a Al-Qaeda, associados ao islamismo, já que, como em qualquer outra religião, os fanatismos existem e podem provocar conflitos. Esse processo é importante para combater o olhar equivocado sobre a religião e a cultura islâmica e aos muçulmanos. Por isso, o material possibilita o estudo de outros grupos como as FARC (Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia, recentemente desmilitarizada e transformada em partido político), o ETA (movimento de busca da liberdade ao país Basco, extinto em 2018) e o IRA (Exército Republicano Irlandês, extinto em 2005).

Com os processos migratórios contemporâneos, o mundo enfrenta um fenômeno de intolerância e repulsa ao outro (xenofobia). Para desconstruir essa visão, além de trabalhar com as origens e causas, como atividade complementar, proporcione o uso de entrevistas com estrangeiros que vivam próximos à escola, ou que são parte da comunidade escolar, para que depois de concluídas as reflexões, os(as) estudantes possam debater, trazer argumentações de modo a favorecer o protagonismo, o exercício da cidadania no desenvolvimento de ações de combate a toda e qualquer forma de preconceito.

ATIVIDADE 1 - SENSIBILIZAÇÃO

1.1. Observe as imagens abaixo. Vamos refletir sobre esses acontecimentos.
***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

a) Quais ações estão acontecendo nas imagens? Qual são as datas de cada uma delas?

b) Quais informações vocês conseguem inferir a partir da leitura das imagens e suas legendas?

c) Como você definiria terrorismo? Explique com suas palavras.

Antes da reflexão sobre a temática nessa sensibilização, é interessante realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes em relação às imagens selecionadas. Busque estimular um diálogo sobre as imagens, questionando se os(as) estudantes já as conheciam, ou verificando se conseguem depreender algo sobre as ações apresentadas. Antes de solicitar que respondam aos questionamentos que serão propostos na atividade, solicite que sejam identificados os seguintes aspectos:

- Tipologia da fonte (fotografia).
- Quais ações estão ocorrendo nas imagens.
- Os principais elementos presentes (ex. pessoas, objetos, construções).
- O espaço em que ela acontece (ex. o que está em primeiro plano (mais à frente) e em segundo plano (mais atrás).
- O que está em destaque e o que é secundário.
- Informações fornecidas pela legenda da imagem (autoria, local, ano de produção).
- Qual é o assunto da imagem.

Após a análise inicial, da leitura da imagem e suas legendas, os(as) estudantes devem apresentar suas inferências sobre os eventos terroristas, tanto em Nova Iorque, em 2001, quando dois aviões atingiram o Word Trade Center, como o ataque ao jornal satírico Charlie Hebdo, em 2015, que movimentou as redes sociais e causou manifestações pela liberdade de expressão na França.

Estimule o diálogo para que levantem hipóteses sobre o termo terrorismo. Segundo a ONU, o terrorismo é definido como:

> Atos criminosos pretendidos ou calculados para provocar um estado de terror no público em geral, num grupo de pessoas ou em indivíduos para fins políticos; são injustificáveis em qualquer circunstância, independentemente das considerações de ordem política, filosófica, ideológica, racial, étnica, religiosa ou de qualquer outra natureza que possam ser invocadas para justificá-los. Declaração sobre Medidas para Eliminar o Terrorismo Internacional. (Resolução 49/60 da Assembleia Geral). **Fonte:** ONU BRASIL.

ONU Brasil. A ONU e o terrorismo. Disponível em: **https://unicrio.org.br/acao/terrorismo/**. Acesso em: 16 jul. 2020.

Sugira a leitura do texto integral da ONU, após a realização da discussão e da atividade proposta. Ao concluírem suas análises sobre o termo, conduza a leitura do texto subsequente, que deve aprofundar a análise das imagens e das reflexões até então realizadas.

ATIVIDADE 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 Leia o texto abaixo e siga a orientação do(a) professor(a) para realizar a atividade proposta.

Em 11 de setembro de 2001, as "Torres Gêmeas" do complexo empresarial do Word Trade Center, em Nova York, foram atingidas por dois aviões comerciais de passageiros sequestrados por terroristas. Ao mesmo tempo, em Washington, outro avião atingiu o Pentágono, sede do Departamento de Defesa dos Estados Unidos. Uma quarta aeronave caiu sem atingir o alvo: a capital norte-americana. Perto de três mil pessoas morreram nesses atentados.

Em janeiro de 2015, um atentado foi cometido contra o jornal satírico Charlie Hebdo, em Paris, resultando na morte de doze jornalistas e cartunistas. Em 13 novembro do mesmo ano, uma série de atentados aconteceram em Paris e em Saint-Denis, na França, com fuzilamentos em massa, atentados suicidas e explosões.

Quais seriam os motivos dessas ações terroristas? É comum associar o terrorismo ao fundamentalismo e fanatismo religioso, principalmente em relação a religião islâmica. No entanto, esse pensamento é equivocado e devemos respeitar todas as religiões, ainda que durante séculos elas tenham sido utilizadas como um fator desagregador de culturas e instrumentos de poder. Existem inúmeros grupos terroristas no mundo e com objetivos bastante diferentes, e não existem respostas fáceis para compreendermos seus interesses.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

a) Para entendermos o que é terrorismo, vamos criar um Mapa Mental sobre o tema "*Grupos terroristas na contemporaneidade*".

Vocês já sabem o que é um Mapa Mental e já o produziram em outras Situações de Aprendizagem. No entanto, agora o desafio é o de construir passo a passo um mapa mental do grupo (por temas), que deverá ser exposto e apresentado para a sala, conforme as orientações do(a) seu(sua) professor(a).

***Passo a passo**:*

1º Com orientação de seu(sua) professor(a), definam a quantidade de participantes dos grupos e qual tema vocês irão trabalhar no mapa mental. Escolham na tabela a seguir:

MAPA MENTAL	GRUPOS TERRORISTAS
1	Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia – FARC.
2	Frente Popular para a Libertação da Palestina – FPLP.
3	Hamas.
4	Hezbollah.
5	Pátria Basca e Liberdade – ETA (Euskadi Ta Askatasuna).
6	Exército Republicano Irlandês – IRA (*Irish Republican Army*).

2º Você e seus(suas) colegas de grupo devem seguir as etapas abaixo para produção de seu Mapa Mental.

ETAPA A	ETAPA B	ETAPA C
Individual	Em grupos	Um único mapa mental para seu grupo
1º Pesquise sobre seu tema e registre no caderno os principais pontos estudados sobre os grupos terroristas acima. 2º Organize as ideias criando relações entre elas. Não se esqueça de deixar espaço para as imagens se for utilizá-las. 3º Escolha imagens ou faça desenhos para ilustrar as ideias principais e acrescente ao seu mapa mental.	1º Com o mapa individual pronto, você irá se reunir com os(as) demais colegas de seu grupo. 2º No grupo, a missão é apresentar o seu mapa, as suas escolhas e prestar atenção na apresentação dos(das) seus(suas) colegas. 3º Terminadas as apresentações, vocês devem unir todos os mapas em um só. Para isso, talvez seja preciso fazer escolhas e reescrever alguns pontos. Essas decisões devem ser realizadas coletivamente e de maneira respeitosa. 4º Feitas as escolhas e combinados, produzam um novo mapa mental que sintetize o que o grupo coletivamente concluiu.	1º Os grupos apresentarão os seus mapas mentais para toda a sala. 2º É importante que apresentem aos demais colegas o tema de seu grupo e que fiquem atentos às outras apresentações. 3º Com o mapa mental de todos os grupos prontos, será preciso se organizar para expô-lo na sala ou em outro local da escola, conforme for acordado com o(a) professor(a).

Professor(a), auxilie os(as) estudantes a realizarem uma pesquisa prévia de fontes e textos de diferentes naturezas sobre a temática dos grupos terroristas, para que tenham elementos na construção coletiva do Mapa Mental. Você pode incluir outros grupos, como a Al Qaeda, Estado Islâmico e Boko Haram. É importante que sigam o passo a passo, já que a elaboração deve partir do trabalho individual e que, posteriormente, após reflexão, de forma colaborativa, apresentem a versão final. Organize os agrupamentos e a sala em conjuntos de cadeiras, estipule o tempo e, durante as etapas, de acordo com o perfil da turma, é importante acompanhar a produção dos(das) estudantes e propor adaptações, observando o desenvolvimento dos mapas e, se necessário, fazer intervenções. É importante que apresentem algumas informações sobre os grupos terroristas e suas motivações:

FARC – Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia

Antes de tornar-se um partido político, por meio de um acordo na Colômbia, as FARC atuavam na região e em suas fronteiras (Venezuela). Organizadas em 1964, com um grupo de guerrilheiros, elas se auto proclamaram uma organização político-militar marxista-leninista de inspiração bolivariana. No início do século XXI, a organização contou com a participação de mais de dezoito mil pessoas, controlando 40% do território colombiano. Dentre seus objetivos estava a luta contra os interesses econômicos estrangeiros, considerados prejudiciais ao país. Foi responsável por sequestros, assassinatos, ataques a instituições e empresas, além do envolvimento com o tráfico de drogas, que subsidiava suas armas e consequentemente as ações realizadas.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira. Farc. Brasil Escola. Disponível em: **https://brasilescola.uol.com.br/historia/farc.htm**. Acesso em: 17 de jul. 2020.

FPLP – Frente Popular para a Libertação da Palestina

A FPL foi um o grupo mais radical da Organização para a Libertação Palestina (OLP). Foi fundada em 1967 por George Habash, após a ocupação da Cisjordânia por Israel. A Frente Popular para Libertação da Palestina (FPLP) surgiu como um movimento de resistência, tendo como principal objetivo a libertação da Palestina e a criação de um Estado secular. Com o fim do Estado de Israel, eliminariam a influência ocidental do Oriente Médio. Dentre as ações, estão o sequestro de aviões, explosão de bombas e assassinatos de políticos. Com o fim da União Soviética, o grupo perdeu terreno para o movimento radical islâmico, o Hamas.

Wikipedia. Frente Popular para a Libertação da Palestina. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Frente_Popular_para_a_Liberta%C3%A7%C3%A3o_da_Palestina**. Acesso em: 17 de jul. 2020.

Hamas (Harakat al-Muqawamat al-Islamiyyah)

O Hamas tem sua atuação nas áreas controladas pelas autoridades palestinas (Jordânia e Israel); foi fundado em 1987, após a primeira intifada (revolta palestina) contra a ocupação israelense na Cisjordânia e na Faixa de Gaza. Tem como objetivo, a criação de um Estado fundamentalista palestino e a destruição do Estado israelense. Dentre as ações promovidas pelo grupo estão: a explosão de bombas em locais públicos, ataques suicidas de "homens bombas" e ataques ao exército israelense. Em 2006, teve maioria no parlamento, o que provocou o rompimento dentro da Autoridade Nacional Palestina. Com a cisão com o Fatah (partido fundado em 1959 pelo líder palestino Yasser Arafat, que defendia a criação de dois Estados - Israel e Palestina), o Hamas passou a controlar a Faixa de Gaza e o Fatah, a região da Cisjordânia.

G1. Globo. G1 explica: o que é o Hamas? Publicado em 31 jul. 2014. Disponível em: **http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/07/g1-explica-o-que-e-o-hamas.html**. Acesso em: 17 jul. 2020.

Hezbollah

Fundado no Líbano, após a Guerra Civil Libanesa, entre 1982 e 1983, o grupo formado por fundamentalistas xiitas tem por objetivo a transformação do Líbano em um Estado livre da influência ocidental. Atualmente não defendem mais a ideia de um Estado Muçulmano, mas ainda defendem o fim do Estado de Israel e o controle de Jerusalém. Dentre as ações promovidas pelo grupo estão: a explosão de bombas em locais públicos, ataques suicidas de "homens bombas", sequestro de aviões e ataques ao exército israelense.

POLITIZE. Hezbollah: entenda tudo sobre o grupo. Por Isabela Souza. Disponível em: **https://www.politize.com.br/hezbollah/**. Acesso em: 17 jul. 2020.

ETA - Pátria Basca e Liberdade (Euskadi Ta Askatasuna)

O grupo foi fundado por dissidentes do Partido Nacionalista Basco, em 1959. Tinha como objetivo a independência da região basca da Espanha e a luta contra o ditador Francisco Franco. Tornou-se mais ra-

dical na década de 1960, chegando a ser o responsável pelo assassinato do sucessor de Franco, Luiz Carrero Blanco, recém eleito primeiro ministro (1973). Atuou também na França e, dentre as suas ações, destacam-se o assassinato de políticos, sequestros e ataques com bombas.

Toda Matéria. ETA: tudo sobre o grupo separatista. Por Juliana Bezerra. Disponível em: **https://www.todamateria.com.br/eta/**. Acesso em: 17 jul. 2020.

IRA - Exército Republicano Irlandês (Irish Republican Army)

Com o intuito de manter a autonomia dos britânicos, em 1919, surge o Exército Republicano Irlandês, grupos paramilitares e católicos. Após a divisão do território, entre norte e sul, o grupo passa a defender, além da separação da Irlanda do Norte da Grã-Bretanha, a reintegração à República da Irlanda (a separação ocorreu em 1921). As suas ações provocaram a morte de milhares de civis, dentre os episódios mais conhecidos está o atentado a bomba, em 1972 conhecido como Bloody Sunday, em Belfast, capital da Irlanda do Norte. O grupo foi dissolvido em 2005; no entanto, há algumas dissidências que se autodenominam IRA- Real ou também RIRA ou True IRA.

SOUSA, Rainer Gonçalves. "O IRA na atualidade". Brasil Escola. Disponível em: **https://brasilescola.uol.com.br/guerras/o-ira-na-atualidade.htm**. Acesso em: 17 jul. 2020.

Ao final, após os mapas concluídos, solicite que registrem o que aprenderam e socializem em momento oportuno.

SUGESTÃO DE LEITURA: TRILHA DE CONTEÚDOS SOBRE GRUPOS TERRORISTAS DO POLITIZE:

Boko Haram: entenda a atuação do grupo. Politize, por Isabela Souza, publicado em 04 set. 2017. Disponível em: **https://www.politize.com.br/boko-haram/**. Acesso em: 17 jul. 2020.

Talibã e sua atuação no mundo do terrorismo. Politize, por Isabela Souza, publicado em 09 ago. 2017. Disponível em: **https://www.politize.com.br/taliba-terrorismo/**. Acesso em: 17 jul. 2020.

Al Qaeda: conheça o grupo fundado por Osama Bin Laden. Politize, por Isabela Souza, publicado em 25 ago. 2017. Disponível em: **https://www.politize.com.br/al-qaeda/**. Acesso em: 17 jul. 2020.

Tudo sobre o Estado Islâmico. Politize, por Carla Mereles, publicado em 07 out. 2016. Disponível em: **https://www.politize.com.br/estado-islamico-entenda/**. Acesso em: 17 jul. 2020.

ASSISTA AO FILME:

11 de Setembro: 11 minutos, 09 segundos e 01 imagem. Direção: Youssef Chahine, Amos Gitaï, Alejandro González Iñárritu, entre outros. Reino Unido, França, Egito, Japão, México, EUA, Irã. Europa Filmes, 2002.

O filme traz onze curtas-metragens, de 11 minutos cada, dirigidos por grandes cineastas do mundo todo, que abordam diretamente ou relacionam acontecimentos de seus países os ataques terroristas aos Estados Unidos ocorrido em 11 de setembro de 2001.

ATIVIDADE 3 - ENSINO HÍBRIDO

3.1. Neste momento, você e sua turma deverão elaborar uma aula invertida, estudando alguns dos principais conflitos ocorridos após o fim da Guerra Fria e guerras do século XXI.

Passo a Passo:

1º Para a realização das aulas invertidas, vocês deverão seguir as orientações de seu(sua) professor(a). Ele(a) estabelecerá os critérios para a organização de 5 grupos e orientará vocês em relação ao andamento da proposta;

2º Após a divisão dos grupos estabelecida pelo(a) professor(a), cada grupo ficará responsável pela pesquisa e pela aula invertida sobre um dos seguintes temas:

CONFLITOS OCORRIDOS APÓS O FIM DA GUERRA FRIA E GUERRAS DO SÉCULO XXI	
GRUPO	**TEMA DE PESQUISA**
1	Conflito árabe-israelense
2	Guerra da Bósnia (1992 – 1995)
3	Guerra do Golfo (1990 – 1991)
4	Guerra do Iraque (2003 - 2011)
5	Guerra do Afeganistão (2011 – atual)
6	Guerra da Síria (2011 – atual)

3º Pesquise em diferentes suportes, como na *internet*, em livros didáticos e nos livros da biblioteca de sua escola. Lembre-se de anotar em seu caderno todas as fontes pesquisadas, inclusive as usadas para coletar imagens;

4º Na escola, durante a aula, tire as suas dúvidas com o(a) professor(a) sobre a pesquisa;

5º Por fim, organize os resultados da sua pesquisa para apresentá-la para a turma.

Para o desenvolvimento da aula invertida, é importante respeitar algumas etapas: apresentação da proposta, combinados, divisão dos grupos e temas; pesquisas realizadas pelos(pelas) estudantes e orientação de percurso do(a) professor(a); apresentação para a sala; reflexão e nova pesquisa para solucionar lacunas e atividade final.

Na organização dos agrupamentos, é possível recorrer a várias estratégias e procedimentos, dentre elas, a de realizar grupos colaborativos, compostos por estudantes com diferentes níveis de compreensão do tema, que podem trabalhar em conjunto e aprender uns com os outros. Apesar de muitos(as) estudantes preferirem “escolher” os membros dos seus grupos, é preciso lembrar que, muitas vezes, é necessário um diagnóstico das trajetórias de aprendizagem para que esse processo possibilite o desenvolvimento das competências socioemocionais. Apresente aos(às) estudantes as possibilidades que a atividade pode proporcionar.

Na apresentação, os(as) estudantes podem utilizar suportes conforme a disponibilidade, como esquemas na lousa ou projeções de slides, mas não se esqueça de orientá-los para que façam a sua apresentação da forma mais acessível à compreensão de todos. Abaixo, algumas indicações de *sites* para pesquisa dos(das) estudantes.

SUGESTÃO PARA PESQUISA DOS ESTUDANTES:

GUERRA DA BÓSNIA

Wikipedia. Guerra da Bósnia. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_da_B%C3%B3snia**. Acesso em: 12 abr. 2020.

Brasil Escola. Guerra da Bósnia. Por Daniel Neves Silva. Disponível em: **https://brasilescola.uol.com.br/guerras/guerra-bosnia.htm**. Acesso em: 12 abr. 2020.

GUERRA DA SÍRIA

Stoodi. Guerra da Síria: principais motivos, resumo e mais! Disponível em: **https://www.stoodi.com.br/blog/historia/guerra-da-siria/**. Acesso em: 12 abr. 2020.

Wikipedia. Guerra Civil na Síria. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_Civil_S%C3%ADria**. Acesso em:12 abr. 2020.

GUERRA DO GOLFO

Wikipedia. Guerra do Golfo. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_do_Golfo**. Acesso em: 12 abr. 2020.

Brasil Escola. Guerra do Golfo. Por Daniel Neves Silva. Disponível em: **https://brasilescola.uol.com.br/guerras/guerra-golfo.htm**. Acesso em: 12 abr. 2020.

GUERRA DO IRAQUE

Brasil Escola. Guerra do Iraque. Por Gabriela Cabral da Silva Dantas. Disponível em: **https://brasilescola.uol.com.br/guerras/guerra-iraque.htm**. Acesso em: 12 abr. 2020.

Wikipedia. Guerra do Iraque. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_do_Iraque**. Acesso em: 12 abr. 2020.

CONFLITOS ÁRABES-ISRAELENSES

Wikipedia. Conflito árabe-israelense. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Conflito_%C3%A1rabe-israelense**. Acesso em: 12 abr. 2020.

Café História. Acordos de Paz de Oslo: 20 anos depois. Por Bruno Leal, publicado em 30 out 2013. Disponível em: **https://www.cafehistoria.com.br/acordos-de-paz-de-oslo-20-anos-depois/**. Acesso em: 12 abr. 2020.

GUERRA DO AFEGANISTÃO

Toda Matéria. Guerra do Afeganistão. Por Juliana Bezerra. Disponível em: **https://www.todamateria.com.br/guerra-do-afeganistao/**. Acesso em: 12 abr. 2020.

ATIVIDADE 4 - RETOMADA

4.1. Leia o texto e siga as orientações de seu(sua) professor(a) para realizar a atividade.

Você sabe o que é xenofobia?

Em um mundo globalizado como o nosso, transitar em vários territórios ou mesmo migrar para outro estado ou país é cada vez mais comum. Nesse sentido, convivemos com pessoas do mundo todo e com culturas bem diferentes entre si. Você tem algum(a) colega de outra região ou país em sua sala? Você respeita o que ele(a) traz de diferente em seus hábitos, religião ou outros aspectos que em que difere de você? Infelizmente, nem todas as pessoas respeitam e historicamente já estudamos diversos casos de "desencontros" e choques entre culturas. Muitas são as razões dos fluxos migratórios: guerras, conflitos internos, instabilidade política ou econômica, expulsões de grupos étnicos, desastres naturais, dentre tantos outros motivos, e quanto mais precária a situação do migrante, maior o risco de sofrer com a xenofobia. O termo xenofobia vem do grego *xénos*, que significa "estranho" e

phóbos, que significa "medo". A xenofobia frequentemente ocorre em países ricos e desenvolvidos, principalmente nos EUA e Europa. Dentre as "justificativas" pelo ódio e aversão ao outro está a ideia de que os imigrantes seriam responsáveis pelo desemprego, criminalidade e todos os problemas sociais do país.

Fonte: Elaborado especialmente para este Material.

Xenofobia: *(substantivo feminino)* aversão ou comportamentos agressivos e discriminatórios em relação a estrangeiros.

Professor(a), realize a leitura compartilhada do texto, esclarecendo possíveis indagações dos(as) estudantes que, após ter realizado todas as atividades da Situação de Aprendizagem, devem ter elementos para compreender e analisar a questão da xenofobia, principalmente no contexto dos movimentos migratórios que resultam em choques entre grupos e culturas. A partir dessas reflexões, pensar em como podem combatê-la com argumentos críticos.

a) Neste momento, você e sua turma serão desafiados a criar um *jornal mural* [9] apresentando argumentos críticos sobre a xenofobia no mundo.

Passo a Passo:

1º Forme um grupo, seguindo as orientações de seu(sua) professor(a);

2º Desenvolva uma pesquisa e analise o tema utilizando a *internet*, livros didáticos, e outras ferramentas;

3º Apresente os resultados da sua pesquisa para a turma na data combinada com seu(sua) professor(a);

4º Desenvolva um *jornal mural* com as informações coletadas pelo grupo;

Importante: O jornal mural deve conter imagens (fotos, esquemas, gráficos, mapa, etc.), além de informações escritas pelo grupo.

5º Selecione com o(a) professor(a) um lugar na unidade escolar para expor o jornal mural produzido pelo seu grupo.

***Para ter acesso às imagens e Saiba Mais, consulte o Caderno do Estudante.**

Professor(a), visando a sistematização da Situação de Aprendizagem, e para propiciar uma avaliação, por meio de um jornal mural, os(as) estudantes devem apresentar argumentos críticos à xenofobia no mundo. Como forma de incentivar o protagonismo, reúna os(as) estudantes em grupos com diferentes níveis de proficiência e oriente-os acerca dos procedimentos do jornal mural. Os estudantes devem conhecer os detalhes presentes em um jornal mural, como: nome, formato, ilustrações, manchete e título. Propicie a pesquisa de imagens, de notícias sobre a temática de casos concretos (já constam algumas indicações no *Caderno do Aluno*), para que construam seus argumentos.

Após a realização do jornal mural, os(as) estudantes podem socializar suas reflexões entre a turma e realizar uma exposição em local adequado; isso proporcionará aos(às) estudantes uma ação de intervenção sobre a questão e refletir sobre a diversidade cultural e sobre a alteridade, questões fundamentais para a uma mudança atitudinal em relação a suas percepções sobre o mundo, assim como para as competências socioemocionais.

9 Um *jornal mural* tem a função de apresentar informações e promover a interação entre o jornal e o leitor. Este jornal pode ser feito por meio de folhas de papel kraft ou cartolinas. Deve ser fixado na sala de aula ou em local apropriado, e pode apresentar textos, infográficos, imagens, ilustrações, charges etc. Outra forma de construir um jornal mural é por meio de ferramentas on-line.

Essa estratégia de ensino tem o objetivo de possibilitar ao(a) estudante a utilização de diferentes tipos de linguagens que o jornal propõe, entre eles, o texto verbal e o texto não verbal, ou seja, as imagens, tabelas/gráficos, seja por meio digital ou impresso, além do contato com o gênero jornalístico. O intuito é propiciar a formação da opinião, o posicionamento em relação ao tema e uma proposta de mediação e intervenção social.

SUGESTÕES DE LEITURA PARA PESQUISA E ELABORAÇÃO DO JORNAL MURAL:

Agência EFE. Preconceito com mexicanos e muçulmanos aviva xenofobia nos EUA, aponta ONU. G1, publicado em 08 mar. 2017. Disponível em: **https://g1.globo.com/mundo/noticia/preconceito-com-mexicanos-e-muculmanos-aviva-xenofobia-nos-eua-aponta-onu.ghtml**. Acesso em: 13 abr. 2020.

MORAIS, P. Por que existe xenofobia no Brasil? Politize, publicado em 17 out. 2018. Disponível em: **https://www.politize.com.br/xenofobia-no-brasil-existe/**. Acesso em: 13 abr. 2020.

PENA, R. F. A. Xenofobia na Europa. Mundo Educação. Disponível em: **https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/xenofobia-na-europa.htm**. Acesso em: 13 abr. 2020.

ATIVIDADE 5

5.1. Vamos criar um Artigo a ser incluído no Estatuto do Grêmio Estudantil em sua escola para defender a **CULTURA DE PAZ!**

GRÊMIO ESTUDANTIL
PAULISTA

Você faz parte do Grêmio estudantil de sua escola? Quais ações e propostas foram concretizadas neste ano letivo por vocês, estudantes? Essa proposta de atividade deve ser iniciada neste final de ano letivo para que vire uma prática em sua escola, ou mesmo parte do **Estatuto do Grêmio Estudantil**. Vocês deverão elaborar, em grupos, com a orientação de seu(sua) professor(a), um Artigo a ser incluído no Estatuto do Grêmio de sua escola, que deve propor ações a serem desenvolvidas para a Cultura de Paz. Este artigo deve contar com ações de combate ao *bullying* e aos preconceitos de qualquer ordem, ou seja, ações contra a intolerância. Ele deve, também, ser acompanhado de um texto de apresentação e defesa e uma peça publicitária para persuadir os(as) estudantes da escola a aprovarem a proposta, pois se trata de um projeto, que só terá validade após a Assembleia Geral de estudantes, devendo ser votado para entrar em vigor.

Professor(a), para encerrar as atividades do ano letivo, é importante que os(as) estudantes, que caminham para uma nova etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, exerçam seu protagonismo também por meio de ações do Grêmio Estudantil[10]. Alguns deles provavelmente já são representantes gremistas e, com a proposta de elaboração de um artigo a ser incorporado ao Estatuto do Grêmio Estudantil, podem criar ações a serem desenvolvidas para a Cultura de Paz. Este artigo deve contar com propostas de combate ao *bullying* e aos preconceitos de qualquer ordem, ou seja, ações contra a intolerância na escola.

Para desenvolver essa proposta, oriente que leiam sobre o funcionamento dos Grêmios (ver sugestões no Saiba Mais), assim como o Estatuto do Grêmio de sua escola; solicite à gestão da escola

10 O Grêmio Estudantil é a organização dos alunos da escola. Ele é formado por estudantes, que são responsáveis pelo desenvolvimento de atividades culturais, esportivas, sociais e de cidadania. Atualmente, a rede estadual paulista conta com mais de três mil agremiações formadas por estudantes. Disponível em: **https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/entenda-o-papel-dos-gremios-estudantis-nas-escolas-da-rede-e-tire-todas-suas-duvidas/**. Acesso em: 12 abr. 2020.

uma cópia para analisar o documento. Após essa leitura e a reflexão de quais ações podem ser desenvolvidas, os(as) estudantes devem elaborar um texto de apresentação e defesa de suas proposições para o Artigo, acompanhado de uma peça publicitária, de forma a persuadir os(as) estudantes da escola a aprovarem a proposta. Estimule que a sala escolha a mais adequada, reelaborando-a de forma colaborativa, pois, por se tratar de um projeto que só terá validade após a Assembleia Geral de estudantes, o texto deve ser adequado à linguagem de um Estatuto formal e ser votado para entrar em vigor. É importante estimular a criatividade dos(as) estudantes, para que os conhecimentos adquiridos transformem a maneira de pensar e agir, sendo parte de uma formação de cidadãos mais conscientes, autônomos e que exerçam seu protagonismo e projetos de vida. Por isso, elaborar propostas, organizar e sugerir atividades para a escola, fortalecem a cultura escolar e os vínculos entre estudantes, professores, gestores e responsáveis. Auxilie e apoie suas iniciativas, mediando a proposta com a Direção e o Conselho de Escola; dessa forma, os(as) estudantes podem colaborar e aprimorar a gestão e o aprendizado em sala de aula.

SAIBA MAIS

São Paulo (ESTADO). Secretaria de Educação. **Fonte:** Caderno Grêmio em Forma. Disponível em: **https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1095.pdf**. Acesso em: 12 abr. 2020.

Entenda o papel dos Grêmios estudantis nas escolas da rede e tire suas dúvidas. **Fonte:** São Paulo (ESTADO). Secretaria de Educação.

Disponível em: **https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/entenda-o-papel-dos-gremios-estudantis-nas-escolas-da-rede-e-tire-todas-suas-duvidas/**. Acesso em: 12 abr. 2020.

ANOTAÇÕES

Secretaria de Estado da Educação

COORDENADORIA PEDAGÓGICA – COPED

Coordenadora
Viviane Pedroso Domingues Cardoso

Diretora do Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão Pedagógica – DECEGEP
Valéria Tarantello de Georgel

Diretora do Centro de Ensino Médio – CEM
Ana Joaquina Simões Sallares de Mattos Carvalho

Centro de Anos Finais do Ensino Fundamental – CEFAF

Assessoria Técnica
Ariana de Paula Canteiro e Eleneide Gonçalves dos Santos

Centro de Projetos e Articulação de Iniciativas com Pais e Alunos – CEART
Diretora: Deisy Christine Boscaratto, Aline Navarro, Barbara Tiemi Aga Lima, Cassia Vassi Beluche, Isabel Gomes Ferreira, Isaque Mitsuo Kobayashi, Silvana Aparecida de Oliveira Navia

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS (CHS)

HISTÓRIA
Elaboração: Clarissa Bazzanelli Barradas – COPED/SEDUC; Edi Wilson Silveira – COPED/SEDUC; Priscila Lourenço Soares Santos – COPED/SEDUC; Paula Vaz Guimarães de Araújo – COPED/SEDUC; Viviane Pedroso Domingues Cardoso– COPED/SEDUC.
Colaboradores: José Arnaldo Octaviano – PCNP da D.E. de Jaú; Eliana Tumolo Dias Leite – PNCP da D.E. Sul 2.
Revisão de História e organização: Clarissa Bazzanelli Barradas – COPED/SEDUC; Edi Wilson Silveira – COPED/SEDUC; Priscila Lourenço Soares Santos – COPED/SEDUC; Paula Vaz Guimarães de Araújo – COPED/SEDUC; Viviane Pedroso Domingues Cardoso– COPED/SEDUC.
Revisão conceitual: Joelza Ester Domingues.

Produção gráfica:

Projeto Gráfico – Ricardo Ferreira (IMESP)

Tratamento de Imagens – Leonídio Gomes e Tiago Cheregati (IMESP)

Diagramação – Tikinet

O material Currículo em Ação é resultado do trabalho conjunto entre técnicos curriculares da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, PCNP atuantes em Núcleos Pedagógicos e professores da rede estadual de São Paulo.

Amparado pelo Currículo Paulista, este caderno apresenta uma pluralidade de concepções pedagógicas, teóricas e metodológicas, de modo a contemplar diversas perspectivas educacionais baseadas em evidências, obtidas a partir do acúmulo de conhecimentos legítimos compartilhados pelos educadores que integram a rede paulista.

Embora o aperfeiçoamento dos nossos cadernos seja permanente, há de se considerar que em toda relação pedagógica erros podem ocorrer. Portanto, correções e sugestões são bem-vindas e podem ser encaminhadas através do formulário https://forms.gle/1iz984r4aim1gsAL7.

ATENÇÃO! Este formulário deve ser acessado com e-mail institucional SEDUC-SP.