

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

Arthur Alexandre Caetano Silva de Souza

No caminho, uma pedra: as narrativas sobre patrimônio, preservação e destruição
nos livros didáticos de História do 6º ano aprovados no PNLD 2024

Juiz de Fora
2025

Arthur Alexandre Caetano Silva de Souza

No caminho, uma pedra: as narrativas sobre patrimônio, preservação e destruição
nos livros didáticos de História do 6º ano aprovados no PNLD 2024

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História. Área de concentração: Narrativas, Imagens e Sociabilidades.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Carina Martins Costa

Juiz de Fora
2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SOUZA, ARTHUR.

No caminho, uma pedra: as narrativas sobre patrimônio, preservação e destruição nos livros didáticos de História do 6º ano aprovados no PNLD 2024 / ARTHUR SOUZA. -- 2025.
382 f.

Orientador: Carina Martins Costa
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História, 2025.

1. Patrimônio. 2. Livro Didático. 3. PNLD 2024. 4. Preservação . 5. Destruição . I. Costa , Carina Martins, orient. II. Título.

Arthur Alexandre Caetano Silva de Souza

No caminho, uma pedra: as narrativas sobre patrimônio, preservação e destruição nos livros didáticos de História do 6º ano aprovados no PNLD 2024

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História. Área de concentração: Narrativas, Imagens e Sociabilidades.

Aprovada em (dia) de (mês) de (ano)

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Carina Martins Costa - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Rodrigo Christofolletti
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Marcelo Santos de Abreu
Universidade Federal de Ouro Preto

Minha dedicação, com imenso carinho, a minha mãe Carla, ao meu irmão Raul e, por me ter ensinado a essência da pergunta, ao meu eterno aluno João Carlos do 6º ano B em 2023.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força que, mesmo nos dias mais silenciosos, sustenta o caminhar. Cada linha desta dissertação é também um agradecimento pela coragem concedida, pela esperança que insistiu em permanecer e pela possibilidade de transformar inquietações em conhecimento.

Agradeço profundamente à minha mãe, cujo exemplo e força sempre me inspirou. Mesmo longe, ela encontrou mil maneiras de estar por perto — fosse para me lembrar, com a serenidade que ela não tem, que eu precisava me acalmar na véspera da qualificação, enquanto ela própria andava pela casa sem conseguir se aquietar; fosse para vibrar de orgulho quando o parecer positivo da banca chegou. Minha mãe sempre moveu céus e terras para estar comigo nos momentos decisivos da minha trajetória, e este trabalho também carrega suas mãos. Estendo meu agradecimento ao meu irmão, Raul, cuja saudade e orgulho silencioso acompanham cada passo que dou.

Meu agradecimento se estende ao meu tio Abílio (*in memoriam*) e à tia Santa, guardiões de uma sabedoria que brota da vida simples, dos gestos do cotidiano, dos objetos que o tempo insiste em guardar. Foi na casa deles, na zona rural de Andrelândia, que a semente desta pesquisa foi plantada — quando, ainda criança, pude transformar uma sala em museu, e eles, com a generosidade dos que sabem ensinar sem alarde, permitiram que aquele pequeno acervo fizesse sentido. Ali compreendi pela primeira vez que as coisas guardam histórias, e que o patrimônio também nasce dos afetos.

Aos meus ex-professores de História, Felipe Braz e Morgana Barinson, agradeço por terem sido exemplos na escola pública do interior sul-fluminense. O olhar que dirijo ao ensino de História nasce, em grande parte, das aulas que recebi e das portas que vocês abriram.

Esta dissertação começou, de fato, com uma pergunta — simples, sincera e necessária — feita por João Carlos, aluno do 6º ano B da E.M. Murilo Mendes, turma que tive a honra de acompanhar em 2023. Foi daquele gesto curioso que a pesquisa ganhou um norte. Que a pergunta de um aluno siga sempre movendo mundos.

Aos professores, tutores e colegas da Especialização em História e Cultura no Brasil Contemporâneo, que compartilharam diálogos, leituras, dúvidas e descobertas, deixando marcas que atravessam estas páginas.

Ao professor Rodrigo Christofolletti, cuja confiança antecedeu a minha própria: obrigado por incentivar ainda na especialização que esta ideia ganhasse corpo e ousasse alcançar o Programa de Pós-Graduação em História da UFJF. À professora Sonia Miranda, pela sensibilidade de enxergar quando tudo ainda era rascunho, abertura e possibilidade de uma pesquisa promissora.

Ao longo desta caminhada, a pesquisa encontrou fôlego e direção graças à orientação brilhante e cuidadosa da professora Carina Martins. Sua sensibilidade aguçada, sua gentileza e — por que não dizer? — seu humor perspicaz tão preciso ajudaram a tornar suportáveis os dias mais densos. Obrigado por mostrar que rigor acadêmico e humanidade podem caminhar juntos, e por me permitir ir mais longe do que eu imaginava ser possível.

Agradeço ao professor Marcelo, cuja presença nesta pesquisa se deu em duas frentes: como autor de uma das obras analisadas e como membro da banca. Suas contribuições generosas ampliaram minha compreensão sobre o PNLD e reforçaram a responsabilidade que envolve ensinar e escrever sobre o patrimônio.

Dedico este trabalho a todos os meus ex-professores, colegas de profissão e ex-alunos: cada um contribuiu, à sua maneira, para que eu entendesse a força transformadora do ensino e a importância de persistir.

RESUMO

A presente dissertação, intitulada “No caminho, uma pedra: as narrativas sobre o Patrimônio, Preservação e Destruição nos livros didáticos de História do 6º ano aprovados no PNLD 2024”, teve como objetivo central analisar os discursos e as concepções acerca do Patrimônio presentes nas catorze obras didáticas de História destinadas ao 6º ano do Ensino Fundamental, aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2024. A pesquisa se justifica pela necessidade de avaliar a qualidade e a amplitude das abordagens sobre o tema, em um contexto em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o aborda de forma abstrata nos anos iniciais e o silencia nos anos finais. O método empregado consistiu na análise qualitativa e quantitativa das obras, utilizando a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin conjugada à Taxonomia de Coll para classificar as abordagens predominantes nas narrativas de preservação e destruição do Patrimônio. Os resultados da investigação indicaram que o Patrimônio é tratado majoritariamente por narrativas positivadas e pouco problematizadas, instrumentalizando o conceito como um valor consensual, universal e positivo. Observou-se um predomínio sistemático do discurso ocidental e eurocêntrico nas narrativas sobre o patrimônio, que foca excessivamente na materialidade em detrimento da imaterialidade. Esta abordagem essencializada e acrítica impede o desenvolvimento de um olhar plural sobre o Patrimônio e suas razões de existência e comunicabilidade com os sujeitos.

Palavras-chave: Patrimônio; Livro Didático; Ensino de História.

ABSTRACT

This dissertation, titled “A Stone on the Path: Narratives of Heritage, Preservation, and Destruction in 6th Grade History Textbooks Approved by PNLD 2024,” had as its central objective to analyze the discourses and conceptions regarding Cultural Heritage present in the fourteen History textbooks intended for the 6th grade of Ensino Fundamental (Brazilian Primary/Middle School), approved in the Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2024. The research is justified by the need to evaluate the quality and breadth of the approaches to the topic, in a context where the Base Nacional Comum Curricular (BNCC - National Common Curricular Base) addresses it abstractly in the early grades and is silent about it in the later grades. The method employed consisted of a qualitative and quantitative analysis of the works, using Laurence Bardin’s Content Analysis combined with Coll’s Taxonomy to classify the predominant approaches in the narratives of preservation and destruction of Heritage. The results of the investigation indicated that Heritage is primarily treated through positivized and under-problematized narratives, instrumentalizing the concept as a consensual, universal, and positive value. A systematic predominance of the Western and Eurocentric discourse was observed in the narratives about heritage, which focuses excessively on materiality to the detriment of immateriality. This essentialized and uncritical approach prevents the development of a plural view of Heritage and its reasons for existence and communicability with the subjects.

Keywords: Heritage; Textbook; History Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1	– Padrão de abordagem de conteúdo Tradicional	104
Imagem 2	– Padrão de abordagem de conteúdo Contemporânea	106
Imagem 3	– Padrão de análise de relação contextual não subsidiária do texto	107
Imagem 4	– Padrão de análise de relação contextual entre imagem, texto e legenda	108
Imagem 5	– Padrão de análise da relação contextual panorâmica	109
Imagem 6	– Padrão de análise em relação contextual em exercícios	110
Imagem 7	– Padrão de análise de relação contextual em orientações docentes	112
Imagem 8	– Padrão de análise de relação contextual por recorrência de assunto	113
Imagem 9	– Padrão de análise de relação contextual que considera aspectos da cultura material	115
Imagem 10	– Conjunto de diversos vasos marajoaras indicando o desafio de selecionar e categorizar artefatos perante as singularidades	123
Imagem 11	– Estatuetas marajoaras representando o desafio de classificação de artefatos com viés estético	124
Imagem 12	– Diferenças de perspectivas sobre o Partenon	133
Imagem 13	– Estatuetas espartanas em bronze do século VI a.C.	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Obras participantes que foram avaliadas pelo PNLD 2024	72
Gráfico 2	– Distribuição da escolha entre as 60 escolas da rede Municipal de Juiz de Fora (MG)	74
Gráfico 3	– Porcentagem de autores participantes no PNLD 2024	78
Gráfico 4	– Atuação profissional dos participantes (Predominância Individualizada)	79
Gráfico 5	– Atuação profissional dos participantes (Contagem por enquadramento funcional)	81
Gráfico 6	– Ocorrências quantitativas de imagens por categoria	117
Gráfico 7	– Itens recorrentes do Patrimônio Histórico	118
Gráfico 8	– Mapeamento acerca das principais abordagens de fotografias sobre a História antes da escrita	121
Gráfico 9	– Mapeamento acerca das principais abordagens de fotografias sobre as primeiras sociedades no continente americano	123
Gráfico 10	– Mapeamento acerca das principais abordagens de fotografias sobre Oriente antigo (Médio e Extremo)	126
Gráfico 11	– Mapeamento acerca das principais abordagens de fotografias sobre a História da África antiga	130
Gráfico 12	– Mapeamento acerca das principais abordagens de fotografias sobre a Antiguidade Clássica: Grécia	132
Gráfico 13	– Mapeamento acerca das principais abordagens de fotografias sobre a Antiguidade Clássica: Roma	135
Gráfico 14	– Patrimônios Medievais	136
Gráfico 15	– Recorrência de Patrimônios Imateriais em unidades de Introdução	139
Gráfico 16	– Distribuição de obras analisadas no eixo Preservação	155
Gráfico 17	– Distribuição de obras analisadas no eixo Destruição	198

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Síntese dos conceitos apresentados	35
Tabela 2	– Síntese dos padrões narrativos sobre o Patrimônio	62
Tabela 3	– Mapeamento de autores com histórico de participação no PNLD	75
Tabela 4	– Mapeamento de autores por formação acadêmica e atuação	82
Tabela 5	– Mapeamento de abordagens conceituais sobre o Patrimônio	92
Tabela 6	– Os padrões identificados entre o residual e o emergente	153
Tabela 7	– Síntese dos recortes de Preservação como valor positivo	155
Tabela 8	– Síntese dos recortes de Preservação de Sambaquis	174
Tabela 9	– Síntese dos recortes de Preservação de Patrimônios Históricos Arqueológicos	179
Tabela 10	– Síntese dos recortes de abordagens sobre o Desfile de Múmias	191
Tabela 11	– Síntese dos recortes de Destruição por fatores ambientais e pela intervenção Humana	199
Tabela 12	– Síntese dos recortes de Destruição por Roubo de Bens e Pilhagem	221
Tabela 13	– Síntese dos recortes de Destruição do Patrimônio em áreas de conflito	230
Tabela 14	– Síntese dos recortes de Destruição por ação ou omissão e apagamento da memória	246

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHD	<i>Authorized Heritage Discourse</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CGMD	Coordenação-Geral de Materiais Didáticos
CGPLI	Coordenação-Geral dos Programas do Livro
COARE	Coordenação de Atendimento à Rede (FNDE)
CONDEP	Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico
HAAT	Turístico
CT	Comissão Técnica do componente curricular de História
EB	Professor da Educação Básica
ED	Editor Didático (Autor/Editor/Especialista Didático)
EP	Equipe Pedagógica
ES	Professor Universitário (Ensino Superior e Pós-graduação)
DAGE	Diretoria de Apoio à Gestão Educacional
DIRAE	Diretoria de Ações Educacionais (FNDE)
DOU	Diário Oficial da União
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ICOMOS	<i>International Council on Monuments and Sites</i>
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
Minc	Ministério da Cultura
MP	Manual do Professor
NEES	Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (UFAL)
MNCE	Museu nacional da civilização egípcia
PES	Pesquisador/Outros
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SEB	Secretaria de Educação Básica (MEC)
SIMAD	Sistema de Controle de Materiais Didáticos
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFAL	Universidade Federal do Alagoas

UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	OLHARES PARA O PATRIMÔNIO	19
2.1	O mito da origem: o surgimento de uma categoria	20
2.2	Relação da História ciência e ensino com o Patrimônio	29
2.3	A ampliação da categoria Patrimônio	38
2.4	O pulsar do Patrimônio e os desafios contemporâneos	45
3	AS CONCEPÇÕES DE PATRIMÔNIO EM OBRAS DIDÁTICAS APROVADAS NO PNLD 2024	65
3.1	O PNLD 2024	70
3.2	O conceito de patrimônio nas obras	92
3.3	A análise de conteúdo aplicada por meio de padrões e relações contextuais	103
3.4	As imagens sobre o Patrimônio nos livros didáticos	115
4	OS PADRÕES DE NARRATIVAS SOBRE O PATRIMÔNIO NOS DISCURSOS DE PRESERVAÇÃO E DESTRUIÇÃO	143
4.1	Os discursos de preservação	154
4.2	Destruição por fatores ambientais e ação humana	197
5	CONCLUSÃO	266
	REFERÊNCIAS	281
	LIVROS DIDÁTICOS	286
	ANEXO 1 – Mapeamento de abordagens conceituais sobre o patrimônio	287
	ANEXO 2 - Mapeamento de padrões de abordagens (Análise de Conteúdo)	307
	ANEXO 3 – Recortes de fontes sobre o Patrimônio Imaterial	323
	ANEXO 4 – Mapeamento de abordagens sobre preservação	325
	ANEXO 5 – Mapeamento de abordagens sobre destruição	351

1 INTRODUÇÃO: TINHA UMA PEDRA NO MEIO DO CAMINHO E ESSA PEDRA SE CONVERTEU EM PATRIMÔNIO

Toda pesquisa nasce de uma inquietação. Às vezes, de um fascínio; outras vezes, de um desconforto. No meu caso, ela surgiu de um tropeço. Não um tropeço qualquer, mas um daqueles que, como diria Drummond, decorrente de uma pedra no meio do caminho — e que, inesperadamente, acabou por se tornar Patrimônio em meu percurso de pesquisador. E como a pedra, não nos esqueceremos dela.

O episódio aconteceu em uma sala de aula do 6º ano, na Escola Murilo Mendes, em Juiz de Fora (MG), no ano de 2023. Estávamos estudando o Egito Antigo. Entre páginas do livro *Estudar História 6º Ano*, de Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto (PNLD 2020), um aluno, ao se deparar com a imagem das pirâmides de Gizé, reagiu com um grito espontâneo: “*Nossa, que coisa mais feia!*”. O espanto não parou por aí. Em poucos segundos, outros colegas se aproximaram, confirmando com risos e expressões de concordância a mesma estranheza diante daquele monumento milenar.

Fiquei desconcertado. Afinal, como um dos símbolos mais celebrados da humanidade — reconhecido como Patrimônio Mundial pela UNESCO — poderia ser rejeitado com tamanha naturalidade? Tentei seguir a aula, mas fui salvo, ou talvez abandonado, pelo sinal. Naquele fim de turno, voltei para casa carregando um silêncio incômodo: o que deveria ter respondido ao aluno? Eu deveria insistir e “defender” o Patrimônio? Ou teria sido mais honesto reconhecer o abismo que havia se aberto entre aquelas crianças e aquele bem cultural?

Essa cena me perseguiu. Ela expôs algo que eu não queria admitir: a fragilidade da minha própria concepção de patrimônio. Sempre o vi como bens legitimados e valorizados pela cultura, pois carregam valor incontestável. No entanto, diante do olhar de um aluno periférico da zona leste de Juiz de Fora, aquelas pirâmides não passavam de pedras mal-arranjadas, sem beleza nem sentido. Que legitimidade possui um patrimônio quando não consegue se comunicar, quando não encontra eco no olhar do outro?

É nesse ponto que a experiência se transforma em problema de pesquisa. Afinal, o patrimônio só existe se houver representação — se for capaz de se inscrever em redes de significados partilhados. Chartier (1991) em “*O mundo como representação*” nos lembra que toda prática cultural é também uma prática de

representação, ou seja, de construção de sentidos e disputas de visibilidade. O episódio em sala de aula mostrou-me, com contundência, que o patrimônio não é uma verdade absoluta, mas um campo de disputas simbólicas, em que nem sempre o que é mundialmente consagrado se conecta com a experiência cotidiana de sujeitos locais.

Ainda imerso nas inquietações daquele episódio traumático em sala de aula, senti-me instável. Recorri ao livro didático, esperando encontrar nele uma chave de problematização capaz de acolher ambas as partes: queria acolher o aluno, entender sua incredulidade e direcionar essa perspectiva de banalização, do exótico, para poder dialogar com ele, de modo a conseguir no mínimo, um respeito pelo patrimônio. Entretanto, a minha frustração foi imediata: não havia nada ali que me amparasse, nenhum argumento que me ajudasse a transformar aquele conflito em aprendizagem. O silêncio que já me acompanhava desde a sala de aula parecia agora se repetir nas páginas do material didático.

Mal tive tempo de superar essa sensação e outro acontecimento se impôs, acabando por consolidar o recorte de pesquisa que eu viria a desenvolver. Em agosto de 2023, já no segundo semestre letivo, assumi a coordenação do processo de escolha de obras didáticas do PNLD 2024 na Escola Municipal Presidente Tancredo Neves, na zona oeste de Juiz de Fora. Era meu primeiro ano na coordenação pedagógica, e logo após o recesso escolar de meio de ano, fomos surpreendidos com a urgência do processo de escolha. De repente, eu estava diante da responsabilidade de orientar os professores, analisar as obras enviadas em formato reduzido e buscar critérios de seleção que não fossem meramente técnicos, mas também pedagógicos e formativos.

O episódio com as pirâmides ainda ecoava. Talvez por isso, à medida que manuseava as novas propostas de livros, passei a observar com especial atenção como elas tratavam o tema do patrimônio. Buscava, quase com ansiedade, uma saída para aquele impasse vivido em sala: um fio teórico ou narrativo que me ajudasse a compreender como os livros didáticos articulavam (ou não) as representações de bens culturais e dos patrimônios. Mais uma vez, encontrei o vazio. O desconforto crescia: se nem mesmo os livros escolares ofereciam um caminho, onde eu poderia encontrá-lo?

Nesse momento começo a me tranquilizar e a perceber que o problema era maior do que a minha própria conduta. Talvez ela seja um reflexo de mal-entendidos

que nos ensinam. Mas permanecia a questão de como enfrentar o vazio das narrativas sobre o patrimônio?

No mesmo agosto, enquanto conciliava duas jornadas - uma docente e outra na coordenação pedagógica -, com uma graduação em Direito, iniciei também as disciplinas finais da especialização em História e Cultura no Brasil Contemporâneo: *Ensino de História, Práticas, problemas e novas tecnologias*, ministrada pela professora Sônia Miranda, e o *Trabalho de Conclusão de Curso*, ministrada pela professora Ana Paula Costa. Foi nesse espaço acadêmico que minhas inquietações começaram a encontrar forma e o ímpeto de uma pesquisa acadêmica.

As leituras sobre História, Memória e Patrimônio, associadas ao pensamento de Chartier — que se tornou para mim, naquele momento, uma espécie de “cânone da história cultural” — funcionaram como lentes capazes de dar densidade ao incômodo que vinha da sala de aula. As provocações da professora Sônia Miranda, que me orientou no processo de elaboração do TCC e, sobretudo, a escuta atenta e o incentivo do professor Rodrigo Cristofolletti, fizeram-me perceber que aquilo que parecia apenas um impasse momentâneo era, na verdade, um excelente problema de pesquisa. Rodrigo, em especial, foi quem apontou que eu estava diante de algo mais amplo, uma questão que ultrapassava a especialização e que poderia, sim, se desdobrar em um projeto de mestrado.

Assim, aquilo que começou como um tropeço diante de um comentário despretensioso de um aluno, transformou-se em um caminho de investigação: interrogar como o patrimônio é narrado, representado e legitimado nos livros didáticos e, principalmente, o que acontece quando tais narrativas não encontram ressonância nos sujeitos a quem se destinam. Bom, esse foi o (ante)projeto inicial.

Ingressei no mestrado no primeiro semestre de 2024 bastante apreensivo. Afinal, estava me aventurando em um tema que não havia feito parte do meu escopo de pesquisa na graduação, tampouco figurava entre meus interesses iniciais. Tudo parecia novo, desafiador e, em certa medida, incerto. Felizmente, no primeiro contato com minha orientadora, a professora Carina Martins, fui acolhido de modo tão generoso que recuperei o fôlego para prosseguir. Mesmo sem ter clareza absoluta sobre os caminhos, contornos e proporções que a pesquisa assumiria, ganhei confiança de que estava no lugar certo para construí-la e que teria ajuda e o apoio necessário.

Como todo trabalho de pesquisa, esse também exigiu recalcular rotas. A princípio, muito influenciado pela História Cultural, desejava identificar padrões de abordagens sobre o patrimônio nos livros didáticos e avaliar sua ressonância nos sujeitos à luz do conceito de representação. No entanto, entre a rotina desgastante de trabalho e estudo, e a dificuldade em realizar entrevistas com profissionais que participaram do PNLD, compreendi — com a ajuda firme e serena da orientadora — que não era possível “abraçar o mundo”. A lição que ela me transmitiu foi simples e decisiva: toda boa pesquisa se constrói a partir de um recorte, de uma fidelidade à sua essência.

Foi assim que percebi que o núcleo da investigação estava, na verdade, nas narrativas sobre o patrimônio. Como elas aparecem nos livros didáticos? De que forma o Patrimônio é representado? E que impacto essas representações produzem em narrativas mais amplas sobre a própria noção de patrimônio? Essas questões se tornaram o eixo central, substituindo a ambição inicial de analisar os 56 livros aprovados ou abarcar de modo exaustivo todos os anos finais do Ensino Fundamental. Esse projeto “foi para o ralo”, mas, em contrapartida, emergiu um recorte mais preciso, mais cirúrgico e, sobretudo, mais consistente.

Em toda pesquisa, carregamos bagagens e fazemos escolhas. Não partimos do zero: cada investigador é atravessado por sua formação, por suas experiências, por inquietações que o acompanham — e é justamente dessa matéria viva que se alimenta o ato de pesquisar. Esta dissertação é fruto desses acúmulos, tensões e seleções. Por um lado, nasce da experiência de um profissional atuante na sala de aula da educação básica, cuja prática cotidiana é permeada por interrogações, silêncios e desafios. Por outro, resulta das escolhas que se impuseram no decurso da própria investigação, a partir do diálogo com as fontes, que tanto confirmaram premissas quanto suscitaram contradições e “achados” inesperados.

É nesse processo de confronto — entre aquilo que levamos como bagagem e aquilo que emerge da pesquisa — que reside a vitalidade do conhecimento histórico. Afinal, investigar não é apenas confirmar hipóteses, mas também permitir-se ser surpreendido pelo objeto, revisitando nossos referenciais e reelaborando nossas perguntas. É nesse espaço de tensão e descoberta que se encontra a inovação da pesquisa: ao lançar novas luzes sobre o patrimônio, ela também lança novas luzes sobre o próprio pesquisador e sobre os modos de narrar a História.

A pesquisa que agora apresento é fruto desse amadurecimento. É resultado de muito trabalho, do apoio profissional e, também, de um desejo íntimo de “redenção”: primeiro comigo mesmo, por ter aceitado o desafio de investigar um tema que me desestabilizou em sala de aula; depois, com aquele aluno que provavelmente nunca lerá estas páginas, mas cuja voz ecoa em cada linha deste texto; e, por fim, com meus pares, professores de História que, como eu, lidam diariamente com as tensões e os desafios de se ensinar História na educação básica.

Mais do que uma análise sobre livros didáticos, esta dissertação busca abrir uma reflexão mais ampla: de que modo vêm sendo construídas as narrativas sobre o patrimônio, tanto no ensino de História quanto na historiografia em geral? Ao longo das próximas páginas, essa pergunta norteará meu percurso.

O objetivo geral deste trabalho é, portanto, analisar as narrativas sobre o conceito de patrimônio em obras didáticas do 6º ano aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2024. A investigação busca compreender os padrões de abordagem e as representações encontradas nesses materiais, especialmente no que se refere à notável discrepância entre o patrimônio material (que preferimos denominar de Patrimônio Histórico) e o imaterial (que preferimos atrelar a ideia de Patrimônio Cultural), um dos principais focos de análise.

Este estudo visa contribuir para o debate sobre o ensino de história e a construção de uma consciência crítica a respeito dos bens culturais e da relação com o Patrimônio. O Capítulo 2, intitulado "Olhares para o Patrimônio", aprofunda a discussão sobre essa categoria, explorando sua relação de origem e os paradoxos e tensões manifestos tanto no conhecimento histórico quanto no ensino de história. Para isso, o capítulo traça um histórico da categoria — desde sua gênese na Europa até a contemporaneidade —, analisando as forças e os debates que mobilizam a discussão pública sobre o tema. Por fim, apresenta um balanço dos principais desafios a serem enfrentados na atualidade.

O Capítulo 3, "As concepções de Patrimônio em obras didáticas aprovadas no PNLD 2024", foca especificamente no recorte do PNLD 2024 e dedica-se a analisar as narrativas sobre o conceito de patrimônio presentes nos livros didáticos. O capítulo examina os padrões de abordagem nas obras do 6º ano, evidenciando como a materialidade e a imaterialidade são tratadas ou negligenciadas. Ao final, a pesquisa busca identificar as narrativas predominantes, investigando de que forma as

abordagens didáticas articulam (ou não) as representações dos bens culturais e dos patrimônios.

O Capítulo 4, “O Patrimônio nos discursos de Preservação e Destruição”, encerra a nossa análise e tem como propósito fundamental identificar e confrontar como os discursos de Preservação e Destruição do Patrimônio são instrumentalizados nas abordagens didáticas das coleções de História aprovadas no PNLD 2024.

A partir da análise quantitativa e qualitativa, buscamos responder à questão central quanto à forma na qual a narrativa sobre o patrimônio é veiculada no livro didático dos anos finais: O foco é a preservação enquanto valor positivo e acrítico, ou há espaço para a problematização da destruição enquanto manifestação de falhas institucionais e disputas de memória?

Para isso, esta etapa final sintetiza os achados dos capítulos anteriores, dialogando com a avaliação de 21 recortes de atividades acerca dos discursos de Preservação e 27 recortes focados nos discursos de Destruição presentes nas 14 obras de 6º ano aprovadas no PNLD 2024.

E assim, retorno à pedra do começo — já não mais tropeço, mas a reposiciono. Tal reposicionamento evoca a passagem na qual toda narrativa sobre o Patrimônio é, antes de tudo, uma travessia: feita de fissuras, desvios, ruídos e ressonâncias. A pedra que interrompe é a mesma que funda; aquilo que desconcerta também inaugura. Se esta dissertação nasce do espanto de um aluno diante das pirâmides, ela se realiza na possibilidade de transformar esse espanto em pergunta e essa pergunta em caminho. Talvez seja esse o gesto mais íntimo da História: reconhecer, nas perguntas singelas e nas coisas que parecem imóveis, a força discreta do que insiste em significar. Que esta pesquisa, portanto, avance como quem recolhe suas próprias pedras — não para erguê-las como monumento, mas para escutar o que elas ainda têm a dizer sobre nós, sobre o Patrimônio e sobre os modos como ensinamos história e contamos o mundo.

Aqui termina a introdução; começa a caminhada.

2 OLHARES PARA O PATRIMÔNIO

À primeira vista, definir Patrimônio pode não parecer tarefa árdua para a maioria das pessoas, pois comumente, patrimônio remete a algo próximo do indivíduo: um bem, uma herança, algo de grande valor. Entretanto, ao aprofundarmos nossos olhares para este objeto, observamos que por trás de uma simples palavra, há uma categoria cuja essência é dotada de complexidade.

No transcurso da História, os olhares para o Patrimônio tradicionalmente se circunscrevem a perspectivas mais restritivas ou dicotômicas — ora centrada na ideia de materialidade, ora na oposição entre materialidade e imaterialidade —, contudo, atualmente, é cada vez mais evidente que o patrimônio não pode ser compreendido apenas nessa chave reducionista. Ao contrário, sua própria natureza é polifônica: a materialidade e a imaterialidade não se excluem, mas se imbricam em uma rede de significados advindos da memória e da cultura em suas práticas e representações, fazendo com que tal categoria seja sujeito e objeto de constantes atualizações no tempo e no espaço.

Portanto, a polifonia ecoa na essência do patrimônio à medida em que cada vez mais uma infinidade de bens valorados pela cultura podem ser incorporados e alçados à categoria de patrimônio¹. Assim, quando nos aproximamos do patrimônio na contemporaneidade, encontramos uma categoria expandida e de difícil abstração, que incorpora dimensões históricas, culturais, arqueológicas, etnológicas, biológicas, genéticas, artísticas, paisagísticas, naturais, linguísticas, tecnológicas, entre tantas outras.

Essa pluralidade revela tanto a vitalidade quanto a tensão que atravessam a noção de patrimônio. Afinal, à medida que novos bens e práticas são reconhecidos como patrimônios, também se evidenciam os riscos de sua banalização. Os “usos e abusos” da categoria, nas disputas políticas, culturais e sociais, produzem desgastes que, como alerta Choay (2017, p. 209), remetem a um “complexo de Noé”, ameaçando sua potencialidade explicativa.

¹ Um caso emblemático que ilustra estas tensões no tempo presente está na reivindicação de setores da sociedade em patrimonializar o “morango do amor”, como se atesta no Projeto de Lei nº 4.134/2025 que tramita na ALMG. Nas disposições do PL, busca-se reconhecer como de relevante interesse econômico e cultural do Estado de Minas Gerais o “morango do amor”, patrimônio cultural imaterial de Senador Amaral.

Perante a crise conceitual, este capítulo terá por objetivo identificar os fundamentos da categoria por meio da revisão bibliográfica. Não se procura, com isso, discorrer sobre uma “essência” fixa e imutável de um conceito cuja constante é a mudança. Seja na concepção clássica de monumento, nos cânones eurocêntricos do Patrimônio Histórico ao alvorecer do Patrimônio Cultural, procuramos nessas diversas concepções os elementos simbólicos, discursivos e políticos que propiciaram tais mudanças. Este mapeamento será necessário para a análise dos livros didáticos.

2.1 O Mito da Origem: o surgimento de uma categoria

Não há dúvidas por parte da literatura especializada que o patrimônio é uma invenção historicamente datada do Ocidente. Fruto da própria consolidação do Estado Nacional, autores como: Llorenç Prats (1997, p. 20); David Lowenthal (1998, p. 7-8); Dominique Poulot (2009, p. 15) e Françoise Choay (2017, p. 25) reconhecem que a concepção contemporânea de Patrimônio (Histórico) surge na França com a eleição dos Patrimônios Nacionais enquanto política de Estado. Deste processo, resulta além da mentalidade política no que tange ao reconhecimento de um patrimônio comum às coletividades, uma ação jurídica de proteção e conservação dos bens que serão alçados à categoria patrimônio por meio do tombamento.

O “Patrimônio Histórico”, é uma criação ocidental ocorrida durante a Revolução Francesa. Entretanto, o nascimento do patrimônio revestido de valor simbólico coletivo não deve se restringir a um evento histórico ou a essa nova mentalidade política e jurídica do mundo contemporâneo. Tão importante quanto a difusão de uma nova “ética patrimonial” está a vontade das sociedades humanas de criar conexões com o tempo (Choay, 2017, p. 18; Poulot, 2009, p. 26).

O Patrimônio compreendido enquanto categoria de tempo reflete os esforços mais longínquos das sociedades de perpetuar e transmitir seus bens mantendo vivo o passado. Nesse sentido, Prats (1997, p. 7) e Tamaso (2012, p. 23) aduzem que o fundamento do patrimônio está relacionado à propriedade e à herança transmitida de um povo. Com o passar dos anos, esse valor de transmissão, cada vez mais arraigado nos indivíduos evoluiu para o sentimento de pertencimento nacional contribuindo para a construção de “comunidades imaginadas”, parafraseando conceito autoexplicativo de Benedict Anderson (2008).

O desejo de estabilidade perante a passagem atroz do tempo levou a concretização da ética patrimonial preservacionista na passagem do século XIX para o XX. Desse modo, o patrimônio surge simultaneamente ao processo de patrimonialização. Portanto, sob o paradigma do tempo:

A noção de patrimônio implica um conjunto de posses que devem ser identificadas como transmissíveis; ela mobiliza um grupo humano, uma sociedade, capaz de reconhecê-las como sua propriedade, além de demonstrar sua coerência e organizar sua recepção; ela desenha, finalmente, um conjunto de valores que permitem articular o legado do passado à espera, ou a configuração de um futuro, a fim de promover determinadas mutações e, ao mesmo tempo, de afirmar uma continuidade. (Poulot, 2009, p. 203)

A definição formal de patrimônio sob o prisma do tempo, confere coesão material a um debate tensionado na historiografia sobre o Patrimônio: sua origem. Não é consenso para os historiadores o período de transição na qual monumentos serão elevados à categoria de patrimônio². A imprecisão se torna evidente à medida em que as categorias “monumento” e “patrimônio” são tomadas como objetos isolados.

Partindo para o debate clássico, com vistas a ser superado³, o historiador da arte austríaco Alois Riegl [1903] fará a distinção pioneira entre monumento e monumento histórico, articulando-os com a sua teoria dos valores. Para este autor, monumentos são criados com uma finalidade delimitada *a priori*, geralmente para promover a lembrança, ao passo que os monumentos históricos detêm o seu sentido

² Historicamente, a palavra patrimônio traduziu-se em “um conjunto de bens materiais, pertença de uma pessoa jurídica, pessoa, casa ou instituição” (Ferreira, 1993, p. 409). Nesse sentido, esses bens correspondiam metaforicamente a um tesouro a ser transmitido para as gerações seguintes, pois esse valor de transmissão e de herança “indiscutível” é capaz de transportar a compreensão tridimensional do tempo, dialogando presente, passado e futuro. O mesmo autor destaca que as classificações do patrimônio que prevalecem até os dias atuais estão desajustadas e continuam presas a tradição canonizada no século XIX que valorizava o monumento nacional, os imóveis de interesse público (década de 1930), o valor de conselho (década de 1950). Portanto, o principal problema é que essas dinâmicas são centralizadas e desconsideram realidades locais e regionais. Isso torna o patrimônio “distante” e insatisfatório, pois impede que a própria comunidade tome consciência e posse de seus próprios patrimônios (Ferreira, 1993, p. 414).

³ Embora reconheçamos o pioneirismo de Riegl, ao salientar o “tempo do espectador” para definir os monumentos históricos em seu valor volúvel, compreendido nas relações de “consumo social do patrimônio” tão importante para as suas definições atuais, o mesmo jamais operou sobre a categoria patrimônio e não se atentou para o importante processo de patrimonialização levado a cabo pela Revolução Francesa e os nacionalismos europeus propagados pelas Revoluções Burguesas. O monumento histórico surge no século XVI com o Renascimento e em que pese suas contribuições é alvo de críticas por desenvolver uma “teoria relativista e não dogmática” (Choay, 2017, p. 170).

a posteriori, com os olhares dos profissionais que ao selecionar determinados bens, constroem discursos para serem legitimados. Ambos, são expostos as afrontas do tempo vivido à medida que buscam reviver um passado sob a égide de uma concepção fragmentada de temporalidade (Riegl, 1984 apud Choay, 2017, p. 18; 25-26).

Durante toda a antiguidade clássica e medieval, embora existissem ações pontuais de “cuidado”, o valor do monumento era volível, criados para rememorar personagens e momentos históricos sob a ótica de seus idealizadores e não se conheceram ações deliberadas de preservação. Somente no Renascimento essas práticas foram evidenciadas, momento no qual ocorreu a passagem do monumento para monumento histórico (Riegl, 2014, p. 39-42). Tal valor inicial que caracteriza o monumento, seria uma espécie de memorial com viés de comemoração (Poulot, 2009, p. 215-216). Com a atribuição do valor histórico aos monumentos, novas práticas sob o prisma da conservação e restauração buscaram a manutenção das origens ⁴.

Embora não operando sob a categoria de Patrimônio, podemos depreender que em sua acepção moderna, na teoria de Alois Riegl, este processo se consolida quando há a passagem do valor histórico para o valor de ancianidade, momento no qual o observador do monumento, situado no tempo presente adquire protagonismo na sua definição e não mais importa a intencionalidade primária que incide no momento de criação do monumento (Poulot, 2009, p. 217-219).

A importância de Riegl se mostra atual, pois ao considerar os monumentos históricos como objeto de culto (“sacralizado”) na passagem do século XIX para o XX, sua teoria⁵ enfatizou com precisão as recepções sociais ao patrimônio que se

⁴ A manutenção conferida aos monumentos históricos, que entre o Renascimento e o alvorecer do século XIX eram projetados para um valor de futuro (embora o autor caracterize tal processo de incorporação valorativa denominando-a de ancianidade), irá tensionar as práticas de restauração à medida que será admitido novos usos aos monumentos históricos, conformando o tempo passado com os valores artísticos da época vigente. A manutenção da integridade física cede espaço à admissão de transformações, usos que nos parecem contraditórios ao próprio valor de proteção anteriormente conferidos.

⁵ Para este autor, há um confronto entre os valores de rememoração, atrelados tanto aos monumentos da antiguidade que eram concebidos como ‘testemunha presente’, vestígio material do passado (valor volível compreendido numa abordagem literária) quanto aos valores de “contemporaneidade” - que incluem os valores artísticos e de uso situados no tempo presente (valores não volíveis, de ‘memória social’, pois são variáveis e relativos aos contextos e subjetividades a qual se apresentam). O valor de ancianidade, compreendido

tornaram objetos de disputas e narrativas em tempos nos quais “tal profeta”, não fora capaz de presenciar. Alois Riegl permanece como referência fundadora da reflexão sobre o patrimônio, pois foi o primeiro a sistematizar uma teoria plural de valores — de antiguidade, histórico, artístico e de uso — que ainda hoje orienta os dilemas entre conservar, restaurar e reutilizar. O patrimônio não é absoluto, mas resultado de negociações entre diferentes valores, os quais se hierarquizam de acordo com cada situação.

Carlos Alberto Ferreira de Almeida (1993, p. 407-408), em leitura contemporânea a Riegl (1903) aduz que o Patrimônio possui o aspecto de se relacionar com a memória e a identidade de uma comunidade e com a própria qualidade de vida tanto física quanto cultural do homem. Quando Riegl escreveu sua obra clássica, o autor trabalhava com a concepção de “monumentos históricos e artísticos”. No entanto, o Patrimônio se expandiu para outros domínios sendo objeto de disputas, pois sua existência geralmente tende a promover a afirmação de diferentes comunidades.

Para Almeida (1993, p. 411) o Patrimônio está associado ao Monumento no que tange às operações de memória e de substrato de identidade. O autor retoma a filologia latina do termo *monere* que significa advertir e lembrar para estabelecer os elos de ligação entre ambos os conceitos com a lembrança. Essa acepção vinculada a “obras que lembram” prevalece desde a idade média quando se relacionava diretamente com as construções tumulares.

Todas as comunidades têm, pois, os seus monumentos que são como que âncoras onde se firma a memória das pessoas e a prosápia das comunidades, que são os indicadores da sua identidade e da sua classificação. Eles dão segurança às comunidades, servem-lhe de referência, ajudam a axializar os seus itinerários e incitam a perspectivar o futuro. (Almeida, 1993, p. 411)

Marcos Olender (2017), utilizando autores como Stallybrass e Espinosa, demonstra que o “valor de antiguidade” não é neutro, mas atravessado por disputas sociais e políticas, sobretudo em relação aos afetos em torno do Patrimônio e do processo de patrimonialização, pois o reconhecimento de determinados bens como

dentro dos valores de contemporaneidade, é o que mobiliza as ações conscientes de preservação, consagrando o culto moderno aos monumentos no século XIX.

portadores de afetos coletivos implica sempre relações de poder que definem quais memórias são legitimadas e quais permanecem invisibilizadas.

Essa problematização ajuda a compreender, no entanto, uma mudança decisiva proporcionada pelo autor: quando o “tempo do espectador” entra em cena, o patrimônio deixa de ser monopólio das ilustres elites e se descentraliza, incorporando outros sujeitos, práticas e saberes. É nesse movimento que a dimensão cultural do patrimônio, marcada pela presença dos afetos e pelas disputas sociais em torno deles, se torna estruturante das reflexões acadêmicas e das políticas públicas e educacionais nas últimas décadas.

Esclarecendo as lacunas históricas deixadas por Riegl (1903), é fundamental fazermos o percurso histórico da categoria e identificar o momento no qual monumentos históricos irão se tornar patrimônios.

Segundo Françoise Choay, (2017, p. 52-53), por volta das décadas de 1420-30, sob forte influência do catolicismo e também dos humanistas, ocorreu uma espécie de conservação e proteção vigilante dos monumentos. No entanto, não se pode falar ainda em uma institucionalização de práticas deliberadas de preservação, pois prevalece certo tipo de “abordagem literária” dos edifícios vinculados a uma ideia de prova, testemunho contundente e evidência material dos acontecimentos ocorridos no passado greco-romano. Paoli (2012, p. 183) complementa os sentidos dessa abordagem ao destacar que neste período “era suficiente a preservação iconográfica dos monumentos” [mas] não se colocava a questão de sua preservação material efetiva”. Riegl (2014, p. 42) também destacou que faltavam aos Renascentistas o senso de valor de antiguidade, na medida em que, as distinções entre o valor histórico e o de arte ainda não estavam muito claras⁶. Ou seja, a ideia de conservação, na

⁶ Nesse aspecto, práticas de conservação invasivas foram admitidas, sob a égide da restauração, a exemplo de intervenções típicas de reconfigurações, demolições e reconstruções nesse período de transição entre monumentos e monumentos históricos. Os usos funcionais do “monumento” são admitidos de forma contraditória ao próprio valor de ancestralidade ao passo em que o valor de novidade que passa a ser incorporado no valor artístico colaborou de forma contundente para possibilitar o culto moderno aos monumentos mediante a apreciação e “consumo” dos bens materiais sem a necessidade de instrução prévia ou especializada. Essa influência de Riegl no Romantismo, impacta a sua concepção atual de monumento histórico pautado na emoção e na sensibilidade compartilhada. O patrimônio, com isso, é concebido através de uma leitura ou ponto de vista do tempo presente, remetendo aos sentimentos que provocam ou despertam com base no julgamento estético do público “que o consome” (Poulot, 2009, p. 218-219).

prática, consolidou “uma proteção ideal, cuja natureza, puramente discursiva, [serviu] para mascarar e autorizar a destruição real” (Choay, 2017, p. 59).

Alguns séculos depois, ao buscarem o passado por meio do levantamento dos testemunhos materiais por eles denominados de “antiguidades nacionais”, os antiquários, sobretudo os ingleses, desempenharam um papel precursor de catalogação e inventário que será de grande valia para difusão dessa “ética preservacionista”, contribuindo diretamente para fortalecer certa concepção de monumento histórico que será “institucionalizada” no fim do século XVIII (Choay, 2017, p. 83). Para esta autora, os antiquários ingleses não se limitaram à descrição e observação de seus monumentos, tal como os franceses. Para além da elaboração de ilustrações e dossiês, estes partiram para ações práticas de intervenção do tipo restauro e se colocaram veementemente contra as ações de vandalismo religioso da Reforma (Choay, 2017, p. 92-93).

A prática do colecionismo permitiu o reconhecimento de culturas ignoradas, visto que estavam empenhados em “tornar visível o passado” (Choay, 2017, p. 77). Desse modo, diferentemente dos Humanistas que conferiam peso incontestável da palavra escrita sobre o monumento concebido como evidência que confirmava ou ilustrava o passado, os antiquários - mais que os Humanistas - colaboraram para alavancar tais práticas de proteção ao monumento histórico.

As pesquisas de antiquários e naturalistas colaboraram para se criar uma “civilização da imagem” que desestruturou a força que a antiguidade conferia ao testemunho oral e escrito. Tal Civilização da imagem, criada por meio do estudo metódico das formas, seu desenvolvimento e classificação consagrou tal “instrumento de análise do mundo [e do] suporte da memória”. (Choay, 2017, p. 206)

Poulot (2009, p. 22-23;35) aborda o mesmo período histórico, denominando-o de “era da erudição”, à medida que, no século XVIII, irá estabelecer uma correlação entre monumentos e fontes históricas enquanto vestígios materiais do passado. As leituras de eruditos engajados na interpretação de diversas fontes, sobretudo as da antiguidade clássica (e posteriormente das antiguidades nacionais já na Revolução Francesa) representou um desafio político para além de intelectual, pois buscava dialogar fontes literárias com figuradas, isto é, criava-se representações de patrimônios imaginados que colocavam a prova questões de autenticidade. Desse

modo, a “era da erudição” existente no período humanista irá colaborar para a relação tensionada do Patrimônio com a história enquanto ciência no século XIX.

Ao estudar publicações neoclássicas, o monumento estava no ápice da escala de valores, sendo considerados testemunhas irrepreensíveis da história. A materialidade, não só transmitia os sinais, os vestígios de uma civilização importante, quanto detinha uma finalidade pedagógica capaz de “conservar e transmitir à posteridade a memória das personagens ilustres ou dos acontecimentos notáveis” (Poulot, 2009, p. 46-50). O culto às antiguidades do período neoclássico comemorava as glórias dos monumentos passados, conservando a lembrança a ser rememorada e perpetuada para as gerações futuras.

A historiografia tem destacado certa ambiguidade semântica entre a categoria de monumentos históricos cunhada durante a Revolução Francesa com o culto as antiguidades do Renascimento⁷. O “culto às origens” terminológicas se tornou alvo de disputas entre aqueles que identificam esse processo de transição das antiguidades aos monumentos no Renascimento (Prats, 1997 e Riegl, 2014) e aqueles que defendem a Revolução Francesa como responsável (Paoli, 2012, Choay, 2017). O debate é delicado e, ao nosso ver, a incompreensão reside nos esforços de exatidão. À medida que reconheço que a construção do patrimônio é um processo de longa duração, acho acertada a “solução” encontrada por Poulot (2009) que driblou um tenso debate ao delimitar esse período de “era da erudição”, englobando tanto renascentistas e antiquários quanto revolucionários franceses.

Ao incorporar elementos do passado na vida cotidiana, os renascentistas, e principalmente os antiquários, iniciaram as práticas de preservação moderna aos monumentos. Foi através do levantamento dos monumentos considerados históricos,

⁷ A concepção de monumento histórico, historicamente se confundiu com o “culto às antiguidades” do Renascimento (Choay, 2017, p. 44). O conceito formal, é uma invenção gestada na Revolução Francesa, mas ainda sob influência do antiquarismo, será difundida pelo mundo com a Revolução Industrial, tendo obtido seu ápice na passagem do século XIX para o XX, quando será alçado a categoria Patrimônio. Poulot (2009, p. 74-75) e Choay (2017, p. 96-97) analisaram o verbete “arqueologia” no dicionário de Millin, no século XIX, e presumiram que este teria sido o inventor do termo “monumento histórico”. Na relação com essa ciência, no período em questão, somente quatro nações: Egito, Grécia, Etrúria (atual Toscana, na Itália) e Roma eram apreciadas na concepção de monumento histórico de Millin. A gênese do monumento histórico nasce conservadora e nessa definição pioneira não há qualquer espaço para a incorporação de patrimônios dos diferentes povos.

que eles promoveram “o despertar consciente da apreciação dos monumentos antigos, com a aplicação de medidas para sua proteção” (Riegl, 2014, p. 42). Entretanto, esse despertar consciente é relativizado por Choay (2017, p. 122-23) que contra-argumenta dizendo que faltava nessas ações “finalidade prática” e o distanciamento temporal, visto que os renascentistas possuíam uma “auto imagem” enviesada de si mesmos como herdeiros dos romanos.

A consagração do monumento histórico na Revolução Francesa leva a outra ambiguidade semântica - a ideia de “Patrimônio Monumental”. A incorporação do valor histórico que consistirá nesse novo atributo que irá patrimonializar diversos bens da cultura material, irá priorizar certos tipos de bens em detrimento de tantos outros. Nesse aspecto, só poderemos chamar de Patrimônio, todos esses bens valorados pela cultura, a partir da aplicação do instituto jurídico do tombamento na França em 1816.

Durante a Revolução Francesa, a Monarquia Constitucional (1789-1792) empenhou os primeiros esforços de “desapropriação” dos bens que pertenciam à coroa e a Igreja para torná-los elementos constitutivos de um “Patrimônio Nacional”. No entanto, o período do Terror (1792-1794) que se seguiu, impôs dificuldades na conservação paliativa⁸ que estava se desenvolvendo, pois o autoritarismo do período destruiu bens móveis e imóveis pertencentes ao feudalismo e a monarquia deposta.

É através da reação à depredação que podemos identificar o estopim para se consolidar a ética de preservação de um patrimônio nacional de interesse coletivo. Tal conjuntura, levou à institucionalização das práticas de preservação, por parte do Estado, através do instituto jurídico do tombamento. Somados a essa nova forma de proteção, os franceses inventariaram seus monumentos históricos classificando-os dicotomicamente entre móveis e imóveis; além disso, investiram na pedagogia cívica, tendo neste momento, os museus - e as concepções clássicas de expografia - um dos principais aliados nesse empreendimento.

⁸ “As medidas imediatas, tomadas desde o começo da Revolução, para proteção do patrimônio nacionalizado, derivam de uma conservação que chamo de primária ou preventiva. Por oposição, chamo de secundária ou reacional uma conservação cujos procedimentos mais metódicos, mais finos, efetivos e bem argumentados, foram elaborados para enfrentar o vandalismo ideológico que causou estragos a partir de 1792” (Choay, 2017, p. 106)

Não há dúvidas de que, quer se trate de discursos, quer de sentenças, quer de instruções ou textos relativos à conservação, que qualifiquei de secundários ou reacionais, antecipam por sua lógica, finura e clareza, as doutrinas e os procedimentos, elaborados no século XIX e XX de proteção dos monumentos históricos [...] Os textos de conservação secundária, Irão defender que: “romper com o passado não significa abolir sua memória nem destruir seus monumentos, mas conservar tanto uma quanto outros, num movimento dialético que, de forma simultânea, assume e ultrapassa seu sentido histórico original, integrando-o num novo estrato semântico”. (Choay, 2017, p. 110; 113)

O advento da era industrial consolidou definitivamente a “razão patrimonial” do Ocidente, estabelecendo uma infinidade de escalas de valores aos patrimônios perante o imaginário social. O tratamento técnico e jurídico direcionado aos bens que serão patrimonializados pelas nações entre as décadas de 1820-50, incorpora valores artísticos, sobretudo os estéticos que são apreciados no âmbito da sensibilidade dos sujeitos (Choay, 2017, p. 95; 127). Poulot (2009, p.121-122) apropriando-se da fórmula de Étienne François, elenca três critérios comuns definidores da patrimonialização: 1) Identidade (nação como ente personalizado); 2) continuidade (historicidade da nação como sequência) e; 3) unidade entre seus membros.

O valor patrimonial do objeto remete, em primeiro lugar, ao elogio do trabalho que o havia produzido; em seguida, tal valor participava da permanência da lembrança artesanal e artística, além do culto da memória dos homens ilustres; por último, ele sugeria um mundo subjacente da arte, submetido tanto a critérios constantes (os da natureza humana), quanto às “revoluções” da história. (Poulot, 2009, p. 117)

Para além da escala temporal, os valores que constituem patrimônios enquanto tais perpassa a reflexão erudita e uma vontade política balizados pela opinião pública e como aduz Poulot (2009, p. 10-15), também são definidas pelas condições concretas de abordagem, comunicação e controle. É um processo de longa duração, gestado no âmbito da cultura e sujeito a interferências múltiplas.

Os valores sociais do patrimônio não se reduzem aos aspectos formais, tais como um estatuto jurídico comum, mas a uma realidade concreta possuindo, conforme pontuou Choay (2017, p. 117-118) valores cognitivos ou sentimentais, educativos, econômicos e artísticos de cunho estético. Logo, a ideia de progresso e modernização desencadeada com a Revolução Industrial faz pensar as narrativas a serem constituídas pelos estados-nacionais para esses monumentos históricos selecionados.

O Estado entra no cenário sócio-político como o ente que irá preservar os monumentos históricos nacionais “em nome do povo” ser o responsável por preservar essa herança aplicando a conservação mediante o instituto jurídico do tombamento (Poulot, 2009, p. 26). Neste momento do século XIX, temos a patrimonialização se servindo de interesses discursivos ao definir quais bens materiais serão convertidos em monumentos ou patrimônios históricos, com vistas a inculcar nas massas, a finalidade “pedagógica” voltada para o civismo.

A materialidade das coisas podia servir de vínculo entre a história e a posteridade, encarnar uma lição do passado que corresponde à afirmação dos princípios; ela era não tanto uma ameaça para a experiência revolucionária, mas uma possibilidade de elaborar a definição abstrata da nação, ao manifestar sua realidade concreta [...] o patrimônio deve ser entendido como uma forma da reorganização racional dos recursos para a nova coletividade, ao contrário dos usos que esta ou aquela herança poderia ter imposto, anteriormente, a determinada comunidade. (Poulot, 2009, p. 89; 97-98)

Chegamos às origens materiais do Patrimônio com o advento dessa nova racionalidade política e jurídica manifestada nas ações de tombamento. Entretanto, o século XIX, mais que definir Patrimônio em sua dimensão histórica, assistirá à consolidação da história enquanto conhecimento científico e enquanto saber escolar atinente aos interesses da “moral cívica-patriótica”.

2.2 Relação da História ciência e ensino com o Patrimônio

A relação entre história e patrimônio nasce conflituosa desde o início, como aduz David Lowenthal (1998, p. 121). O Patrimônio é rotulado pela História como falso e presentista, críticas plausíveis para o autor, que esclarece que o objetivo do patrimônio não é produzir uma investigação racional e sistemática do passado, mas ser uma profissão de fé adaptada aos usos do tempo presente. Ambas detêm em comum a potência de influenciar o tempo e a percepção social por meio do conhecimento e ação. No entanto, o incômodo entre ambas reside nesse objetivo do patrimônio que seria dessacralizar narrativas históricas e “manipular” realidades atuais.

Mesmo se unindo sobre o mesmo objeto (representações do passado balizados pela ação do tempo), ambas se diferem à medida que a História busca comprovar suas fontes e se submete a “autocrítica” ao passar por revisões em

retrospectivas, ao passo em que o patrimônio permite a “fantasia”, isto é, ele recria passados não comprovados e adapta narrativas históricas para ter adesão e sobreviver enquanto patrimônio. Para o autor (1998, p. 122), não é o fato de ser tendencioso que diferencia patrimônio da história, mas a escala do viés, pois se “a parcialidade é um vício que a História se esforça para eliminar; para o patrimônio, a parcialidade é uma virtude enriquecedora” (Lowenthal, 1998, p. 122).

Uma depende da outra, pois se não tiver motivação ou indução, a História perde sua adesão e conseqüentemente sua legitimação científica por tornar-se incomunicável em diversas instâncias, dentre as quais, destaco o próprio ensino. O patrimônio, por sua vez, se desconsiderar a História, pode cair no descrédito e perder o seu sentido existencial.

Ademais, aduz Lowenthal (1998, p. 119) que a relação do patrimônio com o tempo é de alternância: projetar o passado para frente e o presente para trás. A verdade sobre acontecimentos passados com base no patrimônio é uma crença fundamentada no presente, ao passo em que a verdade histórica é uma tentativa falha de entender o passado perdido. As narrativas de ambos são conflituosas, pois as revisões históricas podem ser desacreditadas pelo patrimônio que se serve de propósitos atuais.

As considerações do autor são preciosas quanto à complexidade intrínseca da História com o Patrimônio. Nesse sentido, retomaremos ao exemplo elencado na introdução: o Projeto de Lei n. 4.134/2025, que busca reconhecer o “morango do amor” como patrimônio imaterial de Minas Gerais. Este caso demonstra, por meio dessa “patrimonialização emblemática”, como o patrimônio, enquanto “invenção”, uma profissão de fé, se ancora em crenças e demandas do presente — como a viralização repentina em julho de 2025, transformando o doce em tendência nacional (WIKIPÉDIA, 2025).

Em julho de 2025, o “morango do amor” explodiu nas redes sociais brasileiras — vídeos no *TikTok*, *Instagram* e na *plataforma X* (antigo *Twitter*) transformaram o doce em tendência nacional, com buscas no *Google* crescendo 1333% em apenas uma semana e mais de 524 mil unidades entregues apenas em julho, segundo dados da WIKIPÉDIA⁹.

⁹ MORANGO do amor. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. São Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2025. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Morango_do_amor. Acesso em: 21 ago. 2025.

. Essa febre rapidamente escapou do universo digital para se consolidar no campo simbólico e econômico: no final de julho, a Prefeitura de Senador Amaral (Sul de Minas Gerais), reconhecida por sua produção massiva de morangos, declarou o “morango do amor” como patrimônio cultural imaterial municipal, atribuindo-lhe *status* de símbolo da identidade amaralense e patrimônio afetivo, além de mecanismo para alavancar turismo e economia local.

A parcialidade como uma virtude enriquecedora do Patrimônio em sua “profissão de fé”, firmada na invenção, é capaz de dessacralizar realidades que o conhecimento histórico pretende investigar. Nesse caso em questão, observamos que a reivindicação por um patrimônio é uma reinvenção da própria história local servindo-se a interesses de mercado e de turismo local.

Dito de outro modo, ocorre a alternância do tempo que caracteriza o patrimônio na medida em que esse “presente viral” projeta-se no passado — legitimando o doce como tradição simbólica — enquanto esse gesto pela patrimonialização, por sua vez, serve ao presente, reforçando orgulho local, laços de identidade e estratégias de desenvolvimento. Nesse sentido, a patrimonialização do morango do amor concretiza a presentificação do passado, uma tentativa de “projetar o presente para trás”, criando narrativas para uma prática que adquire agora valor cultural e econômico e que será “mal vista” pelo método científico da História.

A História, diferentemente do Patrimônio, exige por meio da crítica, comprovação mais rigorosa: questionamentos sobre suas origens precisas, continuidade, contexto sociocultural e se há tradição realmente enraizada ou se trata de invenção recente. Nesse instante, a “virtude patrimonializadora” do morango do amor se torna para a História uma “pedra no sapato”, mais que um perigo, um vício que dessacraliza e dissimula realidades passíveis de serem comprovadas. Esse valor simbólico positivo alçado pela narrativa patrimonializadora, sobretudo quanto a identidade pode suplantar as exigências de autenticidade histórica e a pretensão desta de reconstituir o passado (que se perdeu no tempo) da forma mais precisa ou transparente possível, pois ambas, cada qual a seu modo, disputam as chances de reinterpretar o tempo histórico consolidando suas narrativas.

Entretanto, o peso da crítica ao patrimônio é relativizado ao refletir que nem sempre a história teve um compromisso com a objetividade e muito menos com a neutralidade, tal como pregavam os positivistas. Lowenthal (1998, p. 107-108) argumenta que os europeus medievais, até o nascimento da modernidade, buscavam

os fatos da história nas ficções da poesia clássica, endossando a crítica de Poulot (2009, p.22-35) quanto a influência da era da erudição sobre a concepção de monumentos históricos e de Paoli (2012, p. 183) acerca do tipo de abordagem literária e dos monumentos figurados que existiam no período. Desse modo, a História pretendia ser “verdade eterna” de caráter imutável, tal como o patrimônio, verdade sacralizada que não era colocada à prova crítica.

A diferença crucial [entre História e Patrimônio] está em seus objetivos. A objetividade continua sendo um santo graal até mesmo para o historiador mais engajado. Lutar pela imparcialidade é uma coisa; alcançá-la é outra. A história, da forma como foi escrita, geralmente era tanto um preceito moral quanto um registro do passado. (Lowenthal, 1998, p. 110-111)

Em relação às narrativas históricas e ao patriotismo, a consolidação dos patrimônios históricos pertencentes à nação serviu para a história engajada registrar o feito de homens ilustres e alavancar a procissão de fé que hoje tanto se acusa o patrimônio. A experiência do “cânone moral” conferida a tradição era critério inquestionável de validade do conhecimento histórico científico e disciplinar.

O “cânone moral cívico-patriótico” continua a moldar tanto a escrita da história em tempos onde conservadorismos impera como força política majoritária, quanto no ensino de história e na narrativa de textos escolares como demonstrou Marc Ferro ao analisar livros didáticos ao redor do mundo todo no início dos anos 1980¹⁰. Retomaremos essa relação entre o ensino de história com o patrimônio adiante. O que é necessário destacar, é que a diferença de escala temporal influi na relação entre História e Patrimônio impactando diretamente o seu ensino. Se a história é vista como

¹⁰ O título original é “*Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde*” ou na versão em espanhol, “*Como se cuenta la Historia a los niños en el mundo entero*”. A tradução em português foi “*A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação*”. Nesta obra, Marc Ferro demonstra que, apesar de mudanças formais nos conteúdos e metodologias, os manuais escolares continuam a reproduzir narrativas de caráter cívico-patriótico, funcionando como instrumentos de legitimação de uma memória oficial. Ele observa que a seleção dos fatos históricos privilegia episódios heroicos, batalhas e figuras nacionais, de modo a inculcar um sentimento de identidade e de coesão coletiva, enquanto silencia contradições sociais e experiências subalternas. Essa “pedagogia da nação” mantém-se menos pelo rigor científico e mais pela função moralizante e política atribuída ao ensino de História: “o livro escolar é um repositório de mitos patrióticos, elaborado tanto para educar quanto para exortar” (Ferro, 1983, p. 26). Assim, ainda que a crítica acadêmica aponte limites dessa abordagem, ela persiste porque atende à necessidade do Estado de formar cidadãos dentro de um quadro de valores comuns — nacionalismo, civismo, obediência e sacralização do passado (Ferro, 1983, p. 32-35).

algo remoto, distante temporalmente e o patrimônio pode ser concebido de forma pessoal e imediata como uma herança próxima dos alunos, a história ensinada é mais próxima ao Patrimônio do que a própria História enquanto conhecimento científico? Deveria a História olhar com horizontalidade para o patrimônio?

A invenção desse patrimônio recente, em meio a fantasias, “falácias” e disputas acerca do presente vivido e do passado recriado e reinterpretado, potencializa discutirmos as suas nuances para o ensino de História. Como destacado, bastou a força de sua popularidade imediata, impulsionada pelas redes sociais, para que se tornasse símbolo identitário e orgulho local para ser patrimonializado em Senador Amaral (MG). A função social e as apropriações que cumpre no tempo presente uma certa forma de “magia”, foram suficientes para “secundarizar a verdade histórica” passível de comprovação.

Para o ensino de História, o “morango do amor” oferece um campo privilegiado que transita entre o que o autor chamou de “parcialidade enriquecedora” (narrativas criadas pelo Patrimônio) e enquanto “objeto de uma tradição inventada” (olhar crítico da História) capaz de ser problematizada a fim de mostrar aos alunos que nem toda tradição é “antiga” ou “imutável”, mas que muitas vezes é inventada, reinventada ou ressignificada de acordo com demandas do presente.

Se o patrimônio tende a valorizar a criação e a adesão identitária por meio do “encantamento”, a História pode ajudar a problematizar: Quais são as origens reais do morango do amor? Trata-se de um costume tradicional ou de uma “moda” recente transformada em tradição? Quem ganha e quem perde quando algo é transformado em patrimônio? Essa problematização que considera as “escolhas sociais” tem efeitos pedagógicos importantes que articulam o encontro da História com o Patrimônio, pois como aduzem Miranda; Almeida (2017, p. 160), é justamente esse olhar para as razões que permeiam a seleção dos bens que ajuda os estudantes a compreender a pluralidade dos ‘lugares’ produtores de sentido.

Ao invés de transmitir o patrimônio apenas como algo a ser celebrado (valor positivo e harmonizador), o professor pode usá-lo como porta de entrada para a crítica histórica, mostrando aos alunos que a construção do passado é sempre seletiva e parcial, pois tanto a História quanto o Patrimônio lidam com disputas de sentido intrínsecas as diferentes formas de compreender e se relacionar com o tempo histórico. Tal interlocução ajuda a formar uma consciência crítica: o patrimônio mobiliza adesão emocional e a receptividade enquanto a História ensina a

contextualizar, questionar e relativizar os discursos sobre o passado. Para o professor, o desafio é equilibrar esses dois olhares, mostrando aos alunos que fantasia e crítica não são excludentes, mas dimensões complementares de formas de enxergar o mundo.

Para prosseguirmos adiante com o debate sobre as tensões contemporâneas inerentes à categoria de patrimônio, faz-se necessário definir de forma sumária as diferenças entre Monumento e Patrimônio, Patrimonialidade e Patrimonialização, termos que já aparecem com certa frequência neste trabalho.

Monumento, num sentido mais geral, remete a certo valor de afetividade e de lembrança (Nora, 1993; Le Goff, 2013), cuja aura simbólica que lhe confere esta qualidade pode levar a um processo de sacralização e culto.

Chamar-se-á de monumento tudo o que for edificado por uma comunidade de indivíduos para rememorar ou fazer que outras gerações de pessoas rememorar acontecimentos, sacrifícios, ritos ou crenças” [...] tem a função de acalmar e tranquilizar, tenta combater a angústia do [desaparecimento e] do esquecimento, da morte e do aniquilamento; constitui uma garantia das origens que dissipa a inquietação gerada pelas incertezas de começos. (Choay, 2017, p. 18)

A definição de Monumento proposta se confunde com a definição de Patrimônio que o associa ao legado de uma Herança a ser perpetuada. Para Lowenthal (1998, p. 10-11), o fato do patrimônio ter se tornado objeto de uma “cruzada popular” está no sentimento de conforto, estabilidade e proximidade perante o sentimento de mudança e transformação advindos da modernidade.

O patrimônio é um “conceito forjado para designar bens pertencentes à nação e aos quais se pode aplicar um novo tipo de conservação [e que são dotados] de valor cognitivo e educativo, além de econômico e do valor artístico” (Choay, 2017, p. 117-18). Assim como monumentos, ele ativa a lembrança e diversos lugares comumente partilhados. Uma estratégia discursiva adotada para diferenciar patrimônio e monumento se refere aos novos sentidos incorporados ao patrimônio.

Nesses sentidos, o Monumento torna-se patrimônio a partir do momento em que foi dotado de patrimonialidade e, principalmente, sujeito a um processo de patrimonialização. O primeiro termo remete a “dimensão simbólica”, sentimental ou emocional que pertence a indivíduos ou agrupamentos sociais e que pode levar a um processo de patrimonialização, mas é anterior a este.

Apropriando-se do conceito de "teatralidade" em Roland Barthes, Poulot define esse processo como uma “modalidade sensível de uma experiência do passado, articulada com uma organização do saber - identificação, atribuição — capaz de autenticá-lo” (Poulot, 2009, p. 28). Essa autenticidade que ocorre na patrimonialidade e que é vital para o processo de patrimonialização foi adquirida, em dois momentos distintos: inicialmente com a ideia de patrimônio pessoal (que é confundida com herança) enquanto propriedade e posse de alguém ou por meio de condutas políticas e racionalizações eruditas que promoveram o discurso da nação como agente condutor e principal intérprete da patrimonialidade.

Atribuído o valor da patrimonialidade, pode-se ocorrer a patrimonialização compreendida como um processo de tornar os bens valorados - sejam eles objetos ou práticas como referência cultural para grupos de identidade.

O bem patrimonializado, tem como atributo a capacidade de amalgamar grupos de identidade. Uma nova trajetória se impõe aos bens instituídos como patrimônio, que, a partir desse momento, estão submetidos a uma nova ordem jurídico-legal, bem como a condições de existência diferenciadas, marcadas por essa singularidade [...] os processos de patrimonialização necessariamente instituem diferenças ao incluir alguns bens na categoria de patrimônio cultural, conferindo-lhes prestígio e reconhecimento e deixando de fora outros tantos desse mesmo lugar. (Chuva, 2012, p. 73-74)

Conforme exposto por Chuva (2012), a patrimonialização eleva o bem cultural a um novo status político e jurídico na medida em que este passa a ser reconhecido e protegido como patrimônio pelo Estado e pelos agentes culturais.

Aduz Almeida (1993) que para tornar-se patrimônio, o valor predominante precisa ser o contemporâneo e não necessariamente a recordação ou nostalgia do passado (Almeida, 1993, p. 412). Nesse aspecto, a tomada de consciência acerca do valor patrimonial é fundamental para se operar com as diversas classificações que atravessam o conceito na contemporaneidade, pois antes mesmo da proteção, o patrimônio deve ser estimado e legitimado pela sociedade que o constitui (Almeida, 1993, p. 416). Em linhas gerais, é o tempo presente que define e legitima os patrimônios.

Tabela 1 – Síntese dos conceitos apresentados

Conceito:	Definição:	Valor Atributivo:
-----------	------------	-------------------

Monumento	Construções, símbolos ou artefatos criados por comunidades com a função de lembrar acontecimentos, crenças, ritos e sacrifícios. Seu valor é essencialmente afetivo e memorial, muitas vezes ligado à sacralização e ao culto, funcionando como antídoto contra o esquecimento e como afirmação das origens (Nora; Le Goff; Choay).	Afetivo e Memorial
Patrimônio	Conceito homogeneizador, relacionado a bens da nação. Marcado por valores cognitivos, educativos, artísticos, econômicos e políticos. O patrimônio atua como herança coletiva, legitimada por discursos de conservação e valorização, e mobiliza identidades por meio de uma narrativa de continuidade (Poulot; Choay).	Herança Coletiva e de Identidade instrumentalizada por ações de reconhecimento, isto é, laços de identidade e continuidade
Patrimonialidade	Dimensão simbólica e afetiva que determinados bens, objetos ou práticas despertam em indivíduos ou grupos sociais. Essa experiência sensível, enraizada em sentimentos de identidade e autenticidade, antecede e fundamenta o processo de patrimonialização. Pode emergir de memórias pessoais, de usos sociais ou de discursos nacionais que transformam tais vínculos em símbolos de pertença coletiva (Poulot; Chuva).	Dimensão simbólica e afetiva anterior ao processo de patrimonialização que sustenta o caráter de Patrimônio
Patrimonialização	Processo institucional pelo qual um bem, previamente reconhecido como dotado de patrimonialidade, é elevado a patrimônio cultural. Implica o reconhecimento jurídico, político e cultural do bem, submetendo-o a novas regras de conservação e atribuindo-lhe prestígio e singularidade. (Poulot; Chuva).	Institucionalização e seleção de bens que serão objetos de uma nova forma de proteção.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Com base no exposto, o Ocidente do século XIX forjou a categoria de Patrimônio na medida em que “institucionalizou” políticas de proteção e preservação, apreciando tanto o valor histórico quanto introduzindo também a proteção legal (Riegl, 2014, p. 45). Na transição do século XIX para o XX, a efervescência de um novo olhar sobre o patrimônio com a incorporação dos monumentos não volúveis, isto é, aqueles dotados do valor de memória social já estavam claros a medida em que prevalecia nesses novos olhares dimensões subjetivas (percepção do observador) e objetivas (reconhecimento da historicidade do objeto). Só será possível falar em Patrimonialização, a partir do Iluminismo e mais especificamente com a Revolução Francesa e o estabelecimento do instituto do Tombamento.

Os processos elencados, sejam eles: o Monumento e seu viés memorial, o Patrimônio enquanto abstração conceitual política e cultural mais ampla; a Patrimonialidade compreendida enquanto o sentimento que legitima o “valor patrimonial” e a Patrimonialização como mecanismo de consagração e institucionalização, foram fatores que ampliaram os olhares para este objeto.

Nesse sentido, cabe lembrar a análise de Marcos Olender (2017), que propõe a centralidade do valor afetivo nas práticas de preservação. Segundo o autor, esse valor não deve ser visto como mero adendo subjetivo, mas como um indicador social legítimo que manifesta vínculos de pertencimento, solidariedade e memória. Entretanto, em que pese o reconhecimento do valor afetivo no nível institucional, com a validade e legitimidade jurídica estabelecida por órgãos de proteção como o IPHAN, há resistências para esse reconhecimento em âmbito local.

Ao retomar exemplos como a casa de Chico Mendes e o Castelinho do Bairu, Olender (2017) demonstra como a afetividade mobiliza comunidades e dá sentido à luta pela preservação, em muitos casos contestando a lógica mercadológica e os critérios exclusivamente técnicos de valoração. Tal perspectiva reforça a ideia de que a patrimonialidade se constrói também a partir das emoções coletivas, que funcionam como forma de reconhecimento e legitimação social do patrimônio.

No entanto, em sua análise desses dois casos concretos, ele observou que em muitos municípios e instâncias regionais, o valor afetivo não é levado a sério e ocorre resistência em se reconhecer afetos e memórias coletivas como base para decisões de tombamento, privilegiando critérios tidos como mais “objetivos”, sejam eles: estéticos (beleza arquitetônica), históricos e eruditos (grandes personagens, datas marcantes), ou técnicos (estado de conservação, raridade tipológica). Desse modo, o afeto é relegado, frequentemente desqualificado como “subjetivo” ou “pouco científico”.

No Acre, na Casa de Chico Mendes, o valor afetivo dos seringueiros e das populações locais foi central para a preservação, mas enfrentou resistências porque a casa, em termos arquitetônicos, era vista como “comum” e “sem valor” se comparada a monumentos mais tradicionais. Em Juiz de Fora, no Castelinho do Bairu, as mobilizações populares ancoradas na memória afetiva de gerações de moradores

entraram em choque com a lógica do mercado imobiliário e com a leitura técnica das autoridades, que não viam relevância suficiente no bem.

Nesse sentido, a leitura de Olender (2017) ao retomar Alois Riegl (1903) revela que o valor afetivo não deve ser compreendido como uma subjetividade menor ou secundária, mas como um critério universal de reconhecimento do patrimônio. O chamado “valor de antiguidade”, segundo Riegl, fala diretamente ao coração e não exige erudição, sendo acessível a qualquer pessoa, independentemente de sua formação intelectual. É justamente nessa dimensão que o afeto se transforma em parâmetro legítimo para a preservação, pois permite que comunidades identifiquem em determinados bens os marcos de sua memória coletiva e de sua experiência social.

Ao mesmo tempo em que o “valor afetivo”, ampliou a densidade social contida nos olhares sob o patrimônio, ao demonstrar que a disputa pelo reconhecimento de bens culturais é também uma disputa pelo direito à memória e à cidade, colaborou, de certa forma, para alçar o patrimônio a um lugar sensível e comum. Almeida (1993, p. 413) adverte que “se valorizarmos muito os aspectos históricos ou o valor de testemunho, quase tudo o que nos cerca, por estar marcado pela cultura, poderia ser Patrimônio”. A crítica desse autor é fulcral para compreendermos a problemática da “Inflação patrimonial” e o declínio explicativo da categoria, pois seu alcance global e indiscriminado em torno de valores positivos, o tornou banalizado, remetendo a falsa ideia de que o patrimônio em tudo cabe (Lowenthal, 1998, p. 94; Poulot, 2009, p. 33).

A complexidade crescente da categoria "Patrimônio" exige a superação da confusão conceitual entre sua definição e a de Monumento ou a ideia simplista de herança legada. Essa demanda por novas estratégias discursivas e explicativas nasce das tensões intrínsecas ao campo, onde o patrimônio é reconhecido tanto por seu caráter inventivo e presentista (a "parcialidade enriquecedora" que se ancora em crenças atuais) quanto pelo risco de sua banalização, impulsionada pela chamada "inflação patrimonial" e pelo declínio de seu poder explicativo. Dessa forma, diferenciar analiticamente o Patrimônio (o conceito político e cultural), a Patrimonialidade (o valor atribuído) e a Patrimonialização (o processo institucional) torna-se crucial para lidar com as realidades contemporâneas e suas disputas.

É justamente nesse contexto de tensões e ambiguidades que reside um imperativo para a Educação Histórica. O Ensino de História deve encarar o Patrimônio em suas múltiplas dimensões (material, imaterial, afetiva) não como um mero legado a ser celebrado e conservado, mas como um objeto de investigação e crítica. Ao utilizar os processos de valoração e os casos emblemáticos de patrimonialização (como o "morango do amor") como estudos de caso, o professor transforma o discurso de valorização em uma análise das disputas de memória e das relações de poder subjacentes à seleção dos bens. Essa abordagem assegura que a História ensinada transcenda a adesão afetiva ou a reprodução acrítica, promovendo a competência crítica e a problematização dos discursos sobre o passado e exercitando, de forma mais densa, a consciência histórica dos estudantes.

2.3 A Ampliação da categoria Patrimônio

Desde a década de 1970, o pensamento antropológico tem contribuído para uma definição mais consistente do patrimônio ao considerar como as sociedades em específico têm construído seus patrimônios. Em sociedades tribais, como *Kula Trobriandês* e *Potalach* no noroeste americano, conforme aduz Gonçalves (2009, p. 26) ao referenciar estudos clássicos da antropologia, o patrimônio sofre uma espécie de “ritos de passagem” demarcada pela redistribuição ou até mesmo pela sua integral destruição. A forma distinta das sociedades em lidar com a patrimonialidade levará a novas políticas governamentais de patrimonialização nas décadas seguintes.

Há de se destacar que o pensamento antropológico tradicionalmente mantém uma postura “relativista” e flexível em relação aos elementos constitutivos do Patrimônio. Llorenç Prats, professor da Universidade de Barcelona, no livro clássico *Antropologia y Patrimônio* (1997, p. 65), demarca com clareza como as concepções antropológicas de cultura e patrimônio vão ser elementos simbólicos da construção de identidades. Sua concepção reconhece todo patrimônio cultural como conhecimento que passa por “critérios de legitimação simbólica e de ativação de repertórios [...] adjetivadas e articuladas em discursos ao serviço de versões ideológicas e interessadas de identidade”.

Os parâmetros que definem o que hoje entendemos por patrimônio não são, portanto, o seu carácter básico de construção social (ou invenção legitimada) nem a sua suposta genealogia. [...] Mas o fator determinante é o seu carácter simbólico, a sua capacidade de

representar simbolicamente uma identidade. É isso que explica como e por que os recursos são mobilizados para preservá-lo e exibi-lo. (Prats, 1997, p. 22)

Dissemos anteriormente que a categoria patrimônio é uma construção social inventada pelo Ocidente. No entanto, as implicações desse processo nem sempre são óbvias: Patrimônio não é algo dado, concreto ou que existe na natureza, mas uma construção social delimitada no tempo com vistas a uma finalidade (Prats, 1997, p. 20).

A crítica ao universalismo pela antropologia, sobretudo com os estudos de campo de Mauss e Malinowski que enfatizaram o processo de singularidade de como as culturas lidam com seus patrimônios, ocorreu no momento em que organismos internacionais como a UNESCO ir propagar a ideia de um Patrimônio Mundial a ser reconhecido e preservado de forma universal.

Rodrigo Christofoletti (2024, p. 114) ao analisar os conceitos de *Patrimônio da Humanidade*, *Patrimônio Mundial* e *Patrimônio Comum* chancelados pela UNESCO destaca que existem muitos adjetivos para caracterizar uma série de bens transcendents  pluralidade cultural e as próprias fronteiras dos Estados. Tal espólio comum  toda humanidade, se formou, inicialmente em torno de duas categorias: Patrimônio Mundial da Humanidade, centrado na Materialidade e posteriormente, a bifurcação entre o Patrimônio Mundial e da Humanidade para se conectar a Imaterialidade dos Patrimônios. No entanto,  medida em que tais adjetivos colaboraram para dar visibilidade e mobilizar a agenda pública, trouxe como efeitos colaterais a especulação econômica e turística.

Os olhares para um Patrimônio Mundial da Humanidade começam a se firmar no pós-guerra,  medida em que, de forma irreparável, vidas e tradições foram perdidas. Nesse sentido, as ações da UNESCO até a primeira década dos anos 2000, como aponta Christofoletti (2024, p. 115), visaram consolidar o arcabouço da humanidade como sujeito de direito detentor de um Patrimônio Universal dotado de excepcionalidade. Tal premissa foi consolidada em dois momentos importantes entre as décadas de 1960-1970: 1) o salvamento da submersão do templo de Abu Simbel, que envolveu especialistas do mundo todo e salientou a necessidade de preservação e resgate frente ao risco iminente de desaparecimento e; 2) a Convenção do

Patrimônio Mundial em Paris (1972) que dentre outros aspectos, trouxe entendimentos importantes para a matéria do Patrimônio.

De uma vez por todas, a humanidade compreendida enquanto coletividade entrou em cena. Entretanto, a distinção entre Patrimônio da Humanidade e Patrimônio Mundial ocorrerá com mais clareza a partir de 2014, com a avaliação da Lista de Patrimônios da Humanidade após uma década de promulgação de convenções internacionais como a do Patrimônio Imaterial e da Diversidade Cultural no âmbito da UNESCO em 2003 e 2005, respectivamente (Christofoletti, 2024, p. 117). Neste momento, a lista de Patrimônios da Humanidade elegeu patrimônios imateriais ao passo em que a de Patrimônios Mundiais manteve a perspectiva clássica centrada na materialidade. Progressivamente, as categorias de Patrimônio da Humanidade, Patrimônio Mundial e Patrimônio Mundial da Humanidade adentraram na agenda da salvaguarda dos bens culturais, contribuindo para se ampliar ainda mais a categoria. Esse excesso de bens patrimonializados é demonstrado por Christofoletti (2024, p. 118) ainda em 2025: quase 1250 patrimônios inscritos na lista do Patrimônio Mundial e quase 800 na lista de Patrimônios Imateriais da Humanidade.

O ponto que nos interessa destacar é que a ampliação da categoria de Patrimônio perpassa dois movimentos convergentes que contribuiriam no tempo presente não só para o alargamento da concepção, como também a dissolução da própria categoria: a concepção antropológica de cultura com a ideia de valor simbólico e os esforços da Unesco de cancelar uma ampla gama de bens culturais.

A patrimonialidade aplicada aos repertórios culturais são elementos que ampliam a noção de patrimônio, colocando em cena os agentes culturais. Nesse sentido, o principal ativador desses repertórios são as versões ideológicas de identidade.

Entendo que a identidade, de qualquer tipo, é também uma construção social e um fato dinâmico, embora com um nível razoável de fixação e duração e que qualquer formulação de identidade é apenas uma versão dessa identidade, um conteúdo dado a uma determinada convenção. Portanto, diferentes versões de uma mesma identidade podem coexistir, e de facto coexistem normalmente, que normalmente se articulam em relações de complementaridade ou oposição; embora também possa acontecer que sejam ignorados. (Prats, 1997, p. 30-31)

O *ethos* ou a cosmovisão do viés antropológico do patrimônio é a construção de identidades políticas no âmbito da cultura¹¹. Os valores enquanto *ethos* emanam diretamente da cosmovisão, ou seja, das ideias que irão nortear a percepção do indivíduo na sociedade (Prats, 1997, p. 31-32). Na prática, o patrimônio não é mais utilizado para simbolizar, representar ou comunicar de forma estanque, mas é uma categoria de ação (Gonçalves, 2009, p. 31) se pensada etnograficamente com as diversas transformações existentes na autoconsciência cultural. Em resumo, para a antropologia,

As ativações ou representações do patrimônio são: 1) sistemas de símbolos, 2) que atuam para suscitar entre os membros de uma comunidade (local, regional, nacional) motivações e disposições poderosas, profundas e duradouras, 3) formular concepções gerais sobre a identidade daquela comunidade, 4) e dando a essas concepções uma aparência de realidade tal que, 5) que suas motivações e disposições pareçam emanar da realidade mais estrita. (Prats, 1997, p. 32 - nota 13 traduzida pelo autor)

O processo de incorporação dos valores simbólicos inerentes às ativações patrimoniais pode ser contrastado com a própria ideia de Patrimônio comum da Humanidade que surge inicialmente no direito internacional, fortemente embasado no direito civil romano com a ideia de áreas ou bens que todos poderiam utilizar, mas que ninguém poderia deter (Christofoletti, 2024, p. 119). A ideia de Patrimônio comum da Humanidade remete a um direito das gerações futuras e a uma responsabilidade coletiva que é pensada no pós-guerra ao se firmar o entendimento da humanidade como ente titular de direitos. Tal entendimento será consolidado na arena internacional, principalmente através da convenção de Haia de 1954 que se debruçou sobre a proteção de bens culturais em caso de conflito armados; como também no preâmbulo de diversos documentos internacionais como da Carta das Nações Unidas,

¹¹ Uma definição sumária do verbete cultura remete à ideia de atos de cultivo. Segundo García Cuetos (2011, p. 13) historicamente, tal conceito oscilou entre duas concepções distintas: uma vinculada à formação da personalidade numa espécie de “cultivo da alma” tanto para os gregos (*paideia*) quanto para os latinos (*cultus ánima*) outra à compreensão abrangente de tudo que o ser humano faz para intervir e modificar a natureza e adaptá-lo segundo seus próprios interesses, valores e necessidades. Os movimentos do Iluminismo e Romantismo, longe de serem unânimes, apartaram a vinculação intrínseca entre natureza e cultura para difundir ora a ideia de civilização (que presumia certa superioridade ou progresso em detrimento de outro) ora a do relativismo cultural (com a presunção e aceitação de que cada cultura é autônoma e que existem culturas diferentes que não devem ser balizadas sob uma ótica padronizada).

do Tratado do Atlântico Norte e da Não proliferação de armas nucleares, para citarmos alguns exemplos.

Deixando de lado as críticas inerentes a ideia de patrimônio comum da humanidade para atermos especificamente a proposta desta dissertação¹², é importante destacar que a efervescência de conceitos atinentes à categoria patrimônio é observada no pós-guerra e com mais clareza a partir da década de 1970 até os dias atuais, pois cada vez mais, a cultura confere substrato e sentido para as políticas de patrimonialização e salvaguarda de bens culturais.

A História, por sua vez, tem concebido as transformações no campo do patrimônio sob a égide do tempo, mais precisamente dos discursos de modernidade. Esses são discursos de ruptura no sentido atribuído por Kosseleck (2006) para qual prevalece o sentimento que transforma o passado como um tempo diferente do presente e torna o futuro incerto e imprevisível. Lowenthal (1998, p. 10-11) já havia ressaltado o caráter potencial da tradição em estabilizar e confortar perante as transformações e incertezas do futuro.

A principal característica dos períodos modernos seria, portanto, lançar mão do passado para construir seus próprios discursos, seja funcionando como antítese - como o 'velho' entendido em sentido depreciativo, diante do qual o presente se define 'novo' - seja funcionando como exemplo para o presente em uma relação ambivalente. (Paoli, 2012, p.182)

Laurajane Smith (2006) nos diz que prevalece nos dias atuais certos “discursos autorizados sobre o patrimônio”¹³ que são definidos por organismos internacionais como a UNESCO e o ICOMOS. Para a autora, (2006, p. 4) o patrimônio é uma prática

¹² O teor universalizante das categorias de Patrimônio Comum da Humanidade é colocado à prova pela historiografia decolonial. Para esses autores, o universalismo proposto corresponde a “mais do mesmo”, isto é, são discursos que se projetam forçosamente para o mundo reforçando o próprio olhar valorativo, isto é, as projeções que fazem de si mesmos. Historicamente, essas projeções traduzem os olhares do colonizador, olhar etnocêntrico (historicamente eurocêntrico), que legitima hierarquias e subalterniza a maioria das culturas distintas entre si. A ideia de valor excepcional, portanto, nada mais é que uma imposição cultural que reafirma hierarquias dominantes do Ocidente como um modelo a ser apreciado e respeitado pelos demais. Para essa corrente que alerta quanto aos “perigos de uma história única”, a excepcionalidade reside na diferença, na capacidade singular de comunicação em afirmar uma cultura específica. Ela é diferente, única e não apenas mais do mesmo. Esse olhar decolonial que impacta hoje as narrativas sobre o patrimônio é trabalhado por Olender (2017; 2024); Spivak (2018; 2022); Adichie (2009; 2019); Ballestrin (2013) dentre outros.

¹³ No original, “*Authorized Heritage Discourse*” (AHD).

ou performance, sendo, portanto, intangível. Em que pese as críticas à noção de intangibilidade, Laurajane assevera suas considerações ao conceito de patrimônio argumentando que ele promove uma versão singular da história construída por esses organismos internacionais de forma a regular conflitos no tempo presente, ou seja, serve para validar o passado atendendo aos interesses do presente. Nesse aspecto, dialogando com a concepção antropológica de cultura e com o projeto de modernidade que a categoria de patrimônio traz consigo, sobretudo a ideia universalizante de Patrimônio Mundial, é possível depreender o patrimônio como um campo de negociação de identidades, lugares e memórias.

É interessante ressaltar que essa bibliografia atualizada não suplanta em nada discussões que já vem sendo realizadas em nosso país desde os anos 1980. Eunice Durham, antropóloga e cientista política que fez carreira na USP, durante comunicação realizada no 1º Seminário do CONDEPHAAT (1983)¹⁴ proferiu, em plena ditadura militar, uma palestra que enfatizou a relação do Patrimônio com a Democracia e a ampliação das políticas culturais para o patrimônio no Brasil.

Para Durham (1984, p. 30) cultura, tal como o patrimônio é elaboração humana e não deve ser compreendida pelo viés utilitarista, mas pela ação significativa que depende de um instrumental simbólico. No projeto de construção de políticas públicas que estava sendo colocado em pauta, a definição de patrimônio deveria ser balizada pela significação que determinado bem possui para a população, isto é, nos usos que se faz dele.

Nesse período, já havia a convenção de Paris (1972) no âmbito da UNESCO, mas não tínhamos a Constituição cidadã que ampliou a categoria patrimônio. Também teríamos que esperar aproximadamente 17 anos para ter o reconhecimento e registro das dimensões imateriais do patrimônio em nosso país via decreto 3.551/2000. O fato em destaque é que as políticas públicas para o patrimônio plural já estavam sendo elaboradas e discutidas no âmbito interno.

As conclusões da autora reforçam o pensamento social vigente da relação direta do patrimônio cultural com a democracia. Uma sociedade que se “quer

¹⁴ Parte das comunicações apresentadas no seminário estão reunidas na obra: Produzindo o Passado: Estratégias de Construção do Patrimônio Cultural, organizado pelo antropólogo Antonio Augusto Arantes, publicada pela editora Brasiliense em 1984.

democrática”, deve ter seu patrimônio, produzido e apropriado coletivamente sendo que o uso deste, deve estar à disposição de todos e não somente aos serviços dos interesses de classe (Durham, 1984, p. 33).

[...] Os repertórios patrimoniais também podem ser ativados a partir da sociedade civil, por diversos agentes sociais – ou mediadores culturais, como alguns preferem dizer – embora, para dar frutos, precisarão sempre do apoio, ou, pelo menos, da aprovação do poder. Sem poder, poderíamos dizer, não há patrimônio. (Prats, 1997, p. 34-35)

Pensava-se em uma concepção de patrimônio que desafiasse os discursos de poder. A democratização do patrimônio por meio de seus usos deveria eliminar barreiras educacionais e materiais de acesso, bem como divulgar e difundir esses bens culturais (Durham, 1984, p. 34). Nesse sentido, o educador enquanto mediador cultural e o livro didático desempenham importantes papéis de oportunizar e facilitar o acesso dos alunos à cultura. Cientes dessa responsabilidade, como o educador pode desafiar os discursos de poder que imperam sobre o patrimônio, incluindo nas narrativas didáticas e editoriais? Discutiremos essas questões oportunamente nos próximos capítulos.

Por ora, interessa-nos concluir que a ampliação da categoria patrimônio, no tempo presente, decorre da convergência de três olhares evidenciados com mais clareza na década de 1970: da Antropologia que enfatizou a dimensão simbólica e identitária dos bens culturais, relativizando critérios universalistas e valorizando a diversidade das práticas sociais; da UNESCO que consolidou noções atinentes ao reconhecimento de um Patrimônio Coletivo a ser protegido por toda a Humanidade, dando visibilidade global e mobilizando recursos e esforços para o reconhecimento de uma série de bens culturais e; da História, que centrada nas relações humanas com a temporalidade e o espaço corrobora para a compreensão do patrimônio inserida nos discursos de modernidade, isto é, como ele é mobilizado para legitimar projetos sociais, estabilizar memórias e estar a serviço de concepções de poder, sendo objeto de disputas sociais.

Desse modo, pensar o patrimônio nos dias atuais, envolve menos a parte estética e mais o reconhecimento como uma categoria de ação em disputa, fruto de negociações e conflitos entre agentes sociais, políticas globais e usos identitários. Todas essas forças contribuirão, cada qual a sua forma, para tornar o campo do

patrimônio recheado de tensões na atualidade, nos abrindo o caminho para refletirmos, no tópico seguinte, sobre o pulsar do patrimônio em meio aos desafios contemporâneos.

2.4 O pulsar do Patrimônio e os desafios contemporâneos

Como destacado, o patrimônio tem sido revisto enquanto construção discursiva com a incorporação de novos atores que reivindicam cada vez mais o direito aos seus patrimônios nas últimas cinco décadas. Enquanto construção social, o patrimônio está no epicentro das relações de poder. Se tradicionalmente a concepção de Patrimônio histórico até parte da segunda metade do século XX privilegiou um tipo de patrimônio: “pedra e cal”, das classes dominantes, hoje, novas forças sociais impactam diretamente as suas concepções em diversas esferas e mobilizam um ensino de história inclusivo. Perante as transformações voláteis da cultura, atualmente, fala-se do patrimônio como processo.

Nas últimas décadas, a arena internacional enfrenta desafios significativos para incorporar novos patrimônios, sobretudo das classes subalternas. Os esforços de democratização cultural do tempo presente convivem tensamente com o universalismo voraz e atroz que impera nos organismos internacionais e ainda legitimam hierarquias e discursos de poder. Pensaremos inicialmente em três forças: de um lado os esforços de democratização cultural e do outro, a “cruzada popular” traduzida na busca cada vez mais incessante dos povos por seus patrimônios (Lowental) e ao epicentro, o discurso autorizado sobre o patrimônio (Smith, 2006) de forte teor universalista.

O patrimônio tornou-se uma herança supranacional, mas justamente por isso, o discurso autorizado que busca regulá-lo, mostra-se incipiente, incapaz de abarcar a pluralidade de vozes e práticas culturais em disputa. É fato que como herança supranacional, o patrimônio relega o seu caráter estadocêntrico tradicional (ligado à identidade dos Estados) e passa a ser concebido como bens da humanidade, pertencentes a uma coletividade que transcende fronteiras. Tais esforços de democratização cultural, convivem com a insuficiência dos discursos homogeneizadores que existem na retórica global e que buscam dar voz a outros setores interessados pelo patrimônio para além dos grupos subalternos.

Retomando o estudo realizado por Rodrigo Christofolletti, a dogmática da universalização em torno de um patrimônio mundial é uma chancela “cara e rara”, pois “há uma prevalência de interesses particulares em espaços onde o interesse público deveria ser a regra” (Christofolletti, 2024, p. 118). Inicialmente, isso ocorre, devido ao fato de que a inscrição de um bem em uma das listas da Unesco é algo dispendioso: elaboração de dossiês, mobilizações políticas e diplomáticas para angariar apoio, bem como gastos com a proteção e manutenção. Ademais, o mesmo autor ressalta que há muita “maquiagem e propaganda” em torno do processo de reconhecimento, pois coadunam dentro desta chancela, múltiplos interesses, que maculam não só a credibilidade institucional, sua projeção e reputação de ente comprometido com relações multilaterais e democráticas, como também repercute nas (in)definições sobre o patrimônio.

Essas ações e decisões, podem ser contrastadas com base em dois estudos publicados em 1994 e 2005 pelo ICOMOS e que foram objetos de análise de García Cuetos (2011, p. 48). Ao observar a lista indicativa de patrimônios mundiais da UNESCO, a autora espanhola demonstrou claramente a parcialidade e o enviesamento que comprometeu a atuação de tal organismo internacional em sua tomada de decisão no início das décadas de 90 e 2000. Em suas considerações de época: 50 estados não tinham nenhum bem inscrito na lista indicativa; havia uma sub-representação em boa parte dos países (sobretudo do continente africano) e a Europa está sobre representada; alguns tipos e classes de monumentos estavam pouco representados; existência de países sem qualquer dado ou documentações e inventários referentes ao seu patrimônio; cidades históricas e edifícios religiosos sobre representados em detrimento de outros tantos bens; cristianismo sobre representado em detrimento de outras formas de religiosidade; Pré-história e século XX sub representados; arquitetura das elites foi privilegiada em detrimento da arquitetura popular e; os “patrimônios vivos”, em geral, advindos da cultura popular estavam pouco presentes.

Em que pese os efeitos da passagem do tempo e a necessidade de atualização desses estudos, interessa-nos pontuar que os dados supracitados corroboram para um diagnóstico negativo no que tange a forma como essas listas são elaboradas e a letargia e fragilidade dos organismos internacionais em reconhecer uma multiplicidade de patrimônios que não sejam os das classes dominantes. O diagnóstico da autora é

preocupante, pois, como ela conclui, se todas as proposições contidas nas listas indicativas fossem atendidas, as desigualdades e desequilíbrios ainda sim permaneceriam (García Cuetos, 2011, p. 50-51) pois, o sistema universalista atual não lida de forma precisa com as qualidades valorativas subjetivas que os indivíduos conferem aos seus bens, tampouco consegue estabelecer políticas de proteção e classificação específicas que atendam a diversidade de tratamentos que são necessárias e que incidem diretamente na proteção de patrimônios tão singulares e distintos.

Nesse cenário da crítica ao universalismo, retomamos a problematização feita por Christofolletti (2024, p. 117-118) entre os avanços e os limites das políticas globais da UNESCO, e o destaque conferido a noção de “valor universal excepcional” que apresenta o risco de reduzir a diversidade cultural a um repertório padronizado de bens monumentais. Tal crítica encontra eco em García Cuetos (2011, p. 50-51), para quem a patrimonialização mundial, embora represente um marco simbólico importante de prestígio internacional, muitas vezes produz homogeneização cultural ao impor critérios universais que não dialogam plenamente com as especificidades locais.

O desafio contemporâneo, portanto, está em reconhecer as contribuições positivas da UNESCO na ampliação da proteção e visibilidade dos bens culturais, sem perder de vista a necessidade de estratégias críticas que evitem a diluição das singularidades em prol de um universalismo voraz e atroz. Esse debate se torna ainda mais relevante ao retomarmos, o histórico de proteção, que permite compreender como tais discursos globais foram sendo construídos e incorporados, influenciando diretamente as políticas nacionais e locais de preservação.

Sob a prevalência da concepção de Patrimônio Histórico e Artístico, na malsucedida Liga das Nações, durante o caos do entre guerras, a Conferência de Atenas de 1931, voltada para discutir a questão da conservação e restauro do Patrimônio Artístico e Arqueológico comum da Humanidade, resultando na Carta de Atenas e o Tratado de Washington de 1935, conhecido como Pacto Roerich buscaram proteger os bens históricos e artísticos do conflito, ainda que com pretensões geográficas mais restritas. Emerge nesse cenário político, a “busca pelo valor do efeito

produzido" (Poulot, 2009, p. 30) que corresponde aos esforços de reconstrução e reafirmação da identidade cultural em países abalados¹⁵.

Em finais da década de 1930, sobretudo na ditadura do Estado Novo com a formulação do decreto-lei Nº 25, de 30 de novembro de 1937, o país foi pioneiro na América Latina ao criar leis e serviços públicos para a proteção (Fonseca, 2004, p. 176) de seu patrimônio histórico e artístico nacional de interesse público, de natureza móvel e imóvel, vinculado aos fatos memoráveis ou por excepcional valor bibliográfico, arqueológico, etnográfico ou artístico (BRASIL, 1937, Art. 1º).

Com pretensões mais amplas, sob o comando da ONU, a Carta de Veneza em 1964, na qual o direito a uma "Herança Universal" foi reconhecido e, principalmente a Convenção de Paris em 1972, que definiu os termos de Patrimônio Mundial e Patrimônio Universal ao se debruçar sobre a Proteção do Patrimônio Cultural e Natural de "excepcional interesse" para a Humanidade mediante a conservação da natureza e preservação de locais culturais (Choay, 2017, p. 125).

A Convenção de Paris (1972) e a Conferência do México (1982) foram importantes para definir o conceito de Patrimônio Cultural e Natural sob a égide de uma perspectiva pluralista¹⁶. Apesar de a convenção de Paris ter sido pioneira em

¹⁵ Esse processo de reconstrução que ocorre no seio das "comunidades imaginadas", buscou conectar elos do presente com o que restava do passado ameaçado pela destruição, alçando o patrimônio ao lugar comum que solidifica os discursos de identidade nos contextos de situação-limite. Exemplo claro desse esforço está a Cúpula Genbaku, construída em 1915 e que sobreviveu ao ataque americano em Hiroshima na segunda guerra e atualmente está conservada em ruínas como um memorial da paz.

¹⁶ "Para os fins da presente Convenção, são considerados "patrimônio cultural": - os monumentos: obras arquitetônicas, esculturas ou pinturas monumentais, objetos ou estruturas arqueológicas, inscrições, grutas e conjuntos de valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência, - os conjuntos: grupos de construções isoladas ou reunidas, que, por sua arquitetura, unidade ou integração à paisagem, têm valor universal excepcional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência, - os sítios: obras do homem ou obras conjugadas do homem e da natureza, bem como áreas, que incluem os sítios arqueológicos, de valor universal excepcional do ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico. Para os fins da presente Convenção, são considerados "patrimônio natural": - os monumentos naturais constituídos por formações físicas e biológicas ou por conjuntos de formações de valor universal excepcional do ponto de vista estético ou científico - as formações geológicas e fisiográficas, e as zonas estritamente delimitadas que constituam habitat de espécies animais e vegetais ameaçadas de valor universal excepcional do ponto de vista estético ou científico, - os sítios naturais ou as áreas naturais estritamente delimitadas detentoras de valor universal excepcional do ponto de vista da ciência, da conservação ou da beleza natural" (PARIS, 1972, p. 2-3).

estabelecer as relações intrínsecas entre natureza e cultura, os seus parâmetros, valores e critérios orientadores produziram o efeito da supremacia norte-americana e europeia, mantendo hierarquias do pós-guerra.

A concepção de Patrimônio Cultural de valor excepcional e de autenticidade remete a perspectiva eurocêntrica de matriz francesa, ao passo que a de patrimônio natural alinhou-se à definição norte-americana de parques nacionais e natureza selvagem sob a égide dos critérios norteadores do estado de integridade dos bens e do reconhecimento dos valores universais estéticos, ecológicos e científicos (Scifoni, 2017, p. 88).

A passagem das décadas de 1980-1990 assistiu não só a intensificação dos processos de patrimonialização ao redor do mundo, como também, a incorporação de patrimônios mundiais compartilhados amplamente pelo globo através da atuação da UNESCO. O Patrimônio Natural emerge com mais clareza nesse período e pode ser definido como “todos os elementos da natureza: montanhas, rios, flora, fauna, bem como o resultado do trabalho do homem no ambiente natural, ou seja, a paisagem humanizada” (García Cuetos, 2011, p. 18) a exemplo das transformações existentes no próprio território modificado pelas intervenções humanas. O olhar sobre o território permitiu estabelecer elos do homem com o seu próprio patrimônio, alçando-o à condição de agente cultural dessas transformações.

O território é o ponto de encontro do homem e do seu patrimônio. Sem uma avaliação cultural do território que destaque a singularidade dos seus recursos e estimule a confiança da comunidade em si mesma e na sua capacidade criativa, é difícil que um lugar descole no seu desenvolvimento econômico. Portanto, o patrimônio é o resultado da dialética entre o homem e o meio ambiente, entre a comunidade e o território. (García Cuetos, 2011, p. 18)

Cuetos destaca que o patrimônio natural inclui não apenas elementos da natureza, como montanhas e rios, mas também o resultado do trabalho humano na transformação do ambiente, destacando a interconexão entre o ser humano e seu território. Christofletti (2024, p. 171-189), em seu capítulo sobre *"Patrimônio Natural: desafios entre a biodiversidade e as mudanças climáticas"*, concorda com a ideia de que o patrimônio natural é um bem coletivo, mas questiona o foco predominantemente técnico e político da UNESCO, que, por vezes, negligencia as comunidades locais e

os saberes tradicionais, essenciais para a preservação sustentável desses recursos naturais.

Para Christofolletti, a proteção do patrimônio natural não deve ser dissociada do contexto humano, e a preservação da biodiversidade deve incluir as formas de vida tradicional que interagem de maneira sustentável com a natureza. Além disso, o autor também critica a agenda da UNESCO por ser muitas vezes mais focada em interesses geopolíticos e econômicos, o que compromete a efetividade das ações de preservação. A crítica se alinha à ideia de que a UNESCO, como organismo internacional, cria uma "listagem" que não reflete necessariamente a diversidade e complexidade cultural e ambiental do mundo, mas sim uma agenda geopolítica que favorece certas regiões em detrimento de outras. Os autores defendem a necessidade de que a salvaguarda do patrimônio, em meio aos desafios impostos pela contemporaneidade, deve ser traduzida em políticas internacionais inclusivas e integradas, considerando os impactos ambientais advindos das mudanças climáticas e as práticas locais.

Atrelando Cultura ao Patrimônio, a Conferência Mundial da UNESCO sobre as Políticas Culturais (ICOMOS - Conselho Internacional de Monumentos e Sítios), realizada no México em 1982, definiu cultura pelo viés sociológico, no que se refere aos padrões e modelos nas quais uma sociedade regula o comportamento dos indivíduos tanto implicitamente quanto explicitamente.

A cultura reúne informações e mobiliza competências que os seres humanos possuem de tal modo que conecta indivíduos a sua própria historicidade fomentando a capacidade de autorreflexão. Nesse sentido, a declaração do México fala claramente em "Patrimônio Cultural", destacando a importância do Patrimônio para a construção dos vínculos identitários pulsantes no âmbito da cultura.

O patrimônio cultural de um povo compreende as obras de seus artistas, arquitetos, músicos, escritores e sábios, assim como as criações anônimas surgidas da alma popular e o conjunto de valores que dão sentido à vida. Ou seja, as obras materiais e não materiais que expressam a criatividade desse povo: a língua, os ritos, as crenças, os lugares e monumentos históricos, a cultura, as obras de arte e os arquivos e bibliotecas. (Declaração do México, 1982, p. 5)

O documento de Nara sobre Autenticidade de 1994 e a Declaração Universal da UNESCO sobre Diversidade Cultural (novembro de 2001) foram importantes documentos que proporcionaram o reconhecimento da diversidade cultural sob a égide de um Patrimônio Cultural (Poulot, 2009, p. 201; Choay, 2017, p. 207; Garcia Cuetos, 2011, p. 24-26; 41) e integraram a concepção antropológica de cultura alçando-a a um caráter normativo que impacta legislações dos países signatários.

Tal definição que junta Patrimônio intrinsecamente à Cultura, sobretudo na ideia de Bens Culturais, é fruto da convenção de Haia em 1954 que estabeleceu a proteção em caso de conflitos armados. Tal documento, visou conscientizar a arena internacional contra a exportação de bens culturais fora do território, além de estabelecer sanções penais aos crimes contra a cultura sob a égide do direito humanitário com vistas a estimular a recepção e incorporação pelo ordenamento jurídico interno. Desde então, admite-se que o patrimônio é de propriedade coletiva, usufruído por todos, ao passo em que é “gestado” no âmbito da cultura e sujeito às relações de poder. A globalização, desse modo, possibilitou falar de um “Patrimônio dos Povos”, herança comum transcendente às próprias fronteiras do Estado.

Ao redigir a Carta de Burra, em 1979, o ICOMOS Austrália introduziu a concepção de significação cultural como uma reação às concepções tradicionais de patrimônio. Valorizando o patrimônio de minorias étnicas, o patrimônio natural e autóctone, se consagra uma nova forma de se pensar a patrimonialização e a gestão dos bens culturais. Essa nova forma de gestão, exige o reconhecimento do valor que um patrimônio tem para a sua comunidade, isto é, para seus intérpretes.

Por referendar os valores atributivos dos bens culturais de uma comunidade específica, demais coletividades ao redor do globo poderão se identificar e valorizar o patrimônio pertencente a culturas distintas da sua. Entretanto, apesar da envergadura desta proposta, vários órgãos questionam a legitimidade da Carta de Burra e enxergam a ideia de significação cultural como uma ameaça em colisão à adoção de critérios mais universais na definição de patrimônio. Como a significação cultural que é tão específica a cada comunidade se alinha com as práticas globais e as normas internacionais de patrimonialização?

A preocupação de muitos estudiosos e organismos internacionais, como a UNESCO, é quanto à flexibilidade e relatividade do conceito de significação cultural frente aos esforços de criação de uma dogmática global de preservação que enfraqueceria a retórica mais geral de patrimonialização. Ademais, temem que isso promova um modelo etnocêntrico que privilegia as práticas de patrimonialização de uma região (no caso, a Austrália) em detrimento de outras.

Portanto, o debate gira em torno da necessidade de equilibrar as práticas locais e o reconhecimento da diversidade cultural com a criação de um sistema global coeso de preservação do patrimônio que possa ser respeitado por todos, sem impor uma visão única sobre o que constitui um bem cultural.

A necessidade de criar um consenso internacional que respeite as diversas interpretações culturais do patrimônio, sem diluir a ideia de valor universal, é um desafio presente nas discussões contemporâneas sobre patrimônio mundial. Além disso, a flexibilidade do modelo pode levar a dilemas sobre quem define as "comunidades" e qual patrimônio realmente representa os "valores" de uma cultura.

Outro importante marco na recomendação de salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular, a Recomendação de Paris de 1989 irá especificar os elementos atinentes ao patrimônio cultural.

A cultura tradicional e popular é o conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas na tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente respondem às expectativas da comunidade enquanto expressão de sua identidade cultural e social; as normas e os valores se transmitem oralmente, por imitação ou de outras maneiras. Suas formas compreendem, entre outras, a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os rituais, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras artes. (PARIS, 1989, p. 2)

Na esteira dos movimentos internacionais, a maioria destes documentos recepcionados pelo governo Brasileiro, a legislação interna incorporou interpretações extensivas à concepção de Patrimônio Cultural. Na Constituição Federal de 1988, com os artigos 215 e 216, o poder estatal se comprometeu em parceria com a comunidade promover e proteger o patrimônio cultural brasileiros "portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade

brasileira” (BRASIL, 1988, Art. 216) sejam eles materiais ou imateriais, referenciais a memória, identidade e a ação.

Em meio a esse processo, o Brasil por meio do Decreto nº 3.551 de 04 de agosto de 2000 instituiu o “Registro de bens culturais de natureza imaterial” e criou o programa nacional do patrimônio imaterial (muito inspirado no Projeto encabeçado pela ONU anteriormente denominado Tesouros Humanos Vivos). Os registros desses bens se organizam em quatro livros: Saberes, Celebrações, Formas de Expressão e Lugares. Ademais, na mesma década, leis como a 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e história e cultura indígena, respectivamente representaram um avanço em prol de um olhar plural e decolonial sobre o patrimônio. Com efeito, tal concepção foi responsável por ampliar a categoria patrimônio ao elencar diversos bens culturais, sobretudo do Patrimônio Intangível para além da concepção clássica de monumento à pedra e cal e pertencentes às elites.

A partir dos anos 2000, as políticas de preservação do patrimônio cultural passaram por um processo de transformação significativo, com o advento de novas abordagens que refletem as demandas de um mundo globalizado, multicultural e marcado pela crescente consciência crítica sobre as questões decoloniais. A Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial de 2003, promovida pela UNESCO, representou um marco importante, ampliando o conceito tradicional de patrimônio para incluir práticas, expressões, saberes e habilidades que são parte do patrimônio vivo das comunidades. Essa “virada paradigmática” foi uma resposta à necessidade de se reconectar as práticas culturais com as identidades e memórias vivas, muitas vezes invisibilizadas pela visão tradicionalmente monumentalista e materialista do patrimônio.

No entanto, essa abordagem também trouxe à tona questões complexas sobre a definição do que constitui um “patrimônio imaterial” e, especialmente, sobre quem possui a autoridade para decidir o que deve ser reconhecido como tal. A ideia de patrimônio, antes restrita aos bens materiais e monumentais, agora inclui um vasto espectro de práticas culturais dinâmicas e vivas, cuja preservação está intrinsecamente ligada à continuidade da própria vida cultural de uma comunidade.

Na década do patrimônio imaterial e da noção de intangibilidade, outra convenção importante, se debruçou sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005), reforçando e ampliando o entendimento de que o patrimônio cultural não é apenas uma coleção de bens, mas um campo de interações, trocas e negociações. Em um mundo globalizado, a promoção da diversidade cultural se tornou essencial, não apenas para proteger as tradições de diluição ou apagamento, mas para garantir que as culturas locais e indígenas não fossem eclipsadas pela força das culturas dominantes.

Sem vistas a esgotar um debate muito bem explorado por Christofolletti (2024, p. 140-170) acerca das políticas patrimoniais nas últimas décadas - que transitam ora como “construções anti sísmicas”, ora com a fragilidade de um “castelos de cartas” -, as convenções dos anos 2000, para além da virada paradigmática que promoveram, enfrentam resistências: a de 2003, ao priorizar a autenticidade e a transmissão intergeracional, pode engessar as práticas culturais ao impor um modelo universalista que não reconhece adequadamente as transformações das culturas ao longo do tempo; a de 2005, por proteger as culturas locais, enfrenta o desafio de conciliar a preservação com as pressões do mercado global e a homogeneização cultural. Ambos os modelos enfrentam dificuldades em equilibrar a preservação da diversidade cultural com a imposição de sistemas globais, colocando em evidência a necessidade de uma abordagem que respeite as especificidades locais e as dinâmicas de poder envolvidas nos processos de patrimonialização.

Em contextos como o do Brasil, onde as patrimonializações de bens nativos e africanos entram em disputa, surge a questão de quem tem a legitimidade para decidir o que será reconhecido como patrimônio, ressaltando as complexidades de um processo que envolve vozes e narrativas diversas. Na última década, seguindo as diretrizes da arena internacional, observou-se os esforços do IPHAN em patrimonializar diversos tipos de bens culturais e não mais restringir suas ações aos bens advindos da colonização portuguesa. Os geoglifos do Acre, as itacoatiaras do Ingá e o Cais do Valongo são exemplos da presença nativa e africana no território, além de bens que fazem referência ao processo de industrialização e as comunidades trabalhadoras como na indicação da Paisagem Cultural de Paranapiacaba e da paisagem cultural da Barragem do Cedro e dos Monólitos de Quixadá no interior do

Ceará são exemplos dessa decolonialidade das ações de patrimonialização (Scifoni, 2017, p. 92-94).

Tal integração que leva a incorporação de diversos patrimônios impõe desafios culturais significativos, um deles consiste na busca por esse “valor excepcional”¹⁷ que tensiona o diálogo de patrimônios individuais ou comunitários e as intencionalidades inerentes a um processo de patrimonialização mais amplo no âmbito das coletividades, afinal, quem dentro de uma comunidade tem legitimidade de decidir o que será patrimonializado dentre tantas as escolhas possíveis? É possível pertencer a tradições diferentes e ser responsável pelo mesmo passado? É possível deixar de nos reconhecermos numa tradição sem perdermos os elos com o passado herdado? (Poulot, 2009, p. 229-230; 237-238). Tais questões evidenciam que o patrimônio se tornou “índice historiográfico” (Poulot, 2009, p. 234) cuja constante operação de pesquisa pressupõe considerar as diversas vozes que o compõem e as operações de memórias inerentes.

Os documentos apresentados, além de trazerem importantes definições que possibilitaram ampliar a categoria de patrimônio na atualidade, nos permitiram evidenciar que o patrimônio está em um “terreno poroso” de disputas e em processo de construção e reconstrução constantes e que não pode ser reduzido dicotomicamente a dimensão material ou imaterial, tangível ou intangível. O Universalismo e a busca pela autenticidade¹⁸ ainda são forças que lutam para manter

¹⁷ Segundo o parágrafo 49 do compêndio de Políticas e Diretrizes Operacionais para Implementação da convenção do Patrimônio Mundial de 10 de julho de 2019, “Valor Universal Excepcional significa significância cultural e/ou natural que é tão excepcional a ponto de transcender fronteiras nacionais e ser de importância comum para as gerações presentes e futuras de toda a humanidade. Como tal, a proteção permanente deste patrimônio é da mais alta importância para a comunidade internacional como um todo. O Comitê define os critérios para a inscrição de propriedades na Lista do Patrimônio Mundial”. No mesmo documento, o parágrafo 78 aduz: “Para ser considerado de Valor Universal Excepcional, um bem também deve atender às condições de integridade e/ou autenticidade e deve ter um sistema de proteção e gestão adequado para garantir sua salvaguarda”.

¹⁸ Partes integrantes de um mesmo processo, podemos entender a busca pela autenticidade que universaliza patrimônios como o caráter simbólico que confere valor ao patrimônio. Segundo Llorenç Prats (1997, p. 54-55), os mecanismos de associação mental utilizados pelo simbolismo referem-se fundamentalmente a duas figuras: a metáfora e a metonímia. O primeiro, como se sabe, baseia-se no princípio da semelhança e o segundo no do contacto ou participação. [...] No domínio do património, a noção de autenticidade baseia-se exclusivamente na metonímia, ou seja, só é alcançada através daqueles elementos que se supõe terem estado realmente em contacto íntimo ou integrados nos parâmetros extraculturais que os legitimam (sejam eles naturais exemplares), objetos históricos e/ou

um *status quo* tradicional conferido ao patrimônio em detrimento dos inúmeros caminhos possíveis de incorporações alçados na definição de Patrimônio Cultural legadas as últimas cinco décadas.

As políticas públicas supracitadas traduzem alguns dos esforços da arena internacional em ampliar a categoria de patrimônio cultural. Entretanto, é preciso compreender outras forças sociais, políticas e econômicas que ingressam no debate público sobre o Patrimônio. Canclini (1994, p. 95-115) destacou alguns fatores que nos ajudam a pensar a gênese do Patrimônio na contemporaneidade: 1) relação do Patrimônio com a desigualdade social; 2) o papel do patrimônio na promoção de uma identidade nacional; 3) os usos sociais do patrimônio; 4) os discursos de preservação; 5) a relação do patrimônio com a indústria cultural e; 6) os critérios de “apropriação e consumo” do patrimônio.

A relação do Patrimônio com a desigualdade se manifesta em múltiplos aspectos à medida que historicamente, diversos grupos apropriaram de forma desigual de sua herança cultural e de seus patrimônios. Em nossa sociedade de classes, os grupos dominantes sempre demonstraram interesse pelo patrimônio por meio do controle discursivo. O patrimônio esteve à serviço da construção de uma pretensa identidade nacional “harmônica e coesa”. Com efeito, diversos grupos sociais tiveram suas vozes e identidades silenciadas, visto que nessas lutas de representação pelo patrimônio prevaleciam certas “hierarquias de capitais culturais” no que tange a atribuição dos valores do patrimônio (Canclini, 1994, p. 97).

Quanto a este primeiro fator, o patrimônio pode estar alinhado a um discurso hegemônico de poder, capaz de acentuar as diferenças entre classes sociais quanto pode ser um elemento a serviço da democracia. A baliza entre ambas as finalidades

pertencentes ao indivíduo genial, ou frutos de inspiração criativa). Por sua vez, os esforços de universalização segundo Michel Parent (apud Poulot, 2009, p. 225-226) "consiste em convencer os Estados a aceitar a noção de universalidade da cultura, através do respeito pelas culturas específicas". Nesse aspecto, o “patrimônio comum da humanidade” tem sido empregado para caracterizar patrimônios naturais ou mistos cujo valor cultural é reconhecido pelas mais diversas culturas. É um discurso perverso, à medida em que dissimulam fatalmente as desigualdades, pois, o “ nacional não representa a diversidade dos grupos formadores da sociedade e nem o mundial contém parcela significativa das diferentes culturas e naturezas” (Tamaso, 2012, p. 25; Scifoni, 2017, p. 95).

do patrimônio envolve considerar os demais fatores elencados por Canclini (1994), sobretudo à luz dos usos sociais do Patrimônio.

É no seio dos setores que têm algum interesse - seja este econômico, social, político e/ou simbólico - nos processos de patrimonialização que surgem discursos convincentes de que o patrimônio se constitui em um valor positivo [à identidade]. Nesses discursos em defesa da preservação e da proteção patrimonial é possível observar a estratégia de obscurecimento das plurais representações e apropriações (vale dizer dissensos) culturais e patrimoniais, por meio das falaciosas e naturalizadas equivalências entre patrimônio e história, patrimônio e memória, patrimônio e identidade. (Tamaso, 2012, p. 25)

Para compreendermos as forças por trás dos usos sociais do Patrimônio, temos que considerar o relacionamento entre três agentes: o Estado, a iniciativa privada (os interesses de mercado) e os movimentos sociais. Na disputa política, discursiva e econômica na qual está envolto o patrimônio, ambos os atores atuam de formas díspares e por vezes paradoxais.

Diversos setores possuem interesse com o processo de patrimonialização, pois o Patrimônio tornou-se algo lucrativo. A explosão das iniciativas patrimoniais nessa busca pela identidade e no contexto da crescente valorização cultural observada nos anos 1980 demonstram outra face do patrimônio ligada ao turismo e ao consumo por meio dos interesses de mercado.

As relações entre Patrimônio Cultural e a atividade turística por vezes são encaradas de forma dicotômicas: ora associada à ideia de desenvolvimento cultural e de progresso, ora a de destruição do próprio patrimônio. Nesse paradoxo de relações, nem sempre os interesses de mercado podem ser considerados nocivos ou prejudiciais ao patrimônio, na medida em que a parceria público-privado tem fomentado iniciativas de preservação e revitalização muito importantes ajudando o Estado a otimizar seus gastos. No entanto, esse valor positivo atrelado aos interesses de mercado é reduzido se comparado à exploração indiscriminada do meio ambiente, seja ele natural ou urbano e aos efeitos da indústria do turismo cultural que alimenta um mercado lucrativo cujo consumo de patrimônios podem produzir efeitos irreversíveis quanto aos danos causados ao patrimônio.

Na relação com o Estado, o Patrimônio como já salientado, esteve a serviço de uma construção discursiva de uma nacionalidade “coesa e harmônica”, outrora, a

proteção do Estado sobre o Patrimônio recai em formas de intervenção mediante políticas públicas como o tombamento para frear a especulação imobiliária dos setores que detém o capital. Essas intervenções estatais ocorrem também por meio de pressões que advém da própria sociedade civil, haja vistas que o patrimônio é um instrumento legitimado socialmente.

Por fim, os movimentos sociais reivindicam seus patrimônios em várias frentes de luta devido aos avanços da urbanização, expansão demográfica e impactos ambientais. As transformações na agenda pública causada por tais entes, conforme aduz Canclini (1994, p. 103) promoveu os seguintes impactos: 1) a questão ecológica em torno do patrimônio ambiental, natural e urbano tratado como uma responsabilidade coletiva; 2) a compreensão desses setores da necessidade de mobilização e engajamento nas lutas pelo patrimônio exigindo que a destinação desses bens culturais por parte do governo atenta a uma função social vinculada às necessidades da população e; 3) o próprio processo de “luta pelo reconhecimento” em torno da apropriação coletiva e democrática da sociedade com os seus patrimônios.

Os discursos de preservação que recaem sobre o patrimônio, é outra força que está no cerne dos debates sobre o Patrimônio na atualidade. Vimos que essa preocupação em preservar a herança para as gerações futuras está imbricada na concepção de monumento histórico pelo menos desde os antiquários. Canclini (1994, p. 103-105) destacou a existência de pelo menos quatro concepções paradigmáticas que recaem sobre as políticas de preservação, definindo seus rumos e objetivos. A primeira delas, corresponde a considerar o próprio valor intrínseco dos bens; a segunda, os interesses de mercado com a preservação; a capacidade de formar consensos sociais em torno da conservação dos monumentos e, por fim, a preservação participacionista como uma resposta aos interesses do público que o consome.

Patrimônio é mais que um conceito, é uma instituição no âmago da própria cultura, acompanhado por uma ética patrimonial de preservação, fruição, apropriação e consumo. O patrimônio não é apenas um espelho do passado, mas, também, um espaço onde o presente se manifesta e se constrói. André Chastel (apud Poulot, 2009, p. 17) aduz que: “o patrimônio reconhece-se pelo fato de que sua perda constitui um

sacrifício e que sua conservação pressupõe sacrifícios". Esse posicionamento colabora para pensarmos os discursos de preservação, muito associados ao que José Reginaldo Gonçalves denominou de "retórica da perda".

A ideia de preservação do patrimônio cultural por meio de uma "retórica da perda" tem sido cada vez mais problematizada pela historiografia contemporânea. Para José Reginaldo Gonçalves (2015, p. 216), os que assumem tal discurso, concebe o patrimônio como "um dado individualizado, um objeto que pode ser nitidamente identificado, definido juridicamente e, portanto, preservado", mesmo com a possibilidade de perda afete a sua autenticidade e forma original de conservação. Nesses discursos, o presente pode ser concebido como elemento potencial de destruição do passado, incorrendo o risco da perda ou pode ser um campo para preservar objetos e salvaguardar o futuro. Nesses sentidos da relação com o tempo, a sociedade e suas instituições as práticas de preservação do patrimônio incidem sobre o risco da perda, pois envolve "pensar o patrimônio não apenas como algo situado num tempo ou num espaço distante e inalcançável, mas também como um processo presente, incessante, conflituoso e interminável de reconstrução" (2015, p. 220).

A era da indústria cultural também impôs novos desafios ao patrimônio. A era da informação e o consumo do patrimônio de forma espetacularizada trouxeram efeitos sobre a própria consciência social no entorno dos patrimônios e diversas questões emergem ao debate público: a relação com a preservação das culturas tradicionais, seus modos de viver e a intervenção ou não do Estado em formular políticas públicas para esses povos, a exemplo da questão conflituosa em torno do marco temporal e dos direitos dos povos originários; o consumo desenfreado pelo patrimônio e sua espetacularização perante as massas através dos efeitos negativos e riscos aos sentidos do patrimônio que esse processo incorre; as questões envoltas no comércio de patrimônios com a existência de práticas de pilhagem e saques e os conflitos diplomáticos entorno da repatriação de objetos, enfim, uma multiplicidade de questões em voga.

Em meio aos desafios impostos pela globalização quanto a apropriação e aos usos sociais do Patrimônio, Canclini (1994, p. 108) defende a necessidade de identificar o que é arcaico, residual e emergente dentro do patrimônio, parafraseando noções clássicas de Raymond Williams. Arcaico, como o nome subentende-se, é tudo

aquilo que se restringe ao passado e é entendido enquanto tal; residual, por sua vez, corresponde a tudo aquilo que fundou-se no passado, mas que continuou ativo em meio aos processos culturais, ao passo que emergente abrange os novos significados e relações aos mais diversos bens culturais no tempo presente.

Desse modo, o mesmo autor conclui que as políticas patrimoniais devem ser orientadas com base: nos próprios grupos de indivíduos, em suas necessidades simbólicas (remetendo a ideia de utilização social dos monumentos) em detrimento da preservação *stricto sensu* aos monumentos que é desprovida de sentido; devem prezar pelo equilíbrio entre as tradições que são o suporte de identidade de um grupo e as transformações em prol de uma modernização ou revitalização e; o mais importante, todas as decisões devem ser tomadas democraticamente com ampla participação dos diversos setores da sociedade (Canclini, 1994, p. 109)

As políticas patrimoniais devem prezar pelo diálogo democrático no entorno dos diversos grupos de identidade que compõem o patrimônio e a escolha do que patrimonializar não pode mais se sujeitar aos critérios clássicos de restauração em busca da autenticidade. É preciso reconstruir os processos sociais que levaram ao reconhecimento dos objetos, sua historicidade e os sentidos atribuídos à sua capacidade de representação perante os grupos, tornando estes sentidos, por vezes conflituosas no que tange a realidade e a representação inteligíveis para aqueles que evocam o patrimônio (Canclini, 1994, p. 113-114)

[...] do mesmo modo que a memória tornou-se uma ferramenta bem eficaz para pensar a justiça e o acervo dos conhecimentos, assim também o patrimônio — inclusive no "ódio aos monumentos" que ele suscita nas guerras civis contemporâneas — participa de uma nova consciência política. A razão patrimonial pode fornecer uma moldura para as iniciativas de restituição de bens culturais ou para as decisões de anistia em relação a pilhagens do passado — por exemplo, nas relações de uma metrópole com suas antigas colônias. Em todas as circunstâncias, o imperativo de conservação da herança — material e, daqui em diante, imaterial — impõe-se de maneira generalizada e obrigatória, como é testemunhado pelo aparato legislativo e por regulamentos que não cessam de estender sua área de aplicação. (Poulot, 2009, p. 201)

Podemos depreender do exposto que as concepções contemporâneas sobre o patrimônio passaram por um processo de ampliação, na qual as concepções de Patrimônio Cultural e sobretudo a dimensão intangível da cultura passaram a ser valoradas num esforço conjunto da arena internacional. Hoje, fala-se em patrimônios não mais sobre uma pretensa autenticidade de um valor intrínseco e inerente aos

bens, mas sobretudo busca-se a sua capacidade de representação. Tais premissas, nos levam a desnaturalizar a máxima que banaliza as relações “harmônicas e pacíficas” no entorno do Patrimônio em sua relação com a história, a memória e a identidade coletiva.

Como aduzido, o patrimônio está intimamente relacionado com a cultura e a identidade de um povo. Assim como um reflexo de um espelho, o Patrimônio também reflete e projeta valores sociais advindos do seu circuito social de produção, circulação e consumo pois é fruto de criação, seleção e escolhas conscientemente arregimentadas. Está inserido nas relações de poder à medida em que os processos de patrimonialidade e patrimonialização pressupõem olhares, escolhas, narrativas e a participação da sociedade. Desse modo, o patrimônio trabalha com diferentes escalas temporais ao passo em que revela as visões de mundo do tempo presente, para além das narrativas e interpretações sobre o passado que almeja representar. Com efeito, os discursos que o relacionam com a memória e a identidade não devem ser reduzidos à essência de um valor positivo que confere uniformidade aos seus sentidos atributivos, mas antes, deve-se considerar os usos sociais do patrimônio, inserindo-os nas complexas relações de poder.

Os discursos apresentados na primeira parte, evidenciaram o momento histórico em que surge uma concepção clássica de patrimônio atrelada ao Monumento Histórico - a “era da erudição” entre o Renascimento e a Revolução Francesa. Com as Revoluções Burguesas e o instituto do tombamento, uma nova racionalidade sobre o patrimônio por meio da ética preservacionista canonizou o patrimônio histórico ao longo do século XIX até meados do século XX.

A segunda parte contrasta os dilemas existentes entre a concepção canonizada de patrimônio com a história enquanto ciência e ensino e as manipulações discursivas por meio de discursos de modernidade que reinavam sobre o patrimônio e a sua finalidade cívico-patriótica.

Por conseguinte, a terceira parte trouxe uma reflexão teórica de viés historiográfico e antropológico para identificar concepções plurais sobre o patrimônio na atualidade, com a incorporação da concepção antropológica de cultura ao patrimônio cultural.

Por fim, a última parte fez um breve balanço de importantes forças sociais, políticas e econômicas que mobilizam o debate sobre o objeto na atualidade, discutindo a ampliação da categoria patrimônio simultaneamente com os embates de forças conservadoras que pretendem reafirmar o discurso patrimonial homogeneizante.

O exposto até o momento nos permite identificar algumas das principais forças que impulsionam a retórica e influenciam diretamente nas definições de patrimônio, como podemos observar na tabela 2.

Tabela 2 – Síntese dos padrões narrativos sobre o Patrimônio

PADRÕES DISCURSIVOS SOBRE O PATRIMÔNIO			
PERSPECTIVA	CONCEPÇÃO DE SUJEITO	CONCEPÇÃO DE OBJETO	CATEGORIA
Objetivista, Tradicional, Conservadora, Clássica ou Canônica.	Passivo	Restrita aos interesses nacionais. Busca pela autenticidade. Foco na materialidade e integridade física do objeto.	Monumentos, Monumentos Históricos, Patrimônio Histórico.
Universalista	Ativo e Passivo	Universalismo, rompe com as fronteiras dos estados, mas apresenta hegemonia de decisão. É seletiva. Difere da visão tradicional pela extensão de alcance de legitimidade e pela tentativa de incorporar outros patrimônios.	Patrimônio Mundial; Patrimônio Universal. Patrimônio Comum da Humanidade. Discurso autorizado sobre o patrimônio.
Utilitarista, Patrimonialista, Comercial, Turística	Ativo e Passivo	Ligada aos interesses de mercado. Exploração do objeto para fins econômicos e de consumo cultural.	Mercadorização do Patrimônio; Indústria Cultural; Exploração turística e comercial do patrimônio etc.
Cultural	Ativo	Visão antropológica de cultura, concebida como dinâmica e em transformação.	Patrimônio Cultural; Patrimônio como processo. Patrimônio como saber ou

Referência: Elaborado pelo autor (2025).

As definições de patrimônio na contemporaneidade são moldadas, portanto, por uma série de forças que refletem as complexas dinâmicas sociais, culturais e econômicas do mundo atual. A crítica ao universalismo e à aplicação do "valor excepcional" do patrimônio, central nas convenções internacionais, revela a dificuldade de conciliar um modelo global de preservação com as particularidades culturais locais. O desafio de equilibrar a universalidade com a diversidade cultural ganha ainda mais relevância com a crescente valorização do patrimônio intangível, o que amplia a compreensão do patrimônio, mas também intensifica as tensões sobre o que deve ser preservado e quem define seus valores, sem falar que infla ainda mais a abstração conceitual.

Essa tensão também é agravada pela relação entre preservação e transformação cultural, pois muitas vezes o patrimônio, ao ser preservado, entra em um conflito com as realidades culturais em constante evolução. O pensamento decolonial ao reivindicar a ampliação do patrimônio e a inclusão de narrativas marginalizadas, adiciona uma camada importante de crítica às práticas de patrimonialização dominantes, desafiando os modelos tradicionais e exigindo uma revisão crítica e pragmática dos processos de preservação. Nesse cenário, as disputas de memória e afetividade emergem como questões centrais, já que diferentes grupos sociais disputam o controle sobre as narrativas e a legitimidade das escolhas sobre o que deve ser reconhecido como patrimônio. Além disso, o patrimônio, cada vez mais integrado à questão do direito à cidade e à cidadania cultural, se coloca como um bem coletivo a ser protegido, mas também como um campo de disputa onde interesses econômicos, como os ligados ao mercado, ao turismo e à indústria cultural, muitas vezes entram em conflito com os valores de preservação e a sustentabilidade a longo prazo.

Assim, as forças que atuam nas definições de patrimônio hoje exigem um entendimento multifacetado e dinâmico, que leve em consideração tanto os aspectos culturais e históricos quanto às pressões econômicas e sociais que moldam as práticas de patrimonialização no século XXI. O desafio que se coloca, portanto, não é apenas o de preservar bens, mas o de elaborar estratégias críticas que permitam

compreender e intervir nesse campo em transformação, reconhecendo sua complexidade sem diluí-lo em um conceito esvaziado e desprovido de sentido.

A atualização da “agenda patrimonial” deve reconhecer o valor de uso e o papel central da participação comunitária nas definições sobre o patrimônio; buscar a significação dos processos de patrimonialidade e patrimonialização no presente compreendendo o patrimônio como algo vivo e dinâmico e não como algo circunscrito ao passado e; ajustar as classificações do patrimônio a diferentes níveis, sobretudo o local e o regional em detrimento do universalismo e do etnocentrismo das políticas patrimoniais.

As tensões entre História e patrimônio, que permeiam as discussões atuais, não se limitam apenas aos debates acadêmicos ou às políticas internacionais. Elas também se manifestam na educação básica, especialmente no ensino de História, onde os conceitos de memória, cultura e patrimônio são frequentemente abordados.

No próximo capítulo, buscaremos analisar como os livros didáticos do PNLD 2024 abordam a definição de patrimônio, especialmente nas unidades de introdução à História, e como essas narrativas contribuem ou não para a construção de um entendimento pluralista do patrimônio. Esse exame é fundamental para entender como as novas gerações estão sendo educadas sobre a relação entre história, cultura e patrimônio e como essas narrativas podem influenciar a percepção e valorização do patrimônio.

3 AS CONCEPÇÕES DE PATRIMÔNIO EM OBRAS DIDÁTICAS APROVADAS NO PNLD 2024

No capítulo anterior, percorremos parte da gênese histórica da categoria patrimônio e discutimos as principais forças que mobilizam o debate público contemporâneo sobre esse conceito. Neste capítulo, avançamos para o exame das relações entre discursos sobre patrimônio e o modo como eles são veiculados nos livros didáticos de História aprovados no PNLD 2024. Para isso, é necessário compreender não apenas como o patrimônio passou a integrar o currículo e o ensino de História, mas também como o próprio livro didático se constituiu, ao longo das últimas décadas, em um objeto historiográfico de pesquisa.

Pensar o papel do livro didático de História e dos conceitos que nele circulam tornou-se tarefa central da historiografia brasileira sobretudo a partir do final dos anos 1970. Em meio ao autoritarismo da Ditadura Militar e ao desejo de redemocratização, intelectuais e educadores passaram a interrogar os currículos escolares, entendendo-os como campos de disputa, controle e resistência. A crítica à história ensinada emergiu, assim, profundamente vinculada às tensões políticas que atravessavam o campo disciplinar. Obras internacionais, como *A manipulação da História* de Marc Ferro (1983), denunciaram narrativas patrióticas e homogeneizadoras presentes em manuais escolares de diferentes países. Do mesmo modo, *Devemos Fazer Tábula Rasa do Passado?* (1976), de Jean Chesneaux, problematizou os apagamentos e supressões inerentes a toda narrativa histórica, destacando os conflitos simbólicos que marcam a construção pública do passado.

No contexto brasileiro, um dos primeiros estudos sistemáticos sobre conteúdos de livros didáticos foi o de Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (1982), cuja análise, influenciada pelo marxismo, investigou as representações de “povo” e de violência política nos manuais do antigo 2º grau. Esse trabalho pioneiro abriu caminho para uma primeira geração de pesquisadores — majoritariamente vinculados às universidades paulistas — que, durante a década de 1980, consolidou a crítica à formação docente e ao ensino de História. Entre esses nomes destacam-se Conceição Cabrini, Helenice Campos, Vavy Pacheco Borges, Déa Fenelon, Marcos A. Silva e a própria Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. Suas pesquisas evidenciaram o descompasso entre a formação acadêmica e a prática escolar, ao mesmo tempo em que posicionaram o livro didático como objeto cultural portador de intencionalidades e visões de mundo.

Nos anos 1990, uma segunda geração — com autoras como Elza Nadai, Circe Bittencourt, Selva Fonseca, Kátia Abud e Kazumi Munakata — passou a investigar o livro didático de maneira mais sistemática, agora em diálogo com políticas educacionais emergentes, como a LDB/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nesse percurso, a tese de Circe Bittencourt, *Livro didático e conhecimento histórico* (1993), tornou-se referência ao articular o livro didático à lógica da mercadoria cultural. Inspirada por Alain Choppin, Bittencourt destacou o circuito social do livro — produção, circulação e consumo — e seus vínculos com transformações institucionais decisivas, como a reestruturação da FAE, que posteriormente daria origem ao FNDE e ao PNLD.

A virada dos anos 2000 intensificou essa transformação. A história cultural, com autores como Roger Chartier, e as reflexões sobre poder simbólico a partir de Pierre Bourdieu, forneceram novas lentes analíticas para compreender o livro didático como lugar de produção de sentidos, constituição identitária e disputas de memória. Paralelamente, o campo do ensino de História se fortalecia com o avanço da Educação Histórica, da cultura escolar e das discussões provocadas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que ampliaram as exigências por pluralidade étnica e cultural no currículo.

É nesse cenário historiográfico e político que se insere a produção de Flávia Eloísa Caimi, Eronita Machado, Carmem Zeli e Sonia Miranda. Integrantes de uma geração formada entre as décadas de 1990 e 2000, suas pesquisas articulam ensino de História, formação docente, cultura escolar, patrimônio e consciência histórica. Essa geração deslocou o foco do conteúdo factual para as mediações narrativas, para os regimes de historicidade e para as práticas sociais que estruturam a produção do conhecimento histórico. Ao enfatizarem o papel da narrativa na formação da consciência histórica dos estudantes, sobretudo em relação à memória, essas autoras contribuíram para compreender o livro didático como dispositivo produtor de sentidos temporais e de orientações identitárias inseridas em constante disputa pública.

O papel do livro didático na formação da consciência histórica ganhou densidade sobretudo a partir dos anos 2000, quando pesquisadores como Luiz Fernando Cerri, Marlene Rosa Cainelli e Ana Maria Monteiro incorporaram as matrizes teóricas de Jörn Rüsen, Peter Seixas, Isabel Barca e Sam Wineburg. Esses pesquisadores argumentam que o livro didático não é mero transmissor de conteúdos: ele articula narrativas dotadas de historicidade, ativando modelos de interpretação

temporal, valorações do passado e expectativas de futuro que orientam a constituição da consciência histórica. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins destacam-se como importantes articuladores e difusores das leituras de Jörn Rüsen no campo da Educação Histórica no Brasil. Por meio de trabalhos de organização de livros e artigos, como a obra "*Jörn Rüsen e o Ensino de História*" (2010/2011), eles introduziram e aprofundaram conceitos cruciais do historiador alemão, como a consciência histórica, a didática da história e a formação da competência narrativa.

Apesar desse adensamento teórico, algumas das obras que são referência em metodologia do ensino de História, sobretudo por integrarem o Programa Nacional Biblioteca na Escola, hoje incorporado ao PNLD — *O Saber Histórico em Sala de Aula* (1996), *Ensinar História* (2010) e *Ensino de História: Fundamentos e Métodos* (2005) — dedicaram pouca atenção ao tema do patrimônio, evidenciando a lacuna histórica conferida ao assunto entre currículo e ensino de História. É nesse ponto que a discussão sobre patrimônio precisa ser integrada à história do livro didático para compreender como a categoria ingressou — tardiamente e de modo ambíguo — no campo escolar.

A relação entre patrimônio, currículo e educação histórica no Brasil não é linear, tampouco espontânea. Os discursos de preservação ganharam densidade institucional a partir dos anos 1980, sobretudo na museologia, enquanto o currículo escolar incorporou o tema de forma gradual e frequentemente marcada por imprecisões conceituais. A Educação Patrimonial consolidada nos anos 1980 tinha como objetivo sensibilizar para a preservação, aproximando-se das diretrizes do ICOM e das práticas museais de mediação cultural. Essa abordagem, centrada na valorização e conservação, tratava o patrimônio como algo a ser descoberto e protegido, operando com uma noção essencializada e pouco problematizadora, centrada na visita, observação, na experiência sensorial e no engajamento comunitário.

Em contraste, a Educação Histórica propõe uma inflexão fundamental. Para Ivo Mattozzi (2008), ensinar História para o patrimônio implica conceber os bens culturais como documentos históricos que permitem investigar relações entre passado, presente e futuro. O patrimônio, nesse sentido, não é objeto de veneração, mas recurso heurístico: mobiliza procedimentos investigativos, integra a narratividade

histórica e contribui para a formação da consciência histórica. Essa perspectiva desloca o patrimônio do campo da conservação para o da problematização histórica.

Esse deslocamento também é evidente no diálogo entre museologia crítica e educação histórica. Em *Pedagogia do fragmento: ou como aprender com os escombros?* (2021), Carina Martins Costa e Aline Montenegro defendem que trabalhar com fragmentos — ruínas, restos materiais, escombros do Museu Nacional, vestígios de demolições urbanas — amplia a compreensão crítica do patrimônio ao revelar disputas de memória, silenciamentos institucionais e desigualdades sociais. Ao valorizarem o “rastros” como documento histórico, as autoras mostram que o patrimônio é construção social, marcada por violência, exclusões e escolhas políticas. Integrar fragmentos ao ensino de História rompe com o paradigma celebratório e transforma o patrimônio em mediador cognitivo e democrático, capaz de problematizar as operações de poder e de memória.

A literatura recente dedicada a análise de conteúdo do patrimônio nos livros didáticos de História confirma que essa virada teórica ainda não se materializou plenamente. Pesquisas como as de Miranda e Almeida (2017), Siqueira e Simão (2021), Oliveira (2022) e; Oliveira, Júnior & Júnior (2023) identificam que os livros tratam o patrimônio predominantemente de modo descritivo e centrado na materialidade, raramente abordando disputas de memória, processos de patrimonialização ou ausências sociais. Outro problema recorrente é a polissemia: muitas obras diluem o conceito de patrimônio em discussões paralelas sobre cultura, memória, museus ou tradições, produzindo inflacionamento conceitual e impedindo a identificação da patrimonialidade — o elemento que transforma um objeto cultural em patrimônio.

A presença ambígua do Patrimônio nos livros didáticos — manifestada como um tema “disperso e pulverizado” — é um reflexo direto e inseparável da trajetória conceitual que os documentos curriculares historicamente lhe conferiram. Os PCNs (1997–1998) foram pioneiros ao incluir o tema do patrimônio, mas o fizeram sob uma perspectiva normativa, fortemente marcada pela valorização identitária e por uma visão harmonizada da cultura, aproximando-se mais de uma abordagem centrada na educação patrimonial museológica, focada no imperativo da conservação, do que de um Ensino de História capaz de problematizar processos sociais a partir do patrimônio.

Duas décadas mais tarde, a BNCC (2017-2018), apesar de incorporar avanços importantes na dimensão da diversidade cultural, manteve ambiguidades conceituais

significativas. O documento continua a tratar o patrimônio como categoria ampla, frequentemente confundida com cultura, identidade, tradições ou bens culturais, sem estabelecer parâmetros claros para distinguir usos sociais do patrimônio de abordagens meramente ilustrativas. Ademais, a BNCC reforça a oposição dicotômica entre materialidade e imaterialidade dos patrimônios, abordagem que tende a ser superada na historiografia contemporânea, cujo reducionismo tende a um antagonismo que privilegia um em detrimento do outro.

É nesse cenário historiográfico, curricular e político que se insere a presente dissertação. Ao atualizar o objeto empírico com base nos livros didáticos de História do 6º ano aprovados no PNLD 2024, buscamos compreender como o patrimônio é representado após a consolidação da BNCC. Importa destacar que todos os estudos anteriores analisaram obras publicadas antes de 2018, o que torna necessária uma revisão contemporânea.

A análise das 14 obras didáticas de 6º ano aprovadas no PNLD 2024 revela uma abordagem do Patrimônio majoritariamente tradicional, despolitizada e limitada, que se alinha às concepções curriculares ambíguas. A maioria desses materiais privilegia o patrimônio histórico-material (monumentalidade e materialidade) em detrimento do imaterial e das *performances* culturais, e demonstra uma rara adoção de perspectivas decoloniais que problematizem as narrativas eurocêntricas. Essa carência de visões pluralistas nos livros didáticos reforça uma "história única" do patrimônio e, conseqüentemente, limita o desenvolvimento de competências investigativas essenciais para a análise dos processos de patrimonialização, das disputas de memória e das relações de poder que definem o que é preservado. O resultado é a banalização e o distanciamento do patrimônio em relação às experiências culturais cotidianas dos estudantes, evidenciando a urgência de uma mudança nas narrativas educacionais sobre o tema que conformem múltiplas formas de patrimônios.

Neste trabalho, o PNLD 2024 é compreendido como cenário privilegiado para observar essas escolhas narrativas, dada sua função estruturante no mercado editorial, na definição de padrões escolares e na materialização do currículo. Inicialmente, caracterizamos as obras aprovadas e seus autores para, em seguida, analisar como o patrimônio é apresentado nos quatorze títulos do 6º ano. Escolhemos esse recorte porque é nele que os estudantes têm seu primeiro contato com a temática

de modo introdutório e ainda não sistematizado, o que permite observar como os livros fundamentam — ou não — uma abordagem crítica do patrimônio no ensino de História. A partir dessa análise, o capítulo busca ampliar o debate sobre os discursos patrimoniais nos materiais didáticos, articulando-os às discussões teóricas da Educação Histórica e aos desafios colocados pela implementação da BNCC.

3.1 O PNLD 2024

O processo de aquisição das obras didáticas destinadas ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) teve início ainda durante o governo de Jair Messias Bolsonaro, em 2022¹⁹.

O Edital nº 01/2022 – CGPLI, estabeleceu regras e critérios para a participação das obras didáticas. A versão consolidada do edital, publicada em 28 de março de 2022, foi elaborada sob a responsabilidade de Mauro Luiz Rabelo (Secretário de Educação Básica), Ilda Ribeiro Peliz (Secretária de Modalidades Especializadas da Educação) e Marcelo Lopes da Ponte (Presidente do FNDE).

De acordo com o item 2.1.15 do edital, obras que já haviam participado de edições anteriores do PNLD poderiam ser inscritas novamente, desde que adequadas às especificações da nova chamada e às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pertinentes a cada componente curricular.

As obras submetidas deveriam ser incorporadas à plataforma PNLD Digital, do FNDE, apresentando versões idênticas às aprovadas na etapa de avaliação pedagógica. Assim, era exigido que fossem entregues versões editoriais finalizadas, assegurando a preservação de todos os aspectos gráficos e editoriais após a

¹⁹ O PNLD sofreu uma mudança significativa nesta gestão. As primeiras versões do Edital de 2021 rompia com marcos importantes do Programa, ao estabelecer, por exemplo, que não seria mais necessário incluir referências bibliográficas nos livros didáticos, como também eliminar as restrições à publicidade e aos erros de revisão e de impressão nas obras. Além disso, foram alterados aspectos relacionados à pauta da diversidade sociocultural brasileira e à agenda de enfrentamento da violência contra a mulher. Tais retrocessos foram amplamente combatidos pelas equipes e sociedade civil. A publicação do Edital nº 01/2022 – CGPLI, no final de janeiro, passou por sucessivas atualizações, especialmente no que diz respeito ao Objeto 2 (aquisição de materiais com recursos educacionais digitais), revelando instabilidades no processo da chamada pública. Apenas com a publicação da versão mais consolidada, referente ao Objeto 1 (aquisição de obras didáticas), esse processo ganhou maior estabilidade. Essa versão foi divulgada na Seção 3 do Diário Oficial da União nº 60, de terça-feira, 29 de março de 2022 (publicado em 28/03/2022), assinada pelo então presidente do FNDE, Marcelo Lopes da Ponte.

aprovação, conforme os itens 7.3.2 a 7.3.5. Ademais, coleções que contivessem plágio seriam desclassificadas, segundo o item 2.1.18, caso não estivessem em conformidade com os parâmetros técnicos da norma ABNT NBR 6023.

A avaliação pedagógica das obras baseou-se no Decreto nº 9.099/2017, que definiu três possíveis desfechos: aprovação integral, aprovação condicionada à correção de falhas pontuais e reprovação total. Conforme o item 8.3, as falhas pontuais são entendidas como ocorrências não recorrentes, passíveis de correção pelo detentor dos direitos autorais, desde que não ultrapassem 10% do total da obra (item 8.5). Já os erros conceituais, gramaticais, lacunas teóricas ou a necessidade de substituição ou supressão de grandes trechos não são considerados falhas pontuais, conforme estabelecido no item 8.4.

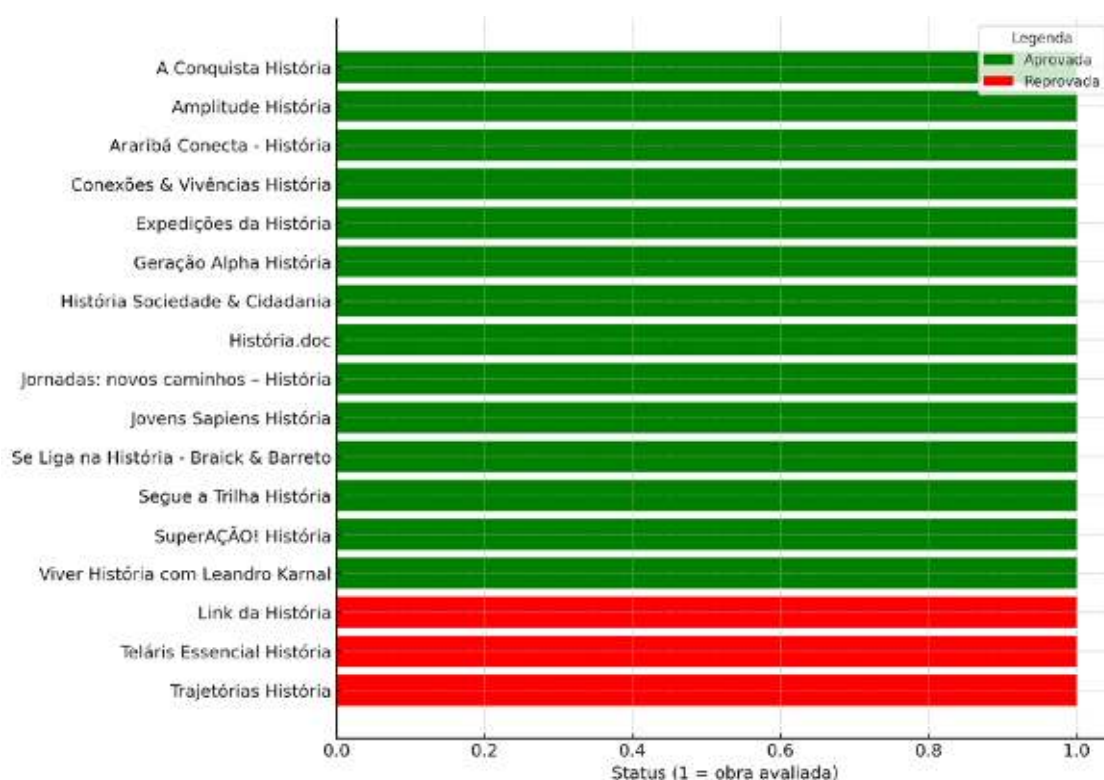
A condução institucional da avaliação pedagógica do PNLD 2024 (Anos Finais) esteve sob a responsabilidade da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), por meio de sua estrutura de Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (NEES). A instituição já possuía experiência prévia, tendo sido a responsável pela elaboração do Guia Digital do PNLD 2020. Essa continuidade institucional garantiu o suporte técnico e metodológico necessário, evidenciado pela qualificação da Coordenadoria Geral, composta por Doutores em Psicologia (Leonardo Brandão Marques) e Ciência da Computação (Diego Dermeval Medeiros da Cunha Matos, Ig Ibert Bittencourt Santana Pinto e Alan Pedro da Silva), que asseguraram a infraestrutura e a gestão digital do processo. Tais dados demonstram que a coordenação do ciclo de avaliação possuía uma base técnica e institucional robusta, mitigando riscos de instabilidade ou inexperiência no plano da gestão e logística do guia.

No que tange especificamente ao componente curricular de História, a estrutura de avaliação reflete um quadro de alta especialização e diversidade acadêmica. O corpo técnico foi liderado pelo Coordenador Pedagógico André Victor Cavalcanti Seal da Cunha (UERN) em colaboração com as professoras Amanda Marques de Carvalho Gondim (PE) e Glenia das Chagas Carneiro Silva (GO). Ademais, este processo contou com uma ampla Assessoria Pedagógica (Arnaldo Pinto Júnior, Marizete Lucini e Sonia Regina Miranda, todos Doutores em Educação) e uma Coordenadoria Adjunta de onze membros, a maioria Doutores em História e Educação (incluindo figuras como Carlos André Silva de Moura, Carmem Zeli de Vargas Gil e Wesley Garcia Ribeiro Silva).

Essa diversidade se estendeu ao corpo de avaliadores, composto por trinta e três pesquisadores, sendo vinte e cinco deles Doutores em áreas como História Social, Educação e Arqueologia. A formação majoritariamente especializada e o quantitativo de membros Doutores nas equipes demonstram que, ainda que houvesse uma renovação de quadros em comparação ao PNLD 2020 – cujos membros da Comissão Técnica incluíam Janice Theodoro da Silva, Damião de Lima e Renilson Rosa Ribeiro –, o processo de 2024 foi conduzido por um coletivo de especialistas com currículos de excelência e capacidade técnica para a avaliação das obras didáticas.

Com base na análise das obras, por meio da consulta aos códigos das coleções participantes no site eletrônico <https://gestaopnld.mec.gov.br/>, foi possível o acesso às fichas de avaliação das seguintes obras:

Gráfico 1 – Obras participantes que foram avaliadas pelo PNLD 2024



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base em fichas de avaliações disponibilizadas no site: <https://gestaopnld.mec.gov.br/>.

Os resultados preliminares dessas análises foram publicizados por meio da portaria nº 20 de 14 de abril de 2023, assinada por Kátia Helena Serafina Cruz

Schweickardt e publicados na seção 1, do Diário Oficial da União nº 73, de segunda-feira, 17 de abril de 2023, já nos primeiros meses do governo Lula. Neste documento, treze coleções foram aprovadas com ressalvas, isto é, condicionadas a correção de falhas pontuais. As três obras em vermelho são classificadas como reprovadas e não há qualquer menção no edital referente a obra *SuperAÇÃO! História*.

Posteriormente, a publicação do resultado final da avaliação pedagógica das obras inscritas e validadas no âmbito do PNLD foi oficializada por meio da Portaria nº 26, de 29 de maio de 2023, assinada por Alexandro do Nascimento Santos. Nessa nova portaria, a obra *SuperAÇÃO! História* foi incluída no rol das coleções aprovadas, ao passo que se manteve a reprovação das obras: *Teláris Essencial*, *Trajatórias* e *Link da História*.

A edição de 2024 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), voltada à escolha de obras didáticas para os anos finais do Ensino Fundamental, apresentou a continuidade da escolha por meio do guia digital, adotado desde 2017. Todavia, a edição de 2024 foi marcada por aspectos peculiares. O Informe nº 35/2023, que estabeleceu o período de escolha entre os dias 11 e 23 de agosto — posteriormente prorrogado por mais dois dias conforme o Informe nº 36/2023 — não destacou um dos principais elementos distintivos desta edição: a disponibilização de materiais de divulgação pelas editoras com menos de 25% do conteúdo integral das obras.

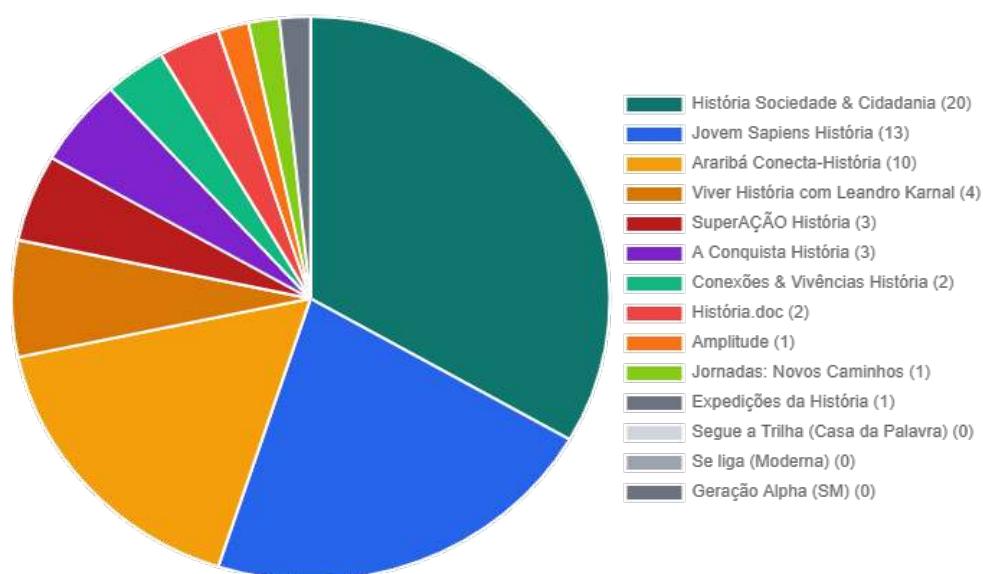
Houve atrasos em relação ao período de realização da escolha pelas escolas por diversos fatores. O Informe nº 32/2023, publicado em julho, estipulou o início deste processo durante a primeira quinzena de agosto ao passo em que o informe nº 33/2023 publicado no início de agosto indicou indisponibilidade “temporária” do Portal do Livro, fator que contribuiu negativamente para os atrasos ocorridos durante a escolha.

As escolas começaram a receber por parte das editoras o “livro guiado”, mas até o final da semana que antecedeu o início das escolhas, não havia maiores informações sobre a íntegra das obras, haja vista a indisponibilidade do Portal do Livro do FNDE. O acesso às propostas impressas em formato reduzido não demonstrou atratividade entre os professores e nas semanas seguintes, muitos escolheram seus exemplares, com base na tradição: obras já conhecidas e recorrentes no PNLD.

Indicadores que sustentam nossa constatação empírica foram obtidos através do levantamento quantitativo e análise dos resultados das escolhas principais (1ª opção) de obras nas escolas da rede municipal de Juiz de Fora²⁰.

Através da consulta de distribuição dos livros no portal SIMAD\FNDE, pudemos apurar nas 60 escolas de Fundamental II que compõem a rede municipal de Juiz de Fora – MG, a escolha prioritária de cada uma delas.

Gráfico 2 – Distribuição da Escolha entre 60 Escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora (MG)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base nos dados do portal SIMAD.

O gráfico demonstra a concentração maciça da escolha em apenas três títulos (totalizando 71,7% das adesões), confirmando a premissa de que a familiaridade e o uso prévio das obras no PNLD foram fatores determinantes para a escolha, mesmo

²⁰ As redes de ensino podem optar por três modelos de escolha para a aquisição de materiais didáticos no PNLD: Material único para cada escola, que concede autonomia pedagógica individual a cada unidade para selecionar sua obra; Material único para cada grupo de escolas, onde a rede define subgrupos que realizam uma escolha unificada, adotando o material mais votado dentro daquele grupo; ou Material único para toda a rede, modelo centralizado em que todas as escolas da jurisdição são obrigadas a utilizar o mesmo título, sendo este o mais escolhido pelas escolas que compõem rede de ensino. A Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora adotou em 2023 o modelo único para cada escola, possibilitando maior autonomia das instituições de ensino em efetivar suas escolhas. As escolas tiveram a oportunidade de escolher dentre as obras aprovadas, a 1ª e a 2ª opção, com base nos votos de cada professor da disciplina correspondente ao componente curricular.

com a autonomia conferida pelo modelo "obra por escola". Obras “estreadas” como “Viver História”, “Amplitude”, “Jornadas: Novos Caminhos” e “Segue a Trilha”, em que pese a potência editorial, tiveram pouco fôlego ou nenhuma adesão por parte das escolas do município.

Como supracitado, o processo de escolha das obras nas escolas, teve início na segunda quinzena de agosto de 2023. Durante esse período, com a normalização do portal do FNDE e da plataforma PNLD Digital, foi possível acessar a íntegra das obras aprovadas. A análise das fontes, a partir deste ponto, será conduzida com base nos arquivos em formato PDF desses materiais de divulgação, que estiveram acessíveis durante o período de escolha nas unidades escolares. Posteriormente, por razões não explicitadas e desconhecidas, o acesso a esses exemplares digitais foi descontinuado para os professores.

Para fins desta investigação, será adotado como critério inicial de categorização das coleções aprovadas a divisão em dois grupos: (1) obras ou autores que já participaram de edições anteriores do PNLD — conforme previsto no item 2.1.15 do edital de abertura — e (2) obras e autores que ingressam pela primeira vez no referido programa.

No primeiro bloco, 10 obras foram atualizadas e reeditadas com a incorporação de temas alinhados à BNCC, conforme podemos observar o mapeamento realizado na tabela 3.

Tabela 3 – Mapeamento de autores com histórico de participação no PNLD

Autores e participação no PNLD:	Coleção, editora e ano de edição:
Gislane Campos Azevedo Seriacopi (2014; 2017; 2020, 2024)	Projeto Teláris - História (Ática, 1ª ed., 2012) Projeto Teláris - História (Ática, 2ª ed., 2015)
Reinaldo Seriacopi (2014; 2017; 2020, 2024)	Inspire História (FTD, 1ª ed., 2018)
Leandro Calbente Câmara (2024)	A Conquista História (FTD, 1ª ed., 2022)
Alfredo Boulos Júnior (2008; 2011; 2014; 2017; 2020; 2024)	História Sociedade & Cidadania (FTD, 1ª ed., 2006) História Sociedade & Cidadania (FTD, 1ª ed., ref., 2009) História Sociedade & Cidadania (FTD, 2ª ed., ref., 2012) História Sociedade & Cidadania (FTD, 3ª ed., 2015) História Sociedade & Cidadania (FTD, 4ª ed., 2018) História Sociedade & Cidadania (FTD, 1ª ed., 2022)

Patrícia Ramos Braick (2008; 2011; 2014; 2017; 2020; 2024)	História: Das cavernas ao terceiro milênio (Moderna, 2ª ed., 2006)
Myrian Becho Mota (2008; 2011)	História: Das cavernas ao terceiro milênio (Moderna, 1ª ed., 2009)
Anna Barreto (2020; 2024)	Estudar história: das origens do homem à era digital (Moderna, 1ª ed., 2011)
	Estudar história: das origens do homem à era digital (Moderna, 2ª ed., 2015)
	Estudar história: das origens do homem à era digital (Moderna, 3ª ed., 2018)
	Se liga na História (Moderna, 1ª ed., 2022)
Silvia Panazzo (2005; 2008; 2011; 2014; 2017; 2024)	Navegando pela História (selo Quinteto Editorial, FTD, 1ª ed., 2002);
Maria Luísa Albiero Vaz (2005; 2008; 2011; 2014; 2017; 2024)	Navegando pela História (selo Quinteto Editorial, FTD, 2ª ed., 2005)
	Navegando pela História - Nova Edição (FTD, 1ª ed., 2009)
	Jornadas.Hist - História (Saraiva, 2ª ed., 2012)
	Jornadas.Hist - História (Saraiva, 4ª ed., 2015)
	Conexões & Vivências - História (Editora do Brasil, 1ª ed., 2022)
Adriana Machado Dias (2011; 2014; 2017; 2020; 2024)	Vontade De Saber História (FTD, 1ª ed., 2009)
	Vontade De Saber História (FTD, 2ª ed., 2012)
Marco Cesar Pellegrini (2011; 2014; 2017; 2020; 2024)	Vontade De Saber História (FTD, 3ª ed., 2015)
	Vontade De Saber História (Quinteto, 1ª ed., 2018)
Keila Grinberg (2011; 2014; 2017; 2020; 2024)	Jovem Sapiens História (Scipione, 1ª ed., 2022)
Gilberto Cotrim (2002, 2005; 2008; 2011; 2014; 2017; 2020; 2024)	Saber e Fazer História (Saraiva, 1ª ed., 1999)
	Saber e Fazer História (Saraiva, 2ª ed., ref., 2002)
Jaime Rodrigues (2011; 2014; 2017; 2020; 2024)	Saber e Fazer História (Saraiva, 3ª ed., 2006)
	Saber e Fazer História: História Geral e do Brasil (Saraiva, 5ª ed., 2009)
	Saber e Fazer História (Saraiva, 7ª ed., 2012)
	Historiar (Saraiva, 2ª ed., 2015)
	Historiar (Saraiva, 3ª ed., 2018)
	Expedições da História (Moderna, 1ª ed., 2022)
Débora Yumi Motooka (2011; 2014; 2020; 2024)	Para Viver Juntos História (SM, 1ª ed., 2009)
	Para Viver Juntos História (SM, 3ª ed., 2012)
	Geração Alpha (SM, 2ª ed., 2018)
	Geração Alpha (SM, 4ª ed., 2022)

Daniela Buono Calainho (2017; 2020; 2024)	História.doc (Saraiva, 1ª ed., 2015)
Jorge Ferreira (2017; 2020; 2024)	História.doc (Saraiva, 2ª ed., 2018)
Ronaldo Vainfas (2017; 2020; 2024)	História.doc (Saraiva, 1ª ed., 2022)
Sheila De Castro Faria (2017; 2020; 2024)	
Caroline Torres Minorelli (2020; 2024)	Convergências História (SM, 2ª ed., 2018)
Charles Hokiti Fukushigue Chiba (2020; 2024)	SuperAção (Moderna, 1ª ed., 2022)
Maria Raquel Apolinário Melani (2008; 2011; 2014; 2017)	Projeto Araribá - História (Moderna, 1ª ed., 2006) Projeto Araribá - História (Moderna, 2ª ed., 2007)
Ana Cláudia Fernandes (2020)	Projeto Araribá - História (Moderna, 3ª ed., 2010)
Maria Clara Antonelli (2024)	Projeto Araribá - História (Moderna, 4ª ed., 2014) Araribá Mais - História (Moderna, 1ª ed., 2018) Araribá Conecta - História (Moderna, 1ª ed., 2022)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base nos Guias dos PNLDs e arquivos disponibilizados pelo Memorial do PNLD vinculado à UFRN.

Os dados possíveis de serem coletados na tabela constataam que 71,43% dos autores ou coleções já participaram de outros PNLDs, evidenciando que o programa em 2024 se concretizou majoritariamente por obras já conhecidas dos professores. Ademais, observa-se a tendência de reedição de obras consagradas, agora com a incorporação de novos autores ou organizadores, como Leandro Calbente Câmara, Anna Barreto, Ana Cláudia Fernandes, Maria Clara Antonelli e Jaime Rodrigues. Outrossim, a mudança de títulos e editoras oferece uma “nova roupagem”, evidenciando, na contemporaneidade, o potente mercado editorial em torno dos livros didáticos.

Sem pôr termo ao amplo debate em torno da questão do mercado editorial e da crescente reedição de obras didáticas, destacamos o estudo paradigmático de Miranda e De Luca (2004) que evidenciou como os processos avaliativos do PNLD, ainda que tenham buscado corrigir distorções históricas do livro didático, acabaram por induzir uma padronização crescente das obras. Tais autoras, destacaram que, embora exista uma diversidade potencial de abordagens, “os efeitos determinantes do mercado impõem limites ao processo de renovação do perfil das obras” (Miranda; De Luca, 2004, p. 132). Ou seja, a necessidade de adequação aos critérios técnicos e às exigências de vendagem faz com que coleções diferentes se aproximem em termos de formato, estrutura e conteúdo, resultando em livros didáticos muito semelhantes entre si — o “mais do mesmo” que se tornou característico do setor.

Esse quadro é reforçado pela constatação de que, para o segmento voltado às compras públicas, “importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de vendagem e aceitação no mercado” (Miranda; De Luca, 2004, p. 128). Assim, o livro didático assume de forma explícita sua dimensão de mercadoria, submetendo-se a estratégias agressivas de marketing e distribuição. O impacto direto desse processo é a homogeneização do material ofertado aos professores e estudantes, uma vez que o risco de exclusão do PNLD, com fortes repercussões financeiras, leva autores e editoras a seguir fórmulas consolidadas em vez de ousar em propostas inovadoras (Miranda; De Luca, 2004, p. 127-129).

Essa dinâmica dialoga diretamente com as análises de Kênia Hilda Moreira (2011) e Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2013) sobre o mercado editorial do livro didático. Para ambas, nas últimas décadas, a produção passou a ser cada vez mais orientada pelos interesses do mercado, e não por demandas pedagógicas. Cassiano mostra como a entrada de grandes grupos editoriais, inclusive com capital estrangeiro, transformou o setor em um oligopólio altamente lucrativo, estreitamente articulado ao PNLD, em um processo de retroalimentação em que o Estado assegura a compra e a circulação das obras. De forma convergente, Moreira enfatiza que a lógica empresarial acaba por prevalecer sobre a pedagógica, o que explica a uniformidade crescente dos materiais e sua baixa capacidade de dialogar com a pluralidade historiográfica e cultural.

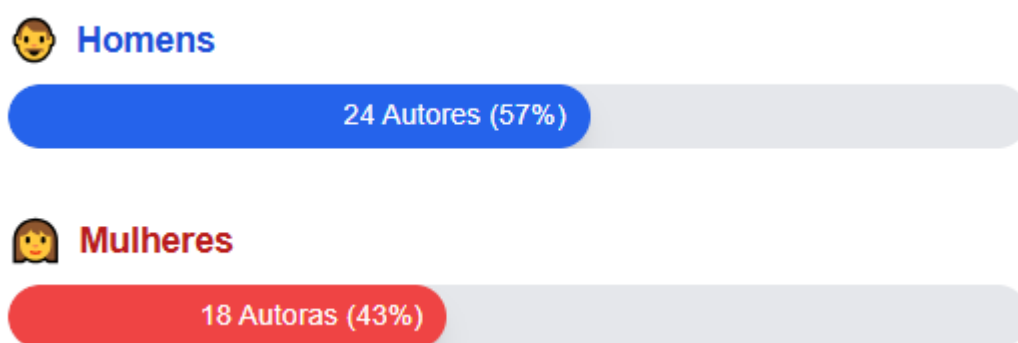
Dessa forma, pode-se afirmar que o livro didático, no contexto atual, tornou-se um produto de circulação massiva cujo valor está menos na inovação pedagógica e mais na adaptação a regras mercadológicas e institucionais. A atuação dos conglomerados editoriais — Saraiva, Moderna, Ática/Scipione, entre outros, como mostram os dados levantados por Miranda; De Luca (2004, p. 130) — consolida um mercado cada vez mais concentrado e com forte poder de definir os rumos do que é ensinado nas escolas brasileiras. Assim, o “mais do mesmo” não é apenas um efeito colateral, mas o próprio resultado de uma lógica em que a rentabilidade e a hegemonia editorial se sobrepõem ao compromisso com a diversidade historiográfica e pedagógica. Essa discussão fica ainda mais latente quando analisamos outros dados obtidos acerca das obras participantes no PNLD 2024.

De forma minoritária, 28,57% de obras estreantes se resumem a apenas quatro títulos: “Amplitude – História” (Editora do Brasil), “Jornadas: novos caminhos” - História

(Saraiva), “Viver História” (Moderna) e; “Segue a Trilha: História” (Palavras Editoriais). Destas, apenas a última não é publicada em um selo editorial que é partícipe tradicional ao longo das edições do programa.

Em relação aos autores participantes do PNLD, temos o total de 42: 24 homens e 18 mulheres, representando 57% e 43%, respectivamente conforme o gráfico que se segue:

Gráfico 3 – Porcentagem de autores participantes no PNLD 2024



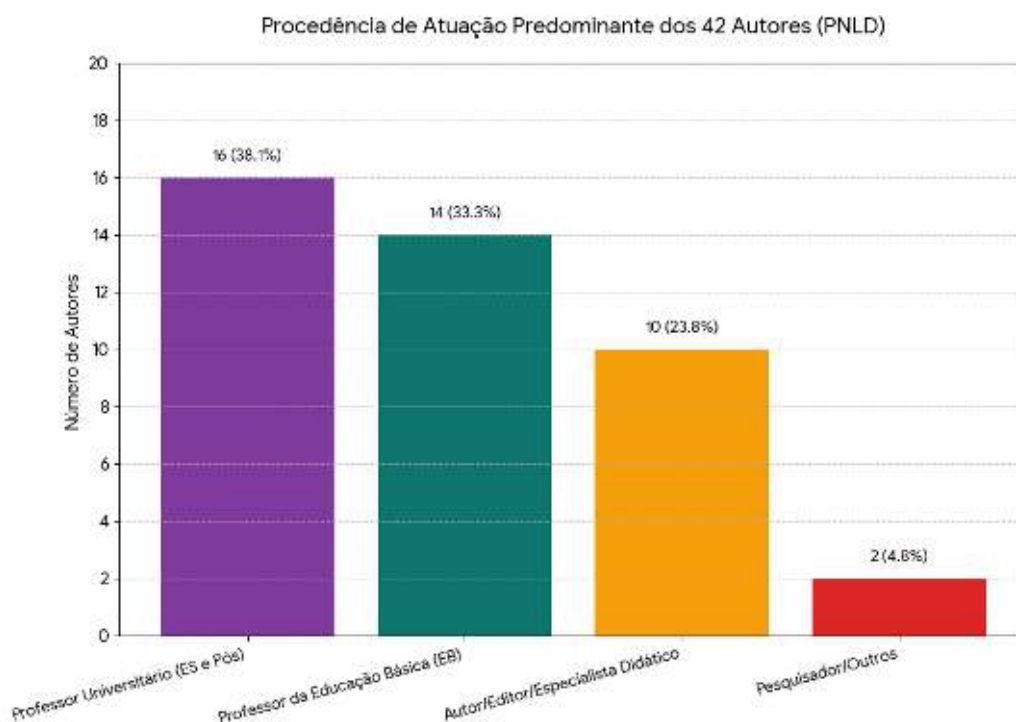
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No que se refere à atuação profissional dos 42 autores que participaram no PNLD 2024, os dividimos em quatro categorias principais: Professor da Educação Básica (EB): Inclui aqueles que atuam exclusivamente na EB ou no Colégio Pedro II (que abrange EB e Graduação, mas tem forte foco na EB). Professor Universitário (ES e Pós): Inclui professores de Universidades Federais, Estaduais e da Pós-Graduação, sem foco primário na EB. Autor/Editor/Especialista Didático: Inclui editores, redatores, e autores que se descrevem primariamente como autores de livros, sem vínculo formal universitário ou de EB (ou ex-professores que transicionaram para essa função). Pesquisador/Outros: Inclui pesquisadores colaboradores e outras atuações específicas²¹.

²¹ O mapeamento da atuação profissional dos 42 autores das obras didáticas foi realizado utilizando duas metodologias distintas, cujos resultados, embora complementares, não são diretamente comparáveis em termos absolutos. A compreensão dessa diferença é crucial para interpretar o perfil do produtor do livro didático no Brasil. O primeiro gráfico (16 + 14 + 10 + 2 = 42) representa a Atuação Predominante. Nesta abordagem, cada autor foi classificado em apenas uma categoria, priorizando o vínculo empregatício mais evidente ou a função de maior destaque no currículo (exemplo: se o autor é Professor Universitário e autor de livros, ele é enquadrado primariamente como "Professor Universitário"). Este método oferece uma visão

Apresentaremos os dados referentes a atuação predominante dos 42 autores participantes. Essa classificação principal é individualizada e determinada pelo vínculo empregatício mais formal, ou pela descrição mais relevante fornecida no currículo ou no livro.

Gráfico 4 – Atuação Profissional dos participantes (Predominância individualizada)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A categoria Professor Universitário (16 autores) inclui aqueles com vínculo em universidades públicas (USP, UFF, UERJ, etc.) e Institutos Federais, além dos professores do Colégio Pedro II com atuação expressa em Licenciatura ou Pós-Graduação (como Lier Pires Ferreira). A categoria Professor da Educação Básica (14 autores) inclui autores do Colégio Pedro II cuja atuação principal é na EB e professores das redes pública e privada que se dedicam à docência básica.

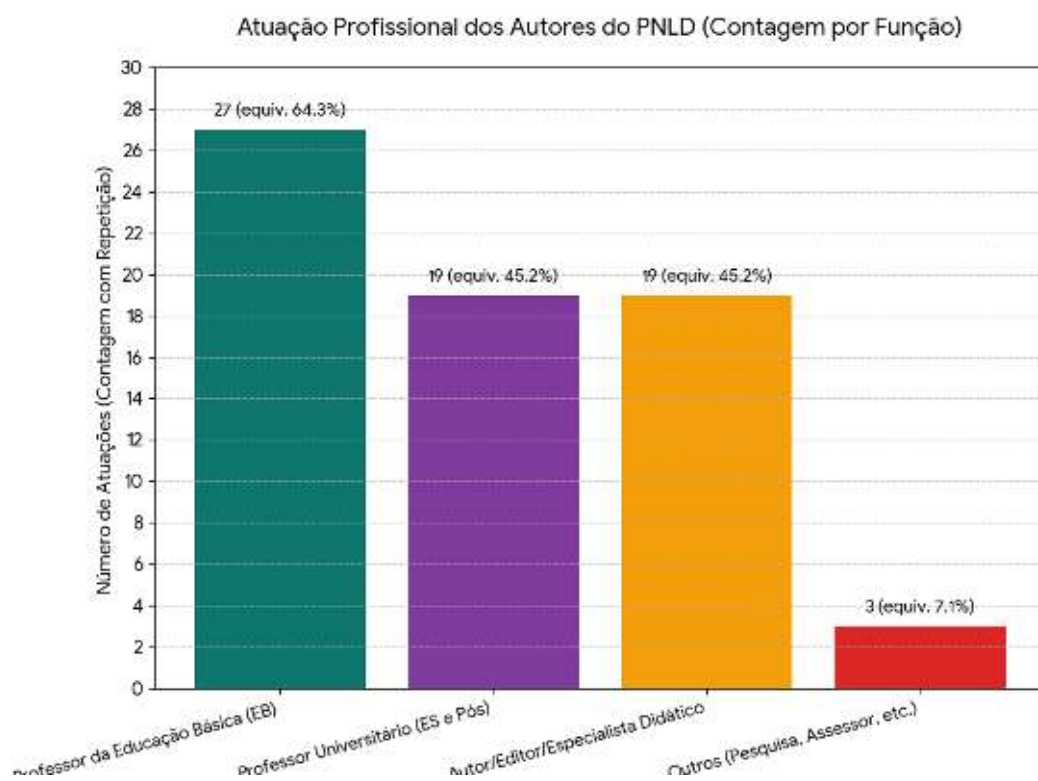
clara da proporção de indivíduos por tipo de vínculo principal. O segundo gráfico ($27 + 19 + 19 + 3 = 68$) representa a Contagem de Funções Acumuladas. Nesta abordagem, contabilizamos cada função ou experiência profissional mencionada no currículo do autor em sua respectiva categoria, mesmo que o autor atue em mais de uma área. O número total de contagens de funções (68) excede o número total de autores (42) porque muitos profissionais são múltiplos atores no campo da História e Educação, atuando simultaneamente em diferentes esferas.

A análise da atuação profissional predominante dos 42 autores revela um perfil complexo e altamente qualificado, com a docência concentrando a maior parte da expertise. A maior fatia pertence aos Professores Universitários (ES e Pós), totalizando 16 autores (38,1%), categoria na qual foram enquadrados aqueles com vínculo formal em universidades públicas. Em seguida, com 14 autores (33,3%), está a categoria Professor da Educação Básica (EB), que inclui profissionais das redes pública e privada com experiência direta em Ensino Fundamental e Médio, além daqueles do Colégio Pedro II com foco na EB, garantindo a conexão dos livros com a realidade da sala de aula. Os Autores/Editores/Especialistas Didáticos, que somam 10 profissionais (23,8%), compõem um grupo essencial de transição, englobando aqueles que priorizaram a escrita e a edição de material, reforçando o caráter industrial e especializado da produção de livros. Por fim, a categoria Pesquisador/Outros (2 autores, 4,8%) isola atuações periféricas, como a de pesquisador colaborador, que, embora minoritária, adiciona perspectivas específicas ao corpo de autores.

O gráfico demonstra que a produção dos livros didáticos está fortemente concentrada em profissionais da área de docência, sendo as categorias mais expressivas: Professor Universitário (ES e Pós): 16 autores, representando 38,1% do total. Professor da Educação Básica (EB): 14 autores, representando 33,3% do total. Juntas, as duas categorias de docência representam 71,4% dos autores, indicando que a produção de material didático para o Ensino Fundamental é dominada por pesquisadores e professores com experiência em sala de aula (tanto básica quanto superior).

Um segundo levantamento, irá considerar a contagem por enquadramento funcional, admitindo-se que esses autores estejam categorizados mais de uma vez, conforme atuações predominantes e secundárias. Nessa nova contagem, os 42 autores passam a ser enquadrado em 68 amostragens.

Gráfico 5 – Atuação Profissional dos participantes (contagem por enquadramento funcional)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O gráfico de contagem múltipla revela a pluralidade de experiências acumuladas pelos 42 autores: Professor da Educação Básica (EB) é a função mais frequente, totalizando 27 contagens (presente no currículo de 64,3% dos autores). Isso indica que a maior parte dos produtores de livros didáticos possui, ou teve, experiência direta com o público-alvo do Ensino Fundamental. Há um empate em frequência entre Professor Universitário (ES e Pós) e Autor/Editor/Especialista Didático, ambos com 19 contagens (45,2% dos autores em cada categoria).

Analisando comparativamente os dois gráficos (42x68), podemos depreender acerca da participação dos autores que a produção do livro didático é um empreendimento multifuncional e altamente especializado, realizado por profissionais que transitam ativamente entre diferentes esferas do conhecimento e da prática docente. Embora a análise de Atuação Predominante revele que o Ensino Superior e a Pós-Graduação (38,1%) constituem o principal vínculo empregatício formal, a análise da Contagem de Funções Acumuladas demonstra que a experiência mais

frequente entre os 42 autores é a de Professor da Educação Básica (64,3% de todas as contagens).

Este desvio metodológico (aumento de 26 funções acumuladas) revela a capacidade de acumulação de capital intelectual e prático dos autores. Quase dois terços dos autores (27 dos 42 ou 64,3%) acumulam ou possuem experiência em Ensino Fundamental ou Médio (EB). Isso sugere que o rigor teórico trazido pelas universidades (19 contagens) é balanceado pela necessidade de *know-how* prático para a transposição didática dos conteúdos curriculares.

13 dos 42 autores (31%) que possuem atuação predominante em ES ou no mercado editorial, também têm experiência na Educação Básica (EB), o que confere ao grupo maior familiaridade com o “chão da escola”. Ademais, 3 dos 42 autores que têm atuação predominante na EB ou no mercado editorial (como o Colégio Pedro II ou consultoria didática) também possuem vínculos na Pós-Graduação ou docência na Licenciatura.

O empate na frequência de Professor Universitário e Autor/Editor/Especialista Didático (19 contagens cada ou 45,2%, respectivamente) ilustra que as carreiras de pesquisa acadêmica e de produção editorial são de “mão-dupla”. Muitos professores universitários complementam sua atuação escrevendo para o PNLD, enquanto muitos autores didáticos possuem títulos de Pós-Graduação que os qualificam para atuar no Ensino Superior ou Pesquisa.

A análise da formação acadêmica dos 42 autores listados na Tabela 4 revela uma forte centralização da produção didática na região Sudeste. Desse total, apenas seis autores possuem formação na região Sul, o que corresponde a 14,29%, evidenciando uma sub-representação significativa. Em contraste, 85,71% dos autores têm sua formação concentrada no Sudeste, configurando uma clara sobre-representação. As demais regiões do país sequer estão representadas, o que reforça o caráter concentrado e desigual da produção de livros didáticos no Brasil.

Tabela 4 – Mapeamento de autores por formação acadêmica e atuação

Autor:	Formação Acadêmica:	Atuação Profissional:
Arthur Caser	Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Mestre em História das Ciências pela Casa de Oswaldo Cruz / Fiocruz	Professor de História do Colégio Pedro II
Cristiano Campos	Licenciado em História pela Universidade Federal Rural do Rio	Professor de História do Colégio Pedro II.

	de Janeiro (UFRRJ); Mestrado em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	
Gabriel Onofre	Graduado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Mestre em História, Política e Bens Culturais pela Fundação Getúlio Vargas e Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF)	Professor da Educação Básica no Colégio Pedro II.
Guido Fabiano	Bacharel e Licenciado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Mestre em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)	Professor do Ensino Básico e da Licenciatura em História do Colégio Pedro II.
Julio Paixão Santos	Bacharel e Licenciado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Mestre e Doutor em História das Ciências e da Saúde pela Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz.	Professor do Ensino Básico e da Especialização em Ensino de História do Colégio Pedro II.
Lier Pires Ferreira	Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Doutor em Direito na área de Direito Internacional e Integração Econômica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Professor de Sociologia do Colégio Pedro II.
Márcio Coelho Reis	Bacharel e Licenciado em História (UFRJ); Mestre em Relações Internacionais (UERJ)	Professor do Colégio Pedro II, na Educação Básica e Graduação.
Renata Silva	Licenciada e Mestre em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Doutora pela Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)	Professora de História do Colégio Pedro II, atuando na Educação Básica e na pós-Graduação em ensino de História
Roberta Martinelli e Barbosa	Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); Mestra em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)	Professora de História do Colégio Pedro II desde 2005 e a partir de 2020 docente do Curso de Especialização em Ensino de História do Colégio Pedro II
Maurício Cardoso	Doutor e mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP)	Professor do departamento de História da USP, onde ministra disciplinas sobre Ensino de História
Priscila Nina Fernandes	Bacharela e Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP)	Autora de conteúdo didático.
Felipe de Paula Góis Vieira	Doutor em História na área de Política, Memória e Cidade pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Professor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Campus Capivari.
Isabela Backx	Doutora em História na área de História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Pesquisadora colaboradora do Laboratório de Pesquisa em Comunicação Museológica (LAPECOMUS/MAE/USP).

Leandro Karnal	Doutor em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP).	Autor de Livros. Ex-professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
Luiz Estevam de Oliveira Fernandes	Doutor em História na área de História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).	Professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
Marcelo Abreu	Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).
Antônio Reis Júnior	Bacharel em História (USP); Mestre em Comunicação (USP); Doutor em Educação (UNICAMP)	Professor Universitário na área de História e Pedagogia.
José Antônio Vasconcelos	Bacharel em Filosofia (PUC-PR); Mestre em História (UFPR) e Doutor em História (UNICAMP)	Professor do departamento de História da Universidade de São Paulo (USP)
Julio Schneider Neto	Licenciado e Bacharel em História (USP); especialista em Gestão Pública (FGV-SP)	Professor de Ensino Fundamental e Médio na rede Privada.
Solange Almeida Freitas	Licenciada e Bacharela em História (USP).	Professora de Ensino Fundamental e Médio na rede Pública e Privada. Redatora de livros didáticos.
Maria Clara Antonelli	Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).	Editora.
Débora Yumi Motooka	Bacharela e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).	Professora de História em escolas da rede particular.
Valéria Vaz	Licenciada em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Bacharela em Letras pela FFLCH-USP. Especialista em Linguagens Visuais e Mestra em Artes Visuais pela Faculdade Santa Marcelina (FASM).	Editora responsável por obras didáticas de História.
Gislane Azevedo	Mestra em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).	Foi professora universitária, pesquisadora e professora de História dos ensinos Fundamental e Médio nas redes pública e privada.
Leandro Calbente	Bacharel em História e Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Ciências (História Econômica) pela Universidade de São Paulo (USP) e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).	Editor e autor de materiais didáticos. Foi professor de História dos ensinos Fundamental e Médio na rede pública.
Reinaldo Seriacopi	Bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e Comunicação Social pelo Instituto Metodista de Ensino Superior.	Editor especializado na área de História.
Alfredo Boulos Jr.	Mestre em Ciências (área de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo. Doutor em Educação (área de concentração: História da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Lecionou nas redes pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares. É autor de coleções paradidáticas. Assessorou a diretoria técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – São Paulo.

Silvia Panazzo	Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica – SP; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo; Pós-graduada em Tecnologias na aprendizagem pelo Centro Universitário Senac.	Atuou como professora de História no Ensino Fundamental II e Médio na rede privada de São Paulo; foi coordenadora de História no Colégio Visconde de Porto Seguro entre 2001 e 2013.
Maria Luiza Vaz	Licenciada em História pela Universidade de São Paulo; Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo.	Professora de História no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Professora na rede privada de São Paulo no Colégio Visconde de Porto Seguro.
Gilberto Cotrim	Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Bacharel em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas.	Professor de História em escolas particulares. Advogado inscrito na OAB São Paulo. Autor de livros didáticos.
Jaime Rodrigues	Doutor em História na área de História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas. Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.	Professor de História na Universidade Federal de São Paulo. Ex-professor em escolas públicas e particulares.
Adriana Machado Dias	Bacharela e licenciada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR); Especialista em História Social e Ensino de História pela UEL-PR.	Atuou como professora de História em escolas da rede particular de ensino. Autora de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Keila Grinberg	Licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ) e Doutora em História Social pela mesma instituição.	Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO-RJ)
Marco César Pellegrini	Bacharel e licenciado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR)	Atuou como professor de História em escolas da rede particular de ensino. Editor e autor de materiais didáticos para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Ronaldo Vainfas	Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP)	Professor da UFF até 2015. Professor dos Programas de Pós-Graduação em História da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Autor de obras didáticas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.
Jorge Luiz Ferreira	Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP)	Professor dos Programas de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ), e da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF-MG). Autor de obras didáticas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Sheila Siqueira de Castro Faria	Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ)	Professora da Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ). Autora de obras didáticas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.
Daniela Buono Calainho	Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ)	Professora do departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Autora de obras didáticas para o Ensino Fundamental.
Patrícia Ramos Braick	Mestra em História (área de concentração: História das Sociedades Ibéricas e Americanas) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).	Foi professora do ensino básico em escolas particulares por mais de 20 anos em Belo Horizonte (MG).
Anna Barreto	Mestra em Ciências (área de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo (USP-SP).	Atuou como professora do ensino básico por mais de 30 anos em São Paulo (SP).
Caroline Minorelli	Licenciada e bacharela em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR). Especialista em História e Teorias da Arte: Modernidade e Pós-Modernidade pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR).	Atuou como professora da rede pública de ensino básico no estado do Paraná. Autora de livros didáticos para o ensino básico.
Charles Chiba	Licenciado e bacharel em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR). Especialista em História Social e Ensino de História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR).	Atuou como professor da rede particular de ensino básico no estado do Paraná. Autor de livros didáticos para o ensino básico.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base nas apresentações contidas em livros didáticos, sites das editoras ou currículo Lattes.

O perfil do autor do PNL D, portanto, não é monolítico, mas sim híbrido. Ele é um profissional que, além de ter um vínculo predominante (seja ele universitário ou de EB), é dotado de *expertise* de outro campo (a pesquisa teórica ou a prática da sala de aula), somando a isso a competência para a escrita e edição de materiais didáticos. Essa composição sugere que o mercado editorial valoriza a intersecção de rigor acadêmico, experiência pedagógica e profissionalismo editorial.

Ao analisar os aspectos teóricos e metodológicos das obras por meio das fichas de avaliações e de análise do Manual do Professor, foi possível identificar uma tendência em torno do currículo avaliado, bem como a presença de concepções construtivistas de ensino-aprendizagem, que ganharam força especialmente no final dos anos 1990, com a incorporação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), conforme argumenta Bittencourt (2018, p. 83-87).

Nesse contexto, os autores das obras didáticas analisadas demonstram esforço em articular concepções teóricas e metodológicas influenciadas por propostas curriculares internacionais — especialmente a da Espanha — que, entre outros aspectos, valorizam o protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem, orientado para a formação de valores universais (Barreto, 2000, p. 35-40).

Nesse ponto, torna-se central destacar a contribuição da taxonomia de conteúdos proposta por César Coll, amplamente disseminada nas diretrizes curriculares espanholas e incorporada à tradição pedagógica brasileira desde os PCN. Para Coll (1994), a aprendizagem escolar envolve diferentes tipos de conteúdos, cuja articulação confere profundidade ao processo de ensino: os conteúdos factuais (informações, dados e acontecimentos), os conteúdos conceituais (noções, categorias e explicações gerais), os conteúdos procedimentais (modos de fazer, estratégias cognitivas e operações intelectuais) e os conteúdos atitudinais (valores, normas e disposições). Essa matriz permitiu aos autores das coleções analisadas organizar de forma mais precisa as intenções pedagógicas, sobretudo em disciplinas como História, nas quais o estudante é chamado a mobilizar simultaneamente informações factuais, categorias interpretativas, procedimentos investigativos e atitudes críticas diante das narrativas do passado.

A presença dessa referência nos manuais do professor e nas fichas de avaliação revela a forte influência da tradição construtivista espanhola no PNLD e evidencia o esforço dos autores em estruturar atividades coerentes com um currículo orientado por competências. Nesse sentido, a taxonomia de Coll funciona como eixo ordenador das escolhas didáticas, explicando por que os materiais enfatizam tanto a apropriação situada de fatos e conceitos quanto o desenvolvimento de procedimentos e posturas críticas — elementos que, como veremos, incidem diretamente nas formas de conceituar e trabalhar o patrimônio nos livros didáticos.

Observou-se, a partir da leitura atenta dos manuais de orientação ao professor em contraste com os comentários de especialistas nas fichas de avaliação²², a

²² Para fins deste trabalho, as fichas de avaliação foram utilizadas somente para embasar a contextualização das obras participantes em aspectos editoriais e de tendências pedagógicas. No âmbito do currículo, por não haver menções expressas à categoria patrimônio - nem nas fichas de avaliação, tampouco no edital de abertura do programa -, pois como destacado, esta é uma categoria dos anos iniciais tangencial aos anos finais, observamos que as avaliações por parte dos especialistas nas habilidades EF06HI02 e EF06HI05 não consideraram especificamente a ocorrência do patrimônio como critério avaliativo. Essa lacuna é evidenciada, na medida em que duas obras aprovadas não fazem qualquer menção direta ao

apropriação de referenciais teóricos do campo do ensino, como César Coll, Philippe Perrenoud, Antoni Zabala e David Ausubel, cujas contribuições, nas últimas décadas, transformaram significativamente as teorias da aprendizagem. Esses autores exerceram ampla influência na formulação de políticas públicas curriculares, na formação docente e na produção de materiais didáticos.

Os eixos paradigmáticos de orientação construtivista e sociointeracionista no âmbito educacional permitiram que os autores de obras didáticas mobilizassem conceitos como o de aprendizagem significativa, com o objetivo de estimular uma postura ativa e intervencionista por parte dos estudantes diante dos conteúdos trabalhados e isso terá impactos na concepção de patrimônio presente nas obras, como pretendemos demonstrar adiante.

A educação pautada pelos princípios da cidadania pressupõe, em seu escopo, o enfrentamento de questões emergentes da contemporaneidade, muitas delas relacionadas à cultura juvenil e a temas transversais. Tais demandas exigem uma abordagem pedagógica que vá além da mera aquisição de conteúdos conceituais (saberes), incorporando também o desenvolvimento de habilidades procedimentais (fazer) e atitudinais (valores e posturas), essenciais para a ação social crítica e transformadora.

Quando tratamos do tema patrimônio, sobretudo no livro do aluno - que será o objeto de nossa análise daqui por diante -, foi possível identificar desafios enfrentados pelos autores das coleções em articular concepções progressistas de ensino-aprendizagem com uma proposta curricular marcada pela lógica tecnicista. De um lado, temos propostas pedagógicas que incentivam o olhar sensível para questões emergentes relacionadas ao patrimônio; de outro, uma versão de currículo vencedora que enfatiza procedimentos e a operacionalização de descritores de conteúdo e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica²³.

patrimônio como categoria, ao passo em que atingiram os objetivos propostos pelo currículo trabalhando com a ideia de memória coletiva e de cultura material.

²³ Segundo Carie; Lima e Giavara (2022, p. 85) a apropriação que a BNCC faz da pedagogia de competências pode ser compreendida em seus esforços de estabelecer elementos que orientem a tomada de decisões pedagógicas através de “um conjunto de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que os estudantes devem mobilizar para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Nas análises das obras, o ponto de convergência entre essas abordagens aparece frequentemente na valorização da chamada “atitude historiadora”²⁴. Este conceito remete a práticas metodológicas voltadas ao desenvolvimento do pensamento autônomo dos estudantes, promovendo a aquisição de habilidades como a identificação, a comparação, a contextualização, a interpretação e a análise crítica das fontes. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.), deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. (BRASIL, 2017, p. 348)

Ao relacionarmos as competências gerais da área de Ciências Humanas — particularmente aquelas voltadas ao desenvolvimento de processos cognitivos espaciais e temporais no campo da História — com o espaço biográfico dos sujeitos e a valorização da história local por meio de atividades como o trabalho de campo, percebemos uma tentativa de composição de sentido que favorece o diálogo entre as experiências das crianças e a construção do seu mundo social. Essa articulação se conecta diretamente com os objetivos específicos do componente de História, especialmente quando considerados os aspectos metodológicos implicados na formação da “atitude historiadora”.

A BNCC também reconhece expressamente o papel do patrimônio em sua relação com a memória social. Ao se ancorar em uma acepção tradicional de “herança cultural”, o texto aponta que o patrimônio é produzido socialmente e, portanto, assume múltiplos significados ao longo do tempo, conforme a própria sociedade que o gera.

²⁴ Há críticas importantes sobre a imprecisão acerca do que consistiria a “atitude historiadora” contida na BNCC. Para maior peso deste debate, consultar: Santos (2022). Para esta autora, tal conceito é revestido de um “sentido prático, rumando para uma perspectiva técnica (um saber fazer que se traduz no como ensinar a partir de um repertório de técnicas) que torna possível a constituição de um consenso, conciliando as demandas pela inovação do ensino de História frente às permanências de uma perspectiva tradicional [que estabelece] um rol de conteúdo factuais [legitimando-os] na medida em que o foco do ensino se desloca para o como fazer” (Santos, 2022, p. 178).

As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos. (BRASIL, 2017, p. 355)

Nesse cenário, o patrimônio, enquanto categoria central do trabalho com a memória, adquire visibilidade nas propostas pedagógicas analisadas no livro do aluno, ainda que muitas vezes de forma indireta ou como recurso ilustrativo. Isso se justifica, a medida em que o patrimônio geralmente aparece como retomada de habilidades desenvolvidas nos anos iniciais: (EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados; (EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados; (EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes e; (EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

Nos anos finais, por sua vez, não há menção expressa - pelo menos de forma direta - para o trabalho com o patrimônio. Nesse sentido, identificamos abordagens indiretas no 6º ano: (EF06HI02) identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas e (EF06HI05) identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

Portanto, o Patrimônio, quando trabalhado no 6º ano, o é como retomada dos anos iniciais, ou como parte integrante da cultura material e das unidades de introdução que apresenta os principais conceitos do saber histórico. Nesse aspecto, no âmbito do currículo e das narrativas do saber histórico-escolar, interessa-nos destacar que há uma visão vencedora sobre o patrimônio. Essa visão vencedora - demasiadamente generalista e abstrata -, centrada na dicotomia entre materialidade e imaterialidade, individual ou coletivo, consolidada com a 3ª versão homologada da BNCC (2017/2018), sobressaiu-se a outros esforços que priorizavam uma concepção pluralista e mais democrática de patrimônio.

No documento: *“Por uma política curricular para a Educação Básica: Contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”* de 2014; denominado por ALMEIDA (2021, p. 106) como a

“versão impedida” da BNCC, houve a proposta de uma definição do Patrimônio Cultural centrada em pares conceituais - tradição e patrimônio. Nesta proposta pedagógica subsumida, havia o estímulo às operações de memória e a *práxis*, com a mobilização da concepção de usos políticos do passado por meio da ideia de “passado prático”. Tal ideia, estimulava a tomada do Patrimônio Cultural enquanto fonte primária por parte dos estudantes, pois o documento afirma categoricamente que “não se preserva um patrimônio desconhecido” (MEC, 2014, p. 204).

Em consonância com a abordagem anterior, a primeira versão buscou romper com a narrativa e os recortes temporais “canônicos” ao enfatizar a América Latina, principalmente a realidade brasileira em detrimento do eurocentrismo tradicional (Almeida, 2021, p. 112-113). Nesta versão, não há uma definição expressa que caracteriza o patrimônio em seus elementos constitutivos, sendo este entendido como uma produção cultural centrada na ideia de representação. Compreendido como uma construção social, o patrimônio novamente se relaciona com o tempo no eixo temático “representações do tempo”, demarcando a posição de que o tempo é atravessado pela cultura e pela memória que lhes conferem sentidos (MEC, 2016, p. 241).

Se a versão impedida de 2014 valorizou as operações e os usos políticos da memória e o processo de construção social que legitima os patrimônios; a primeira versão de 2016 foi mais “tímida” ao considerar apenas os usos do passado de forma sucinta e sem maiores conceituações quanto a própria ideia de representação. Nesse sentido, a abordagem “dicotômica” da “versão final” de 2017/2018, ainda que com ressalvas quanto ao seu potencial reducionista, é um pouco mais “inclusiva” em relação a abordagem da primeira versão de 2016, pois além de conceituar abstratamente patrimônio propõe pensar os efeitos da memória social no que tange a possibilidade de significações distintas de um patrimônio.

Em todas as três concepções: seja a que valoriza o patrimônio enquanto fonte; seja a que enfatiza a capacidade de representação em relação ao tempo ou; a que estabelece a relação do patrimônio com a possibilidade de significações variadas no entorno da memória social, podemos estabelecer em comum o diálogo convergente no entorno da concepção “canônica” do documento-monumento defendida por Le Goff (2013, p. 545) para qual o documento enquanto fonte histórica é alçada à categoria de monumento a partir das relações de poder que existem na sociedade que o produziu. Nesse sentido, falar das narrativas sobre o Patrimônio no PNL 2024, é falar de padronização do próprio formato editorial de livro didático e de suas narrativas

curriculares consolidadas com a concepção vencedora, pautada na dicotomia e na abstração.

A partir de agora, utilizaremos a metodologia da análise de conteúdo²⁵ para identificarmos alguns padrões de abordagens sobre o patrimônio presentes em obras didáticas direcionadas aos alunos do 6º ano. A escolha por esse recorte de fontes ocorre devido à centralidade que esta etapa ocupa na estruturação dos conteúdos históricos no Ensino Fundamental II, especialmente por ser o momento de transição entre os anos iniciais e finais da Educação Básica. Ademais, o livro do aluno é tomado como objeto de pesquisa, pois oferece propostas de atividades que chegam diretamente ao aluno e não são abordagens sugestionadas e condicionadas à boa vontade e a possibilidade de execução por parte do professor, tais como as orientações que chegam via manual do professor.

Na verdade, no PNLD 2024, constatou-se que os Manuais do Professor, apresentam mais diretrizes curriculares e outros parâmetros normativos em aspectos de concepções pedagógicas, do que propriamente atividades e sugestões de encadeamento, haja vistas que estas geralmente aparecem na lateral do livro do professor, na própria página onde a atividade é sugestionada.

No livro do aluno, ao serem introduzidos de forma sistemática os conceitos fundamentais da História — como tempo, memória e cultura —, o tema patrimônio intersecciona com uma diversidade temática significativa, que abrange as origens das sociedades humanas, suas expressões culturais e seus legados materiais e simbólicos. Por buscar a construção de sentidos históricos, o trabalho com a noção de patrimônio possibilita o desenvolvimento de práticas que favorecem tanto a apropriação quanto à operacionalização do conhecimento histórico de forma contextualizada e significativa.

A adoção da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2020), permite identificar regularidades, categorias implícitas e estratégias discursivas utilizadas pelas coleções na apresentação do patrimônio, mesmo quando sua presença não é

²⁵ Nas palavras de Laurence Bardin (2020, p. 44), a análise de conteúdo consiste em “técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”. A autora destaca que essa análise pode se concentrar tanto nos significados, como ocorre na análise temática, quanto nos significantes, como na análise lexical. Entre os diferentes métodos, Bardin aponta que o mais utilizado e consolidado é o tipo temático e frequencial — abordagem que será adotada neste trabalho.

explícita ou sistematicamente desenvolvida. Isso é particularmente importante diante do caráter muitas vezes secundário ou ilustrativo que a temática assume nos materiais analisados.

Esta investigação busca, portanto, lançar luz sobre essas formas sutis de presença — por vezes diluídas em atividades, imagens ou textos complementares — e compreender de que maneira elas contribuem (ou não) para a formação de uma consciência crítica sobre o patrimônio como construção social e histórica.

3.2 O conceito de patrimônio nas obras

No capítulo inicial desta dissertação, discorremos sobre a polissemia conceitual em torno da categoria de patrimônio. Naquele momento, recuperamos parte da gênese histórica e caminhamos em direção aos desafios contemporâneos inerentes às tensões suscitadas pelo patrimônio na atualidade que tendem a ampliar ainda mais tal conceito. Ademais, no item anterior, destacamos a concepção vencedora de patrimônio e como esta transparece no currículo dos anos iniciais e é instrumentalizada de forma indireta nos anos finais do ensino fundamental.

Ao analisarmos as obras aprovadas, constatamos que a categoria tem sido mobilizada de diferentes maneiras, conforme a tabela 5:

Tabela 5 - Mapeamento de abordagens conceituais sobre o Patrimônio

Obra e Referência:	Eixo Temático ou Assunto:	Conceito atrelado:
Araribá Conecta – História (ANTONELLI, 2022, p. 22)	UNIDADE 1 - A História e os seres humanos: tempo e espaço Capítulo 1: Introdução ao Estudo de História	Patrimônio Cultural
Se Liga na História - Braick & Barreto (BRAICK, BARRETO, 2022, p. 19)	UNIDADE 1 - A construção da História e a origem da humanidade Capítulo 1: Tempo, memória e História	Patrimônio
Expedições da História (COTRIM; RODRIGUES, 2022, p. 35)	UNIDADE 1 - História e nossas origens Capítulo 2: Origens da humanidade	Bens Culturais (com foco no Patrimônio Cultural Imaterial)
Viver História com Leandro Karnal (KARNAL; VIEIRA; FERNANDES; BACKX; ABREU; 2022, p. 29 e manual do professor p. XXXIV)	UNIDADE 1 - A História e o início da caminhada humana no planeta Capítulo 1: Que história é esta?	Patrimônio Cultural (mobilizado em atividade como retomada dos anos anteriores)

SuperAÇÃO! História (MINORELLI; CHIBA, 2022, p. XXIII)	Orientações Docentes	Patrimônio (mobilizado nas orientações docentes)
Jovens Sapiens História (GRINBERG; DIAS; PELLEGRINI, 2022, p. 82-83)	Capítulo 3: Povos do Oriente Médio (mesopotâmicos, fenícios, hebreus e persas)	Patrimônio Histórico (foco na Mesopotâmia)
Jornadas: novos caminhos – História (CARDOSO; NINA, 2022, p. 20; 105)	Não foi possível estabelecer analogias diretas em nenhum capítulo ou unidade.	Não trouxe definições expressas. Monumento e Cultura Material são utilizadas para diferenciar artefatos de objetos sem mencionar Patrimônio.
História.doc (VAINFAS; FERREIRA; FARIA; CALAINHO, 2022, p. 25)	UNIDADE 1 - A humanidade entra em cena Capítulo 1: Tempos e Lugares da História	Patrimônio Histórico (atrelado ao conceito de Fontes Históricas materiais e imateriais)
Amplitude História (FERREIRA; CASER; CAMPOS; ONOFRE; FABIANO; SANTOS; REIS; SILVA; BARBOSA, 2022, p. 35-36)	UNIDADE 1 - Introdução à História Capítulo 2: História, Memória e Patrimônio	Patrimônio Cultural, Bens Naturais e Patrimônios Mundiais Mistos
Conexões & Vivências História (PANAZZO; VAZ, 2022, p. 19-20)	UNIDADE 1 – História, Memória e Cultura Capítulo 1: Narrativas e Tempos Históricos	Patrimônio Histórico
A Conquista História (AZEVEDO; CALBENTE; SERIACOPI, 2022, p. 49; 58)	UNIDADE 1 - Técnicas e Tecnologia Capítulo 2: A Origem do Ser Humano Capítulo 3: Os Sumérios	Patrimônio Cultural Material e Patrimônio Histórico Material
História Sociedade & Cidadania (BOULOS JR., 2022, p. XII e nota de rodapé 4, da página LII)	Orientações Docentes	Patrimônio Cultural (parafraseando exemplos da Constituição nas orientações docentes)
Segue a Trilha História (REIS JUNIOR; VASCONCELOS; SCHNEIDER NETO; FREITAS, 2022)	Não foi possível estabelecer analogias diretas em nenhum capítulo ou unidade.	Não trouxe definições expressas.
Geração Alpha História (MOTOOKA, 2022, p. 29)	UNIDADE 1: Introdução aos Principais Conceitos Capítulo 2: A História em nosso cotidiano	Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base nas obras aprovadas no PNLD 2024.

Em grande maioria das obras, as abordagens sobre o patrimônio são mobilizadas nos capítulos ou unidades de introdução, conforme evidenciamos na Tabela 5. Neste momento, conforme já dito, são introduzidas noções conceituais tais como memória, cultura e identidade correlacionadas ao patrimônio, demonstrando que este se consubstancia num dos principais conceitos no campo da História e não apenas da educação básica.

Duas das quatro obras estreantes no PNLD não mobilizam, de forma direta, o debate conceitual sobre patrimônio ao longo das unidades. A obra “*Segue a Trilha – História*” apresenta, de modo indireto, uma menção ao tema por meio da legenda de uma fotografia que associa monumentos à preservação da memória social ou coletiva, utilizando como exemplo ilustrativo o Memorial do Holocausto em Berlim (Segue a Trilha, 2022, p. 16). No entanto, a abordagem não é aprofundada, tampouco são oferecidos subsídios para a problematização das operações de memória e das disputas em torno da patrimonialização.

Situação semelhante ocorre em “*Jornadas: novos caminhos – História*”, embora a obra apresente alguns avanços pontuais. Em uma análise panorâmica, é possível identificar a diferenciação entre artefatos e objetos tradicionalmente reunidos sob o conceito de cultura material, além de atividades que promovem reflexões sobre o circuito social de produção de monumentos (Jornadas: novos caminhos, 2022, p. 20; 105). Ainda assim, tais propostas permanecem fragmentadas e não constituem um eixo articulado de discussão sobre o patrimônio enquanto categoria histórica e socialmente disputada.

Ademais, outras duas obras: “*SuperAção*” e “*Sociedade e Cidadania*” mobilizaram o conceito abstrato de Patrimônio apenas nas orientações docentes. Na primeira obra, o patrimônio é caracterizado por meio de exemplos dicotômicos entre as dimensões materiais e imateriais atinentes aos bens culturais e bens naturais (SuperAção, 2022, p. XXIII). Na segunda, a dimensão cultural do patrimônio é reforçada por meio da cartilha *Patrimônio Cultural Imaterial: para saber mais* produzida pelo IPHAN (IPHAN, 2012) e utilizada para conceituar cultura e mobilizar exemplos de Patrimônio com base no texto de Ricardo Oriá para a obra *O Saber Histórico na Sala de Aula* (Contexto, 2017). A íntegra do artigo 216 da Constituição Federal somente será reproduzida na nota de rodapé 4 da página 52 (Sociedade e Cidadania, 2022, p. XII; LII).

O conceito de Patrimônio Histórico, essencial para fomentar as aprendizagens relacionadas às sociedades anteriores à escrita até o final do período medieval, é abordado com estratégias distintas em algumas obras analisadas. Em “*Jovens Sapiens – História*”, a abordagem do tema se distancia das formas mais recorrentes nos livros escolares, optando por uma construção conceitual em momento pouco convencional. Já nas obras “*Conexões & Vivências – História*”, “*História.doc*” e “*A Conquista – História*”, observam-se certas imprecisões e ambiguidades na

apresentação do conceito, o que pode dificultar a apropriação mais clara e articulada desse conteúdo pelos alunos.

“*Jovens Sapiens – História*” apresenta o conceito de Patrimônio Histórico apenas no contexto do estudo sobre a Mesopotâmia, diferindo da maioria das coleções que optam por introduzi-lo nas unidades iniciais dedicadas à abordagem da História como campo de conhecimento, ou ainda nas orientações pedagógicas do Manual do Professor. Além disso, o conceito é apresentado aos estudantes com base em uma definição de cultura estruturada na clássica distinção entre dimensões material e imaterial. O patrimônio é exemplificado de maneira generalista como “tudo aquilo que tem significado histórico para as sociedades humanas” (Jovens Sapiens, 2022, p. 82–83).

A significação dos Patrimônios é um tema controverso e nada pacífico no campo da historiografia e, principalmente no âmbito das relações que se estabelecem na sociedade. O significado histórico, portanto, não é unânime: é sujeito das relações de poder e das tensões inerentes às disputas políticas, religiosas, identitárias e das operações de memória. Isso é evidenciado com clareza, sobretudo na própria região onde a Mesopotâmia se estabeleceu – região do Oriente Médio, sendo o Iraque um dos países cujos conflitos internos mais ameaçam a integridade de patrimônios atualmente²⁶.

“*Conexões & Vivências - História*”, apresenta uma definição de Patrimônio Histórico já nas unidades iniciais, articulando-a às concepções de fontes históricas materiais e imateriais. Patrimônio histórico “é um bem ou um conjunto de bens materiais ou imateriais, naturais ou produzidos pelo homem com significado e importância artística, cultural, religiosa, documental ou estética para a sociedade”, acrescentando que ele “contribui para compreender o passado e compará-lo ao presente” (Conexões & Vivências, 2022, p. 19-20).

Embora a definição contemple múltiplos exemplos do patrimônio, o que é justificável para fins didáticos, essa abordagem tende a privilegiar uma perspectiva funcionalista ou utilitarista do patrimônio que tende a torná-lo quase neutro, reduzindo

²⁶ Para maiores informações sobre os conflitos armados empenhados por grupos como o Estado Islâmico e a situação de Patrimônios Mundiais em áreas de conflitos, ver discurso proferido pela diretora geral da Unesco, Irina Bokova que comparou a um crime de guerra a destruição intencional de patrimônios, publicado na Revista Exame em 17 de junho de 2014, disponível em: https://classic.exame.com/mundo/onu-alerta-para-crimes-de-guerra-contrapatrimonio-no-iraque/?utm_source=copiaecola&utm_medium=compartilhamento.

as disputas pela memória, os conflitos de representação e os processos sociais que definem o que é ou não considerado patrimônio, colaborando também para uma compreensão linear de tempo.

Ademais, observou-se uma possível sobreposição conceitual entre as noções de Patrimônio Histórico e Patrimônio Cultural, quando as autoras utilizam a expressão “preservação do Patrimônio Material Cultural” ao se referirem ao Coliseu Romano (Conexões & Vivências, 2022, p. 147). Por não distinguir claramente as especificidades entre as categorias frequentemente tratadas de forma distinta no campo do patrimônio, essa formulação conceitual pode gerar incompreensões, sobretudo para estudantes em processo de alfabetização histórica.

No contexto dessas abordagens pouco precisas sobre o Patrimônio, destaca-se a definição de Patrimônio Cultural mobilizada na obra *“A Conquista – História”*, que retoma uma formulação presente no *Dicionário de Conceitos Históricos* (Contexto, 2006, p. 324). A definição, apresentada na Atividade 4, relacionada ao Parque Nacional da Serra da Capivara, caracteriza o patrimônio cultural exclusivamente por meio de exemplos materiais — como bens de valor histórico ou artístico e elementos que compõem um entorno ambiental reconhecido como patrimônio (A Conquista, 2022, p. 49).

Tal definição centrada na ideia de materialidade tende a ser reducionista e fragmentária de todo um complexo de relações que se estabelecem no âmbito da cultura. Outrossim, a ausência de referências à dimensão imaterial do patrimônio limita a complexidade do conceito, contribuindo para que essa compreensão parcial se estabeleça por parte dos estudantes.

Além disso, observou-se certa imprecisão terminológica na distinção entre as dimensões do patrimônio, como no uso dos termos “Patrimônio Cultural Material” e, posteriormente, “Patrimônio Histórico Material”, ambos empregados para designar os objetos produzidos pela humanidade que resistiram à ação do tempo (A Conquista, 2022, p. 49; 58). Em ambos os casos, o conceito está atrelado à ideia de cultura material que está sendo indiretamente utilizada para caracterizar patrimônios. A categoria de Patrimônio Histórico, atenderia de maneira mais pertinente e adequada à proposta dos autores, conforme já observado na obra *“Jovens Sapiens – História”*.

A obra *“História.doc”* também apresenta imprecisões na distinção entre as dimensões histórica e cultural do patrimônio. Nela, é utilizado um trecho mais amplo da definição presente no *Dicionário de Conceitos Históricos* (Contexto, 2013, p. 324).

No entanto, observa-se uma inversão em relação à confusão conceitual: em um texto complementar intitulado Patrimônio cultural com viés explicativo, define-se o patrimônio histórico afirmando que ele “leva em conta aspectos da cultura material e imaterial” (História.doc, 2022, p. 25), o que evidencia a sobreposição entre os dois conceitos.

A ampliação da categoria Patrimônio com a incorporação da dimensão cultural é um processo recente como aludimos no capítulo inicial. Nesse sentido, a gênese histórica da categoria, sobretudo do Renascimento até meados do século XX é centrada na ideia de materialidade atribuída aos monumentos e em nada se confunde com a incorporação de aspectos imateriais, sob risco de sermos anacrônicos²⁷.

Nesse caso em questão, tendo como base um posicionamento divergente da tendência arregimentada que incorpora o Patrimônio Histórico à dimensão de Patrimônio Cultural, sem considerar a gênese histórica bem delimitada ou por considerar as transformações da categoria sob a ótica do presente, houve a apropriação de um excerto do verbete *Patrimônio Histórico*, que destaca o processo de transição resultante na progressiva valorização dos elementos culturais do patrimônio, com um encaminhamento anacrônico por parte dos autores de “*História.doc*”.

Esse encaminhamento anacrônico é viabilizado pela compreensão dos autores SILVA e SILVA (2013) que enfatizam mais o processo de ampliação da categoria nos anos subsequentes, do que a gênese histórica europeia. Logo, o verbete Patrimônio Histórico deveria ser renomeado para Patrimônio Cultural²⁸.

²⁷ Ao analisarmos a íntegra do verbete Patrimônio Histórico proposta por SILVA e SILVA (2013), concluímos que a definição contribui para uma compreensão anacrônica desses processos tão distintos temporalmente traduzidos na passagem do monumento ao patrimônio histórico e deste para concepção de patrimônio cultural nos anos 1970. O conceito é introduzido sem maiores detalhamentos acerca da construção histórica, fato que viabilizou interpretações anacrônicas dos autores analisados que compreendem como “faces da mesma moeda” a concepção vigente que absorveu o patrimônio histórico a categoria de patrimônio cultural.

²⁸ Na definição do verbete Patrimônio Histórico, as autoras conceituam Patrimônio Cultural numa perspectiva que abrange o patrimônio Histórico indicando o “complexo de monumentos, conjuntos arquitetônicos e parques nacionais de determinado país ou região que possui valor histórico e artístico e compõem um determinado entorno ambiental de valor patrimonial” [...] o conceito de patrimônio cultural não se restringe à produção material humana, mas abrange também a produção emocional e intelectual. Ou seja, tudo o que permite ao homem conhecer a si mesmo e ao mundo que o rodeia pode ser chamado de bem cultural. (SILVA e SILVA, 2013, p. 324-25). A relação que conceitua patrimônios naturais como espécies integrantes do Patrimônio Cultural, também pressupõe dissensos como observamos na ressalva realizada por *Amplitude* de que “embora não se enquadrem como “culturais”, também

Em relação à interpretação do mesmo excerto realizada pelos autores de “*A Conquista*”, houve uma sensível alteração de sentidos ao empregarem o termo “patrimônio cultural [material]” em trecho caracterizado pelo verbete Patrimônio Histórico.

Acreditamos que essas tensões discursivas não se sustentam muito frente a análise do caso concreto. Os qualificadores variáveis do Patrimônio entre as dimensões centradas na materialidade (como pressupõe a categoria Patrimônio Histórico) ou na incorporação de elementos culturais são relativizados hoje frente a compreensão deste como um processo.

Utilizaremos o exemplo a Serra da Capivara apresentado na obra junto ao excerto do verbete para pontuarmos algumas questões: Ingressou na Lista do Patrimônio Mundial em 13 de dezembro de 1991, lista que tradicionalmente incorpora Patrimônios Históricos dotados de relevância para a Humanidade e em nível interno, consta no Livro de Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico, do Iphan, integrando a categoria de Bens Culturais (móveis ou imóveis) tradicionalmente reconhecido como Patrimônio Cultural. Como solucionar essas tensões? Reconhecendo-o como patrimônio misto?

Esses fatores evidenciam que a todo momento, o estudo sobre o patrimônio pressupõe uma tomada de posição frente às inúmeras concepções discursivas inerentes à própria polissemia conceitual deste objeto. Portanto, as análises das obras didáticas “*A Conquista*”, “*História.doc*” e “*Conexões e Vivências*” evidenciam tensões recorrentes às narrativas contemporâneas sobre o patrimônio, particularmente no que diz respeito à forma como são mobilizadas as categorias de patrimônio histórico e cultural.

Observou-se certas tendências reducionista, centradas exclusivamente na materialidade desconsiderando as dimensões simbólicas, afetivas e sociais que compõem o patrimônio cultural, ao passo em que outras, identificou-se aplicação anacrônica de definições contemporâneas a contextos históricos distintos, o que compromete a precisão conceitual e obscurece a gênese europeia da noção de patrimônio histórico, originalmente centrada nos monumentos.

são patrimônios os bens naturais” (2022, p. 36) e a utilização de terminologias como “entorno ambiental de valor patrimonial” só reforça o ponto de que na historiografia do patrimônio, assim como na historiografia geral, os conceitos não são consensuais. Seria a categoria Patrimônio Cultural a responsável pelo “Complexo de Noé” contemporâneo aduzido por Choay (2017)?

Embora a incorporação de elementos culturais e imateriais represente uma ampliação necessária e atualizada da categoria, ela não deve ser confundida com uma substituição direta ou indiferenciada da noção de patrimônio histórico. Essa confusão, nos livros didáticos, tende a ignorar o caráter histórico e procedimental das transformações conceituais.

Reconhecemos que a polissemia do termo exige do educador uma postura crítica que vá além do aparente domínio das classificações formais. Envolve uma tomada de posição crítica que reconheça o patrimônio como um processo social e simbólico em constante disputa, capaz de suscitar múltiplas narrativas e interesses. O caso da Serra da Capivara foi tomado como exemplo para ilustrar essas tensões entre domínio formal do objeto categorizado e a complexidade de abstrações perante a análise de caso concreto, uma vez que o bem em questão transita entre diferentes esferas do patrimônio: histórico, arqueológico, ambiental e cultural, exigindo leituras integradas e contextualizadas.

Adequando-se a essas novas exigências, obras como *“Viver História”* e *“Geração Alpha - História”* mobilizaram o conceito tanto nas orientações docentes introduzidas pelo manual do professor, quanto retornaram os debates no texto base, oferecendo instrumentais teóricos que reforçam o caráter dinâmico da categoria.

Na primeira obra, os autores apresentam subsídios à prática docente promovendo a reflexão sobre a gênese histórica da categoria na seção “Interrogar os patrimônios culturais” (Viver História, 2022, p. XXXIV) para em seguida retomar as aprendizagens acerca da relação entre o Patrimônio Cultural e a memória coletiva na atividade 6. Essa atividade incentiva práticas de pesquisa tendo em vista o reconhecimento da história local com a sugestão de visitas mediadas e a observância das categorias de Patrimônio material, imaterial e natural. (Viver a História, 2022, p. 29).

Na retomada apresentada, o conceito também remete ao diálogo com as fontes históricas mobilizando operações de memória ao ser conceituado como “conjunto de bens transmitidos de geração em geração que as pessoas escolhem preservar para assegurar a memória de uma família, de um grupo de pessoas, de um povo ou de uma nação” (Viver História, 2022, p. 29).

A segunda obra, traz no manual do professor um texto de apoio intitulado: *“O patrimônio como processo: uma ideia que supera a oposição material-imaterial”* que segue a tendência de problematizar essa trajetória de rearticulação conceitual

vivenciada nas últimas décadas (Geração Alpha, 2022, p. LVIII - LIX). Por conseguinte, a obra dedica uma seção à parte denominada de “*Ampliando Horizontes*” para estabelecer o diálogo entre o Patrimônio Cultural e a História Local (Geração Alpha, 2022, p. 29) abordando as diferenças entre manifestações culturais advindas dos saberes materiais e imateriais de modo a viabilizar o diálogo sobre o patrimônio, introduzindo o reconhecimento da capoeira como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade em texto complementar.

A proposta de consolidação das aprendizagens por meio da instrumentalização do conceito de patrimônio cultural com ênfase na imaterialidade ocorre mediante ao incentivo de pesquisa acerca de algum elemento da cultura imaterial presente no cotidiano dos alunos e a pesquisa de campo no bairro com vistas ao reconhecimento da história local através da memória coletiva (Geração Alpha, 2022, p. 29).

Por fim, obras como “*Amplitude*”, “*Expedições*”, “*Araribá Conecta*” e “*Se Liga na História*” apresentam definições sobre o patrimônio com foco na cultura e com a incorporação de elementos de ordem natural integrados ao texto-base do aluno.

Na obra “*Amplitude – História*”, os autores diferenciam as categorias Patrimônio cultural e natural mobilizando instrumentais teóricos da cartilha *Patrimônio Cultural Imaterial: para saber mais* (IPHAN, 2012) assim como utilizado pelas obras *Sociedade e Cidadania* na qual fora apropriado o conceito de cultura e *Expedições* que analisaremos um pouco mais a frente.

Na definição proposta pelos autores, o patrimônio cultural manifesta-se através de um “conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos, que remetem à história, à memória e à identidade desse povo” (IPHAN, 2012, p. 14 apud *Amplitude História*, 2022, p. 35). Por sua vez, Patrimônio Natural é concebido pela obra como: “formações físicas, biológicas e geológicas excepcionais, habitats de espécies animais e vegetais ameaçadas e áreas que tenham valor científico, de conservação ou estético excepcional” (UNESCO, 2022, apud *Amplitude História*, 2022, p. 36).

Esta obra foi a única dentre as 14 analisadas a apresentar um capítulo específico destinado a discutir as relações entre História, Memória e Patrimônio. Estabeleceu alguns critérios para determinação destes: “a grandiosidade e a beleza; a importância para a história, a memória e a cultura de povos e sociedades; a manutenção da biodiversidade [...] assim como áreas relevantes para o conhecimento científico de fenômenos naturais” (*Amplitude História*, 2022, p. 36). Ademais, foi a

única que trouxe exemplos de patrimônios mundiais mistos, exemplificados por Paraty e Ilha Grande no que tange ao reconhecimento internacional da cultura e natureza atrelados ao lugar.

“*Araribá conecta – História*” apresentou o conceito de Patrimônio Cultural como retomada dos anos iniciais, tal como “*Viver História*”. Nesse sentido, a atividade 4 evidencia uma concepção pautada na ideia de bens culturais à medida em que esta engloba uma série de aspectos tão representativos no âmbito da cultura de um povo ou nação que devem ser protegidos, preservados e divulgados (Bottallo; Piffer; Von Poser, 2014, p. 8 apud *Araribá Conecta*, 2022, p. 22).

Empregando a ideia de bens culturais que estão a serviço de uma concepção mais ampla de Patrimônio, os autores retomam a fotografia de capoeiristas para incentivar o trabalho com as fontes históricas, proporcionando o reconhecimento e sugerindo o levantamento de hipóteses acerca do fato da capoeira, enquanto manifestação cultural ter sido reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade (*Araribá Conecta*, 2022, p. 22).

Outra obra que articula o conceito de Patrimônio a ideia de Bens Culturais é “*Expedições - História*”. Os autores, nas orientações docentes, utilizam o excerto da obra *Patrimônio Cultural Imaterial: para saber mais* (IPHAN, 2012) destacando que nesta modalidade, “importa cuidar dos processos e práticas, importa valorizar os saberes e os conhecimentos das pessoas [e incluir] bens culturais que sejam referências dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (Brayner, 2013, p. 16 apud *Expedições*, 2022, p. 35). Tal compreensão colabora para a percepção acerca das transformações da categoria nas últimas décadas com a dimensão cultural do Patrimônio.

Por fim, “*Se Liga História*” apresentou a categoria de Patrimônio em abstrato, também em texto complementar que ressaltou a gênese histórica resultante na substituição de terminologias vigentes a partir da década de 1930 como a de Patrimônio Histórico e Artístico para a incorporada na Constituição Federal de 1988 que introduziu o reconhecimento amplo acerca do Patrimônio Cultural Brasileiro (*Se Liga*, 2022, p. 18-19).

No texto-base do aluno, conceituou patrimônio como os “bens naturais ou culturais que compõem [a] história e são significativos para [a] cultura” de alguns povos (*Se Liga*, 2022, p. 19), introduzindo explicações sobre o instituto jurídico do Tombamento e do Registro, sendo a única obra a explicitar com clareza esses termos

jurídicos. Outra contribuição consiste em estabelecer o significado das siglas e caracterizar o papel de instituições preservacionistas como a UNESCO (sigla em inglês da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), enquanto órgãos que se comprometem em “defender a herança natural, histórica e cultural dos povos” (Se Liga, 2022, p. 19).

A obra aduzida instrumentalizou o conceito de tombamento trazendo sua historicidade no direito português para explicar sua importância no que tange às ações de proteção, garantindo a integridade física de um bem material ao inseri-lo numa lista de bens protegidos pelo poder público e impedir sua destruição ou modificação. Por conseguinte, explicou ao aluno que o Registro, destina-se a proteção das manifestações imateriais por meio da inscrição em um dos quatro livros de registro: celebrações, lugares, formas de expressão ou saberes, traduzindo-se numa forma de valorizar e apoiar a continuidade dessas manifestações para que elas não se percam, deixando claro que o registro atua contra o esquecimento e não impedindo as transformações orgânicas advindas da própria cultura (Se Liga, 2022, p. 19).

A guisa de sintetizarmos os debates conceituais mobilizados até aqui, estabeleceremos alguns padrões de análise sobre a categoria patrimônio. As fontes revelaram uma significativa diversidade na forma como o conceito é mobilizado. Ainda que a maior parte das coleções trate a noção de patrimônio nas unidades introdutórias, observou-se uma recorrente superficialidade ou sobreposição conceitual, quando não contradições explícitas entre as definições apresentadas.

As informações apreendidas, nos possibilitaram compreender a presença de dois movimentos centrais e problemáticos: de um lado, uma tendência reducionista que compreende o patrimônio em dimensão estanque ou generalista, sem considerar as disputas simbólicas, políticas, afetivas e identitárias que envolvem os processos de patrimonialização; de outro, uma apropriação anacrônica ou sobreposta da categoria, que transpõe definições contemporâneas para contextos históricos nos quais tais concepções não estavam em vigor, gerando imprecisões conceituais e fragilidades formativas além de lacunas inerentes às próprias transposições didáticas.

Em contrapartida, observou-se tendências promissoras que mobilizam aprendizagens em direção ao reconhecimento do patrimônio como um processo dinâmico e plural, decorrente de construção social, relacional e em constante disputas

de sentidos. Nessas obras, o conceito é retomado em diferentes momentos, articulado a práticas de pesquisa e a investigação que promove o reconhecimento da história local utilizando estratégias como estudo de meio ou pesquisas de campo e história oral que reforçam o caráter pedagógico de contextualização e de práticas de pesquisas inerentes à atitude historiadora.

3.3 A análise de conteúdo aplicada por meio de padrões e relações contextuais

Antes de aprofundarmos as considerações sobre as duas tendências gerais de abordagens identificadas: tradicionais e promissoras, apresentaremos algumas considerações sobre o método de análise de conteúdo aplicado em obras didáticas. O nosso objetivo consiste em estabelecer fórmulas ou padrões de análise que possibilitam identificar como a temática patrimonial é instrumentalizada em obras didáticas tendo em vista a relação contextual que se estabelece. Nesse sentido, um primeiro desafio é identificar os padrões de imagens que representam e caracterizam o que é ou não patrimônio.

Identificamos duas tendências gerais na exposição do conteúdo: abordagens tradicionais e abordagens contemporâneas. Denominamos abordagens tradicionais aquelas que apresentam o patrimônio como um apêndice ilustrativo ou representações nas quais o patrimônio se secundariza perante o debate das fontes históricas. Para exemplificar, utilizaremos fragmentos da obra “Jovem Sapiens” (2022, p. 92; 119), nos Capítulos 3 (Povos do Oriente Médio) e 4 (A África Antiga), que exibem fotografias atuais da cidade de Persépolis (Irã) e das pirâmides egípcias e meroítas.

Imagem 1 – Padrão de abordagem de conteúdo Tradicional



Ruínas da cidade de Persépolis, no Irã, 2020.

92

2. Observe as imagens a seguir e responda às questões.

2. a) Resposta: As pirâmides egípcias eram construídas sob as ordens dos faraós como forma de demonstrar seu prestígio e também para lhes servir de túmulo após sua morte. De acordo com as crenças dos egípcios antigos, essa prática contribuía para que o faraó se elevasse espiritualmente, juntando-se ao Sol e tomando seu lugar de direito ao lado dos deuses. Assim como entre os egípcios, as pirâmides cuxitas eram edificadas para o enterro de nobres e seus pertences mais valiosos, simbolizando seu poder e divindade.

2. b) Resposta: Além de terem formatos semelhantes, as pirâmides cuxitas e as egípcias foram construídas em áreas desérticas e apresentam as paredes, com frisos horizontais. No entanto, as pirâmides cuxitas, têm a base mais estreita e eram mais pontiagudas.

Pirâmides egípcias, no Cairo.

Pirâmides cuxitas, em Méroé.

a) Os egípcios e os cuxitas construíram pirâmides. Para que essas construções eram utilizadas?

b) Compare as pirâmides egípcias com a pirâmide cuxita. Quais são as semelhanças e as diferenças entre elas?

Fonte: Jovem Sapiens, 6º ano, 2022, p. 92; 119.

Na primeira fotografia, as ruínas são utilizadas para ilustrar o conceito de Império, com foco no conteúdo recaindo sob as dimensões políticas e expansionistas do território. As orientações docentes direcionam para a apreciação estética “exuberante e suntuosa” do monumento e em nenhum momento menciona-se o reconhecimento como Patrimônio Mundial pela UNESCO em 1979.

Na segunda fotografia, observamos que o conteúdo incide na análise de fontes incentivando os procedimentos inerentes à “atitude historiadora”, sobretudo a comparação arquitetônica e o reconhecimento da finalidade prática por meio da observação atenta. Nesse exemplo, a dimensão do patrimônio mundial (1979 e 2011, respectivamente) também se subsume frente ao estímulo à interpretação.

Nesses dois casos de análise de conteúdo, a fotografia funciona como mero apêndice ilustrativo a serviço da apreciação estética ou da operacionalização do procedimento histórico de observação e análise e o patrimônio não foi apresentado enquanto tal, explorando-se suas condições materiais de existência.

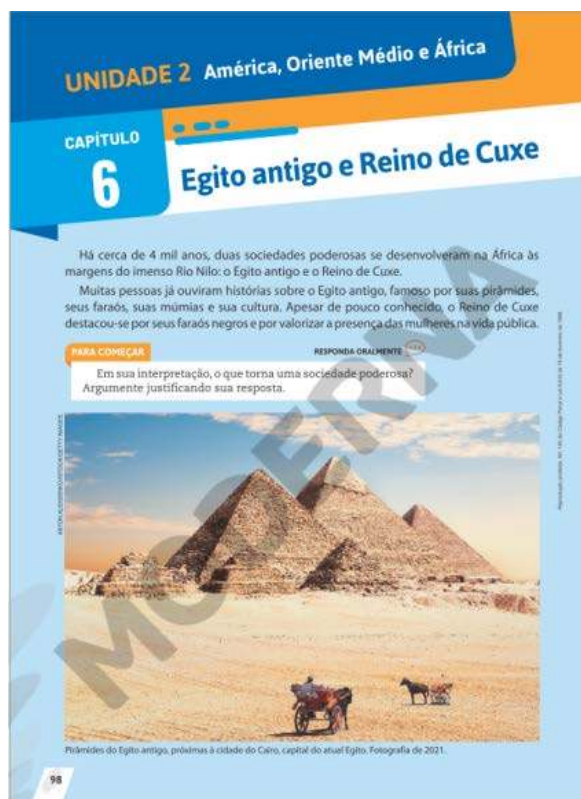
As abordagens de conteúdo caracterizadas como contemporâneas buscam promover a problematização acerca das condições históricas e sociais que permitem a constituição de certos bens como patrimônios, bem como pelas disputas simbólicas e políticas que atravessam esses processos. Nessa perspectiva, assumir uma agenda patrimonial crítica implica reconhecer não apenas os elementos consagrados, mas também os silenciamentos e exclusões que estruturam as escolhas do que deve ou não ser preservado e valorizado.

No caso em questão, considerar a primazia da agenda patrimonial demandaria refletir sobre as razões históricas do silenciamento — e mesmo do apagamento — de outros povos africanos nos processos de reconhecimento oficial. A distância temporal de cerca de 32 anos entre a patrimonialização de patrimônios históricos de origens semelhantes no mesmo continente revela assimetrias no modo como memórias africanas são legitimadas, muitas vezes de forma tardia e desvinculada das lutas históricas que as sustentam.

Observamos outros exemplos de abordagens de conteúdo contemporâneas e promissoras capazes de subsidiar o debate sobre temas emergentes do patrimônio na abertura da unidade 2: América, Oriente Médio e África de “*Expedições História*” (2022, p. 98), onde uma fotografia das pirâmides de Gizé se articulam como fontes integradas a uma questão disparadora: “*Em sua interpretação, o que torna uma sociedade poderosa?*”.

Utilizando teoria de Bertrand Russell, para conceituar o poder como a capacidade de fazer com que pessoas se submetam a vontade de alguém em esferas econômicas, políticas ou religiosas, os autores problematizam as relações de poder estabelecidas no antigo Egito e estabelece um paralelo com as exercidas na contemporaneidade. Encaminham o debate nas orientações docentes para a percepção de que o desconhecimento histórico sobre Cuxe é resultante de anos de dominação europeia.

Imagem 2 – Padrão de abordagem de conteúdo Contemporânea



Fonte: Expedições História, 2022, p. 98.

Até o momento, apresentamos questões relacionadas às abordagens de conteúdo inseridas na relação contextual entre imagens e textos nas quais se manifestaram: 1) meramente como apêndice ilustrativo (Jovem Sapiens, 6º ano, 2022, p. 92); 2) imagens tomadas como fonte histórica, mas que secundariza o debate sobre o patrimônio (Jovem Sapiens, 6º ano, 2022, p. 119) e 3) o patrimônio operacionalizado como fonte primária e sendo objeto da percepção de questões pulsantes como as relações de poder (Expedições História, 2022, p. 98-99).

No que diz respeito à análise da relação contextual, observamos que os usos do patrimônio nas obras didáticas variam conforme o modo como são articulados ao conteúdo. Em alguns casos, o patrimônio aparece apenas como elemento ilustrativo, sem maior aprofundamento; em outros, é explorado de maneira mais reflexiva, seja como fonte histórica, seja relacionado a temas contemporâneos.

Essa variação influencia diretamente o papel das imagens nas propostas pedagógicas. Dependendo da forma como se estabelece a relação entre imagem e

texto, as imagens podem reforçar ou simplesmente acompanhar o conteúdo textual, sem estabelecer com ele uma conexão de sentido mais profunda.

Na relação entre imagens não subsidiárias do texto, encontramos poucos exemplos negativos, visto que este é um critério que elimina obras. Destacarei o artefato estatueta Persa no capítulo 9: Poder e cultura no Império Persa (Unidade 3: Antigas sociedades e culturas da Ásia) de “*Conexões e Vivências*” (2022, p. 97) e o Templo de Zeus no capítulo 7: Grécia: das origens ao Período Helenístico (Unidade 3: Antiguidade Clássica) de “*Amplitude*” (2022, p. 130).

No caso da escultura antropozoomorfa, apesar de ter uma pergunta que direciona para a leitura da imagem, o texto-base pouco explica o conceito de antropozoomorfismo, tornando a interpretação imagética difícil para os alunos nessa faixa-etária. Na segunda, fala-se sobre religião no texto base, sem explicar o que é um templo e como este se adequa às práticas religiosas. Nessa abordagem, o patrimônio ilustra, entretanto, é desprovido de sentido ou compreensão por parte do aluno.

Imagem 3 – Padrão de análise de relação contextual não subsidiária do texto



Fonte: *Conexões e Vivências*, 2022, p. 97; *Amplitude*, 2022, p. 130.

Quando há uma problematização efetiva das imagens, esta pode ocorrer de forma direta — com questões e atividades específicas — ou indireta — por meio de sugestões mais sutis que exigem maior mediação docente. Analisaremos recortes presentes nas obras “*Jornadas: Novos Caminhos*” (2022, p. 74), na trilha 2: O Egito e o Império Egípcio (Unidade 3: Povos antigos na Ásia na África); em “*Viver História*” (2022, p. 96), no capítulo 5: As antigas civilizações africanas (Unidade 2: Sociedades

Antigas e a Intervenção Humana na Natureza); e em “Expedições” (2022, p. 98), no capítulo 6: Egito antigo e Reino de Cuxe (Unidade 2: América, Oriente Médio e África).

Imagem 4 – Padrão de análise de relação contextual entre imagem, texto e legenda



Fonte: Jornadas: Novos Caminhos, 2022, p. 74; Viver História, 2022, p. 96; Expedições, 2022, p. 98.

Ao versar sobre o mesmo objeto, as três fotografias suscitam perspectivas diferentes: na primeira, temos o clássico apêndice ilustrativo já evidenciado na análise de conteúdo; na segunda, temos uma contextualização que agrega historicidade ao recurso visual, ao passo em que na terceira - como também já destacado na análise de conteúdo -, observamos a articulação da imagem como fonte que viabiliza interpretação integrada ao texto.

Em aspectos de legenda, todas elas são pertinentes ao tema. Entretanto, essa pertinência é mensurada de formas distintas pois a simples utilização de legendas não garante a subsidiariedade da fonte tornando-a documento: a primeira é abstrata e meramente caracterizadora e pouco informativa acerca do objeto; a segunda, por sua vez, apresenta informações que contextualizam o objeto indo além da mera ilustração, ao passo em que a terceira, no contexto em que se apresenta tende a ser provocadora e suscitar problematizações, apesar de a legenda ser informativa.

Ao passarmos pela etapa anterior, conseguimos estabelecer as seguintes relações sobre o conteúdo do capítulo 4: A África antiga de “*Jovem Sapiens*” (6º ano, 2022, p. 112-113): a primeira fotografia sobre as pirâmides de Gizé é um apêndice

ilustrativo tradicional ao passo em que o Infográfico articulado ao texto demonstra uma tendência problematizadora de abordagem contemporânea que apresenta o tema das relações de poder e trabalho no Egito Antigo. Tomados em conjunto, textos, imagens, legendas e orientações docentes tendem a subsidiar os processos de ensino-aprendizagem ou até mesmo inviabilizá-los a depender da existência de lacunas, contradições, simplificações e generalizações reducionistas.

Imagem 5 – Padrão de análise da relação contextual panorâmica

História em debate

Os trabalhadores das grandes pirâmides

Os egípcios tinham o costume de construir pirâmides, gigantescas construções monumentais para servir de túmulos aos governantes.

Entre cerca de 2500 e 2470 a.C., milhares de trabalhadores participaram da construção das pirâmides dos faraós egípcios Quéops, Quéfnu e Miquerães. Por muito tempo acreditou-se que as pirâmides foram construídas por cerca de 100 mil trabalhadores escravizados, que eram obrigados a passar sua vida trabalhando e transportando enormes blocos de pedras de longe de um rio para o local de construção.

Excavações recentes feitas nos arredores das pirâmides, no entanto, permitiram aos estudiosos elaborar suas hipóteses sobre os construtores das pirâmides. Foi descoberto um túmulo, e o estudo dos ossos encontrados nos túmulos indica que os trabalhadores, além de receberem uma boa alimentação, contavam com cuidados médicos.

De acordo com um dos maiores especialistas no assunto, o egiptólogo Zahi Hawass, as pirâmides egípcias não foram construídas por escravos, como se acreditava. Hawass acredita que trabalharam nos locais cerca de 20 a 30 mil egípcios, entre eles homens e mulheres. Alguns eram trabalhadores fixos, contratados pelo Estado, enquanto outros eram camponeses, contratados temporariamente para ajudar na construção das obras.

Para essas estruturas, o que motivava os egípcios a se dedicar a essas obras gigantescas era o desejo de servir ao faraó e de construir sua mansão eterna. É mais: para Hawass, os egípcios não estavam somente construindo o túmulo do faraó, estavam contribuindo a garantir a identidade, baseada em uma forte religiosidade e na certeza de vida após a morte.



Respostas:

- De acordo com os estudos realizados em um túmulo descoberto pelos arqueólogos, descobriu-se que os trabalhadores das grandes pirâmides foram fixos, não escravizados, além de receberem uma boa alimentação e cuidados médicos.
- O desejo de servir ao faraó e de construir sua mansão eterna. Além disso, eles acreditavam na vida após a morte e na certeza de vida após a morte.

Fonte: Jovem Sapiens, 6º ano, 2022, p. 112-113.

Na análise da relação contextual, identificamos a pertinência temática entre fotografias e infográficos além de uma primeira legenda meramente caracterizadora e outra informativa. Observamos indicações de outras legendas que contextualizam o infográfico tomado como fonte a ser analisada junto com o texto.

As problematizações ocorrem de forma direta por meio de perguntas que suscitam a análise interpretativa do texto que apresenta novos estudos do egiptólogo Zahi Hawass questionando a condição de escravizados dos trabalhadores das obras faraônicas. Também ocorre de forma indireta com sugestões docentes que ajudam a instrumentalizar as aprendizagens referentes a interpretações do infográfico acerca da operacionalização do trabalho.

Exemplificaremos a relação contextual em exercícios por meio de abordagens tomadas como fonte. A primeira, já mencionada (Capítulo 4: A África Antiga em “Jovem Sapiens”, 2022, atividade 2, p. 119), oferece um exemplo de abordagem comparativa. Por sua vez, a segunda demonstra uma abordagem meramente descritiva (Capítulo 12: A África Subsaariana: Gana e Mali, da Unidade 4: Europa Medieval, África e mundo muçulmano, da obra “Amplitude”, 2022, atividade 9, p. 235).

Imagem 6 – Padrão de análise em relação contextual em exercícios

2. Observe as imagens a seguir e responda às questões.

2. a) Resposta: As pirâmides egípcias eram construídas sob os ordens dos faraós como forma de demonstrar seu prestígio e também para lhes servir de túmulo após sua morte. De acordo com as crenças dos egípcios antigos, essa prática contribuía para que o faraó se elevasse espiritualmente, juntando-se ao Sol e tomando seu lugar de direito ao lado dos deuses. Assim como entre os egípcios, as pirâmides cuxitas eram edificadas para o enterro de nobres e seus pertences mais valiosos, simbolizando seu poder e divindade.



Pirâmides egípcias, no Cairo.

Pirâmides cuxitas, em Méroe.

2. b) Resposta: Além de terem formatos semelhantes, as pirâmides cuxitas e as egípcias foram construídas em áreas desérticas e apresentam as paredes, com frisos horizontais. No entanto, as pirâmides cuxitas, tinham a base mais estreita e eram mais pontiagudas.

a) Os egípcios e os cuxitas construíram pirâmides. Para que essas construções eram utilizadas?

b) Compare as pirâmides egípcias com a pirâmide cuxita. Quais são as semelhanças e as diferenças entre elas?

3. Observe a imagem a seguir e faça o que se pede.

a) Descreva a imagem e identifique qual é o monumento representado.

b) Quais eram as funções desse edifício? O que ela significa para a história da região do Sahe?

c) Esse edifício funciona nos dias de hoje? Para o que ele serve?



Mesquita Djingareyber, um dos edifícios que compõem a Universidade de Timbuktu, Mali, 2016.

Fonte: Jovem Sapiens, 2022, atividade 2, p. 119; Amplitude, 2022, atividade 9, p. 235.

O entrelaçamento entre abordagens de conteúdos articuladas a forma em que ocorre a relação contextual produzem resultados distintos em relação ao papel do aluno. Nas abordagens tradicionais, o aluno é mero receptor passivo de informações e as imagens lhes são apresentadas desprovidas de qualquer sentido, ou quando o são, contribuem negativamente para uma interpretação anacrônica ou voluntarista

sobre artefatos e patrimônios encarados sob a égide do exótico. Por sua vez, abordagens contemporâneas, como já destacado, são promissoras e permitem que o aluno seja alçado à condição de agente cultural, exigindo dele, em muitos casos, capacidade de reflexão crítica e intervenção sobre a realidade.

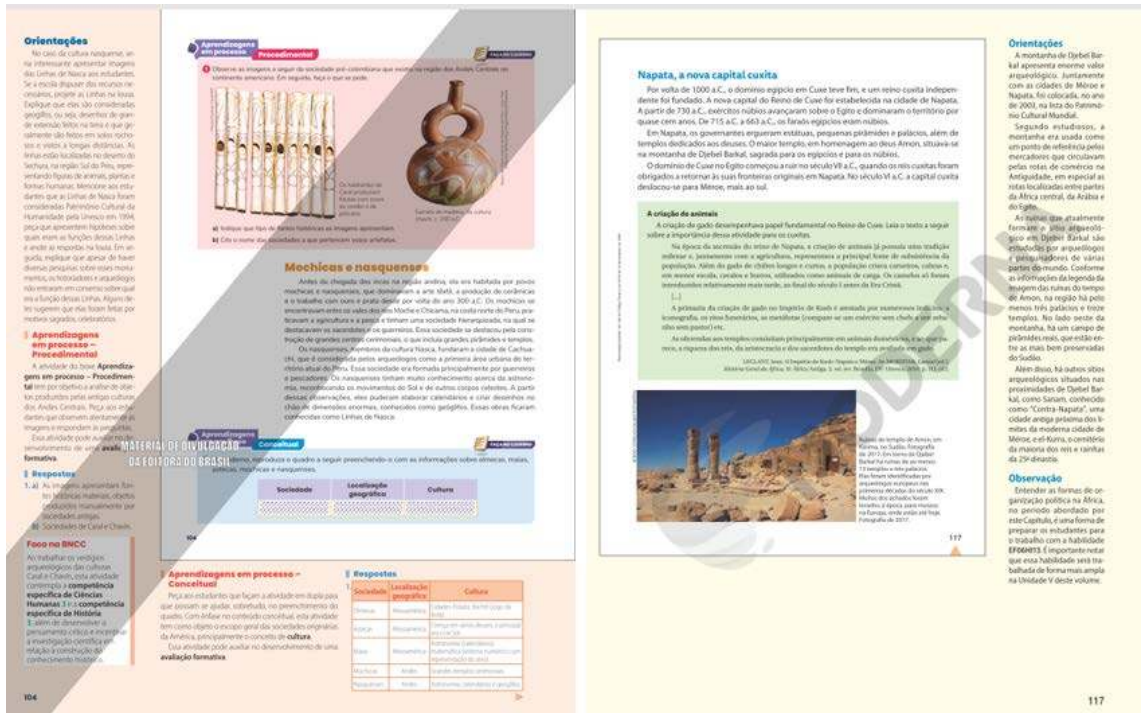
Dito de outro modo, em abordagens comparativas como a atividade 2 de “*Jovem Sapiens*” (2022, p. 119) o papel do aluno é de um intérprete que vai analisar cuidadosamente a fonte imagética a procura de semelhanças e diferenças entre os patrimônios históricos ao passo em que na abordagem descritiva proposta na atividade 9 por “*Amplitude*” (2022, p. 235), limita-se a interpretação visual ou factual, não exigindo uma postura ativa de raciocínio mais elaborado por parte do aluno.

Em relação aos padrões que se estabelecem entre orientações docentes e o assunto no texto-base, observamos uma abordagem condicionada ou relativa ao passo em que outros padrões elencam o viés explicativo ou discricionário.

No primeiro caso, exemplificado por “*Amplitude*” (2022, p. 104), em seu Capítulo 6: Povos originários da América Latina (Unidade 2: Povos da Antiguidade), há a sugestão de que o professor atue para promover o reconhecimento da cultura nasquense por meio do levantamento de hipóteses junto aos alunos sobre as funções dessas Linhas, consideradas patrimônio pela UNESCO desde 1994.

Essa forma sugestionada ou indicativa apresenta um trabalho potencialmente problematizador, mas depende do professor não desconsiderar as orientações à margem. Essa perspectiva discricionária pressupõe explicitar e aprofundar o conteúdo mobilizado, como ocorre no caso das informações atinentes à montanha de Djebel Barkal, cujo valor arqueológico foi reconhecido como Patrimônio Mundial em 2003, junto com as cidades de Méroe e Napta, conforme informado no Capítulo 10: A Núbia e o Reino de Cuxe (Unidade 4: Povos da Antiguidade na África) de “*Araribá Conecta*” (2022, p. 117).

Imagem 7 – Padrão de análise de relação contextual em orientações docentes



Fonte: Amplitude, 2022, p. 104 e Araribá Conecta, 2022, p. 117.

O padrão de abordagem que se segue é a identificação de que um mesmo objeto pode ter assuntos ou interpretações semelhantes. Utilizaremos o evento da Inauguração do Museu da Civilização Egípcia retratado em três obras para identificar o lugar comum de alguns temas e abordagens.

As obras “*Jovem Sapiens*” (2022, p. 114), no Capítulo 4: A África antiga, e “*Conexões e Vivências*” (2022, p. 61), no Capítulo 5: Egito Antigo, terra de camponeses e faraões (Unidade 2: Culturas e poder na África Antiga), apresentam notícias distintas de jornais eletrônicos para introduzir perguntas que, apesar de sensíveis deslocamentos, se assemelham na forma como abordam o reconhecimento da importância dos museus (especialmente no item 3). A única exceção à “fórmula” é a Atividade 3, da seção O que eu aprendi? de “*SuperAção*” (2022, p. 291), que mobilizou questões um pouco diferentes ao retomar conteúdos sobre as práticas de mumificação de mortos. Contudo, enquanto as duas primeiras fontes questionam as intencionalidades por trás do grande evento, todas as três direcionam o aluno para o mesmo ponto: a importância de se preservar o passado.


Imagem 8 – Padrão de análise de relação contextual por recorrência de assunto

DE OLHO NO LEGADO

Egito transfere múmias a novo museu em desfile majestoso

Em 2021, no Mar Sotó em Cairo, o Museu Nacional da Civilização Egípcia, que também se apresenta um grande espetáculo, com a presença de autoridades políticas e militares, além de milhões de egípcios e estrangeiros.

O desfile foi transmitido ao vivo pelo canal de TV de alcance global, o Canal Nacional de Mídia e também no site do Egito. O desfile foi transmitido ao vivo pelo canal de TV de alcance global, o Canal Nacional de Mídia e também no site do Egito. O desfile foi transmitido ao vivo pelo canal de TV de alcance global, o Canal Nacional de Mídia e também no site do Egito.



Orientações

Chame a atenção dos estudantes para a magnitude do evento comemorativo e a importância do Museu Nacional da Civilização Egípcia, no Cairo, capital da República Árabe do Egito, para fins de se constituir um marco de memória da antiga civilização egípcia no mundo atual. Converse com eles sobre as condições com a segurança no transporte das múmias, incluindo tanto as que foram levadas pelo espaço francês, mas sobre o patrimônio cultural. Se julgar conveniente, compartilhe com a turma a matéria jornalística na íntegra para ampliar a contextualização do assunto.

Para a criação dos mapas, oriente os estudantes para usar aplicativos gratuitos online para a localização geográfica no internet, para isso, eles terão o endereço para instalação das peças, seja realizado com supervisão, para que o mapa de uso seguro de internet seja garantido.

1. Respostas

1. No 22 de março de 2021, no Egito.
2. Transporte para o Egito, que se encontra no continente africano, e a abertura do túnel de acesso ao Egito, que se encontra no continente asiático.
3. A partir do tempo 1:30:00, e possível visualizar a parada pública.


Atividades

1. Em 2021, o Egito inaugurou oficialmente o Museu Nacional da Civilização Egípcia, reunindo um rico acervo sobre a Antiguidade. Leia o texto a seguir sobre como ocorreu o transporte das múmias para esse museu. Depois, realize as atividades.

O Egito faz, neste sábado (21), uma parada pública pelas ruas do Cairo, com a exibição de 22 múmias que foram transportadas de um museu para outro na mesma cidade.

O comboio transporta 18 reis e 4 rainhas do Museu Egípcio, no centro da capital egípcia, para o Museu Nacional da Civilização, que fica a cerca de 3 quilômetros de distância.

As peças foram transportadas pelas ruas marginais ao rio Nilo, à ideia da parada é criar interesse entre turistas pelas antiguidades do país.



2. De acordo com o texto, qual era a intenção da parada pública que transportava as múmias para o novo museu?

3. Como uma dupla com um colega e elaboram um texto sobre a importância das escenas e museus que abordam a história de povos da Antiguidade. Utilizem as palavras a seguir em seu texto e, se julgarem interessante, criem o museu que estudamos como exemplo.

114

Para aprofundar

O governo egípcio vai inaugurar a estátua de inauguração do Museu Nacional da Civilização Egípcia no canal do National News, emissora de TV dos Emirados Árabes Unidos disponível em <http://www.nbcnews.com/news/egypt/egypt-2021-03-21>. Alguns trechos estão disponíveis no site do Egito, como o vídeo sobre em árabe. No entanto, não são possíveis a compreensão do conteúdo por quem não entende o idioma.

Objetivo

• Esta atividade visa ao desenvolvimento das competências gerais 2 e 3, e das competências específicas de Ciências Humanas e 1 e 2, por meio da apresentação do evento que marca a inauguração do Museu Nacional da Civilização Egípcia, no Cairo, capital da República Árabe do Egito.

Como proceder

• O aluno realizará o trabalho de pesquisa em grupo, utilizando os recursos disponíveis no canal do National News, emissora de TV dos Emirados Árabes Unidos disponível em <http://www.nbcnews.com/news/egypt/egypt-2021-03-21>. Alguns trechos estão disponíveis no site do Egito, como o vídeo sobre em árabe. No entanto, não são possíveis a compreensão do conteúdo por quem não entende o idioma.

Objetivo

• Esta atividade visa ao desenvolvimento das competências gerais 2 e 3, e das competências específicas de Ciências Humanas e 1 e 2, por meio da apresentação do evento que marca a inauguração do Museu Nacional da Civilização Egípcia, no Cairo, capital da República Árabe do Egito.

Como proceder

• O aluno realizará o trabalho de pesquisa em grupo, utilizando os recursos disponíveis no canal do National News, emissora de TV dos Emirados Árabes Unidos disponível em <http://www.nbcnews.com/news/egypt/egypt-2021-03-21>. Alguns trechos estão disponíveis no site do Egito, como o vídeo sobre em árabe. No entanto, não são possíveis a compreensão do conteúdo por quem não entende o idioma.

Objetivo

• Esta atividade visa ao desenvolvimento das competências gerais 2 e 3, e das competências específicas de Ciências Humanas e 1 e 2, por meio da apresentação do evento que marca a inauguração do Museu Nacional da Civilização Egípcia, no Cairo, capital da República Árabe do Egito.

Como proceder

• O aluno realizará o trabalho de pesquisa em grupo, utilizando os recursos disponíveis no canal do National News, emissora de TV dos Emirados Árabes Unidos disponível em <http://www.nbcnews.com/news/egypt/egypt-2021-03-21>. Alguns trechos estão disponíveis no site do Egito, como o vídeo sobre em árabe. No entanto, não são possíveis a compreensão do conteúdo por quem não entende o idioma.

Objetivo

• Esta atividade visa ao desenvolvimento das competências gerais 2 e 3, e das competências específicas de Ciências Humanas e 1 e 2, por meio da apresentação do evento que marca a inauguração do Museu Nacional da Civilização Egípcia, no Cairo, capital da República Árabe do Egito.

Como proceder

• O aluno realizará o trabalho de pesquisa em grupo, utilizando os recursos disponíveis no canal do National News, emissora de TV dos Emirados Árabes Unidos disponível em <http://www.nbcnews.com/news/egypt/egypt-2021-03-21>. Alguns trechos estão disponíveis no site do Egito, como o vídeo sobre em árabe. No entanto, não são possíveis a compreensão do conteúdo por quem não entende o idioma.

Fonte: Jovem Sapiens, 2022, p. 114; Conexões e Vivências, 2022, p. 61; SuperAção, 2022, p. 291.

Um dos desafios centrais na análise dos padrões de abordagem nos livros didáticos consiste em reconhecer quando um documento — aqui entendido de forma

ampliada, incluindo artefatos da cultura material — pode ser também compreendido como monumento, conforme os sentidos atribuídos por Le Goff (2013).

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (Le Goff, 2013, p. 545).

Para o autor, o documento não é um mero vestígio do passado, mas um produto das forças sociais que o produziram, conservaram e tornaram objeto de memória. Assim, somente uma leitura crítica que compreenda esses objetos como construções sociais permite ao historiador utilizá-los com plena consciência de sua historicidade e intencionalidade.

Nessa perspectiva, diversos artefatos da cultura material assumem relevância histórica e podem ser considerados patrimônios, não apenas por seu valor estético ou de antiguidade como aduz Alois Riegl (2014), mas por sua capacidade de mediar narrativas, valores e disputas de memória. Entre os exemplos mais emblemáticos estão: máscara funerária de Tutancâmon, busto de Nefertiti, os guerreiros de Xian, Estandarte de Ur, Portal de Ishtar, Templo de Dendur, Tapete Persa, a paleta de Narmer, Código de Hamurabi, Pedra de Roseta, cerâmicas marajoaras dentre outros vestígios consagrados e dotados de relevância histórica.

Ao considerarmos esta perspectiva que amplia em muito o escopo deste trabalho, diversos artefatos mencionados têm sido trabalhados como fontes históricas, a exemplo do que se observa no capítulo 8: A China e a Índia na Antiguidade (unidade 3: Sociedades antigas do Oriente) de *“Araribá Conecta”* (2022, p. 95) para citarmos apenas um exemplo de menor ocorrência.

Imagem 9 – Padrão de análise de relação contextual que considera aspectos da cultura material

Documento

Os guerreiros de Xian

Muito já se sabe sobre a existência do exército de terracota de Xian? Mas, como e onde se localiza esse exército? Onde foi encontrado? Como se descobriu e como o grande exército de terracota de Xian chegou ao mundo e chegou até nós?

Exército do terracota, como um grande exército de soldados de terracota

Quase milha de longo, ele possui um exército inteiro por completo, com milhares de soldados de terracota, incluindo um exército de cavalaria, um exército de infantaria e um exército de artilharia.

Ele representa o exército de terracota de Xian, que foi descoberto em 1974, no sudeste da província de Shaanxi, na China. O exército de terracota de Xian é um dos maiores e mais impressionantes exércitos de terracota já descobertos.

Os soldados de terracota de Xian são feitos de terracota e representam um exército inteiro, com milhares de soldados, incluindo um exército de cavalaria, um exército de infantaria e um exército de artilharia.

Os soldados de terracota de Xian são feitos de terracota e representam um exército inteiro, com milhares de soldados, incluindo um exército de cavalaria, um exército de infantaria e um exército de artilharia.

Exercícios orientadores

1. O exército de terracota de Xian é um grande exército de terracota. Como e onde se localiza esse exército?
2. Como se descobriu e como o grande exército de terracota de Xian chegou ao mundo e chegou até nós?
3. O exército de terracota de Xian é um grande exército de terracota. Como e onde se localiza esse exército?

Observação

O exército de terracota de Xian é um grande exército de terracota. Como e onde se localiza esse exército? Como se descobriu e como o grande exército de terracota de Xian chegou ao mundo e chegou até nós?

A observação proposta é uma atividade de trabalho com o texto de apoio, com o objetivo de analisar o contexto de produção do documento, a cultura material e a história da descoberta do exército de terracota de Xian.

Respostas

1. O exército de terracota de Xian é um grande exército de terracota. Como e onde se localiza esse exército? Como se descobriu e como o grande exército de terracota de Xian chegou ao mundo e chegou até nós?
2. O exército de terracota de Xian é um grande exército de terracota. Como e onde se localiza esse exército? Como se descobriu e como o grande exército de terracota de Xian chegou ao mundo e chegou até nós?
3. O exército de terracota de Xian é um grande exército de terracota. Como e onde se localiza esse exército? Como se descobriu e como o grande exército de terracota de Xian chegou ao mundo e chegou até nós?

Observação

O exército de terracota de Xian é um grande exército de terracota. Como e onde se localiza esse exército? Como se descobriu e como o grande exército de terracota de Xian chegou ao mundo e chegou até nós?

Fonte: Araribá Conecta, 2022, p. 95.

O exemplo do exército de terracota mobilizado enquanto fonte permite identificarmos um padrão de abordagem que reconhece a cultura material como parte constitutiva do patrimônio histórico, indo além de uma perspectiva estética, informativa ou meramente descritiva. No ensino de história, essas representações desses “quase patrimônios” ou monumentos caracterizados como bens materiais ou pertencentes a cultura material têm sido empregados com certa frequência no 6º ano, sobretudo enquanto vestígios da passagem humana. Nesse sentido, uma importante questão se projeta: Quais são as imagens que dizem o que é ou não Patrimônio nos livros didáticos?

3.4 As imagens sobre o patrimônio nos livros didáticos

As imagens desempenham um forte papel no ensino de história. Para além da ludicidade que ajuda o aluno a entender abstrações conceituais, sua relevância vai além: detém o potencial de consolidar narrativas e interpretações acerca do passado. Entretanto, conforme salientado por autores como Bittencourt (2017, p. 86-89), Catelli Junior (2009, p. 18-19), Paiva (2006, p. 104) e Silva; Porto (2012, p. 64), para nos

atermos a apenas alguns exemplos teóricos voltados para o uso de imagens no ensino de história, estes são unânimes ao salientar que nem sempre as imagens são utilizadas ou estão dispostas nos livros a fim de facilitar a problematização necessária para serem trabalhadas no mínimo enquanto fonte de informação. O problema decorre do fato de que nem sempre damos atenção suficiente a elas, ou seja, não as selecionamos e sequer buscamos compreendê-las, ou pelo fato de que as próprias abordagens didáticas podem ser superficiais e explorarem pouco as imagens, por fornecerem informações genéricas e imprecisas. De todo modo, ambos os cenários prejudicam o olhar crítico que pressupõe o trabalho pedagógico com imagens e com o próprio livro didático em sala de aula.

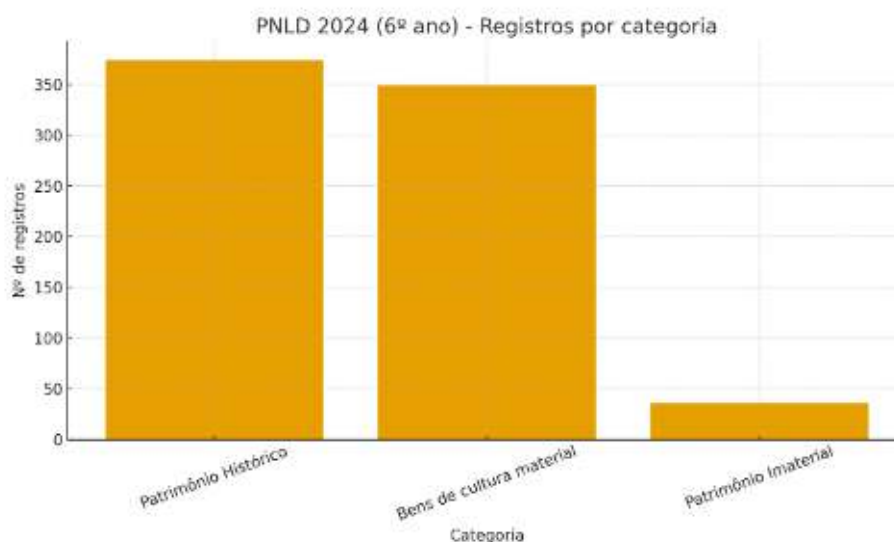
Apesar da importância crucial conferida ao uso de imagens no livro didático, nossa análise dos padrões de relação contextual demonstrou a persistência de um problema: as imagens chegam ao professor e aos alunos com lacunas de informações, sendo majoritariamente retratadas como apêndices ilustrativos. Essa questão compromete o trabalho de problematização essencial à formação da consciência histórica e à construção do conhecimento. Embora o edital e as fichas de avaliação estabeleçam que a análise de imagens é um forte critério para a reprovação de obras no PNLD, observamos que legendas descritivas e pouco informativas têm sido, paradoxalmente, suficientes para atender aos requisitos de avaliação, o que explica a persistência desse "problema" no PNLD 2024.

No âmbito das narrativas projetadas pelas imagens no ensino, a depender da forma como se dá a relação contextual, elas produzem resultados distintos em relação ao papel do aluno. Nas abordagens tradicionais, o aluno é mero receptor passivo de informações e as imagens lhes são apresentadas, são desprovidas de qualquer sentido, ou quando o são, contribuem negativamente para uma interpretação anacrônica ou voluntarista sobre artefatos e patrimônios encarados sob a égide do exótico. Por sua vez, abordagens contemporâneas, como já destacado, são promissoras e permitem que o aluno seja alçado à condição de agente cultural, exigindo dele, em muitos casos, capacidade de reflexão crítica e intervenção sobre a realidade.

Em levantamento acerca da recorrência de imagens que dizem respeito ao patrimônio em 14 obras didáticas de História do 6º ano, identificamos os seguintes

dados iniciais: Patrimônio Histórico: 354 registros; Bens de cultura material: 250 registros; Patrimônio Imaterial: 38 registros.

Gráfico 6 – ocorrências quantitativas de imagens por categoria



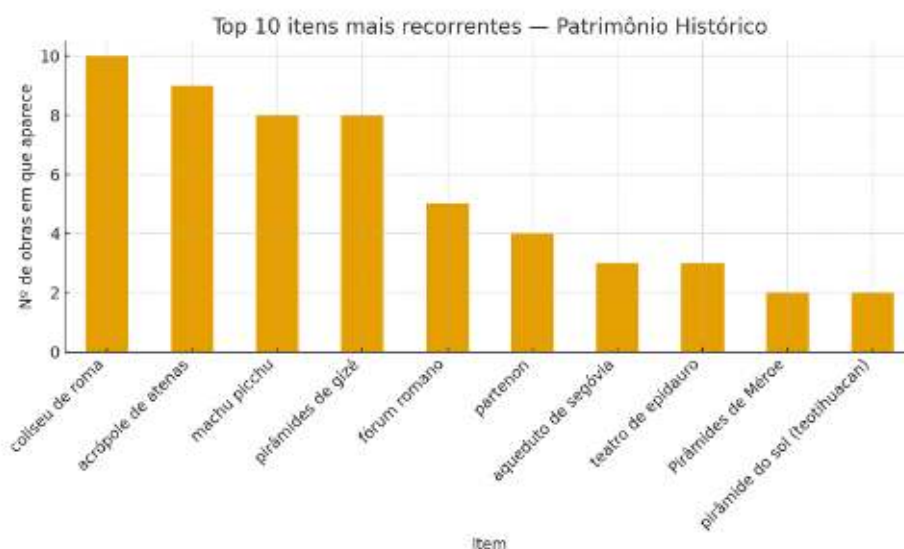
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em relação às ocorrências quantitativas de Patrimônio Histórico, dos 354 registros, 295 ocorrências correspondem a itens distintos. Os patrimônios mais recorrentes²⁹ nas coleções são: Coliseu de Roma, aparece em 10 obras; Acrópole de Atenas, em 9 obras; ruínas de Machu Picchu, em 8 obras; Pirâmides de Gizé, em 8 obras. Patrimônios cuja recorrência é de menor incidência, mas igualmente relevante, são: Fórum Romano em 5 coleções; Partenon em 4 obras. Aqueduto de Segóvia,

²⁹ Para fins dessa análise de coleção, não foram consideradas repetições de imagens do mesmo patrimônio em uma mesma obra. Já as ocorrências quantitativas e frequenciais, consideraram a repetição de patrimônios em uma mesma obra e por isso o sobressalto em números consolidados. Ademais, nas ocorrências quantitativas e frequenciais, foram consideradas variações de termos contidos em legendas de imagens na qual se referem ao mesmo patrimônio. Exemplo clássico desta incidência de termos correlatos foram as variantes das Pirâmides de Gizé: Esfinge, Complexo das Pirâmides de Gizé e Pirâmides do Egito (quando esta se referia às de Gizé). Em casos como Mastabas e outros templos mortuários em formato de pirâmide, foi descartado o enquadramento, haja vistas incidências pontuais e por não corresponder a localidade. Outrossim, a fim de obtermos precisão na análise quantitativa de incidência, algumas imagens foram descartadas por não identificarem o patrimônio em si. Um exemplo forte dessa situação confusa se deu com a Caaba, o Muro das Lamentações, a cidade de Jerusalém e demais regiões de Israel, onde várias fotografias apareceram em diferentes obras, mas não permitiram identificar precisamente o Patrimônio. Como o foco das narrativas não era mesmo o debate patrimonial, ainda que em algumas delas, a legenda indicasse a importância do sagrado, foi prudente o descarte.

Teatro de Epidauro em 3 obras, ao passo que as Pirâmides de Meroé, Pirâmide do Sol de Teotihuacan e a Universidade de Oxford aparecem em duas.

Gráfico 7 – itens recorrentes do Patrimônio Histórico



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em relação aos bens pertencentes à cultura material, caracterizamos como cultura material uma série de vestígios físicos deixados por homens e mulheres ao longo do tempo ou como aduzido por Funari (2018b, p. 85), corresponde a tudo aquilo “que é feito ou utilizado pelo homem”. Esses vestígios materiais podem ser objetos ou artefatos - termos que usualmente utilizamos como sinônimos, mas que possuem distinções: enquanto objetos correspondem a toda uma variedade de elementos que possuem atributos físicos tridimensionais, isto é, altura, largura e profundidade, os artefatos diferenciam-se dos objetos ao passo em que refletem a capacidade humana criativa de intervenção, isto é, a técnica.

A cultura material constitui um dos alicerces centrais para a compreensão do patrimônio, entendido aqui como o conjunto de bens dotados de valor cultural, social e simbólico, reconhecidos coletivamente e submetidos a processos mais amplos de patrimonialização. Nesse sentido, a relação dos artefatos com o patrimônio se dá à medida em que diversos objetos, vestígios da história humana, assumem lugar privilegiado na memória social ao serem ressignificados como bens patrimoniais.

A exemplo disso, artefatos como a Pedra de Rosetta, a máscara mortuária de Tutancâmon ou o busto de Nefertiti, conservados e musealizados, não se reduzem a

sua materialidade física, mas tornam-se suportes de narrativas identitárias, científicas e artísticas que extrapolam os limites geográficos de suas origens. O mesmo se pode dizer de outros exemplares clássicos, como o exército de terracota na China ou as esculturas do Partenon, que, para além de sua imponência estética e técnica, são reconhecidos como patrimônios da humanidade em função da densidade histórica e cultural que carregam.

Tanto os objetos musealizados quanto aqueles preservados *in situ* demonstram que o patrimônio, em sua dimensão material, é indissociável da cultura material, pois é a atribuição de valores sociais, políticos e simbólicos que transforma artefatos em bens patrimoniais, consolidando a intrínseca relação entre o tangível e a memória coletiva.

Não é o intuito desta pesquisa explorar exatamente todos os patrimônios que aparecem nas obras, mas apenas os mais recorrentes que ajudam a nos aproximar do total estimado. Nesse aspecto, a contagem de itens distintos, foi baseada em itens recorrentes e não considerou, por exemplo, patrimônios históricos que aparecem de formas pontuais, ou seja, não recorrentes, a exemplo da Mastaba de Djoser que fica no sítio arqueológico de Mênfis e sua necrópole (ocorre somente em Rodrigues; Cotrin, 2022, p. 113).

Ademais, outra ressalva de ordem metodológica, tendo em vista a análise de conteúdo do tipo temático e frequencial, diz respeito ao problema do enfoque das imagens e as decisões por parte do pesquisador. Em algumas imagens, o foco estava em algum elemento da cultura material, nesse sentido, não foi possível dissociar patrimônio histórico de cultura material, logo, tanto a contagem de itens distintos, quanto a de ocorrências estimadas mesclaram patrimônios históricos e bens pertencentes à cultura material.

Um exemplo recorrente diz respeito aos obeliscos axumitas e as estelas, que são elementos da cultura material que integram o sítio arqueológico de Axum, na Etiópia, que por sua vez é considerado desde 1980, Patrimônio Mundial da Humanidade. Seria plausível considerar esses artefatos pertencentes a cultura material como patrimônio ou no mínimo como monumento? Como trabalhamos desde o início como uma perspectiva abstrata de patrimônio, admitimos em nosso trabalho tal possibilidade.

Semelhante problema foi encontrado com a máscara mortuária de Tutancâmon, hoje preservada no Museu Egípcio do Cairo que foi retirada de dentro

de um patrimônio - o conjunto funerário de Tutancâmon, encontrado no Vale dos Reis que faz parte do sítio Antiga Tebas com sua Necrópole, inscrito como Patrimônio Mundial da UNESCO desde 1979 - para ser musealizada. O artefato agora exposto em museu, seria patrimônio? A máscara em si não possui uma inscrição individual como Patrimônio Mundial da UNESCO e não faz mais parte do sítio arqueológico, mas a própria musealização não seria uma dessas formas de dotar o bem de patrimonialidade?

A distinção entre bens da cultura material e patrimônios historicamente reconhecidos ou institucionalizados demonstra-se porosa, já que o valor atribuído a determinados artefatos não se esgota na inscrição oficial em listas nacionais ou internacionais, mas se projeta a partir de processos de valoração social, simbólica e musealização. Nesse sentido, artefatos como a máscara mortuária de Tutancâmon ou as estelas de Axum exemplificam bem essa tensão: mesmo que não sejam individualmente reconhecidos pela UNESCO, sua inserção em circuitos museológicos ou em sítios arqueológicos patrimonializados os torna inseparáveis da categoria patrimônio no imaginário social e cultural.

Esses percalços de pesquisa demonstraram a impossibilidade de desarticular bens pertencentes à cultura material com a categoria patrimônio. Ademais, reforçam de forma contundente que a categoria patrimônio pode estar disfuncional em âmbito explicativo, à medida em que diversos bens valorados pela cultura podem ser objetos de proteção em diversas formas. Em uma época onde até morangos se patrimonializam, enquanto discutimos se as estelas de Oxum ou a Máscara Mortuária egípcia são ou não patrimônios, o fato é que definir patrimônio é campo de escolhas. Portanto, faremos as nossas e as deixaremos bem claras:

I) O objetivo da pesquisa consiste em estabelecer padrões de narrativas sobre o patrimônio, nesse aspecto, os dados estimados nos ajudam a identificar recorrências e servem para o propósito almejado, sem que para isso precisemos explorar exaustivamente com exatidão todos os patrimônios que aparecem nas obras. Tomaremos o cuidado destacado por Canclini (1994) em identificar o que é emergente, arcaico e residual nas nossas escolhas sobre o patrimônio;

II) No item em questão, os dados mais gerais ajudam a responder às três questões intrínsecas que nos mobilizam: Quais as imagens representam o que é patrimônio no Livro Didático? Qual tipo de patrimônio prevalece? Que tipo de narrativa isso reforça?;

III) Essas próprias tensões que se revelaram no processo de pesquisa e consolidação de dados, corrobora para estabelecermos a premissa de que as narrativas sobre o patrimônio precisam ser revistas, tanto no ensino, quanto no plano teórico.

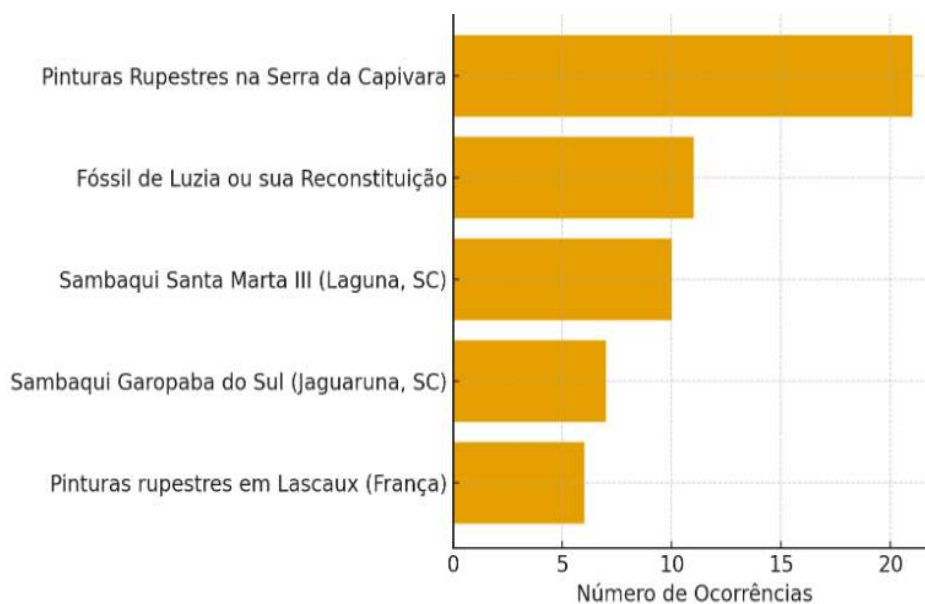
Estabeleceremos os critérios de seleção para análise divididos nas seguintes abordagens conteudísticas previstas para o 6º ano: 1) Pré-História ou História antes da Escrita; 2) Primeiras Sociedades da Antiguidade: América; 3) Primeiras Sociedades da Antiguidade: Oriente Médio e Extremo Oriente; 4) Primeiras Sociedades da Antiguidade: África; 5) Antiguidade Clássica Ocidental: Grécia; 6) Antiguidade Clássica Ocidental: Roma e; 7) Mundo Medieval.

Partindo para uma análise integrada dos bens pertencentes à cultura material e ao patrimônio histórico, os 295 itens distintos correspondem a diversos patrimônios dispersos em várias regiões.

Iniciando o percurso com a Pré-História ou História antes da Escrita, através da cultura material dos primeiros seres humanos, identificamos a problemática de classificar os diversos artefatos, sobretudo as pontas de lanças encontradas em sítios arqueológicos. A primeira dificuldade reside no fato de que em muitas obras, o local de acervo onde a imagem foi retirada sequer é referenciado ou as legendas são meramente descritivas, dificultando identificar o lugar de produção na hora do mapeamento. Ademais, dificilmente uma imagem se repete, pois tais vestígios materiais são múltiplos e encontrados amplamente ao redor do mundo. Nesse sentido, embora esteja presente em todas as coleções, tais imagens não foram contabilizadas na identificação de recorrência³⁰.

Gráfico 8 – Mapeamento acerca das principais abordagens de fotografias sobre a História antes da escrita

³⁰ Seria possível enquadrar uma série de “artefatos cortantes em pedra” pertencentes a cultura material nesse primeiro grupo. Se isso fosse realizado, essas imagens ocupariam o topo do eixo temático em questão. No entanto, dois fatores mencionados no texto contribuíram para a opção de exclusão desses objetos musealizados ou presentes em sítios arqueológicos: a variedade que diversifica e a ausência de legendas que ajudem a identificar o acervo e procedência.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O primeiro elemento presente no gráfico diz respeito às pinturas rupestres. A opção por começarmos nossa análise pela Serra da Capivara evidencia o reconhecimento cada vez maior na literatura didática brasileira desse sítio arqueológico em nosso país. Nesse aspecto, sítios “tradicionais” como Lascaux, França (6), Cueva de las Manos em Santa Cruz, Argentina (5), Tassili n 'Ajjer, na Argélia (5) e Altamira, Espanha (3) que ocupavam as páginas dos livros didáticos cederam espaços para este Patrimônio da Humanidade chancelado em 1991.

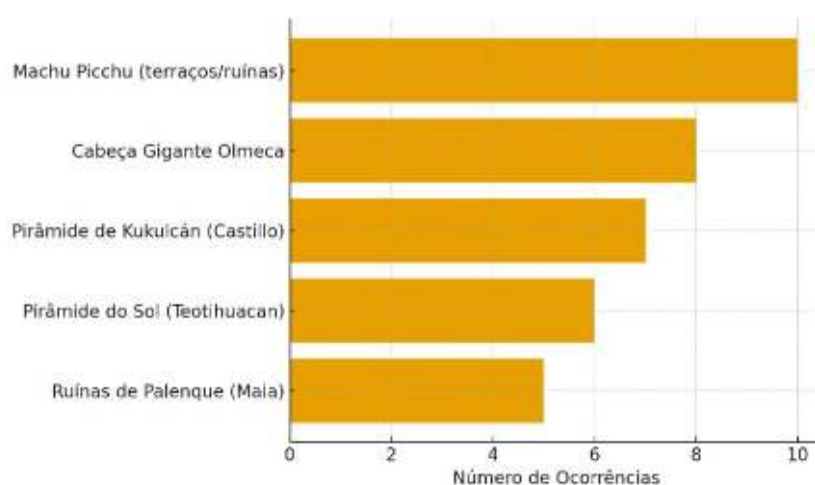
A mesma tendência se evidencia em relação ao fóssil de Luzia ou a sua reconstrução. Onze das quatorze obras a retratam em suas páginas, ao passo em que Lucy foi encontrada em apenas duas representações. Exceção à regra, apenas PANAZZO; VAZ (2022, p. 23) trouxe outro fóssil pertencente ao gênero Homo Sapiens, embora reconheça em suas páginas a importância dos achados arqueológicos em Lagoa Santa.

A representação de Sambaquis brasileiros também acrescenta informações importantes acerca das narrativas sobre a origem da Humanidade partindo de uma percepção da realidade mais próxima. Essa opção de buscar aproximar a História antes da escrita com o contexto local sob o prisma de nosso país é apontada por FUNARI (2018a, p. 97) como uma das características principais da renovação dos estudos históricos na atualidade. Diversas obras além de definirem sobre a importância da preservação de sambaquis, tal qual dos sítios arqueológicos e das

pinturas rupestres destacam que em nosso país, está localizado o maior sambaqui já encontrado no mundo: o de Jaguaruna, SC.

Em relação a outros vestígios materiais canonizados, encontramos a Moradia pré-histórica de Skara Brae, localizada na Escócia (3) e a estátua paleolítica encontrada na Áustria batizada pelo nome de Vênus de Willendorf (2) sub-representadas atualmente.

Gráfico 9 – Mapeamento acerca das principais abordagens de fotografias sobre as primeiras sociedades no continente americano



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em relação à cultura material no continente americano, assim como as pontas de lanças pré-históricas, identificamos o problema da ausência de informações referentes ao lugar de acervo. No caso das cerâmicas marajoaras, a situação se complica demasiadamente à medida em que há multiplicidade e diversificação de artefatos materiais produzidos por essas sociedades ameríndias com padrões estéticos e contornos característicos muito semelhantes, que aliados a ausência de informação em legendas, geram imprecisões.

Imagem 10 – Conjunto de diversos vasos marajoaras indicando o desafio de selecionar e categorizar artefatos perante as singularidades



Fontes: CARDOSO e NINA, 2022, p. 115; VAINFAS et. al., 2022, p. 24; BRAICK e BARRETO, 2022, p. 62; KARNAL, et. al., 2022, p. 80; JÚNIOR, et. al., 2022, p. 107 e; CHIBA e MINORELLI, 2022, p. 29.

Além das cerâmicas, as esculturas marajoaras também geram imprecisões. Observemos o estudo de caso acerca da “mulher com umbigo exposto ou uma mulher grávida” como divide as caracterizações nas duas obras (MOTOOKA, 2022, p. 128 e CARDOSO; NINA, 2022, p. 115) frente a outras esculturas encontradas.

Imagem 11 – Estatuetas marajoaras representando o desafio de classificação de artefatos com viés estético



Fontes: MOTOOKA, 2022, p. 128); (BOULOS JÚNIOR, 2022, p. 56); (BRAICK, BARRETO, 2022, p. 62); (CHIBA, MINORELLI, 2022, p. 60.

A dificuldade em estabelecer padrões estéticos precisos, aliada à frequente ausência de informações de acervo nas imagens, torna complexo o estabelecimento de critérios claros de classificação. Embora pudéssemos nos desvencilhar desses impasses adotando categorias mais amplas e abstratas, tal como "cerâmicas marajoaras", essa generalização excessiva, a exemplo da possível categoria "artefatos cortantes de pedra", prejudicaria a análise ao custo da perda de elementos característicos e distintivos dessas produções técnicas. Em última análise, reduziríamos e retirariamos a própria historicidade dos objetos com generalizações que simplificam demais a complexidade das fontes.

Na tentativa de sermos precisos, conseguimos identificar três recorrências de uma estatueta da cultura Santarém que representa uma pessoa sentada, pertencente ao Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém (PA) e duas ocorrências de urna funerária marajoara exposta no Museu de História Natural de Nova York. EUA e de escultura marajoara ora legendada como uma representação de uma "mulher grávida", ora como um "umbigo exposto", sem definição de local de acervo.

Caminhando frente aos desafios impostos pelas cerâmicas marajoaras, prosseguimos nossa análise apreciando o artefato de cabeças gigantes ou colossais esculpidas por povos olmecas. Este consiste num exemplo de um cânone que se mantém com finalidades de apêndice ilustrativo. Exposta no Museu Nacional de Antropologia, na Cidade do México, a sobrerepresentação deste artefato em detrimento de tantos outros elementos da própria cultura olmeca como a escultura do Homem-jaguar (séc IV a.C) ou de sociedades posteriores como Zapotecas (séc IV d.C) e Toltecas (séc X d. C) evidenciam a permanência da tradição iconográfica.

Outros elementos da cultura material tradicionais como o Quipo inca (5) e pedra do Sol asteca (4) demonstraram queda de recorrência entre as obras. Ademais, a fotografia do vaso de cerâmica Chavín (200 a.C) exposto no Museu do Banco Central de Reserva, em Lima, Peru também apareceu em declínio de abordagens com apenas três ocorrências.

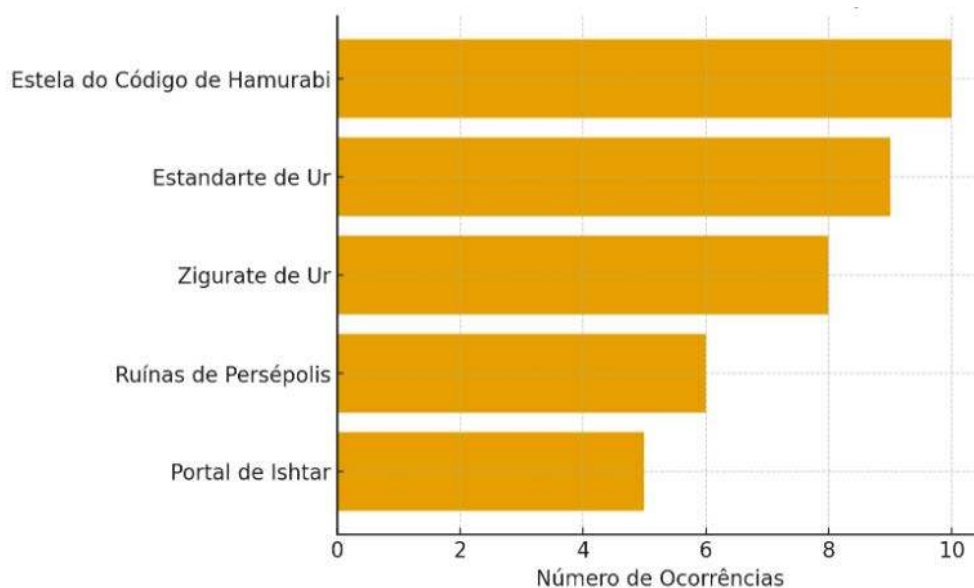
Como previsto, as ruínas de cidades históricas consideradas Patrimônios mundiais da Humanidade pela UNESCO aparecem sobrerepresentadas de forma estáveis e aproximadas em quantidade de ocorrências, como é o caso das ruínas de

Machu Picchu, a “Pirâmide” escalonada de Castillo e a do Sol Asteca ou as ruínas da cidade maia de Palenque. Ademais, fotografias do sítio arqueológico de Caral, em Lima, no Peru apareceram em três ocorrências, ao passo em que o sítio arqueológico do Monte Albán do povo Zapoteca e o Templo maia do Grande Jaguar no parque nacional de Tikal, Guatemala apareceram em duas.

É notório abordagens que enfatizam a festa do Sol, também conhecida como *Inti Raymi* em 4 situações, na qual fotografias atuais pautaram o debate sobre o reconhecimento das manifestações culturais e da diversidade. No entanto, nenhuma das quatro abordagens chegaram a trabalhar a dimensão “imaterial” de tal patrimônio cultural do Peru desde 2001. Esse dado, poderia compor junto ao samba os maiores índices de representação do Patrimônio Imaterial nas obras didáticas, pois foi representado de forma mais recorrente que a própria capoeira (que se apresentou com variáveis como a roda de capoeira e como Ofício dos Mestres de Capoeira).

Por fim, destacamos a abordagem inovadora realizada por Júnior; Vasconcelos; Neto; Freitas (2022, p. 91) quanto ao reconhecimento da produção cultural de bonecas Kachina do povo Hopi na América do Norte. Tradicionalmente esse espaço de abordagem é ocupado nos livros didáticos com a representação das bonecas Karajás ou Ritxòkò no Tocantins. Entretanto, nas coleções do PNLD aprovadas em 2024, a mesma apareceu em igualdade com a boneca do povo Hopi: apenas uma vez em JÚNIOR, et., al., 2022, p. 35). Tal fato evidencia inovações no âmbito de abordagens em que se coloca em pauta a produção cultural de artefatos com as relações imateriais advindas do saber-fazer.

Gráfico 10 – Mapeamento acerca das principais abordagens de fotografias sobre Oriente antigo (Médio e Extremo)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Inicialmente, justificamos a exclusão de patrimônios de caráter religioso, como o Muro das Lamentações e o Domo da Rocha, localizados em Jerusalém, Israel. Isso se deve ao fato de que, em sua maioria, tais referências aparecem associadas ao período medieval, sobretudo em abordagens relacionadas à expansão do Islã, o que extrapola as fronteiras temporais e temáticas do nosso recorte analítico. Retomaremos esses exemplos quando abordarmos o medieval.

Outro exemplo que evidencia desafios metodológicos diz respeito às placas de argila com escrita cuneiforme da antiga Mesopotâmia. Assim como as cerâmicas marajoaras e diversos relevos, esses artefatos apresentaram problemas quanto à identificação de seus locais de acervo, além da multiplicidade e diversidade de exemplares, fatores que dificultaram o estabelecimento de padrões de abordagem. Embora retratados de forma recorrente em todas as coleções analisadas, os tabletes de argila poderiam ter sido reunidos sob uma categoria mais ampla, como “objetos que contêm a escrita cuneiforme”. No entanto, adotar tal estratégia implicaria incluir inscrições registradas em diferentes tipos de suportes materiais, o que, a nosso ver, tornaria a análise excessivamente ampla e imprecisa.

Nas antigas sociedades do Oriente, identificamos a prevalência de abordagens tradicionais. O Estandarte de Ur, produzido por volta do ano 2500 a.C., componente do acervo do museu britânico em Londres conjuntamente com o Portal de Ishtar erguido durante o governo de Nabucodonosor II, na Babilônia, no século VI a.C., exposto no Museu Pergamon, Berlim, Alemanha, são representados de forma

recorrente pela tradição de livros didáticos, que se seguem “invictos” no supracitado PNLD.

O mural também conhecido como “Guerra e Paz” retrata cenas que majoritariamente são problematizadas enquanto fontes à luz de uma interpretação de análise e crítica visando instigar a formulação de hipóteses por parte do aluno acerca da interpretação do cenário visualizado. Ademais, a estela de Hamurabi aparece de forma meramente ilustrativa e o foco das obras está em problematizar as leis de Talião nos dias atuais.

O curioso a se destacar é que problematiza-se o estandarte de Ur enquanto fonte, mas dificilmente uma obra didática explora as relações entre repatriação desses objetos ainda expostos em museus ocidentais como o caso do Estandarte e do Portal de Ishtar em Londres e Alemanha, respectivamente. O mesmo se repete com a estela com o Código de Hamurabi descoberta em Susã no Irã e exibida até hoje em Paris no Museu do Louvre.

Por conseguinte, a Zigurate de Ur (8) dedicado a Nanna, divindade da lua é sobrerrepresentada em detrimento de outros templos possíveis sub-representados tais como o de Tchogha Zanbil, Irã (2) e o construído pela dinastia Cassita (1) na Babilônia após queda de Hamurabi por volta do século XV a.C. Templos vinculados a diversas entidades do zoroastrismo como Templo de Fogo, em Yazd, no Irã e o de Jandial no Paquistão aparecem com apenas uma representação.

Na categoria ruínas de cidades³¹, é interessante destacar que as de Çatal Hüyük (3) aparecem sub-representadas em relação às de Cartago na Tunísia (4) e a de Persépolis (6). Em relação aos artefatos de imperadores, para além dos diversos relevos e estatuetas em terracota em que não foram possíveis identificar a recorrência por falta de informação de acervo, a repetição de uma delas chamou atenção: a do imperador Gudea, rei da cidade de Lagash, de 2100 a.C. (2).

Outros elementos da cultura material como o tapete persa Pazyryk, datado de 500 a.C. (2), a miniatura de um carro de tração animal feito em pedra entre 2000 a.C. e 1595 a.C., disponível no acervo do Museu do Iraque em Bagdá (2) e a moeda fenícia com desenho embarcação de guerra de um lado e do outro, soldado com escudo (2)

³¹ As ruínas de Çatal Hüyük aparecem também em abordagens sobre a origem dos seres humanos, um pouco antes das primeiras civilizações. Nesses casos, os autores de obras didáticas optam por fotografias ora da aldeia neolítica de Skara Brae ou das pedras de Callanish na atual região da Escócia e alguns poucos, o sítio arqueológico de Çatal Hüyük.

indicam aspectos em que o estudo da cultura material pode contribuir para a compreensão do mundo antigo e das antiguidades diversas para além da cultura ocidental. China e Índia são casos à parte e a “guinada paradigmática” nas sociedades orientais manifestas em obras atuais tendem a olhar mais para o povo Hebreu.

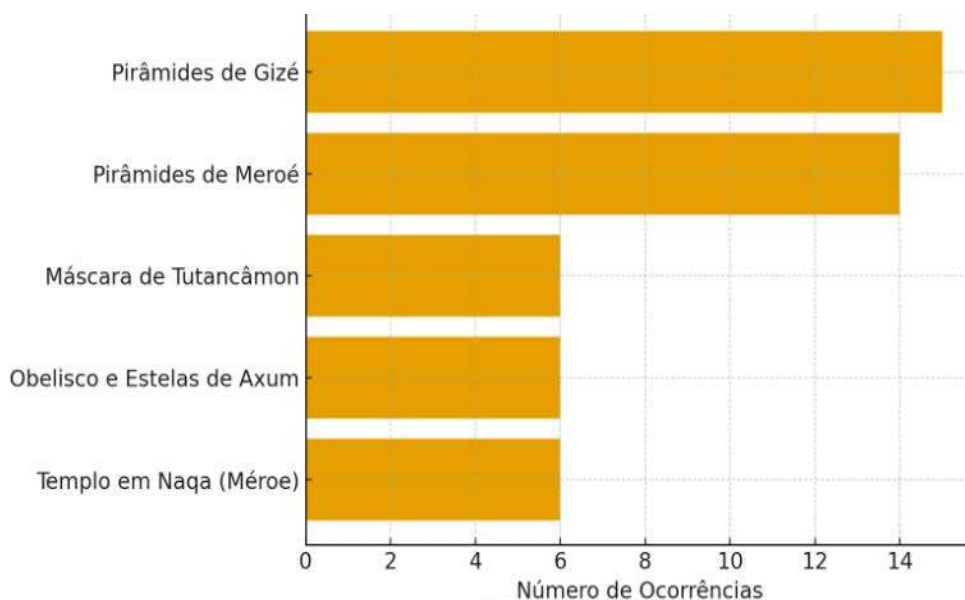
Discorrendo sobre os patrimônios do extremo oriente, nas 14 obras aprovadas, somente duas trouxeram em suas páginas algum capítulo dedicado a essas sociedades como no capítulo 8 da obra “Araribá Conecta” (Antonelli, 2022, p. 90-100) ou pelo menos a uma delas como fez a coleção “Viver História” no Capítulo 6 que se debruçou sobre as sociedades no Mediterrâneo e China antiga (Karnal, et., al., 2022, p. 104-118). Outras poucas fizeram abordagens pontuais em boxes explicativos ou seções de uma página a fim de estabelecer o contraponto com alguma outra sociedade da antiguidade clássica ocidental sob o viés da simultaneidade.

A ruptura com visões de mundo ocidentais é um processo lento, marcado pelas permanências da tradição tanto no saber histórico científico quanto no âmbito do ensino. Tais dados alarmantes indicam o aparente declínio e até mesmo a sub-representação de patrimônios e demais elementos da cultura material oriental tradicionais outrora canonizados no ensino de história como: o exército de Terracota no mausoléu do primeiro imperador Qin, localizado em Xian e as muralhas da China, cujo início de sua construção data do século III a.C., e a conclusão se estende até a dinastia Ming entre 1368 a 1644. Citando esses exemplos de patrimônios pertencentes à cultura material identificamos apenas três (Antonelli, 2022, p. 95; Boulos Júnior, 2022, p. 159; Karnal et. al., 2022, p. 115) e duas (Antonelli, 2022, p. 68; Karnal, et., al., 2022, p. 116) ocorrências, respectivamente, sendo que em todas elas, a cultura material e o patrimônio sequer são problematizados à luz das críticas às fontes, habilidade fundamental que alunos do 6º ano devem desenvolver no âmbito do ensino de história.

A situação da Índia nos chama ainda mais atenção. Há apenas uma representação do Grande Stupa de Sanchi, monumento budista construído no século III a.C., considerado Patrimônio Mundial da Humanidade pela Unesco desde 1989 em Antonelli (2022, p. 69); uma fotografia do rio Ganges na mesma obra (2022, p. 99) - onde Delta do Rio Ganges, é considerado Patrimônio Mundial pela UNESCO desde 1987 - e duas fotografias do Taj Mahal em Agra, Índia (Chiba e Minorelli, 2022, p. 249; Júnior, et. al., 2022, p. 223). Por fim, identificamos uma estátua do século I que

representa Buda vestindo traje tipicamente grego (Chiba e Minorelli, 2022, p. 172) para evidenciar os efeitos da aculturação.

Gráfico 11 – Mapeamento acerca das principais abordagens de fotografias sobre a História da África antiga



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Na África Antiga, temos a predominância das Pirâmides de Meroé no Sudão e as Gizé ou de suas esfinges; o Vale dos Reis e os Templos de Naqa em Méroe, Luxor, Karnak e Abu Simbel. Em aspectos da cultura material que se agregaram à perspectiva do patrimônio, prevalece a Máscara mortuária de Tutancâmon, obeliscos e estelas axumitas na etiópia.

Ao explorarmos a diversidade existente no continente africano, temos como reflexo a predominância de certos elementos da cultura material que contavam uma “história única” (Adichie, 2009) cujo viés se traduziu na “egiptomania” como bem salientado Margaret Bakos (2004). A grande atração pela cultura egípcia em nosso país consagrou elementos recorrentes como as pirâmides de Gizé, máscaras mortuárias do faraó Tutancâmon, busto de Nefertiti, vale da tumba dos reis em Luxor dentre outros aspectos que formaram por anos o imaginário dos estudantes da antiga 5ª série.

Ademais, como já salientado, novas leituras sobre esse imenso continente têm demonstrado o viés da equiparação e até mesmo o sobressalto de outras sociedades

africanas da antiguidade³². Em nosso mapeamento de abordagens, conseguimos identificar uma proximidade de representação entre as Pirâmides de Gizé com as de Meroé. Enfatizando o viés da aculturação e até mesmo o período em que o Egito fora comandado por “faraós negros” de Cuxe, abordagens didáticas atuais colaboram para essa mudança de perspectiva no ensino de História que são reforçados por outros elementos da cultura material: a igualdade de abordagens entre a tradicional máscara mortuária de Tutancânom com as Estelas Axumitas na região da Etiópia.

Os faraós ngeros da região da Núbia e Cuxe, como Taharqa (3), Tanutâmon (2) e outros faraós não identificados nominalmente (2) conjuntamente com o exército de arqueiros núbios (3) do século II a.C., são mais representados do que faraós egípcios como Mentuhotep II (1), Tutmés III (1), Amenirdis I (1), Ramsés II (1) para citarmos alguns exemplos.

Na categoria de templos religiosos, o de Naqa, na antiga Méroe, Sudão (6) aparece com mais frequência entre as obras que os tradicionais templos de Ramsés II localizado no complexo arqueológico de Abu Simbel, no Egito (4) ou as ruínas do templo de Karnak e o complexo arqueológico na cidade de Luxor no vale dos reis (3) dentre as quais a tumba do faraó Ramsés III fora por décadas tradicionalmente representada. Outras igrejas consideradas patrimônios mundiais da humanidade como a Igreja de São Jorge de Lalibela na Etiópia, escavada na rocha (3) e a Igreja de Nossa Senhora Maria de Sião, em Axum, também na mesma região (2) não eram sequer representadas há alguns PNLDS anteriores.

Observamos também que as representações femininas das faraós e rainhas regentes como Hatshepsut (1479 a.C.-1458 a.C.) e Nefertiti (1345 a.C.) em esfinges e bustos apareceram apenas em duas ocorrências ao passo em que a rainha Nefertari (1290 a.C.) aparece em apenas uma. Essas ocorrências tradicionais em evidente

³² Os avanços na incorporação da História da África nos currículos escolares, sobretudo nas últimas duas décadas, são significativos. O estudo da África Antiga, antes restrito quase exclusivamente ao Egito, passou a incluir a presença dos faraós núbios, o Reino de Cuxe e o povo axumita, além da valorização do protagonismo feminino em figuras como Hatshepsut, Nefertari, as candaces e rainhas de Ifé. A Base Nacional Comum Curricular (2018) consolidou esse movimento ao prever habilidades específicas voltadas para problematizar a diversidade das experiências africanas, traduzindo iniciativas anteriores da legislação educacional (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008) e articulando-se à publicação da coleção História Geral da África (UNESCO/MEC/UFSCar, 2010), que ampliou e democratizou o acesso ao conhecimento historiográfico atualizado. Esses elementos revelam um “giro paradigmático” em curso, com repercussões diretas no ensino de História e na construção de narrativas mais plurais, ainda que persistam lacunas, como a sub-representação de civilizações do Extremo Oriente.

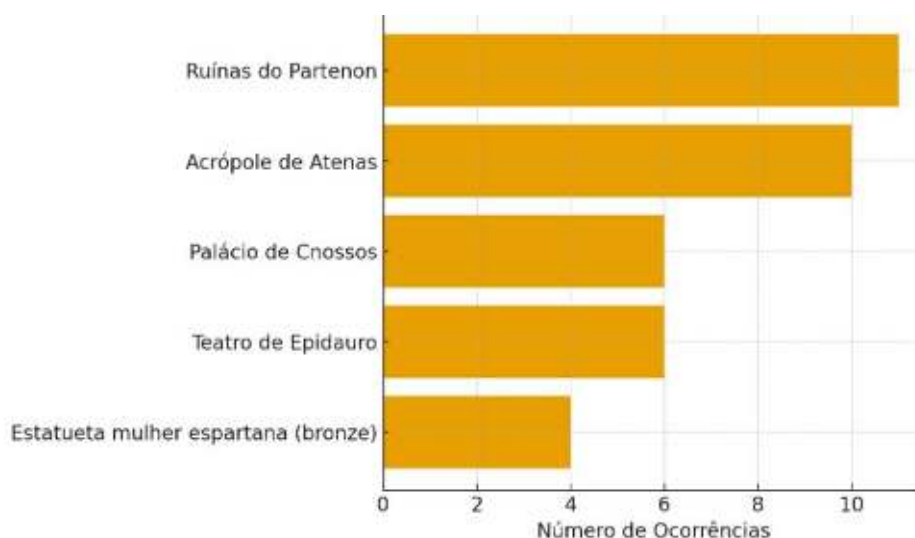
declínio são equiparadas à representação inovadoras da candace Amanischahete ou Amanishaketo em estela do século I a.C. (2) na qual esta se apresenta ao lado da deusa Amesemi.

Em relação à Cleópatra, algumas obras (Azevedo; Calbente; Seriacopi, 2022, p. 188; Boulos Jr., 2022, p. 97) evidenciam a tendência atual da historiografia contemporânea em questionar as suas representações de branquitude pelo cinema e trazem em suas páginas reconstituições com base em estudos científicos que questionam esse estereótipo ocidental.

Nos demais aspectos da cultura material, houve uma queda de representação de esculturas e relevos de escribas (1); da paleta de Narmer, localizada no museu do Cairo (3) e da pedra de Roseta (2) que teve a escrita hieroglífica egípcia decifrada pelo filólogo Jean-François Champollion e que está exposta no museu britânico de Londres. Somadas, essas fotografias tradicionais não chegam à metade das representações identificadas de estatuetas em terracota pertencentes a cultura Nok (4), evidenciando, mais uma vez, o sobressalto da cultura de outros povos africanos para além dos faraós egípcios e de outras culturas orientais

Não foi possível estabelecer a recorrência de pinturas tumulares e afrescos por ausência de identificação de referências, devido ao fato de que quando elas ocorrem, são reproduzidos meros fragmentos que impossibilitam uma identificação panorâmica de todas as situações.

Gráfico 12 – Mapeamento acerca das principais abordagens de fotografias sobre a Antiguidade Clássica: Grécia



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Assim como nas pinturas tumulares egípcias e nos diversos relevos pertencentes a diferentes culturas, sobretudo africanas e orientais, os elementos artísticos visuais das cerâmicas gregas (compreendida nas ânforas, tímpanos, vasos e crateras) não foi possível estabelecer padrões de abordagens por ausência de informação de exposição de acervo ou devido ao desfoque de perspectiva em que determinadas imagens são retiradas para fins didáticos. A análise de recorrência sob a égide de uma categoria mais ampla tal como “cerâmicas gregas” retiraria as especificidades da análise, colocando como recorrentes elementos da cultura material distintos em finalidades e épocas. Para não incorreremos no risco de desconsiderar os próprios elementos artísticos em suas especificidades, não as consideramos para fins desta análise.

Observando ruínas de templos, teatros, ágoras, ilhas e cidades, pinturas em cerâmicas ou tumulares, objetos de cerâmicas, elmos, capacetes de combate, máscaras de teatro, bustos de deuses, legisladores e filósofos, esculturas e estatuetas, obras artísticas e diversos artefatos pertencentes a cultura material da Grécia antiga destacamos a prevalência de um “clássico” para explicar a antiguidade clássica: o Parténon.

Ocorrência próxima ao Partenon é a Acrópole de Atenas onde ele se localiza juntamente com o teatro de Dionísio. Com base nas fotografias analisadas, a opção por separarmos o Partenon da Acrópole está na diferenciação de perspectiva do enfoque atribuído em obras didáticas.

Imagem 12 – Diferenças de perspectivas. Na primeira fotografia, a Acrópole de Atenas (Partenon e Teatro de Dionísio) de forma panorâmica ao passo em que na segunda, observamos somente o Partenon em primeiro plano.



Fonte: CHIBA e MINORELLI, 2022, 146; 166.

De todos os patrimônios e objetos da cultura material até agora analisados, o Parthenon, é o de maior incidência quantitativa se considerarmos que ele se repete em fotografias em que aparece na Acrópole de Atenas (21). Na maioria das abordagens, quando não está sendo utilizado apenas para ilustrar os vestígios materiais da antiguidade clássica ocidental, a questão arquitetônica é comparada com suas apropriações em tempos recentes, a exemplo do Memorial Abraham Lincoln em Washington, DC ou, à luz da realidade de nosso país com as fachadas do Museu Paulista e da Universidade Federal do Paraná.

A recorrência do Palácio de Cnossos (6) na ilha de Creta se justifica por ser um dos poucos elementos da cultura material que sobreviveu aos efeitos do tempo e que evidencia aspectos da antiga civilização minoica (entre 2000 a 1400 a. C.), anterior à antiguidade clássica ocidental. As ruínas de Micenas (4) representam a materialidade que sobreviveu da civilização micênica que existiu entre 1600 e 1100 a.C. Por conseguinte, o teatro de Epidauro (6) representa o auge da Grécia clássica em seus elementos artísticos (construído no século IV a.C.).

É interessante destacar a persistência da discrepância tradicional conferida entre os vestígios materiais de Atenas com Esparta. Tradicionalmente, Atenas é sobrerrepresentada nas ruínas da Pnyx (4) considerado o local da eclésia onde os cidadãos atenienses exerciam a democracia e da ágora de Atenas (4); ao passo que a modesta ruína da ágora de Esparta é representada apenas uma vez, assim como as ruínas da ágora de Éfeso, na Turquia.

O pouco conhecimento acerca da cultura material de Esparta que persiste por seus atrativos didáticos consiste na representação de uma corredora espartana em estatueta de bronze produzida no século VI a.C. (4) ou a de um guerreiro, produzida na mesma época (2). A Estátua do rei Leônidas no Memorial aos 300 Espartanos, em Termópilas, na Grécia, também foi representada quatro vezes.

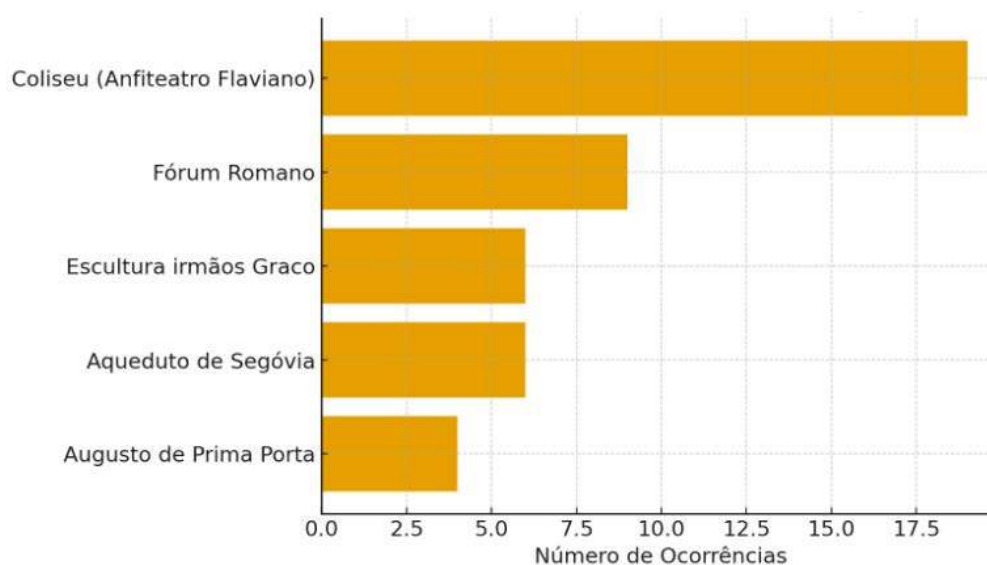
Imagem 13 – Estatuetas espartanas em bronze do século VI a.C.



Fonte: CARDOSO, NINA, 2022, p. 134.

Por fim, outros elementos da cultura grega como o templo grego Erecteion na Acrópole de Atenas (3), dedicado aos deuses Atenas e Poseidon; as ruínas do Templo de Apolo, em Delfos (2) e as do templo dedicado à Atenas Pronaia, também em Delfos (2) nas encostas do Monte Parnaso equiparam-se às representações de “monumentos” como as estátuas de legisladores: Péricles (3), Sólon (2) e Clístenes (2) e filósofos: Sócrates (4), Aristóteles (3) e o busto de Platão (2).

Gráfico 13 – Mapeamento acerca das principais abordagens de fotografias sobre a Antiguidade Clássica: Roma



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em nossa análise em Roma, fomos surpreendidos com a sobrerepresentação do Coliseu (19) em maior escala que as da pirâmide de Gizé (15) no Egito ou da Acrópole de Atenas (10) considerada individualmente na Grécia. Ademais, seguem-se representações compreendidas no entorno do Centro Histórico de Roma como o Fórum Romano (9), a coluna (5) próxima ao fórum e o Mercado (2) de Trajano.

Dos elementos da arquitetura romana, o aqueduto localizado na cidade de Segóvia, Espanha (6) sobressaiu frente ao da Ponte do Gard, aqueduto romano do século I a.C., na região sul da França (2) e a terma romana na cidade de Bath, Somerset, na atual Inglaterra (2).

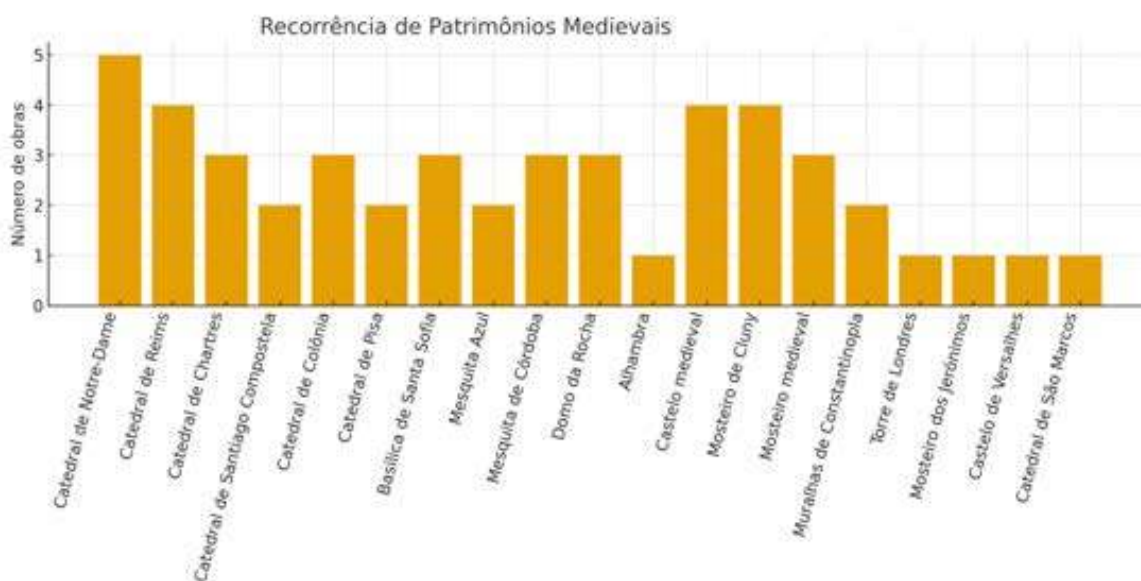
Em relação aos elementos artísticos, a representação dos fundadores de Roma em escultura confeccionada por Jean-Baptiste Claude Eugène Guillaume aparece em seis ocorrências, ao passo em que o altar da paz (Ara Pacis) em homenagem à paz estabelecida por Augusto entre 13 a.C. à 9 a. C., ocorre por três vezes. Por sua vez, a escultura de Augusto de Prima Porta, localizada no museu do Vaticano apareceu em quatro e o da sua terceira esposa, a imperatriz Lívia Drusa é sub-representada em uma estátua como deusa da fortuna.

Por último, destacamos que elementos tradicionais do patrimônio romano como as ruínas do circo máximo (3) e da cidade de Pompéia (3) estão sub representadas, assim como as catacumbas de Calisto (2) e a própria Via Ápia (4). As ruínas da Muralha de Adriano, construída por volta do ano 120 (2) e o arco de Constantino (2) encerram o quadro de sub-representação.

A sobrerepresentação do anfiteatro de Flaviano, vulgo Coliseu (19) em detrimento de apenas uma fotografia de ínsula, habitações populares romanas em San Biagio di Mercato demonstra a necessidade de decolonializar as narrativas dominantes no âmbito do ensino e a reprodução de discursos hegemônicos em livros didáticos como apontado por Ferro (1983).

No que tange ao período medieval, as representações direcionam para a valorização da estética da arquitetura monumental e religiosa, conforme podemos depreender da leitura do gráfico de recorrência de patrimônios medievais.

Gráfico 14 – Patrimônios Medievais



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A Catedral de Notre-Dame, que aparece em 5 obras, é o exemplo mais recorrente, seguida de outros templos como a Catedral de Reims (4 obras) e a Catedral de Chartres (3 obras). Do lado oriental, ganham destaque a Basílica de Santa Sofia, a Mesquita de Córdoba e o Domo da Rocha, cada um com 3 ocorrências. Esses números mostram que a noção de patrimônio, no ensino de história, é fortemente associada ao sagrado e à monumentalidade.

A análise revela que o patrimônio medieval europeu prevalece quantitativamente. Se somarmos os bens arquitetônicos associados ao cristianismo ocidental (Notre-Dame, Reims, Chartres, Cluny, Santiago de Compostela, entre outros), percebemos uma superioridade clara em relação aos patrimônios do Oriente, mesmo que estes últimos estejam presentes com certa regularidade. Esse desequilíbrio sugere que a narrativa patrimonial construída nos livros enfatiza mais a herança europeia cristã do que as expressões culturais islâmicas ou bizantinas. Assim, ao se destacar catedrais e mosteiros, o discurso escolar reforça uma ideia de que o patrimônio medieval é essencialmente ocidental, gótico e cristão.

Outro ponto sensível é a predominância do patrimônio material monumental em detrimento de manifestações culturais imateriais ou da vida cotidiana. Os livros privilegiam imagens de catedrais, castelos e mesquitas, enquanto práticas culturais medievais (como festas populares, peregrinações, produção artesanal ou tradições orais) aparecem muito pouco ou de forma indireta. Esse recorte visual contribui para

a formação de um imaginário da Idade Média que é hierárquico, vinculado à religião institucional e às elites, em vez de plural, diverso e cotidiano.

Essa seleção de imagens também reforça a narrativa de uma Idade Média centrada no poder da Igreja e dos reinos, onde o patrimônio é entendido como o que sobrevive em pedra, monumental e imponente. Em contrapartida, patrimônios orientais como a Mesquita Azul ou a Alhambra, embora presentes, surgem em menor número, muitas vezes tratados como "exóticos" ou complementares, reforçando uma visão eurocêntrica.

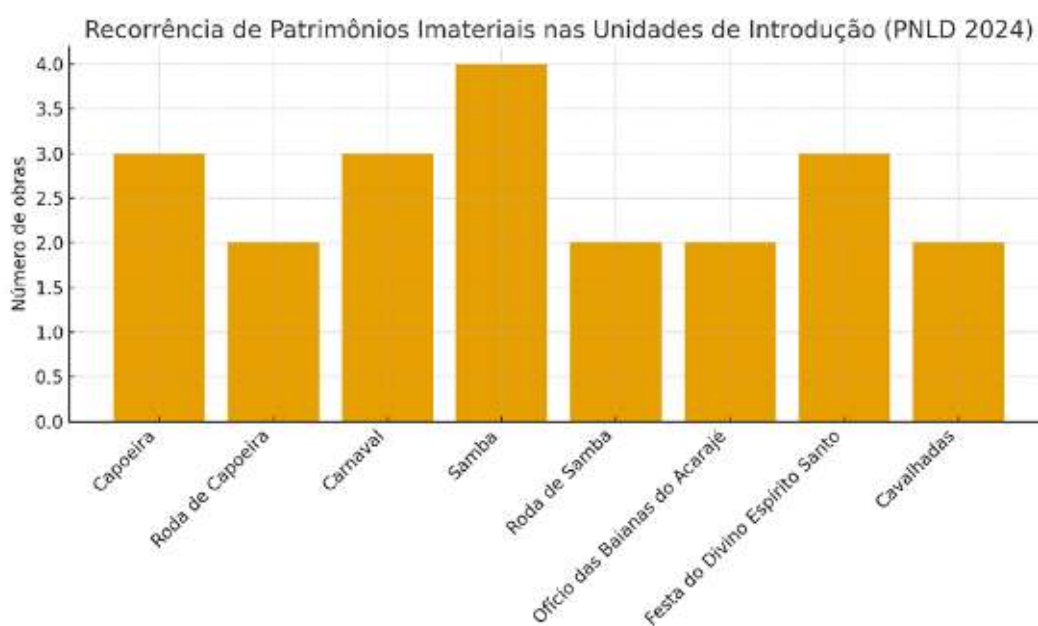
Agora, restou enfrentar o desafio da ausência, isto é, as sub-representações acerca do patrimônio imaterial. As imagens que apresentaram fotografias de patrimônios imateriais, ocorreram de forma concentrada nas unidades introdutórias 21 das 38 identificadas - sempre atreladas a ideias de bens ou manifestações culturais. No levantamento panorâmico de imagens³³, foi possível identificar as seguintes ocorrências: Carnaval; Carnaval do Rio de Janeiro ou de Salvador; Capoeira ou Roda de capoeira; Samba de roda; Samba; MPB; Ofício das baianas do acarajé; Culinária baiana; Feijoada; Farinha de mandioca; Maracatu; Frevo; Música popular brasileira (MPB); Música de roda; Choro; Forró; Jongo; Literatura de cordel; Repente; Canto indígena; Cantoria nordestina; Contação de histórias (oralidade); Música africana (kora, Gâmbia); Artesanato indígena (trançados, cestarias); Folia de Reis; Congado; Reisado; Festa do Divino Espírito Santo; Festa do Bumba-meu-boi; Festa de São João

³³ Diferentemente do Patrimônio Histórico, no Patrimônio imaterial foram consideradas repetições de imagens de manifestação cultural em uma mesma obra. O exemplo de incidência foi a capoeira e a roda de capoeira. Nas ocorrências quantitativas e frequenciais, não foram consideradas variações de termos contidos em legendas de imagens na qual se referem ao mesmo patrimônio, pois se isso ocorresse, teríamos menos que 38 representações. Um exemplo clássico diz respeito à Baianas confeccionando Acarajé quando a legenda de imagens direciona apenas para culinária baiana. Nesse aspecto, consideramos de forma separada tanto o "ofício das Baianas que fazem o Acarajé", quanto a culinária baiana enquanto saber-fazer, mesmo conscientes de que a imagem retrata igualmente o Acarajé. Nesse ponto reside o problema desta pesquisa: a conversão forçada de manifestações culturais (trabalhadas enquanto tal pelos livros didáticos) em patrimônios imateriais, nos impediu de identificar recorrências de fotografias em obras, pois na capoeira, ora se apresentava imagem de capoeira, ora da roda de capoeira foi reconhecida como "fonte histórica imaterial do Brasil"; no Acarajé, ora obra enfatizava o ofício das baianas do Acarajé, ora a culinária baiana; as Cavalhadas e a Festa do Divino Espírito Santo que se assemelham ao problema do "desfoque" de perspectiva provocado por imagens, haja vistas que as Cavalhadas são uma das encenações que ocorrem dentro da Festa do Divino e as obras que retratam o evento em Pirenópolis transitam entre as duas vertentes. Outro ponto dessa conversão forçada é considerar patrimônios imateriais reconhecidos por Estados brasileiros como a farinha de mandioca e a MPB para tentar ampliar o escopo.

ou Festa junina; Festa do Círio de Nazaré; manifestações do Candomblé; Rituais de Meca (Hajj); Rituais indígenas (danças tradicionais); Rituais andinos (oferta à Pachamama); Procissão católica e Cantos gregorianos.

Buscando ser mais precisa a análise, concentramos a busca analisando somente as unidades de introdução. Dessas, identificamos 21 ocorrências.

Gráfico 15 – Recorrência de Patrimônios Imateriais em unidades de Introdução



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O gráfico evidencia que o Samba é o patrimônio imaterial mais recorrente nas unidades de introdução, com 4 ocorrências em diferentes obras. Logo atrás, aparecem Capoeira, Carnaval e Festa do Divino Espírito Santo, cada um presente em 3 obras. Esses números demonstram que, ao apresentar ao aluno os primeiros conceitos de História e patrimônio, os livros didáticos recorrem a manifestações culturais populares e festivas, marcadas pela música, pela dança e pela religiosidade popular.

Essa seleção visual sugere uma escolha didática estratégica: a de aproximar o conceito de patrimônio do universo cultural reconhecível e identitário do Brasil. A presença da Capoeira (3) e da Roda de Capoeira (2) reforça a dimensão afro-brasileira do patrimônio, vinculando-o à resistência, à herança africana e à valorização da diversidade cultural. O Carnaval (3) e a Roda de Samba (2), por sua vez, apontam para uma centralidade do patrimônio ligado ao espetáculo, à festa coletiva e ao símbolo de brasilidade.

Outro ponto relevante é a presença de elementos de religiosidade popular, como a Festa do Divino Espírito Santo (3), as Cavalhadas (2) e o Ofício das Baianas do Acarajé (2). Esse conjunto mostra que os livros não se restringem à cultura urbana moderna, mas também reconhecem expressões tradicionais ligadas à fé, ao território e às práticas culinárias. Ainda assim, sua frequência é menor do que a dos símbolos mais midiáticos (samba e carnaval), o que sugere uma hierarquização do que se entende como patrimônio imaterial mais “representativo” do Brasil.

São patrimônios imateriais “residuais”, ou não recorrentes, os que apareceram apenas uma vez de forma pontual: Frevo, Maracatu, o Bumba-meu-boi, Jongo, Fandango Caiçara, Círio de Nazaré, o Carimbó, Literatura de Cordel, Festas Juninas e o Ofício dos Mestres de Capoeira que é registrado distinto da prática da Capoeira em si.

Portanto, a narrativa construída nas introduções reforça a ideia de que o patrimônio imaterial é, sobretudo, popular, festivo e identitário, marcado pela música, pela dança e pela festa. Ao mesmo tempo, há espaço para elementos religiosos e afro-brasileiros, mas ainda em segundo plano. Esse recorte pode ser interpretado como uma tentativa dos livros didáticos de valorizar a diversidade cultural brasileira, mas também como um processo de seleção que privilegia manifestações espetaculares e reconhecíveis internacionalmente, como samba e carnaval, em detrimento de práticas menos visíveis do cotidiano.

No entanto, a análise da recorrência revela uma assimetria profunda entre a presença do patrimônio histórico (material) e a do patrimônio imaterial nos livros didáticos. Essa discrepância não é apenas quantitativa, mas sobretudo narrativa.

O patrimônio histórico é apresentado como monumental, materializado em pedra, capaz de simbolizar civilizações inteiras, enquanto o patrimônio imaterial aparece de modo fragmentado, restrito a algumas manifestações culturais brasileiras, quase como ilustrações periféricas do que seria “cultura popular”. Esse enquadramento reforça a ideia de que o “verdadeiro patrimônio” é o monumental e o ocidental, enquanto o imaterial é acessório, colorido, folclórico — mas não central na narrativa histórica.

Michel-Rolph Trouillot (2016), em *Silenciando o Passado*, nos ajuda a compreender esse mecanismo da ausência. Para ele, a produção da História envolve necessariamente atos de silenciamento, em que determinados sujeitos, eventos e experiências são excluídos ou subalternizados nos processos de registro e

transmissão. Para este autor, “toda narrativa histórica renova uma pretensão de verdade” (Trouillot, 2016, p. 27), a tal ponto que a sub-representação e a ausência em uma narrativa nos ajuda a questionarmos quais pretensões de verdade os livros didáticos buscam ao valorizar certo tipo de patrimônio, em detrimento de outros?

O que se observa nos livros do PNLD 2024 é precisamente a aplicação desse filtro: o patrimônio histórico europeu é amplamente visibilizado como herança universal, ao passo que o patrimônio imaterial brasileiro aparece como exceção, quase um apêndice, limitado às introduções e raramente aprofundado ao longo das unidades.

Esse silenciamento não é neutro: ele reforça a hegemonia de uma narrativa eurocêntrica e elitista, em que os marcos da humanidade são as grandes obras das civilizações ocidentais, catedrais, mesquitas, fortalezas e muralhas — bens legitimados pela tradição do “patrimônio da humanidade”. O patrimônio imaterial, por sua vez, ao ser reduzido a manifestações festivas (samba, carnaval, capoeira), tem sua riqueza minimizada por vezes na valorização do exótico. Ausentes estão outras práticas sociais, saberes tradicionais, oralidades e modos de vida que constituem a experiência histórica dos povos subalternos.

Como lembra Trouillot, o poder de definir o que conta como História é também o poder de definir quem tem direito à memória. Ao privilegiar imagens de patrimônios materiais ocidentais e silenciar a complexidade do imaterial, os livros didáticos não apenas reproduzem hierarquias do passado, mas também moldam a percepção das novas gerações sobre o que merece ser lembrado. O patrimônio imaterial, nesse contexto, é silenciado não pela ausência absoluta, mas pela presença marginalizada, capturado em estereótipos de festa e espetáculo, mas desprovido de densidade histórica.

Tal complexidade se manifesta de forma latente com a sobrerrepresentação dos 295 patrimônios históricos diferentes, em comparação aos 38 patrimônios imateriais listados. Ademais, a mesma perplexidade é reforçada à medida em que tomamos apenas como referência as 21 ocorrências de diversos elementos do patrimônio imaterial em unidades de introdução em contraponto ao fato de que somente a fotografia do Coliseu aparece 19 vezes, ou a representação se equipara se analisarmos as fotografias da Acrópole de Atenas junto ao Partenon.

Ao privilegiar uma concepção dicotômica de patrimônio, com possibilidades de “significações variadas”, como os livros didáticos têm concretizado suas propostas à

luz deste encaminhamento genérico e abstrato da concepção vencedora da BNCC? Discorreremos sobre as práticas educativas voltadas para as narrativas sobre o patrimônio no capítulo seguinte.

4 OS PADRÕES DE NARRATIVAS ACERCA DO PATRIMÔNIO NOS DISCURSOS DE PRESERVAÇÃO E DESTRUIÇÃO

A discussão empreendida ao longo desta dissertação demonstrou que o conceito de patrimônio, em sua historicidade, está intrinsecamente vinculado à gênese europeia e às disputas simbólicas por legitimidade que marcaram a formação desse campo. Nessa perspectiva, a reflexão conceitual torna-se mais precisa quando lida à luz do alerta de Michel-Rolph Trouillot (2016, p. 23), para quem palavras e conceitos não se confundem, pois entre eles “há camadas de teoria acumulada ao longo de eras”. Embora toda teoria seja construída “sobre palavras e com palavras”, os sentidos não são naturais, mas produzidos socialmente.

Nesse sentido, e considerando que a História também se constitui a partir de processos de seleção (que definem o que é registrado e como), a distinção central reside na sua finalidade: enquanto a História reivindica uma pretensão de verdade e de reconstrução crítica do passado, o campo do Patrimônio articula-se, sobretudo, em torno da memória. O Patrimônio não busca a verdade histórica, mas sim a validação, celebração e transmissão de memórias específicas. Sua constituição resulta de escolhas eminentemente políticas e sociais que selecionam narrativas e vestígios, elevando-os ao *status* de bens a serem preservados e, conseqüentemente, silenciando ou descartando outras memórias.

As transformações do conceito de patrimônio nas versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ilustraram, de modo claro, o que Michel-Rolph Trouillot (2016) denomina de “silenciamentos na produção da História”.

Nas idas e vindas da trajetória desse currículo, evidenciamos que a concepção de patrimônio que prevaleceu – aquela atrelada à memória social – silencia com sofisticação os potenciais de crítica, resistência e reapropriação do passado que estavam presentes nas versões curriculares anteriores. Esse silenciamento ocorre, principalmente, em razão da aparente antinomia de a Base apresentar uma concepção teoricamente ampla, com “possibilidades de significações variadas”, mas que, na prática, é restrita. Tal restrição se fundamenta na alternância simplificada entre as dimensões materiais e imateriais do patrimônio, uma dicotomia que a historiografia contemporânea busca cada vez mais superar.

Ao institucionalizar uma concepção de patrimônio desvinculada de suas tensões políticas e sociais, a BNCC acaba por direcionar as propostas pedagógicas para abordagens pouco críticas. Conseqüentemente, isso colabora para que as narrativas sobre o Patrimônio nos livros didáticos de História se apresentem aos alunos de modo ilustrativo, reforçando a estética monumental e eurocêntrica em detrimento das expressões imateriais e das memórias subalternizadas.

Essa limitação se torna ainda mais evidente quando articulada ao clássico de Trouillot (2016, p. 53), que nos lembra que a História, enquanto processo social, deve reconhecer os indivíduos em múltiplas dimensões: como agentes estruturais, como atores em constante interação com o contexto e como sujeitos conscientes de sua vocalidade. O desafio, portanto, é questionar se as narrativas de patrimônio presentes nos livros didáticos realmente alçam os estudantes à condição de sujeitos históricos ou se permanecem atreladas a uma tradição que reafirma patrimônios canônicos.

Como destacam Miranda e Almeida (2017, p. 160), assumir uma abordagem plural significa problematizar o patrimônio como fonte e considerar o jogo de poder presente nas operações de memória que legitimam determinados bens em detrimento de outros. Muitas coleções até apresentam uma diversidade de patrimônios, tanto dominantes quanto dominados, mas deixam de interrogar as razões de sua seleção e os apagamentos que tais escolhas acarretam.

A partir desse quadro teórico, este capítulo examina como as narrativas sobre patrimônio são constituídas nos livros didáticos de História. Para isso, destacamos atividades de obras do 6º ano, aprovadas no PNLD 2024, que se aproximam da concepção do Iphan de que o patrimônio deve “conectar pessoas aos seus fios de historicidade” (2016, p. 8 apud Miranda; Almeida, 2017, p. 154). A análise se organiza em dois eixos centrais, que expressam padrões recorrentes encontrados nas obras:

Eixo 1 — Discursos de Preservação: Marcam a recorrência de representações harmônicas do patrimônio, pautadas pela ideia de “memória da humanidade”, pela estética monumental e por verbos que evocam proteção e valorização. Frequentemente apresentam o patrimônio como bem consensual, esvaziado de conflitos.

O Eixo 2 — Discursos de Destruição — revela um potencial significativamente mais crítico. Nesses discursos, a destruição é tratada como um ato político que envolve o apagamento de povos originários, a iconoclastia como uma disputa de memória, e a destruição como uma estratégia militar. Contudo, apesar do alto valor crítico, essa abordagem em muitos casos recai na condenação moral, limitando a análise histórica a um debate de juízo de valor em vez de aprofundar a problematização dos processos sociais e das intencionalidades por trás do ato de destruir.

A oposição preservação/destruição é essencial para compreender como o patrimônio é didatizado no currículo e quais sentidos históricos e sociais lhe são atribuídos. Para adentrar as análises que se propõem a desvendar essa didatização, é fundamental apresentar inicialmente o método adotado. Esse procedimento organiza-se em três etapas complementares e orienta a leitura dos exercícios como dispositivos de didatização do saber histórico.

Nosso objetivo inicial consiste em analisar as propostas educativas, focando em seus enunciados e comandos de exercícios, à luz do saber histórico escolar. Para tanto, partimos da concepção de que os exercícios não são meros instrumentos de fixação, mas sim dispositivos de mediação que revelam a própria concepção de ensino-aprendizagem e de conhecimento histórico que orienta a proposta didática.

Nessa perspectiva, os exercícios constituem lugares privilegiados para identificar como o conhecimento histórico é didatizado e como as narrativas sobre o patrimônio são mobilizadas em sala de aula. Eles atuam como indicadores das estratégias de diálogo propostas aos estudantes, permitindo-nos verificar se a abordagem se estrutura a partir de uma lente factual e prescritiva ou de uma lente problematizadora e interpretativa do mundo social.

Assim, analisaremos as atividades a partir de eixos temáticos que suscitem debates mais amplos. No entanto, a questão central que nos move é: esses exercícios conseguem, de fato, explorar a complexidade e riqueza desses temas ou são reduzidos a simplificações genéricas ou abstratas, reforçando a visão tradicional do patrimônio como um objeto estático, e não como um campo de práticas sociais em constante disputa? A prevalência da estética monumental nas atividades já sugere

que, na prática, a perspectiva da referência cultural ainda encontra barreiras em sua plena efetivação.

A perspectiva teórico-metodológica de César Coll (1994) sobre os tipos de conteúdos — factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais — constitui um importante referencial para a compreensão da complexidade do ensino de História e, em especial, para o exame das abordagens do patrimônio em materiais didáticos. Coll propõe que os conteúdos escolares não se limitem à mera transmissão de informações, mas contemplem diferentes dimensões do aprender, articulando saberes, habilidades e valores em torno de práticas significativas de construção do conhecimento. No campo da Educação Histórica, essa taxonomia oferece instrumentos para compreender de que maneira as atividades propostas favorecem (ou limitam) a formação de sujeitos históricos capazes de interpretar criticamente o passado e atribuir sentido às manifestações patrimoniais que o representam.

Nesta pesquisa, o procedimento de análise seguirá três etapas complementares:

I) Identificação do enunciado e do comando da atividade – destacando os verbos utilizados, pois eles indicam o nível cognitivo exigido do estudante (memorização, compreensão ou problematização crítica);

II) Classificação da abordagem sobre o patrimônio – verificando se o exercício o apresenta: como apêndice ilustrativo (mero suporte visual); como categoria de cultura material (vestígio do passado sem problematização); como fonte histórica (objeto de análise e interpretação); ou como tema problematizador (que envolve memória, disputas e significações sociais) e;

III) Avaliação das estratégias de mediação – observando se o exercício abre espaço para a pluralidade de vozes e significados (temas emergentes), ou se mantém um padrão residual e canônico (patrimônio monumental, “pedra e cal”). Aqui, a análise busca perceber em que medida os estudantes são convocados a assumir a “atitude historiadora” ou se permanecem na posição de receptores passivos de informações.

No caso das abordagens sobre o patrimônio, os conteúdos factuais correspondem à memorização de dados, nomes de monumentos, datas de

tombamento e classificações institucionais — um nível de aprendizagem que se mantém restrito à superfície informativa do objeto histórico. Já os conteúdos conceituais dizem respeito à compreensão de categorias e noções, como “patrimônio” e “preservação”, permitindo ao estudante reconhecer as bases teóricas que sustentam a noção de patrimônio ao longo do tempo.

Quando a análise didática identifica exercícios que estimulam a aplicação de métodos de investigação, o uso de fontes e a leitura crítica de evidências materiais, evidencia-se a presença dos conteúdos procedimentais, nos quais o aluno é convidado a operar como um sujeito produtor de conhecimento histórico. Por fim, os conteúdos atitudinais emergem quando as atividades propõem a reflexão sobre valores, direitos culturais e responsabilidades coletivas, mobilizando dimensões éticas e cívicas vinculadas à salvaguarda e à valorização do patrimônio como bem.

A primeira etapa do procedimento analítico — a análise da demanda cognitiva — busca justamente identificar o predomínio de cada um desses tipos de conteúdo nos exercícios analisados. A leitura atenta dos enunciados e dos verbos mobilizados nas atividades permite reconhecer a natureza cognitiva da tarefa: se exige apenas recordação e reprodução de informações (conteúdo factual), se favorece a construção de conceitos (conteúdo conceitual), se promove o uso de procedimentos de pesquisa (conteúdo procedimental) ou se estimula posicionamentos éticos e críticos (conteúdo atitudinal). Essa distinção, não é hierárquica, mas complementar — o ensino mais significativo se dá quando há integração entre essas dimensões, de modo que o saber sobre o patrimônio se converta em prática de compreensão histórica.

Na segunda etapa — Classificação da abordagem sobre o Patrimônio —, a taxonomia de Coll contribui para evidenciar a natureza epistemológica subjacente à forma como o patrimônio é representado nos livros didáticos. Quando o patrimônio aparece como mero suporte visual ou apêndice ilustrativo, a aprendizagem tende a se restringir ao campo factual, sem provocar a elaboração conceitual ou a problematização crítica. Por outro lado, quando é abordado como fonte histórica ou tema problematizador, as atividades passam a exigir o uso de procedimentos analíticos (procedimentais) e o desenvolvimento de posturas interpretativas e valorativas (atitudinais), o que favorece a construção de sentidos plurais e contextualizados sobre o passado.

A terceira e última etapa — Avaliação das estratégias de mediação — relaciona-se diretamente à articulação dos conteúdos procedimentais e atitudinais no desenvolvimento da "atitude historiadora", conforme proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta fase da análise busca compreender em que medida as propostas pedagógicas criam condições para que o estudante se reconheça como agente histórico, capaz de dialogar criticamente com diferentes memórias, significados e disputas de representação.

Com base nesses critérios de análise, serão discutidos casos específicos de atividades que exemplificam diferentes polaridades na mobilização do patrimônio: aquelas que reafirmam estereótipos canônicos e aquelas que abrem espaço para uma abordagem mais pluralista e problematizadora. Em última instância, o objetivo desta dissertação é compreender como, a partir do microcosmo da atividade didática, são construídas e transmitidas as narrativas sobre o patrimônio no ensino de História, evidenciando, assim, as continuidades, tensões e possibilidades de renovação para o saber histórico escolar.

Em muitos exemplos dos quais analisaremos, a relação da memória com o patrimônio é evocada de forma abstrata e desprovida de problematização crítica. Esse tratamento é particularmente evidente no apelo à conservação de uma "memória da humanidade" nas narrativas da preservação como um valor positivo. Trata-se de uma pretensa memória harmônica e coesa que, ao tentar abarcar a totalidade das experiências, na verdade, opera como um filtro seletivo.

Tal construção ocorre em detrimento da própria memória social, a qual é marcada, inerentemente, pela multiplicidade e diversidade de grupos e visões de mundo, muitas vezes conflitantes. Ao endossar uma visão universalizante e acrítica de memória, os livros didáticos acabam por silenciar ou invisibilizar inúmeras outras memórias, sobretudo aquelas que poderiam emergir de um tratamento crítico e que revelariam as tensões e os conflitos inerentes aos processos políticos de lembrança e esquecimento.

Em contraste com as abordagens superficiais, também identificamos tratamentos positivos que efetivamente estimulam a crítica do aluno em relação às memórias em disputa. Estes se manifestam, sobretudo, na discussão dos discursos

de destruição do patrimônio. Tais exemplos incluem a análise do patrimônio dos povos originários e as implicações do seu apagamento; a memória como alvo de estratégia militar; e a prática da iconoclastia como instrumento de reivindicação política e social de outras memórias. Ao abordar esses temas de forma aprofundada, alguns livros oferecem uma visão complexa, reconhecendo que a destruição, assim como a preservação, é um ato carregado de intencionalidade política.

Esses dois temas são fulcrais, pois representam os eixos centrais através dos quais o conceito de patrimônio é didatizado e operacionalizado para o aluno do 6º ano. Primeiramente, a dialética entre preservação e destruição revela não apenas a vulnerabilidade do patrimônio, mas também as disputas políticas em torno de sua conservação. Isso permite questionar a quem cabe a responsabilidade por sua integridade, demonstrando, ainda, a necessidade de ir além do debate institucional para incentivar uma postura de ação cidadã e de intervenção prática na realidade.

Em continuidade, a inclusão da relação entre patrimônio e memória sustenta a análise, à medida em que o processo de patrimonialização resulta de escolhas sociais e políticas, e o estudo desses discursos nos livros didáticos expõe quais memórias são selecionadas, celebradas e transmitidas como oficiais e, por consequência, quais narrativas podem estar sendo invisibilizadas e silenciadas no currículo de História.

A análise dos 48 recortes de atividades (Preservação 21 recortes e Destruição 27 recortes) do 6.º ano em que a temática do Patrimônio aparece, revelou uma predominância e uma ausência: a prevalência da estética monumental em detrimento da noção de referência cultural e da imaterialidade. Embora algumas obras até evocam em seus comandos de exercícios uma correlação entre patrimônios materiais e imateriais, o foco da atividade é predominantemente o primeiro em detrimento do segundo.

Essa percepção já havia surgido como um “indício” na predominância de imagens como apêndice ilustrativo discutidas no capítulo anterior. Naquele momento, os monumentos consagrados e visualmente imponentes foram predominantes em detrimento das manifestações culturais. Contudo, nas páginas que se seguem, essa percepção ficará ainda mais evidente quando analisamos os discursos de preservação e destruição ante a “quase-ausência” da menção ao patrimônio imaterial.

A principal força dessa constatação reside na análise do conjunto de fontes. Nas 14 obras por ora analisadas, apenas duas trouxeram atividades que problematizam o patrimônio imaterial enquanto fonte, indo além de uma abordagem de representação visual como suporte de apoio.

Na seção “Lugar e cultura” de “Araribá Conecta” (2022, p. 190), um texto intitulado: “A tradição medieval nas Cavalhadas do Brasil”, no capítulo 16: Os reinos germânicos (Unidade 7: O nascimento do mundo medieval) traz fragmentos de uma notícia publicada no Jornal Estado de Goiás (29 set. 2020) que aduz que as cavalhadas podem se tornar Patrimônio Cultural, para mobilizar a pergunta: Por que a narrativa lendária de Carlos Magno ainda está presente em tradições culturais no Brasil de hoje? Explique.

Embora o texto explique que a lenda de Carlos Magno, popularizada através de poesias de tradição oral como “A Canção de Rolando” (século XI), chegou ao Brasil pela influência dos jesuítas, durante o período colonial, o caráter de patrimônio é subtendido pela persistência temporal: são celebrações que ocorrem há mais de 200 anos, inspiradas nas tradições ibéricas da Idade Média e que têm sua maior expressão no município de Pirenópolis, em Goiás, enquanto tradição cultural viva e ativa no Brasil contemporâneo.

Na outra abordagem encontrada na seção: “Outros Olhares” da Trilha 4: A cultura Nok e os povos Bantos (Unidade 3: Povos antigos na Ásia e na África) em um texto intitulado: “Povos bantos e a capoeira” na obra “Jornadas: novos caminhos” (2022, p. 92) um texto retirado do livro: África Bantu: de 3500 a.C. até o presente, é mobilizado para direcionar as seguintes perguntas: qual é a relação entre a capoeira e os povos bantos? Como as autoras caracterizam a capoeira? Por que as autoras afirmam que a capoeira revela a “abordagem holística” dos povos bantos? Identifique e descreva o percurso geográfico percorrido pela capoeira desde o momento em que foi criada na África até os dias atuais. Na região onde você mora, as pessoas costumam praticar capoeira? Em sua opinião, essa atividade é importante para a cultura brasileira? Justifique sua resposta.

As autoras caracterizam a capoeira como uma arte marcial que também é um esporte e uma forma de arte popular. Além disso, destaca sua natureza integrativa,

pois combina diversos elementos: ideologia, prática física e expressão religiosa/espiritual. O espiritual e o terreno; os vivos e os ancestrais. Elementos marciais e lúdicos, musicais e rítmicos. As políticas de resistência e justiça.

O texto revela essa “abordagem holística” (embora use o termo “integrar”) ao descrever como a capoeira combina e interliga elementos que outras culturas tenderiam a separar. A capoeira é mais do que uma luta ou dança; ela integra o espiritual e o terreno, os vivos e os ancestrais, e os elementos marciais e lúdicos, além da música e da política de resistência. Essa união de mente, corpo, espírito e comunidade é o que caracteriza a visão holística dos povos bantos.

O percurso geográfico da capoeira, segundo o texto, é o da criação na África: nasceu em Angola, entre os povos Kimbundu. Foi levada para as Américas por indivíduos escravizados da região atual de Angola, durante a era do tráfico transatlântico de escravos. Tornou-se popular e se disseminou em locais como as ruas do Brasil e até mesmo em academias da moda em Nova York e São Francisco, indicando sua transformação em um fenômeno global. Na última questão, espera-se que o estudante reconheça na realidade local a existência da capoeira e que essa prática é importante nos dias atuais.

Ambas as abordagens se enquadram predominantemente na dimensão conceitual, com forte ênfase na extração e reprodução de informações factuais e definições dos textos de apoio. O tratamento procedimental é limitado, pois se restringe a operações básicas de leitura e síntese, sem desafiar o estudante com procedimentos mais complexos como a crítica das fontes, a argumentação aprofundada ou a comparação entre os fenômenos.

O texto sobre a capoeira é rico, destacando a arte marcial como portadora de “políticas de resistência e justiça” e reveladora de uma visão que integra “os vivos e os ancestrais”. No entanto, as perguntas direcionadas ao aluno ignoram esses conceitos centrais na hora de solicitar uma reflexão. As questões principais (relação, caracterização, holismo e percurso geográfico) exigem apenas a extração e reprodução do conteúdo do texto, concentrando-se no saber o quê (conceitual). Não há perguntas que explorem o “por quê” da resistência: Por que a capoeira precisou

ser uma forma de resistência? Como essa arte marcial contribuiu para a justiça em contextos de escravidão?

Ao não questionar o conteúdo político do texto, a atividade neutraliza o potencial de aprendizado sobre disputas de poder, opressão e agência, transformando os conceitos de resistência e ancestralidade em meras características descritivas, e não em valores atitudinais a serem debatidos e compreendidos criticamente.

A única chance de engajamento atitudinal reside nas duas últimas perguntas, que são de natureza pessoal (“Na região onde você mora...” e “Em sua opinião...”). Essas perguntas não dependem da análise aprofundada do texto de apoio. O aluno pode responder que a capoeira é importante (demonstrando o valor atitudinal de respeito cultural) sem ter compreendido minimamente o seu papel histórico como instrumento de resistência dos povos bantos. Ao separar a justificativa (“Em sua opinião, essa atividade é importante?”) da base conceitual crítica (“políticas de resistência e justiça”), a atividade corre o risco de aceitar uma resposta superficial baseada no senso comum (“É importante porque é legal/bonito”) em vez de exigir uma justificativa embasada na memória, identidade e no contexto de luta dos povos bantos, conforme detalhado no próprio texto.

O esforço de aplicação da metodologia de análise que seguiremos nesses dois recortes nos possibilita perceber que as abordagens do patrimônio imaterial são desenvolvidas com significativas limitações nos livros didáticos.

O principal problema das abordagens acerca do patrimônio imaterial reside na capacidade de o patrimônio atingir, para além de suas fronteiras formais, complexas forças culturais do qual ele surge e do qual este mesmo bem é o representante singular, processo este denominado por José Reginaldo Gonçalves (2007, p. 246) como ressonância.

O problema da ressonância — entendido como a capacidade simbólica do patrimônio de produzir identificação, reconhecimento e sentido junto aos grupos de identidade — constitui um desafio recorrente nas narrativas patrimoniais. Entretanto, no campo do patrimônio imaterial, essa dificuldade se intensifica. Por não possuir suporte material, o patrimônio imaterial depende inteiramente da sua capacidade

comunicativa: ele só existe plenamente quando consegue se fazer reconhecer como prática viva, socialmente situada e afetivamente compartilhada.

A análise dos livros didáticos evidencia que essa ressonância é sistematicamente comprometida. Primeiro, porque as obras reduzem práticas dinâmicas a descrições estáticas, despojando-as de seus contextos, ritmos e corporalidades. Segundo, porque não estabelecem vínculos identitários entre os alunos e os bens apresentados, apresentando exemplos distantes das experiências territoriais e culturais dos leitores. Terceiro, porque invisibilizam os sujeitos produtores do patrimônio, transformando comunidades e grupos culturais em meros cenários e não como agentes históricos da prática. Por fim, porque deixam de oferecer mediações pedagógicas significativas, limitando-se a conteúdos factuais que não ativam a dimensão experiencial, investigativa ou afetiva necessária para que o patrimônio imaterial se torne inteligível e significativo.

Tabela 6 – Os padrões identificados entre o residual e o emergente

Categoria	Padrão Residual	Padrão Emergente
Foco Principal	Foco excessivo na materialidade (o "monumento").	Valorização de práticas sociais vivas e do seu significado atual.
Abordagem do Patrimônio	Patrimônio visto como objeto de contemplação, estático e concluído.	Uso do patrimônio como fonte de investigação e objeto de análise.
Tratamento do Conflito	Ausência de conflito e de problematização.	Atenção às tensões entre memória e esquecimento; problematização de silenciamentos.
Tipo de Memória	Memórias universalizantes e homogêneas.	Reconhecimento do aluno como agente cultural e produtor de sentido.
Exigência Cognitiva	Atividades que exigem recordação e identificação (Conteúdo Factual).	Mobilização da análise crítica (Conteúdo Procedimental/Atitudinal).
Atitude Historiadora	Ausência de procedimentalidade e atitude historiadora.	Ênfase na mobilização da análise crítica e interpretação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base nas obras aprovadas no PNLD 2024.

Destacamos como “emergentes”, abordagens que valorizam experiências coletivas e a história socialmente compartilhada por grupos, deslocando o foco do bem tombado e da estética monumental para os processos de memória e poder que os legitimam. Tal abordagem exige que o ensino de história na educação básica vá além da contemplação de monumentos e da preservação acrítica de bens, estimulando professores e estudantes a indagar patrimônios: o patrimônio é de qual grupo social?

Para qual grupo se destina? Qual memória ele deseja legitimar? Quais sujeitos e experiências ficam silenciados? (Almeida; Miranda, 2017, p. 158).

Em relação ao papel do aluno nas abordagens didáticas sobre o Patrimônio, a perspectiva de alçá-los à condição de agentes culturais possibilita não apenas usufruir dos bens culturais, mas também participar da produção de novos conhecimentos, em um movimento contínuo de criação e recriação da cultura. Tais abordagens tratam o patrimônio como fonte e objeto de aprendizagem, contribuindo para superar dicotomias tradicionais, que herdamos de uma concepção que privilegia a dimensão material.

Ao ampliar o horizonte de significação do patrimônio, incorporando noções de referência cultural, essas perspectivas deslocam o olhar do monumento petrificado para um campo de práticas sociais em disputa. Ao incentivar a problematização das tensões entre memória e esquecimento, bem como a análise de múltiplas vozes e de seus conflitos no processo de patrimonialização, as narrativas que mobilizam temas emergentes oferecem um campo fértil para que o ensino de História busque se configurar como exercício interpretativo do mundo social.

Essas abordagens são problematizadoras e emergentes, pois demandam da estudante mobilização de habilidades do procedimento histórico, como a análise crítica de fontes, a identificação de continuidades e rupturas, e a interpretação dos silenciamentos. Dessa forma, elas subsidiam o desenvolvimento da “atitude historiadora” prevista na BNCC.

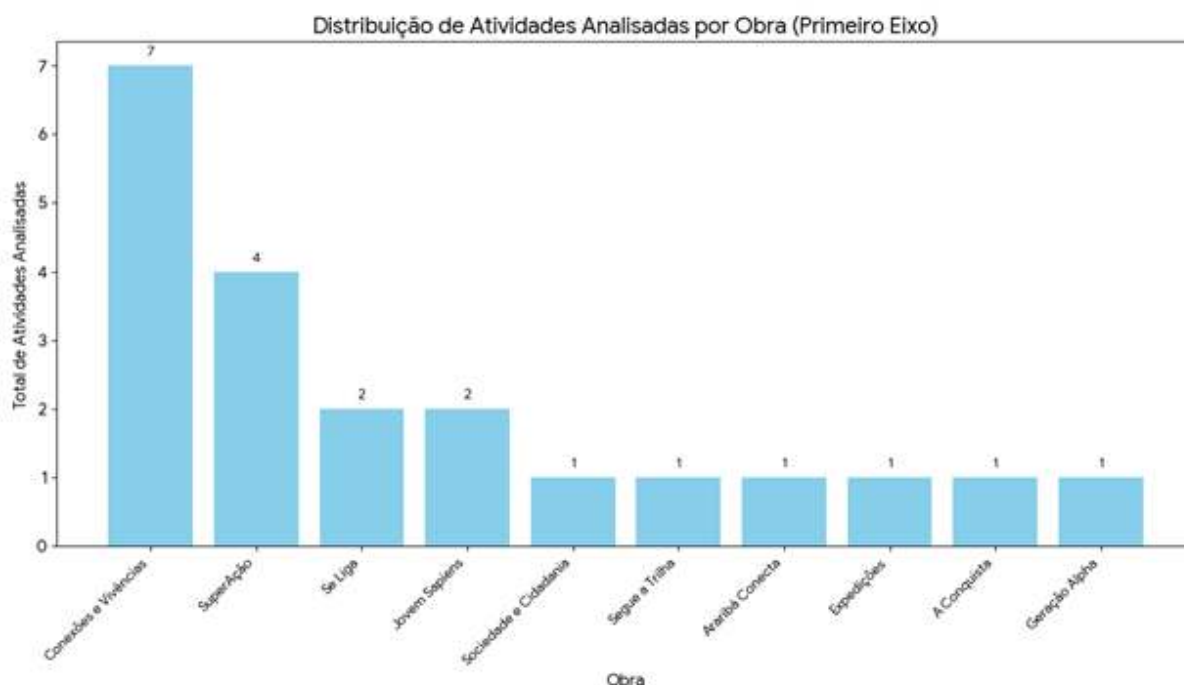
Em contrapartida, essas abordagens se distinguem daquelas que são problemáticas ou residuais, marcadas por reducionismos, imprecisões conceituais ou anacronismos que limitam a compreensão do patrimônio à sua materialidade consagrada.

4.1 Os discursos de preservação

Nossa análise inicial concentra-se em 21 recortes de abordagens presentes em 10 obras que foram agrupadas sob o enfoque temático "Discursos de preservação". A avaliação dessas atividades revela um espectro de qualidade: enquanto algumas são bem construídas em termos de problematização, outras apresentam falhas pontuais

de encaminhamento ou desdobramento. No entanto, a maior parte delas enquadra-se em uma perspectiva generalista e pouco crítica.

Gráfico 16 – Distribuição de obras analisadas no eixo Preservação



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Para iniciar a discussão, analisaremos nove (9) recortes que compõem o eixo: "discursos de preservação como valor positivo". Esses recortes estão distribuídos por seis (6) das quatorze (14) obras aprovadas no PNLD, a saber: Conexões e Vivências (3), SuperAção (2), Sociedade e Cidadania (1), Segue a Trilha (1), Araribá Conecta (1) e Se Liga (1).

Tabela 7 – Síntese dos recortes de Preservação como valor positivo

OBRA	CAPÍTULO E UNIDADE	DESCRIÇÃO	ABORDAGEM	DISCURSO
PRESERVAÇÃO COMO VALOR POSITIVO				
"SuperAção" (2022, p. 80)	Unidade 3: Mesopotâmia e África Antiga	Abertura da Unidade. Fotografia do Templo de Ramsés II (Abu Simbel)	Factual	Vestígio da memória da Humanidade. Dever moral.

“Conexões e Vivências” (2022, atividade 3, p. 22)	Unidade História, Memória e Cultura. Capítulo 1: Narrativas e Tempos Históricos	1: Atividade de finalização da Unidade. Pesquisa de Patrimônios Históricos, Culturais e Ambientais no Brasil. Produção de Cartaz Ilustrado.	Procedimental e Conceitual de forma Factual	Valorização abstrata (qualquer patrimônio é importante porque preserva identidade e memória)
"Sociedade e Cidadania" (2022, p. 74–75)	Capítulo 4: Egito e Kush (Unidade 2: África, Oriente e América na Antiguidade)	Atividade sugerida nas Orientações docentes. Criar material (relatório ilustrado, vídeo ou áudio) para convencer um grupo de pessoas a visitar o Egito	Procedimental	Patrimônio como <i>commodity</i> turística.
Conexões e Vivências” (2022, p. 146–147).	Unidade 5: Cultura e Política na Roma Antiga	Abertura da Unidade. Fotografia do Coliseu Romano.	Factual	Compreensão valorativa e celebratória do Patrimônio.
“Conexões e Vivências” (2022, p. 49)	Unidade História, Memória e Cultura.	1: Atividade 6: Retomada de Final da Unidade. Legislação de Preservação.	Conceitual	Patrimônio como valor normativo. Protegido por instituições. Universal.
“Segue a Trilha” (2022, p. 79)	Capítulo 1: Maias, Astecas e Incas (Unidade 3: Povos nativos da América)	1: Notícia sobre a preservação de Machu Picchu. Qual é a importância de preservar um patrimônio como Machu Picchu?	Conceitual como meio para a Atitudinal (valorização)	Patrimônio como valor normativo. Protegido por instituições. Universal. Valorização abstrata.
“Araribá Conecta” (2022, p. 94–95)	Capítulo 8: A China e a Índia na Antiguidade (Unidade 3: sociedades antigas do Oriente)	Orientações Docentes. Muralha da China e a preservação dos “bens culturais da humanidade”. Escolher dois bens culturais de seu próprio bairro ou cidade: um bem preservado (representando a história e vivência local) e outro com problemas de conservação.	I) Procedimental II) Conceitual.	Patrimônio como valor normativo. Protegido por instituições. Universal. Valorização abstrata.

“Se Liga” (2022, p. 146)	Capítulo 8: Roma Republicana (Unidade 3: Antiguidade Clássica)	8: Importância de preservar construções antigas como a ponte romana do Gard	Conceitual.	Valor estético. Patrimônio como vestígio material do passado. Universal. Valorização abstrata.
“SuperAção” (2022, Atividade 9, p. 221)	Capítulo 16: O Império Romano do Oriente (Unidade 6: Os antigos romanos)	Manchete acerca da restauração de Santa Sofia. Importância da preservação deste patrimônio da humanidade.	Conceitual como meio para a Atitudinal (valorização)	Valor estético. Preservação é um fim em si mesma, por "importância histórica e artística" que a constituiu como grande marco ao Império Bizantino. "Preservar a memória e a história de um lugar e de seu povo".

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base nas obras aprovadas no PNLD 2024.

Na abertura da Unidade 3: "Mesopotâmia e África Antiga" da obra “SuperAção” (2022, p. 80), é apresentada uma fotografia do Templo de Ramsés II, em Abu-Simbel, Egito. A problematização dessa imagem é instrumentalizada nas orientações docentes do livro do professor para sugerir aos alunos a reflexão sobre "a importância de preservar as construções antigas para conservar a memória da humanidade".

Adiante, na seção "Iniciando a conversa" (2022, p. 81), três perguntas são apresentadas para os estudantes, direcionando a observação da imagem e mobilizando o possível conhecimento sobre a Antiguidade. As questões são: "descreva a fotografia", "você sabe o nome desta edificação" e "o que você conhece sobre as civilizações da Mesopotâmia e da África Antiga"?

O encaminhamento é factual, e o potencial que as atividades desenvolvem limita-se às habilidades de leitura da legenda e observação da imagem, o que, no máximo, estimula uma assimilação abstrata da "grandiosidade" do templo. A fotografia não é mobilizada como fonte a ser interrogada; conseqüentemente, não há tensionamento de escolhas ou ausências, e o espaço para discutir disputas de memória ou diferentes perspectivas sobre o patrimônio permanece fechado.

Em aspectos epistemológicos, avaliando as estratégias de mediação, o patrimônio é retratado como apêndice ilustrativo, com um viés pouco crítico (situa-se no âmbito das abordagens problemáticas). O conceito implícito é o de monumento com foco na cultura material das construções antigas (templos, pirâmides, ruínas). Ele é apresentado como vestígio que deve ser protegido\conservado para manter a memória da humanidade, reforçando uma visão estética monumental universalizante.

Nesse sentido, a primeira atividade analisada, evidencia um discurso residual e canônico, centrado na monumentalidade de obras grandiosas, tendo por base padrões estéticos, no qual preservar é um valor positivo em si mesmo, universal, vinculado a “conservar a memória da humanidade”.

Não se convoca a “atitude historiadora”, mas a adesão a um discurso genérico de preservação, na qual o estudante é levado a internalizar a ideia de preservação como dever moral, sem questionar quem define o que é preservado ou as relações de poder implicadas. Haveria conservação da memória coletiva, sem o reconhecimento desta por parte dos indivíduos?

A ênfase em “conservar a memória da humanidade” universaliza e desistoriciza o patrimônio; a atividade não abre espaço para múltiplas vozes nem pergunta “memória de quem”?, reproduzindo o núcleo de sua premissa: preservar é importante porque é importante para a memória³⁴.

³⁴ Em lugar de limitar-se à observação descritiva da fotografia do Templo de Ramsés II, a atividade poderia propor uma investigação articulando o patrimônio como fonte histórica e como tema problematizador. O professor apresentaria aos alunos duas imagens contrastantes: a fotografia clássica do templo monumental, utilizada pelo livro e uma fotografia do mesmo sítio durante a década de 1960, quando foi necessário o deslocamento das estátuas e estruturas devido à construção da barragem de Assuã. Essa escolha permitiria situar os estudantes diante de um conflito concreto entre desenvolvimento econômico e preservação patrimonial. O enunciado poderia ser reescrito da seguinte forma: “Analisar as duas imagens e responder: (1) Quais foram os riscos para o patrimônio quando se construiu a barragem de Assuã? (2) Quem tomou a decisão de preservar esse templo e com que recursos? (3) Quem se beneficiou e quem foi prejudicado pela obra? (4) Hoje, quem visita Abu-Simbel e como o turismo influencia esse patrimônio?” Os verbos centrais passariam a ser analisar, comparar, discutir, problematizar, indicando uma operação cognitiva de maior complexidade e próxima da “atitude historiadora” prevista na BNCC. Ao invés de afirmar a importância da preservação como valor universal e autoevidente, a proposta convocaria os alunos a refletirem sobre quem define o que merece ser preservado, quais são os custos sociais e ambientais envolvidos e como diferentes sujeitos (Estado egípcio, UNESCO, comunidades locais, turistas, arqueólogos) se relacionam com o patrimônio. Ademais, como estratégia de mediação, o professor poderia propor um debate em grupos: uns representando

Na Unidade 1: História, Memória e Cultura, nas atividades de finalização do Capítulo 1: Narrativas e Tempos Históricos da obra: “Conexões e Vivências” (2022, atividade 3, p. 22), encontramos um enunciado que parte da premissa da existência de “diversos patrimônios históricos, culturais e ambientais” no Brasil. O exercício propõe a pesquisa a partir da escolha de um desses patrimônios existentes em nosso país. Os alunos deverão elaborar um cartaz ilustrado, contextualizando o local do patrimônio, bem como destacando a sua importância.

Os verbos “pesquisem”, “escolham” e “elaborem” apontam para uma prática de aplicação, mas sem chegar a uma problematização histórica. Desse modo, a abordagem demanda aspectos procedimentais de pesquisa, contextualização e elaboração\produção. Contudo, a natureza abstrata da proposta pode também encaminhar para uma simples verificação de conteúdo factual com a mera identificação do patrimônio e a descrição do local de procedência.

Em que pese a atividade de escolha por parte do aluno e o incentivo a pesquisa, o procedimento histórico se subsume à medida em que o desdobramento ou o desfecho da pesquisa recai na produção de um cartaz ilustrado explicando a importância do local e do patrimônio brasileiro escolhido. A pergunta geradora é porque este patrimônio que escolhi é importante?

A proposta até abre algum espaço para a diversificação e a pluralidade (cada grupo pode escolher patrimônios distintos), mas a lógica é de valorização genérica: qualquer patrimônio é importante porque preserva identidade e memória. Embora até promova a iniciativa do aluno na escolha, valorizando-se algum dos procedimentos inerentes à “atitude historiadora”, o exercício não explora as disputas de significados nem o processo de seleção que define os patrimônios, faltando, portanto, a dimensão crítica sobre conflitos, silenciamentos e exclusões.

o governo egípcio dos anos 1960, outros os arqueólogos internacionais, outros as comunidades deslocadas e, por fim, o setor do turismo cultural. Essa dinâmica permitiria perceber o patrimônio não apenas como vestígio material, mas como campo de disputas de memória, identidade e poder, escapando da lógica reducionista da monumentalidade. Assim, a atividade alternativa superaria os vícios desse modelo de abordagem canônico — descritiva, superficial e universalizante — ao oferecer aos alunos condições de historicizar o patrimônio e de compreender que a memória preservada nunca é neutra, mas resultado de escolhas sociais e políticas, frequentemente atravessadas por tensões e contradições.

Essa abordagem procedimental oscila entre o apêndice ilustrativo — com o cartaz sendo reduzido a um mero produto final — e uma concepção de patrimônio como monumento, uma "coisa" importante a ser simplesmente exaltada. Embora haja um incentivo ao procedimento, o desenrolar da atividade desconsidera a potencialidade de tomar o cartaz como fonte, pois não apresenta perguntas de método nem problematizações que estimulem a crítica aos discursos de preservação, silenciando os conflitos e as disputas inerentes ao processo.

Para ganhar fôlego analítico, tal proposta necessitaria incluir e considerar critérios como os atores envolvidos, as políticas de preservação, as memórias concorrentes, os usos do espaço e os impactos sociais. Alternativamente, poderia solicitar argumentos com base na leitura de fontes e referências, procedimentos que devem ser introduzidos nesta faixa etária, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Outra atividade emblemática acerca dos discursos de preservação como valor positivo está presente no Capítulo 4: Egito e Kush (Unidade 2: África, Oriente e América na Antiguidade) da obra "Sociedade e Cidadania" (2022, p. 74–75). Mais especificamente, ela se encontra no boxê intitulado "Para Refletir", no livro do aluno, que apresenta o texto: "Pirâmides: túmulos de faraós!".

Esse texto, então, descreve as Pirâmides de Gizé — Quéops, Quéfren e Miquerinos — como um dos principais destinos turísticos do Egito. Além disso, ele ressalta a grandiosidade da pirâmide de Quéops, construída com mais de 2,3 milhões de blocos de pedra perfeitamente encaixados. A seção também explica que estas pirâmides serviam como túmulos para os faraós, contendo pinturas, esculturas e objetos para a vida após a morte.

Ainda sobre a construção, o texto destaca a sua complexidade, que envolveu o trabalho de mais de 80 mil pessoas por 20 anos, e detalha o processo de transporte dos blocos, desde as pedreiras até o local da obra. Portanto, conclui-se que as pirâmides são o resultado de um enorme esforço humano e um símbolo do imenso poder do faraó. Juntamente com a descrição, as perguntas acompanham o material, questionando o nome das pirâmides, sua finalidade e o número de trabalhadores envolvidos. Por fim, há uma legenda que contextualiza o uso do camelo na região, um

animal que, embora não tenha sido usado na construção das pirâmides, foi fundamental para o comércio e a comunicação no deserto.

Após a realização das atividades, as orientações docentes no Manual do Professor sugerem uma atividade complementar. Esta proposta visa que os alunos trabalhem em grupo, agindo como uma agência de turismo. O objetivo é que eles criem um material (relatório ilustrado, vídeo ou áudio) para convencer um grupo de pessoas a visitar o Egito. O trabalho deve, para esse fim, destacar atrações como as pirâmides, o Rio Nilo, o Museu do Cairo e o templo de Abu Simbel. A atividade estimula a produção pessoal e o esforço coletivo, tanto que o professor é orientado a valorizar o trabalho em equipe dos alunos.

Os verbos centrais "imaginem, façam, incentivem, convençam" posicionam o exercício no nível de produção aplicada e persuasão. Com isso, o patrimônio é tratado como um apêndice ilustrativo e como *commodity* turística; isto é, a ênfase é promocional, transformando vestígios materiais do passado em produto a ser consumido, mais do que em fonte de investigação crítica.

Sob a ótica pedagógica, a abordagem da atividade, que utiliza a produção de materiais de agências de turismo para explorar as pirâmides do Egito, demonstra uma "criatividade" notável. Ao incentivar a elaboração de relatórios, vídeos ou áudios, a proposta desenvolve competências cruciais de comunicação e colaboração em grupo, além de estimular a produção de conteúdo em diferentes mídias. Em outras palavras, esse formato dinâmico e prático pode, de fato, engajar os alunos de maneira eficaz, fazendo-os aplicar o conhecimento de forma ativa e colaborativa.

No entanto, essa metodologia, embora atrativa, apresenta problemas centrais que limitam sua profundidade crítica. Ao focar na produção de materiais de convencimento, a atividade corre o sério risco de naturalizar a "comodificação do patrimônio". O patrimônio histórico é reduzido a um produto a ser consumido, o que leva a ignorar os efeitos negativos do turismo de massa, como a pressão sobre os sítios arqueológicos, a degradação ambiental, a dependência econômica e a *gentrificação* que afeta as comunidades locais. Em suma, a atividade não questiona o objetivo final do turismo, apresentando-o como um fim benigno e sem problematizar seus impactos.

Apesar de ser predominantemente procedimental (pela exigência da produção de um material de divulgação e do trabalho em equipe), a atividade de "agência de turismo" se estrutura de forma a promover um discurso onde a atividade turística é apresentada como um fator positivo de consumo. Essa abordagem reforça uma visão exotizante e acrítica acerca do patrimônio, que é reduzido a um produto a ser consumido. Além desses pontos, a atividade tende a reforçar o efeito exotizante, reproduzindo o olhar do "turista estrangeiro" que busca o espetáculo e o mistério das culturas distantes. Ao focar na promoção das pirâmides, o exercício pode inadvertidamente fortalecer estereótipos da "egiptomania", desconsiderando a complexidade da história egípcia e as vozes de seus herdeiros culturais.

A ausência de reflexão ética, aliás, é uma questão importante que tem implicações na dimensão de habilidades atitudinais, pois ao focar na persuasão ela negligencia a necessidade de desenvolver valores e normas de conduta que levem à reflexão ética e à análise dos impactos negativos da commodificação cultural, silenciando as Relações de Poder e os conflitos sociais subjacentes ao turismo de massa.

Não há um enquadramento que leve os estudantes a discutir questões fundamentais como quem realmente se beneficia com o turismo, como os direitos culturais podem ser violados e quais medidas de preservação deveriam acompanhar qualquer iniciativa de promoção. Desse modo, a atividade transforma um bem histórico e cultural em um simples apêndice ilustrativo e uma *commodity*, negligenciando seu potencial como fonte de investigação crítica, reflexão ética e análise social³⁵.

A análise do turismo enquanto "comodificação do patrimônio" estabelece uma conexão direta com as Relações de Poder. Neste contexto, o poder manifesta-se no

³⁵ Em contraste com a atividade de criar um relatório ilustrado e promocional sobre o Egito, duas propostas alternativas seriam mais eficazes para o aprendizado. A primeira sugere a elaboração de um "guia crítico de visita", que iria além da beleza estética e focaria nas questões éticas e ambientais do turismo. O guia conteria informações sobre o impacto da visitação em massa e recomendações para um turismo mais responsável. A segunda proposta, de um "estudo de impacto turístico", convidaria os alunos a analisar dados reais sobre o fluxo de visitantes e a infraestrutura local para, então, criar propostas de gestão sustentável. Ambas as alternativas transformariam a atividade de um mero exercício promocional em uma reflexão aprofundada sobre a relação entre preservação do patrimônio, economia e o impacto social e ambiental do turismo.

controle da narrativa e na apropriação dos sítios patrimoniais. Grandes agências e corporações turísticas, que capitalizam sobre esses bens, frequentemente marginalizam as comunidades locais, excluindo-as dos benefícios econômicos e dos processos de tomada de decisão.

Dessa forma, a "pilhagem simbólica e material" — que reduz o patrimônio a um mero cenário ilustrativo para consumo turístico, conforme criticado na atividade das pirâmides — constitui uma modalidade de exercício de poder que efetivamente silencia as vozes locais. A ênfase acrítica na glorificação de um destino turístico, que oculta sistematicamente seus impactos negativos socioambientais, estabelece um paralelo direto com a glorificação de uma obra desacompanhada da discussão sobre o esforço e o trabalho subjacentes à sua construção.

Um exemplo importante do padrão de abordagens que promovem os discursos de preservação como valor positivo pode ser encontrado na imagem de abertura da Unidade 5: Cultura e Política na Roma Antiga da obra "Conexões e Vivências" (2022, p. 146–147). Esta imagem, que traz a fachada do Coliseu, funciona como uma síntese visual que consolida a identificação desse discurso canônico de preservação.

As perguntas de abertura da unidade, ao solicitar que os alunos "expliquem os motivos pelos quais um Patrimônio tão antigo quanto a cidade de Roma continua importante", opera no campo dos conteúdos conceituais, pois requer a mobilização de princípios sobre o valor e a função do patrimônio (memória, identidade, fonte de informação). Contudo, a análise da abordagem demonstra que o objetivo final é a reafirmação de um valor consensual e canônico de preservação. A atividade é conduzida para uma compreensão valorativa e celebratória, focada na importância do Coliseu como marco de memória e identidade coletiva, o que é um conteúdo tipicamente atitudinal.

A formulação reproduz a lógica canônica do patrimônio: a razão de ser do patrimônio é sua "importância" como vestígio que fornece informações e atrai turismo. Isso acarreta dois problemas analíticos: I) Oculta as relações de produção do patrimônio: Roma foi construída com trabalho escravo, desigualdades e expropriação de recursos; a questão "por que continua importante" não exige que o aluno examine quem construiu, sob que condições e quem se beneficia hoje da mercantilização do

patrimônio (turismo, mercados imobiliários) e II) Reforça um discurso de preservação despolitizado: ao situar a importância em termos de “valor histórico” e “memória”, a atividade legitima uma postura conservadora que pode naturalizar hierarquias (o que é considerado digno de preservação) sem discutir seleção, exclusões e interesses econômicos envolvidos na preservação e gestão patrimonial.

Portanto, ao reproduzir a lógica de que a importância do patrimônio reside em seu "valor histórico" e na atração turística, a obra oculta as relações de poder (trabalho escravo, desigualdades) e despolitiza o discurso. Essa falta de exigência em examinar quem construiu e quem se beneficia da mercantilização atual legitima uma postura conservadora, reforçando a aceitação acrítica de um cânone estético e de um discurso abstrato de preservação. Assim, a atividade utiliza o conceito de forma superficial ou factual para garantir a formação de uma atitude valorativa e despolitizada.

Analisaremos mais uma atividade da obra “Conexões e Vivências” (2022, p. 49) para identificar os encaminhamentos propostos pelas autoras. Na atividade 6, de encerramento da Unidade 1: História, Memória e Cultura, temos um enunciado descritivo e explicativo acerca da legislação brasileira que obriga a realização de pesquisas arqueológicas antes de obras públicas ou privadas, sob autorização do IPHAN. A pergunta questiona: “Quais são os objetivos dessa legislação? Conversem sobre o assunto e, depois, compartilhem suas conclusões com a turma”. Os verbos "conversem" e "compartilhem" remetem a uma atividade de compreensão e socialização, mas não necessariamente de análise crítica.

Segundo a categorização de César Coll, podemos classificar essa abordagem predominantemente como conceitual, pois o foco está na compreensão do porquê da legislação. Nessa forma de abordagem, o aluno deve ir além do factual (o que diz a lei) e mobilizar o conceito de legislação de proteção, entendendo seus fundamentos.

O encaminhamento do padrão-resposta direciona como objetivo dessa a “garantia de que possíveis peças e artefatos do passado encontrados onde haverá uma obra pública ou privada sejam manuseados e removidos pelos pesquisadores, tanto para estudos como para exposições em museus” (Conexões e Vivências, 2022, atividade 6, p. 49). Ou seja, o objetivo da legislação de proteção é proteger peças e artefatos por meio de estudos e exposições em museus.

O patrimônio é tratado como algo que precisa ser resgatado, enviado a museus e registrado. A estratégia proposta é de debate em sala, mas fechada em um horizonte normativo: preservar é um valor positivo e a legislação existe para garanti-lo. A mediação não provoca questões como: quais interesses são afetados pela paralisação de uma obra? Como o IPHAN atua frente a pressões políticas e econômicas? Quais vozes sociais são incluídas ou excluídas nos processos de licenciamento arqueológico? Assim, a atividade apresenta um encaminhamento potencial pouco aproveitado: em vez de abrir espaço para múltiplas interpretações, reforça a ideia de que a lei cumpre naturalmente o papel de proteção e que preservar é um dever consensual comum.

O enunciado poderia ser o ponto de partida para desenvolver a “atitude historiadora”, pedindo aos alunos, por exemplo, que buscassem casos reais de embargos de obras públicas como hidrelétricas, estradas, metrô, por causa de sítios arqueológicos, ou que analisassem notícias sobre conflitos envolvendo preservação e interesses privados. Essa dimensão prática permitiria tensionar o discurso preservacionista abstrato e compreender o patrimônio como objeto de disputas sociais e políticas.

O padrão-resposta valoriza os artefatos como peças a serem salvas, mas silencia sobre os sujeitos sociais vinculados a esses patrimônios. Que comunidades locais são afetadas por esse processo de “remoção”? Ao centrar-se no objeto, a legislação parece priorizar o acervo museológico em detrimento da experiência social e cultural que dá sentido ao patrimônio. Existe somente uma forma de se estabelecer a proteção sobre esses achados e de patrimonializar? Esta pergunta, talvez suscitaria questões mais amplas que permitiriam aos alunos e docentes, interrogar com mais clareza os patrimônios.

Ademais, cabe questionar a musealização como destino da proteção por meio da lógica estabelecida de que os bens retirados devem ser encaminhados a museus. Musealizar é sempre a única ou a melhor forma de preservar? Sobretudo, pelo fato de que o deslocamento de peças pode significar o esvaziamento cultural dos territórios de origem, incluindo neste ponto o debate “colateral” sobre repatriação de objetos musealizados.

Ainda que se leve em conta o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos do 6º ano, os exercícios analisados negligenciam o potencial para debates mais profundos sobre as forças que moldam as narrativas do patrimônio. Observamos um padrão de resposta que naturaliza a função protetiva da legislação, mas que, ao fazê-lo, silencia os conflitos de interesse em múltiplos aspectos. Tal silenciamento se manifesta, por exemplo, na não problematização da tensão constante entre a preservação e as demandas do desenvolvimento econômico.

O patrimônio pode ser visto tanto como um “direito” quanto como um “obstáculo” ao progresso. A relação entre direito e economia, por exemplo, muitas vezes coloca o patrimônio como um entrave burocrático, pressionado por obras públicas e privadas. Outro ponto crucial é a invisibilidade de atores sociais como comunidades locais, movimentos sociais e empresas de arqueologia contratadas por empreiteiras, que disputam significados e interesses. Nesse sentido, uma abordagem mais completa proporia aos alunos a reflexão de como a sociedade compreende o patrimônio — como um direito coletivo à memória ou como um obstáculo ao desenvolvimento — e como a legislação equilibra, ou não, o direito ao patrimônio e os interesses econômicos.

Desse modo, embora o livro direcione o aluno a responder que a lei serve para “garantir a preservação de peças em museus”, a atividade poderia explorar dimensões problematizadoras: Quem decide o que vai para o museu? O que se perde quando se retira um bem de seu contexto? Como conciliar preservação com desenvolvimento? Quais memórias são apagadas nesse processo? Esse tipo de tensionamento desloca a resposta do nível normativo e abstrato para o nível histórico e social, aproximando o exercício daquilo que Trouillot (2016, p. 27) chama de “pretensão de verdade das narrativas históricas” — em que todo discurso (incluindo os de preservação) envolve escolhas, silenciamentos e disputas de poder.

Outra atividade que evidencia os discursos de preservação pode ser observada no capítulo 1: Maias, Astecas e Incas (Unidade 3: Povos nativos da América) da obra “Segue a Trilha” (2022, p. 79) na seção “Nosso Mundo”. Ao abordar a preservação de Machu Picchu por meio de uma notícia com forte viés turístico, propõe que os alunos comentem as medidas de proteção impostas pelo governo peruano, para, em seguida,

escreverem sobre a importância do local e, por fim, responderem à pergunta: "Qual é a importância de preservar um patrimônio como Machu Picchu?".

A atividade, que valoriza a estética monumental e a grandiosidade de Machu Picchu como símbolo global, tem um ponto forte ao introduzir a tensão entre o turismo de massa e a preservação, um debate central na atualidade. A abordagem predominante na atividade é atitudinal, apesar de utilizar verbos que tangenciam o nível conceitual ("comentar", "escrever sobre a importância", "responder à pergunta: 'Qual é a importância...']"). O potencial crítico da atividade reside na introdução de tensões relevantes, como o turismo de massa e as medidas de controle governamental (elementos que poderiam ser explorados conceitualmente e até procedimentalmente, ao se analisar as políticas de preservação).

A menção às medidas governamentais e à ameaça de inclusão na lista da UNESCO de Patrimônios em perigo contextualiza o problema de forma precisa. No entanto, o livro não aprofunda o debate sobre os impactos do turismo predatório e as políticas de conservação (sobretudo em países latino-americanos), limitando-se a um discurso abstrato de que Machu Picchu deve ser preservada por sua importância para a humanidade.

A segunda parte da atividade, que pede aos alunos para pesquisarem na internet e falarem sobre a importância de dois patrimônios no Brasil, tem o mérito de ampliar a discussão, conectando o caso andino com a realidade local. Contudo, essa reflexão acaba sendo influenciada pelas lacunas do próprio texto-base, que foca na vigilância e no controle — como o uso de "apitos" e "funcionários espalhados" — em vez de questionar a eficácia das medidas, seus impactos sociais no acesso dos visitantes e na lógica econômica por trás delas.

Em suma, embora a atividade apresente uma abordagem promissora, com potencial para um debate crítico, a obra deixa de desenvolvê-lo. Ao se restringir a um discurso "idealizado" e normativo, focado em regras e proibições, o material deixa de explorar as complexas contradições entre preservação, desenvolvimento e exploração econômica. Além disso, ignora a dimensão sociopolítica do tema, negligenciando a importância da educação, do engajamento comunitário e do papel das populações

locais na gestão e apropriação do patrimônio. Focou-se em soluções imediatas e não nas ferramentas mais sustentáveis para a preservação a longo prazo.

O Capítulo 8: A China e a Índia na Antiguidade (Unidade 3: sociedades antigas do Oriente) de “Araribá Conecta” (2022, p. 94–95) traz, nas orientações docentes do manual do professor, uma atividade complementar que propõe uma discussão sobre a preservação dos “bens culturais da humanidade”. Para isso, utiliza a Grande Muralha da China como exemplo de um tesouro histórico ameaçado pelo turismo desordenado e pelo descaso das autoridades.

A fim de conectar o tema à realidade dos alunos, a proposta sugere que eles se organizem em grupos e escolham dois bens culturais de seu próprio bairro ou cidade: um bem preservado (representando a história e vivência local) e outro com problemas de conservação. Este segundo bem deve servir de ponto de partida para que os grupos discutam e proponham soluções.

Os alunos devem analisar as obras escolhidas e apresentar os resultados de sua pesquisa em um blog ou painel. A atividade incentiva o uso de diversas práticas de pesquisa, como a análise de mídias sociais e a elaboração de relatórios. Nesse sentido, os verbos subjacentes (“converse, escolha, analise e proponha”) posicionam a atividade no nível de compreensão aplicada à realidade local.

Essa atividade sugestionada busca incentivar os alunos a aplicar o discurso institucionalizado da preservação na realidade concreta, tendo como problema inicial os efeitos negativos do turismo na preservação. Em contraponto, na seção intitulada “Documento” no livro do aluno, há fragmentos textuais retirados da Revista Aventuras na História (mar. 2020) acerca dos Guerreiros de Xian. Esse texto é descritivo, abordando o exército de terracota descoberto na China em 1974, no mausoléu do imperador Qin Shihuangdi, e contendo mais de 8.000 figuras em tamanho natural.

As duas perguntas que se seguem ao texto do “Documento” buscam uma interpretação direta da fonte textual. No item um, os alunos devem: a) Identificar o que foi descoberto e quantificar as peças; b) Localizar o período de produção (século III a.C.); e c) Explicar a finalidade da obra. Feito isso, no item dois, devem analisar o que as peças revelam sobre a cultura chinesa da época: a crença na vida após a morte e o caráter militarizado da sociedade.

Ao analisarmos essas duas propostas de atividades em conjunto: (I) A sugestão nas orientações docentes, focada na relação turismo/patrimônio e realidade local; e (II) A interpretação da fonte textual sobre os Guerreiros de Terracota; observamos encaminhamentos metodológicos distintos. A segunda, por exemplo, consiste numa interpretação de fonte textual. As perguntas mais interessantes para a problematização dizem respeito à finalidade desses achados e o que eles revelam sobre a sociedade que os produziu. Dessa forma, contextualiza-se a historicidade de um patrimônio mundial por meio de uma fonte informativa.

Retomando a primeira proposta (I), a abordagem didática sobre a relação entre turismo e patrimônio apresenta um ponto de partida promissor. Ao instigar o aluno a deslocar a análise global para o seu próprio território e a utilizar métodos de pesquisa como revisão bibliográfica, observação e relatórios, a atividade cumpre o ideal de conectar o patrimônio à cidadania e aos preceitos da BNCC. Essa orientação didática é eficaz por promover um senso de pertencimento e responsabilidade, além de incentivar o engajamento direto com a realidade local.

A atividade complementar, portanto, apresenta um forte encaminhamento procedimental com um ponto de partida promissor para a dimensão atitudinal, pois instiga o aluno à ação e ao engajamento cívico na realidade local. No entanto, ela apresenta uma limitação crítica na profundidade do tratamento conceitual e, de certa forma, também na atitudinal por restringir o foco à constatação óbvia dos problemas de conservação e à proposição de soluções de forma simplificada e despolitizada.

A falta de foco em temas como a comodificação do patrimônio, os fluxos econômicos do turismo, os impactos socioambientais e os processos de privatização do espaço público impede que os alunos compreendam as complexas dinâmicas de poder e interesse que operam no setor. Sem investigar quem lucra e quem perde com a exploração turística de um bem cultural, a atividade pode se limitar a uma constatação óbvia, mas sem a análise das causas e consequências reais.

A consequência pedagógica dessa limitação é a reprodução de respostas normativas e sentimentais. Sem materiais que exponham as diversas facetas da indústria do turismo – como publicidades turísticas, dados de visitação e, principalmente, as vozes das comunidades locais –, a atividade corre o risco de

incentivar o aluno a simplesmente afirmar que "preservar é bom". Isso despolitiza o debate e impede a deliberação pública e a análise de políticas³⁶.

Por fim, a atividade de interpretação sobre os Guerreiros de Xian é predominantemente conceitual, visto que seu foco principal é garantir que o aluno recupere e compreenda informações factuais e conceitos socioculturais básicos, extraídos diretamente da fonte de apoio. Por outro lado, a dimensão procedimental mostra-se superficial, restringindo-se à leitura e interpretação, sem explorar procedimentos de pesquisa mais complexos. Da mesma forma, a abordagem atitudinal apresenta carência, pois ao contextualizar um patrimônio mundial meramente por meio de uma fonte informativa, sem incorporar questionamentos éticos ou debates sobre sua preservação, a atividade deixou de aproveitar a oportunidade de promover uma reflexão sobre a relevância do patrimônio para a sociedade contemporânea e sobre as Relações de Poder envolvidas em sua gestão e exposição.

Portanto, a predominância de abordagem nas duas atividades — a investigação local sobre turismo e o estudo de caso dos Guerreiros de Xian — reside no estímulo ao domínio procedimental (no caso da pesquisa local) e conceitual (na interpretação da fonte), com uma carência comum e crítica na dimensão atitudinal,

³⁶ Podemos pensar numa atividade prática que mobilize o debate introduzido pela instrumentalização dos impactos nocivos do turismo na muralha da China, ao propormos uma micro-pesquisa investigativa dessas tensões entre turismo e patrimônio adaptadas às realidades locais do próprio município por meio da elaboração de um plano de turismo sustentável. A tarefa começa com a montagem de um "kit de fontes", que pode incluir: Folhetos de agências de turismo, reportagens e dados sobre o fluxo de visitantes em locais históricos, pareceres técnicos de órgãos de proteção ao patrimônio ou depoimentos de moradores e comerciantes locais. Isso permite a identificação do problema geral dentro da realidade imediata. Os estudantes deverão mapear os diferentes atores sociais e econômicos envolvidos no turismo da cidade, identificando seus interesses, motivações e o papel que desempenham na gestão do patrimônio. A atividade culmina em uma simulação de audiência pública, na qual os alunos assumem papéis específicos, como: Representantes da prefeitura, guias de turismo, moradores afetados pelo turismo de massa, membros de órgãos de proteção ao patrimônio e empresários do setor. O objetivo é que cada grupo apresente seu ponto de vista, revelando as tensões e os dilemas reais sobre a exploração turística. Como produto final, os alunos não entregarão um simples painel, mas um "plano de turismo sustentável" detalhado. O documento deve incluir medidas práticas, estimativas de custos sociais e ambientais e uma reflexão sobre como o turismo pode valorizar o patrimônio e as comunidades locais, em vez de apenas explorá-lo.

que limita o debate ético sobre a comodificação, as Relações de Poder e os dilemas de preservação.

As obras “Se Liga” (2022, p. 146) e “SuperAção” (2022, p. 221) abordam a preservação com foco na arquitetura monumental. A primeira, ao destacar a importância da ponte romana do Gard, e a segunda, ao trazer a restauração da Basílica de Santa Sofia.

No capítulo 8: Roma Republicana (Unidade 3: Antiguidade Clássica) da obra: “Se Liga” (2022, p. 146), perguntas no corpo textual do livro do aluno pede que os estudantes “expliquem” a importância de preservar construções antigas. O comando, que exige apenas compreensão, leva a uma resposta que reafirma a importância do patrimônio material: aquedutos permitem identificar áreas de ocupação romana, técnicas de construção, materiais utilizados, entre outros aspectos da sociedade que os construiu. Por fim, destaca que a Ponte do Gard é considerada patrimônio da humanidade pela Unesco desde 1985.

O comando central da atividade, que utiliza o verbo “explicar” a importância de preservar construções antigas, insere-se primariamente no campo dos conteúdos conceituais, pois requer do aluno a compreensão e articulação de ideias sobre o valor histórico do patrimônio material (como identificar áreas de ocupação e técnicas de construção). Contudo, a análise da execução revela uma limitação: a resposta esperada se restringe a categorias conceituais pré-estabelecidas e consensuais. Além disso, a menção à chancela institucional conferida pela UNESCO a Ponte do Gard é uma informação factual que serve para conferir autoridade e fechar o debate.

Desse modo, a abordagem utiliza uma categoria de patrimônio clássica, centrada na estética europeia e vinculada à Antiguidade. Ao fazer isso, a atividade reforça a centralidade de exemplos europeus como modelos universais, sem problematizar as assimetrias no reconhecimento do patrimônio. A questão não questiona por que a ponte romana tem tanto destaque enquanto outros patrimônios locais — especialmente no Brasil e na América Latina — permanecem invisíveis, mesmo que existam nesses países a influência arquitetônica ocidental. Dessa forma, o discurso preservacionista naturaliza e perpetua o cânone ocidental de valor estético.

Já “SuperAção” (2022, Atividade 9, p. 221), no capítulo 16: O Império Romano do Oriente (Unidade 6: Os antigos romanos), a atividade 9 do livro do aluno, parte da manchete acerca da restauração de Santa Sofia para propor um "debate" sobre a importância da preservação deste patrimônio da humanidade. O material utiliza o verbo "problematizar", mas a execução da atividade anula o potencial de um verdadeiro debate.

Ao questionar o motivo pelo qual a construção é um Patrimônio Mundial, o padrão de resposta direciona para a visão de que a preservação é um fim em si mesma, justificando-se por sua "importância histórica e artística" que a constituiu como grande marco ao Império Bizantino. Outra questão solicita aos alunos que expliquem a importância de ações de conservação e restauração, reforçando um discurso abstrato e generalista: "preservar a memória e a história de um lugar e de seu povo". A categoria de patrimônio é, mais uma vez, a da estética monumental, com chancela da UNESCO.

Apesar de ter um potencial enorme para abordar as tensões religiosas, políticas e culturais que definiram a própria existência de Santa Sofia — que alternou entre basílica, igreja ortodoxa, mesquita, museu e, novamente, mesquita —, a atividade reduz essa complexidade a uma reafirmação consensual: "preservar é importante porque garante a memória e a história de um lugar e de seu povo". Ao fazer isso, ela desperdiça a oportunidade de explorar conflitos contemporâneos, disputas de narrativas e políticas de patrimonialização.

Na prática, o verbo "problematizar", se subsume a uma perspectiva que foi capaz de anular o verdadeiro debate. A atividade não consegue conectar a teoria da preservação com sua prática histórica e social. A memória é tratada como um valor estático e universal, e não como um campo de batalha política e cultural. Desse modo, deixa de lado um debate crucial sobre as disputas religiosas por intermédio do patrimônio. Assim, o conteúdo da execução da atividade predominante é o atitudinal, pois o foco recai na formação de uma postura valorativa e acrítica em relação ao patrimônio, em detrimento da análise conceitual das disputas históricas e contemporâneas.

Em síntese, o comparativo das abordagens sobre patrimônios arquitetônicos revela uma distinção no encaminhamento didático, mesmo diante de um discurso preservacionista comum. Enquanto a atividade sobre a Ponte do Gard se inclina a uma classificação conceitual com viés factual, pois a explicação solicitada é resolvida pela descrição técnica e pela enumeração de dados concretos sobre o valor estético e o *status* conferido pela UNESCO, a abordagem de Santa Sofia é predominantemente atitudinal, visto que o foco da resposta reside na justificativa abstrata e moral ("preservar a memória e a história"). Assim, a primeira prioriza a reprodução de informações descritivas de valor, e a segunda, a reafirmação de um valor consensual e normativo.

A análise dos nove recortes sob o eixo "Discursos de Preservação como Valor Positivo" revela um padrão narrativo marcadamente superficial e acrítico. O patrimônio é sistematicamente apresentado como um valor normativo e universal, um "vestígio da memória da humanidade" que demanda um dever moral de preservação. Essa narrativa generalista e abstrata evita a problematização, tratando a preservação como um fim em si mesma e o patrimônio como um fato consumado a ser meramente exaltado. Tal abordagem é reforçada pela ênfase no valor estético e monumental e pela redução do patrimônio a uma "commodity turística" em algumas atividades. Consequentemente, ao restringir-se à identificação factual e à exaltação, muitas abordagens apresentaram desafios significativos em explorar a dimensão sociopolítica e plural da memória, negligenciando os conflitos, as disputas de poder e os processos de silenciamento inerentes à legitimação cultural.

O foco na análise das atividades também permite mapear como o livro didático trata a preservação de bens que não são canônicos ou eurocêtricos, mas que representam as culturas originárias do território brasileiro, como é o caso dos sambaquis. Para verificar se a abordagem preservacionista se mantém abstrata e teleológica, ou se avança para a discussão dos conflitos de interesse, analisaremos recortes de três obras: "Expedições" (1), "A Conquista" (1) e "Jovem Sapiens" (1).

Tabela 8 – Síntese dos recortes de Preservação de Sambaquis

OBRA	CAPÍTULO E UNIDADE	DESCRIÇÃO	ABORDAGEM	DISCURSO
DISCURSOS DE PRESERVAÇÃO DE SAMBAQUIS				

"Expedições" (2022, p. 59)	Unidade 1: História e nossas origens, no Capítulo 3: Primeiros povos da América,	Livro do aluno. Por que é importante preservar os sambaquis?"	Conceitual.	Preservação como manutenção de fontes históricas. Consenso Pacificador (valorizar para preservar)
"A Conquista" (2022, p. 38)	Capítulo 2: Os seres humanos surgem e povoam o planeta (Unidade 1: Técnicas e tecnologias)	Atividade complementar e sugestionada nas orientações docentes. Identificar as causas da destruição desses sítios e suas consequências para a construção do saber histórico.	Factual.	Preservação como causa e consequência. Discurso finalístico. Discurso normativo e institucional.
"Jovem Sapiens" (2022, p. 142)	Capítulo 5: Os povos da América	Orientações Docentes. Conversa com os alunos sobre a preservação dos sambaquis. Apresentar sugestões de como evitar a poluição e a destruição dessas áreas.	Atitudinal.	Preservação como manutenção de fontes históricas. Consenso Pacificador (valorizar para preservar)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base nas obras aprovadas no PNLD 2024.

Na obra "Expedições" (2022, p. 59), Unidade 1: História e nossas origens, no Capítulo 3: Primeiros povos da América, um box intitulado "*Para pensar*" indaga, no livro do aluno: "Por que é importante preservar os sambaquis?"

A atividade é primariamente conceitual. O objetivo central é levar o aluno a compreender o conceito de preservação e a justificar sua importância. O enunciado exige a compreensão de que os sambaquis são "fontes" e "patrimônios" (categorias conceituais). O padrão de resposta orienta para o discurso de que a preservação é importante para a manutenção de fontes que possibilitem os estudos acerca dos primeiros habitantes do Brasil.

O texto do livro didático contribui para a compreensão de que os sambaquis estão sob ameaça constante. A destruição desses sítios começou com a ocupação portuguesa, que removia as conchas para produzir cal, e continua nos dias de hoje, seja para abrir caminho ao "progresso urbano" ou para a extração de materiais destinados à produção agrícola. A fotografia de uma placa informativa no Sambaqui

de Santa Marta III, em Laguna, SC, complementa essa narrativa ao evidenciar os esforços do IPHAN. A imagem demonstra as medidas de proteção adotadas pelo instituto, como a instalação de placas e cercas, que buscam conter essa destruição e garantir a preservação desses importantes patrimônios.

A abordagem do texto é positiva ao reconhecer os sambaquis como fontes históricas. No entanto, a "pergunta-chave" (ou "questão central"): "Por que é importante preservar os sambaquis?" limita o escopo da discussão, direcionando-a para um consenso preservacionista que simplifica o debate sobre o ato de preservar. O objetivo de "estimular os estudantes a valorizar e a preservar o patrimônio histórico brasileiro" transformou a preservação em um fim em si mesmo, impedindo uma análise mais aprofundada.

A atividade na obra "Expedições" é um exemplo claro de como o patrimônio é didatizado a partir de um consenso conceitual pacificador. Embora o box sugira um debate com os colegas para uma compreensão mais aprofundada, a pergunta-chave é direcionada de forma reducionista, pois conduz a uma única resposta esperada: o discurso de que a preservação associado a valorização ("valorizar para preservar") é importante para a manutenção de fontes históricas. Dessa forma, a pluralidade e o sentido crítico são mitigados, e a preservação é tratada como um fim em si mesmo. O resultado é a transmissão de uma ideia abstrata e simplificada da gestão do patrimônio, em que o debate se torna teleológico e factual com um fim predeterminado, negligenciando a oportunidade de desenvolver as habilidades procedimentais de análise de conflitos.

Uma estratégia de mediação que poderia surtir efeitos pedagógicos interessantes, alinhada à "atitude historiadora", seria explorar os discursos de preservação por meio de fontes diversas como notícias, mapas e laudos articulados em um contexto local. Isso permitiria incentivar a problematização desses discursos através de um estudo de caso, onde o aluno do 6º ano observaria questões que impactam diretamente a preservação. Por exemplo, em um sítio arqueológico costeiro, ele poderia identificar conflitos de interesse entre a valorização imobiliária e a proteção do patrimônio, assim como os danos causados pelo turismo predatório³⁷. Essa

³⁷ Para fins de exemplo de atividade prática, propomos o estudo de caso da "Praia da Concha". Este estudo de caso articula a problemática ao criar um cenário de conflito real, no qual a

abordagem transformaria o conceito abstrato de preservação em um tema concreto e multifacetado, mostrando que o ato de preservar não é neutro, mas resultado de disputas sociais, políticas e econômicas.

Em uma atividade complementar sugerida nas orientações docentes da obra "A Conquista" (2022, p. 38) — especificamente no Capítulo 2: Os seres humanos surgem e povoam o planeta (Unidade 1: Técnicas e tecnologias) —, propõe-se a leitura do texto "*Três Sambaquis*" do Condephaat. O objetivo é discutir com a turma as causas da destruição desses sítios e suas consequências para a construção do saber histórico.

Embora a abordagem seja similar à obra anterior, o texto do aluno não oferece suporte para responder à questão central. Por se tratar apenas de uma sugestão complementar, o livro não apresenta um padrão de resposta plausível. Ele se limita a orientar o professor a articular o discurso de preservação com a importância do tombamento, sem sequer explicar o que esse conceito significa, o que torna a mediação didática pouco eficaz.

Por fim, a obra "Jovem Sapiens" (2022, p. 142), no Capítulo 5: Os povos da América, sugere nas suas Orientações Docentes uma conversa com os alunos sobre a preservação dos sambaquis. O texto-base do aluno destaca a importância desses sítios como fontes históricas para o conhecimento dos primeiros habitantes do território brasileiro. No entanto, são essas orientações contidas no Manual do Professor que fornece a lista detalhada dos fatores que causam sua destruição nos dias atuais. Essa lista inclui a ação da natureza, a urbanização desenfreada, o desconhecimento da população e a negligência das autoridades públicas. Além da destruição direta, a falta de cuidado com essas áreas provoca outros impactos

proposta de um resort de luxo por uma construtora colide com a preservação de um sambaqui. A atividade coloca o aluno diante de um impasse: de um lado, a construtora que visa o lucro com um resort de luxo e a prefeitura que busca o "progresso". De outro, historiadores e a comunidade local que defendem a preservação do sambaqui. Ao analisar a notícia de jornal e o mapa, o aluno percebe que a construção do empreendimento depende da destruição do sítio arqueológico. Essa sobreposição geográfica torna o conflito visível, transformando o conceito de "conflito de interesses" em algo concreto. Além disso, a inclusão de um depoimento de um morador local expande a discussão, mostrando que o turismo predatório não afeta apenas o patrimônio físico, mas também a identidade e a vida da comunidade. Desse modo, a preservação deixa de ser uma ideia abstrata para se tornar um problema multifacetado, demonstrando que é um campo de disputa entre interesses econômicos, culturais e sociais.

negativos, tornando-as suscetíveis a invasões e ao acúmulo de lixo. A atividade, então, propõe que os alunos "apresentem sugestões de como evitar a poluição e a destruição dessas áreas".

Ao incentivar o levantamento de hipóteses para solucionar os impactos de degradação, observamos uma postura ativa por parte do aluno frente ao próprio discurso de preservação. Desse modo, embora seja sugestionada, a atividade desencadeia a "atitude historiadora" por meio do pensamento crítico: mais do que preservar porque é importante para a história, é preciso estabelecer medidas e soluções concretas para evitar a destruição e a poluição destas áreas. A sugestão de resposta elenca como medida possíveis: "projetos de conscientização da população local quanto à importância dos sambaquis, políticas públicas de preservação e fiscalização dos sítios etc".

A atividade em "Jovem Sapiens" é a mais problematizadora do conjunto, pois, ao estimular procedimentos ativos, faz a abordagem transitar da simples 'valorização' (de viés atitudinal passivo) para a ação cívica e o planejamento de soluções (de viés atitudinal mais ativo). Ao exigir que o aluno apresente sugestões concretas para evitar a destruição, ela instiga o pensamento crítico e o uso do saber histórico para intervir na realidade. Entretanto, o argumento central é que, embora a atividade atinja um nível cognitivo superior, a sugestão de resposta permanece genérica ('projetos de conscientização', 'políticas públicas'). Isso resulta em uma cidadania não exercida, mas imaginada, pois, as sugestões carecem de vinculação com um contexto local ou com a real capacidade de intervenção do aluno do 6º ano. A proposta é, portanto, problematizadora na intenção, mas ainda abstrata na sua forma de execução.

Em resumo, a análise dos discursos de preservação sobre sambaquis revelou que a questão central comum, "Por que é importante preservar os sambaquis?", tendeu a produzir narrativas limitadas em diferentes coleções. A abordagem mais prevalente, como em "Expedições" (2022, p. 59), utilizou a pergunta de forma finalística, conduzindo a uma resposta consensual e abstrata que resume a preservação a um "ato autossuficiente" de "valorizar a memória" e manter fontes de estudo. Embora "A Conquista" (2022, p. 38) tenha avançado ao sugerir uma discussão sobre causas e consequências da destruição e tombamento, sua eficácia pedagógica foi comprometida pela dependência de uma atuação docente que carece de apoio

didático direto. Apenas “Jovem Sapiens” (2022, p. 142) apresentou um encaminhamento mais problematizador, incentivando o levantamento de hipóteses sobre a destruição e a proposição de ações de conservação, ainda que em um contexto simulado e desvinculado da realidade local do aluno.

Outro ponto de análise nos discursos de preservação diz respeito aos sítios arqueológicos, também conhecidos como “Patrimônios Históricos Arqueológicos”. Para aprofundar essa discussão, analisaremos 6 (seis) atividades em 4 coleções: “Se Liga” (1), “Conexões e Vivências” (3), “Geração Alpha” (1), “SuperAção” (1).

Tabela 9 – Síntese dos recortes de Preservação de Patrimônios Históricos Arqueológicos

OBRA	CAPÍTULO E UNIDADE	DESCRIÇÃO	ABORDAGEM	DISCURSO
DISCURSOS DE PRESERVAÇÃO DE PATRIMÔNIOS HISTÓRICOS ARQUEOLÓGICOS				
“Se Liga” (2022, p. 66)	capítulo 3: Os primeiros habitantes da América (unidade 1: A construção da História e a origem da Humanidade)	Atividade 6: Identificação das ameaças aos sítios arqueológicos brasileiros e das medidas para sua preservação.	Atitudinal (forte valor moral)	Preservar para "proteger contra o vandalismo" ou "devemos cuidar deste patrimônio arqueológico em risco de destruição". Discurso finalístico.
“Conexões e Vivências” (2022, p. 165)	capítulo 14: Lutas sociais na Roma republicana, da unidade 5: cultura e política na Roma Antiga	"explicar" a importância da preservação do patrimônio arqueológico em um contexto urbano (achados em escavações de metrô).	Conceitual com a canalização do Atitudinal (consensos)	“A preservação é muito importante, por se tratar de patrimônios da humanidade”. "Preservar o patrimônio histórico é dever do Estado e da sociedade, por ser um bem cultural de toda a coletividade". Vestígio da memória da Humanidade. Dever moral. Valorização Abstrata. Normativa.

“Conexões e Vivências” (2022, 49)	Unidade 1: História, Memória e Cultura.	Atividade 8: manchete do jornal <i>O Globo</i> acerca da descoberta do templo asteca e o jogo de bola enquanto prática antiga destes povos. Retomada de final de Unidade. “Você considera importante preservar esse tipo de achado arqueológico no presente? Justifique”	Procedimental de forma Factual na execução.	Preservar para conhecer melhor a história dos povos que viveram na América antes da conquista dos europeus”. Preservação como manutenção de fontes históricas. Consenso Pacificador (preservar para conhecer). Cultura Material.
“Conexões e Vivências” (2022, p. 65-66)	Unidade 2: Culturas e poder na África Antiga, no capítulo: 6: Reinos de Axum e Cuxe	Pirâmides de Meroé e da Entrada de Naga. Atividade Complementar: “Qual é a importância da preservação de sítios arqueológicos?” Pesquisa sobre os patrimônios da humanidade localizados na África para elaborar cartaz informativo.	Conceitual e Procedimental de forma Factual na execução.	Vestígio da memória da Humanidade. Dever moral. Universalista.
“Geração Alpha” (2022, p. 140-141)	Capítulo 2: Povos Mesoamericanos e Andinos (Unidade 5: A América Antiga),	Políticas de preservação dos geoglifos amazônicos. Identifiquem os vestígios destruídos e expressem sua opinião sobre a importância da preservação.	Conceitual e Atitudinal (dever moral)	Vestígio Material. Preservar para conhecer o passado. Dever moral.
“SuperAção” (2022, p. 55).	Capítulo 3: A origem dos seres humanos (Unidade 2: Primeiros seres humanos e os antigos povos da América)	Atividade 6. Parque Nacional da Serra da Capivara. expliquem a “importância da preservação do Parque Nacional da Serra da Capivara	Conceitual e Atitudinal (dever moral)	Vestígio da memória da Humanidade. Dever moral.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base nas obras aprovadas no PNLD 2024.

“Se liga” (2022, p. 66), no capítulo 3: Os primeiros habitantes da América (unidade 1: A construção da História e a origem da Humanidade) propõe a identificação das ameaças aos sítios arqueológicos brasileiros e das medidas para sua preservação. A atividade 6 é voltada para a análise e aplicação, utilizando verbos como “identificar” e “propor”.

Um recurso visual, a saber, a imagem de uma pichação na Serra da Capivara na abertura do capítulo (2022, p. 52), adiciona um elemento que pode instigar debate ou indignação. Embora a questão permita uma pluralidade de respostas advindas da reflexão, a combinação da imagem com o comando tende a levar os estudantes a respostas mais normativas, como "proteger contra o vandalismo" ou "devemos cuidar deste patrimônio arqueológico em risco de destruição". Dessa forma, a atividade reafirma um discurso genérico de preservação, limitando a problematização sobre as causas, os responsáveis e os diferentes atores envolvidos nessa questão.

A abordagem é muito parecida com a do capítulo 5: "Os povos da América" de "Jovem Sapiens" (2022, p. 142), ao levantar a questão da preservação dos sambaquis. Ambas as obras sugerem que os alunos façam uma pesquisa histórica para identificar as causas de ameaças a esses bens. As ameaças listadas incluem a "deterioração ou de destruição por causa da falta de consciência dos cidadãos, da omissão dos órgãos públicos, da ausência de fiscalização ou da falta de verba estatal".

Como resultado, os alunos são levados a refletir sobre as ações de preservação, e o texto de "Se Liga" (2022) sugere as seguintes medidas:

[...] garantia do controle de entrada e visitação turística nas áreas em que existem sítios arqueológicos; maior investimento do Estado em pesquisa para a descoberta de novos sítios e preservação dos sítios já descobertos; maior fiscalização governamental sobre a atividade econômica nessas áreas; e conscientização da população em geral sobre a necessidade de preservação do patrimônio arqueológico nacional e mundial. (Se Liga, 2022, atividade 6, p. 66)

A atividade, ao propor a identificação de ameaças aos sítios arqueológicos e a sugestão de medidas para sua preservação, está fundamentalmente focada na mobilização de valores, normas e atitudes. Embora utilize verbos de natureza procedimental ("identificar", "propor") e envolva conhecimentos factuais e conceituais (sítios arqueológicos, causas das ameaças), seu objetivo final e mais evidente é o de reafirmar um discurso de preservação, visando a formação de uma atitude positiva em relação ao patrimônio.

O uso da imagem da pichação na Serra da Capivara, somado ao conteúdo que lista ameaças como "falta de consciência dos cidadãos" e propõe medidas como a "conscientização da população", tem como função pedagógica principal instigar a

reflexão. Entretanto, o mesmo problema se reproduz: a abstração de conceitos gera uma percepção pouco crítica e interventiva na realidade. Ou seja, é problematizadora na intenção, mas ainda abstrata na sua forma de execução, resultando em uma cidadania apenas imaginada.

A atividade do capítulo 14: Lutas sociais na Roma republicana, da unidade 5: cultura e política na Roma Antiga de “Conexões e Vivências” (2022, p. 165), propõe um cenário concreto: a descoberta de achados arqueológicos durante uma escavação de metrô. O enunciado, que utiliza o verbo "explicar", solicita ao aluno que compreenda e justifique a importância da preservação desse patrimônio arqueológico. Contudo, o exercício não explora as tensões entre o desenvolvimento urbano e a preservação de patrimônios, limitando-se a reafirmar a importância da preservação desses achados em obras urbanas.

Desse modo, o comando explícito, que utiliza o verbo "explicar" a importância da preservação do patrimônio arqueológico em um contexto urbano (achados em escavações de metrô), visa primariamente a mobilização e a compreensão de ideias, conceitos e princípios relacionados ao valor do patrimônio.

Ao fazer referências a um palácio do século II, encontrado durante as escavações de um metrô em Roma, o livro diz que naquele país, “a preservação é muito importante, por se tratar de patrimônios da humanidade”. Desse modo, a resposta sugerida reforça essa abordagem superficial. Ela afirma que "preservar o patrimônio histórico é dever do Estado e da sociedade, por ser um bem cultural de toda a coletividade".

Essa justificativa, além de evitar o debate sobre conflitos socioeconômicos, baseia-se na ideia de que a preservação é importante "por si só". O texto chega a cometer uma distorção ao sugerir que o achado em Roma seria, automaticamente, um patrimônio da humanidade reconhecido pela UNESCO. Portanto, a atividade que poderia ser potente para problematizar conflitos, acaba reforçando uma narrativa residual de que o ato de preservar é sempre o mais importante. A mediação não leva em conta as complexas disputas reais, sejam elas políticas, pressões econômicas ou acerca dos impactos sociais da paralisação de obras.

Portanto, a execução da atividade conduz para a reafirmação de um valor normativo – a preservação é um "dever do Estado e da sociedade" – e para a aceitação acrítica dessa importância, sem explorar as tensões e os conflitos reais (pressões econômicas, impactos sociais) que envolvem o tema. Ao forçar uma resposta que valoriza a preservação "por si só" e reforça uma narrativa única e superficial, o exercício acaba por canalizar o aprendizado conceitual para a aquisição de uma postura socialmente aceita, esvaziando a potencialidade do debate conceitual crítico em favor da formação de uma atitude positiva e não problematizada. Nesse aspecto, é conceitual com canalização atitudinal que reafirma pretensos consensos.

Na atividade 8, de "Conexões e Vivências" (2022, p. 49) é apresentada uma manchete do jornal *O Globo* acerca da descoberta do templo asteca e o jogo de bola enquanto prática antiga destes povos. Três questões problematizam o texto: a) "Com base nessa descoberta, o que é possível saber sobre a sociedade Asteca?"; b) "Quais foram as impressões de Hernán Cortés quando se deparou com as cidades astecas?" e; c) "Você considera importante preservar esse tipo de achado arqueológico no presente? Justifique" (Conexões e Vivências, 2022, atividade 8, p. 49).

Analisando os comandos presentes no enunciado das questões, temos verbos como "saber", "indicar" e "identificar" que promovem a habilidade de inferência e compreensão a partir da leitura do texto. Por sua vez, os verbos "considerar" e "justificar" presumem opinião argumentativa.

Na primeira questão, há a mobilização de conteúdo procedimental (Saber Fazer) na medida em que exige a habilidade de análise de fonte e inferência de informações na notícia. O achado arqueológico é mobilizado como vestígio para construir informações sobre a sociedade asteca. No entanto, a análise rapidamente se desloca, focando nos aspectos físicos e grandiosos das construções, como os "templos monumentais" e as "cidades de grandes proporções." Dessa forma, o patrimônio é tratado como uma categoria de cultura material, priorizando sua dimensão arquitetônica e monumental.

A factualidade dessa abordagem (saber sobre) também é evidenciada no item (b) que utiliza a manchete apenas como gatilho ou pretexto para a mobilização do conteúdo memorizado ou lido anteriormente no capítulo, e não como fonte primária

para a análise crítica. A manchete apenas informa que Hernán Cortés 'apreciou' o jogo de bola. Ao indagar sobre as 'impressões' gerais de Cortés sobre as cidades astecas, o comando da atividade desvia o foco da análise do documento (procedimental) e exige do aluno a reprodução de conteúdos factuais e conceituais previamente ensinados no capítulo. Isso enfraquece o potencial problematizador da atividade, pois o aluno é incentivado a recuperar informações em vez de interpretar a fonte, reforçando a passividade como receptor de informações em vez da atitude historiadora.

No item (c), a preservação é apresentada de forma mais genérica, como um valor essencial e intrínseco. A justificativa principal se concentra em "preservar para conhecer melhor a história dos povos que viveram na América antes da conquista dos europeus" (Conexões e Vivências, 2022, atividade 8, p. 49). O discurso de preservação, portanto, recai na ideia de "preservar para conhecer", os vestígios materiais herdados do passado.

O padrão de resposta tende a inviabilizar o potencial crítico, optando por uma abordagem normativa. A análise se torna meramente descritiva no item (a), potencialmente eurocêntrica ao validar a descoberta pelo olhar do conquistador no item (b), e consensual no item (c), ao tratar a preservação como um valor universal indiscutível ("preservar para conhecer"). Dessa forma, a atividade, que poderia ter incentivado uma análise crítica, acaba por fechar essa janela, reforçando a ideia de um "encaminhamento potencial pouco aproveitado", onde a complexidade é simplificada em favor de uma visão positiva e não problematizada.

O texto da manchete, ao situar a descoberta "em meio ao burburinho da Cidade do México" e sob as "ruas e construções do centro histórico", imediatamente evoca um profundo conflito de memória e urbanização. O achado arqueológico materializa o choque entre duas temporalidades e identidades — a capital asteca (Tenochtitlán) e a capital moderna —, sugerindo que a memória pré-hispânica permanece oculta e silenciada emergindo lentamente na contemporaneidade. Isso abre a possibilidade de debater as tensões entre desenvolvimento e a preservação, bem como as relações de poder sobre o uso do solo e a valorização das identidades originárias.

Contudo, o encaminhamento do exercício restringe essa riqueza a um roteiro superficial que naturaliza a preservação como um valor neutro quando se afirma que é "fundamental preservar para conhecer a história". Tal justificação da "importância de preservar" como um valor positivo, ignora os conflitos de interesse embutidos na descoberta. Não se convida o aluno a analisar a voz dos herdeiros culturais ou a confrontar a memória oficial com a memória subalterna submersa na cidade. Em vez de encorajar uma "atitude historiadora" que problematize as fontes, analise as tensões sociais e reconheça os silenciamentos, a atividade reafirma o discurso de preservação como um valor universal e abstrato.

Portanto, desconsiderou questões essenciais: quais interesses estão em jogo na preservação de um sítio histórico numa grande metrópole? Quem se beneficia e quem é prejudicado pela preservação? A própria reportagem ignora a participação da sociedade mexicana contemporânea, das comunidades indígenas descendentes e de outros atores sociais locais que disputam o uso do centro histórico. Ao não abordar essas dinâmicas, o exercício deixa de questionar de quem é esse patrimônio e para quem ele deve ser, de fato, preservado.

Outra atividade, também de "Conexões e Vivências" (2022, p. 65-66), na unidade 2: Culturas e poder na África Antiga, no capítulo: 6: Reinos de Axum e Cuxe, é muito semelhante à abordagem do templo de Ramsés II em SuperAção (2022, p. 80). Ao utilizar imagens das pirâmides de Meroé e da Entrada de Naga como exemplos, esta obra discute a mesma questão em atividades complementares sugestionadas ao professor: "Qual é a importância da preservação de sítios arqueológicos?". Os verbos "explicar" e "afirmar", direcionam a atividade para uma resposta descritiva.

Embora a escolha de exemplos africanos amplie o repertório geográfico e valorize o continente, o enquadramento permanece limitado. O patrimônio é apresentado como cultura material monumental (em Naga) ou como Patrimônio da Humanidade (nas pirâmides de Meroé), sem abrir espaço para controvérsias. Assim, a atividade, apesar de oferecer diversidade, reitera o discurso universalista da preservação e foca na monumentalidade, sem aprofundar a complexidade do tema.

A forma de abordagem é meramente ilustrativa de patrimônios históricos africanos, mesmo que as orientações docentes sugiram a pesquisa sobre os patrimônios da humanidade localizados na África, essa abordagem é condicionada a atuação docente. O encaminhamento da proposta após a escolha de “montar cartazes com informações sobre eles” reforça uma narrativa factual que pouco colabora para a compreensão da importância da preservação desses sítios arqueológicos para a humanidade.

A atividade do capítulo sobre os Reinos de Axum e Cuxe, ao questionar a “importância da preservação de sítios arqueológicos” utilizando exemplos monumentais africanos (Meroé e Naga), e ao ser dirigida por verbos como “explicar” e “afirmar”, oscila inicialmente entre os conteúdos conceituais e atitudinais. Contudo, o encaminhamento didático sugerido para o professor – que culmina na “montagem de cartazes com informações sobre eles” – desloca o foco predominante para o nível factual.

Embora a intenção da questão seja conceitual, o produto final esperado é factual na medida em que a ênfase na elaboração de cartazes sobre os Patrimônios da Humanidade localizados na África incentiva a coleta, seleção e reprodução de dados e informações específicas (datas, localização, características, justificativas formais da UNESCO). Portanto, prioriza a descrição objetiva e a memorização de dados concretos em detrimento da problematização das controvérsias, das tensões locais ou do debate crítico sobre o discurso universalista da preservação.

Em “Geração Alpha” (2022, p. 140-141), a seção “Ampliando Horizontes” do capítulo 2: Povos Mesoamericanos e Andinos (Unidade 5: A América Antiga), aborda a questão dos geoglifos amazônicos ao combinar o tema da política de preservação com duas notícias que revelam os conflitos reais no título: “Patrimônio arqueológico e preservação”.

A primeira fonte, o artigo de Rafael Evangelista (Ciência e Cultura, 2002), introduz o conflito entre o desenvolvimento econômico e o patrimônio, destacando a ameaça de hidrelétricas a sítios arqueológicos como as gravuras rupestres da Ilha dos Martírios. A segunda fonte, reportagem de Alex Machado (Diálogo Chino, 2020), expõe a fragilidade da fiscalização e o conflito fundiário, ao relatar a destruição de um

geoglifo no Acre por um fazendeiro, contrastando o "museu a céu aberto" com o interesse do agronegócio.

Embora a escolha dessas reportagens seja potente por introduzir explicitamente as tensões e os conflitos socioeconômicos e políticos – uma complexidade negligenciada em outras abordagens didáticas – a crítica reside justamente em como o livro as utiliza. A atividade proposta, que visa a compreensão, limita-se a uma leitura superficial das notícias para apenas reafirmar o valor da preservação através do verbo “explicar” a importância da preservação de patrimônios histórico-arqueológicos.

Aqui o patrimônio é tratado como categoria de cultura material com viés regional, o que poderia abrir espaço para discutir impactos socioambientais contemporâneos. A destruição dos geoglifos está diretamente ligada ao avanço do agronegócio, ao desmatamento e à expansão da fronteira agrícola na Amazônia. A obra poderia ter articulado este debate, trabalhando a notícia como fonte, evidenciando como interesses econômicos impactam a preservação.

Apesar do rico potencial oferecido pelas notícias, que tratam de temas atuais, o encaminhamento da atividade de “Geração Alpha” permanece genérico. Ao se limitar a pedir que os alunos identifiquem os vestígios destruídos e expressem sua opinião sobre a importância da preservação, o material direciona a resposta para a visão essencialista de que preservar é fundamental apenas para "conhecer o passado". Desse modo, neutraliza o potencial crítico-conceitual inerente às fontes, esvaziando a discussão das disputas reais e canalizando o aprendizado para uma aceitação acrítica do valor normativo e atitudinal que serve principalmente para reafirmar o valor da preservação como um dever inquestionável, visando a formação de posturas e aceitação de normas, em detrimento da reflexão conceitual crítica.

Essa abordagem deixa de explorar as tensões e os conflitos reais presentes nas próprias notícias, como o avanço do agronegócio, a grilagem de terras ou o desmatamento. O material perde a oportunidade de problematizar a ação ou omissão do Estado na fiscalização e na atuação de órgãos como o Iphan, bem como as tensões entre a preservação e o licenciamento ambiental.

Outro ponto sensível ignorado é a valorização dos atores sociais invisibilizados. O texto não menciona os povos indígenas e as comunidades tradicionais que historicamente habitam e dão significado a esses territórios. Uma abordagem mais crítica poderia questionar: "De quem é esse patrimônio?", "Para quem ele deve ser preservado?" e "Quais vozes foram silenciadas no processo de patrimonialização?".

Em vez de se limitar ao discurso abstrato da importância de preservar, "Geração Alpha" (2022) poderia ter potencializado a discussão dos geoglifos como um tema emergente e contemporâneo, vinculando o patrimônio ao meio ambiente, a conflitos econômicos, a identidades locais e a disputas políticas. Ao não fazer isso, a atividade reduz o patrimônio a uma peça do passado a ser apenas contemplada, quando, na verdade, ele poderia ser uma ferramenta pedagógica para questionar o presente e formar sujeitos históricos conscientes das tensões que permeiam a preservação.

A abordagem de "SuperAção" (2022, atividade 6, p. 55), no seu capítulo 3: A origem dos seres humanos (Unidade 2: Primeiros seres humanos e os antigos povos da América) concentra-se no Parque Nacional da Serra da Capivara. A atividade 6 utiliza um texto da Revista Superinteressante (n. 400, mar. 2019) intitulado "Serra da Capivara: um paraíso (quase) escondido" para, em seguida, pedir aos estudantes que expliquem a "importância da preservação do Parque Nacional da Serra da Capivara". O uso do verbo "explicar" direciona a questão para o nível da compreensão.

Assim como no exemplo anterior, a atividade, ao solicitar que os estudantes expliquem a "importância da preservação do Parque Nacional da Serra da Capivara", opera nominalmente no campo dos conteúdos conceituais, pois exige a mobilização de ideias e princípios sobre o valor do patrimônio. Contudo, a análise do viés didático revela uma forte canalização para o âmbito atitudinal (formação de posturas e aceitação de normas) mediada por um conteúdo conceitual superficial.

O uso de um artigo de divulgação científica é desaproveitado como fonte de conflito (financiamento, tensões locais) e é transformado em um mero suporte para reforçar um discurso celebratório e consensual. A previsibilidade da resposta esperada — preservar porque é um "patrimônio da humanidade" e garante a memória da humanidade — demonstra que o objetivo primário não é o desenvolvimento da

compreensão crítica (conteúdo conceitual aprofundado) sobre as tensões políticas e socioeconômicas da preservação. Em vez disso, a atividade visa a cristalização de um valor (preservação) e a aceitação de uma norma (o dever de proteger o patrimônio), reduzindo a discussão a um *slogan* preservacionista genérico. Assim, o foco pedagógico reside na formação de uma postura valorativa perante o tema.

Ao focar em uma narrativa positiva, a atividade perde a oportunidade de explorar os conflitos e as tensões que realmente afetam a preservação desse patrimônio. Por exemplo, a própria reportagem menciona problemas crônicos de financiamento e manutenção do parque, mas o exercício pouco explora essas informações. Isso poderia ter provocado um debate sobre a responsabilidade de preservar: ela recai sobre o Estado, organismos internacionais ou a comunidade local?

A forma como foi conduzida a abordagem também não considerou a complexa realidade socioeconômica da região, que enfrenta pobreza e falta de alternativas econômicas. A pergunta "por que preservar?" poderia ser desdobrada para indagações mais críticas, como: "preservar para quem?" ou "quais os impactos da preservação para as comunidades locais?". O texto, ao não mencionar as tensões entre o turismo sustentável e a exploração predatória, reduz a discussão a uma visão superficial.

Em vez de usar a reportagem como uma fonte problematizadora, a atividade a transforma em um mero suporte para reafirmar a importância do parque. Assim, o material deixa de apresentar aos estudantes debates sobre políticas públicas, conflitos locais e disputas de memória. Desta abordagem, resulta a cristalização de um discurso preservacionista genérico, mais próximo de um *slogan* que valoriza "o exótico" do que de uma problematização histórica.

Considerando todas as atividades relativas ao patrimônio arqueológico analisadas, percebe-se um padrão. Todas convergem para um discurso preservacionista genérico e abstrato: preservar é sempre importante para a memória, para a identidade e para a História. Nenhuma delas enfrenta de maneira clara as tensões sociais, econômicas e políticas que permeiam a preservação de sítios arqueológicos.

Essa abordagem é reflexo da escolha dos verbos utilizados, como explicar e identificar, que orientam os estudantes para um nível de compreensão, raramente incentivando uma análise crítica. Os patrimônios apresentados — sejam sítios, pirâmides, geoglifos ou parques — são enquadrados, sobretudo, como uma categoria de cultura material que adota um discurso universalista e homogeneizador. A ideia de que "preservar é um dever coletivo em si" é reforçada, sem maior problematização.

Em suma, a análise das atividades didáticas sobre sítios arqueológicos nos livros aprovados pelo PNLD 2024 demonstra que as obras convergem para um preservacionismo normativo e despolitizado, operando majoritariamente no plano do conteúdo atitudinal pacificador (valor positivo).

Todas as abordagens por ora analisadas, seguem um padrão discursivo majoritário que reduz o patrimônio de modo geral a um valor absoluto e consensual, distanciando-o de suas contradições históricas e sociais.

Ao conduzir os estudantes a respostas previsíveis, como "preservar para conhecer o passado" ou "preservar porque é dever de todos", os livros limitam o patrimônio a um fim em si mesmo. Com isso, perdem a oportunidade de o empregar como uma ferramenta potente para a compreensão crítica das disputas de memória, dos interesses econômicos, dos jogos de poder e das tensões inerentes entre preservação e desenvolvimento, negligenciando o debate histórico e social que, na prática, atravessa a gestão e o significado dos bens arqueológicos.

O eixo dos sítios arqueológicos, portanto, confirma a tendência de que os discursos de preservação, mesmo quando se expandem para diferentes contextos, operam sob a lógica da abstração universalista e monumentalista. O grande desafio para o ensino de História é superar esse horizonte limitado. É preciso criar propostas que estimulem uma leitura crítica, tensionando as contradições entre conservação e destruição, entre políticas públicas e abandono, e entre comunidades locais e discursos globais. Só assim o patrimônio deixará de ser um objeto venerado e se tornará uma categoria viva, cheia de disputas, silenciamentos e múltiplas possibilidades de significado.

Para concluir a análise do primeiro eixo, abordaremos como três obras distintas — “SuperAção” (1), “Conexões e Vivências” (1) e “Jovem Sapiens” (1) — trataram um

mesmo evento central: o desfile de múmias no Museu Nacional da Civilização Egípcia (MNCE).

O MNCE, inaugurado em 2021 em Fustat, no Cairo, é o primeiro museu egípcio dedicado à história de todas as civilizações que passaram pelo país, desde a pré-história até a era moderna, e se tornou mundialmente conhecido por ter recebido as 22 múmias reais em uma cerimônia espetacular em abril de 2021. As abordagens dos livros didáticos sobre esse evento — na qual analisamos a relação contextual no capítulo anterior — variam em foco e detalhe, mas o resultado final é semelhante.

Tabela 10 – Síntese dos recortes de abordagens sobre o Desfile de Múmias

OBRA	CAPÍTULO E UNIDADE	DESCRIÇÃO	ABORDAGEM	DISCURSO
DESFILE DE MÚMIAS NO MUSEU NACIONAL DA CIVILIZAÇÃO EGÍPCIA (MNCE)				
“SuperAção” (2022, Atividade 3, p. 291)	Encerramento do Livro.	Atividade Expliquem a importância de preservar o patrimônio de uma civilização	3. Conceitual a mobilizado para sustentar o Atitudinal (postura valorativa)	“formação da identidade histórica e cultural de um povo, reforçando as heranças recebidas pelos primeiros povos que viveram na região em outros momentos históricos e valorizando os saberes e as tradições”.
“Conexões e Vivências” (2022, p. 61),	Capítulo 5: Egito Antigo, terra de camponeses e faraós (Unidade 2: Cultura e Poder na África Antiga)	Manchete jornalística do Estado de Minas. Refletir sobre a valorização do patrimônio cultural e histórico identificando qual foi a intenção de promover um espetáculo tão grandioso.	Conceitual mobilizado para sustentar o Atitudinal (postura valorativa)	Ferramenta do Soft Power.

"Jovem Sapiens" (2022, p. 114)	Capítulo 4: África antiga	A	Manchete jornalística do G1. Qual a intenção da parada pública que transportou as múmias, bem como propôs em duplas uma produção de texto sobre a importância de acervos e museus que abordam a história de povos da Antiguidade.	Conceitual mobilizado para sustentar o Atitudinal (postura valorativa)	Ferramenta do Soft Power. Marketing Cultural. "despertar o interesse turístico pela história egípcia"
--------------------------------	---------------------------	---	---	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base nas obras aprovadas no PNLD 2024.

"SuperAção" (2022, Atividade 3, p. 291) na seção de encerramento do livro, intitulada: "O que eu aprendi?", contextualiza o evento no enunciado da questão 3 e solicita que os alunos expliquem a importância de preservar o patrimônio de uma civilização, usando o verbo "explicar".

O padrão de resposta direciona que a preservação do "patrimônio de uma civilização" promove "a formação da identidade histórica e cultural de um povo, reforçando as heranças recebidas pelos primeiros povos que viveram na região em outros momentos históricos e valorizando os saberes e as tradições" (2022, p. 291).

"Conexões e Vivências" (2022, p. 61), na seção "De olho no legado" do capítulo 5: Egito Antigo, terra de camponeses e faraós (Unidade 2: Cultura e Poder na África Antiga) utiliza uma manchete jornalística do Estado de Minas (4 abr. 2021) para solicitar aos estudantes que se reflita sobre a valorização do patrimônio cultural e histórico identificando qual foi a intenção de promover um espetáculo tão grandioso para transportar esse patrimônio até o Museu Nacional da Civilização Egípcia. Verbos identificar e refletir.

O padrão de resposta, embora estimule uma reflexão pessoal, orienta o aluno a reconhecer o caráter estratégico e multifacetado da grandiosidade do evento. Espera-se que o estudante perceba que a magnitude do desfile teve dois objetivos principais: primeiro, projetar uma imagem positiva e valorizadora do Egito no cenário internacional, demonstrando zelo pelo seu patrimônio cultural e histórico, o que, por sua vez, visa estimular o turismo para o novo museu. Segundo, o evento serviu para

fomentar o orgulho nacional na população egípcia pela sua história milenar e pelo cuidado em preservar suas múmias e artefatos em segurança. Em essência, o evento é visto como uma ferramenta de *soft power*³⁸, promoção de imagem e estímulo econômico e identitário.

Por fim, “Jovem Sapiens” (2022, p. 114), no capítulo 4: A África antiga, trouxe uma notícia do portal G1 (3 abr. 2021) e, tal como a obra anterior, perguntou aos alunos na atividade 1, qual era a intenção da parada pública que transportou as múmias, bem como propôs em duplas uma produção de texto sobre a importância de acervos e museus que abordam a história de povos da Antiguidade, usando o verbo “escrever”.

O padrão-resposta orienta os alunos a reconhecerem que o desfile público das múmias foi uma estratégia de *marketing cultural* com o objetivo de “despertar o interesse turístico pela história egípcia”. Além disso, por meio da produção textual, espera-se que os estudantes reafirmem o papel de acervos e museus na preservação de aspectos históricos de uma sociedade, visando permitir que o público conheça a diversidade de povos que contribuíram para a formação da sociedade contemporânea.

Embora as propostas tenham diferentes comandos, as três obras enquadram o patrimônio do Egito Antigo a partir de sua materialidade e estética monumental suntuosa, inserindo o desfile em um circuito global de consumo cultural. No entanto, todas as atividades reduzem a discussão à contemplação do Egito como berço civilizatório, reforçando o exotismo e a monumentalidade.

As três abordagens didáticas sobre o desfile de múmias, apesar de utilizarem diferentes verbos de comando (“explicar”, “identificar”, “refletir”, “escrever”), convergem para uma classificação predominante atitudinal, fortemente mediada por conteúdos conceituais de valorização. Em todos os casos — “SuperAção”, “Conexões

³⁸ O termo “*soft power*” é traduzido para o português como “poder brando”. Foi cunhado pelo cientista político Joseph Nye para descrever a capacidade de um país ou ator político influenciar os interesses de outros, não pela coerção, mas sim pela atração, persuasão e apelo de sua cultura, seus valores políticos e suas políticas externas. No contexto da notícia, o desfile das múmias é um exemplo de *soft power*, pois o Egito usa seu patrimônio cultural (a atração da história milenar) para melhorar sua imagem internacional, atrair turistas e fomentar o orgulho nacional.

e Vivências" e "Jovem Sapiens" —, o foco não é a análise crítica dos processos ou conflitos (Procedimental) nem a memorização de dados (Factual), mas sim o reconhecimento do valor instrumental e simbólico do patrimônio.

Os padrões de resposta esperados em todas as obras direcionam o aluno a reafirmar que o evento serviu para promover o orgulho nacional, estimular o turismo e projetar uma imagem positiva do Egito (em essência, uma estratégia de *soft power*). Essa redução da discussão à contemplação do Egito como berço civilizatório e a um circuito global de consumo cultural, sem aprofundar as tensões ou os impactos da monumentalidade, solidifica a abordagem como predominantemente atitudinal, visando a aceitação de uma postura valorativa sobre a importância da preservação cultural.

Em “SuperAção” (2022, Atividade 3, p. 291), a atividade reduz a discussão à contemplação do Egito como “berço civilizatório”, reforçando exotismo e monumentalidade. Perde-se a chance de debater questões atuais como: mercantilização do patrimônio, turismo internacional, tensões políticas do Oriente Médio, ou mesmo a crítica pós-colonial às formas de exibição do Egito no Ocidente.

O mesmo é evidenciado em “Conexões e Vivências” (2022, p. 61), onde a atividade até enriquece o repertório jornalístico, mas cai na mesma armadilha: a valorização do “patrimônio cultural e histórico” é um fim em si mesmo e reflete esforços políticos e identitários de projetar uma imagem positiva.

“Jovem Sapiens” (2022, p. 114), apresentou uma proposta que tentou ir além dos efeitos políticos e identitários do evento para se pensar o papel de instituições de salvaguarda do patrimônio como acervos e museus. Entretanto, a abordagem seguiu orientada a uma resposta generalista e previsível: museus preservam a memória da humanidade. Não há estímulo a refletir sobre representatividade, acesso desigual aos museus, ou ainda sobre museus como instituições que também podem excluir memórias e reforçar narrativas dominantes.

Assim, o potencial de discutir um evento global e contemporâneo é pouco aproveitado em favor de uma visão homogeneizadora e acrítica. As obras não incentivam uma análise pós-colonial sobre as formas de exibição do Egito e evitam debater as contradições do turismo e do circuito cultural internacional.

Ao analisar o primeiro eixo — Discursos de Preservação do Patrimônio —, que abrange desde a preservação como valor positivo até o desfile de múmias no Museu Nacional da Civilização Egípcia (passando por discursos sobre sambaquis e patrimônios históricos e arqueológicos), constatamos que a busca por uma didatização clara e acessível resultou em exercícios com abordagem excessivamente superficial e simplista, o que limitou o aprofundamento crítico indispensável sobre o tema.

Nas 21 atividades presentes em 10 obras analisadas, o patrimônio é apresentado como monumental, universal e musealizado — ruínas, templos, pontes, museus internacionais. Os verbos predominantes são explicar, valorizar e escrever, que convocam os alunos a elaborar justificativas previsíveis, situadas no nível da compreensão e da reprodução. Além disso, as respostas esperadas giram em torno da mesma fórmula teleológica: preservar porque é importante para a memória, a identidade e a história da humanidade.

Do ponto de vista narrativo, esses exercícios reforçam uma concepção abstrata e despolitizada de preservação, apagando contradições históricas e sociais. O discurso é homogeneizador: não há espaço para problematizar conflitos de uso, disputas de memória, turismo predatório, tensões políticas ou a invisibilidade de comunidades locais. Ao mesmo tempo, há uma ênfase em patrimônios canônicos e estrangeiros, o que reforça o peso da tradição ocidental e universalista no currículo.

Assim, o que poderia ser uma oportunidade de ampliar repertórios e tensionar narrativas torna-se, na prática, um exercício de reafirmação de consensos: preservar é sempre bom, preservar é sempre necessário, preservar é sempre um valor positivo. O patrimônio, neste enquadramento, não aparece como categoria viva de disputa e produção de sentidos, mas como objeto cristalizado, cujo valor é autoevidente e inquestionável.

Isso pressupõe outro problema ainda mais estrutural: a concepção de aluno que transparece nessas atividades. Ao mesmo tempo em que os manuais dos professores se apresentam como defensores de metodologias interativas, críticas e centradas no protagonismo discente, os exercícios analisados revelam práticas que caminham em direção oposta. O estudante é tratado menos como sujeito histórico

ativo e mais como receptor passivo de verdades previamente estabelecidas, convidado apenas a reiterar fórmulas de consenso. O paradoxo entre a retórica pedagógica inovadora e a execução didática simplificada denuncia uma lógica de padronização que esvazia o espaço da problematização e restringe a aprendizagem a um ritual de reprodução.

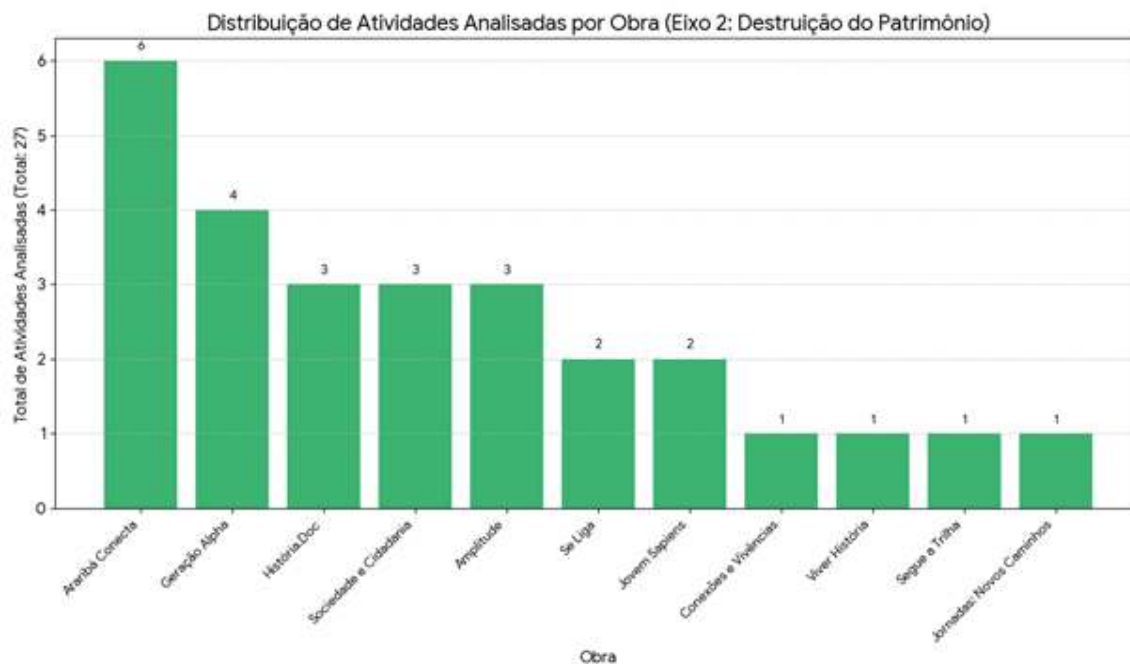
Esse distanciamento entre intenção declarada e prática efetiva acaba por reduzir o ensino do patrimônio a uma “cartilha de valores” pronta e fechada, em que preservar é um imperativo moral e não uma questão a ser interrogada historicamente. Ao adotar tal enquadramento, os materiais não apenas limitam a atitude historiadora prevista pela BNCC, como também desconsideram os conflitos e disputas que constituem o próprio processo de patrimonialização. Em lugar de fomentar a pluralidade de vozes e experiências sociais, reitera-se a hegemonia de uma narrativa ocidental e monumentalista, incapaz de dialogar com os contextos locais e com os dilemas contemporâneos que atravessam a preservação.

Em termos formativos, essa postura projeta uma concepção de aluno acrítica, convocado a decorar justificativas previsíveis e a internalizar um discurso homogêneo sobre o patrimônio. O risco é formar sujeitos que reconhecem a preservação apenas como um valor abstrato e genérico, mas não como campo de disputas, escolhas seletivas e relações de poder. Trata-se, portanto, de um limite pedagógico que fragiliza a capacidade da escola de transformar o patrimônio em uma ferramenta de compreensão do presente e de engajamento social.

4.2 Destruição por fatores ambientais e ação humana

No segundo eixo de análise de exercícios em obras didáticas de História do 6º ano, investiga-se como os livros abordam a "Destruição por fatores ambientais e ação humana" em relação ao patrimônio histórico e cultural. A análise deste eixo, é um desdobramento do primeiro e concentra-se em 27 atividades presentes em 11 obras distintas que destacam os impactos de fenômenos naturais e da intervenção humana com os discursos preservacionistas.

Gráfico 17 – Distribuição de obras analisadas no eixo Destruição



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ao invés de se limitarem a uma abordagem puramente descritiva ou teórica, as atividades deste segundo eixo utilizam situações concretas para contextualizar e problematizar como a falta ou a existência de ações governamentais e de engajamento social impactam diretamente a conservação. Exemplos como a ameaça de alagamentos em Veneza, a destruição de sítios arqueológicos por barragens ou obras rodoviárias, o incêndio do Museu Nacional (RJ), a prática da iconoclastia, demonstram que a preservação não é apenas uma questão individual, mas sim um tema que exige a atuação coordenada do Estado e da sociedade, reforçando a ideia de que a proteção do patrimônio é uma responsabilidade coletiva e institucional.

As 27 atividades estão distribuídas nos seguintes eixos: Destruição por fatores ambientais e pela ação humana (10), Destruição por ação humana através do roubo de bens e da pilhagem (4), Destruição do patrimônio em áreas de conflito (6), Destruição por ação ou omissão e apagamento da memória (7).

No primeiro eixo: "destruição por fatores ambientais e pela ação humana", analisaremos 6 (seis) obras distintas em 10 recortes: "Geração Alpha" (3), "Araribá Conecta" (2), "Se Liga" (2), "História.Doc" (1), "Viver História" (1) e "Amplitude" (1).

Tabela 11 – Síntese dos recortes de Destruição por fatores ambientais e pela intervenção Humana

OBRA	CAPÍTULO E UNIDADE	DESCRIÇÃO	ABORDAGEM	DISCURSO
DESTRUIÇÃO POR FATORES AMBIENTAIS E PELA AÇÃO HUMANA				
“História.Doc” (2022, p. 155)	Capítulo 9: Crises e mudanças na sociedade medieval (Unidade 3: O Ocidente medieval)	Sugestionada nas Orientações Docentes. Alagamento da cidade de Veneza. Pesquisa para descobrir como Veneza foi construída, identificar quais mudanças culturais ocorreram recentemente na cidade e explicar quais alternativas existem para resolver o problema dos alagamentos.	Procedimental de forma Factual na execução que sustenta uma postura Atitudinal (normativa)	Risco de Submersão da cidade histórica por causas ambientais e transformações industriais. Bem material em Risco. Conclusão Normativa (temos que salvar Veneza).
“Araribá Conecta” (2022, p. 120)	Capítulo 10: A Núbia e o Reino de Cuxe (Unidade 4: Povos da Antiguidade na África)	Construção de uma barragem no rio Nilo pelo governo do Sudão.	Conceitual de forma Factual (temos que salvar da destruição).	Sítios Históricos Submersos por construção de barragem. Fontes Históricas passíveis de desaparecer. Conclusão Normativa de causa-consequência.
“Se Liga” (2022, p. 179)	Capítulo 9: Roma imperial (Unidade 3: Antiguidade Clássica)	Atividade 5: Escavações de metrô em Roma. Pesquisa no município em que moram se há obras afetando imóveis/monumentos; escolham um item e desenvolvam pesquisa histórica; comuniquem aos órgãos competentes. Elaboração de Relatórios.	Procedimental e Atitudinal (análise aplicada a intervenção prática).	Estudo de caso e pesquisa de campo. Patrimônio como fonte histórica interrogada. Preservação como responsabilidade compartilhada entre Estado e Sociedade e como instrumento de Desenvolvimento.

“Viver História” (2022, p. 10)	Iniciando a Conversa. Seção de Introdução à obra e de retomada de atividades dos anos iniciais.	Atividade 7: Desmoronamento do Morro da Forca. Notícia do Jornal O Estado de São Paulo. Qual a Responsabilidade do IPHAN? Representou perda para a Memória? O que significa Tombar?	Conceitual.	Destruição como responsabilidade institucional do Estado. Deslizamentos como fator ambiental. Perda e responsabilidade abstrata.
“Geração Alpha” (2022, p. 31)	Capítulo 2: A História em nosso cotidiano (Unidade 1: Introdução aos principais conceitos)	Atividade 6: Listar elementos das culturas material e imaterial de seus municípios. Avaliar e explicar se a busca por vestígios desses elementos realizada por um pesquisador, poderia gerar impactos negativos para a fauna e a flora locais.	Conceitual para desenvolver a Atitudinal.	Preservação Ambiental. Ética na Pesquisa arqueológica. Respeito abstrato em aspecto moral.
“Geração Alpha” (2022, p. 96–97),	Unidade 4: A África Antiga	Abertura da Unidade. Atividade 4: impactos negativos da poluição na atual cidade histórica do Cairo. A poluição ocorre em seu município e o por que é importante criar estratégias para diminuir a poluição do ar e das águas?	Conceitual.	Preservação Ambiental para evitar a poluição do ar e das águas. Problematização abstrata que dissociou Patrimônio e Meio Ambiente.
“Geração Alpha” (2022, p. 119)	Capítulo 3: O Império de Axum, final da Unidade 4: A África Antiga	Final da Unidade. Atividade 7: propõe questionar os impactos no cotidiano e os malefícios decorrentes da poluição das fontes de água potável. Produção de Poema.	Conceitual.	Preservação Ambiental para evitar Chuvas Ácidas e a poluição de água potável. Problematização abstrata que dissociou Patrimônio e Meio Ambiente.
“Amplitude” (2022, p. 94)	Capítulo 3: Povos originários da América Latina (Unidade 2: Povos da Antiguidade)	Altar inca feito de pedra fina, destruído por construção de rodovia. Como você se relaciona com a natureza?	Conceitual e Atitudinal (sensibilização pelo reencontro causado pela destruição).	Importância abstrata de práticas sustentáveis como forma de mitigar os danos e os efeitos negativos da degradação ambiental. Reencontro como valor moral da destruição.

“Se Liga” (2022, p. 52)	Capítulo 3: Os primeiros habitantes da América (Unidade 2: As primeiras civilizações)	Abertura do Capítulo. Problema das pichações nas pinturas rupestres da Serra da Capivara por meio de uma fotografia de vandalismo no sítio arqueológico Toca do Salitre. O que você pensa sobre danificar documentos históricos como esse?	Conceitual e Atitudinal (sensibilização pela destruição causada pelo crime de vandalismo).	Depredação de Patrimônio Arqueológico. Condenação moral ao dano causado às pinturas rupestres.
“Araribá Conecta” (2022, p. 55)	Capítulo 4: Modos de vida na América: Povos do atual território brasileiro (Unidade 2: Modos de vida e modificações da natureza)	Atividade 4: destruição de sítios arqueológicos pela ação humana e a importância de políticas de proteção. Identificar as ações humanas responsáveis pela degradação desses e de outros vestígios pré-históricos no Brasil. Estudo de caso hipotético sobre embargar obras de uma construção de metrô onde há vestígios arqueológicos.	Conceitual (Patrimônio Arqueológico), Procedimental (estudo de caso) e Atitudinal (avaliação de causas e consequências).	Preservação para evitar a perda. Cultura material ameaçada por decisões humanas: exploração econômica, urbanização, turismo, falta de eficiência das políticas públicas e desconhecimento da população acerca da importância da preservação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base nas obras aprovadas no PNLD 2024.

A abordagem da cidade histórica de Veneza em “História.Doc” (2022, p. 155), na seção “Outras histórias” do capítulo 9: Crises e mudanças na sociedade medieval (Unidade 3: O Ocidente medieval), apresenta uma atividade complementar sugerida nas orientações docentes. Esta atividade se direciona ao reconhecimento das transformações industriais e dos alagamentos que afligem a cidade de Veneza na contemporaneidade, utilizando como fonte fragmentos de uma reportagem da revista Superinteressante (31 out. 2016).

Após a leitura, o professor deve organizar os estudantes em grupos e solicitar que realizem uma pesquisa para descobrir como Veneza foi construída, identificar quais mudanças culturais ocorreram recentemente na cidade e explicar quais alternativas existem para resolver o problema dos alagamentos. Os verbos que comandam o enunciado são: pesquisar, descobrir e explicar.

Ao fornecer diversas fontes para a pesquisa dos alunos, a atividade se mostra potencialmente problematizadora, na medida em que integra causas ambientais e

transformações industriais como elos que impactam a preservação dos patrimônios na contemporaneidade. Contudo, mesmo havendo muitas informações disponíveis, os verbos de comando direcionam o trabalho para um nível meramente descritivo: a investigação é sugerida, porém as orientações não estimulam o estudante a analisar atores econômicos, políticas urbanas, interesses turísticos ou quem perde ou ganha com as medidas propostas. Assim, prevalece o risco de uma conclusão normativa do tipo: “temos que salvar Veneza”, sem o exame aprofundado das contradições entre preservação, turismo e desenvolvimento.

A superficialidade da abordagem é reforçada pela ênfase quase dramática na fragilidade da Veneza histórica diante do perigo iminente de submersão. Essa concepção de patrimônio se restringe à imagem de um bem material em risco, sem, no entanto, detalhar a complexidade das ações de preservação em curso (como o sistema MOSE — megaprojeto de engenharia civil, iniciado em 2003, projetado para proteger a Lagoa de Veneza das inundações) ou as implicações de tais intervenções. O fato de ser uma atividade complementar e sem um padrão-resposta definido pelo livro delega integralmente ao professor a responsabilidade de aprofundar o debate, mantendo a proposta essencialmente em um nível inicial de investigação, focado no reconhecimento da ameaça em vez da análise profunda da gestão e das políticas que definem o futuro desse patrimônio.

O cerne da atividade reside nos verbos de comando "pesquisar" e "descobrir", o que a classifica primariamente como procedimental. A pesquisa orientada visa à aquisição e aplicação de habilidades de investigação, como a coleta de informações sobre a construção da cidade, mudanças culturais e alternativas para os alagamentos. O encaminhamento da proposta no livro direciona o resultado da pesquisa para um nível meramente descritivo e factual, focado no reconhecimento da ameaça e na simples listagem de alternativas. A ausência de estímulo para analisar atores econômicos ou avaliar as contradições políticas evita a reflexão conceitual crítica. Dessa forma, a investigação é cooptada por uma conclusão normativa ("temos que salvar Veneza"), reforçando uma atitude de valorização superficial. Desse modo, a abordagem predominante da atividade sobre Veneza é procedimental, com forte tendência a se resolver no nível descritivo ou factual e a gerar uma conclusão atitudinal não problematizada.

Retomamos, a outra abordagem sobre o patrimônio africano de Meroé, desta vez no capítulo 10: A Núbia e o Reino de Cuxe (Unidade 4: Povos da Antiguidade na África) da obra “Araribá Conecta” (2022, p. 120). Na seção “Lugar e cultura”, é apresentado um texto intitulado “Documentos arqueológicos submersos”, que destaca o processo de construção de uma barragem no rio Nilo pelo governo do Sudão. Essa construção, iniciada em 2003 e concluída em 2009, pode ter causado, dentre outros impactos, a submersão de muitos sítios arqueológicos onde, no passado, se desenvolveram as cidades do Reino de Cuxe.

O enunciado das questões no livro do aluno, após a descrição do processo de construção da barragem, solicita a identificação de pontos positivos e negativos de sua construção e questiona a finalidade de sua edificação. Os verbos empregados — identificar, discutir e avaliar — presumem, contudo, que a resposta se baseie apenas na interpretação do texto e na relação contextual.

Tal como no caso da cidade histórica de Veneza em “História.doc”, o tratamento dado à represa sudanesa também apresenta o patrimônio arqueológico como vulnerável à submersão, retratando os sítios como fontes históricas passíveis de desaparecer.

A seção, de fato, coloca em evidência a tensão entre desenvolvimento econômico e salvaguarda do patrimônio e chega a descrever experiências históricas de salvamento anteriores, levadas a cabo nos anos 1950-1970. Entretanto, as perguntas e o encadeamento não exigem investigação sobre quem toma as decisões, quais são os processos de negociação ou quais foram os critérios técnicos/políticos utilizados nas operações de salvamento anteriores.

A questão 2, por exemplo, ao recorrer ao texto, direciona o aluno a perceber a complexidade de grandes projetos de infraestrutura. O texto não lista os pontos positivos de forma explícita, mas o contexto de ser uma obra governamental (e a menção a “gerar energia elétrica”) permite a inferência de benefícios como desenvolvimento/geração de energia. No entanto, a lista de negativos é muito mais detalhada, criando um desequilíbrio na avaliação.

A resposta ideal, sugerida pelo material, pressupõe considerar os aspectos positivos, como o desenvolvimento econômico e o combate à pobreza no Sudão, com

os pontos negativos. Nesse sentido, ela enfatiza que, apesar dos benefícios, a construção da barragem foi criticada por ativistas devido à falta de estudos de impacto ambiental e social (EIA), o que prejudicou populações locais e resultou na possível inundação de diversos sítios arqueológicos. Logo, a atividade se mantém em um nível de avaliação superficial das consequências, sem encaminhar a análise dos *stakeholders*³⁹ (partes interessadas), dos estudos de impacto (EIA) ou de outras alternativas políticas.

Portanto, o comando da atividade, ao solicitar a identificação de pontos positivos e negativos e ao empregar os verbos "discutir" e "avaliar", opera diretamente no campo dos conteúdos conceituais, pois exige a articulação e comparação de ideias complexas (tensão entre desenvolvimento econômico e preservação). No entanto, esses conceitos são trabalhados de forma superficial, limitando a avaliação a um nível descritivo restrito a algumas causas e consequências.

Um caso exemplar que articula simultaneamente os dois eixos de análise — discursos positivos sobre o patrimônio e destruição por fatores ambientais e ação humana — encontra-se no capítulo 9: Roma imperial (Unidade 3: Antiguidade Clássica) da atividade 5 de “Se Liga” (2022, p. 179). A proposta parte de um exemplo fático, as escavações da abertura de uma linha de metrô em Roma, para introduzir a discussão acerca de políticas de preservação.

O comando da atividade solicita: “em grupo, pesquisem se no município em que moram há obras afetando imóveis/monumentos; escolham um item e

³⁹ *Stakeholder* é um termo em inglês que, na tradução literal, significa "parte interessada". De forma simples, um stakeholder é qualquer pessoa, grupo ou entidade que é afetada, direta ou indiretamente, pelas ações, decisões ou resultados de uma empresa ou projeto. Isso também inclui aqueles que podem, de alguma forma, influenciar o negócio. No caso em questão, o conceito se aplica, pois a construção da barragem no Rio Nilo não se resume a uma ação isolada do governo sudanês. A obra criou uma complexa rede de stakeholders, cada um com interesses distintos. O Governo do Sudão, o principal stakeholder, buscava o desenvolvimento econômico através da geração de energia e do controle da água. No entanto, sua decisão impactou outros grupos, como os arqueólogos e as organizações de patrimônio, cujo interesse era a preservação dos sítios históricos do Reino de Cuxe, agora submersos. As comunidades locais representam outro stakeholder crucial, pois tiveram suas casas e meios de subsistência destruídos. Além disso, a obra afetou os países vizinhos, como o Egito, que dependem do fluxo do Rio Nilo para sua própria sobrevivência. Assim, a aplicação do conceito de stakeholder revela que as consequências do projeto se estenderam muito além de seus objetivos originais, afetando diversos atores com interesses, riscos e perdas que precisariam ser considerados.

desenvolvam pesquisa histórica; comuniquem aos órgãos competentes”. A escolha dos verbos — pesquisar, escolher, desenvolver, comunicar — situa o exercício em um nível cognitivo de análise aplicada, próximo a uma postura de ação cidadã.

Ao contrário de grande parte das propostas analisadas, a atividade trata o patrimônio simultaneamente como fonte histórica e como tema problematizador, já que convoca os estudantes a investigar riscos concretos de destruição e a refletir sobre as tensões entre obras públicas e preservação. Além disso, insere no horizonte pedagógico a dimensão de responsabilização compartilhada, ao propor a comunicação dos resultados não apenas no espaço escolar, mas também junto a órgãos institucionais de proteção. Nesse sentido, a atividade abre a possibilidade de inserção dos estudantes em processos de deliberação pública e de articulação entre sociedade civil e instituições, aproximando-se daquilo que a BNCC denomina de “atitude historiadora”.

A classificação predominante é procedimental devido ao uso sequencial e intencional de verbos de ação que exigem a aplicação de habilidades complexas: “pesquisar” (habilidade de investigação), “escolher” (habilidade de análise e priorização) e “comunicar” (habilidade de ação e deliberação). O exercício transpõe o debate abstrato para a prática efetiva, exigindo que os estudantes realizem uma pesquisa de campo no município (procedimento de investigação) e elaborem um relatório técnico (procedimento de comunicação).

O conceitual é igualmente vital, pois a ação requer a compreensão de dilemas complexos (tensão entre obras e preservação, turismo cultural) e a aplicação de conceitos como responsabilidade compartilhada e desenvolvimento sustentável. Por fim, o aspecto atitudinal é diretamente promovido pela convocação à ação cidadã e à intervenção em órgãos competentes, transformando o aluno em um sujeito historicamente situado, capaz de agir em sua realidade. A força da abordagem reside justamente nessa articulação de alta potência, onde o procedimental serviu de ponte para a aplicação crítica dos conceitos e a consolidação de atitudes cívicas ativas.

A comparação com as atividades de “Conexões e Vivências” torna ainda mais evidente o avanço metodológico proposto em “Se Liga”, sobretudo quanto á promoção

do conteúdo atitudinal ao estimular a experimentação cívica de forma concreta, rompendo com a passividade observada em outras abordagens.

Em “Conexões e Vivências” (2022, p. 165), ao tratar das escavações em Roma que revelaram um palácio do século II, ou ao discutir as políticas de preservação brasileiras em âmbito institucional (2022, p. 49), há também a tematização da tensão entre desenvolvimento urbano e preservação. Entretanto, ambas as propostas permanecem em um registro mais descritivo e institucional, orientadas a destacar a importância de legislações ou de descobertas arqueológicas, sem convocar os estudantes a agir no espaço social.

Em contraste, a atividade 5 de “Se Liga” (2022, p. 179) propõe um encaminhamento inovador ao transpor o debate institucional para a realidade local dos alunos, incentivando mobilizações civis. Ao estimular a pesquisa de campo no município e a comunicação com órgãos competentes, a obra promove uma prática investigativa que não se limita à reafirmação de que preservar é importante, mas que exige dos estudantes o enfrentamento de dilemas concretos. A preservação do patrimônio aparece não apenas como valor abstrato, mas como responsabilidade compartilhada entre Estado e sociedade civil, conectada inclusive a dimensões socioeconômicas como o turismo cultural.

A preservação do patrimônio histórico não compete apenas ao poder público, mas à sociedade como um todo. Nesse sentido, é preciso que haja conscientização por parte da sociedade de que a valorização da história e da cultura deve se tornar um instrumento de desenvolvimento, um agente transformador, gerador de resultados concretos na economia das cidades, como o turismo cultural. Uma forma de comunicar a situação aos órgãos públicos competentes é por meio da elaboração de um relatório (Se Liga, 2022, p. 179).

Pode-se afirmar que esta é a proposta com maior potência dentre as analisadas nos dois eixos. Seu fôlego reside em articular o discurso normativo da preservação a práticas efetivas de investigação e ação, transformando a atividade escolar em espaço de experimentação cívica, pois convoca investigação local e ação cidadã junto ao contato com órgãos públicos.

A experimentação cívica ocorre no momento em que a atividade exige que o aluno: I) realize uma pesquisa de campo investigativa sobre obras em seu município, identificando problemas reais de preservação (passando de receptor a agente de

conhecimento); e II) comunique formalmente os resultados dessa investigação aos órgãos públicos competentes, como sugere o material ("elaboração de um relatório").

Essa inserção direta no processo de deliberação pública — que envolve o contato com instituições e a formalização de uma denúncia ou alerta — transforma o discurso normativo abstrato ("preservar é dever de todos") em uma prática de responsabilidade compartilhada entre Estado e sociedade civil. Assim, o estudante não apenas compreende o valor da preservação, mas exerce o papel de cidadão ativo e fiscalizador, consolidando uma atitude historiadora e crítica por meio da intervenção em sua própria realidade.

No entanto, há apenas uma ressalva de ordem instrumental e metodológica a se fazer: esta atividade depende fortemente da mediação docente para aprofundar a análise. Sem ajuda concreta do docente, sobretudo em relação a metodologias de pesquisa, critérios de avaliação dos danos ou parâmetros para elaboração de relatórios técnicos, corre-se o risco de virar um levantamento ou uma lista descritiva em vez de um exercício de deliberação pública fundamentada. Por exemplo, como avaliar danos econômicos *versus* valor patrimonial, que metodologias usar, como fazer um relatório técnico?

Contudo, mesmo com tais limitações, trata-se de um exemplo singular de atividade que amplia os horizontes da didatização do patrimônio ao deslocar os alunos da posição de receptores passivos para sujeitos historicamente situados, capazes de intervir de forma crítica em sua realidade.

Na seção introdutória intitulada: "Começo de conversa" da obra: "Viver História" (2022, p. 10), a atividade 7 traz a situação real do desmoronamento do Morro da Forca em Ouro Preto, para problematizar a discussão sobre responsabilidade institucional do Estado. A atividade incentiva a leitura de notícia publicada no Jornal *O Estado de São Paulo* (13 jan. 2022) e questões do tipo "Isso representou perda para a memória? Qual a responsabilidade do IPHAN? O que significa tombar?". Os verbos mobilizados são: identificar, justificar, explicar que exigem um nível de compreensão crítica por parte do aluno.

O Morro da Forca, em Ouro Preto, não é tombado individualmente pela UNESCO, mas faz parte do Conjunto Arquitetônico de Ouro Preto, que foi inscrito na

lista de Patrimônio Mundial Cultural e Natural em 1980. Portanto, podemos considerá-lo como um elemento do patrimônio mundial chancelado que fora destruído. Ademais, a própria notícia menciona que os dois imóveis atingidos pelo desmoronamento eram tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

A notícia conecta a preservação do patrimônio cultural a um evento concreto e recente de destruição. No entanto, ao reduzir o encaminhamento às perguntas do tipo “isso representou perda para a memória?” ou “qual a responsabilidade do Iphan?”, a atividade incorre em um esvaziamento crítico.

Apesar de a atividade mobilizar verbos como "identificar", "justificar" e "explicar", que implicam o trabalho com o conteúdo conceitual (como o conceito de responsabilidade institucional e perda de memória), o encaminhamento do debate o restringe a consensos normativos e a respostas previsíveis. As respostas esperadas — que a perda é inevitável e a responsabilidade é do Iphan — reforçam uma norma genérica e abstrata de preservação e responsabilização institucional, sem exigir que o aluno analise as razões estruturais (subfinanciamento, negligência, conflitos de competência).

Além disso, o exercício deixa de conectar a memória ao cotidiano dos alunos, mantendo o debate sobre o patrimônio em uma esfera distante e institucionalizada. Essa superficialidade na análise e a inclinação para a reafirmação de um valor prescritivo (o dever de preservar e a culpa do Estado) caracterizam a abordagem como predominantemente conceitual.

Para aprimorar a abordagem do exercício "Princípio de conversa", em vez de simplesmente reforçar a importância da preservação como valor positivo, a atividade poderia convidar os alunos a mapear os diversos atores institucionais e sociais envolvidos na gestão do patrimônio. Essa análise incluiria o IPHAN, a prefeitura de Ouro Preto, o governo de Minas Gerais, o Ministério do Turismo, os moradores e a iniciativa privada ligada ao setor turístico.

Dessa forma, os estudantes seriam estimulados a discutir as responsabilidades compartilhadas e os potenciais conflitos de competência entre esses diferentes agentes. Além disso, a atividade poderia explorar os instrumentos jurídicos e orçamentários, como a existência de tombamentos em níveis municipal, estadual e

federal, os repasses de recursos de programas como o PAC Cidades Históricas e os desafios da fiscalização preventiva, enriquecendo a compreensão do tema de forma mais complexa e crítica.

A ausência dessas problematizações resulta em uma narrativa superficial, que desloca a tragédia para o campo da inevitabilidade, como se deslizamentos fossem apenas desastres naturais. O que se perde é a oportunidade de discutir os efeitos de décadas de negligência, subfinanciamento e ausência de planos de manejo, que tornam o patrimônio cultural mais vulnerável a fatores ambientais. A atividade, portanto, ao não exigir que o estudante articule a dimensão ambiental aos entraves estruturais da política patrimonial, mantém-se em um registro prescritivo e genérico, sem adentrar o espaço das contradições políticas e econômicas que sustentam esse tipo de destruição.

Em vez de cumprir seu objetivo de conectar a memória à construção de identidades, a atividade deixa de mobilizar a experiência cotidiana dos alunos e de referências familiares ou comunitárias. Essa limitação restringe o debate da relação entre memória e patrimônio a um enquadramento abstrato e institucionalizado, focado apenas na perda e na responsabilidade genérica do Estado. Conseqüentemente, o exercício perde a oportunidade de ativar a dimensão subjetiva da história e ignora o papel das práticas comunitárias de cuidado e ressignificação, reforçando a ideia de que o patrimônio é um bem externo, cuja preservação depende unicamente de instâncias oficiais, e minimizando a agência dos sujeitos sociais.

Uma abordagem mais eficaz e condizente com as diretrizes curriculares seria solicitar aos alunos que investigassem situações de risco ou de preservação em suas próprias comunidades. Eles poderiam entrevistar familiares e moradores mais antigos para identificar lugares de memória e seus significados, como igrejas, praças, pontes ou manifestações culturais. A partir disso, os estudantes poderiam elaborar um dossiê ou um mapa afetivo do bairro, conectando suas memórias pessoais e coletivas às questões de preservação e de identidade.

Essa abordagem valorizaria o protagonismo dos alunos e a agência comunitária, mostrando que o patrimônio não se limita a grandes monumentos tombados, mas é também construído pelas vivências e narrativas plurais. Assim, a

atividade promoveria uma aprendizagem mais crítica, significativa e alinhada com os princípios do ensino de história por meio do patrimônio.

A Atividade 6 do Capítulo 2: A História em nosso cotidiano (Unidade 1: Introdução aos principais conceitos) da obra “Geração Alpha” (2022, p. 31) solicita aos alunos que listem elementos das culturas material e imaterial de seus municípios. Em seguida, eles devem avaliar e explicar se a busca por vestígios desses elementos, realizada por um pesquisador, poderia gerar impactos negativos para a fauna e a flora locais. Essa atividade é fundamental, pois estimula o levantamento de hipóteses e a reflexão sobre a ética na pesquisa arqueológica, conectando o patrimônio (material e imaterial) à preservação ambiental.

No entanto, embora a proposta seja relevante, as orientações didáticas demonstram falta de profundidade. Isso ocorre porque elas não instruem os alunos sobre métodos de pesquisa de baixo impacto, como o uso de registros remotos antes da escavação, a consulta às comunidades locais ou os procedimentos de licenciamento. Consequentemente, faltam questões que incentivem a reflexão sobre protocolos, a necessidade de licenças e o diálogo com os moradores – todos tópicos essenciais para uma discussão mais completa sobre a pesquisa do patrimônio.

O padrão de resposta do livro, que orienta para o tema transversal do respeito, aprofunda essa limitação. Embora se espere que os alunos reconheçam a importância do patrimônio local para suas vidas e o respeito pela natureza, a abordagem permanece genérica. O material deixa de contextualizar a ética da pesquisa como uma prática que vai além do respeito abstrato. Ele perde a oportunidade de demonstrar que a ética não é apenas um valor, mas uma série de procedimentos concretos que garantem que a pesquisa seja realizada de forma responsável.

Apesar de a atividade iniciar pedindo a listagem de elementos das culturas material e imaterial, o debate central sobre "impactos negativos para a fauna e a flora locais" inevitavelmente conduz a discussão para a Arqueologia e o patrimônio material, marginalizando o patrimônio imaterial. O Padrão-Resposta, ao se focar apenas na ética ambiental, deixa de oferecer uma via de análise para a pesquisa imaterial (como entrevistas ou registros etnográficos), cujo impacto primário não é o

dano físico à natureza, mas sim o risco ético e social (por exemplo, apropriação cultural, violação de segredos ou manipulação de comunidades).

Ao não diferenciar metodologias e seus respectivos riscos — concentrando-se no impacto do solo em detrimento do impacto humano e social —, o livro perde a oportunidade de promover uma discussão abrangente sobre a ética na pesquisa do patrimônio, deixando o estudante sem ferramentas para pensar sobre os protocolos necessários à salvaguarda dos saberes e fazeres locais.

Um ponto crucial que perpassa essa análise é a dissociação pedagógica entre a teoria ética e o procedimento prático que a atividade estabelece. Ao se contentar com a promoção de um respeito genérico e não instruir sobre as etapas concretas (licenciamento, órgãos competentes como o IPHAN ou ICMBio, metodologias de baixo impacto), o material didático deixa de traduzir o valor ético em responsabilidade cívica e profissional. O resultado é que os alunos são incentivados a ser moralmente conscientes, mas permanecem metodologicamente ingênuos, perdendo a oportunidade de compreender que a preservação do patrimônio e do meio ambiente não é apenas um ideal, mas um conjunto de práticas legais e técnicas que exigem conhecimento especializado e diálogo institucionalizado.

A atividade poderia, por exemplo, levar os alunos a questionar como ocorre o processo de autorização de pesquisa no Brasil, quem são os órgãos responsáveis e qual o papel das comunidades nesse processo. Sem esse aprofundamento, a discussão sobre a ética se resume a uma noção superficial de "respeito", sem abordar as complexidades e responsabilidades institucionais e sociais envolvidas na preservação do patrimônio e do meio ambiente.

Portanto, a abordagem se concentra na dimensão conceitual (entender o que é patrimônio e o que é impacto ambiental) e tem como objetivo central a dimensão atitudinal (desenvolver o valor do respeito), mas demonstrou dificuldades em promover a dimensão procedimental (o como fazer a pesquisa de forma ética e legal). Desse modo, o livro ensina "o que saber" (conceitual) e "como sentir" (atitudinal), mas omite "o que fazer" (procedimental) para que a atitude ética se materialize em uma prática de pesquisa responsável.

Na mesma obra, desta vez, na abertura da Unidade 4: A África Antiga, na seção: leitura de imagem, a atividade 4 (Geração Alpha, 2022, p. 96–97), apresenta os impactos negativos da poluição na atual cidade histórica do Cairo. Utilizando uma imagem de satélite que demonstra a vista aérea atual da cidade, a fotografia reforça a poluição atmosférica e das águas do rio Nilo como um problema das cidades. Pergunta-se ao aluno se a poluição ocorre em seu município e o por que é importante criar estratégias para diminuir a poluição do ar e das águas?

Os verbos utilizados - observem, expliquem, pesquisem - direcionam para uma leitura de fonte imagética que facilita na compreensão contextual. Ademais, as pirâmides aparecem situadas no contexto urbano como monumentos expostos a pressões ambientais e aos efeitos nocivos do processo de urbanização. Por conseguinte, o padrão-resposta destaca a percepção dos problemas e a necessidade de as cidades tornarem-se sustentáveis do ponto de vista ambiental.

Embora apareça no centro da fotografia aérea, as pirâmides de Gizé compreendidas enquanto patrimônio não estão sendo trabalhadas no contexto de preservação ambiental das cidades. Não se fala em políticas públicas, responsabilidades do Estado, regimes de proteção patrimonial ou tecnologias de mitigação de danos como controle de emissões, monitoramento de poluição. Perde-se uma rica oportunidade de avançar por meio de estudos comparados que consideram os impactos da poluição e da degradação ambiental em Gizé e em outros patrimônios da região.

A imagem aérea será retomada no final da mesma unidade, na atividade 7 de encerramento do capítulo 3: O Império de Axum (Geração Alpha, 2022, p. 119), quando se propõe questionar os impactos no cotidiano e os malefícios decorrentes da poluição das fontes de água potável. É solicitado que os alunos façam um poema sobre o assunto. Ademais, nas orientações docentes, é reproduzido um texto de apoio retirado da revista *Superinteressante* (out. 2016) no qual retrata os graves prejuízos que a chuva ácida causa aos monumentos históricos.

Nas duas atividades de “Geração Alpha” (2022, p. 96–97; p. 119), percebe-se um desencontro entre o potencial pedagógico do tema e a superficialidade com que o patrimônio é abordado. A fotografia de satélite do Cairo, que coloca as pirâmides no

centro de um cenário urbano tomado pela poluição, poderia ter sido o gatilho para discutir como os processos ambientais contemporâneos ameaçam bens culturais milenares (e nisso se incluiria o artigo sobre chuvas ácidas), revelando a relação intrínseca entre preservação patrimonial, urbanização desordenada e políticas ambientais. No entanto, a atividade restringe-se a uma problematização genérica sobre poluição urbana, pedindo que os alunos reflitam sobre a situação em seus municípios, sem desenvolver vínculos concretos com a preservação dos sítios arqueológicos ou com a responsabilidade institucional de mitigação desses impactos.

O mesmo ocorre com a retomada do tema na atividade de fechamento da unidade (Geração Alpha, 2022, p. 119), quando a questão da chuva ácida é introduzida por meio de um texto de divulgação científica retirado da Superinteressante. Em vez de explorar o fenômeno como exemplo de degradação ambiental com efeitos diretos sobre monumentos históricos — abrindo espaço para analisar políticas públicas de proteção, tecnologias de monitoramento ou práticas de restauração —, a proposta é esvaziada em um exercício poético desvinculado da análise histórica. O patrimônio, que poderia ser trabalhado como objeto de conflito entre memória cultural e impactos ambientais, é reduzido a pano de fundo ilustrativo, deslocando-se para uma abordagem informativa e descontextualizada.

O problema central dessas duas propostas é a dissociação entre patrimônio e meio ambiente: embora ambos apareçam na superfície das atividades, não há um esforço didático para integrá-los em uma reflexão conjunta que destaque o caráter vulnerável do patrimônio frente a fenômenos ambientais contemporâneos. O resultado é a perda de uma oportunidade rara de inserir os alunos em debates atuais e urgentes — como os efeitos da urbanização, das emissões de poluentes, das mudanças climáticas e da omissão estatal sobre a preservação — que confeririam densidade crítica ao trabalho com o patrimônio no ensino de História.

Portanto, a questão que se coloca é o desencontro pedagógico entre o conceito e o procedimento. O material didático apresenta conceitos de alto potencial crítico (Patrimônio milenar, Urbanização desordenada, Chuva Ácida), mas falha em fornecer aos alunos os procedimentos (habilidades de análise comparada, estudo de caso, pesquisa de políticas públicas) que permitiriam traduzir a atitude (consciência ambiental) em conhecimento histórico crítico. Em ambas as atividades, o tema do

patrimônio é reduzido a um pano de fundo ilustrativo, e a reflexão é esvaziada em um exercício genérico sobre poluição ou em uma expressão poética desvinculada da análise histórica. O resultado é a perda da oportunidade de integrar o patrimônio como um objeto de conflito vulnerável a fenômenos ambientais contemporâneos.

No capítulo 3: Povos originários da América Latina (Unidade 2: Povos da Antiguidade), da obra: “Amplitude”, é apresentada a imagem de um altar inca destruído que foi reencontrado no leito do Urubamba em 2016 (Amplitude, 2022, p. 94).

No boxe: “Para começar”, a pergunta 3, estimula a leitura da imagem ao perguntar aos alunos como eles se relacionam com a natureza. O texto presente no livro do aluno contextualiza o ocorrido em 2016, quando foi reencontrado entre as rochas do Rio Urubamba, no Peru, um altar inca feito de pedra fina.

O objetivo pedagógico é conscientizar os alunos sobre a importância de práticas sustentáveis como forma de mitigar os danos e os efeitos negativos da degradação ambiental de maneira geral. Além disso, o professor deve compartilhar a informação de que o artefato arqueológico mostrado (o altar) foi destruído em 2014 durante uma obra rodoviária e só foi reencontrado posteriormente.

Através dos verbos: analisar, identificar, refletir, a atividade exige a interpretação da fonte imagética que estimula uma problematização de ordem ética no que tange ao reconhecimento dos impactos da destruição do patrimônio por obras públicas. O patrimônio é associado às fontes históricas e a perda de bens materiais. O objetivo é utilizar o relato da destruição e reencontro do altar como um estudo de caso para suscitar a discussão sobre a importância da preservação do patrimônio arqueológico dos povos originários, destacando a vulnerabilidade desses bens diante de intervenções humanas (como obras de infraestrutura).

A narrativa do reencontro é potente, pois traduz a materialidade do problema. As orientações sugerem debate sobre sustentabilidade e consumo, mas não instruem para análise das decisões de projeto que permitiram a destruição (licenciamento, estudos prévios, negligência institucional) nem para a discussão sobre destino dos achados (exposição, repatriação, retorno ao sítio). Há espaço claro para aprofundar a discussão sobre ética da arqueologia e reapropriação cultural suscitando questões

acerca da importância da preservação do patrimônio arqueológico dos povos originários.

Portanto, a atividade possui um elevado potencial conceitual (dado o estudo de caso concreto e dramático da destruição), mas este potencial é reduzido por um desequilíbrio: a priorização excessiva da atitude de sensibilização sobre a prática procedimental de análise crítica e institucional. O material didático consegue que o aluno saiba (conceitual) que o altar foi destruído e sinta (atitudinal) que a destruição é grave, mas omite os procedimentos de investigação que revelariam como essa destruição foi legalmente permitida e quais seriam as responsabilidades para evitar tal perda. Dessa forma, a discussão sobre a ética se mantém na esfera da moralidade abstrata, e não da responsabilidade cívica e profissional ligada à preservação do patrimônio.

Na abertura do capítulo 3: Os primeiros habitantes da América (Unidade 2: As primeiras civilizações) da obra: “Se Liga” (2022, p. 52) é apresentado o problema das pichações nas pinturas rupestres da Serra da Capivara por meio de uma fotografia de vandalismo no sítio arqueológico Toca do Salitre. O texto contido no livro do aluno encerra com uma pergunta: O que você pensa sobre danificar documentos históricos como esse? O foco da leitura da fonte está na importância de valorizar o patrimônio arqueológico e no prejuízo a à pesquisa científica, à memória nacional e à atividade turística causadas por atos de vandalismo, sendo considerado um crime de dano.

Nesta abordagem de abertura de capítulo, o patrimônio histórico é retratado como um vestígio material problematizado enquanto fonte. O indício a ser investigado enquanto problema são as intervenções humanas criminosas de depredação. Tal atividade, tende a colocar o foco no ato do vandalismo e nas suas consequências, sem incentivar investigação sobre causas sociais do vandalismo (exclusão, ausência de políticas educativas, turismo sem controle) ou sobre alternativas restaurativas (envolvimento comunitário na proteção) que suscitam as intervenções para solucionar o problema.

A abordagem predominante é a conceitual (preservação), com foco limitado na categoria atitudinal para gerar o sentimento de repúdio ao crime. Deixou de desenvolver a dimensão procedimental, pois se satisfaz com o impacto do problema

sem fornecer caminhos para sua solução, análise de causas profundas ou propostas de intervenção. Ao centralizar a discussão no ato criminoso e suas consequências imediatas, a atividade perde a oportunidade pedagógica de tratar o vandalismo como um sintoma de problemas sociais ou institucionais mais amplos que exigiriam do aluno um procedimento de análise mais complexo e crítico.

A identificação das ameaças aos sítios arqueológicos brasileiros e a proposta de medidas de preservação são os comandos da atividade ao final do Capítulo 3 de “Se Liga” (2022, p. 66). Embora utilize verbos como “identificar” e “propor” (voltados à análise), essa atividade já havia sido analisada no item Patrimônio Arqueológico (eixo discursos de preservação). Naquela análise, as fragilidades foram evidentes: o exercício restringiu-se a relações de causa e efeito, limitando-se o estímulo à pesquisa.

Na atividade 4 ao final do Capítulo 4: Modos de vida na América: Povos do atual território brasileiro (Unidade 2: Modos de vida e modificações da natureza) da obra “Araribá Conecta” (2022, p. 55), também nos deparamos com a questão da destruição de sítios arqueológicos pela ação humana e a importância de políticas de proteção. A atividade utiliza a reprodução de um trecho acadêmico (JORGE, Marcos. Brasil rupestre: arte pré-histórica brasileira), que descreve a descoberta de fragmentos de pinturas e gravuras de 7 a 9 mil anos nos estados do Piauí e Minas Gerais.

A atividade solicita aos alunos, inicialmente, que identifiquem as descobertas arqueológicas citadas no texto de apoio e especifiquem seus locais de ocorrência. Na sequência, requer que identifiquem, segundo o texto, as ações humanas responsáveis pela degradação desses e de outros vestígios pré-históricos no Brasil.

O ponto central da proposta, no item (c), é um estudo de caso hipotético: pede-se que os alunos imaginem o conflito entre pesquisadores que solicitam a interrupção e o tombamento de um sítio arqueológico descoberto durante a construção de uma estação de metrô e as autoridades que insistem na continuidade da obra, alegando altos investimentos e prejuízo à população. Os estudantes devem, então, refletir e avaliar os prós e contras da situação, considerando as necessidades da população, os gastos já efetuados e o valor do patrimônio para o país, para finalmente decidir se os governantes devem interromper ou continuar os trabalhos.

O texto acadêmico identifica as seguintes ações humanas como responsáveis pela degradação desses vestígios: a exploração de jazidas minerais, a urbanização e o turismo em áreas não urbanas sem o acompanhamento de políticas eficientes. Além disso, o desconhecimento da população sobre a existência e a importância desses vestígios também é um fator que dificulta sua preservação.

A atividade, por meio dos verbos identificar, explicar, discutir, propõe tanto a compreensão crítica quanto a avaliação política ao apresentar o patrimônio sob a ótica de categoria de cultura material ameaçada por decisões humanas.

No item c, propõe-se um estudo de caso hipotético que incentiva a intervenção crítica por parte dos estudantes: durante a construção de uma estação de metrô, vestígios arqueológicos importantes são encontrados. Os pesquisadores solicitam a interrupção da obra para a preservação do local, enquanto as autoridades argumentam a favor da continuidade do projeto, devido aos altos investimentos e aos benefícios para a população. O exercício direciona os alunos a avaliar os prós e contras dessa situação. Para isso, devem considerar fatores como as necessidades imediatas da população que usará o transporte, os custos já aplicados e, por outro lado, o valor do patrimônio arqueológico para a memória e história do país.

As orientações didáticas enfatizam que esse tipo de impasse é comum e convidam os estudantes a confrontar a necessidade do transporte público com a importância da pesquisa histórica. O objetivo é que, ao se colocarem na posição de tomadores de decisão, os alunos aprendam a considerar múltiplos pontos de vista e as consequências de suas escolhas. A resposta esperada não é uma solução simples, mas sim uma que tente conciliar as necessidades da população com a importância da preservação do patrimônio e da memória.

A questão que coloca a preservação do patrimônio arqueológico em oposição direta à construção de um metrô representa um avanço importante ao inserir o estudante em um dilema real e complexo. Em vez de apresentar a preservação como um valor absoluto e indiscutível, o exercício a situa no contexto de disputas e interesses conflitantes, como o desenvolvimento urbano e a necessidade de transporte público. Isso estimula o pensamento crítico e a tomada de decisões

ponderada, saindo do senso comum e entendendo que a gestão do patrimônio é, acima de tudo, uma questão política e social.

Entretanto, a forma como o exercício é conduzido pode ter limitações. A ênfase na escolha binária (interromper ou continuar a obra) e a orientação para buscar uma "solução que concilie" podem simplificar demais o problema. No ensino de História, a análise crítica deve ir além da mera ponderação entre "prós e contras". Seria mais eficaz se a atividade estimulasse os alunos a questionar o próprio modelo de desenvolvimento que gera esse tipo de conflito. Questões como a falta de planejamento urbano que antecede as obras, a ausência de estudos de impacto cultural preliminares e a ineficiência de mecanismos de diálogo entre setores do governo e a sociedade poderiam ser abordadas.

Embora a atividade tenha o mérito de problematizar a relação entre patrimônio e desenvolvimento, ela se restringe a uma análise de custo-benefício. Poderia ser aprofundada ao desconstruir o dilema como uma falha de planejamento e gestão, e não apenas como um conflito inevitável. Essa abordagem mais complexa e crítica seria mais alinhada com um ensino de História que busca capacitar o aluno a atuar de forma consciente e engajada na realidade em que vive.

Portanto, a atividade atinge o status de bem desenvolvida nas três categorias de Coll, mas com nuances críticas. Na dimensão conceitual, ela é eficaz ao apresentar o patrimônio arqueológico como uma categoria ameaçada por interesses conflitantes (desenvolvimento urbano *versus* preservação). No aspecto procedimental, há um avanço notável, pois exige habilidades de intervenção crítica, análise de múltiplos fatores e busca por soluções conciliadoras em um estudo de caso complexo (Metrô *versus* Sítio). Essa abordagem robusta culmina na categoria atitudinal, estimulando o aluno a desenvolver a atitude de tomada de decisão ponderada e o pensamento crítico.

No entanto, a limitação reside justamente na condução do dilema: ao focar na escolha binária e na conciliação de "prós e contras", a atividade simplifica a questão política. Esse encaminhamento é fruto de uma concepção positiva acerca dos discursos de preservação que pressupõe consensos pacificadores abstratos no ato de preservar por si só.

Perde-se a oportunidade de levar o estudante a um procedimento de análise mais profundo, que seria o de questionar o modelo de planejamento e gestão que permite a ocorrência desse conflito, tratando-o não como um dilema inevitável, mas sim como um sintoma de falha institucional na realização de estudos de impacto cultural preliminares.

O estudo de caso proposto na atividade 4 do item C de “Araribá Conecta” (2022, p. 55) pode ser usado como um ponto de partida teórico para a atividade 5 de “Se Liga” (2022, p. 179). A atividade de Araribá Conecta fornece algum arcabouço conceitual (ainda que abstrato) para compreender a complexidade do patrimônio como objeto de disputa, enquanto a proposta de “Se Liga” - analisada no tópico anterior desta dissertação - oferece a metodologia para que os alunos possam aplicar esse entendimento em sua realidade.

Ao apresentar a oposição entre a preservação de vestígios arqueológicos e a construção de um metrô, a atividade estimula os alunos a desenvolverem um pensamento crítico sobre como a gestão do patrimônio é uma questão política e social. O foco é a análise de prós e contras, ou seja, uma ponderação sobre o valor do patrimônio e as necessidades imediatas da população. Logo, tal proposta de estudo de caso hipotético desenvolvida por “Araribá Conecta” (2022, p. 55) oferece a base teórica para essa discussão.

Por conseguinte, a atividade de “Se Liga” (2022, p. 179) avança nesse diálogo ao propor um encaminhamento prático e aplicado para esse tipo de dilema. Em vez de se restringir ao plano teórico, ela convoca os estudantes a agir como sujeitos históricos em sua própria realidade exigindo que os alunos enfrentem dilemas concretos e entendam que a preservação do patrimônio é uma responsabilidade compartilhada entre a sociedade civil e o Estado articulando o debate institucional da preservação com a ação cidadã.

Portanto, ambas as atividades, embora de abordagens diferentes, mobilizam um diálogo pedagógico que transcende a mera descrição do patrimônio histórico. Elas o posicionam como um tema problematizador, inserido em um contexto de dilemas reais e conflitos de interesse.

A seguir, analisaremos a destruição por ação humana através do roubo de bens e da pilhagem (4). Seja ao abordar o saque histórico das Pirâmides de Méroe no século XIX (Sociedade e Cidadania, 2022, p. 92), a apropriação de peças arqueológicas em museus ocidentais (Segue a Trilha, 2022, p. 63), o contrabando contemporâneo de arte marajoara (Sociedade e Cidadania, 2022, p. 56) ou o saque em contexto de guerra no Museu Iraquiano de Bagdá (História.Doc, 2022, p. 59), o enfoque da narrativa é claro: a violência da dispersão do patrimônio e a violação da memória coletiva.

Embora as atividades busquem, de forma legítima e necessária, condenar o roubo e ressaltar a perda para a humanidade (juízo de valor moral), a análise subsequente revelará uma tendência limitante: o debate frequentemente se restringe à condenação individualizada da pilhagem, deixando de questionar as estruturas políticas, as redes de mercado e o contexto colonial que legitimaram historicamente e sustentam, no presente, o tráfico de bens culturais.

Tabela 12 – Síntese dos recortes de Destruição por Roubo de Bens e Pilhagem

OBRA	CAPÍTULO E UNIDADE	DESCRIÇÃO	ABORDAGEM	DISCURSO
DESTRUIÇÃO POR AÇÃO HUMANA ATRAVÉS DO ROUBO DE BENS E DA PILHAGEM				
"Sociedade e Cidadania" (2022, p. 92)	Capítulo 4: Egito e Kush (Unidade 2: África, Oriente e América na Antiguidade)	Orientações Docentes. Discutir e opinar sobre a atitude dos exploradores europeus que, no século XIX, saquearam as pirâmides de Méroe, túmulos de reis cuxitas, subtraindo artefatos de ouro.	Atitudinal por meio Factual.	Condenação moral do roubo ("ladrões").

"Segue a Trilha" (2022, p. 63)	Capítulo 4: Hebreus e Persas (Unidade 2: África e Oriente Médio: povos da Antiguidade)	4: Atividade de encerramento da Unidade. Pesquisar a política de preservação de objetos históricos e, em seguida, escolham um item para debater em sala de aula, discutindo sua importância no presente e seu lugar de pertencimento.	Conceitual e Procedimental.	Cultura material que problematiza a ética museológica de expografia considerando a proveniência dos objetos. Abordagem institucional e normativa.
"Sociedade e Cidadania" (2022, p. 56)	Capítulo 3: Os primeiros povoadores da Terra (Unidade 1: História e fontes históricas)	Orientações Docentes. Tecer comentários acerca do "contrabando" da arte marajoara.	Conceitual por meio Factual.	Cultura material (artefatos). Contrabando de arte.
"História.Doc" (2022, p. 59)	Capítulo 3: Egito e Mesopotâmia (Unidade 1: A humanidade entra em cena).	Notícia publicada no Jornal Folha de São Paulo (17 jul. 2005) para contextualizar o evento: o saque no Museu Iraquiano de Bagdá e trechos da obra "O Saque do Museu do Iraque", de Milbry Polk e Angela Schuster para discutir a responsabilidade pela destruição.	Procedimental.	Atribuição de responsabilidade internacional (instituições). Debate moral.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base nas obras aprovadas no PNLD 2024.

No Capítulo 4: Egito e Kush (Unidade 2: África, Oriente e América na Antiguidade) da obra "Sociedade e Cidadania" (2022, p. 92), encontra-se uma atividade de grupo sugerida nas orientações docentes do manual do professor. Neste trabalho, os alunos são desafiados a discutir e opinar sobre a atitude dos exploradores europeus que, no século XIX, saquearam as pirâmides de Méroe, túmulos de reis cuxitas, subtraindo artefatos de ouro. Como produto final, a atividade solicita que os alunos registrem suas conclusões em um breve comentário no caderno.

A proposta central da atividade é incentivar o debate sobre o roubo de bens culturais em sítios arqueológicos e museus, com a obra destacando enfaticamente que o objetivo consiste em "debater sobre a ação dos que praticam o roubo em sítios

arqueológicos, museus, parques etc.". Essa generalização, no entanto, é questionável, pois dilui o foco na pilhagem colonial ao incluir amplamente outros contextos. O professor é orientado a reforçar que tais atos prejudicam toda a humanidade e a contextualizar as pirâmides de Méroe, no Sudão, como Patrimônio Mundial da UNESCO desde 2003. A atividade visa desenvolver a Competência Geral 7 da BNCC, que abrange o desenvolvimento do pensamento crítico e a reflexão sobre diversidade e respeito. Neste ponto, a atividade corre o risco de incorrer em anacronismo, ao julgar a ação dos exploradores do século XIX — que atuavam sob a lógica colonial e, muitas vezes, com o discurso de "preservação" — exclusivamente pelos valores éticos e morais da sociedade contemporânea.

O exercício articula o tema do patrimônio como objeto de pilhagem colonial, ao usar verbos como "reflitam, debatam e opinem". Essa escolha de verbos indica uma abordagem que vai além da memorização e exige reflexão, argumentação e a formulação de uma opinião crítica.

O texto de apoio do livro (tanto nas orientações docentes quanto no texto do livro do aluno), ao focar exclusivamente na estratificação social e no declínio do Reino de Kush nos primeiros séculos da Era Cristã, não fornece qualquer elemento para contextualizar historicamente a pilhagem ocorrida no século XIX. A descrição detalhada da sociedade cuxita e de seu declínio não estabelece o vínculo necessário entre o esplendor do passado (os monumentos e pirâmides) e o contexto político, colonial e econômico da Europa do século XIX que legitimou e impulsionou a extração de artefatos.

A atividade, ao sugerir que os alunos julguem a atitude dos exploradores como "ladrões" — uma perspectiva contemporânea —, falha em munir o estudante com informações sobre a lógica de colecionismo, a ausência de leis internacionais de proteção e o discurso de "preservação" (em oposição ao abandono) que permeavam o período colonial. Essa abordagem limitada transforma a pilhagem sistêmica do século XIX, frequentemente amparada por expedições científicas e militares, em um simples ato de transgressão moral individual.

Consequentemente, a forma como a atividade é formulada impõe um limite importante à sua profundidade crítica: ao focar na condenação moral e em uma

opinião não embasada, ela impede a discussão sobre a pilhagem como um fenômeno sistêmico de poder. A omissão de temas como as redes de mercado, o papel dos colecionadores e o contexto colonial que legitimou o roubo impede uma análise mais abrangente. Além disso, a atividade não explora as consequências para as comunidades locais, como a perda de referências no âmbito da cultura. Ao solicitar apenas uma "opinião" sem fornecer evidências, a atividade corre o risco de permanecer superficial⁴⁰.

Portanto, a abordagem aponta para uma tentativa de atingir a dimensão atitudinal (juízo de valor e condenação moral da pilhagem). No entanto, a análise demonstra que o encaminhamento é factual, pois o debate exigido carece de embasamento conceitual (ausência de contexto colonial e anacronismo) e procedimental (falta de investigação), transformando o fenômeno complexo da pilhagem sistêmica em um simples ato de transgressão individual. Consequentemente, a atividade deixa de transcender a condenação moral, impedindo o estudante de discutir a pilhagem como um fenômeno sistêmico de poder e de analisar as consequências mais profundas da perda de referências para as comunidades de origem.

O Capítulo 4: Hebreus e Persas (Unidade 2: África e Oriente Médio: povos da Antiguidade) da obra "Segue a Trilha" (2022, p. 63) aborda a temática da apropriação indevida de bens, destacando peças arqueológicas do Oriente Próximo e da África, como estelas, sarcófagos e adornos, que se encontram em museus na Europa e nos Estados Unidos. A atividade de encerramento da unidade propõe no livro do aluno que estes pesquisem a política de preservação de objetos históricos e, em seguida, escolham um item para debater em sala de aula, discutindo sua importância no presente e seu lugar de pertencimento.

⁴⁰ Em vez de uma abordagem moralizante, de pedir aos alunos uma simples opinião sobre o roubo de bens culturais, a atividade pode se tornar uma investigação crítica. A proposta alternativa é que os alunos recebam um dossiê com fontes primárias, como diários de exploradores, catálogos de museus e documentos sobre o comércio de antiguidades. Com base nesse material, os estudantes elaborariam um relatório investigativo para responder a questões como: Quem se beneficiou financeiramente dos saques? Que discursos legitimaram essa extração? Existem pedidos de repatriação hoje? Essa abordagem move o aluno da condenação individualizada para a compreensão do roubo como um fenômeno sistêmico e institucional. Assim, eles podem analisar as dinâmicas de poder e as desigualdades que moldaram a distribuição do patrimônio global.

Essa proposta didática, orientada pelos verbos implícitos "pesquise, compare e avalie", busca desenvolver o pensamento crítico e a reflexão sobre o legado material das sociedades antigas, posicionando o patrimônio como categoria de cultura material e tema problematizador no que tange às disputas de proveniência e à ética museológica. Nota-se, contudo, que a ênfase dessa abordagem tende a ser institucional e normativa.

A força da proposta reside, de fato, em direcionar a atenção para a proveniência do patrimônio e a responsabilidade das instituições museológicas, o que é fundamental para que os alunos compreendam que o acervo de um museu é resultado de um processo histórico complexo e não é neutro.

No entanto, essa mediação didática se limita a um nível descritivo, restringindo-se a descrever políticas, o que impede uma discussão crítica e aprofundada. Ela deixa de questionar os mecanismos de aquisição dessas coleções — muitas vezes obtidas por meio do colonialismo, coerção ou compras duvidosas — e em explorar o papel de instituições públicas e privadas, obscurecendo a rede de interesses que sustenta o mercado de arte e antiguidade.

Ademais, a carência de debate sobre os mecanismos jurídicos de repatriação, como convenções internacionais e acordos bilaterais, deixa os estudantes sem ferramentas para analisar as disputas reais que ocorrem hoje. A proposta ignora os impactos concretos sobre as comunidades de origem, que perdem suas referências culturais. Sem o fornecimento de estudos de caso emblemáticos, como os Benin Bronzes ou os *Elgin Marbles*⁴¹, a atividade não consegue ilustrar a complexidade dos

⁴¹ Esses exemplos se tornaram centrais no debate sobre repatriação porque ilustram diretamente as tensões entre o patrimônio, o colonialismo e as relações de poder internacionais. Benin Bronzes são um conjunto de milhares de placas e esculturas de bronze, marfim e latão criadas no antigo Reino do Benim, na atual Nigéria. Em 1897, durante uma expedição punitiva, as forças britânicas saquearam o Palácio Real do Benim, levando as peças para a Europa. Grande parte do acervo está hoje em museus ocidentais, como o Museu Britânico. O caso representa a pilhagem sistemática de patrimônio durante o colonialismo e tem sido objeto de intensos pedidos de repatriação por parte do governo e da sociedade nigeriana. Elgin Marbles são esculturas de mármore do século V a.C., que adornavam o Partenon em Atenas. No início do século XIX, Lord Elgin, embaixador britânico no Império Otomano, removeu as peças e as transportou para a Inglaterra. O Museu Britânico as adquiriu em 1816 e, desde então, a Grécia tem exigido formalmente a sua devolução. O caso simboliza o debate sobre a legalidade da apropriação de bens culturais em contextos históricos de dominação e o direito de um país de ter seu patrimônio cultural de volta.

conflitos e o papel central que o patrimônio desempenha nas relações internacionais de poder⁴².

A atividade apresenta, uma predominância equilibrada nas dimensões conceitual e procedimental ao mobilizar fatos (políticas) e procedimentos (pesquisa e comparação) para sustentar o debate. Contudo, essa abordagem demonstra ser criticamente insuficiente na dimensão atitudinal. É eficaz ao direcionar a atenção para a proveniência do patrimônio, mas, ao limitar-se a um nível descritivo e normativo, impede que o debate evolua para uma crítica política e estrutural capaz de fomentar intervenções práticas que colaborem para o combate a tais práticas.

No Capítulo 3: Os primeiros povoadores da Terra (Unidade 1: História e fontes históricas) da obra "Sociedade e Cidadania" (2022, p. 56), há um encaminhamento nas orientações docentes do manual do professor que recomenda tecer comentários acerca do "contrabando" da arte marajoara, destacando que essas peças "estão hoje entre os objetos arqueológicos mais contrabandeados para fora do Brasil" por sua qualidade e beleza.

Essa abordagem é completamente reduzida a um comentário docente, tratando o Patrimônio apenas como categoria de cultura material (artefatos). Há fotografias de dois vasos marajoaras, mas apenas um tem sua localização identificada: o Museu de História Natural de Nova York, nos Estados Unidos.

⁴² Em vez de apenas descrever as políticas de museus, a atividade pode ser aprofundada para se tornar uma investigação crítica sobre a proveniência do patrimônio histórico. Uma proposta alternativa seria estruturar a pesquisa dos alunos com um guia de proveniência que os oriente a explorar bancos de dados de coleções, artigos críticos sobre o tráfico de arte e exemplos de processos de repatriação. Essa abordagem fornece as ferramentas necessárias para que a opinião dos estudantes seja embasada em evidências históricas e jurídicas. A atividade culminaria em uma apresentação comparativa. Cada grupo de alunos seria responsável por analisar um museu europeu que abriga coleções de outros países e, ao mesmo tempo, um museu no país de origem dessas peças. O foco da análise não seria apenas a descrição dos acervos, mas a avaliação dos argumentos pró e contra a repatriação. Discutir o caso dos Benin Bronzes ou dos Elgin Marbles, por exemplo, permitiria aos alunos explorar as complexidades jurídicas e éticas, os discursos de legitimidade histórica e as tensões entre o conceito de "patrimônio universal" e o direito das comunidades de origem sobre sua herança cultural. Essa análise comparativa e contextualizada transforma a atividade de um mero exercício descritivo em uma crítica política e institucional, capacitando os estudantes a questionar as narrativas hegemônicas e a reconhecer o patrimônio como um campo de poder e disputa. Além disso, tais exemplos transformam o roubo de patrimônio de um ato isolado de "ladrões" para um fenômeno sistêmico, que questiona a legitimidade dos museus ocidentais e o direito dos países de origem de reaverem sua herança cultural.

Apesar de a própria obra apontar o problema grave do comércio ilícito, ela não problematiza o fato de exibir uma fotografia de um vaso em posse estrangeira. Essa contradição revela uma crítica na abordagem, pois o material didático perde a oportunidade de discutir a apropriação cultural e o tráfico de artefatos em um exemplo concreto em suas próprias páginas. Ao não questionar a localização de seu próprio objeto, a obra reforça inadvertidamente a ideia de que a arte indígena pode ser legitimamente exposta fora de seu contexto de origem, ignorando as questões de repatriação e de justiça histórica.

Em decorrência da superficialidade, o material ignora questões cruciais por não exigir uma investigação detalhada: Quem compra esses artefatos ilegais? Que canais são utilizados para o comércio ilícito? A ausência de análise das redes criminosas, das casas de leilão e dos colecionadores impede uma compreensão sistêmica do problema. Além disso, a proposta não convida os alunos a conhecer as vozes das comunidades e dos artesãos contemporâneos, cujas práticas culturais são diretamente afetadas pela desvalorização de sua herança. Dessa forma, a discussão permanece em um nível superficial, apenas afirmando que os objetos são "cobiçados e contrabandeados", sem explorar as cadeias de comércio ilícito e as políticas de proteção que buscam combater esse crime⁴³.

Portanto, a abordagem é factual com uma tentativa de ser conceitual, pautando-se em uma constatação informativa e descritiva por parte do professor sobre o que é o contrabando.

Na seção "Passado Presente", ao final do Capítulo 3: Egito e Mesopotâmia (Unidade 1: A humanidade entra em cena) da obra "História.Doc" (2022, p. 59), é mobilizada uma notícia publicada no Jornal Folha de São Paulo (17 jul. 2005) para

⁴³ Para aprofundar a discussão sobre o contrabando de bens culturais, uma abordagem alternativa sugere transformar o tema em um projeto de pesquisa aplicado. A proposta desafia os alunos a mapear os circuitos de tráfico de artefatos, investigando notícias e relatórios para entender como o mercado ilegal opera. A atividade também inclui a humanização do problema por meio de entrevistas virtuais com artesãos e curadores locais, para que os alunos compreendam o impacto do roubo na memória e identidade das comunidades. Como produto final, os estudantes seriam encarregados de criar uma campanha de proteção e valorização do patrimônio local, incluindo a elaboração de medidas práticas, como a certificação de peças, e a proposta de um museu comunitário. O objetivo é conectar o problema do tráfico à cadeia de consumo, mostrando que a proteção do patrimônio é uma responsabilidade compartilhada por todos, desde governos e museus até o público em geral.

contextualizar o evento: o saque no Museu Iraquiano de Bagdá, ocorrido em abril de 2003.

Nessa mesma seção no livro do aluno, são apresentados trechos da obra "O Saque do Museu do Iraque", de Milbry Polk e Angela Schuster. Os autores destacam que a identidade dos ladrões e o número exato de peças roubadas permaneceram desconhecidos por um tempo. Eles ressaltam que esses saqueadores não eram apenas opositores da ditadura iraquiana, mas muitos agiam sob encomenda de colecionadores internacionais. Adicionalmente, os estudiosos criticaram o governo dos EUA por não proteger o patrimônio cultural iraquiano e apontaram que sítios arqueológicos como o da antiga Babilônia foram transformados em bases militares, causando danos incalculáveis devido ao tráfego de veículos pesados.

A questão três do material é enfática ao questionar: "De quem seria a responsabilidade pelo saque do patrimônio cultural iraquiano? Discutam em grupos." Os verbos implícitos (discutam, analisem e justifiquem) indicam a busca por uma análise crítica no que tange à atribuição de responsabilidades.

Ao incentivar a discussão sobre a ética, a responsabilidade internacional e a crítica à guerra e pilhagem cultural por meio de um estudo de caso concreto, a fonte histórica textual utilizada abre, de fato, um rico debate político. O texto do livro, que identifica saqueadores por encomenda e critica o descaso da ocupação estadunidense, aponta corretamente para a dimensão sistêmica e internacional do problema. Contudo, a atividade sobre o saque ao Museu de Bagdá tende a se limitar a um debate moral, pois, ao sugerir discutir a "irresponsabilidade do ocupante estadunidense" sem equipar o aluno com documentos legais, relatórios de perdas ou depoimentos, ela impede o aprofundamento necessário do contexto político e legal.

A atividade sobre o saque em Bagdá enfatizou a dimensão procedimental. Os verbos "analisem" e "justifiquem" indicam que o objetivo principal é fazer o aluno operar e processar criticamente as informações fornecidas para chegar a uma conclusão fundamentada sobre a responsabilidade.

Contudo, a insuficiência se manifesta nas outras dimensões: a natureza do procedimento é limitada, pois não exige a pesquisa de fontes externas (jurídicas/legais), o que, por sua vez, restringe o aprofundamento conceitual

(conhecimento de leis) e deixa a avaliação atitudinal no campo do juízo de valor moral e político genérico, sem aprofundar a crítica à falha de proteção de responsabilidade de diferentes agentes e instituições, inclusive internacionais.

Para transformar o debate de uma mera condenação do ato de "ladrões" em uma análise crítica robusta, é essencial que o aluno possa diferenciar e explorar a responsabilidade legal, moral e política dos diferentes agentes envolvidos (militares, colecionadores, instituições internacionais), o que exige a mobilização de fontes e leis que o encaminhamento atual não contempla⁴⁴.

Portanto, as atividades que abordam o roubo de bens culturais geralmente se concentram em um juízo moral legítimo — a pilhagem é condenável porque provoca uma “perda para a História” e dilui a memória coletiva. Contudo, quando a discussão se limita à moralidade, perde-se a oportunidade de análise crítica. É preciso ir além da pergunta “isso é errado?” e investigar as estruturas que tornam a pilhagem possível: quem lucra com ela, que discursos a legitimam e como as práticas coloniais de coleta se conectam ao mercado contemporâneo.

O debate sobre a pilhagem oscila entre a responsabilização individual — como em “Sociedade e Cidadania” (2022, p. 92) — e uma crítica institucional superficial — como em “História.Doc” (2022, p. 59). O caso do Museu de Bagdá evidencia que o problema envolve uma cadeia complexa de responsabilidades políticas, legais e econômicas, que ultrapassam o ato do ladrão e alcançam ocupantes militares, colecionadores e museus.

⁴⁴ Uma abordagem alternativa sugere a criação de um dossiê investigativo sobre o evento de 2003. O material incluiria trechos de livros, reportagens da época e mapas das rotas de tráfico para que os alunos compreendam o fenômeno como um problema sistêmico. Em seguida, os estudantes seriam divididos em grupos para simular um debate em sala entre diferentes atores — como militares, curadores e colecionadores. A dinâmica do debate permitiria que os alunos explorassem a responsabilidade legal, moral e política de cada um, entendendo que o saque cultural não se resume a um crime individual, mas a uma falha de proteção de responsabilidade de diferentes agentes e instituições, inclusive internacionais. A partir deste debate, o professor introduziria o tema da responsabilidade internacional na aula de História, abordando leis e convenções que regulamentam a proteção do patrimônio em zonas de conflito. Isso capacitaria os estudantes a diferenciar a responsabilidade moral (os indivíduos que roubaram os objetos), da legalidade (as leis que punem o tráfico) e da política (o papel dos estados e das instituições na proteção e repatriação dos bens).

Mais do que a perda material, a pilhagem interrompe narrativas e rituais que sustentam identidades coletivas. Discuti-la criticamente implica dar voz aos atingidos e tratar a restituição — material ou simbólica — como forma de reparação e reconhecimento de direitos culturais. O desafio, portanto, é transformar o julgamento moral em ação que estimule a “atitude historiadora”: incentivar os estudantes a elaborar projetos concretos, como relatórios de proveniência, campanhas de conscientização ou propostas de repatriação fundamentadas.

O terceiro eixo de análise foca nos discursos de Destruição de Patrimônios em Áreas de Conflito (6). Sendo um desdobramento direto do eixo anterior (Roubo e Pilhagem), ambos tratam das intervenções humanas (ações ou omissões) que ameaçam o patrimônio na contemporaneidade. Recortes específicos serão utilizados para analisar exemplos reais de tensões atuais, como os casos de Tombuctu (Mali), Iraque (Bagdá) e Síria, afetados por conflitos e pelas ações do Estado Islâmico.

Tabela 13 – Síntese dos recortes de Destruição do Patrimônio em áreas de conflito

OBRA	CAPÍTULO E UNIDADE	DESCRIÇÃO	ABORDAGEM	DISCURSO
DESTRUIÇÃO DO PATRIMÔNIO EM ÁREAS DE CONFLITO				
“Araribá Conecta” (2022, p. 78)	Capítulo 6: A Terra Entre Rios (Unidade 3: Sociedades Antigas do Oriente)	Texto complementar nas orientações docentes destaca as ações do grupo extremista Estado Islâmico. Pesquisar em jornais e na internet os museus, bibliotecas e sítios arqueológicos no Iraque afetados desde 2003. A partir dessa pesquisa, eles devem listar os documentos e artefatos danificados e, em seguida, elaborar um relatório com as conclusões.	Conceitual e Procedimental.	Patrimônio como fonte histórica a ser problematizada. Enfoque no registro de danos causados pelas ações do grupo.

<p>“Sociedade e Cidadania” (2022, p. 107)</p>	<p>Capítulo 5: Mesopotâmia (Unidade 2: África, Oriente e América na Antiguidade),</p>	<p>Seção no livro do aluno. Os prejuízos causados ao Museu Arqueológico de Bagdá são uma perda apenas para os iraquianos ou para toda a humanidade? Por quê?</p>	<p>Conceitual e Atitudinal.</p>	<p>Retórica da perda evocada de forma abstrata. Prejuízo para toda a humanidade porque era um “patrimônio cultural da humanidade”. Discurso de preservação como valor universal. Genocídio Cultural. Aspecto moralizante.</p>
<p>“Conexões e Vivências” (2022, p. 82-83)</p>	<p>Unidade 3: Antigas Sociedades e Culturas da Ásia</p>	<p>Abertura da Unidade. Qual a razão para a destruição de parte desse patrimônio nos dias atuais,</p>	<p>Conceitual.</p>	<p>Condenação moral da destruição. Crimes de Guerra.</p>
<p>“Conexões e Vivências” (2022, p. 112)</p>	<p>Unidade 3: Antigas Sociedades e Culturas da Ásia. Capítulo 10: Questão Territorial e Religiosidade do Povo Hebreu.</p>	<p>buscando que o leitor identifique os motivos por trás de sua deterioração.</p>	<p>Procedimental.</p>	<p>Discurso de preservação como valor universal. Patrimônio cultural pertence a toda a humanidade, serve como registro do desenvolvimento e conhecimento de civilizações antigas. Sua destruição é uma perda irreparável para as gerações atuais e futuras.</p>
		<p>Atividade 1 de Final da Unidade. Texto sobre a destruição de patrimônios culturais por grupos extremistas no Iraque e na Síria. "Por que toda a Humanidade perde com essa destruição?"</p>		

<p>“Jovem Sapiens” (2022, atividade 8, p. 96)</p>	<p>Capítulo 3: Povos do Oriente Médio</p>	<p>Texto do livro do aluno que reproduz os conflitos que devastaram o Iraque nas últimas décadas e identifica os prejuízos à população. Atividade 8: Investigar as consequências dos danos ao patrimônio histórico da Mesopotâmia. Conhecimento do aluno sobre o conceito de patrimônio histórico, pedindo exemplos. Refletir sobre sua própria realidade, identificando e citando exemplos de danos ao patrimônio histórico nas proximidades de onde vive.</p>	<p>Conceitual e Procedimental.</p>	<p>“Um bem se torna patrimônio quando é reconhecido como produto cultural de uma sociedade”. Relação de causa-efeito da destruição como perda para toda a humanidade (universalismo).</p>
<p>“Amplitude” (2022, p. 75)</p>	<p>Capítulo 4: Mesopotâmia (Unidade 2: Povos da Antiguidade)</p>	<p>Atividade 8: Artigo da revista que exemplifica a destruição do Templo de Baal-Shamin, na Síria, em 2015 e a destruição de Nínive, o maior sítio arqueológico do Oriente para questionar a motivação do EI em destruir patrimônios da Mesopotâmia; pesquisa de outros monumentos destruídos por grupos sociais ou por guerras e apresentá-los.</p>	<p>Conceitual e Procedimental.</p>	<p>Condenação moral da destruição por ações de grupos fundamentalistas. Iconoclastia como instrumento ideológico para afirmar uma interpretação do islamismo.</p>

"História.Doc" (2022, p. 200)	Capítulo 11: Povos, Reinos e Impérios Africanos (Unidade 4: Impérios nas Américas, África e no Oriente Médio)	Seção no livro do aluno. Pesquisar os motivos da inclusão de Tombuctu na Lista de Patrimônio Mundial em Perigo por cerca de quinze anos.	Conceitual e Procedimental.	Ameaça de destruição por desgaste natural e batalha de grupos islâmicos.
----------------------------------	---	---	--------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base nas obras aprovadas no PNLD 2024.

No capítulo 6: A Terra Entre Rios (Unidade 3: Sociedades Antigas do Oriente), a obra "Araribá Conecta" (2022, p. 78) contextualiza as ameaças ao patrimônio cultural no Iraque por meio de um texto complementar contido nas orientações docentes do manual do professor. A obra destaca as ações do grupo extremista Estado Islâmico, que controlou o norte do Iraque e parte da Síria, resultando na destruição de artefatos da cultura assíria. O texto também aborda a guerra de 2003, liderada pelos Estados Unidos e pela Grã-Bretanha, que culminou na queda do governo iraquiano. Esse conflito não apenas destruiu parte do patrimônio, mas também provocou o saque de milhares de objetos históricos e arqueológicos, perpetuando, assim, um ciclo de pilhagem na antiga Mesopotâmia.

Com base nesse contexto, a obra propõe uma atividade complementar. Os alunos devem pesquisar em jornais e na internet os museus, bibliotecas e sítios arqueológicos no Iraque afetados desde 2003. A partir dessa pesquisa, eles devem listar os documentos e artefatos danificados e, em seguida, elaborar um relatório com as conclusões. Nesse sentido, os verbos mobilizados — "levantar", "listar" e "elaborar relatório" — indicam uma prática de pesquisa documental de investigação e síntese que evoca a produção do aluno.

A atividade apresenta o patrimônio como fonte histórica e como tema problematizador em relação às perdas por guerra e aos recursos documentais a serem levantados. Além disso, mobiliza metodologias de pesquisa como revisão bibliográfica e análise documental, conectando o aluno diretamente com as fontes históricas e incentivando o procedimento do "fazer historiográfico".

Contudo, o enunciado tende a focalizar apenas o registro de danos e não exige explicitamente a análise das cadeias de responsabilidade (forças militares, ocupantes,

tráfico internacional, políticas externas) nem do papel do mercado ilícito e das instituições colecionadoras que absorvem peças saqueadas. Para ampliar a atitude historiadora, seria preciso orientar os alunos a identificar atores e rotas e relacionar as perdas materiais às consequências para a pesquisa histórica local e para a memória dos povos afetados.

Portanto, a abordagem do texto de apoio é predominantemente conceitual ao destacar que a destruição de patrimônio em conflitos é uma forma de violência cultural. Esse conceito serve de ponto de partida para promover habilidades procedimentais, visto que a atividade está explicitamente desenhada para que os estudantes desenvolvam o "saber fazer" da pesquisa. A força da proposta reside nos verbos de ação (levantar, listar, elaborar relatório) e na menção direta às práticas de pesquisa (revisão bibliográfica, análise documental). Contudo, a eficácia da abordagem é condicionada a mediação docente, haja vistas que está sugestionada.

O livro "Sociedade e Cidadania" (2022, p. 107), no capítulo 5: Mesopotâmia (Unidade 2: África, Oriente e América na Antiguidade), aborda os danos causados pela guerra no Iraque ao patrimônio cultural em uma seção complementar no livro do aluno ("Para Saber Mais"). O texto destaca: a destruição e o saque de tesouros arqueológicos na Mesopotâmia, como os sítios sumérios e o Museu Arqueológico de Bagdá, onde mais de 100 mil peças foram roubadas; o uso militar de sítios arqueológicos; e a perda de textos cuneiformes inéditos.

Em seguida, o material traz nas orientações docentes do manual do professor um texto de apoio (SOARES, Anauene Dias. Destruição do Patrimônio Cultural: crime de guerra. *Vía iuris*, Bogotá n. 25, p. 1-30, 2018.). Este texto é enfático ao argumentar que a destruição do patrimônio cultural é uma perda para toda a humanidade, o que levou a ONU a aprovar resoluções, como a Resolução 2347 (2017). Esta foi a primeira resolução a focar na proteção do patrimônio em conflitos armados, condenando o roubo e a destruição como táticas de guerra.

Por fim, este texto jurídico apresenta o termo "genocídio cultural", cunhado pela UNESCO para descrever a destruição que não é apenas física, mas que visa aniquilar a cultura do inimigo. O caso de Tombuctu, no Mali, é citado como um exemplo dessa prática, citando que Al-Mahdi cometeu crimes de guerra ao destruir monumentos

históricos, como mausoléus e uma mesquita. O livro conclui que a perda de patrimônio em Bagdá afeta toda a humanidade, já que esses bens possuem valor universal.

Após essa rica contextualização, a seguinte pergunta é direcionada aos estudantes: "Os prejuízos causados ao Museu Arqueológico de Bagdá são uma perda apenas para os iraquianos ou para toda a humanidade? Por quê?" O padrão-resposta direciona o reconhecimento genérico de que foi um prejuízo para todo o mundo, pois se trata de um patrimônio cultural da humanidade.

Nesta abordagem, o Patrimônio é tratado como tema problematizador e símbolo de perda coletiva. O enfoque é tanto memorial quanto jurídico-político, à medida que se utiliza a noção de genocídio cultural. O recurso retórico "perda para toda a humanidade" — citação de Irina Bokova e referência às resoluções da ONU — é eficaz para sensibilizar, mas a mediação didática tende ao afeto e à condenação sem aprofundar como as responsabilidades se configuram.

O livro menciona a Resolução 2347 do Conselho de Segurança da ONU (2017) — o que é importante —, porém não exige que os estudantes analisem o alcance jurídico desta resolução nem as limitações práticas da proteção durante e após conflitos. Em termos pedagógicos, a atividade poderia ganhar densidade ao confrontar cronologias, relatórios e decisões políticas que explicam como o saque ocorreu e por que a recuperação é tão complexa⁴⁵.

A classificação predominante é atitudinal e conceitual. A abordagem busca a adesão do aluno a um valor (a proteção do patrimônio como dever de toda a humanidade), utilizando fatos e conceitos jurídicos como argumento de apoio. Visa a

⁴⁵ Para transformar a abordagem de um simples juízo de valor em uma investigação crítica, propomos uma tarefa alternativa. A atividade começaria com a entrega de um dossiê aos alunos, contendo uma cronologia detalhada desse evento de pilhagem (o saque do Museu Nacional do Iraque em 2003), junto a fontes visuais (imagens de peças antes e depois do roubo) e listas das peças saqueadas. Com esse material, a discussão evoluiria para a análise dos instrumentos legais internacionais, como as convenções da UNESCO e as resoluções do Conselho de Segurança da ONU. A partir desse estudo, os alunos avaliariam a eficácia e os limites dessas leis, percebendo que, apesar de existirem normas, sua aplicação é frequentemente dificultada por questões políticas e de poder. O ponto alto da atividade seria uma simulação de um pedido de repatriação ou de uma reunião do Conselho de Segurança, onde os alunos, representando diferentes atores (país de origem, país detentor, Interpol), debateriam e propunham soluções para o caso. Isso os capacitaria a ir além da condenação moral, compreendendo as complexas dinâmicas jurídicas e políticas que regem a proteção do patrimônio em escala global.

formação de valores e a sensibilização ética do estudante. De maneira implícita, espera que o aluno desenvolva a atitude de valorização universalista do patrimônio e a condenação moral e política da sua destruição, reconhecendo que sua destruição é um prejuízo para todo o mundo.

Se, na atividade anterior, o questionamento se baseava em uma oposição binária de escala (perda apenas para os iraquianos *versus* perda para toda a humanidade), na obra seguinte, a premissa geral já induz os alunos a justificarem o fato de toda a humanidade perder com a destruição. Analisaremos, em conjunto, a abertura da unidade 3: Antigas Sociedades e Culturas da Ásia da obra “Conexões e Vivências” (2022, p. 82-83; 112) e a atividade 1 proposta no encerramento da unidade, no capítulo 10: Questão Territorial e Religiosidade do Povo Hebreu.

O objetivo central da unidade é fazer com que os alunos conheçam as civilizações mesopotâmica, persa e hebraica. Para isso, eles devem identificar e analisar a organização social, política, econômica e cultural desses povos, compreendendo suas relações de poder, as desigualdades sociais e a diversidade cultural. O estudo busca, assim, desenvolver a atitude historiadora e a percepção da alteridade nos estudantes.

Apresentando fotografias das ruínas da Grande Colunata de Palmira, na Síria, a obra orienta os professores a discutir com os alunos a importância de preservar o patrimônio cultural, incentivando a reflexão sobre como esses registros do passado moldam a identidade dos povos e conectam o presente à história coletiva da humanidade.

Para atingir esse objetivo, o docente deverá apresentar um panorama geral do Oriente Médio, destacando sua importância atual devido às reservas de petróleo e aos conflitos existentes, como a Guerra da Síria, os confrontos com o Estado Islâmico e as disputas entre palestinos e israelenses. Em seguida, deve-se instigar os alunos a levantar hipóteses sobre os motivos que atraíram povos antigos para essa região, retomando estudos desenvolvidos em unidades anteriores.

Três perguntas mobilizam as aprendizagens da unidade: O primeiro questionamento busca compreender por que o Oriente Médio foi tão importante na Antiguidade, incentivando a reflexão sobre as razões por trás da ascensão de suas

idades e impérios. Em seguida, a pergunta direciona a atenção para os templos, palácios e portais da região, solicitando ao aluno que interprete o que essas construções podem revelar sobre as sociedades da época. Por fim, o último ponto questiona a razão para a destruição de parte desse patrimônio nos dias atuais, buscando que o leitor identifique os motivos por trás de sua deterioração.

Empregando verbos de síntese contextual como "identificar" e "explicar" esses motivos, a atividade não é capaz de evoluir para um debate mais amplo e aprofundado. Na primeira questão, a resposta esperada é que os alunos levantem a hipótese de que o Oriente Médio foi importante na Antiguidade devido ao intercâmbio comercial e à diversidade cultural. Na segunda, o foco é que eles percebam que templos e palácios indicam o domínio de conhecimentos em arquitetura e engenharia, além do intenso trabalho da população. Na terceira, a resposta espera que os alunos mencionem o tempo e as guerras como causas da destruição do patrimônio, com a sugestão de que o professor introduza a ação do Estado Islâmico e a classificação de suas ações como crimes de guerra pela UNESCO.

O padrão de resposta, portanto, conduz os alunos a uma interpretação fechada, limitando a análise a uma relação de causa e efeito predeterminada, sem abrir espaço para que eles explorem as motivações políticas, econômicas e simbólicas por trás desses eventos.

O aprofundamento dessas questões acontecerá somente na atividade inicial da seção de encerramento da unidade no capítulo 10. "Conexões e Vivências" (2022, atividade 1, p. 112) apresenta um texto sobre a destruição de patrimônios culturais por grupos extremistas no Iraque e na Síria. A obra destaca os ataques do Estado Islâmico a civilizações antigas, como o Império Assírio. Citando o arqueólogo Antonio Brancaglioni Junior, a obra reafirma a concepção de que a perda de sítios como o de Nimrud é "irrecuperável". Essa visão é compartilhada pela cônsul da Embaixada da Síria no Brasil, Mariam Naasan, que afirma que a destruição desses locais é uma perda para toda a humanidade, pois eles representam um "legado e testemunho do desenvolvimento humano".

Após a identificação do tema do texto — a destruição do patrimônio cultural de povos antigos, como os mesopotâmicos, pelo grupo Estado Islâmico no Iraque e na

Síria, que atacou cidades como Palmira e Raqqa em 2015 —, a segunda questão proposta é: "Por que toda a Humanidade perde com essa destruição?"

O padrão de resposta argumenta que o patrimônio cultural pertence a toda a humanidade, pois serve como um registro do desenvolvimento e do conhecimento de civilizações antigas, como a mesopotâmica. Dessa forma, a sua destruição é uma perda irreparável para as gerações atuais e futuras. Os verbos "explicar" e "exemplificar" exigem a compreensão e um nível mínimo de senso crítico dos alunos.

O patrimônio é abordado aqui como um tema que problematiza a perda universal e a dimensão simbólica da destruição de testemunhos históricos. A atividade é bem-sucedida ao conectar a destruição do patrimônio a crimes de guerra e ao mostrar suas repercussões globais. No entanto, ela se concentra principalmente na perda material e simbólica, sem aprofundar a análise das motivações políticas e econômicas.

Embora haja avanços na exploração e contextualização do problema de forma mais ampla, o texto ignora aspectos cruciais, como os repertórios ideológicos dos autores da destruição, as estratégias de "guerra cultural" e os interesses geopolíticos envolvidos. Além disso, não explora a dinâmica do tráfico que monetiza a pilhagem. Ao tratar os eventos como atos de fanatismo irracional, o material deixa de convocar o aluno a entender a destruição como uma tática estratégica de supressão identitária e de financiamento.

Com base nas duas abordagens da obra "Conexões e Vivências" (2022) — a abertura da unidade (três perguntas) e a atividade de encerramento —, a classificação predominante consiste em uma combinação de procedimental e conceitual, com um encaminhamento da proposta baseado na mobilização do "saber-fazer" descritivo. O maior esforço do aluno é direcionado aos procedimentos de síntese contextual e de interpretação para responder às perguntas.

Outra obra que explorou a destruição do patrimônio histórico iraquiano por meio de um artigo científico foi "Jovem Sapiens" (2022, atividade 8, p. 96), no capítulo 3: Povos do Oriente Médio. Esse artigo, reproduzido no livro do aluno, contextualiza uma série de conflitos armados que marcaram a história do país nas últimas décadas, como a guerra contra o Irã (década de 1980), a Guerra do Golfo (1990) e a invasão liderada

pelos Estados Unidos (2003). Tais conflitos não só agravaram a pobreza e a miséria da população, mas também puseram em risco o patrimônio histórico da região.

O artigo destaca que toda essa violência resultou na destruição de muitos sítios arqueológicos e monumentos. Além da devastação, as guerras abriram caminho para saques em larga escala, com o objetivo de vender artefatos no mercado ilegal de antiguidades. Com cerca de 10 mil sítios arqueológicos, a maioria ainda não estudada, o Iraque sofreu uma perda inestimável para a pesquisa histórica. A destruição e os saques fizeram com que informações cruciais sobre a história da Mesopotâmia se perdessem para sempre.

Exigindo uma compreensão aplicada, o texto começa perguntando quais foram os três conflitos que devastaram o Iraque nas últimas décadas e quais prejuízos a população sofreu com eles. Em seguida, solicita que se investiguem as consequências dos danos ao patrimônio histórico da Mesopotâmia. Depois, a pergunta se direciona ao conhecimento do aluno sobre o conceito de patrimônio histórico, pedindo exemplos. Por fim, o leitor é convidado a refletir sobre sua própria realidade, identificando e citando exemplos de danos ao patrimônio histórico nas proximidades de onde vive. Portanto, temos os verbos implícitos de identificar, relacionar e analisar.

O Patrimônio é retratado como tema problematizador, com ênfase em repertório factual e em aplicação local. Os autores destacam que a atividade proposta foi desenvolvida com o intuito de incentivar a reflexão sobre como eventos contemporâneos, como as guerras no Iraque, não causam apenas destruição e mortes, mas também ameaçam o patrimônio histórico e a preservação da memória de civilizações antigas. Nesse sentido, sua importância está em lembrar o próprio sentido atribuído pela obra ao Patrimônio Histórico: “um bem se torna patrimônio histórico quando é reconhecido como um produto cultural de uma sociedade”.

Para aprofundar o tema, os alunos podem pesquisar exemplos de patrimônios históricos materiais e imateriais em sua própria cidade ou estado. Desse modo, a atividade é bastante útil para criar conexões intertemporais. Entretanto, ela tende a permanecer no registro descritivo sem exigir investigação sobre como os prejuízos se concretizam, problema comum a este tipo de abordagem. Ademais, requer maior

problematização sobre a responsabilidade e sobre os efeitos de longo prazo na pesquisa e na memória⁴⁶.

Observou-se que a atividade deslocou o foco do problema dos Patrimônios em áreas de conflito para um discurso mais abstrato sobre preservação (mesmo que aplicado à realidade local). Foi neste capítulo (Mesopotâmia), inclusive, que o conceito de Patrimônio Histórico foi introduzido e apresentado conceitualmente ao leitor, justificando a retomada nesta atividade. Desse modo, as tensões no Iraque serviram apenas como “pano de fundo” contextual para discutir as relações de causa e efeito dentro dos discursos de preservação, sob a perspectiva da “perda para a Humanidade”.

O foco primário da atividade é a mobilização de conhecimentos estabelecidos (fatos e conceitos) para responder às perguntas. Inicialmente, ela solicita a identificação dos três conflitos que devastaram o Iraque (década de 1980, 1990, 2003) e, em seguida, direciona para o conhecimento do conceito de Patrimônio Histórico (o bem reconhecido como produto cultural). Portanto, a abordagem transita claramente entre as dimensões factual e conceitual.

Além disso, a atividade exige algum grau de conteúdo procedimental ao suscitar a investigação das consequências dos danos ao patrimônio da Mesopotâmia. Esse procedimento é articulado com a aplicação na realidade local por meio da identificação de exemplos de danos ao patrimônio histórico nas proximidades de onde o aluno vive. Contudo, ao fazer isso, a atividade desloca o foco do problema dos Patrimônios em áreas de conflito para um discurso mais abstrato sobre preservação evidenciando novamente a factualidade.

Tal como “Conexões e Vivências” (2022, p. 112), a obra “Amplitude” (2022, p. 75), na atividade 8 do Capítulo 4: Mesopotâmia (Unidade 2: Povos da Antiguidade),

⁴⁶ Após a investigação e o debate sobre a pilhagem cultural, uma proposta de atividade crítica alternativa consistiria em propôr duas ações públicas e concretas que a escola ou a comunidade poderiam realizar para proteger o patrimônio global e local. O objetivo é transformar a empatia em ação, incentivando a criação de projetos aplicáveis na vida real, como uma campanha de conscientização contra a compra de artefatos de origem ilegal ou a criação de um guia digital sobre os bens culturais da própria comunidade. Ao conectar um problema global a ações locais, a atividade fortalece o senso de responsabilidade cívica dos alunos, mostrando que suas ações individuais podem fazer a diferença na proteção do patrimônio.

também indaga acerca da motivação por trás da destruição do patrimônio pelo Estado Islâmico, utilizando um artigo da revista Galileu (4 jan. 2016).

Essa reportagem, escrita por Lucas Alencar, descreveu a destruição de vários locais históricos no Oriente Médio pelo grupo extremista Estado Islâmico (EI). O texto aponta que o grupo tem como objetivo apagar o passado de outras civilizações para afirmar a superioridade do Islã. Um exemplo disso é a destruição do Templo de Baal-Shamin, na Síria, em 2015. O templo, construído por volta do século II a.C., era considerado Patrimônio Mundial da Humanidade pela UNESCO, que classificou o ato como um "gravíssimo crime de guerra". A reportagem também menciona a destruição de Nínive, o maior sítio arqueológico do Oriente, com mais de 750 hectares. Ao tomarem a cidade de Mossul em 2014, os militantes do EI destruíram grande parte de sua arquitetura e esculturas. Nínive foi uma das capitais do Império Assírio, considerado um dos primeiros reinos do mundo, e foi uma das maiores cidades globais no século VII a.C.

Após essa contextualização, a obra espera que o aluno interprete a fonte textual, mobilizando perguntas gerais, tais como: a) o problema central retratado; b) a motivação do EI em destruir patrimônios da Mesopotâmia; c) pesquisar outros monumentos destruídos por grupos sociais ou por guerras e apresentá-los. Os verbos identificar, justificar e comparar exigem análise interpretativa.

O Patrimônio é retratado como tema problematizador, sobretudo com a prática da iconoclastia por parte do Estado Islâmico como ato intencional de apagamento simbólico. No padrão-resposta, a obra destaca como justificativa dessas ações o esforço do grupo de apagar o passado e reafirmar sua interpretação sobre o islamismo.

A identificação da motivação ideológica é correta e necessária. Entretanto, o texto didático tende a apresentar o Estado Islâmico como "anomalia" ideológica, sem ligar suficientemente essas ações a uma cadeia mais ampla: guerras civis, desestabilização política, economia de conflito e, também, às condições que permitem a extração/saque comercial posterior. Além disso, falta problematizar como os discursos hegemônicos ocidentais podem, simultaneamente, exotizar e

instrumentalizar essas destruições para visões securitárias que pouco ajudam a proteção efetiva.

Apesar das críticas, esta foi a atividade que permitiu o maior grau de análise e contextualização do problema do patrimônio em áreas de conflito. Sua abordagem é predominantemente conceitual, amparada por um alto grau de exigência procedimental (interpretação de fonte textual), focado na contextualização ideológica. O objetivo central é a compreensão e a internalização da ideia de iconoclastia como um ato intencional de apagamento simbólico. Conseqüentemente, o sucesso da atividade depende da compreensão do conceito de que o EI age para "apagar o passado e reafirmar sua interpretação sobre o islamismo" e, portanto, exige procedimentos cognitivos complexos de interpretação de fontes e análise de motivação.

No Capítulo 11: Povos, Reinos e Impérios Africanos (Unidade 4: Impérios nas Américas, na África e no Oriente Médio) da obra "História.Doc" (2022, p. 200), é apresentado um texto sobre Tombuctu na seção "Pesquisa" de encerramento do capítulo, no livro do aluno. O livro destaca que a cidade esteve na Lista de Patrimônio Mundial em Perigo por cerca de quinze anos.

Para encaminhar a compreensão dos motivos dessa inclusão prolongada na lista, a obra contextualiza a arquitetura do país africano. Desse modo, aduz que a arquitetura de Tombuctu, no Mali, utiliza adobe e barro, materiais que ajudam a proteger as pessoas das altas temperaturas da região do Sahel. As construções possuem grandes vigas de madeira com as extremidades expostas, que servem de suporte para as manutenções constantes contra o desgaste causado pelo sol, vento e chuva.

Embora a UNESCO tenha considerado Tombuctu Patrimônio Mundial em Perigo entre 1990 e 2005, a atividade proposta pede para que os alunos pesquisem os motivos dessa decisão e verifiquem o estado atual da cidade. Ou seja, a tarefa incentiva os alunos a investigar os motivos da inclusão e a comentar o estado atual do patrimônio. Com verbos como "pesquisar" e "comentar", a tarefa promove a investigação comparativa e a avaliação crítica.

A intenção é trabalhar os conceitos de patrimônio histórico material e imaterial, já que a construção em si e o conhecimento de como fazê-la são importantes. Para guiar a discussão, o texto sugere ao professor explicar que Tombuctu esteve em risco não apenas pelo desgaste natural, mas também pelas batalhas entre grupos islâmicos radicais entre 2012 e 2013, que ameaçaram monumentos e arquivos.

O patrimônio é abordado aqui como um tema que pode ser problematizado e usado como estudo de caso. Essa atividade em particular é um exemplo positivo, pois a história de Tombuctu permite combinar e analisar diferentes riscos, como o desgaste natural, a falta de manutenção e a violência de conflitos políticos. A limitação está, novamente, em não articular suficientemente as respostas com questões de poder e responsabilidade internacional: quem financia a preservação, como as políticas neoliberais e os cortes orçamentários afetam a manutenção e que papéis desempenharam atores internacionais, Estados e *ONGs*. A tarefa pede pesquisa, o que abre caminho para boas práticas — bastando orientar para fontes diversas (UNESCO, relatórios locais, jornais) e para a análise crítica das respostas de proteção implementadas⁴⁷.

Desse modo, a classificação predominante segundo a Taxonomia de Coll é procedimental, com um forte suporte conceitual. A atividade tem como objetivo central o "fazer" (pesquisa e avaliação), utilizando conceitos específicos como ponto de partida. O componente procedimental, que envolve investigação comparativa e avaliação crítica, manifesta-se no ato de comparar o status passado com o estado atual e os motivos de inclusão na lista de patrimônio em perigo. Por sua vez, esse Procedimento é acionado pela necessidade de dominar e aplicar conceitos cruciais

⁴⁷ Para ir além de uma abordagem superficial sobre Tombuctu, a atividade de pesquisa deve ser profundamente crítica e baseada em fontes confiáveis. Uma proposta alternativa seria a construção de um dossiê investigativo, partindo da análise de fontes primárias e oficiais, como os relatórios da UNESCO que justificaram a inclusão da cidade na lista de patrimônio em perigo. O foco principal seria a comparação de períodos históricos: o que ameaçava Tombuctu nas décadas de 1990 e 2000 (degradação natural e abandono) em contraste com as ameaças atuais, como os conflitos armados e a ação de grupos extremistas. Essa análise comparativa permitiria aos alunos avaliar criticamente as estratégias de mitigação adotadas ao longo do tempo. Eles debateriam os méritos e desafios de abordagens como a manutenção tradicional de suas construções de barro, em oposição às intervenções técnicas mais modernas, refletindo sobre qual a melhor forma de proteger um patrimônio tão vulnerável. A atividade, portanto, transformaria Tombuctu de uma simples notícia em um estudo de caso complexo, mostrando como o patrimônio cultural está intrinsecamente ligado a questões políticas, sociais e ambientais.

sobre patrimônio, como Patrimônio Mundial em Perigo, Patrimônio Histórico Material e Imaterial (a construção de adobe e o conhecimento de como fazê-la), além da combinação de diferentes riscos (desgaste natural, falta de manutenção, conflitos políticos).

Em síntese, as atividades analisadas na seção “Patrimônio em áreas de conflitos” convergem em uma retórica eficaz, mas limitada: a destruição do patrimônio em zonas de conflito é apresentada como "perda para toda a humanidade", mobilizando termos fortes como "saque" e "genocídio cultural" para sensibilizar os estudantes e legitimar a proteção como interesse coletivo.

Contudo, essa formulação memorialista, embora eficaz na mobilização ética, reproduz uma limitação do discurso de preservação. Ao cristalizar o patrimônio como "bem universal" e naturalizar o saque como um mero crime moral, o ensino tende a ocultar as cadeias de responsabilidade (forças militares, ocupantes, redes de tráfico e instituições compradoras) e as dinâmicas políticas e econômicas que possibilitam tais perdas.

Para que a noção de "genocídio cultural" promova um ensino crítico, as atividades precisam ultrapassar o juízo moral e solicitar o diagnóstico: a investigação das estruturas subjacentes (guerra, mercados ilícitos, políticas culturais) e das respostas legais (resoluções da ONU, repatriação).

Em suma, sem essa transição do juízo ao diagnóstico, corre-se o risco de uma educação histórica que apenas sensibiliza, mas que não forma agentes capazes de transformar a indignação em ação crítica e em propostas concretas de responsabilização e reparação.

O último subgrupo do eixo Destruição aborda os discursos de Destruição por Ação ou Omissão e Apagamento da Memória (7 atividades). Este tema concentra-se em fenômenos onde a perda patrimonial é resultado tanto da negligência estatal quanto de disputas ativas sobre a narrativa histórica.

Inicialmente, analisaremos a destruição por omissão a partir das abordagens sobre o emblemático incêndio no Museu Nacional (2018) em três obras: “Amplitude”

(2022, p. 32-33), “Geração Alpha” (2022, p. 61) e “Jovem Sapiens” (2022, atividade 7, p. 124).

Em seguida, a análise será direcionada ao fenômeno da Iconoclastia e do apagamento de memórias, utilizando recortes que ilustram intervenções diretas de grupos sociais. Serão examinados a derrubada de estátuas de colonizadores (2 atividades) e o histórico apagamento da memória de Cuxe pelos egípcios (2 atividades).

Em comum, essas abordagens demonstram que a memória é um campo de batalha, apresentando contextos reais de questionamento e disputas políticas pelas narrativas. A diferença reside na natureza do agente e do poder exercido:

A Destruição por Omissão (exemplo do Museu Nacional) manifesta-se pela falha do Estado em proteger seus acervos. Ela revela uma disputa de poder travada no nível estrutural e orçamentário, onde o exercício do poder em questão é o de decidir o que é prioritário para o Estado.

A intervenção de grupos sociais que buscam contestar narrativas dominantes (ação, como na derrubada de estátuas) representa a disputa de poder e a resistência à memória hegemônica.

O oposto, como no caso do apagamento da memória de Cuxe pelos egípcios, é uma estratégia política dominante e institucional cujo objetivo é o silenciamento e a supressão identitária para consolidar uma narrativa hegemônica.

Tabela 14 – Síntese dos recortes de Destruição por ação ou omissão e apagamento da memória

OBRA	CAPÍTULO E UNIDADE	DESCRIÇÃO	ABORDAGEM	DISCURSO
DESTRUIÇÃO POR AÇÃO OU OMISSÃO E APAGAMENTO DA MEMÓRIA				
“Amplitude “ (2022, p. 32)	Capítulo 2: História, memória e patrimônio (Unidade 1: Introdução à História)	Livro do aluno apresenta a fotografia do incêndio no Museu Nacional. Refletir sobre a preservação de museus e outras instituições históricas; estimular a	Atitudinal (Perda Irreparável para gerar empatia);	Sensibilização para a preservação do Patrimônio por meio da destruição (Tragédia e Perda Irreparável).

			pesquisa em exemplos locais de abandono ou descaso com o patrimônio para, por fim, discutir o direito à memória, usando as perguntas propostas para iniciar a conversa.	Procedimental (análise de fonte textual).	Museu como lugar de guardar memórias.
“Amplitude “ (2022, p. 33)	Capítulo 2: História, memória e patrimônio (Unidade 1: Introdução à História)				Sensibilização para a preservação do Patrimônio por meio da destruição da memória dos povos indígenas (Duplo genocídio: perda de vidas e apagamento da memória de povos indígenas que não existem mais).
			Seção no livro do aluno. Impacto provocado pelo incêndio do Museu Nacional na memória e na história dos povos indígenas brasileiros. Quais os motivos pelos quais a destruição desses registros é preocupante para os indígenas. Quais as maneiras pelas quais a memória dos povos deve ser tratada para evitar mais perdas.		
“Geração Alpha” (2022, p. 61)	Capítulo 3: o processo de sedentarização (Unidade 2: As Origens da Humanidade)		Orientações Docentes. Os impactos da tragédia para pesquisadores e para a sociedade e, quais peças foram recuperadas e se o crânio de Luzia estava entre elas. discutam as responsabilidades sociais na proteção do patrimônio cultural.	Procedimental (pesquisa em fontes).	Cultura Material (Fóssil de Luzia). Sensibilização para a preservação do Patrimônio por meio da destruição (Tragédia e Perda Irreparável). Museu como lugar de guardar memórias.

"Jovem Sapiens" (2022, p. 124)	Capítulo 4: África antiga	A Atividade 7: perda do acervo egípcio, destacando o sarcófago de Sh- amun-em-su. Que impactos um incêndio como esse pode ter para os estudos históricos no Brasil?	Conceitual e Procedimental.	Cultura Material (acervos egípcios). Sensibilização para a preservação do Patrimônio por meio da destruição (Tragédia e Perda Irreparável). Museu como lugar de guardar memórias. "Conhecer melhor" outras culturas através do estudo de artefatos.
"Araribá Conecta" (2022, p. 12)	Capítulo 1: Introdução ao Estudo de História (Unidade 1: A História e os Seres Humanos tempo e espaço)	1: Abertura do capítulo. Apresenta a fotografia da derrubada da estátua de Edward Colston. Quais aspectos do passado buscamos preservar e quais buscamos questionar e transformar?	Conceitual (apresenta o fato) e Atitudinal (pergunta).	Iconoclastia. Intervenções urbanas e as disputas pela memória. Pode levar a juízos de valor onde "preservar o monumento" é o bem (ordem, respeito à história) e "incendiá-lo" é o mal (vandalismo, destruição).
"Araribá Conecta" (2022, p. 32-33)	Capítulo 2: Origens e Dispersão dos Seres Humanos (Unidade 1: A História e os Seres Humanos tempo e espaço)	2: Seção de final de capítulo. Incêndio a estátua de Borba Gato. Pesquisar sobre os bandeirantes, investigando sua origem, características e principais feitos. Após a pesquisa, a dupla deve discutir e elaborar perguntas que destaquem tanto os pontos positivos quanto os negativos da atuação desses personagens históricos.	Procedimental, Conceitual e Atitudinal.	Iconoclastia. Intervenções urbanas e as disputas pela memória. Pode levar a juízos de valor onde "preservar o monumento" é o bem (ordem, respeito à história) e "incendiá-lo" é o mal (vandalismo, destruição).

“Araribá Conecta” (2022, Atividade 6, p. 121)	Capítulo 10: A Núbia e o Reino de Cuxe (Unidade 4: Povos da Antiguidade na África)	Atividade 6: Causas do apagamento intencional da memória cuxita pelos egípcios.	Conceitual (fato em si).	Destruição de monumentos cuxitas pelos egípcios e o apagamento da memória. Estratégia militar (“os egípcios perceberam que apagar a memória cuxita configuraria um passo eficaz no processo de conquista”).
“Jornadas: Novos Caminhos” (2022, atividade 2, p. 93)	Trilha 4: A cultura Nok e os povos Bantos (Unidade 3: Povos Antigos na Ásia e na África).	Atividade 2: Explicar os motivos da destruição egípcia da estátua de pedra do faraó Tanutâmon, que governou o Egito e a Núbia.	Conceitual (fato em si).	Destruição de monumentos cuxitas pelos egípcios e o apagamento da memória como estratégia de dominação política na Antiguidade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base nas obras aprovadas no PNLD 2024.

A primeira a ser destacada, encontra-se nas imagens de abertura do capítulo 2: História, memória e patrimônio (Unidade 1: Introdução à História) de “Amplitude “ (2022, p. 32). Neste momento, é apresentado no livro do aluno a fotografia do incêndio no Museu Nacional. As orientações docentes incentivam um debate sobre a importância dos museus e do patrimônio material e imaterial. O texto destaca o incêndio no Museu Nacional como um exemplo trágico de descaso com a memória e a pesquisa, e ressalta que esse não é um caso isolado, citando o incêndio na Cinemateca Brasileira.

A fotografia do incêndio é usada como disparador, com comandos de “observe” e “explique”, ou seja, verbos de descrição e compreensão que se limitam a ilustrar a tragédia. O objetivo consiste em: refletir sobre a preservação de museus e outras instituições históricas; estimular a pesquisa em exemplos locais de abandono ou descaso com o patrimônio para, por fim, discutir o direito à memória, usando as perguntas propostas para iniciar a conversa.

A seção “Para Começar” usa perguntas diretas para conectar o conceito de memória à experiência pessoal dos alunos. A primeira questão, “Você tem algum

objeto que lhe lembre o seu passado? Como você se sentiria se o perdesse?", busca uma resposta pessoal. O objetivo é que os alunos identifiquem objetos afetivos (como brinquedos ou fotos) e reflitam sobre a dor de perdê-los, criando uma ponte emocional entre suas vidas e a ideia de preservação.

A segunda pergunta, "Em museus, são preservados muitos objetos que guardam a memória. De quem é essa memória? Ela é individual ou coletiva?", eleva a discussão do nível individual para o coletivo. A resposta esperada é que os alunos compreendam a diferença entre a memória pessoal de um objeto de família e a memória coletiva e universal preservada em museus. Assim, a atividade constrói gradualmente a compreensão do que é patrimônio, começando pelo familiar e expandindo para o histórico.

O impacto emocional instrumentalizado pela fotografia do incêndio é positivo, entretanto, nesse momento inicial, a imagem não é explorada como fonte histórica ou como convite a pensar políticas públicas de preservação. Ademais, o museu é definido como espaço de guarda de memórias, mas não se discutem as tensões sobre quais memórias são guardadas, nem as disputas de poder que atravessam a constituição dos acervos.

Na página seguinte, no texto do aluno, a obra explora a relação da memória com a identidade e a construção de narrativas acerca do passado (Amplitude, 2022, p. 33). Um boxe denominado "Aprendizagens em processo - Atitudinal" trata do impacto provocado pelo incêndio do Museu Nacional na memória e na história dos povos indígenas brasileiros.

O material didático usa a fala de José Urutau Guajajara sobre o incêndio do Museu Nacional como ponto de partida para discutir a importância da memória para os povos indígenas. A fala original, que pode ser recuperada na reportagem de Camila Zarur na revista Piauí, diz: "É como se fôssemos extintos novamente".

A primeira questão direciona os motivos pelos quais os registros podem ser considerados parte da memória indígena. O padrão-resposta indica que os registros sonoros e escritos guardados no museu, representavam a cultura e a visão de mundo desses grupos de "povos já extintos", portanto, esses registros são parte fundamental da memória indígena no Brasil.

A segunda questão, pergunta os motivos pelos quais a destruição desses registros é preocupante para os indígenas. O padrão-resposta indica que a destruição desses registros equivale a um "duplo genocídio": não apenas a perda de vidas, mas também o apagamento definitivo da memória de povos que já não existem mais. A questão reforça a luta atual dos povos indígenas pela sobrevivência e pela preservação de suas culturas e memórias.

Na última questão, o aluno deve estabelecer a compreensão crítica acerca das maneiras pelas quais a memória dos povos deve ser tratada para evitar mais perdas. Por ser uma resposta pessoal, o padrão-resposta direciona para abstrações discursivas do tipo reconhecer a necessidade e a importância de valorizar e proteger o patrimônio histórico e as instituições de memória do país. Um discurso abstrato de preservação encabeçado por uma situação concreta cuja potencialidade não foi tão bem explorada.

Estabelecendo a análise conjunta da proposta de Amplitude (2022, p. 32-33) acerca do recurso visual e do boxe de atividades, percebemos que a imagem foi utilizada para ilustrar um evento trágico do incêndio. Não houve uma abordagem crítica sobre as responsabilidades envolvidas. Ademais, o boxe exigiu análise de fonte utilizando o relato que atrela a destruição à perda de memória e do conhecimento indígena. No geral, a notícia é problematizadora, pois desloca a narrativa da "tragédia nacional" para a perspectiva dos povos indígenas, que perderam registros únicos de suas culturas e histórias. Ou seja, há um elo entre às memórias coletivas e às identidades desses grupos específicos em torno de tal evento.

A atividade fornece bons encaminhamentos que podem ser melhor contextualizados e aproveitados pela mediação docente. Sobretudo, se este se atentar para discutir assimetria de perdas — nem todos os grupos sociais foram afetados da mesma forma. O limite, contudo, está no encadeamento inicial da imagem de abertura, que remete um tom de aspecto memorialista que pode indiretamente ditar os rumos na condução da atividade seguinte.

O problema central das duas abordagens, como já destacado, está no fato da atividade não problematizar as causas estruturais do incêndio: cortes orçamentários, precarização das políticas públicas, ausência de manutenção e negligência estatal.

Essa assimetria de perdas desencadeia o debate central sobre as desigualdades da preservação no Brasil. Embora sensível e plural, a atividade corre o risco de ficar no campo da empatia (“foi uma perda irreparável”) sem abrir a reflexão sobre as responsabilidades políticas e institucionais.

Em síntese, a abordagem do incêndio do Museu Nacional em “Amplitude” (p. 32-33) demonstra uma predominância atitudinal, pois utiliza o recurso visual da tragédia e o tema da perda pessoal para gerar empatia, valorizar a memória coletiva e indígena, e promover a reflexão sobre o direito à preservação. Contudo, essa sensibilização é limitada por um tratamento superficial ou factual das categorias conceitual e procedimental, na medida em que a atividade se abstém de discutir as causas estruturais do incêndio (cortes orçamentários, negligência estatal) e as disputas de poder que definem os acervos. Assim, o material didático corre o risco de permanecer no discurso abstrato de “perda irreparável”, sem instrumentalizar a imagem como fonte histórica ou incentivar uma análise crítica das responsabilidades políticas e institucionais.

O incêndio do museu foi apresentado em outras duas obras que, mediante o estudo de caso, encaminharam a discussão sobre a responsabilização. A obra “Geração Alpha” (2022, p. 61) abordou a questão por meio da perda parcial do fóssil de Luzia, enquanto “Jovem Sapiens” (2022, p. 124) focou na destruição dos acervos egípcios.

Começando por “Geração Alpha” (2022, p. 61), o exercício complementar situado nas orientações docentes do manual do professor no capítulo 3: o processo de sedentarização (Unidade 2: As Origens da Humanidade) contextualiza o incêndio do Museu Nacional, onde o crânio de Luzia era guardado, em setembro de 2018, destruindo a maior parte de seu acervo de mais de 20 milhões de peças.

Esta atividade complementar propõe que os alunos, por meio de pesquisa em diversas fontes, investiguem: a) Os impactos da tragédia para pesquisadores e para a sociedade e; b) Quais peças foram recuperadas e se o crânio de Luzia estava entre elas. O objetivo é que, após a pesquisa, os estudantes apresentem seus resultados à turma e discutam as responsabilidades sociais na proteção do patrimônio cultural. A

atividade sugere o uso da "sala de aula invertida", incentivando a participação ativa dos alunos na discussão.

Nessa abordagem sugestionada, o patrimônio é trabalhado como tema problematizador, os verbos “identifique” e “explique” marcam um nível de compreensão crítica, com abertura para análise acerca da pesquisa de uma fonte específica (o crânio de Luzia) e os impactos da tragédia para a História.

Entretanto, observa-se ainda, certa tendência normativa centrada na ideia de que “foi uma perda irreparável” sem fomentar debate sobre financiamento público, políticas de preservação, hierarquias de valor do patrimônio e principalmente, as discussões sobre responsabilidades institucionais.

A atividade sugerida em “Geração Alpha” demonstra uma predominância procedimental. O cerne da proposta reside no saber fazer dos alunos, exigindo que eles mobilizem ativamente a habilidade de pesquisa em múltiplas fontes, a seleção de dados (sobre peças recuperadas, como Luzia) e a comunicação dos resultados para a turma, culminando em um debate.

No entanto, essa predominância procedimental se choca com a limitação conceitual, mantendo o problema estrutural já observado na obra anterior. Embora o procedimento de pesquisa seja incentivado, o texto orientador não fornece — e nem solicita que o debate alcance — os conceitos estruturais (como orçamento, políticas públicas e hierarquias de valor) necessários para que a discussão sobre responsabilidades sociais (o aspecto atitudinal almejado) seja, de fato, crítica e não apenas normativa ou lamentosa.

A destruição dos acervos egípcios é retratada no capítulo 4: A África antiga de “Jovem Sapiens” (2022, atividade 7, p. 124). A introdução da atividade 7 descreve a grande perda do acervo egípcio, que contava com cerca de 700 peças, incluindo múmias, sarcófagos e artefatos, destacando o sarcófago de Sha-amun-em-su como uma das peças mais raras.

As perguntas e respostas propostas buscam guiar a análise dos alunos sobre a tragédia com base na compreensão extraída do texto. a) Que objetos faziam parte do acervo egípcio? aponta para o nível de identificação de informações. b) Qual a

importância de um acervo sobre o Egito em um museu brasileiro? aponta que o valor está em para “conhecer melhor” essa história e a cultura egípcia. c) Que impactos um incêndio como esse pode ter para os estudos históricos no Brasil? Esta é a única pergunta que exige uma resposta pessoal. O padrão-resposta indica que os alunos devem perceber que a destruição do acervo causou um grande prejuízo para os estudos históricos no Brasil, já que as peças permitiam o estudo não apenas do Egito, mas de diversas outras culturas, incluindo a brasileira.

Com base no texto como fonte, os verbos empregados “explique” e “justifique” mantêm-se em um nível superficial de compreensão e elaboração argumentativa. O discurso sobre o patrimônio é reduzido à sua dimensão de cultura material e fonte histórica, destacando a perda principalmente por seu valor científico e cultural. A atividade não ultrapassa esse nível, pois a problematização está mais no “perder coleções” do que no impacto político da perda.

Ao dar ênfase ao acervo egípcio, a atividade amplia a noção de patrimônio para uma dimensão internacional, fato este que pode ser positivo, pois situa o Museu Nacional como parte de redes globais de memória, entretanto, paradoxalmente, enfraqueceu a conexão da tragédia com o debate sobre a memória nacional. O incêndio é retratado como uma “perda para a humanidade” ao se concentrar no valor universal dos objetos, sem que os alunos sejam incentivados a refletir sobre a negligência do poder público brasileiro, a falta de financiamento e o descaso com as instituições culturais do país. Ao focar nos acervos egípcios, reforça-se o imaginário do museu como guardião de “tesouros” exóticos, não como espaço de produção de memória social e de direitos culturais.

A crítica à abordagem de “Jovem Sapiens” (2022, p. 124) reside no fato de não ter explorado o debate sobre a memória nacional que, por sua vez, foi tentado pela obra “Amplitude” (2022, p. 32-33). No entanto, e este é o ponto crucial, todas as três obras analisadas deixaram de problematizar as responsabilidades políticas e institucionais do incêndio. Esta omissão é fundamental, pois impede a compreensão aprofundada das políticas de memória.

A omissão no debate sobre o incêndio ensina ou reforça implicitamente narrativas nas quais a tragédia foi resultado de um problema técnico ou de uma

fatalidade (destino). Contudo, essa visão impede a compreensão de que políticas de memória são, essencialmente, políticas orçamentárias. A ausência de recursos para a manutenção da infraestrutura, por ser uma decisão política de décadas, reflete diretamente a prioridade que o Estado confere (ou não) à ciência, à cultura e à preservação.

Além disso, essa omissão sugere que o Estado é um agente passivo, ou apenas um guardião que falhou. Isso silencia o fato de que a política de memória é uma ação intencional que envolve criar leis, investir em infraestrutura, capacitar pessoal e garantir a segurança. A omissão em cumprir essas obrigações é, em si, um ato político destrutivo — um tipo de destruição por negligência. Ao considerar o incêndio como um evento isolado, a abordagem impede, por fim, a compreensão de que este foi o resultado de um processo histórico de desvalorização da pesquisa e da memória no Brasil.

A abordagem em “Jovem Sapiens” é marcada pela predominância conceitual no nível mais básico (identificação de fatos). O objetivo principal da atividade é garantir que o aluno reproduza e identifique informações do texto-fonte sobre a composição e o valor científico do acervo egípcio. A maior parte das questões exige apenas a recuperação de dados factuais (o que havia no acervo) e uma compreensão superficial do seu valor (“para conhecer melhor”). Nesse aspecto, os elementos procedimentais contidos nos comandos como “explique” e “justifique” são aplicados a informações diretamente contidas no texto, não estimulando a pesquisa ou a análise crítica.

Por fim, o último recorte de análise concentra-se em casos paradigmáticos de destruição que demonstram como o patrimônio é um campo de conflito e disputa de sentidos, sendo a iconoclastia o principal vetor dessa tensão. A iconoclastia — o ato deliberado de destruir ou repudiar imagens, ícones ou monumentos por motivos ideológicos ou políticos — manifesta-se em exemplos contemporâneos, como os ataques às estátuas de Colston e Borba Gato, e em episódios históricos, como a destruição dos monumentos de Tanuton e o apagamento da memória de Cuxe pelos egípcios. Nesses contextos, a iconoclastia transcende o mero vandalismo; ela se articula diretamente com as memórias em disputa, visando tanto apagar narrativas

indesejadas (a destruição da memória do outro) quanto cristalizar e impor as versões da história que se deseja perpetuar.

Na abertura do capítulo 1: Introdução ao Estudo de História (Unidade 1: A História e os Seres Humanos tempo e espaço) da obra “Araribá Conecta” (2022, p. 12) é apresentado a fotografia da derrubada da estátua de Edward Colston⁴⁸. A imagem contida no livro do aluno serve como apêndice ilustrativo para o texto do livro que introduz a história enquanto disciplina abordando a relação desta com as operações de memória. Esse texto, afirma que a forma como lidamos com o passado é variável e termina direcionando para a seguinte pergunta: Quais aspectos do passado buscamos preservar e quais buscamos questionar e transformar?

Indiretamente, a pergunta direciona para a leitura da fotografia da estátua derrubada logo abaixo. A legenda é ricamente informativa e traz informações que contextualizam o evento que questionou memórias oficiais: em junho de 2020, durante um protesto antirracista do movimento Vidas Negras Importam em Bristol, Inglaterra, manifestantes derrubaram a estátua do escravocrata Edward Colston. Antes de jogarem ela no rio Avon, deixaram o seguinte cartaz: "Se esse movimento não abriu seus olhos, o que vai abrir? É hora de falar. É hora de acabar com o privilégio dos brancos" (Araribá Conecta, 2022, p. 12).

O patrimônio é tratado como tema problematizador, pois a estátua remete a disputas de memória: herança escravocrata x reivindicações antirracistas. A imagem funciona como fonte histórica contemporânea, abrindo espaço para análise de significados sociais e políticos, muito embora a forma de abordagem tenha sido mais pelo impacto visual do que diretamente com a problematização por perguntas que direcionam para a leitura crítica da fotografia.

⁴⁸ Edward Colston (1636–1721) foi um comerciante inglês e político ligado à *Royal African Company*, empresa responsável pelo tráfico de centenas de milhares de africanos escravizados para as colônias britânicas. Durante séculos, sua figura foi celebrada em Bristol por meio de monumentos, nomes de ruas e instituições beneficentes financiadas com sua fortuna. Entretanto, a partir do século XXI, movimentos sociais — especialmente ligados ao *Black Lives Matter* — passaram a questionar a exaltação de Colston como “benfeitor”, denunciando o apagamento da violência e do lucro provenientes da escravidão. Em 2020, manifestantes derrubaram sua estátua e a lançaram no rio Avon, num ato emblemático de iconoclastia contemporânea, que busca reavaliar criticamente as memórias públicas associadas ao colonialismo e ao racismo estrutural.

A escolha da imagem é positiva, pois tem o efeito potencial de aproximar os estudantes de um debate global sobre memória pública e racismo, dialogando com temas emergentes. No entanto, seu efeito crítico e grande parte do impacto causado, depende da mediação do professor, pois se ficar apenas no “relatar o que aconteceu” ou focar-se meramente na descrição da imagem, perde-se a chance de discutir quem escolhe o que lembrar e esquecer na memória pública.

Observamos dois limites claros na forma em que a fotografia é mobilizada. O primeiro, tende a naturalizar a ação como um evento isolado, sem explorar as condições históricas e sociais que legitimaram tanto a construção da estátua quanto sua derrubada. O segundo, consiste no fato de o exercício não abrir espaço para refletir sobre quem decide o que merece ser lembrado e como.

Tais fatores que são condicionados a abordagem do professor, reduzem a dimensão crítica, pois o ato político de derrubar a estátua é tratado como ilustração do tema “memória em disputa”, mas não como oportunidade para discutir políticas de memória, colonialismo e o papel das manifestações sociais na reconfiguração do espaço público.

A atividade de “Araribá Conecta” sobre a estátua de Colston tem uma aparência factual e descritiva, sendo classificada superficialmente como conceitual por se limitar à apresentação do fato (foto e legenda). No entanto, a classificação predominante na Taxonomia de Coll é determinada pelo objetivo didático máximo da proposta, ou seja, pela reflexão final que o aluno é levado a fazer. Nesse sentido, o texto orientador culmina na pergunta atitudinal: “Quais aspectos do passado buscamos preservar e quais buscamos questionar e transformar?”. Esta questão exige que o estudante mobilize valores, adote uma posição crítica e reflita ativamente sobre as normas de memória pública e o comportamento social (o que deve ser lembrado ou apagado), caracterizando, assim, a predominância do aspecto atitudinal.

Ao apresentar a imagem de Borba Gato⁴⁹, na seção “Ser no Mundo”, no capítulo 2: Origens e Dispersão dos Seres Humanos (Unidade 1: A História e os Seres

⁴⁹ Manuel de Borba Gato (1649–1718) foi um bandeirante paulista que atuou nas expedições de interiorização do território colonial, dedicando-se à busca por metais preciosos e à captura e escravização de populações indígenas. Durante o período republicano, sua figura foi incorporada à narrativa do “desbravador” e celebrada como símbolo do progresso nacional,

Humanos tempo e espaço) de “Araribá Conecta” (2022, p. 32-33), o boxe traz um texto dos autores da obra que contextualiza, no livro do aluno a iconoclastia intitulado: Intervenções urbanas e as disputas pela memória. As questões orientam “analisar”, “debater”, “discutir”, pedindo posicionamento crítico sobre a relação entre intervenção urbana, protesto político e memória. Tal encaminhamento confronta narrativas heróicas tradicionais acerca dos Bandeirantes ao revisar a memória de Borba Gato como escravizador.

Novamente, temos o patrimônio como tema problematizador, mas agora ancorado em um caso nacional, que envolve memória, espaço urbano e protestos sociais. O patrimônio é trabalhado não apenas como vestígio do passado ou monumento a ser contemplado, mas como objeto de disputa pública e política. Essa escolha aproxima a atividade de uma abordagem contemporânea e plural do patrimônio.

No que tange às estratégias de mediação, estas são promissoras a medida em que situa memória e patrimônio em um contexto de disputas atuais, dando visibilidade a movimentos sociais e tensões urbanas. A atividade permite que os alunos analisem as diferentes perspectivas sobre o evento — tanto a dos que o veem como vandalismo quanto a dos que o consideram um ato de protesto legítimo.

Além disso, o tema se conecta diretamente com a Educação em Direitos Humanos, pois o debate sobre a estátua de um bandeirante, figura ligada à escravidão e à violência contra povos indígenas, levanta questões sobre o que a sociedade escolhe homenagear. Isso abre espaço para discussões críticas sobre a história, a memória, a justiça social e a necessidade de se posicionar de forma ética, democrática e solidária frente a essas narrativas históricas.

Entretanto, a atividade cumpre esses objetivos na forma em que está mobilizada? Uma resposta segura, seria parcialmente a medida em que nas

sendo homenageada com monumentos, como a estátua erguida em São Paulo em 1963. No entanto, essa memória tem sido amplamente criticada por movimentos sociais e intelectuais que denunciam o caráter violento da expansão bandeirante e o apagamento das vozes indígenas e africanas nessa construção identitária. Em 2021, o monumento a Borba Gato foi incendiado durante um protesto, ato que expressou uma forma contemporânea de iconoclastia política, voltada à contestação das narrativas heroicas que legitimam a violência colonial na memória pública brasileira.

abordagens didáticas há sempre o risco de simplificação nos esforços de trabalho com temas emergentes.

Analisaremos a atividade de pesquisa do item 3 para encaminharmos as nossas considerações críticas. Em duplas, os estudantes devem pesquisar sobre os bandeirantes, investigando sua origem, características e principais feitos. Após a pesquisa, a dupla deve discutir e elaborar perguntas que destaquem tanto os pontos positivos quanto os negativos da atuação desses personagens históricos. Em seguida, cada membro da dupla redigirá um texto a partir de uma das perspectivas — a positiva ou a negativa — registrando seus argumentos. A atividade termina com uma roda de conversa em que as duplas compartilham seus pontos de vista, promovendo a discussão e o debate sobre as diferentes interpretações históricas.

O evento histórico indubitavelmente é trabalhado como uma fonte histórica e não necessariamente como patrimônio. Houve esforço por parte dos editores de se problematizar as operações de memória e o revisionismo de narrativas acerca dos bandeirantes, questionando-se monumentos. Portanto, nesse documento-monumento, a estátua de Borba Gato não foi reduzida apenas ao ato de vandalismo, mas a uma abordagem que considerou a crítica acerca dos motivos por trás dessas ações.

No entanto, a principal ausência consiste no fato da atividade não estimular o mapeamento da posição de diferentes agentes perante esse episódio, tais como o poder público, moradores, movimentos sociais, artistas urbanos, órgãos de patrimônio, o que empobrece a análise da disputa. Faltou-se também problematizar como as políticas públicas de preservação e tombamento são escolhas políticas, frequentemente ligadas à reafirmação de narrativas dominantes. Nesse sentido, a mediação da atividade deverá considerar as políticas de memória para ter maior grau de problematização histórica.

O exercício não problematiza como a escolha de preservar a estátua de Borba Gato já foi, em si, uma decisão política e ideológica, marcada por uma narrativa heroica e elitizada da história paulista. Mesmo que se incentive a pesquisa crítica acerca da atuação bandeirante no Brasil colonial, não se abordou o ato de patrimonialização. Nesse sentido, até temos um monumento, mas temos um

patrimônio? Com tal escolha, perdeu-se a oportunidade de discutir que a preservação não é neutra, mas uma escolha que legitima determinados grupos sociais em detrimento de outros.

Embora a abordagem não tenha se aprofundado o suficiente nas críticas sobre violência estrutural, políticas de memória e o papel dos monumentos, ela ainda é promissora por não ter reduzido o debate a um simples ato de vandalismo. Contudo, é importante ressaltar que a discussão sobre os fundamentos históricos e políticos por trás das críticas à memória bandeirante ainda é uma falha na análise.

Sua eficácia depende fortemente da mediação docente em considerar os sentidos políticos e sociais por trás da ação. Se não for trabalhada com cuidado, pode sim criar uma visão maniqueísta de juízo de valor que reprove cegamente condutas onde "preservar o monumento" é o bem (ordem, respeito à história) e "incendiá-lo" é o mal (vandalismo, destruição).

Uma abordagem aprofundada sobre o patrimônio em disputa pode levar os alunos a enxergar que o patrimônio não é neutro⁵⁰. Na verdade, é um campo de batalha política onde diferentes grupos sociais competem para impor suas próprias narrativas. Essa discussão permite explorar como a memória e o esquecimento são processos sociais intencionais, e não eventos acidentais.

Se bem conduzida, a atividade possibilita tensionar o lugar do Estado e da sociedade civil na definição do que merece ser preservado, questionando quem detém o poder de decidir o que é valioso. Também permite que os alunos conectem o contexto local a exemplos globais de disputas de memória, como as derrubadas de estátuas em outros países. Desse modo, o professor deve ir além das perguntas da seção e questionar o próprio ato de patrimonialização: Por que a estátua foi incendiada? Que história ela conta e para quem? Que outras narrativas são silenciadas pela sua presença?

⁵⁰ O ato de atear fogo à estátua não foi um vandalismo aleatório; foi um protesto com uma mensagem clara sobre o significado de Borba Gato na história brasileira. O monumento, para muitos, representa a memória da escravidão e da violência contra os povos indígenas e as populações negras. O incêndio, portanto, foi uma forma radical de questionar qual memória a sociedade escolhe honrar e de demonstrar que esse patrimônio é campo de disputa.

Ao ressignificar espaços públicos e disputar narrativas históricas, o incêndio da estátua de Borba Gato problematizado pela atuação docente permite aos alunos compreender que a destruição, nesse caso, não é apenas um ato de vandalismo, mas um ato político que busca abrir espaço para a criação de novos repertórios de memória coletiva mais inclusivos e críticos.

A atividade sobre a estátua de Borba Gato é predominantemente procedimental. O cerne da proposta reside no saber fazer altamente estruturado: a pesquisa, a discussão em duplas, a elaboração de argumentos e, sobretudo, a redação de textos a partir de perspectivas opostas, que culmina em um debate. Este conjunto de comandos indica que a atividade prioriza a mobilização de habilidades de investigação, síntese e argumentação como o principal meio de aprendizado para o aluno.

No entanto, essa forte base procedimental está intrinsecamente ligada a um propósito atitudinal e conceitual elevado. A complexidade do exercício Procedimental serve para alcançar os objetivos de revisão crítica da memória (Conceitual) e o posicionamento ético do aluno (Atitudinal), caracterizando esta abordagem como a mais robusta e complexa entre as analisadas até agora, embora ainda falhe na problematização avançada das políticas de memória e das escolhas políticas por trás da própria preservação do monumento.

Nas obras “Araribá Conecta” (2022, Atividade 6, p. 121) e “Jornadas: Novos Caminhos” (2022, atividade 2, p. 93), analisaremos a destruição de monumentos cuxitas pelos egípcios e o apagamento da memória.

No capítulo 10: A Núbia e o Reino de Cuxe (Unidade 4: Povos da Antiguidade na África) de “Araribá Conecta” (2022, Atividade 6, p. 121) há a problematização do apagamento da memória de Cuxe pelos egípcios. O enunciado da atividade 6 contextualiza a descoberta realizada em 2003 por arqueólogos franceses e suíços de um grande fosso contendo estátuas e monumentos do Reino de Cuxe, que haviam sido enterrados pelos conquistadores egípcios há mais de 2.000 anos. Um dos pesquisadores afirmou que os egípcios não se contentaram apenas em conquistar o Reino de Cuxe, mas também tentaram apagar a memória de sua cultura. Em grupos,

os alunos devem discutir e explicar com suas próprias palavras o significado dessa afirmação por parte dos pesquisadores.

A complexidade da questão reside na formulação do próprio enunciado: “expliquem com suas palavras o que ele quis dizer com isso”. Ele quem? Não há menção nominal a nenhum estudioso, tampouco poderia se reduzir a ação dos egípcios a “ele”. Retomando a afirmação central, feita por um dos arqueólogos, “os egípcios não ficaram satisfeitos em simplesmente conquistar o Reino de Cuxe, mas quiseram também apagar a memória da cultura cuxita”, podemos depreender que o comando central consiste em “levantar hipóteses do porquê (os egípcios) fizeram isso”.

As ambiguidades do emprego do pronome "ele" desviou totalmente o foco da ação dos egípcios para a fala do arqueólogo. Ao rearticularmos o enunciado, percebemos implicitamente um verbo que convoca os alunos a formular explicações possíveis. Isso já marca uma possível diferença em relação a exercícios meramente descritivos, pois exige elaboração interpretativa.

O patrimônio é tratado como fonte histórica e também como tema problematizador, pois aparece como evidência de uma disputa política no passado - os egípcios tentando apagar a memória dos cuxitas. O exercício é positivo porque traz uma situação de apagamento intencional da memória — destruição de estátuas, inscrições e referências a reis núbios —, o que permite ao aluno perceber que a luta pelo controle da memória não é exclusiva do presente. Essa historicização é fundamental para relativizar narrativas sobre patrimônio como algo sempre positivo.

Superados os desafios advindos da análise sintaxe e semântica, a discussão sobre a destruição de monumentos como ato político, se bem explorada, poderia ir além de uma "curiosidade histórica" isolada. Faltou ligar esta abordagem a exemplos contemporâneos trabalhados na mesma obra como as estátuas de Edward Colston e Borba Gato que ajudam a mostrar aos alunos que as disputas de memória que emprega a destruição como ação política são um fenômeno atual e complexo. Assim, a atividade teria ido além de uma simples constatação, estimulando a reflexão sobre as operações de poder e a legitimidade política por trás de tais ações.

A atividade corre o risco de se limitar à identificação do problema, sem aprofundar a análise crítica de seus efeitos e motivações. Ao se restringir a um episódio histórico distante, pouco relacionado à realidade dos alunos, a discussão pode se tornar uma mera curiosidade, resultando em uma conclusão superficial, como "os egípcios queriam apagar a memória de seus inimigos". Assim, a abordagem perde a oportunidade de explorar as complexas relações de poder, identidade e legitimidade política que realmente impulsionam a destruição de monumentos, deixando de conectar o passado às disputas de memória que persistem até hoje.

O padrão-resposta corrobora para a crítica supracitada ao reforçar a superficialidade da atividade. Em vez de estimular uma reflexão profunda sobre o ato político de apagar a memória, a resposta guia os alunos para uma conclusão simplista: "os egípcios perceberam que apagar a memória cuxita configuraria um passo eficaz no processo de conquista". Isso reduz a complexa questão das disputas de memória a uma estratégia militar básica, ignorando as operações de poder e identidade envolvidas.

Além disso, ao focar na "escrita de textos expositivos" e sugerir uma "revisão bibliográfica" genérica, o padrão-resposta reforça a abordagem acadêmica, descritiva e distante da realidade dos alunos não passando, portanto, de uma "constatação generalista" por parte dos alunos. É até difícil para um aluno de 6º ano fazer uma revisão bibliográfica quando não se entende nem o enunciado da questão, tampouco o problema central é colocado de forma clara. A revisão bibliográfica exige pormenores, pressupõe considerar os mecanismos de poder e as próprias narrativas históricas e a atividade não ajuda só com a identificação e explicação do acontecimento.

A atividade sobre o Reino de Cuxe é predominantemente conceitual, que se encontra no nível mais superficial de compreensão (identificação e explicação básica do evento). O foco central é a constatação do fato histórico: houve uma tentativa egípcia de apagar a memória cuxita. Embora a atividade solicite uma elaboração interpretativa ("com suas palavras"), a ambiguidade do enunciado e o padrão-resposta simplista (que reduz a disputa de memória a uma estratégia militar de conquista) demonstram que o objetivo real é a identificação do mecanismo de apagamento, e não a análise crítica de suas motivações complexas.

Outro exemplo semelhante foi apresentado em “Jornadas: Novos Caminhos” (2022, atividade 2, p. 93) na Trilha 4: A cultura Nok e os povos Bantos (Unidade 3: Povos Antigos na Ásia e na África), na atividade 2, onde é problematizada a destruição egípcia da estátua de pedra do faraó Tanutâmon, que governou o Egito e a Núbia. O artigo científico traduzido do Museu de Arte de Toledo descreve a estátua como imponente e poderosa, com postura ereta, braços cerrados e adornos, projetada para expressar o poder sobre-humano dos faraós e servir como "substituto mágico" do governante. A fonte textual também revela que, apesar de Tanutâmon ser um rei núbio, ele se apropriou de títulos egípcios. A estátua foi encontrada sem cabeça, e o texto explica que ela e outras esculturas foram destruídas em 593 a.C. por um exército egípcio, que as atacou e danificou.

O exercício convida a “explicar” e “analisar” os motivos da destruição guiando o aluno a uma interpretação progressiva do texto. As questões "a", "b" e "c" focam na leitura e interpretação direta, pedindo para que o estudante descreva a estátua, analise sua adequação para expressar o poder e localize a explicação para sua danificação. A questão "d", por sua vez, eleva o nível de análise ao exigir que o aluno formule uma hipótese sobre o motivo da destruição. Com isso, a atividade busca que o estudante vá além da simples leitura, conectando a violência física contra a estátua (sua destruição) a uma ação simbólica de poder (o apagamento da memória e da identidade do faraó núbio), estabelecendo uma relação entre a violência e a disputa por narrativas históricas.

O Patrimônio ressurge como tema problematizador, pois o caso exemplifica as estratégias de dominação política pela destruição de símbolos presentes no templo de Jebel Barkal no Sudão. O ponto positivo é a explicitação de um conflito de memória no passado, o que permite aos alunos perceberem que o patrimônio é também campo de disputa, não apenas objeto de preservação. Contudo, tal como na atividade anterior, o foco permanece historicista, circunscrito ao Egito Antigo, sem conexão clara com debates atuais. Ficou restrito ao relato factual de que os egípcios a derrubaram para apagar a memória do rival, sem extrapolar a reflexão sobre usos políticos da memória.

A imagem é utilizada como fonte que ilustra a destruição da memória do grupo derrotado, por meio do ataque a seus patrimônios materiais. Falta profundidade em

tomá-la como documento-monumento a ser interpretado, onde a iconoclastia, isto é, o próprio ato de destruição de imagens, revela poder, legitimidade e resistência na Antiguidade, refletindo para além do dano, a mentalidade da época. Sua destruição demonstra que os egípcios viam na imagem de seus rivais não apenas um objeto, mas uma ameaça à sua própria autoridade. Eles buscavam, por meio desse ato, reescrever a história e apagar a memória de um povo que disputava seu poder e sua hegemonia regional.

Logo, a atividade sobre a estátua de Tanutâmon é predominantemente conceitual. A maior parte dos comandos tem o objetivo de garantir que o aluno compreenda o conceito de que a destruição de símbolos (iconoclastia) era uma estratégia de dominação política na Antiguidade. As questões iniciais são de leitura e localização (nível conceitual básico), e a formulação de hipótese (Questão d) exige uma elaboração interpretativa que ainda está ancorada na compreensão do mecanismo de poder descrito no texto-fonte. O aspecto procedimental (analisar, formular hipótese) é ativado, mas de forma limitada, pois não exige pesquisa externa ou debate.

As abordagens em “Araribá Conecta” (2022, p. 121) e “Jornadas” (2022, p. 93) compartilham o mérito de apresentar o apagamento de memória como uma estratégia política histórica. No entanto, ambas mantêm o fenômeno restrito ao contexto antigo, tratando-o como algo exótico e distante. Essa limitação impede a exploração comparativa com disputas contemporâneas, resultando em análises fragmentadas: as atividades reconhecem que patrimônios podem ser destruídos para legitimar narrativas, mas deixam de mobilizar essa reflexão para tensionar os discursos do presente. A consequência direta é a perda da oportunidade de formar nos estudantes a “atitude historiadora” prevista pela BNCC, que exige justamente o estabelecimento de um diálogo crítico e contínuo entre passado e presente.

Em suma, a análise dos exercícios do PNL 2024 que trataram da relação entre destruição e memória revela três frentes distintas de problematização da memória (monumentos em disputa, apagamentos históricos e perdas recentes), cujos padrões recorrentes demonstram avanços e limitações didáticas. As propostas que tratam da derrubada de estátuas modernas (Colston e Borba Gato) demonstram potencial crítico ao inserir o patrimônio como objeto de disputa social e política no

tempo presente, mas oscilam entre a reflexão e o risco de simplificação, podendo reduzir o ato político de contestação à dicotomia moralista de "preservar ou destruir". Já as atividades que abordam apagamentos históricos (Cuxe e Tanutâmon) têm o mérito de historicizar o conflito de memória, mas mantém o fenômeno restrito a um contexto antigo e exótico, sem articulá-lo com as disputas do presente, resultando em fragmentação histórica. Por fim, as propostas sobre o incêndio do Museu Nacional convergem para um discurso memorialista que trata a perda como tragédia irreparável, neutralizando o potencial crítico do evento ao negligenciar a problematização das causas estruturais, como cortes orçamentários, políticas públicas falhas e negligência estatal.

5. CONCLUSÃO: REPOSICIONANDO A “PEDRA”

O percurso desta dissertação demonstrou que o patrimônio não é uma categoria estável nem um valor consensual, mas um campo atravessado por disputas políticas, epistemológicas e simbólicas. Sua configuração moderna, vinculada ao Estado-nação e às primeiras políticas de preservação, foi profundamente reordenada após a década de 1970, quando a ampliação conceitual promovida por organismos internacionais incorporou novas sensibilidades e práticas culturais — mas também produziu ambiguidades, usos indiscriminados e o recrudescimento do “mal-estar do patrimônio”, sobretudo quando a patrimonialização se converte em fim em si mesma.

No contexto brasileiro, o PNLD 2024 (objeto 1) expôs as tensões estruturais entre política pública, mercado editorial e práticas pedagógicas no âmbito do currículo. A instabilidade do processo — marcada por sucessivas atualizações do edital e atrasos na distribuição — favoreceu a permanência de obras consagradas, com um mercado concentrado (71,43% de autores e obras recorrentes) e pouco permeável à inovação. A desigualdade regional e de gênero entre os autores (predominância de homens e de formados na Região Sudeste) confirma que a produção do saber histórico-escolar está longe de ser plural. No currículo do 6º ano, o patrimônio permanece tratado de forma indireta e restrita à cultura material, reproduzindo a abordagem abstrata e dicotômica da BNCC de 2017/2018.

A investigação revelou que muitas obras apresentam uma polissemia aparente, mas pouco aprofundamento teórico. Coleções como “A Conquista” e “Conexões & Vivências” adotam perspectivas funcionalistas e monumentalistas, reduzindo o patrimônio às suas funções de coesão social e de suporte à memória e a identidade ou à consagração da materialidade. Nessas abordagens, o patrimônio aparece como dado estável, não como categoria construída historicamente.

Outro grupo de obras — como “A Conquista”, “História.doc” e “Conexões & Vivências” — incorre em confusões terminológicas que equiparam “patrimônio histórico” e “patrimônio cultural”. Essa equivalência produz sobreposições anacrônicas, ao projetar categorias modernas (como imaterialidade ou diversidade cultural) sobre sociedades antigas ou indígenas pré-coloniais. É o que ocorre quando

templos greco-romanos são chamados de “patrimônio cultural” ou quando práticas pré-coloniais são classificadas como “patrimônio imaterial”, ignorando que tais noções são institucionalizações dos séculos XX e XXI.

A sobreposição conceitual produz também uma consequência recorrente nas obras analisadas: a falsa impressão de que o “Patrimônio Cultural” — categoria moderna consolidada no âmbito da UNESCO a partir da década de 1970 — teria absorvido ou substituído o “Patrimônio Histórico”, de matriz muito mais antiga e vinculada à tradição erudita do monumento consagrada nos séculos XVIII e XIX. Parte dos livros didáticos, ao interpretar o “cultural” como um termo mais amplo, supõe que ele engloba automaticamente tanto a materialidade quanto a imaterialidade, apagando a diferença histórica entre essas categorias e adotando uma definição totalizante, que tudo abarca e nada problematiza.

É dessa incompreensão que surgem formulações híbridas e conceitualmente frágeis — como “Patrimônio Material Cultural”, “Patrimônio Histórico Material”, ou mesmo o uso indistinto de “patrimônio histórico-cultural” — que aparecem em algumas obras. Tais expressões revelam um esforço de nomear contrastes que, na verdade, são resultado direto da própria sobreposição: ao não compreenderem a historicidade dos termos, os materiais acabam misturando critérios contemporâneos (como a dicotomia material/imaterial introduzida institucionalmente apenas no final do século XX) com categorias tradicionais da preservação histórica, como “monumento”, “tesouro nacional” e “antiguidade”.

Dessa forma, o discurso didático acaba naturalizando a ideia equivocada de que o patrimônio cultural seria simplesmente uma versão “ampliada” ou “evoluída” do patrimônio histórico — visão não apenas anacrônica, mas teoricamente insustentável conforme demonstrado pela própria historicidade do conceito. Por isso, é fundamental destacar que neste trabalho “patrimônio histórico” e “patrimônio cultural” não foram tratados como equivalentes, nem como duas faces de uma mesma moeda.

Em contraste, coleções como “Amplitude”, “Viver História”, “Geração Alpha” e “Se Liga” avançam ao tratar o patrimônio como processo dinâmico, marcado por decisões políticas, disputas de memória e por chancelas institucionais. Essas obras

estimulam práticas investigativas, leitura de fontes e contextualização histórica, oferecendo modelos mais coerentes com a produção recente do campo.

No entanto, são exceções dentro de um panorama ainda guiado pela lógica classificatória da BNCC, baseado na separação rígida entre material e imaterial e pouco atento às tensões históricas que moldaram essas categorias.

A análise de conteúdo evidencia a coexistência de duas tendências pedagógicas. A abordagem tradicional reduz o patrimônio a função ilustrativa, descontextualizando as imagens e esvaziando sua historicidade — o que transforma o aluno em receptor passivo e favorece leituras anacrônicas. Já a abordagem contemporânea, ainda minoritária, integra o patrimônio como fonte primária a ser interrogada, promovendo debates sobre disputas de memória e relações de poder, e tende a colaborar na formação do aluno como agente cultural e intérprete ativo na realidade, mesmo que o exercício dessa cidadania ocorra mais nas projeções decorrentes do plano teórico do que efetivamente no exercício comprovado desta.

No campo visual, o PNLD 2024 reforça um regime iconográfico eurocêntrico e monumentalizante. A elevada incidência do Coliseu Romano (19 ocorrências) e do Partenon/Acrópole (21 ocorrências) reitera a centralidade do cânone greco-romano, enquanto imagens de Egito e Oriente Antigo permanecem vinculadas à lógica colonial de museus europeus, sem problematização de proveniência ou repatriação. Patrimônios brasileiros pré-históricos e ameríndios aparecem, mas com baixa densidade analítica. Apesar de tímidos sinais de ampliação temática — como o maior destaque à História da África Antiga — a matriz eurocêntrica permanece dominante.

O quadro se agrava quando se observa a representação do Patrimônio Imaterial: apenas 38 registros, contra mais de 600 imagens relacionadas à materialidade. Esse desequilíbrio expõe um silenciamento estrutural. O imaterial concentra-se nas unidades de introdução, reduzido a manifestações festivas ou folclorizadas, frequentemente nomeadas de forma genérica e desvinculadas do processo de patrimonialização.

Assim, o conjunto das imagens do PNLD 2024 propõe uma pedagogia visual que associa patrimônio à monumentalidade e à estética do poder, reforçando hierarquias eurocentradas e o apagamento estrutural do patrimônio imaterial. Embora

algumas obras esboçam um giro paradigmático, ele ainda não é suficiente para romper com o modelo hegemônico que naturaliza o passado e despolitiza a fonte.

Nos 21 recortes analisados sobre preservação, predomina uma estrutura de discurso moralizante e teleológica, que trata a preservação como um dever universal para manter a memória, a identidade e a História, desconsiderando escolhas culturais, tensões identitárias e relações de poder. Esse modelo, frequentemente reiterado por atividades de cunho atitudinal, convoca o aluno à adesão acrítica e reforça consensos em vez de problematizá-los. O núcleo mais estável desse discurso é composto pelo monumentalismo estético, onde o conteúdo privilegia pirâmides, coliseus e templos, constituindo um cânone eurocentrado que reduz o patrimônio à materialidade consagrada, deslocando os sujeitos para segundo plano sob um discurso pacificador de “memória da humanidade”. Como resultado, forma-se alunos que valorizam, mas não questionam; que contemplam, mas não interpretam; que celebram, mas não historicizam

Paralelamente, o discurso institucional-normativo atribui à UNESCO, ao IPHAN e ao tombamento um valor legitimador quase automático de relevância cultural, ocultando disputas que envolvem Estado, comunidades e mercado no processo de constituição de patrimônios. Em muitas atividades — especialmente nas que mobilizam Egito e Machu Picchu — o patrimônio é apresentado como produto turístico, associando a preservação ao consumo cultural, e o Estado é retratado como árbitro neutro, narrativas que despolitizam e apagam impactos sociais e desigualdades de acesso.

Esse conjunto é reforçado por abordagens didáticas predominantemente factuais-descritivas (nomear, identificar ou explicar), que transformam o patrimônio em dado estável e não em problema histórico. Por outra parte, esta tendência também aponta para a manutenção de uma concepção de ensino-aprendizagem objetivista, centrada na transmissão de saberes e na reprodução de argumentos e conhecimentos produzidos por outrem.

Nos recortes do eixo destruição, as 27 atividades analisadas seguem padrões semelhantes. Embora a destruição aproxime o aluno de situações concretas — riscos ambientais, vandalismo, omissões estatais, conflitos — o debate permanece preso à

lógica moralizante que opõe preservar (bem) e destruir (mal). Atribuições naturalizadas ou individualizadas das causas da destruição despolitizam o fenômeno, enquanto conflitos estruturais — como decisões orçamentárias, disputas territoriais ou interesses econômicos — são minimizados. Três movimentos se repetem: moralização das perdas, universalização da memória e despolitização dos agentes envolvidos. Mesmo temas com potencial crítico, como iconoclastias contemporâneas, são tratados de forma ilustrativa em relação às memórias em disputas, sem aprofundamento das tensões políticas que definem o que uma sociedade preserva, remove ou ressignifica.

Nesse cenário, reside a compreensão de como a categoria destruição opera silenciosamente como fundamento da retórica da preservação. Retomando o argumento de Gonçalves (2015), a “retórica da perda” instaura a sensação de ameaça iminente, convocando o sujeito a aderir à preservação pela lógica do medo: preservar-se porque se teme perder; valoriza-se porque algo parece estar sempre à beira do desaparecimento.

Nos livros analisados, essa retórica surge de forma difusa e superficial, reduzida a enunciados genéricos que culpam vandalismos ou acasos acidentais, sem revelar as disputas políticas, as omissões institucionais e as escolhas históricas que produzem efetivamente a perda. Assim, a destruição não é tematizada como chave interpretativa do patrimônio, mas instrumentalizada como justificativa moral para a preservação — uma economia narrativa que simplifica o conflito e dissolve sua dimensão crítica.

Do mesmo modo, observou-se que as narrativas de preservação são majoritariamente positivadas e pouco problematizadas. O patrimônio tende a ser apresentado como consenso, como valor universal e benevolente, sem abertura para compreender sua dimensão política, seletiva e conflitiva. De forma sistemática, o discurso de preservação é o ocidental vinculado a proteção institucional e a valorização abstrata. Em nenhuma obra dentre as quatorze analisadas, problematizou-se outros discursos de preservação possíveis, dentre os quais preservar está no próprio ato de reconstruir, tal como operação simbólica de patrimônios orientais.

As lacunas observadas nas obras não são resultado apenas de decisões editoriais, mas expressão de um silêncio curricular sofisticado inscrito na BNCC. Ao propor simultaneamente uma visão ampla da memória social e uma separação rígida do patrimônio em dimensões materiais e imateriais, a Base essencializa o conceito de patrimônio e apaga tensões, dissensos e patrimônios dissonantes. O resultado se cristaliza em abordagens dispersas, fragmentadas e frequentemente descontextualizadas, em que predominam bens consagrados e esteticamente apreciáveis, enquanto patrimônios afetivos, periféricos, controversos ou politicamente sensíveis são minoritários.

Não se trata de ausência, mas de um silêncio altamente produtivo — um silêncio que organiza, seleciona e define o que merece ser ensinado. O silêncio curricular também se materializa na própria linguagem das propostas didáticas. Os enunciados são estruturados majoritariamente por verbos como comentar, escrever, identificar e explicar, que situam as tarefas no nível da compreensão ou da aplicação reprodutivista e objetivista, raramente avançando para níveis de análise crítica, problematização ou avaliação de múltiplos pontos de vista. Esse padrão linguístico produz respostas esperadas previsíveis, centradas na fórmula teleológica de que é necessário preservar para manter a “memória”, a “identidade” ou a “história da humanidade”. A repetição dessa “fórmula” no âmbito pedagógico reforça o próprio silêncio: não abre espaço para dissenso, conflito, afeto ou ressonância, mas naturaliza um patrimônio consensual, pacificado e despolitizado.

O estudo também demonstrou que as obras didáticas tratam pouco da representação enquanto prática cultural. Nos livros analisados, o patrimônio aparece como objeto dado, como evidência que fala por si, não como construção histórica sujeita ao olhar, ao contexto, ao afeto e às disputas simbólicas. Ao reduzir o patrimônio a sua forma mais estável, o livro didático perde a oportunidade de explorar aquilo que o torna pedagogicamente potente: sua ambivalência, sua capacidade de articular memória e conflito, sua permeabilidade às experiências dos sujeitos — especialmente alunos que, como o da cena inicial, não reconhecem sentido no que lhes é apresentado como valioso.

O principal desafio das narrativas sobre o patrimônio no ensino de História exige ir além da “fórmula” finalística frequentemente repetida nos livros didáticos: “o

patrimônio é importante porque preserva a memória da humanidade, valoriza a cultura, fortalece a identidade e ajuda a compreender a História”. Tais justificativas, embora corretas, tornaram-se fórmulas vazias, descoladas das experiências concretas dos sujeitos, são incapazes de produzir ressonância. A pesquisa evidenciou que a questão central não é apenas explicar por que o patrimônio é importante, mas possibilitar que ele signifique para os alunos. Isso implica reconhecer que patrimônio não é algo que se impõe por autoridade — seja ela estatal, escolar ou internacional —, mas algo que se constrói no entrelaçamento entre objeto, olhar e contexto. Sem ressonância, há apenas monumentos inertes.

Diante desse quadro, torna-se urgente construir estratégias pedagógicas e editoriais que façam o patrimônio retornar ao seu terreno original: o das disputas, dos conflitos de memória e das escolhas socialmente situadas. Isso implica: historicizar os bens; pluralizar repertórios, incorporando patrimônios locais, afetivos, periféricos e controversos; e promover práticas investigativas que mobilizem fontes, imagens, tensões e silenciamentos como objetos de análise, não como certezas.

O desafio do ensino de patrimônio não é repetir por que ele é importante, tampouco ensinar o aluno a “apreciar” ruínas como objetos estéticos, de venerar a materialidade como se ela fosse portadora de valor intrínseco, mas permitir que ele signifique para os estudantes. O exercício do olhar implica, antes, aprender a perguntar: o que foi destruído aqui? quem escolheu preservar isto e não aquilo? que memórias permanecem? que memórias desapareceram? por que este bem foi selecionado como patrimônio e quais vozes foram silenciadas nesse processo? Esse olhar não busca beleza, mas sentido; não busca harmonia, mas camada; não busca consenso, mas complexidade. Ensinar a partir do patrimônio, portanto, é ensinar a interpretar o mundo como disputa, como gesto político — e não como vitrine ou como herança inerte entregue pronta ao presente.

Dois anos se passaram desde a questão mobilizada em sala de aula — a “pedra” que impulsionou esta pesquisa. Influenciado também por esse discurso teleológico que atravessa a “história única” do patrimônio, tropecei. O meu tropeço “involuntário”, rapidamente convertido em culpa, não apenas me levou a questionar minha atitude diante de narrativas essencializadas, como fez reverberar um silêncio que segui carregando desde então. Hoje, esse silêncio retorna como diálogo: aberto, crítico e

disposto a reexaminar o que foi, naquele momento, perdido pela incompreensão e de certa forma, uma ausência de escuta.

Se não posso voltar no tempo e refazer a aula em que um aluno deslegitimou as pirâmides do Egito, posso ao menos apontar caminhos possíveis para que nós, professores de História, possamos “reposicionar a pedra”. Afinal, a pergunta que me acompanha desde então é: como trabalhar o conceito de patrimônio reconhecendo a negação do aluno não como erro, mas como discurso crítico?

O primeiro gesto deveria ter sido substituir o olhar de espanto por um gesto de acolhimento. O descrédito estético — “é feio”, “não tem importância” — não expressava ignorância, mas uma crítica ao princípio da universalidade. Eu poderia ter perguntado: “O que faz isso parecer feio para você?”, “Por que você acha que isso não é importante?”, ou ainda: “E se o feio também contasse uma história importante?”. A partir dessas respostas, seria possível desnaturalizar a universalidade do patrimônio, enfrentando suas nuances: patrimônio de qual cultura? pertencente a quais grupos? valorado por quais critérios?

Essa seria a oportunidade de discutir como o olhar estético é historicamente produzido e como o cânone ocidental instituiu critérios de beleza, harmonia e valor que ainda orientam o que entendemos como “patrimônio digno de preservação”.

Para desnaturalizar o patrimônio, contudo, é preciso identificar o que o aluno reconhece como tal. Suas respostas variam: às vezes, há desconhecimento total; outras vezes, emergem elementos profundamente afetivos ligados ao cotidiano. Para uma criança, muitas vezes o primeiro patrimônio é o pessoal — objetos e relações familiares que condensam pertencimento. Mapas afetivos de “patrimônios do cotidiano” podem, assim, funcionar como estratégia potente, criando laços de identificação capazes de gerar novas cartografias de valor.

O patrimônio surge, portanto, sempre de um lugar, através dos sentidos atribuídos por seus agentes. Essa aproximação permite que o patrimônio, palavra ou termo inicialmente abstrato, ganhe ressonância concreta. O aluno produz sentidos, reconhece-se como agente e amplia o horizonte tornando a palavra, conceito. No meu caso, a leitura contra-hegemônica — despreziosa, mas profundamente política — surgiu na periferia da zona leste de Juiz de Fora.

A partir dessa identificação inicial, torna-se possível comparar patrimônios pessoais e patrimônios universalizados. Estratégias como análise de fontes, leitura de imagens, debates temáticos e estudos de caso permitem explorar diferentes formas de patrimônio. Conceitos como patrimônio dissonante (Tunbridge & Ashworth, 1996) e contravisualidade (Mirzoeff, 2011) ajudam a interrogar o que é representado, omitido ou silenciado nos processos de patrimonialização.

Outro caminho envolve convidar o aluno a reformular o próprio conceito de patrimônio, deslocando-o da posição de mero receptor para a de produtor ativo de categorias. A oficina “Novos Patrimônios”, realizada este ano com turmas do 6º e 7º ano, explicitou de maneira contundente que os estudantes chegam ao Ensino Fundamental II sem uma base conceitual sólida — reflexo direto da ausência de um trabalho sistemático nos anos iniciais e da predominância de um discurso patrimonial essencializado no cotidiano escolar. Ao solicitar que trouxessem objetos ou conhecimentos significativos para eles, emergiram bens como videogames, coleções de figurinhas, *bobbie goods* junto a outros itens de cultura pop, músicas e até “memes” como candidatos “dignos de preservação”.

O professor Arthur de dois anos atrás quase ressurgiu naquele instante, orientado por um senso implícito de “adequação patrimonial” que rejeitaria essas escolhas por considerá-las triviais ou efêmeras. Contudo, a pesquisa que deu origem a esta dissertação permitiu compreender que o patrimônio é uma categoria polissêmica, historicamente construída, e que bens da cultura digital — embora distantes do repertório tradicional — articulam pertencimentos, memórias e formas de sociabilidade igualmente relevantes. Desqualificá-los seria, portanto, reinscrever a mesma hierarquia cultural criticada ao longo deste trabalho.

Dois anos depois, consigo perceber com nitidez o que se perdeu naquele instante em que a pirâmide não ressoou para o aluno e eu segui adiante como se o problema estivesse nele. Perdi a chance de transformar o incômodo em pergunta, o estranhamento em investigação e o desinteresse em porta de entrada — justamente aquilo que toda esta dissertação demonstrou ser o núcleo do ensino crítico do patrimônio. Ao não acolher o aluno, reforcei sem perceber o mesmo discurso teleológico que critiquei nas páginas anteriores: o patrimônio como valor universal, evidente, incontestável. Perdi a oportunidade de mostrar que não há nada de natural

em achar uma pirâmide “bonita” ou “importante”; que esse olhar é uma fabricação histórica, resultado de cânones, instituições e disputas que raramente chegam à sala de aula.

Hoje entendo que a recusa do aluno não era resistência ao conhecimento, mas resistência ao consenso. Era uma pergunta invertida, formulada na negativa: “por que isso deveria fazer sentido para mim?”. E, ao não escutar, silencieei exatamente o tipo de conflito que este trabalho demonstra ser constitutivo da experiência da educação histórica para o patrimônio. A aula poderia ter se desdobrado em exame dos critérios culturais, estéticos e institucionais que fazem uma obra egípcia tornar-se ícone global, enquanto outros bens — especialmente os próximos aos alunos, periféricos, afetivos ou dissonantes — permanecem invisíveis. Só percebo agora o potencial perdido de ter utilizado aquela negação como um gesto inaugural de crítica, devolvendo ao patrimônio sua dimensão de disputa e não de veneração.

Se pudesse refazer aquele momento, eu diria que o estranhamento dele não era um erro, mas uma chave. Que a pergunta “por que isso não importa para mim?” é tão legítima quanto “por que isso importa para tantos?”. Que o desinteresse individual pode abrir espaço para questionar por que certos bens são consagrados como patrimônio da humanidade, enquanto outros — talvez mais próximos, mais cotidianos, mais marcados por experiências marginais — não entram em nenhuma lista. E eu diria, sobretudo, que o valor patrimonial não está no objeto, mas no encontro entre olhar e contexto. Naquele dia, eu deveria ter perguntado: “O que está faltando aqui para que isso faça sentido para você?”. A partir daí, poderíamos interrogar juntos não apenas a pirâmide, mas o próprio regime de valores que a produz como evidente.

Esse diálogo não aconteceu — e o que se perdeu não foi a chance de ensinar “que a pirâmide é importante”, mas a chance de mostrar que nada é importante por si só. O que se perdeu foi a possibilidade de deslocar o aluno da posição de destinatário passivo para a de intérprete ativo, exatamente o movimento que esta dissertação reivindica como central para a formação crítica no ensino de História.

Ao retomarmos o projeto desenvolvido em sala de aula, as escolhas de patrimônios feitas pelos grupos revelaram regularidades interessantes: muitos alunos associavam o “valor patrimonial” a vínculos afetivos, lembranças familiares, utilidades

cotidianas, identificação comunitária ou à ideia de "marca do tempo". Partindo desses critérios e buscando uma seleção com base nos elementos comuns identificados, os alunos perceberam que o patrimônio não constitui uma essência inerente ao objeto, mas sim uma construção situada, produzida por diferentes grupos dentro de contextos específicos. Quando questionados sobre "O que muda no conceito de patrimônio a partir dessas definições?", vários reconheceram, então, que o valor do patrimônio emerge de disputas e negociações — e não de atributos naturais dos bens.

Essa constatação, porém, trouxe à tona tensões que são fundamentais para pensar o ensino do patrimônio. A primeira delas é o risco da diluição: se tudo pode ser patrimônio, nada mais o é. A polissemia, desejável em um campo plural, transforma-se em problema quando não há mediação conceitual que organize limites e critérios. Por isso, ao provocá-los com a pergunta "Por que nem tudo é patrimônio?", um desconforto compartilhado apareceu. Alguns defendiam que qualquer objeto querido deveria ser preservado; outros restringiam a categoria a bens "antigos" ou "famosos"; e muitos reagiam à ideia de que determinados bens pudessem ser excluídos. Esse "mal-estar do patrimônio" é pedagógico: ele evidencia a tensão entre democratização e funcionalidade, central nesta dissertação.

Trabalhar essa tensão exige abandonar a lógica prescritiva — "o patrimônio deve ser preservado" — para adotar uma lógica investigativa. O ensino precisa deslocar o foco do objeto para os critérios: problematizar quem define, quem legitima, quem fica de fora e por quê. É nesse movimento que conceitos estruturantes podem atuar como operadores analíticos. Noções como patrimônio dissonante, lugares de memória, hierarquias culturais e contravisualidade ajudam a evitar tanto a diluição total do conceito quanto sua cristalização normativa. Elas permitem interpretar conflitos reais, revelar silenciamentos e mostrar que o patrimônio não se resume a heranças edificantes, mas envolve tensões, rupturas e memórias em disputa.

Uma estratégia potente consiste em promover comparações entre diferentes critérios de patrimonialização. Ao convidar os estudantes a criar, defender e debater seus próprios critérios, torna-se possível aproximá-los da dimensão política do conceito: eles percebem que toda legitimação patrimonial produz também exclusões, e que aquilo que aparece como consenso é, na verdade, produto de disputas. Esse deslocamento afasta o ensino da narrativa celebratória baseada no "orgulho" e abre

espaço para uma formação crítica que entende que toda escolha patrimonial implica a produção de silêncios.

Outro caminho envolve trabalhar com múltiplas escalas de patrimonialização — pessoal, comunitária, local, nacional e global. Essa abordagem mostra que valores culturais não são estáveis, mas se transformam conforme aumentam os níveis de institucionalização. A escala local permite identificar práticas invisibilizadas; a escala nacional revela filtros burocráticos e disputas políticas; a escala global evidencia interesses, assimetrias e padrões seletivos de organismos internacionais. Os alunos percebem, assim, que democratizar o repertório não significa tornar tudo patrimônio, mas reconhecer a diversidade de experiências que alimentam o campo.

Esse processo se aprofunda quando discutimos o papel do Estado, das instituições e dos especialistas. Longe de atuarem de maneira neutra, esses agentes operam conforme agendas políticas, prioridades administrativas e disputas internas. Introduzir essa dimensão desmonta a visão tecnocrática da patrimonialização e permite aos estudantes compreender por que certos critérios institucionais se sobrepõem aos seus. Em lugar de uma autoridade incontestável, o patrimônio passa a ser entendido como campo de negociação permeado por interesses e conflitos.

Outra inflexão necessária é tratar o patrimônio como narrativa, e não como lista de objetos. Essa perspectiva desloca o ensino da memorização para a interpretação: o foco deixa de recair sobre “quais bens foram consagrados” e passa a centrar-se em “quais histórias são contadas — e omitidas — sobre esses bens”. Trabalhar com controvérsias, patrimônios dissonantes e disputas de memória permite que os alunos percebam que preservar não é um ato moral abstrato, mas uma escolha política que envolve lembrar, esquecer, legitimar e silenciar.

Para sistematizar esse aprendizado, práticas pedagógicas como oficinas, jogos de curadoria crítica e análises comparativas de dossiês de tombamento tornam visível que toda seleção produz exclusões. Criar momentos de confronto entre critérios e convidar os grupos a defender suas escolhas explicitam conflitos que, nas narrativas escolares tradicionais, aparecem suavizados. Com isso, os critérios deixam de ser vistos como verdades técnicas e passam a ser compreendidos como políticas culturais em disputa.

Ao vivenciar esses processos, os estudantes desenvolvem uma percepção mais sofisticada da patrimonialização. Compreendem que a democratização só se efetiva quando acompanhada de critérios reflexivos, e não por meio de prescrições morais ou listagens celebratórias. Em vez de reforçar discursos teleológicos sobre “o dever de preservar”, essas práticas favorecem a formação de sujeitos interpretativos, capazes de reconhecer o patrimônio como arena de contestação e criação coletiva. Assim, o ensino deixa de reproduzir consensos vazios e passa a trabalhar com a complexidade: o patrimônio não aparece como um depósito estático de bens valiosos, mas como espaço vivo de disputa, negociação e reinterpretação permanente — um espaço no qual os próprios estudantes podem intervir.

Diante das tensões inerentes ao tema — que oscilam entre a necessidade de democratização e a busca por funcionalidade; entre a abertura afetiva dos alunos e a precisão conceitual dos critérios; ou entre a livre expressão dos estudantes e os parâmetros de patrimonialização institucionais — torna-se fundamental estabelecer novas direções pedagógicas para o ensino de história voltado para o Patrimônio. Nesse sentido, proponho reposicionar a abordagem em sala de aula em cinco gestos num esforço de aprender com o meu próprio tropeço.

O primeiro gesto é compreender o lugar da negação como discurso crítico, acolhendo as recusas estéticas, morais ou afetivas do aluno como ponto de partida para problematizar a universalidade, a autoridade e os critérios históricos de valoração. Concomitantemente, é preciso desnaturalizar a ideia de valor universal, explorando como os critérios de beleza, importância e autenticidade foram produzidos historicamente e a serviço de quais grupos.

Em um terceiro momento, é crucial buscar do aluno o que ele considera patrimônio, partindo de seus repertórios cotidianos — sejam eles objetos, práticas, espaços ou memórias — a fim de criar um campo de comparação e tensão com os patrimônios institucionalizados. O quarto gesto visa produzir deslocamentos conceituais, introduzindo operadores críticos como patrimônio dissonante, contravisualidade, lugares de memória e escalas de patrimonialização, ferramentas que permitem aos estudantes interpretar ativamente as tensões e os silenciamentos presentes nas narrativas oficiais. Por fim, o gesto conclusivo é incentivar o aluno a reformular o conceito de patrimônio, transformando a sala de aula em um espaço de

debate, negociação e disputa de critérios, evidenciando que todo processo de patrimonialização implica necessariamente em escolhas e exclusões.

Esta dissertação reafirma que atravessar o patrimônio é atravessar também a si mesmo. A “pedra no meio do caminho” que inaugura esta pesquisa deixa de ser tropeço e se torna um convite para compreender que aquilo que resiste, interrompe e desloca pode produzir as perguntas mais férteis. Ao analisar como o patrimônio é narrado nos livros didáticos, este estudo evidencia que sua potência pedagógica não reside apenas no que ele preserva, mas no que ele provoca — inclusive quando suscita estranhamento e silêncio. É nesse espaço de tensão que o ensino de História encontra a possibilidade de formar não apenas conhecedores de bens culturais, mas sujeitos capazes de interpretar criticamente as disputas de memória que moldam o mundo em que vivem.

Ao fim desta caminhada, retorno à pedra que inaugurou o percurso. Já não é mais a mesma. Nem eu sou o mesmo. No início, ela era obstáculo, espanto, ruído — o estranhamento de um aluno diante das pirâmides que abalou minhas certezas sobre o que é “valioso” e para quem. Agora, ao encerramento desta pesquisa, percebo que aquela pedra era também um convite, talvez um chamado silencioso: olhar para o patrimônio não como verdade que se impõe, mas como sentido que se constrói, se disputa, se desfaz e se refaz.

Ao atravessar as páginas dos livros didáticos, encontrei muitas ausências: patrimônios que não ressoam, memórias que não tocam, destruições que não explicam, afetos desconhecidos e inexistentes. Vi que o patrimônio, quando apresentado como unanimidade pacífica, perde sua vibração e seu pulso. Sem conflito, ele se fecha. Sem diálogo, ele se cala. Sem olhar, ele se esvazia.

O que esta pesquisa me ensinou é que o patrimônio só vive quando encontra alguém disposto a escutá-lo — e que essa escuta é sempre uma travessia. É preciso reconhecer que toda preservação é feita de escolhas, e que cada escolha projeta sombras. É preciso admitir que a destruição também fala, também ensina, também revela. É preciso lembrar que, antes de ser categoria, o patrimônio é encontro: entre objeto e olhar, entre tempo e desejo, entre memória e ferida.

Ensinamos patrimônio quando ensinamos a reconhecer essas fissuras. Ensinamos História quando mostramos que nada é neutro — nem o que se guarda, nem o que se perde. Talvez seja esse o gesto mais íntimo do ofício: devolver voz ao que parece imóvel, devolver espessura ao que parece óbvio, devolver humanidade ao que parecia pedra.

E assim, ao concluir esta dissertação, percebo que a pedra do caminho não se revelou um obstáculo, mas sim a fundação mesma da jornada. Ela não interrompeu o percurso; ela o inaugurou.

Resta-me, agora, reposicioná-la. Não como um peso a ser removido, mas como a lembrança viva do que impulsionou o meu questionamento. É deste modo que toda pesquisa nasce: de uma presença discreta que insiste em significar. De uma pergunta que, como uma pedra, nos obriga a parar para refletir, ou dos tropeços que levam à verdadeira reflexão. De um espanto que nos força a olhar com atenção renovada. De uma voz que, mesmo sem saber, nos ensina o ponto de partida.

Que esta dissertação colabore, portanto, para que possamos reposicionar a pedra que está em nosso caminho docente: as narrativas essencializadas do Patrimônio. Ao invés de aceitá-las como marcos inquestionáveis, que as transformemos em alicerces para novas e profundas perguntas.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **The danger of single history (O perigo da História única)**. TED - Ideas Worth Spreading, 2009, Inglaterra, Oxford . Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc&pp=0gcJCdgAo7VqN5tD>. Acesso em: 26 abr 2025.
- ALMEIDA, C. A. F. de. (1993). **Patrimônio: Riegl e hoje**. História: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto, 10. Obtido de <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/5694>. Acesso em 10 de nov. 2025.
- ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. **A anatomia de uma interdição: narrativas, apagamentos e silenciamentos na construção da BNCC de História**. 2021. 328 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **No Meio do Caminho**. 1928. Poema. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poema-no-meio-do-caminho-de-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: 26 abr. 2025.
- BAKOS, Margaret. **Egiptomania: O Egito no Brasil**. Paris Editorial, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2020. 281 p.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. “Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil”. In: BARRETO, Elba S. S. (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 2000.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. História nas atuais tendências curriculares. In: —. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018. p. 76–120.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 25, de 30 de outubro de 1937**. Brasil, Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_no_25_de_30_de_novembro_d_e_1937.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.
- _____. **Constituição Federal, Art. 215, 216, de 1988**. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/midias/arquivos-menu-departamentos/dpa/legislacao/art-215-216-art-68.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- _____. **Decreto nº 3551, de 4 de agosto de 2000**. Brasil, Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_n_3.551_de_04_de_agosto_de_2000.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.
- _____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 23 jan. 2025.
- _____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 23 jan. 2025.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento**. Brasília: MEC/SEB, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Proposta Preliminar, Segunda Versão Revista**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

_____. MEC. **Base Nacional Comum Curricular: educação é base**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

_____. BRASIL. **Diário Oficial da União. Seção 3. nº 60, terça-feira, 29 de março de 2022**. ISSN 1677-7069. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/DOUEDITALPNLDn01202220222027.pdf>. Acesso em: 26 maio. 2025.

_____. **Diário Oficial da União. Seção 1. nº 73, segunda-feira, 17 de abril de 2023**. ISSN 1677-7042. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/Portarian20_de_10_Abril_de_2023ResultadoPrviodaAvaliaoPedaggicaPNLD20242027Obj1.pdf. Acesso em: 26 maio. 2025.

_____. **Diário Oficial da União. Seção 1. nº 104, quinta-feira, 1 de junho de 2023**. ISSN 1677-7042. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/Portarian26ResultadoFinaldaAvaliaoPedaggicaPNLD20242027Objeto1.pdf>. Acesso em: 26 maio. 2025

_____. **Edital nº 01/2022-CGPLI - PNLD 2024-2027**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD202410Retificao.pdf>. Acesso em: 26 maio. 2025.

_____. **Informe nº 32.2023 - COARE/CGPLI/FNDE - Modelo de escolha do PNLD 2024 – Objeto 1**. Disponível: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/informes-pnld/2023/32.2023ModelodeescolhaPNLD2024Objeto1.pdf>. Acesso: 26 mai 2025.

_____. **Informe nº 33.2023 - COARE/CGPLI/FNDE - Guia do PNLD 2024 – Objeto**

Obras didáticas Anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Disponível: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/informes-pnld/2023/33.2023GuiadoPNLD2024Objeto1.pdf>. Acesso: 26 mai 2025.

_____. **Informe nº 35.2023 - COARE/CGPLI/DIRAE/FNDE - Abertura da escolha do PNLD 2024 – Objeto 1 no PNLD Digital**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/informes-pnld/2023/35.2023AberturadaescolhadoPNLD2024Objeto1.pdf>. Acesso: 26 mai 2025.

_____. **Informe nº 36.2023 - COARE/CGPLI/DIRAE/FNDE - Prorrogação da escolha do PNLD 2024 – Objeto 1 PNLD Digital**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/informes-pnld/2023/36.2023ProrrogaodaescolhadoPNLD2024.pdf>. Acesso: 26 mai 2025.

- CANCLINI, Nestor Garcia. O Patrimônio Cultural e a construção do imaginário nacional, In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Cidades**, nº 23, Rio de Janeiro: IPHAN/Minc, 1994, p. 94-115.
- CARIE, Nayara Silva de; LIMA, Carollina Carvalho Ramos de; GIAVARA, Ana Paula. A BNCC de História para os Anos Iniciais: reflexões sobre a apropriação da noção de competências. In: PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (org.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Pernambuco: Edupe, 2022. Cap. 2. p. 76-123.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O Mercado do Livro Didático no Brasil do Século XXI**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. 340 p.
- CATELLI JUNIOR, Roberto. **Temas e Linguagens da História: ferramentas para sala de aula no ensino médio**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade/Ed. Da Unesp, 2017.
- CHUVA, Márcia. Preservação do Patrimônio Cultural no Brasil: Uma perspectiva Histórica, Ética e Política. In: CHUVA, Márcia; NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos (org.). **Patrimônio Cultural: Políticas e Perspectivas de Preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Faperj\ Mauadx, 2012. Cap. 6. p. 67-78.
- COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994. 166 p.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. Cultura, Patrimônio e Preservação: texto ii. In: ARANTES, Antonio Augusto (org.). **Produzindo o Passado: Estratégias para a construção do Patrimônio Cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1984. Cap. 1. p. 23-58.
- FERRO, Marc. **A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação**. Tradução de Wladimir Araujo. São Paulo: IBRASA. 1983.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. **El registro del patrimonio inmaterial: la experiencia brasileña**. Paris, Unesco, v. 56, n. 1-2, p. 169-176, 2004. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000135852_spa&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_512930bb-416f-4e13-be4c-ca29d7738c7f%3F_%3D135852spa.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000135852_spa/PDF/135852spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A485%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D. Acesso em 23 jan 2025.
- FUNARI, Pedro Paulo. Os Historiadores e a Cultura Material. In: PINSKY, Carla Bassanezi et al (org.). **Fontes Históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018b. Cap. 3. p. 81-110.
- _____. A Renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018a. Cap. 6. p. 95-109.
- GARCÍA CUETOS, M.ª Pilar. **El patrimonio cultural: conceptos básicos**. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2011. 175 p.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios. In: GONÇALVES, José Reginaldo Santos (org.). **Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios**. Rio de Janeiro: Museu, memória e cidadania, 2007. p. 211-234.
- _____. O Patrimônio como categoria de Pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (org.). **Memória e Patrimônio: Ensaios Contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. Cap. 1. p. 25-33.

- _____. **O mal-estar no patrimônio: identidade, tempo e destruição.** Estudos Históricos. V. 28, p. 211- 228, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/FqbLtvWWzbnkQGZQsb5jkrjr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.
- ICOMOS. **Carta Internacional sobre a Conservação e o Restauro de Monumentos e Sítios** (Carta de Veneza). Veneza, 1964. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Veneza%201964.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.
- ICOMOS Australia. **The Burra Charter: The Australia ICOMOS Charter for Places of Cultural Significance.** Burra, 1979 (rev. posteriores 1999/2013). Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/The-Burra-Charter-2013-Adopted-31_10_2013.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.
- ICOMOS. **Declaração do México.** UNESCO, 1982. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Declaracao%20do%20Mexico%201985.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- ICOMOS; UNESCO. **The Nara Document on Authenticity.** Nara, 1994. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Conferencia%20de%20Nara%201994.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado – contribuição à semântica dos tempos históricos.** Contraponto, Rio de Janeiro, 2006.
- LE GOFF, J. **História e Memória.** São Paulo: Ed. Unicamp, 2013.
- LOWENTHAL, David. **The Heritage Crusade and the Spoils of History.** New York: Cambridge University Press, 1998. 338 p.
- MIRANDA, S. R.; ALMEIDA, F. R. Bagagens possíveis, entre alfenins, fitas e monumentos: o tema do patrimônio no livro didático de história. In: SIMAN, L. M. C.; MIRANDA, S. R. (org.). **Patrimônio no plural: educação, cidades e mediações.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2017. p. 147-170.
- MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD.** Revista Brasileira de História, v. 24, n. 48, p. 124-144, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006. Acesso: 10 nov. 2025.
- Mirzoeff, Nicholas. **The Right to Look: A Counterhistory of Visuality.** Durham: Duke University Press, 2011.
- MOREIRA, Kênia Hilda; Silva, Marilda. **Um inventário: o Livro Didático de História em pesquisas (1980 a 2005).** São Paulo: Editora: Unesp, 2011.
- NORA, Pierre: **Entre memória e história. A problemática dos lugares.** Tradução: Yara Aun Khoury. Projeto, História, São Paulo, (10), dezembro, 1993.
- OLENDER, Marcos. **O afetivo efetivo. Sobre afetos, movimentos sociais e preservação do patrimônio.** Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, v. 35, p. 321-341, 2017.
- PAOLI, Paula Silveira de. Patrimônio Material, Patrimônio Imaterial: Dois Momentos da Construção da noção de Patrimônio Histórico no Brasil. In: CHUVA, Márcia; NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos (org.). **Patrimônio Cultural: Políticas e Perspectivas de Preservação no Brasil.** Rio de Janeiro: Faperj/ Mauadx, 2012. Cap. 15. p. 181-190.
- PAIVA, Eduardo França. **História e Imagens.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- POULOT, Dominique. **Uma História do Patrimônio no Ocidente.** São Paulo: Estação Liberdade/Ed. da Unesp, 2009. 239 p. Guilherme João de Freitas Teixeira.

PRATS, Llorenç. **Antropologia Y Patrimonio**. Barcelona: Editorial Ariel, 1997. 167 p.
RIEGL, Alois. **O culto moderno dos monumentos: a sua essência e a sua origem**. Tradução de Werner Rothschild Davidsohn e Anat Falbel. São Paulo: Perspectiva, 2014 [1903].

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. O ensino de História em perspectiva neotecnicista: sentidos de atitude historiadora nas políticas curriculares hodiernas. In: PINTO JUNIOR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (org.). **A BNCC de História: entre prescrições e práticas**. Pernambuco: Edupe, 2022. Cap. 4. p. 155-192.

SCIFONI, Simone. Mundialização e a Construção Política Do Patrimônio Mundial. In: CHRISTOFOLETTI, Rodrigo (org.). **Bens Culturais e Relações Internacionais: o patrimônio como espelho do Soft Power**. Santos: Leopoldianum, 2017. Cap. 4. p. 87-98.

SILVA, Marco; PORTO, Amélia. Orientações didáticas para o ensino de História. In: SILVA, Marco; PORTO, Amélia. **Nas Trilhas do Ensino de História: Teoria e Prática**. Belo Horizonte: Rona, 2012. Cap. 5. p. 50-108.

SMITH, Laurajane. **Uses Of Heritage**. New York: Taylor & Francis Or Routledge's, 2006. 351 p.

TAMASO, Izabela. Por uma distinção dos patrimônios em relação á história, á memória e á identidade. In: PAULA, Zuleide Casagrande de; MENDONÇA, Lúcia Glicério; ROMANELLO, Jorge Luis. **Polifonia do Patrimônio**. Londrina: Eduel, 2012. Cap. 1. p. 21-46.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado: o poder e a produção da História**. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016. 256 p.

Tunbridge, J. E.; Ashworth, G. J. **Dissonant Heritage: The Management of the Past as a Resource in Conflict**. Chichester: John Wiley & Sons. 1996.

UNESCO. **Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural. Paris, 1972.** Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao1972%20-%20br.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

_____. **Recomendação de Paris, de 16 de novembro de 1972. Recomendação de Paris.** UNESCO, Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20de%20Paris%201972.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

_____. **25º Conferência da Unesco, de 15 de novembro de 1989. Recomendação de Paris de 1989.** Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20Paris%201989.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

_____. **Compêndio de Políticas: Valor Universal Excepcional.** Unesco: Online, 2019. Disponível em: https://whc.unesco.org/en/compendium/?&Documents=1&action=list&id_faq_themes=962. Acesso em: 23 jan. 2025.

_____. **Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural.** Paris, 2001. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>. Acesso em: 23 jan. 2025.

_____. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial.** Paris, 2003. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

_____. **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais.** Paris, 2005. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_protecao_promocao_diversidade_das_expressoes_culturais_2005.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

LIVROS DIDÁTICOS

- ANTONELLI, Maria Clara. **Araribá Conecta História 6.** São Paulo: Moderna, 2022. 240 p.
- AZEVEDO, Gislane; CALBENTE, Leandro; SERIACOPI, Reinaldo. **A Conquista História 6.** São Paulo: Ftd, 2022. 272 p.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade e Cidadania 6.** São Paulo: Ftd, 2022. 288 p.
- BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Se Liga na História 6.** São Paulo: Moderna, 2022. 240 p.
- CARDOSO, Maurício; NINA, Priscila. **Jornadas Novos Caminhos: História 6.** São Paulo: Saraiva, 2022. 248 p.
- COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Expedições da História 6.** São Paulo: Moderna, 2022. 248 p.
- DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. **Jovem Sapiens História 6.** São Paulo: Scipione, 2022. 272 p.
- FERREIRA, Lier Pires; CASER, Arthur; CAMPOS, Cristiano; ONOFRE, Gabriel; FABIANO, Guido; SANTOS, Julio Paixão; REIS, Márcio Coelho; SILVA, Renata; BARBOSA, Roberta Martinelli e. **Amplitude História 6.** São Paulo: Editora do Brasil, 2022. 240 p.
- KARNAL, Leandro; VIEIRA, Felipe de Paula Góis; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira; BACKX, Isabela; ABREU, Marcelo. **Viver a História com Leandro Karnal 6.** São Paulo: Moderna, 2022. 240 p.
- MINORELLI, Caroline; CHIBA, Charles. **SuperAção História 6.** São Paulo: Moderna, 2022. 304 p.
- MOTOOKA, Débora Yumi. **Geração Alpha História 6.** 4. ed. São Paulo: Sm, 2022. 248 p.
- PANAZZO, Silvia; VAZ, Maria Luísa. **Conexões & vivências: História 6.** São Paulo: Editora do Brasil, 2022. 272 p.
- REIS JUNIOR, Antônio; VASCONCELOS, José Antônio; SCHNEIDER NETO, Julio; FREITAS, Solange Almeida. **Segue a Trilha: História 6.** São Paulo: Palavra Projetos Editoriais, 2022. 240 p.
- VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge Luiz; FARIA, Sheila Siqueira de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História.doc 6.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2022. 224 p.

Anexo 1: Mapeamento de abordagens conceituais sobre o Patrimônio

Orientações

É esperado que os estudantes compreendam que em História não há verdades absolutas. Os historiadores consultam diferentes fontes históricas, verificam se são confiáveis, comparam as informações umas com as outras para, então, produzir uma versão mais ampla dos acontecimentos.

Atividades complementares

De acordo com a disponibilidade de tempo, os estudantes poderão assistir ao filme *Narradores de Javé*, na íntegra ou apenas alguns trechos (veja a seguir informações sobre o filme no box “Sugestão para o estudante”). Eles podem conversar entre si e expor suas impressões gerais sobre a obra. Posteriormente, ao analisar esse filme com os estudantes, você pode comentar os dois pontos a seguir e, com base neles, organizar uma conversa em sala de aula.

1. Os habitantes de Javé vivem o mesmo tempo cronológico que as populações do século XXI. No entanto, é possível considerar que a experiência histórica deles difere da que é vivida pelas populações das grandes metrópoles? *Sim; a experiência histórica desses habitantes remete a uma sociedade com menos desenvolvimento tecnológico e em que predominam as relações comunitárias.*

2. O personagem Biá não é um historiador, mas existe alguma atitude dele que aproxime seu trabalho ao de um historiador?

No trecho em que escuta os relatos sem escrever, o personagem Biá, assim como os historiadores, avalia a importância daquilo que está ouvindo para, posteriormente, filtrar as informações e então construir sua narrativa.

Observação

Esta página trabalha aspectos da habilidade EF06HI02.

14

As fontes históricas e as interpretações

Nem sempre os historiadores trabalharam com a diversidade de fontes históricas com que trabalham hoje. Durante o século XIX (de 1801 a 1900), as principais fontes ou documentos históricos utilizados pelos historiadores em suas pesquisas eram os textos escritos, sobretudo os de origem oficial, emitidos pela administração do Estado: leis, decretos, certidões de nascimento, atestados de óbito, acordos diplomáticos, cartas entre governantes etc. As fontes escritas e os documentos oficiais ainda são muito utilizados nas pesquisas, mas atualmente outros vestígios materiais e imateriais também são valorizados.

Além das ideias sobre as fontes históricas, outra concepção do século XIX não é mais aceita hoje: a de que a tarefa dos historiadores seria simplesmente revelar o que teria acontecido no passado, como se houvesse uma versão verdadeira, única e absoluta. Afinal, como chegar a uma versão única sobre o passado, se cada fato foi vivenciado por pessoas diferentes, que, ao registrá-los ou relatá-los, o fizeram a partir de seus pontos de vista? O próprio historiador seleciona e analisa aspectos do passado a partir da sua visão de mundo.

Hoje está claro para os historiadores que a História não é a reconstituição exata do passado, mas uma interpretação sobre parte desse passado. Podem existir, inclusive, várias interpretações ou relatos sobre o mesmo acontecimento.

Isso não quer dizer, contudo, que qualquer versão pode ser aceita, porque a História não é um relato ficcional. Ao investigar o passado, os historiadores reúnem muitos documentos e versões diferentes sobre o período em estudo; em seguida, cruzam todas as informações, verificam se elas são confiáveis e escrevem uma narrativa consistente sobre os acontecimentos.



A capoeira é uma manifestação cultural cuja história tem mais de 200 anos. Sua prática é considerada fonte histórica imaterial, pois seu canto e seus movimentos preservam a memória do que muitas gerações, especialmente de afrodescendentes, viveram. Em 2014, a capoeira foi reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Roda de capoeira na cidade de Salvador, na Bahia. Fotografia de 2019.

14

Sugestão para o estudante:

NARRADORES de Javé. Direção: Eliane Caffé. Brasil, 2003. Duração: 100 min.

Este filme conta a história da pequena cidade de Javé. Para evitar que ela seja invadida pelas águas de uma usina hidrelétrica, seus habitantes fazem de tudo para provar que Javé merece o título de patrimônio histórico, até mesmo “inventando” fatos históricos para a cidade.

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.*
- *Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.*

Habilidades

- São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:
- EF06HI01 (atividades 3, 5)
 - EF06HI02 (atividades 1, 2, 4)

Respostas

1. a) A ação dos seres humanos no tempo.
b) Fontes históricas materiais e imateriais.
c) Perguntas, curiosidades, dúvidas geradas no presente.
2. a) Imateriais.
b) Imateriais.
c) Materiais.
d) Materiais.
e) Imateriais.
f) Imateriais.
3. a) Século XXVI a.C.
b) Século VIII a.C.
c) Século IV.
d) Século XI.
4. A prática da capoeira tornou-se Patrimônio Cultural Imaterial justamente em razão dos aspectos culturais, históricos e identitários que a envolvem e a caracterizam. Os estudantes devem ser incentivados a perceber que a prática da capoeira é considerada uma fonte histórica imaterial, uma vez que seus movimentos e seus cantos preservam a memória vivida por muitas gerações, compreendendo que essa rica manifestação cultural deve ser preservada, divulgada e valorizada.
5. Ao elaborar uma linha do tempo da própria vida, cada estudante mobiliza uma série de conhecimentos relacionados com as noções de tempo e de periodização contempladas ao longo deste Capítulo. O resultado dessa atividade será a visualização de fatos que ocorreram durante os anos de vida do estudante,

22

Atividades
Faça as atividades no caderno.

1. Em seu caderno, copie e complete a ficha a seguir sobre o trabalho do historiador.

a) O objeto de estudo do historiador:
b) Material utilizado pelo historiador para fazer suas pesquisas:
c) Ponto de partida da pesquisa histórica:
2. Classifique as fontes históricas listadas a seguir em materiais e imateriais. Use seu caderno.

a) Lendas.	c) Brinquedos.	e) Depoimentos.
b) Canções.	d) Fotografias e livros.	f) Conhecimentos medicinais.
3. Você já conhece as duas operações mais simples para saber a que século pertence cada ano. Responda, então, em seu caderno, em que séculos ocorreram os eventos a seguir (que você vai estudar neste livro).
 - a) Construção da pirâmide de Quéops, no Egito Antigo (2551 a.C.).
 - b) Primeiros jogos olímpicos, na Grécia (776 a.C.).
 - c) Separação entre o Império Romano do Ocidente e o Império Romano do Oriente (395).
 - d) Organização da Primeira Cruzada (1092).
4. Você provavelmente já sabe o que é um patrimônio cultural. Leia o trecho a seguir sobre o assunto e responda à questão.

[...] a ideia de *patrimônio cultural* que engloba aspectos históricos, artísticos, paisagísticos, tecnológicos, tradicionais entre outros e que, de tão representativos de uma determinada cultura, povo, nação tornam-se bens que merecem proteção, preservação e divulgação.

BOTTALLO, Marilúcia; PIFFER, Marcos; VON POSER, Paulo. *Patrimônio da humanidade no Brasil: suas riquezas culturais e naturais*. Brasília, DF: Unesco: Editora Brasleira, 2014. p. 8.

 - Observe novamente a imagem de capoeiristas neste Capítulo. Por que a capoeira foi reconhecida pela Unesco como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade?
5. A linha do tempo é uma forma de representar graficamente determinados acontecimentos históricos no tempo. Ela nos ajuda a visualizar a ordem em que os fatos ocorreram. Você já observou um exemplo de linha do tempo neste Capítulo; consulte-a para utilizá-la como modelo.

Você vai construir a linha do tempo de sua vida. Para isso, siga estes passos:

 - Em seu caderno, trace uma reta e a divida de modo que todos os intervalos entre um ano e outro tenham o mesmo comprimento. O primeiro ano dessa reta será o ano em que você nasceu.
 - Em seguida, para facilitar a visualização, marque cada ano, até o ano atual, nas divisões que você fez.
 - Selecione quatro acontecimentos importantes na sua história e na história de sua família. Podem ser momentos alegres, tristes, curiosos etc.
 - Selecione dois acontecimentos que tenham importância para o seu grupo social, seu município, seu estado ou seu país.
 - Localize na reta o ano correspondente a esses acontecimentos e registre-os. Não há problema se dois acontecimentos estiverem no mesmo ano.

possibilitando a ele fazer uma aproximação entre aspectos do ofício do historiador e a própria realidade. Consideramos importante, neste momento, o ato de “mesclar” informações pessoais do estudante com informações relacionadas ao grupo social do qual ele faz parte, como a comunidade, a cidade ou o país em que vivem, num movimento que extrapola a construção de uma linha do tempo exclusivamente pessoal. Caso os estudantes tenham alguma dificuldade em lembrar acontecimentos marcantes para seu grupo social em determinado período da linha do tempo, incentive uma pesquisa em sites de notícias.

Recapitulando

8. Não. A memória é incerta, mutável e imprecisa. Ela oferece pistas do passado, mas não dá conta de explicá-lo.

9. Os historiadores usam a memória para resgatar aspectos do passado. A história confere ordem à memória mediante a verificação e a comparação da veracidade das informações preservadas.

A memória

Caso deseje ampliar a discussão sobre memória, diferencie a memória individual da social. Explique aos alunos que, enquanto a primeira é resultado de um processo psíquico individual, a segunda é produzida pela coletividade e resulta da combinação, sempre marcada por tensões, de diferentes forças em ação para consolidar a versão do passado que mais lhes convém ou com a qual mais se identificam. Essas diferentes forças se valem de meios de comunicação, comemorações cívicas, debates públicos etc. Explique também a importância da memória social para formar a identidade de um grupo.



ANNE FRANK. FOTOGRAFIA: FOTOGRAFIA

Anne Frank, aos 12 anos de idade, em Amsterdã, Holanda. Foto de 1941. Nascida em Frankfurt, na Alemanha, em 1929, Annelies Marie Frank, adolescente de origem judaica, fugiu para a Holanda, onde viveu até ser presa e levada para um campo de concentração. Sua história não foi esquecida porque ela escreveu um diário que preservou suas memórias.

Anne Frank morreu de tifo no campo de concentração de Bergen-Belsen, em fevereiro de 1945.

Memória

A memória é nossa capacidade de guardar na mente histórias, experiências e impressões de situações que vivemos em diferentes épocas. Ela liga nosso passado ao nosso presente; sem ela, não temos como saber quem somos. No entanto, nossa memória não é uma guardiã segura do passado; ela pode falhar e distorcer acontecimentos. E, por ser muito subjetiva, o que experimentamos no passado pode ser diferente da experiência de outras pessoas no mesmo tempo e espaço.

A memória pode estar registrada em muitas criações e manifestações humanas: em histórias transmitidas de pais para filhos, em monumentos, em gravuras e em fotografias, por exemplo. A estrela de pano do Seu Amadeu é, assim, um pedacinho do passado que está ligado à memória das vítimas da Segunda Guerra Mundial.

História e memória têm a ver com o passado, mas são diferentes. Ao estudar a história, usa-se a memória para resgatar aspectos do passado. Reúnem-se, verificam-se e interpretam-se várias memórias na tentativa de completar suas lacunas, escapar de suas armadilhas e até entender o significado dos esquecimentos e das distorções.



A persistência da memória, pintura de Salvador Dalí, 1931. Museu de Arte Moderna, Nova York, Estados Unidos.

Recapitulando

Responda em seu caderno.

8. Quando buscamos conhecer a história, podemos confiar somente na memória? Justifique.
9. Como a memória e a história se relacionam?

18

Ampliando: o conceito de patrimônio no Brasil

“A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 216, ampliou o conceito de patrimônio estabelecido pelo Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, substituindo a nomenclatura Patrimônio Histórico e Artístico por Patrimônio Cultural Brasileiro. Essa alteração incorporou o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial.

[...] o Artigo 216 da Constituição conceitua patrimônio cultural como sendo os bens ‘de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira’.

Continua

Memória e patrimônio

Alguns povos procuram preservar bens naturais ou culturais que compõem sua história e são significativos para sua cultura. Esses bens formam o **patrimônio** de um povo e podem ser **materiais** (edifícios, sítios arqueológicos e paisagísticos, acervos de museus ou bibliotecas, obras cinematográficas etc.) ou **imateriais** (como celebrações, formas de expressão, festas, saberes e modos de fazer tradicionais de algumas comunidades).

Em todo o mundo, existem instituições criadas para preservar o patrimônio humano. A Unesco (sigla em inglês da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) é um organismo internacional que atua para defender a herança natural, histórica e cultural dos povos. No Brasil, a proteção do patrimônio é feita pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Para garantir a integridade de um bem material, o Iphan pode determinar seu **tombamento**, ou seja, colocá-lo em uma lista de bens protegidos pelo poder público, impedindo que seja modificado ou destruído. Já um bem imaterial pode ser alvo de **registro**, isto é, ser inscrito em um dos quatro livros que o reconhecem como parte do patrimônio brasileiro, de acordo com sua categoria: celebrações, lugares, formas de expressão ou saberes. O registro não visa impedir que os bens imateriais se transformem ao longo do tempo, mas sim valorizar e apoiar sua continuidade.



Repentistas se apresentam no Centro Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas, no Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Foto de 2013. Em 2021, o repente foi registrado como patrimônio cultural imaterial brasileiro pelo Iphan, no Livro de Registro das Formas de Expressão.

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Art. 181º do Código de Processo Penal.

REPENTE CARLOS CASTALHO/CONTEÚDO

Saiba mais

Tombamento

No direito português, a palavra *tombo* significa "registro, arrolamento de bens, inventário". Um bem "tombado" era um bem inscrito em livros específicos, guardados no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, em Lisboa. No Brasil, a palavra *tombo* deu origem à expressão *tombamento*, que significa inscrever um bem de valor histórico ou cultural nos livros *tombo* e colocá-lo sob a proteção do Estado.

Recapitulando

10. Defina patrimônio.
11. No Brasil, qual é o órgão responsável pela preservação do patrimônio?
12. O frevo é considerado patrimônio da humanidade pela Unesco desde 2012. O frevo é um patrimônio material ou imaterial?
13. Qual é a diferença entre tombamento e registro de um bem cultural?

Responda em seu caderno.

BNCC

O conteúdo desta página contempla parcialmente a habilidade EF06HI02 ao tratar da importância do reconhecimento dos patrimônios e da possibilidade de tombamento e de registro de bens culturais.

Recapitulando

10. Patrimônio é um conceito que abrange os bens (materiais e imateriais) que expressam a história e a cultura de um povo e são significativos para sua identidade e sua memória.

11. O órgão responsável pela preservação e pela conservação do patrimônio é o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

12. O frevo é um patrimônio imaterial.

13. O tombamento é o instrumento jurídico utilizado pelo Iphan para preservar os bens culturais materiais. Os bens tombados são inscritos em uma lista de bens materiais protegidos pelo Estado, que busca impedir sua modificação ou destruição, estipulando regras para seu uso e conservação. Já o instrumento do registro é utilizado para preservar, reconhecer e valorizar bens de natureza imaterial, não havendo, com isso, a intenção de impedir que esses bens permaneçam inalterados, mas de promover ações que apoiem e fomentem sua continuidade.

Patrimônio

Entre os elementos brasileiros inscritos nas listas do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade da Unesco, encontram-se o samba de roda do Recôncavo Baiano, o ritual *Yaokwa* do povo Enawene Nawe, o frevo e a roda de capoeira. Para obter mais informações, acesse o *site* da Representação da Unesco no Brasil. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/world-heritage-brazil>. Acesso em: 19 abr. 2022.

19

Continuação

Nessa redefinição promovida pela Constituição, estão as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico."

IPHAN. *Patrimônio cultural*. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>.

Acesso em: 23 maio 2022.

19

■ Homo sapiens e diversidade cultural

Todos os seres humanos que vivem atualmente na Terra pertencem à mesma espécie: *Homo sapiens*. A diversidade de cor da pele ou cor dos olhos, dos tipos de cabelo ou de estatura diz respeito apenas à aparência física, pois não representa diferenças biológicas profundas.

Homo sapiens significa “homem que sabe”. Essa caracterização da espécie humana leva em conta, principalmente, nossa capacidade de saber tanto sobre as coisas do mundo quanto sobre nós mesmos. Além disso, os seres humanos desenvolveram uma linguagem elaborada, inventaram técnicas e criaram instrumentos, o que melhorou a condição de vida e de sobrevivência.

Combinando trabalho à criatividade, os seres humanos construíram um mundo próprio, que se manifesta por meio de **bens materiais** (habitações, vestimentas, obras de arte, meios de transporte) e **bens não materiais** (costumes, religião, ciência). O conjunto de todos esses bens compõe a **cultura**.

Analisemos, a seguir, por que o desenvolvimento de culturas é um dos traços distintivos dos *Homo sapiens*.



Dançarinos de frevo se apresentam em Recife. Fotografia de 2020. Com origem no estado de Pernambuco, o frevo é uma forma de expressão musical considerada patrimônio cultural imaterial da humanidade pela Unesco.



Vista do centro histórico da cidade de Ouro Preto, Minas Gerais. Fotografia de 2021. Fundada no século XVIII, Ouro Preto preserva parte da história colonial do Brasil, e suas construções são consideradas patrimônio cultural material da humanidade pela Unesco.

Assim, o Iphan trata de preservar o patrimônio cultural tanto de natureza material quanto imaterial. [...] Na preservação deste tipo de bem cultural [imaterial] importa cuidar dos processos e práticas, importa valorizar os saberes e os conhecimentos das pessoas. São os ofícios e saberes artesanais, as maneiras de pescar, caçar, plantar, cultivar e colher, de utilizar plantas como alimentos e remédios, de construir moradias, as danças e as músicas, os modos de vestir e falar, os rituais e festas religiosas e populares, as relações sociais e familiares que revelam os múltiplos aspectos da cultura cotidiana de uma comunidade.

A Constituição Federal de 1988, artigos 215 e 216, ampliou a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial [...]. Nesses artigos da Constituição, reconhece-se também a necessidade de se incluir, no patrimônio a ser preservado pelo Estado em parceria com a sociedade, bens culturais que sejam referências dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.”

BRAYNER, Natália
Guerra. *Patrimônio cultural imaterial: para saber mais*. Brasília: Iphan, 2007, p. 16.

Alerta ao professor

O texto “*Homo Sapiens* e diversidade cultural” contribui para o desenvolvimento de aspectos do tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**, ao apresentar como traço inerente à espécie humana a produção de múltiplos bens materiais e não materiais.

35

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre bens materiais e imateriais publicado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

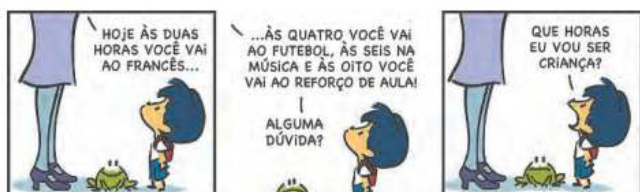
Bens materiais e imateriais

“Somente quando se sente parte integrante de uma cidade ou de uma comunidade é que o cidadão dá valor às suas referências culturais. Essas referências são chamadas de bens culturais e podem ser de natureza material ou imaterial. Os bens culturais materiais (também chamados de tangíveis) são paisagens naturais, objetos, edifícios, monumentos e documentos. Os bens culturais imateriais estão relacionados aos saberes, às habilidades, às crenças, às práticas, aos modos de ser das pessoas.

35

Aprofundando

5. A tirinha a seguir apresenta um diálogo entre o personagem Armandinho e sua mãe. Leia-o atentamente e, em seguida, responda às questões.



Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2015.

- Quais são as atividades que Armandinho deve realizar em seu dia?
 - Considerando que na parte da manhã Armandinho frequenta a escola, ele tem muitas ou poucas obrigações?
 - Existe uma diferença entre a percepção do tempo de Armandinho e a da mãe dele?
 - Explique qual é a diferença entre a percepção de tempo entre eles.
6. A memória coletiva pode ser representada por meio do patrimônio cultural. Você se lembra do que estudou sobre patrimônio cultural? Trata-se de um conjunto de bens transmitidos de geração em geração que as pessoas escolhem preservar para assegurar a memória de uma família, de um grupo de pessoas, de um povo ou de uma nação. Esses bens podem ser materiais, imateriais e naturais. Além disso, podem ser reconhecidos por meio de políticas públicas ou não.

Com base nessas informações, façam uma pesquisa sobre os patrimônios culturais de seu município ou região para, depois, com o auxílio do professor, realizar uma visita guiada a um deles. Para isso, sigam essas etapas:

- Retomem o que já estudaram sobre o assunto. Se necessário, pesquisem as definições das seguintes categorias do patrimônio: material, imaterial e natural.
- Pesquisem exemplos de patrimônios, na região onde vocês moram, de cada uma dessas categorias. Escolham um deles e realizem uma visita com o auxílio do professor. Lembrem-se de que o professor deve agendar previamente essa visita, e que vocês precisam da autorização dos seus responsáveis para o passeio!
- No dia determinado, façam a visita guiada ao patrimônio. É importante que vocês se organizem para que alguns estudantes tirem fotografias e outros tomem nota das informações coletadas durante a visita.
- De posse das anotações e fotos do dia da visita, elaborem coletivamente uma pequena descrição do patrimônio, apresentando as justificativas sobre a importância desse patrimônio para o município ou a região.

29

Continuação

Pretende-se com a atividade 6, de visita guiada, sensibilizar os estudantes para a compreensão do que é patrimônio cultural, do modo como ele é produzido e de sua importância para a construção das memórias e da história de sua cidade ou região. Trata-se de uma atividade de campo destinada a discutir as interações entre a comunidade e o espaço com base no desenvolvimento de alguns dos procedimentos de investigação em ciências humanas. Por ser uma atividade externa,

será necessária uma programação envolvendo a direção escolar e os pais ou responsáveis pelos estudantes que devem assinar os devidos termos de consentimento para a visita. Além disso, a atividade requer planejamento orçamentário, administrativo e recursos humanos necessários para viabilizar os deslocamentos dos estudantes. Enquanto estiver resolvendo essas questões burocráticas, sugerimos que utilize esse tempo para propor que os estudantes retomem o que já estudaram

Continuação

sobre esse assunto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Faça uma breve apresentação de cada uma das categorias de patrimônio: o material inclui móveis e imóveis, como monumentos, edifícios, estátuas, edificações, cidades históricas etc.; o imaterial compreende saberes, ofícios e expressões, como artes cênicas, plásticas, música, dança, festividade etc.; o natural é constituído de formações naturais, como florestas, parques, cachoeiras, montanhas e paisagens. Na sequência, se possível, oriente-os a realizar uma pesquisa no portal do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). No site do Iphan, além das definições das categorias, estão disponíveis listas de bens tombados distribuídos por região. Em posse da lista da região, faça junto deles a seleção do patrimônio a ser visitado, se houver mais de um próximo à localidade. Organize os estudantes para o dia da visita ao patrimônio selecionado solicitando que levem água, materiais para anotação (caderno, lápis, caneta etc.) e o que mais julgar necessário; além disso, instrua-os a respeitar as devidas regras de visitação do local. Com relação ao trabalho pedagógico, oriente-os a anotar informações e a registrar imagens do local visitado. Verifique a seleção realizada pelos estudantes, orientando-os na produção do relatório, que pode ser apresentado em meio digital. Por fim, organize uma roda de conversa com os estudantes. Solicite que eles relatem a experiência de realizar essa atividade externa, de coletar informações e produzir o relatório. Faça intervenções pontuais para que os estudantes percebam os pontos positivos e os que devem ser melhorados para as próximas atividades desse tipo. Caso a atividade de campo não possa ser realizada, sugere-se que ela seja contemplada virtualmente por meio da pesquisa e seleção de algum patrimônio no portal do Iphan que seja representativo para o município ou a região em que a escola está inserida.

Continua

Interrogar as imagens artísticas e técnicas: fotografia, cinema e audiovisual

É comum a afirmação de que o mundo contemporâneo é imagético. De fato, desde o início do século XX o desenvolvimento das técnicas de produção e de reprodução de imagens amplia essa percepção. A revolução digital estendeu globalmente as possibilidades de produção e de consumo de imagens – das obras de arte aos memes, passando pela propaganda. A visualidade e a comunicação por imagens, características universais dos seres humanos, ganharam expressiva amplitude. Portanto, instigar a interrogação das linguagens visuais é um objetivo de primeira ordem no ensino de história.

Para debater a importância desse tipo de imagem, o professor encontrará, por exemplo, na abertura do capítulo 4 do volume do 8º ano, um meme sobre a queda da Bastilha. O objetivo é incentivar os estudantes a debater as ressignificações dos símbolos de poder, assim como a importância da internet para os modos de se relacionar e de se comunicar na atualidade.

Considerar as diferentes tipologias de imagem também é importante. Há imagens com finalidade mais informativa, como as representações cartográficas e as plantas arquitetônicas. Podem ser consideradas imagens artísticas a pintura, a escultura e os diversos tipos de gravura. Imagens técnicas, por sua vez, são os mapas, a fotografia analógica e digital, o cinema, a televisão e outras produções audiovisuais. Cada uma delas possui sua especificidade para análise e interpretação.

Contudo, guardadas suas especificidades, para realizar a análise dessas imagens devem-se seguir os procedimentos clássicos de crítica das fontes: definição das tipologias, datação, identificação da autoria etc. A leitura de imagens, isto é, a interpretação de seus significados e da relação que mantêm com outras, demanda um aprendizado e a constituição de um repertório por parte dos professores e dos estudantes. A atividade 3 da seção “Atividades” do capítulo 10 do volume do 8º ano apresenta um exemplo de leitura de imagem. A proposta é a análise da pintura *Progresso Americano*, de John Gast, descrevendo a obra e observando: a distribuição espacial dos personagens representados e as partes mais ou menos iluminadas da obra. Espera-se que, ao realizar a atividade, os estudantes compreendam que a valorização da civilização estadunidense em detrimento de outras culturas e modos de vida, durante o processo da Marcha para o Oeste, foi produzida simbolicamente.

Interrogar os patrimônios culturais

O conceito de patrimônio artístico e histórico, que se sustentava na lógica monumental herdada do século XIX, foi alterado em 1988, com a definição dos bens que constituem o patrimônio cultural no artigo 216 da Constituição Federal. A mudança se relaciona a uma lógica representativa, em que a atribuição de valor artístico, histórico ou cultural deixa de ser apanágio de setores especializados identificados ao Estado e incorpora reivindicações de grupos sociais em busca de reconhecimento.

Os bens patrimoniais são divididos, de acordo com o princípio da materialidade, em materiais e imateriais (ou intangíveis). Os primeiros são bens resguardados em museus e suas coleções, objetos de salvaguarda tradicionais, além de sítios arqueológicos, parques, monumentos públicos, áreas centrais de cidades e outros espaços modificados pelo ser humano identificados como valores culturais a serem preservados. Os segundos são as práticas culturais e saberes tradicionais, expressos na vivência cotidiana de certos segmentos da sociedade. O patrimônio imaterial ou intangível envolve técnicas, formas de fazer, crenças, saberes e práticas tradicionais que podem ser registrados. As noções de patrimônio natural e cultural confluem na emergência da ideia de paisagens culturais, espaços nos quais se apresenta uma integração entre paisagem natural e construída, que requer proteção.

A coleção apresenta diversos conteúdos e atividades que envolvem o patrimônio cultural. Na atividade 5 da seção “Atividades” do capítulo 10 do volume do 7º ano, por exemplo, os estudantes são convidados a elaborar uma ficha de reconhecimento de uma manifestação cultural do município ou região em que vivem como patrimônio cultural. Espera-se que, ao realizar a atividade, eles relacionem sua história com o conceito de patrimônio, além de identificar algumas das estruturas institucionais responsáveis pelo reconhecimento de um bem cultural.

A incorporação do patrimônio cultural ao ensino de história remete também ao estudo de objetos da cultura material. Nesse sentido, são propostos na coleção exercícios de análise de objetos arqueológicos, como o Estandarte de Ur. Na seção “Analisando o passado” do capítulo 3 do volume do 6º ano, são estudados os elementos que compõem o objeto, incentivando uma reflexão sobre a cultura dos sumérios, as relações comerciais que eles estabeleciam com outros grupos e as influências dessas relações nas representações que eles produziam de si mesmos.

a assinatura de uma carta ou lei, a inauguração de uma escola, uma batalha militar, a produção de uma obra de arte, a morte de um político, de um trabalhador, de um intelectual, entre outros.

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

[...] Acontecido há 5 minutos ou há 5000 anos, um fato não pode ser alterado. Só que os fatos em si não constituem a História; eles são referências que orientam a interpretação histórica, mas não são a História.

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

[...]

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

Patrimônio

O conceito de patrimônio diz respeito aos bens culturais de natureza material e imaterial, como monumentos, obras arquitetônicas, esculturas, pinturas, criações, documentos, objetos de valor arqueológico, histórico, científico ou artístico, assim como os mais diversos saberes, costumes, tradições, modos de fazer, de viver e criar dos diferentes indivíduos, grupos, comunidades e sociedades. São também considerados patrimônios os bens naturais, como parques ecológicos e reservas ambientais.

Identidade

O conceito de identidade, assim como de cultura, não é exclusividade do campo da História; sendo objeto de estudo também nas áreas de Psicologia, Antropologia e Filosofia. É, portanto, de natureza interdisciplinar e está relacionado também ao conceito de memória.

Recentemente, a História, dentro dos novos interesses gerados pela interdisciplinaridade e pela pós-modernidade, tem tentado trabalhar com o conceito de identidade. Talvez um dos principais campos da historiografia a refletir sobre essa noção seja o dos estudos da memória.

Para David Lowenthal, identidade e memória estão indissociavelmente ligadas, pois sem recordar o passado não é possível saber quem somos. E nossa identidade surge quando evocamos uma série de lembranças. Isso serve tanto para o indivíduo quanto para os grupos sociais.

[...] precisamos considerar que toda identidade é uma construção histórica: ela não existe sozinha, nem de forma absoluta, e é sempre construída em comparação com outras identidades, pois sempre nos identificamos como o que somos para nos distinguir de outras pessoas. A identidade feminina, por exemplo, se constrói ante a identidade masculina, a identidade dos negros ante a identidade dos brancos etc.

[...]

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

Cidadania

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

[...]

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

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

Pensar o conceito de cidadania relacionado ao componente de História implica reconhecer que ela é construída cotidianamente por meio de lutas e da ação de pessoas e varia no tempo e no espaço. Além disso, permite compreender a importância da atuação dos cidadãos na ampliação dos seus direitos, no cumprimento de seus deveres e no fortalecimento da sociedade democrática.

XXIII

BNCC

• O conteúdo abordado nesta página contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF06HI07**, ao promover uma reflexão referente ao patrimônio histórico mesopotâmico, permitindo tratar das formas de registro e de cultura material nas sociedades antigas. Por meio de um diálogo, explique aos alunos que muitas vezes o que atualmente se entende enquanto local turístico ou item museológico, para as civilizações do passado era algo com funções sociais específicas. Comente a importância de respeitar e incentivar o reconhecimento e a preservação dessas construções.



Patrimônio histórico mesopotâmico

Atualmente, parte do território da Mesopotâmia é ocupado pelo Iraque. Nesse país, ainda existem ruínas da época dos mesopotâmicos, como as do zigurate de Ur. Essas ruínas são consideradas patrimônio histórico do Iraque e devem ser preservadas.



Turistas visitando o zigurate de Ur, no Iraque, 2021.

Patrimônio histórico é tudo aquilo que tem significado histórico para as sociedades humanas, como construções, pinturas, utensílios domésticos, roupas, danças e pratos típicos. Por isso, procura-se preservá-lo para as gerações futuras.

As construções e os objetos em geral são parte da **cultura material** de um povo. Já a tradição oral, as músicas, as danças e os modos de preparar determinados alimentos, por exemplo, são parte da **cultura imaterial**.

O estudo da cultura material da Mesopotâmia possibilitou aos historiadores conhecer diferentes aspectos do modo de vida dos povos que viveram naquela região. Por meio dos textos escritos em cuneiforme, das esculturas e dos relevos, por exemplo, descobrimos sobre a organização social, a religião, a política, a economia e os hábitos alimentares mesopotâmicos. Esses vestígios da cultura material mesopotâmica atraem milhares de turistas anualmente na região para visitar tanto as ruínas quanto para ver os objetos expostos nos acervos dos museus.

82

Babilônia: patrimônio mundial

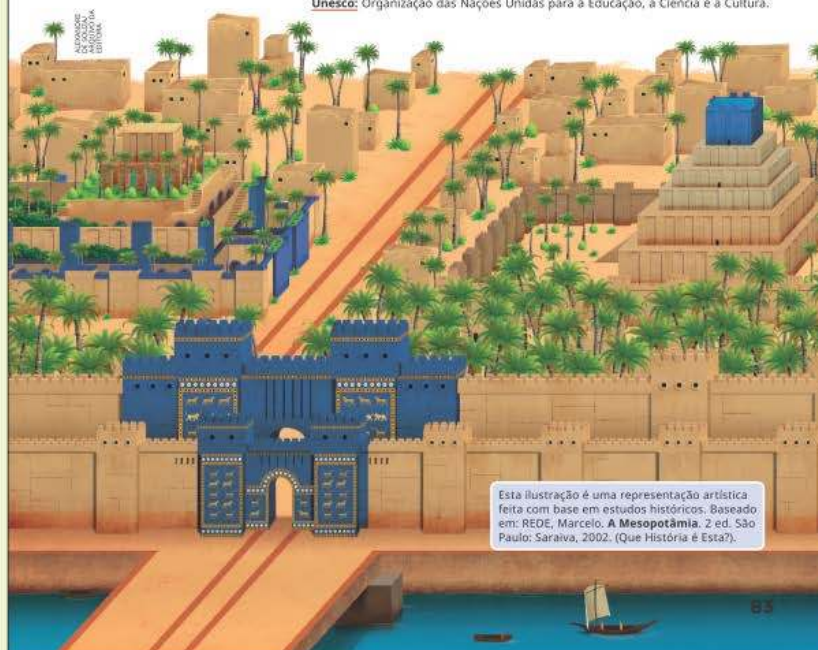
Em 2019, a cidade mesopotâmica da Babilônia recebeu da **Unesco** o título de patrimônio mundial. Sobre esse assunto, leia o texto a seguir.

Situado a 85 km ao sul de Bagdá, o sítio arqueológico da Babilônia inclui as ruínas da cidade que, entre 626 e 539 a.C., foi a capital do Império Babilônico. Inclui aldeias e áreas agrícolas que cercam a cidade antiga. Os seus vestígios, muralhas, portões, palácios e templos, são um testemunho único de um dos impérios mais influentes do mundo antigo.

Sede de sucessivos impérios, sob governantes como Hamurabi e Nabucodonosor, a Babilônia representa a expressão da criatividade do auge do Império Babilônico. Os Jardins Suspensos da Babilônia, considerados uma das Sete Maravilhas do mundo antigo, têm sido fonte de inspiração para a cultura artística, popular e religiosa em todo o mundo.

BABYLON. Disponível em: <https://whc.unesco.org/en/list/278/>. Acesso em: 14 fev. 2022. Traduzido e adaptado pelos autores.

Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.



Esta ilustração é uma representação artística feita com base em estudos históricos. Baseado em: REDE, Marcelo. **A Mesopotâmia**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2002. (Que História é Esta?).

▪ Explore a ilustração desta página com os alunos. Comente com eles que a cidade da Babilônia era cercada por muralhas e que para adentrá-las havia portais monumentais, entre eles a Porta de Ishtar (que aparece em azul na ilustração). Esse portal foi construído por volta de 575 a.C., durante o reinado de Nabucodonosor. Os tijolos que compõem o portal foram escavados pelo arqueólogo alemão Robert Koldewey no início do século XX enviados para a Alemanha e reconstruídos no Museu Pergamon, em Berlim, em 1930. O texto a seguir traz mais informações a respeito da Porta de Ishtar. Se considerar oportuno, comente sobre essas informações com os alunos.

[...]

A Porta de Ishtar tem 14 metros de altura e 30 metros de largura, decorada em alto relevo com os animais sagrados da Babilônia como o Leão de Ishtar, o Touro de Adad e o Dragão de Marduk. Através da Porta e da Via Processional desfilavam as estátuas das divindades durante as festividades de Ano Novo.

Os tijolos da Porta estão cobertos por um esmalte azul destinado a representar o lápis-lazúli, uma pedra semipreciosa azul-escura que era reverenciada na antiguidade devido à sua vibração.

[...]

Os tijolos da Porta de Ishtar eram feitos de argila finamente texturizada, comprimida em formas de madeira. Cada um dos relevos dos animais também eram feitos de tijolos formados por prensagem de argila em moldes reutilizáveis. As emendas entre os tijolos foram cuidadosamente planejadas para não ocorrerem nos olhos dos animais ou em quaisquer outros lugares esteticamente inaceitáveis.

[...]

MARTINS, Simone. Porta de Ishtar. **História das Artes**. 18 set. 2018. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/saia-dos-professores/porta-de-isthar/>. Acesso em: 1º jun. 2022.

83

Ler documentos

418-00000-00-000

Documentos históricos

Como podemos definir um **documento histórico**?

Um documento histórico é um registro de fatos ocorridos no passado. O mais conhecido, embora não necessariamente o mais importante, pois depende do que se pretende estudar, é o documento escrito (leis, cartas, escrituras de cartório, diários, etc.).

Os documentos históricos não são sempre documentos escritos. Há diversos tipos de documento, como vimos nas imagens deste capítulo.

- **Documentos visuais:** pinturas, esculturas, fotografias, mapas e monumentos são bons exemplos de documentos que são visualizados.

- **Documentos orais:** relatos falados de pessoas que presenciaram algum fato marcante da história ou viveram em uma época que se quer conhecer melhor.

Em várias sociedades ágrafas (que não tinham sistema de escrita), a história pôde ser conhecida por meio da tradição oral, ou seja, do conhecimento ou da história passados oralmente de geração em geração, de pais/mães para filhos/filhas.

- **Documentos arqueológicos:**

vestígios de épocas muito antigas, como ruínas de construções, cerâmicas, armas, etc. Com o passar do tempo, esses objetos foram soterrados (afundando cada vez mais em camadas de terra) até serem descobertos por arqueólogos, os estudiosos desse tipo de material.



Arqueólogos em Phaselis, Turquia. A dupla está restaurando uma antiga coluna para poder estudá-la. Fotografia de 2021.

Além desses documentos, podemos acrescentar os **audiovisuais**, como filmes; os **sonoros**, como músicas e gravações de rádio; e os ligados à história da **cultura material**, como roupas, utensílios domésticos, instrumentos de trabalho, louças, móveis, etc.

Hoje, também são considerados patrimônio histórico aspectos da **cultura imaterial**, como a forma de preparar alimentos, as festas populares, o conjunto de lendas e mitos, etc., que podem ser de um grupo de pessoas, de um município, de um estado ou de um país.

- Faça uma pesquisa para descobrir se no município ou no estado em que você mora existe algum aspecto cultural considerado patrimônio histórico imaterial.

Atividade de pesquisa. Alguns exemplos que os estudantes podem citar são o toque de sino da cidade de Ouro Preto (MG); a capoeira da Bahia e de outras regiões onde a presença negra foi marcante; o Caxiô da Rota Preta, bloco de rua do Carnaval do Rio de Janeiro; a Festa do Divino, na cidade de Pirenópolis (GO), etc.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Para aprofundar

Mais informações sobre Patrimônio Imaterial no site do IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>. Acesso em: 25 maio 2022. E sobre Patrimônio Mundial no Brasil, no site da Unesco. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/world-heritage-brazil>. Acesso em: 25 maio 2022.

Orientações didáticas

□ Ler documentos

A seção é uma oportunidade para verificar, por meio de perguntas e retomadas do que foi estudado no capítulo, se os estudantes são capazes de reconhecer que a base de informação dos historiadores são as fontes históricas, como as arqueológicas (fósseis, pinturas rupestres, etc.), as imateriais (lendas; mitos; folclore), a história oral, as iconográficas (imagens, mapas, fotografias, filmes), as sonoras (gravações de áudio) e as escritas. Essa é a premissa da habilidade EF06HI02. Essa verificação mostra se as aprendizagens foram garantidas por todos os estudantes ou se é necessário retomar algum dos aspectos trabalhados.

□ Texto complementar

Patrimônio cultural

Antes de propor aos estudantes a atividade do final da página, explique a eles o que é patrimônio histórico, que leva em conta aspectos da cultura material e imaterial. Segundo SILVA e SILVA (2013):

A noção de patrimônio histórico tradicionalmente se refere à herança composta por um complexo de bens históricos. Mas, [...] o fato é que os especialistas vêm continuamente substituindo o conceito de patrimônio histórico pela expressão patrimônio cultural. Essa noção, por sua vez, é mais ampla, abrangendo não só a herança histórica mas também a ecológica de uma região. Assim, em última instância, podemos definir patrimônio cultural (incluindo nessa ideia a de patrimônio histórico) como complexo de monumentos, conjuntos arquitetônicos e parques nacionais de determinado país ou região que possui valor histórico e artístico e compõem um determinado entorno ambiental de valor patrimonial.

[...] É interessante observarmos que o conceito de patrimônio cultural não se restringe à produção material humana, mas abrange também a produção emocional e intelectual. Ou seja, tudo o que permite ao homem conhecer a si mesmo e ao mundo que o rodeia pode ser chamado de bem cultural. (p. 324-325)

SILVA, Kailina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2013.

Patrimônio cultural e natural

Aprendemos que todos os povos e pessoas têm cultura e que essa cultura pode ajudar a compreender a história de um povo, inclusive por meio de seus patrimônios culturais. Então, o que é patrimônio cultural?

O **patrimônio cultural** de um povo é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos, que remetem à história, à memória e à identidade desse povo. [...]

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). Patrimônio Cultural (Material para saber mais 3, ed. Brasília, DF: Iphan, 2012, p. 14. Disponível em: http://portal.iphau.gov.br/uploads/publicacao/ce/bhha...1...para_saber_mais_web.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

Esse patrimônio pode ser formado por bens materiais e imateriais que possuem especial relevância e, por isso, devem ser conservados. Os bens materiais são aqueles que podemos tocar, ou seja, são **palpáveis**, como prédios, estátuas, quadros e outros elementos físicos. Já os bens imateriais são aqueles que não podemos tocar, como canções, religiões, contos, festas e outras manifestações **intangíveis**.

No mundo, existem organizações cujo objetivo é proteger e preservar os patrimônios culturais. Um dos principais órgãos é a **Unesco**, ligada à Organização das Nações Unidas (ONU), que desenvolve atividades em diferentes países. Entre as principais formas de atuação desse órgão, está o tombamento de alguns bens, isto é, o ato de conservar um bem cultural e garantir sua existência. No Brasil, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) é o responsável por esse trabalho.

As práticas, os saberes e as técnicas para a confecção de bonecas de cerâmica pelas mulheres do povo karajá são parte do patrimônio imaterial brasileiro (Santarém (PA), 2013).



Acervo Museu Cultural Indígena, Arce do Cabo (PA), Pará (Brasil).

➤ **Palpável:** que se pode tocar.

Intangível: que não pode ser tocado.

Unesco: sigla em inglês da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Aprendizagens em processo

Factual

1. Em 2005, o ofício das baianas de acarajé foi considerado patrimônio imaterial pelo Iphan. Leia o fragmento a seguir e responda à questão.

Este bem cultural de natureza imaterial, inscrito no Livro dos Saberes em 2005, é uma prática tradicional de produção e venda, em tabuleiro, das chamadas comidas de baiana, feitas com azeite de dendê e lioadas no calor dos vapores, amplamente disseminadas por todo o território baiano. (Iphan, 2014)

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). Ofício das baianas de acarajé. Brasília, DF: Iphan, 2014. Disponível em: <http://portal.iphau.gov.br/page/valistas/458>. Acesso em: 15 maio, 2022.

Em 2005, o ofício das baianas de acarajé foi considerado patrimônio imaterial pelo Iphan. Que significado esse fato tem para a trajetória de mulheres negras na História do Brasil?



Baiana produzindo acarajé para venda. Salvador (BA), 2018.

Foco nos TCTs

Ao abordar o tradicional ofício das baianas que produzem e vendem acarajé, considerado patrimônio imaterial pelo Iphan, a seção desenvolve o TCT **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

Caso julgue pertinente, após trabalhar o tema desta página, solicite aos estudantes a realização da **atividade 2 na página 40** para que exercitem a diferença entre patrimônio material, imaterial e natural.

Orientações

Leia em voz alta com os estudantes o item intitulado **Patrimônio cultural e natural**. Aproveite a oportunidade para pedir a eles que mencionem exemplos diversos de patrimônio na escola, no bairro, na cidade ou na localidade em que vivem, incentivando-os a reconhecer e valorizar o patrimônio local.

Aprendizagens em processo - Factual

O boxe **Aprendizagens em processo - Factual** trata do tombamento, pelo Iphan, do ofício das baianas que fazem acarajé. O objetivo da atividade é destacar a importância do reconhecimento e da valorização do patrimônio cultural de grupos tradicionalmente marginalizados como forma de combater o preconceito sofrido por eles.

Respostas

1. O reconhecimento por parte do Iphan do ofício das baianas de acarajé como patrimônio imaterial confere valor e importância às mulheres negras brasileiras, principais responsáveis por esse ofício. Dessa forma, o ato pode ser visto como um gesto de combate ao racismo e ao machismo no Brasil.

Foco na BNCC

Esta atividade propõe uma reflexão sobre o tombamento do ofício das baianas que fazem acarajé. Ao destacar a importância desse reconhecimento no combate ao preconceito racial e de gênero no Brasil, mobiliza as **competências gerais 3 e 6** e as **competências específicas de Ciências Humanas 1, 4 e 6**.

Orientações

Bloco de notas

Proponha aos estudantes que façam, individualmente, a atividade do boxe **Bloco de notas**. Ela aborda os conceitos de cultura e etnocentrismo. Essa proposta de atividade pode auxiliar os estudantes na preparação para exames de larga escala.

Respostas

- Espera-se que o estudante reconheça que chamamos de cultura tudo aquilo que é criado pelos seres humanos em sociedade por meio do trabalho e do pensamento, como os modos de pensar, agir, falar, vestir, amar e estudar. A cultura pode ser classificada como um bem material, que é palpável – roupas e objetos, por exemplo –, e imaterial, que não é palpável – músicas, brincadeiras, rituais e festas. O etnocentrismo é a concepção de que um grupo pode fazer uso de seus próprios valores culturais para julgar os demais – quase sempre qualificando-os como “inferiores”, “atrasados” ou “bárbaros”. Ele é equivocado, pois não existem culturas superiores ou inferiores, mas diversas culturas que não podem ser hierarquizadas.

Atividades complementares

- Sugerimos que, a partir da correção coletiva da atividade do boxe **Bloco de notas**, seja realizado um debate a respeito da seguinte questão: “Que visão de mundo se opõe ao etnocentrismo?”. O intuito é que os estudantes cheguem à conclusão de que a valorização de diferentes culturas, a recusa de sua hierarquização e a defesa do convívio respeitoso entre elas se opõem ao etnocentrismo. Tais elementos caracterizam aquilo que podemos chamar de relativismo cultural.



Morro do Pai Inácio, localizado no Parque Nacional da Chapada Diamantina, patrimônio natural tombado pelo Iphan no ano 2000. Palmeiras (BA), 2021.

Embora não se enquadrem como “culturais”, também são patrimônios os bens naturais. De acordo com a Unesco, podem ser considerados bens naturais:

[...] formações físicas, biológicas e geológicas excepcionais, habitats de espécies animais e vegetais ameaçadas e áreas que tenham valor científico, de conservação ou estético excepcional [...].

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). Patrimônio Mundial no Brasil. Brasília, DF: Unesco, c2022. Disponível em: <https://pt.unesco.org/pt/office/brazil/experts/world-heritage-brazil>. Acesso em: 20 abr. 2022.

A preservação desses bens é importante para a vida dos seres humanos e dos animais que deles dependem.

Alguns dos critérios para determinar um patrimônio natural são: a grandiosidade e a beleza; a importância para a história, a memória e a cultura de povos e sociedades; a manutenção da biodiversidade, isto é, de toda a vida que compõe a natureza; assim como áreas relevantes para o conhecimento científico de fenômenos naturais. Exemplos reconhecidos pelo Iphan são: o Pantanal (MT/MS); a Amazônia Central (AM); a Costa do Descobrimento (BA/ES); e Fernando de Noronha (PE).

Além desses, há **patrimônios mundiais mistos**, ou seja, de relevância cultural e natural, reconhecidos pela Unesco. A seguir, conheça um deles, localizado no Brasil:

[...] Paraty e Ilha Grande – Cultura e Diversidade

O sítio de Paraty e Ilha Grande apresenta valor universal excepcional por suas características naturais e culturais, assim como a interação entre elas. A sua área de abrangência envolve porções territoriais de oito municípios dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, sendo que a maior parte da área núcleo está em Paraty e Angra dos Reis.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). Patrimônio Mundial no Brasil. Brasília, DF: Unesco, c2022. Disponível em: <https://pt.unesco.org/pt/office/brazil/experts/world-heritage-brazil>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Bloco de notas

Escreva em seu caderno um resumo com as palavras ou expressões destacadas abaixo. Você pode utilizar também tópicos, símbolos ou desenhos. O importante é organizar o que você aprendeu. Vamos lá!

cultura materiais imateriais diversas culturas etnocentrismo

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL

Nascimento de Jesus Cristo

Os anos antes de Cristo (a.C.) organizam-se em ordem decrescente.

Os anos depois de Cristo (d.C.) organizam-se em ordem crescente.

Os anos do calendário cristão podem ser agrupados em períodos maiores: décadas (10 anos), séculos (100 anos), milênios (1000 anos). No estudo da História é comum situar os acontecimentos em relação ao ano e ao século em que ocorreram.

O primeiro século da chamada Era Cristã compreende do ano 1 ao 100; já o segundo se estendeu do ano 101 ao 200, e assim sucessivamente. O último ano de um século sempre termina em 00.

Existe uma tradição de escrever o século em algarismos romanos, conforme indicado no quadro.

Desse modo, o ano de 2026, por exemplo, faz parte do século XXI, o qual se iniciou no ano de 2001 e terminará em 2100.

ANO	SÉCULO
35	I
649	VI
1480	XV
2000	XX
2017	XXI

Outros calendários

A contagem e a divisão do tempo podem ser feitas de muitas formas. Os calendários são criações culturais relacionadas às tradições e à história de cada povo. Embora, atualmente, grande parte dos países adote o calendário cristão como forma de facilitar o contato e o comércio, alguns povos preservam os calendários tradicionais de sua cultura.

Os muçulmanos, por exemplo, mantêm o calendário organizado a partir dos marcos da religião islâmica; nele, o ano 1 corresponde à fuga do Profeta Maomé da cidade de Meca para Medina, que ocorreu em 622 do calendário cristão. Já no judaico, o marco inicial é a criação do mundo, que pelo calendário cristão corresponde ao ano 3761 a.C.

Patrimônio histórico

Patrimônio histórico é um bem ou um conjunto de bens materiais ou imateriais, naturais ou produzidos pelo homem com significado e importância artística, cultural, religiosa, documental ou estética para a sociedade. Quanto mais estudos são realizados sobre fontes históricas de uma sociedade ou de uma época, maior poderá ser o conhecimento de como viveu aquele povo em outros tempos. Assim, preservar o patrimônio histórico contribui para compreender o passado e compará-lo ao presente.

A celebração do Ano Novo para os chineses segue o calendário lunar, que foi instituído combinando o ciclo solar com os ciclos lunares. Estados Unidos, 2019.

19

Orientações

Para favorecer a assimilação dos critérios da periodização em séculos, prepare previamente uma lista de fatos contextualizados em diferentes anos, antes e depois da Era Cristã. Apresente a aos estudantes e proponha que apliquem o que aprenderam para identificar o século correspondente a cada fato. Permita que a atividade seja realizada em trios, estimulando a troca de ideias. Faça a correção coletivamente e oriente-os na reflexão quando necessário, retomando explicações para sanar eventuais dúvidas.

Atividades complementares

O projeto "Conhecendo Museus" é uma obra audiovisual que apresenta os principais museus do Brasil. Cada museu é apresentado em um episódio, cuja duração varia entre 20 e 25 minutos.

Escolha um museu de sua região e apresente à turma o episódio que o aborda. Os vídeos podem ser acessados em www.conhecendomuseus.com.br (acesso em: 25 mar. 2022), na aba "Temperadas". Após a exibição parcial ou total do episódio, pergunte aos estudantes se conhecem aquele museu e estimule-os a relatar suas vivências em espaços culturais e os tipos de museu e acervo pelos quais têm mais interesse. Em uma roda de conversa, incentive-os a falar sobre qual parte do acervo acharam mais interessante e que papel atribuem a esse projeto.

Proponha, como tarefa extraclasse, que os estudantes acessem o site do projeto e assistam a outro episódio enquanto tomam notas de informações que julgam interessantes.

Com base nas observações e anotações, eles deverão elaborar um relatório sobre o museu com os seguintes dados: nome, localização, tipo de acervo que ele reúne, uma imagem significativa do museu e uma informação que considerem interessante.

Em data predefinida, recolha os relatórios e, junto com a turma, organizem-nos em um portfólio de museus. Depois de pronto, combine uma escala de dias para que cada estudante possa levar para casa o portfólio e compartilhar com a família, atuando como agente cultural.

A atividade complementar desenvolve as competências gerais 4 e 5, a competência específica 3 de Ciências Humanas e a competência específica 7 de História.

Arquivos: local em que se reúnem documentos.

Espaço privado: local que pertence a pessoas ou empresas, cuja manutenção e organização é de responsabilidade de seus proprietários.

Zelar: cuidar.

Patrimônio pessoal

A família é o primeiro grupo social do qual o ser humano faz parte. Em geral, seus membros se identificam e estão ligados por uma história em comum. Com esse grupo, aprendemos costumes e tradições familiares que, provavelmente, passaremos às próximas gerações. Além disso, é possível herdar bens que costumam contribuir para fortalecer a memória e a identidade da família, unida por sua história.



Rua decorada com lanterninhas para a Festa de São João, São Luís (MA), 2016.



Visitantes no Museu do Futebol, que tem como objetivo preservar, divulgar e investigar os símbolos, as representações e os aspectos materiais do futebol. São Paulo (SP), 2013.

Patrimônio dos povos

Os povos também têm seu patrimônio, geralmente formado por tradições, conhecimentos, crenças, livros, leis, arquitetura e obras de arte que representam seu passado e formam sua identidade.

Em parte, esse patrimônio é transmitido pelas pessoas na convivência familiar, na vida escolar e nas relações com diferentes grupos sociais de que fazem parte.

Muitos aspectos da história de uma sociedade podem ser observados em construções antigas que se mantêm e que podem ser públicas ou **privadas**, além de também fazer parte do patrimônio histórico e cultural de um povo.

Preservação do patrimônio histórico

A preservação dos patrimônios é de interesse coletivo e contribui para valorizar a história e as tradições de um povo. Assim, há leis que permitem ao governo **zelar** pelo patrimônio e assumir a responsabilidade de preservá-lo. Nesse caso, dizemos que o governo "tomba o patrimônio", ou seja, ele impede que bens de valor histórico, cultural, arquitetônico, ambiental e afetivo para a sociedade sejam destruídos ou modificados.

Outra forma de preservar o patrimônio é armazenar documentos históricos em museus e **arquivos**, que podem ser

frequentados pelo público em geral ou por pesquisadores interessados em estudar seu acervo, isto é, o conjunto de documentos, objetos, obras e materiais ali guardados ou expostos.

Para aprofundar

- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em: 25 abr. 2022.
 - Museu da Imigração. Disponível em: <http://museudaimigracao.org.br/>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- O site fornece o registro de bens da cultura de várias regiões brasileiras, como o maracatu, de Pernambuco, o cangaço, de Minas Gerais, e o ofício das paneleiras de Goiabeiras, do Espírito Santo.
- O site traz informações e a possibilidade de um tour virtual, em que os estudantes percebem a importância do patrimônio pessoal e da sua contextualização no tempo ao entrar em contato com imagens, mobiliários e gravações.

4. Leia a seguinte definição de patrimônio cultural e analise a fotografia.

Sim, pois a região tem elementos de valor histórico, como inscrições nos paredões rochosos, além de ser um local onde se encontram diferentes artefatos produzidos pelos indivíduos que ali viveram há milhares de anos. [...] podemos definir patrimônio cultural [material] [...] o complexo de monumentos, conjuntos arquitetônicos, sítios históricos e parques nacionais de determinado país ou região que possui valor histórico e artístico e compõe determinado entorno ambiental de valor patrimonial.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 324.

► Pintura rupestre de cerca de 12 mil anos na Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato (PI), 2018.



Com base na definição de patrimônio cultural e na fotografia, é possível dizer que a região da Serra da Capivara, no interior do Piauí, é um patrimônio cultural? Justifique sua resposta.

5. O texto a seguir foi extraído do livro *Sapiens: uma breve história da humanidade*, do historiador Yuval Noah Harari. Nesta passagem, o autor aborda alguns aspectos dos antigos povos nômades, que viviam da caça e da coleta de alimentos durante a chamada Pré-História. Leia-o com atenção e responda ao que se pede.

Membros de um mesmo bando se conheciam intimamente e eram cercados por amigos e parentes durante a vida inteira. A solidão e a privacidade eram raras. Bandos vizinhos provavelmente competiam por recursos e até lutavam uns com os outros, mas também tinham contatos amigáveis. Eles intercambiavam membros, caçavam juntos, comerciavam artigos raros, construía alianças políticas e celebravam festividades religiosas. Tal cooperação foi uma das marcas importantes do *Homo sapiens* e lhe deu uma vantagem crucial sobre outras espécies. Às vezes, as relações com bandos vizinhos eram sólidas o suficiente a ponto de eles constituírem uma única tribo, compartilhando a mesma língua, os mesmos mitos, as mesmas normas e os mesmos valores.

HARARI, Yuval Noah. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. Porto Alegre: L&PM, 2015. p. 56.

- De acordo com o texto, como eram as relações entre grupos nômades vizinhos?
- Como a cooperação entre os grupos nômades afetou a formação de aspectos culturais comuns entre eles?
- O autor afirma que "tal cooperação foi uma das marcas importantes do *Homo sapiens*". Em sua opinião, a cooperação entre os seres humanos continua importante nos dias de hoje? Justifique sua resposta. **Respostas e comentários adicionais nas Orientações didáticas.**
- Você se considera uma pessoa que coopera com as demais? Liste três exemplos que ajudem a traçar seu perfil em relação a atitudes de cooperação. **Resposta pessoal. Consulte comentários adicionais nas Orientações didáticas.**

49

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Atividades (continuação)

- Tinham relações conflituosas, mas também cooperativas. A cooperação, inclusive, era uma das principais características do *Homo sapiens*.
- Os grupos partilhavam a mesma língua, as mesmas crenças e os mesmos valores, faziam alianças políticas e negociavam mercadorias. Isso contribuiu para que esses grupos se unissem, dando origem a tribos e partilhando da mesma cultura.
- Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que sim e citem exemplos de situações em que a colaboração entre indivíduos ou grupos ajudou a resolver problemas ou encontrar meios de melhorar as condições de vida de todos.
- Explique à turma que cooperar envolve atitudes ligadas ao relacionamento com os outros. Entre as ações e os comportamentos de **cooperação (Competência Geral 9)** podem ser incluídos a solidariedade, a compreensão das necessidades e peculiaridades dos outros, a disponibilidade e abertura para ouvir opiniões contrárias às nossas e o respeito às origens e à diversidade social, por exemplo.

Texto complementar

Entendemos, portanto, a importância de se proporcionar, no ambiente escolar, situações em que os alunos possam discutir, argumentar e desenvolver a criticidade conscientemente. [...] À vista disso, Marcuschi (2008) recomenda que, para o desenvolvimento das competências comunicativas, seja preciso relacioná-las a situações interativas, incluindo não somente o texto escrito, mas também a modalidade oral:

Evidente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais [...] que devem ser dominadas. Além da escrita e

da oralidade, estão ainda envolvidas, no trato de língua materna, questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

[...].

BELARMINO, Annabell Santos. **Oralidade e argumentação: análise de uma proposta de ensino por meio do gênero debate**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. p. 43. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/jspui/bitstream/10/10350/1/tese_11778_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20mestrado%20Annabel.pdf. Acesso em: 13 maio 2022.

49

A BNCC NESTA DUPLA

- CECH 2 e 3: mobilizadas, respectivamente, quando os estudantes compreendem o politeísmo como característica social suméria e quando analisam o patrimônio histórico-cultural dessa civilização.
- CEH 1 e 3: destacadas nos estudos das estruturas socioculturais dos sumérios e suas características.
- Habilidade EF06HI07: é destacada no conteúdo sobre o estudo dos astros.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Ao abordar o vocábulo **politeísta**, explique que a aprendizagem desse termo é essencial para que os estudantes compreendam o modo de pensar e de se relacionar com o sobrenatural desses povos antigos. Os símbolos religiosos e os deuses sumérios estavam relacionados com elementos da natureza (fauna, flora e fenômenos naturais). O trabalho com tais aspectos religiosos possibilita reafirmar a importância da diversidade religiosa e da tolerância aos diferentes tipos de crença.

AMPLIAR HORIZONTES

- MONTEIRO, Cláudia. *Jogo de Mesopotâmia: o Zígarate*. Canal Curta História. Cascavel, [2020]. Disponível em: <https://www.canalcurtahistoria.com/conteudo-criatividade/jogo-de-mesopot%C3%A2mia%3A-o-zigurate>. Acesso em: 3 maio 2022.

Jogo sobre a história da Mesopotâmia, abordando sua formação política, localização geográfica, sociedade e religião.

Uma sociedade politeísta

A autoridade dos governantes era restrita à cidade; muitas vezes, líderes políticos exerciam também o papel de chefes religiosos. Os sumérios eram **politeístas**, pois acreditavam na existência de mais de 3 mil deuses, e a religião tinha papel fundamental na sociedade.

Politeísta: pessoa que acredita em vários deuses. O contrário de politeísmo é monoteísmo, crença em um único deus.

Para eles, fenômenos naturais, como chuva, seca, enchentes, eram resultado de desejos das divindades. Cada cidade tinha seu deus protetor, e a ele eram erguidos templos, como os zigurates. Os templos eram a instituição mais valiosa da sociedade, centros de riqueza e de poder, e detinham grandes extensões de terra, usadas para a agricultura.

Cabia aos sacerdotes a administração desses templos, o que acabava lhes conferindo, com os governantes, grande influência e privilégios.

Aquilo que é chamado **patrimônio histórico material** representa todos os objetos criados por povos ou grupos do passado e que resistiram à ação do tempo. Por meio deles é possível conhecer o modo de ser e de viver dos grupos humanos que os produziram. Entre esses objetos estão ruínas de edifícios, sítios arqueológicos, obras de arte, monumentos, utensílios domésticos etc.

O Iraque tem um rico patrimônio histórico material herdado dos antigos povos mesopotâmicos: ruínas de cidades, zigurates, placas de argila com textos em escrita cuneiforme, esculturas e muitos outros objetos.

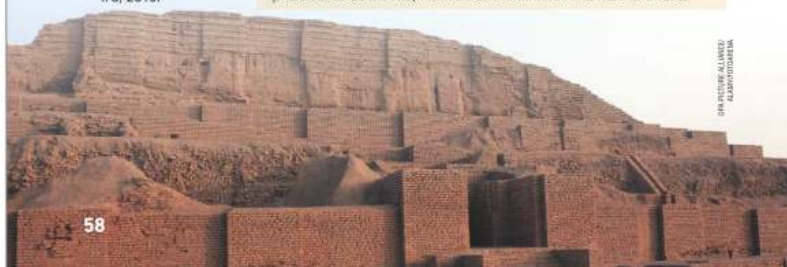
FIGA A DICA

- **A Mesopotâmia**, de Marcelo Rede. São Paulo: Saraiva, 2002.

Nessa obra, o autor utiliza documentos escritos e arqueológicos para tratar da história, da cultura e do modo de vida na antiga Mesopotâmia. Entre os povos apresentados estão sumérios, babilônios e assírios.

O templo de Tchogha Zanbil foi construído há cerca de 3 500 anos em homenagem ao deus Inshushinak. Nas décadas de 1950 e 1960, foram feitas escavações arqueológicas que revelaram a totalidade do magnífico zigurate. Em 1979, Tchogha Zanbil, um dos templos mais bem preservados do mundo, foi declarado Patrimônio Mundial da Unesco

▶ Zigurate de Tchogha Zanbil, Irã, 2018.



Texto complementar

Patrimônio material

Os bens tombados de natureza material podem ser imóveis como [...] cidades históricas, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais; ou móveis, como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Patrimônio material**. Brasília, DF: Iphan, c2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/276/>. Acesso em: 29 abr. 2022.

preparam seus alimentos, rezam, fazem festas. Enfim, suas crenças, suas visões de mundo, seus saberes e fazeres. Trata-se, portanto, de um processo dinâmico de transmissão, de geração a geração, de práticas, sentidos e valores, que se criam e recriam (ou são criados e recriados) no presente, na busca de soluções para os pequenos e grandes problemas que cada sociedade ou indivíduo enfrentam ao longo da existência.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL
Patrimônio Cultural Imaterial: para saber mais, Brasília, DF: Iphan, 2012. p. 7.
 Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/cartilha_1__parasabermais_web.pdf.
 Acesso em: 2 ago. 2022.

Segundo os PCN:

[...] cultura abrange um conjunto de crenças, conhecimentos, valores, costumes, regulamentos, habilidades, capacidades e hábitos construídos pelos seres humanos em determinadas sociedades, em diferentes épocas e espaços.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias: História. Brasília: SEB, 2002. p. 71-72.

Sobre esse conceito, o professor Holien Gonçalves Bezerra afirma:

[...] Cultura não é apenas o conjunto de manifestações artísticas. Envolve as formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas etc. Assim, o estudo das identidades sociais, no âmbito das representações culturais, adquire significado e importância para a caracterização de grupos sociais e de povos.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003. p. 46.

Patrimônio cultural: segundo um estudioso:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial [...] nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

ORÍ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017. (Repensando o ensino, p. 134).

Identidade: pode ser definida como a construção do “eu” e do “outro” e a construção do “eu” e do “nós”, que têm lugar nos diferentes contextos da vida humana e nos diferentes espaços de convívio social. Essa construção baseia-se no reconhecimento de semelhanças/diferenças e de mudanças/permanências. Sobre o assunto, disse uma ensaísta:

Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituída pela História escolar, mas, por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial. A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. (Docência em formação), p. 121.

A construção de identidades está relacionada também à memória.

5.4 PARTE 2 – ATIVIDADES ESPECÍFICAS

Atividades	Áreas das Múltiplas Inteligências (MIs) trabalhadas	Disciplinas envolvidas
1. Pesquisar e debater os problemas causados aos seres humanos pela ocorrência dos mais variados tipos de violência (social, econômica, política, simbólica, étnica etc.). O 6º ano pesquisará a situação no município; o 7º ano no estado; o 8º ano no país; e o 9º ano no mundo.	Linguística	Língua Portuguesa, História e Geografia
2. Elaborar um mapa da violência no município (6º ano), no estado (7º ano), no Brasil (8º ano) e no mundo (9º ano).	Espacial, Lógico-matemática e Linguística	Geografia, Matemática e Língua Portuguesa
3. Produzir um boletim informativo sobre a evolução da violência contra pessoas no município (6º ano); no estado (7º ano); no Brasil (8º ano); e no mundo (9º ano). Apresentar à classe, na forma de um jornal falado, as notícias e os dados pesquisados.	Linguística e Interpessoal	Língua Portuguesa, História e Informática
4. Governante por um dia: que medidas você proporia para solucionar o problema da violência, do desrespeito e da intolerância? Os alunos do 6º ano vão se colocar no lugar do(a) prefeito(a); os do 7º ano no lugar do(a) governador(a); os do 8º ano no lugar do(a) presidente(a) da República; e os do 9º ano no lugar do(a) Secretário(a)-Geral da ONU.	Linguística, Interpessoal e Intrapessoal	História, Geografia e Língua Portuguesa

Atividade-síntese do Projeto

Elaborar *slogans*, *folders*, *banners*, cartazes, fotos, mapas, tabelas, gráficos, panfletos, cartilhas e vídeos objetivando uma grande campanha de conscientização sobre a necessidade de desenvolver atitudes de respeito e de tolerância no relacionamento com as pessoas. A campanha deverá enfatizar também a importância do respeito pelo patrimônio cultural⁴.

O 6º ano trabalhará a intolerância e o desrespeito na sala de aula, na escola e no bairro; o 7º, as diversas formas de desrespeito a grupos humanos historicamente discriminados no Brasil, como negros, mulheres e indígenas; o 8º, a agressão e o desrespeito à fauna e à flora; o 9º, a necessidade de paz, respeito e tolerância entre os povos e os Estados Nacionais.

⁴ Segundo o artigo 216 da Constituição Federal de 1988, "constituem patrimônio cultural os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I. as formas de expressão;

II. os modos de criar, fazer e viver;

III. as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV. as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V. os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico" (BRASIL, 2016).

LII

História Sociedade & Cidadania (BOULOS JR., 2022, p. XII e nota de rodapé 4, da página LII)



Patrimônio cultural e história local

O hábito de narrar histórias, transmitindo às pessoas as experiências, as crenças e os conhecimentos acumulados ao longo do tempo por um grupo, faz parte do cotidiano das sociedades do presente e do passado. As transmissões orais auxiliam na preservação cultural, assim como na construção da identidade coletiva, isto é, dos grupos.

O conjunto de ideias, costumes, saberes, jeitos de viver e de fazer, elaborado socialmente por uma comunidade, é chamado de **cultura imaterial**. Todos os povos e grupos sociais têm maneiras de transmitir esses conhecimentos.

Existe uma relação profunda entre cultura material e cultura imaterial. A **cultura material** pode ser definida como os objetos, as construções, os espaços, os móveis, os registros escritos, assim como os acervos, as bibliotecas e os arquivos. As práticas, as expressões e os conhecimentos costumam estar associados aos instrumentos, objetos e artefatos utilizados e aos lugares em que são produzidos e, juntos, eles integram o **patrimônio cultural** de uma coletividade.

Os espaços de convivência também se constituem como lugares de memória e de preservação da história de uma comunidade. Ao caminhar pelas ruas e observar as mudanças nos espaços que as pessoas ocupam e nos quais se relacionam, por exemplo, é possível constituir uma série de lembranças e de elaborações sobre as transformações naquela comunidade.



O tambor de crioula, dança de origem afro-brasileira, é uma manifestação da cultura imaterial típica do Maranhão. Na foto, apresentação do grupo Tambor de Unidos de Santa Fé na Casa do Tambor de Crioula em São Luís (MA). Foto de 2019.

Para refletir

Responda sempre no caderno.

1. Identifique um elemento da cultura imaterial presente em seu cotidiano.
2. Forme grupo com dois colegas. Depois, pensem no bairro em que a escola está localizada e identifiquem elementos que ajudem a conhecer melhor a história da localidade e que estejam relacionados a uma memória coletiva. Se necessário, conversem com outras pessoas da comunidade e ouçam o relato de suas memórias, observando o que é mais significativo do ponto de vista delas. Registrem no caderno as informações coletadas.
3. Em sua opinião, qual é a importância de conhecer a história do local em que você vive? O que é possível fazer para conhecê-la?

3. Respostas pessoais: Os estudantes devem ser incentivados a valorizar a história do local em que vivem, tendo em vista os elementos que propiciam formas de intervir em sua própria história. Ressalte a importância dos relatos orais nesse processo.

29

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir pode subsidiar uma conversa sobre o conceito de patrimônio imaterial. Disponibilizado pelo Ministério do Turismo, o artigo apresenta o conceito e propõe como exemplo um diálogo sobre a importância da capoeira como manifestação cultural e patrimônio imaterial do Brasil.

O Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, de acordo com a Unesco, órgão das Nações Unidas, compreende as expressões de vida e tradições que comunidades, grupos e indivíduos em todo o mundo recebem de seus ancestrais e repassam a seus descendentes. No Brasil, 38 manifestações culturais imateriais já foram reconhecidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico

e Artístico Nacional (Iphan). Destas, cinco estão inscritas na Unesco como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. São saberes, celebrações e formas de expressões.

[...]

Roda de Capoeira – A mistura de dança e luta tem, entre suas origens, o período da escravidão. A capoeira desenvolveu-se como rito social e de solidariedade entre os escravos. A estratégia para lidarem com o controle e a violência é uma manifestação cultural que reúne canto, toque dos instrumentos, dança, golpes, jogo, brincadeira, símbolos e rituais africanos. Na roda de capoeira, os mestres, formados na tradição, transmitem o saber aos demais. Hoje, um dos símbolos da identidade brasileira é praticada em mais de 160 países.

[...]

PARA REFLETIR

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal. Ajude os estudantes a identificar elementos da cultura imaterial do local onde vivem, como o tipo de música que se costuma ouvir, uma dança, uma brincadeira, um esporte, um culto religioso, uma festa, etc. Incentive-os a refletir sobre o elemento citado, perguntando: "Quem o transmitiu e por quais meios?"; "Ele se relaciona com algum elemento da cultura material?"; "Em caso afirmativo, com qual?".
2. Pode ser interessante para os estudantes retomarem, agora organizados em grupos de três, as propostas das atividades 3c e 4d da seção *Atividades*, da página anterior. As respostas dessas atividades podem ser reelaboradas e ampliadas pelos trios. Incentive os estudantes a apresentar as conclusões com base nas informações coletadas. O trabalho de exposição de resultado feito por eles é um momento significativo para a prática da "sala de aula invertida", que faz parte de uma das metodologias ativas na qual é possível incentivar a participação ou estabelecer uma dinâmica de arguição importante para os estudantes.

GURELL, Geraldo. Conheça os cinco patrimônios culturais imateriais da humanidade no Brasil. Ministério do Turismo. Disponível em: <http://antigo.turismo.gov.br/%C3%BAltimas-not%C3%ADcias/6534-conhe%C3%A7a-os-05-patrim%C3%BAnios-imateriais-da-humanidade-no-brasil.html>. Acesso em: 27 jan. 2022.

29

Anexo 2: Mapeamento de padrões de abordagens (Análise de Conteúdo)

2.1 Padrão de abordagem de conteúdo Tradicional

BNCC

- O conteúdo apresentado nesta página contempla a habilidade **EF06HI13**, ao discutir o conceito de Império e sugerir reflexões sobre a organização política dos persas. Explique aos alunos que para manter um grande Império na Antiguidade, como os persas fizeram, era necessária uma organização administrativa que contasse com uma fluida circulação de produtos, pessoas e informações.
- Oriente a análise da fotografia desta página. Explique aos alunos que a arquitetura persa se caracterizou, principalmente, pela exuberância e suntuosidade na construção de centros administrativos e palácios. Os imperadores persas, para enaltecer sua figura, ordenaram a construção de palácios gigantescos, com amplos pátios, portais, escadarias, colunas monumentais, paredes ornamentadas com ladrilho e figuras esculpidas em relevo.
- Ao explorar o boxe desta página com a turma, explique a diferença entre os conceitos de **Império** e **Reino**. Comente que os reinos geralmente são associados a territórios menores, cujo povo apresenta certa unidade cultural e identitária. Além disso, o rei governa para o próprio povo, que normalmente se constitui em forma de uma entidade política mais estável. Embora o critério de extensão territorial não seja determinante, os impérios geralmente são formados por maiores extensões de terras, que podem abrigar povos e etnias variadas sob a autoridade de um soberano. Por governar uma entidade política mais instável, esse líder normalmente adquire maior importância e autoridade que o rei.

Os persas

Os persas eram povos nômades que, por volta de 1200 a.C., fixaram-se em uma região montanhosa entre o Golfo Pérsico e o Mar Cáspio. Essa região ficou conhecida como Pérsia.

Por volta de 550 a.C., o governante Ciro, o Grande, unificou os povos persas e iniciou um período de vitórias militares, conquistando territórios vizinhos. Na época do governo de Dario I, neto de Ciro, os persas já haviam constituído um **império**, que se estendia do Egito à Índia (veja no mapa da próxima página).

Império

Existem muitas maneiras de definir o conceito de **Império**, pois ao longo da história diversos povos organizaram-se dessa forma. Na Antiguidade, um império geralmente era formado por um território de grande extensão, governado por um poder centralizado. Um império podia ter povos de diferentes etnias e culturas, que se submetiam a determinada autoridade.

Durante o governo do imperador Dario I, os persas deram início à construção de uma nova cidade para servir de capital ao império. Essa cidade recebeu o nome de Persépolis.

Além de um imponente complexo de palácios, Persépolis contava com um grandioso centro cerimonial, um salão de audiências e diversos edifícios do governo.

Ruínas da cidade de Persépolis, no Irã, 2020.



ANIMAZIA/VOYSTER/PIXTOCK.COM

Infográfico

“Jovem Sapiens” (2022, p. 92; 119), nos Capítulos 3 (Povos do Oriente Médio) e 4 (A África Antiga), que exibem fotografias atuais da cidade de Persépolis (Irã) e das pirâmides egípcias e meroítas.

2.1 Padrão de abordagem de conteúdo Tradicional

2. Observe as imagens a seguir e responda às questões.

2. a) Resposta: As pirâmides egípcias eram construídas sob as ordens dos faraós como forma de demonstrar seu prestígio e também para lhes servir de túmulo após sua morte. De acordo com as crenças dos egípcios antigos, essa prática contribuía para que o faraó se elevasse espiritualmente, juntando-se ao Sol e tomando seu lugar de direito ao lado dos deuses. Assim como entre os egípcios, as pirâmides cuxitas eram edificadas para o enterro de nobres e seus pertences mais valiosos, simbolizando seu poder e divindade.



Pirâmides egípcias, no Cairo.



Pirâmides cuxitas, em Méroé.

2. b) Resposta: Além de terem formatos semelhantes, as pirâmides cuxitas e as egípcias foram construídas em áreas desérticas e apresentam as paredes, com frisos horizontais. No entanto, as pirâmides cuxitas, tinham a base mais estreita e eram mais pontiagudas.

- Os egípcios e os cuxitas construíram pirâmides. Para que essas construções eram utilizadas?
- Compare as pirâmides egípcias com a pirâmide cuxita. Quais são as semelhanças e as diferenças entre elas?

3. Desde o início de sua formação, a civilização cuxe sofreu influências culturais de povos estrangeiros. Além dos egípcios, influenciaram culturalmente o Reino de Cuxe gregos, romanos, sírios, árabes, persas e indianos, que entraram em contato com os cuxitas por causa do comércio. Mesmo com a influência cultural de vários povos, ao longo de sua história, os cuxitas preservaram diferentes aspectos de sua identidade cultural, como a prática da escarificação. Em grupos, organizem um seminário sobre essa prática cultural. Para isso, siga estas orientações.

- Pesquise na internet como funcionava a prática da escarificação.
- Anote as informações encontradas e as fontes consultadas.
- Com suas palavras, escrevam sínteses sobre o tema.
- Montem uma apresentação de slides com sínteses e imagens.
- Com a ajuda do professor, organizem a apresentação do seminário e observem o trabalho dos colegas.

Sugestões de condução nas orientações ao professor.

119

BNCC

• Aproveite o momento do seminário para incentivar o respeito e a compreensão à diversidade cultural. A realização da atividade 3 contempla a **competência geral 9**, pois possibilita aos alunos que compreendam e acolham a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais em suas individualidades e identidades culturais. Dessa forma, eles estão exercitando a empatia, o respeito e a capacidade de dialogar sobre as diferenças, de forma a promover os direitos humanos e a desconstruir preconceitos.

Resposta

3. Espera-se que, em sua pesquisa e sua montagem de seminários, os alunos reconheçam que as escarificações são incisões ou arranhões feitos no rosto ou em outras partes do corpo. Além de estarem associadas à beleza, diferenciam os indivíduos de grupos distintos, podendo também indicar uma posição social, uma característica pessoal ou determinada fase da vida de uma pessoa. Atualmente, em algumas sociedades africanas, as escarificações ainda são feitas como forma de distinção social.

• Na atividade 2, utilize as imagens apresentadas para dialogar com os alunos de modo a orientá-los a identificar semelhanças e diferenças entre as fotografias.

• Se possível, conduza a realização da atividade 3 na sala de informática da escola. Peça aos alunos que registrem em seus cadernos as informações pesquisadas, buscando também saber se essa prática ainda é utilizada atualmente. Essa abordagem favorece o desenvolvimento do **pensamento computacional**, pois propicia o trabalho em etapas bem definidas e, depois, a produção de uma síntese por meio das capacidades criativas. O desenvolvimento da metodologia ativa **seminário** objetiva ser um momento para que os alunos desenvolvam a capacidade de elaborar e expor as próprias ideias, assumindo sua posição de sujeitos ativos na construção do conhecimento. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**. Se possível, auxilie-os na montagem da apresentação do seminário com o uso de *slides*. Oriente os alunos sobre a importância de registrar as fontes consultadas, bem como de redigir com as próprias palavras, coibindo a prática de plágio ou paráfrases sem referência.

119

“Jovem Sapiens” (2022, p. 92; 119), nos Capítulos 3 (Povos do Oriente Médio) e 4 (A África Antiga), que exibem fotografias atuais da cidade de Persépolis (Irã) e das pirâmides egípcias e meroítas.

2.2 Padrão de abordagem de conteúdo Contemporânea

Habilidades da BNCC

- EF06HI07
- EF06HI13
- EF06HI16
- EF06HI17

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão do tema tratado, o Egito antigo e o Reino de Cuxe, e de assuntos correlatos, como a organização política, os grupos sociais, a religiosidade e o estudo das formas de registro dessas antigas sociedades africanas, lidando com aspectos relativos à cultura material e ao desenvolvimento da escrita.

- **Conhecer** as diferentes formas de organização política existentes na África antiga, como impérios, reinos, cidades-Estado e aldeias.
- **Localizar** as regiões ocupadas pelos antigos egípcios e cuxitas na África.
- **Caracterizar** os grupos sociais e as formas de trabalho no Egito antigo e no Reino de Cuxe, com destaque para a escravidão e a servidão coletiva.
- **Estudar** a religiosidade, a arte, a arquitetura e formas de registro desenvolvidas pelos egípcios e cuxitas antigos, principalmente seus sistemas de escrita.
- **Refletir** sobre a importância das mulheres no Egito antigo e no Reino de Cuxe.

Alerta ao professor

A abertura do capítulo, incluindo o boxe "Para começar", favorece o desenvolvimento das competências CG2, CG3 e CECH5.

UNIDADE 2 América, Oriente Médio e África**CAPÍTULO****6****Egito antigo e Reino de Cuxe**

Há cerca de 4 mil anos, duas sociedades poderosas se desenvolveram nas margens do imenso Rio Nilo: o Egito antigo e o Reino de Cuxe.

Muitas pessoas já ouviram histórias sobre o Egito antigo, famoso por suas pirâmides, seus faraós, suas múmias e sua cultura. Apesar de pouco conhecido, o Reino de Cuxe destacou-se por seus faraós negros e por valorizar a presença das mulheres na vida pública.

PARA COMEÇAR**RESPONDA ORALMENTE**

Em sua interpretação, o que torna uma sociedade poderosa? Argumente justificando sua resposta.



Pirâmides do Egito antigo, próximas à cidade do Cairo, capital do atual Egito. Fotografia de 2021.

98

Para começar

Resposta pessoal. Esta atividade visa desenvolver a argumentação dos estudantes ao solicitar que eles expliquem as razões pelas quais uma sociedade se torna poderosa. Depois de ouvir as respostas, comente que o filósofo britânico Bertrand Russell (1872-1970) definiu "poder" como a capacidade de fazer as outras pessoas realizarem aquilo que queremos. Em outras palavras, uma sociedade poderosa é aquela que detém meios para dominar pessoas ou influenciá-las a fazer aquilo que suas lideranças desejam. Esse poder costuma ser exercido por meio de três formas: a econômica, a ideológica e a política. Por exemplo, na sociedade do Egito antigo, os "donos do poder", liderados pelo faraó, dominavam os camponeses, que eram obrigados a entregar parte de sua produção agropastoril e a trabalhar na construção de obras públicas. Além disso, é importante promover um debate sobre o exercício cooperativo do poder, como alternativa ao poder exercido pelo faraó, que visava sobretudo à dominação.

98

Unidade 2: América, Oriente Médio e África de "Expedições História" (2022, p. 98)

2.3 Padrão de análise de relação contextual não subsidiária do texto

Cultura persa

Devido ao intenso contato que mantinham com as sociedades da época, os persas incorporaram muitos elementos da cultura dos egípcios, dos hebreus, dos povos mesopotâmicos e de outros povos conquistados por eles.

Na Arquitetura, observa-se a influência dos mesopotâmicos e dos egípcios, sobretudo na construção de palácios e túmulos, nos quais se destacava a presença de ladrilhos esmaltados, tijolos coloridos, amplos terraços e colunas de pedra com bois e cavalos esculpidos.

A arte persa, particularmente a escultura, era muito utilizada na Arquitetura e tinha características monumentais, pois servia para demonstrar e exaltar o poder dos imperadores. Na Engenharia, merece destaque a construção de um canal entre o Mar Vermelho e o Mar Mediterrâneo, ligando a Pérsia ao Egito, no governo do imperador Dario. Ele concluiu o Canal dos Faraós, que havia sido construído pelos egípcios como via de ligação entre o rio Nilo e o Mar Vermelho. No século XIX, o canal foi novamente reconstruído e renomeado Canal de Suez, que atualmente é uma das mais importantes vias de navegação do mundo, com intenso tráfego de navios de diferentes países que transportam variadas mercadorias, como petróleo, grãos, minérios, peças de automóveis, entre outras.

Diferentemente de outros povos, os persas não construíam templos religiosos. No entanto, os artistas confeccionavam estatuetas de cerâmica e grandes estátuas de mármore representando figuras antropozoomórficas e cenas de guerra. Produziam também sofisticados tecidos de lã, rendas e sedas; os tapetes, muito coloridos, eram decorados com motivos florais e animais e exigiam um trabalho minucioso dos artesãos, cujas técnicas eram transmitidas às gerações mais jovens para que a tradição de produzi-los não se perdesse.

Na arte decorativa destacavam-se joias, vasos, taças e vasilhas, trabalhados em ouro, prata e pedras preciosas, indicando um artesanato com técnicas sofisticadas.

3 1. O que significavam as grandes esculturas representando figuras antropozoomórficas que os persas fizeram?

Orientações

Respostas

1. Significa que essas esculturas mesclavam a forma humana com a de animais.

Foco na BNCC

O conteúdo auxilia no desenvolvimento das competências gerais 1, 2 e 3, além das competências específicas de História 1, 2 e 4.

Atividades complementares

Se julgar adequado à realidade de sua turma, proponha aos estudantes que, em duplas, criem uma nuvem de palavras para sintetizar as principais ideias trabalhadas no capítulo. Eles poderão usar cores e formatos diferenciados na escrita das palavras em papel sulfite. Essa atividade pode ser individual ou em grupo, a partir de troca de ideias com os colegas.

É possível também criar a nuvem de palavras virtual e salvá-la em arquivo digital. Na internet, há aplicativos gratuitos com tutoriais para criá-las. Caso os estudantes optem por usar o recurso digital, supervise e oriente o acesso à internet garantindo o uso seguro desse recurso. Essa atividade permite aos estudantes experimentar o uso de um recurso digital de informação e comunicação em uma prática escolar de forma ética ao aplicar as potencialidades do meio digital, o que auxilia no desenvolvimento da competência específica de História 7.



Vista do Canal de Suez, Egito, 2021.



Estatua de bronze da civilização persa, encontrada em Lorestão, Irã.

97

Império Persa (Unidade 3: Antigas sociedades e culturas da Ásia) de “*Conexões e Vivências*” (2022, p. 97) e o Templo de Zeus no capítulo 7: Grécia: das origens ao Período Helenístico (Unidade 3: Antiguidade Clássica) de “*Amplitude*” (2022, p. 130).

2.3 Padrão de análise de relação contextual não subsidiária do texto

Orientações

O tema da religião na Grécia Antiga é muito valorizado pelos estudantes. A presença dos mitos e personagens religiosos gregos é muito presente na cultura ocidental, como já discutido anteriormente.

Explique que os deuses gregos se assemelham aos humanos em seus sentimentos e emoções, diferenciando-se pela imortalidade. Nesse sentido, pergunte aos estudantes: “A religião grega e seus deuses se assemelham à religião cristã?”. Espera-se que eles reconheçam que a religião grega e seus deuses não se assemelham à cristã, pois era politeísta e seus deuses tinham comportamentos e sentimentos semelhantes aos humanos, diferente da divindade cristã.

Bloco de notas

Peça aos estudantes que façam individualmente a atividade do **bloco de notas** para exercitar a leitura, a escrita e organizar o aprendizado sobre as principais características de Esparta, como a diarquia, a educação e a dimensão do poder militar. Essa proposta de atividade pode auxiliar os estudantes na preparação para **exames de larga escala**.

Respostas

1. Espera-se que o estudante reconheça que, em Esparta, o poder político era dominado por uma oligarquia, ou seja, as decisões estavam concentradas nas mãos de poucos. O governo era uma diarquia, pois dois reis dividiam o poder. Já a sociedade espartana era voltada para a guerra, haja vista que seus habitantes recebiam uma educação militar, com o objetivo de defender Esparta.

Organização do poder político

O governo em Esparta era uma diarquia, ou seja, estava nas mãos de dois reis, que tinham grande importância religiosa e militar. Em tempos de guerra, um deles recebia a função de comandar os exércitos. Mas eles não comandavam sozinhos e sim dividiam o poder com a Gerúsia e os Éforos.

A Gerúsia era um conselho do qual faziam parte os reis e 28 anciãos (homens com mais de 60 anos). Sua função era formular as leis.

Já os Éforos, grupo de cinco membros escolhidos para desempenhar o cargo por um ano, tinham as funções de fiscalizar a atuação dos reis e gerenciar a educação dos novos guerreiros.

E o restante da população espartana? Existia algum tipo de participação como em Atenas? Em Esparta havia uma assembleia, a Ápela, formada por homens livres maiores de 30 anos e que tinham alguma renda.

Era uma assembleia bem menos poderosa que a ateniense. Sua função era escolher os magistrados, que cuidavam do cumprimento das leis, e votar as leis propostas pela Gerúsia.

Como de nota

Escreva em seu caderno um resumo com as palavras ou expressões destacadas abaixo. Você pode utilizar também tópicos, símbolos ou desenhos. O importante é organizar o que você aprendeu. Vamos lá!

Esparta	poder	oligarquia
educação	militar	diarquia

Religião, mitologia e rituais

Os gregos da Antiguidade eram politeístas, isto é, acreditavam em vários deuses. Os deuses e deusas gregos tinham diversas características humanas, como aparência física, assim como sentiam amor e ódio. A grande diferença entre deuses e humanos era a imortalidade.

Templo de Zeus na cidade de Cirene, construído por volta de 115 a.C. Cirene, Grécia, 2018.

Foco na BNCC

Ao trabalhar as características da religião no mundo grego e a relação com a contemporaneidade, o tópico “Religião, mitologia e rituais” contempla as habilidades EF06HI09 e EF06HI10.

Caso julgue pertinente, após trabalhar o tema “Religião, mitologia e rituais”, proponha a realização da **atividade 6** da seção **Mais atividades**, na **página 142**, para o aprendizado sobre o tema da religião na Grécia Antiga.

130

Império Persa (Unidade 3: Antigas sociedades e culturas da Ásia) de “*Conexões e Vivências*” (2022, p. 97) e o Templo de Zeus no capítulo 7: Grécia: das origens ao Período Helenístico (Unidade 3: Antiguidade Clássica) de “*Amplitude*” (2022, p. 130).

2.4 Padrão de análise de relação contextual entre imagem, texto e legenda

A BNCC nesta trilha

Habilidades de História: EF06HI07, EF06HI13 e EF06HI19.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Utilize os dois primeiros parágrafos do texto do Livro do Estudante para levantar os conhecimentos prévios e interesses específicos dos estudantes com relação ao Egito atual e ao Egito antigo. Retome a atividade de localização geográfica dos povos do período e questione-os sobre os motivos que levam o Egito, muitas vezes, a não ser relacionado ao continente africano. Essa visão, muitas vezes, está relacionada à forma estereotipada e racista com relação ao continente africano – ideia que será tratada nos parágrafos finais da página.

O texto desta página retoma o debate sobre os vieses da História em seu período inicial de institucionalização como ciência. Nesse sentido, verifique se a ideia de eurocentrismo – conhecimento considerado a partir da lógica europeia moderna ou da sociedade ocidental – está clara para os estudantes, bem como a importância de afastá-la para melhor compreender a história.

Os conteúdos desta página permitem trabalhar a CECH 1 ao discutir elementos do senso comum e das representações midiáticas sobre o Egito, o que possibilita refletir sobre como símbolos, imagens e outras representações culturais também formam nosso modo de perceber a realidade.

Para saber mais

- **SAGREDO, Raísa. Egípcios negros ou brancos? Uma pesquisa sobre a memória do Egito antigo. In: Simpósio Nacional de História, XXVIII. Anais [...]. Florianópolis: ANPUH, 2015.**

Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/2953-anais-do-xxviii-simposio-nacional-de-historia>. Acesso em: 22 maio 2022.

Nesse artigo, é discutida a questão ligada à disputa de diferentes memórias sobre o Egito antigo, em especial o ponto de vista eurocêntrico e a visão panafricanista. Ela é analisada partindo das ideias de racialização e diversidade ligadas ao estudo da História Antiga.



O Egito e o Império Egípcio

Provavelmente, você já assistiu a filmes, documentários e desenhos animados que mostram as monumentais pirâmides egípcias, a riqueza inesgotável dos tesouros dos faraós, as maldições das tumbas e as múmias que retornam do mundo dos mortos, a vastidão do deserto e as águas do Nilo cheias de ameaçadores crocodilos. Esses são exemplos do encantamento que o Egito tem despertado em pesquisadores, aventureiros, turistas e todos aqueles que se deixam levar pela imaginação histórica.

Mas, você sabe em qual continente o Egito está localizado? Observe o mapa e identifique a localização desse país, de seus vizinhos e dos mares que lhe servem de fronteira natural. Você vai perceber que ele se situa no norte da África. Na Antiguidade, o Egito fazia divisa com a Núbia, com a Etiópia e com o deserto da Líbia. Observe também que ele está próximo das terras da Mesopotâmia, no continente asiático, e é banhado pelo mar Vermelho e pelo mar Mediterrâneo, por meio do qual os egípcios antigos estabeleceram relações culturais com povos do continente europeu, como os gregos.

Desde o século XVIII, o interesse de historiadores e arqueólogos europeus pelo Egito antigo se intensificou, em um contexto no qual o Egito era dominado pelo Império Britânico, cujo centro era a Inglaterra. Naquela época, a África antiga era vista como povoada por aldeias de caçadores-coletores. No entanto, essa era uma concepção racista e eurocêntrica, que considerava que os povos negros formavam sociedades inferiores e atrasadas em relação às europeias e às asiáticas.

Nesse contexto, como os estudiosos explicavam a grandeza do Egito antigo, encravado no norte da África? Durante décadas, os egípcios foram descritos como uma civilização influenciada pelos povos indo-europeus, especialmente gregos e macedônios, cujos espíritos e conhecimentos provinham do Mediterrâneo. Dessa forma, justificavam que o Egito se constituiu muito mais pelas interações com os povos mediterrâneos do que com os povos africanos.

Desde os anos 1950, no entanto, historiadores e arqueólogos africanos têm demonstrado as profundas relações entre o Egito e outras sociedades africanas, como o Reino da Núbia, que iremos estudar nesta unidade.



Carrossel de imagens



Fotografia das pirâmides em Giza, Egito, 2019



Localização do Egito antigo

Fonte: QUB | Geografia: Atlas histórico-mondial. Paris: Larousse, 2006, p. 6.

74

reprodução do LANTO do CSU/Orme em ambiente revalido.

74

“Jornadas: Novos Caminhos” (2022, p. 74), na trilha 2: O Egito e o Império Egípcio (Unidade 3: Povos antigos na Ásia na África); em “Viver História” (2022, p. 96), no capítulo 5: As antigas civilizações africanas (Unidade 2: Sociedades Antigas e a Intervenção Humana na Natureza); e em “Expedições” (2022, p. 98), no capítulo 6: Egito antigo e Reino de Cuxe (Unidade 2: América, Oriente Médio e África), já mencionado no item 2.2.

2.4 Padrão de análise de relação contextual entre imagem, texto e legenda

BNCC

Ao tratar da organização administrativa do Antigo Império e dos camponeses, que eram obrigados a trabalhar na construção de obras públicas se fossem convocados, o conteúdo contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI16 e EF06HI17 e das Competências Específicas de História nº 1 e nº 2.

- Estima-se que 90% da população egípcia vivia em aldeias. Com base nessa informação, pode-se relativizar o entendimento histórico atual sobre a vida nas cidades no mundo antigo. Dado numérico retirado de: GAMA-ROLLAND, C. A. Alimentação e tabus alimentares no Egito antigo. *Mare Nostrum*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 78, 2019.

Autonomia: capacidade de tomar decisões de maneira independente.

Hereditário: transmitido de geração a geração.

Mastaba: túmulo destinado aos sacerdotes e altos funcionários do Egito antigo.

Imagens em contexto!

As pirâmides de Gizé foram construídas no Antigo Império como túmulos reais. O complexo inclui as pirâmides das rainhas, templos, **mastabas** e alguns cemitérios.

Organização administrativa no Antigo Império

Durante o Antigo Império, os egípcios construíram grandes cidades e centros administrativos e religiosos. Muitos egípcios habitavam esses locais, mas a maior parte da população vivia nas aldeias.

As aldeias e as cidades constituíam os nomos, que eram administrados pelos nomarcas. Eles tinham **autonomia** para governar em nome do faraó. Junto aos nomarcas, o *vizir* (que, de origem árabe, significa "ministro") era o responsável pelos tribunais de justiça e pela supervisão dos departamentos do governo.

Funcionários do governo, sacerdotes e nomarcas constituíam a elite da sociedade egípcia. Os cargos que eles exerciam eram **hereditários**.

Os camponeses, que eram chamados de *felás*, formavam a maioria da população. Em geral, os felás pagavam impostos pelo uso da terra a eles destinada pelo faraó com parte da produção de cereais que cultivavam. Os felás eram obrigados a trabalhar em obras públicas, como canais de irrigação, palácios, templos e túmulos, caso fossem convocados pelas autoridades.



Vista do complexo das pirâmides de Gizé, no Cairo, no Egito. Foto de 2019. Da direita para a esquerda, estão as pirâmides de Quéops, Quéfren e Miquerinos, além das pirâmides das rainhas (as três menores à frente da de Miquerinos).

96

- Os nomarcas eram responsáveis pela coleta de impostos e pela segurança dos nomos, exercendo funções jurídicas e de fiscalização. O cargo de nomarca era, muitas vezes, passado de forma hereditária, de modo que algumas famílias chegaram a governar nomos pelo período de trezentos anos.
- Como na observação feita sobre a palavra *faraó*, o emprego da palavra árabe *vizir* abre a possibilidade de pensar na criação de conceitos e na variedade de fontes históricas culturalmente diversas.

“Jornadas: Novos Caminhos” (2022, p. 74), na trilha 2: O Egito e o Império Egípcio (Unidade 3: Povos antigos na Ásia na África); em “Viver História” (2022, p. 96), no capítulo 5: As antigas civilizações africanas (Unidade 2: Sociedades Antigas e a Intervenção Humana na Natureza); e em “Expedições” (2022, p. 98), no capítulo 6: Egito antigo e Reino de Cuxe (Unidade 2: América, Oriente Médio e África), já mencionado no item 2.2.

2.5 Padrão de análise da relação contextual panorâmica

BNCC

- O tema abordado nesta seção desenvolve a habilidade **EF06HI16**, ao possibilitar aos alunos que identifiquem e reflitam sobre as formas de organização do trabalho no Egito antigo no que se refere à construção de obras monumentais: as pirâmides.
- O trabalho com os recursos da seção propicia o desenvolvimento da **competência geral 2**, uma vez que os alunos vão exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências para estudar noções da engenharia de construção de pirâmides.

- Como referência, explique aos alunos que a pirâmide de Quéops, uma das Grandes Pirâmides de Gizé, tem cerca de 140 metros de altura e 230 metros de base, ou seja, o equivalente a um prédio de 35 andares.
- Informe aos alunos que a hipótese de que cerca de 100 mil pessoas escravizadas construíram as pirâmides foi apresentada pelo historiador grego Heródoto, que visitou o Egito por volta de 450 a.C., cerca de dois mil anos após a construção das pirâmides.
- Comente com os alunos a importância de novos estudos e pesquisas para a renovação do conhecimento histórico. Como no caso apresentado nestas páginas – a conclusão do egiptólogo Zahi Hawass sobre os construtores das grandes pirâmides –, muitos outros conhecimentos históricos também têm sido reinterpretados pelos historiadores nos últimos anos.



História em debate



Carrossel de imagens

Os trabalhadores das grandes pirâmides

Os egípcios tinham o costume de construir pirâmides, gigantescos complexos mortuários para servir de túmulo aos governantes.

Entre cerca de 2550 e 2470 a.C., milhares de trabalhadores participaram da construção das pirâmides dos faraós egípcios Quéops, Quéfren e Miquerinos. Por muito tempo acreditou-se que as pirâmides foram construídas por cerca de 100 mil trabalhadores escravizados, que eram obrigados a passar sua vida esculpindo e transportando enormes blocos de pedras debaixo de um Sol escaldante.



Grande pirâmide de Gizé, no Egito, 2021.

Escavações recentes feitas nos arredores das pirâmides, no entanto, permitiram aos estudiosos elaborar outra hipótese sobre os construtores das pirâmides. Foi descoberto um cemitério, e o estudo dos ossos encontrados nos túmulos indica que os trabalhadores, além de receberem uma boa alimentação, contavam com cuidados médicos.

De acordo com um dos maiores especialistas no assunto, o egiptólogo Zahi Hawass, as pessoas escravizadas não teriam recebido esse tipo de tratamento. Hawass acredita que trabalharam nas obras cerca de 20 a 30 mil egípcios, entre eles homens e mulheres. Alguns eram trabalhadores fixos, contratados pelo Estado, enquanto outros eram camponeses, contratados temporariamente para ajudar na execução das obras.

Para esse estudioso, o que motivava os egípcios a se dedicar a essas obras gigantescas era o orgulho de servir ao faraó e de construir sua morada eterna. E mais: para Hawass, os egípcios não estavam somente construindo o túmulo do faraó, estavam construindo a própria identidade, baseada em uma forte religiosidade e na crença na vida após a morte.

112

2.5 Padrão de análise da relação contextual panorâmica



Esta ilustração é uma representação artística feita com base em estudos históricos. Baseado em: BAINES, John; MÁLEK, Jaromír. **O mundo egípcio:** deuses, templos e faraós. Madrid: Edições del Prado, 1996. v. 1-2. (Grandes Impérios e Civilizações).

- Os blocos de pedra eram retirados das pedreiras próximas com picaretas de pedra e formões de cobre e, depois, arrastados em trenós de madeira que deslizavam sobre a areia levemente umedecida.
- Para elevar os blocos de pedra, eram construídas rampas ao redor das pirâmides. Sobre as rampas, eram colocadas toras de madeira para facilitar o deslocamento dos blocos de pedra.

Converse com seus colegas sobre as questões a seguir.
Respostas nas **orientações ao professor**.

- Quais descobertas arqueológicas levaram Zahi Hawass a acreditar que os trabalhadores das grandes pirâmides não eram escravizados?
- De acordo com Zahi Hawass, o que motivava os trabalhadores das pirâmides a realizar essas obras gigantescas?

113

Respostas

- O estudo dos ossos encontrados em um cemitério descoberto pelos arqueólogos possibilitou concluir que os trabalhadores das grandes pirâmides teriam recebido boa alimentação, além de cuidados médicos, algo que dificilmente aconteceria se esses trabalhadores fossem pessoas escravizadas.
- O orgulho de servir ao faraó e de construir sua morada eterna. Além disso, esse trabalho fazia parte de costumes que formavam a própria identidade dos egípcios, sempre tendo como base suas crenças e religiosidade.

BNCC

As questões **1** e **2** possibilitam **avaliar** a capacidade de argumentação dos alunos. Verifique se os argumentos elaborados por eles são baseados em dados e informações confiáveis, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da **competência geral 7**.


- Explore com os alunos os elementos da ilustração desta página, destacando o processo de retirada e transporte dos blocos de pedra, assim como as ferramentas utilizadas pelos trabalhadores.
- Comente com os alunos que os antigos egípcios determinavam o local de construção das pirâmides com base no estudo dos corpos celestes aparentes, como o Sol, a Lua, alguns planetas e as estrelas. Atualmente, a área científica que estuda os alinhamentos das construções antigas com os corpos celestes é denominada Arqueoastronomia.

2.6. Padrão de análise em relação contextual em exercícios

8 Observe a imagem a seguir e faça o que se pede.

- Descreva a imagem e identifique qual é o monumento representado.
- Quais eram as funções desse edifício? O que ela significa para a história da região do Sahel?
- Esse edifício funciona nos dias de hoje? Para o que ele serve?

Mesquita Djingareyber, um dos edifícios que compõem a Universidade de Timbuktu, Mali, 2016.



Ferramentas da História

10 O Épico de Sundiata é um poema que conta a história de Sundiata Keita, fundador do Império do Mali. Tradicionalmente, a história é transmitida de forma oral, de geração em geração, pelos *griots* da região. Existem muitas versões dessa mesma história, contadas e cantadas por diferentes *griots*, mas também aquelas que foram compiladas e adaptadas das canções e poemas originais por autores ocidentais. Uma delas é a versão de Djibril Tamsir Niane, publicada no Brasil em 1982. Segundo o autor:

Este livro é na realidade obra de um obscuro *griot* da aldeia de Djeliba Koro, no distrito de Siguiri, na Guiné. A ele tudo devo. [...]

NIANE, Djibril Tamsir. *Sundiata ou A epopéia mandinga*. Tradução: Oswaldo Biato. São Paulo: Ática, 1982. p. 5.

Agora leia atentamente:

Sou *griot*. Meu nome é Djeli Mamadu Kuyatê, filho de Bintu Kuyatê e de Djeli Kedian Kuyatê, Mestre na arte de falar. [...] A Arte da Palavra não apresenta qualquer segredo para nós; sem nós, os nomes dos reis cairiam no esquecimento; nós somos a memória dos homens; através da palavra, damos vida aos fatos e façanhas dos reis perante as novas gerações.

[...]

Ensinei a reis a História de seus ancestrais, a fim de que a vida dos Antigos lhes servisse de exemplo, pois o mundo é velho, mas o futuro deriva do passado.

Minha palavra é pura e despojada de qualquer mentira; é palavra de meu pai; é palavra do pai de meu pai. Eu vos transmitirei a palavra de meu pai tal como a recebi; os cronistas reais desoñhecem a mentira. Quando surge uma dissensão entre as etnias, somos nós que decidimos a questão, visto que somos depositários dos juramentos que os Antigos nos legaram.

[...]

Escutai a História do filho do Búfalo, do filho do Leão. Vou falar-vos de Maghan Djata; o homem de nomes múltiplos, contra quem os sortilégios jamais tiveram qualquer validade.

NIANE, Djibril Tamsir. *Sundiata ou A epopéia mandinga*. Tradução: Oswaldo Biato. São Paulo, Ática, 1982. p. 11-12.

- Quem se apresenta como narrador do texto e qual história ele contará?
- Defina o papel dos *griots* como guardiões das tradições das sociedades africanas. Dê exemplos do texto.
- Análise e retire do texto um trecho que mostre como os *griots* aprendem e transmitem seu conhecimento através das gerações.
- Leia novamente a passagem em que o narrador ensina a reis a História de seus ancestrais, a fim de que a vida dos Antigos lhes servisse de exemplo, pois o mundo é velho, mas o futuro deriva do passado. Segundo o autor, qual era a importância das histórias do passado contadas pelos *griots*?
- Conforme já estudamos anteriormente, no passado considerava-se que antes da invenção da escrita não havia História, daí a expressão "Pré-História". Da mesma forma, considerava-se que os povos que não conheciam algum tipo de escrita também não tinham História. Como o exemplo dos *griots* africanos permite questionar essa visão?

Ferramentas da História

Sugerimos que os estudantes façam a atividade da seção **Ferramentas da História** em duplas ou trios, pois exige nível de leitura alto e, dessa forma, eles podem se ajudar. Após a finalização da atividade, peça que compartilhem suas respostas. Utilize as orientações indicadas na seção **Sincronizando**, para trabalhar a correção das respostas.

A atividade proposta nessa seção pode auxiliar no desenvolvimento de uma **avaliação formativa**.

Respostas

10.a) O narrador é um *griot* que vai contar a história de Sundiata.

b) Os *griots* são guardiões das tradições. Seu conhecimento lhes permite exercer uma série de papéis, como o de contadores de histórias, músicos, poetas e, até mesmo, embaixadores ou juizes em suas comunidades. Um trecho que expressa essa condição é: "[...] sem nós, os nomes dos reis cairiam no esquecimento; nós somos a memória dos homens; através da palavra, damos vida aos fatos e façanhas dos reis perante as novas gerações."

c) Espera-se que seja destacada a transmissão oral dos conhecimentos. Um trecho que pode ser destacado é: "Minha palavra é pura e despojada de qualquer mentira; é a palavra de meu pai; é a palavra do pai de meu pai. Eu vos transmitirei a palavra de meu pai tal como a recebi [...]"

d) A ideia expressa é de que é possível aprender com os eventos passados narrados, aplicar esse conhecimento no presente e possibilitar um futuro melhor.

e) Os *griots* representam um exemplo de como tradições do passado podem ser conservadas ao longo do tempo e transmitidas para gerações futuras sem o recurso da escrita.

Orientações

Mais atividades

Respostas

9. a) A imagem mostra uma torre pontiaguda que integra um grande edifício, a Mesquita Djingareyber, localizada em Timbuktu.

b) A mesquita funcionava como local onde se praticava a religião Islâmica e como centro de aprendizagem. Para a região do Sahel, esses edifícios representam as trocas culturais com a população árabe e a produção de conhecimento em território africano.

c) Sim, a Mesquita Djingareyber fazia parte da Universidade de Timbuktu, que funciona até os dias atuais.

Capítulo 12: A África Subsaariana: Gana e Mali, da Unidade 4: Europa Medieval, África e mundo muçulmano, da obra "Amplitude", 2022, atividade 9, p. 235. A outra atividade de Jovem Sapiens (2022, atividade 2, p. 119) foi analisada no item 2.1.

2.7. Padrão de análise de relação contextual em orientações docentes

Orientações

No caso da cultura nasquense, seria interessante apresentar imagens das Linhas de Nasca aos estudantes. Se a escola dispuser dos recursos necessários, projete as Linhas na lousa. Explique que elas são consideradas geóglifos, ou seja, desenhos de grande extensão feitos na terra e que geralmente são feitos em solos rochosos e vistos a longas distâncias. As linhas estão localizadas no deserto do Sechura, na região Sul do Peru, representando figuras de animais, plantas e formas humanas. Mencione aos estudantes que as Linhas de Nasca foram consideradas Patrimônio Cultural da Humanidade pela Unesco em 1994; peça que apresentem hipóteses sobre quais eram as funções dessas Linhas e anote as respostas na lousa. Em seguida, explique que apesar de haver diversas pesquisas sobre esses monumentos, os historiadores e arqueólogos não entraram em consenso sobre qual era a função dessas Linhas. Alguns deles sugerem que elas foram feitas por motivos sagrados, celebratórios.

Aprendizagens em processo – Procedimental

A atividade do boxe **Aprendizagens em processo – Procedimental** tem por objetivo a análise de objetos produzidos pelas antigas culturas dos Andes Centrais. Peça aos estudantes que observem atentamente as imagens e respondam as perguntas.

Essa atividade pode auxiliar no desenvolvimento de uma **avaliação formativa**.

Respostas

1. a) As imagens apresentam fontes históricas materiais, objetos produzidos manualmente por sociedades antigas.
b) Sociedades de Caral e Chavin.

Foco na BNCC

Ao trabalhar os vestígios arqueológicos das culturas Caral e Chavin, esta atividade contempla a **competência específica de Ciências Humanas 3** e a **competência específica de História 3**, além de desenvolver o pensamento crítico e incentivar a investigação científica em relação à construção do conhecimento histórico.


104

Aprendizagens em processo


Procedimental

FAÇA NO CADERNO

1 Observe as imagens a seguir da sociedade pré-colombiana que existiu na região dos Andes Centrais no continente americano. Em seguida, faça o que se pede.



Os habitantes de Caral produziam flautas com ossos de condor e de pelicano.



Garrafa de madeira, da cultura chavin, c. 200 a.C.

a) Indique que tipo de fontes históricas as imagens apresentam.
b) Cite o nome das sociedades a que pertencem esses artefatos.

Mochicas e nasquenses

Antes da chegada dos incas na região andina, ela era habitada por povos mochicas e nasquenses, que dominavam a arte têxtil, a produção de cerâmicas e o trabalho com ouro e prata desde por volta do ano 300 a.C. Os mochicas se encontravam entre os vales dos rios Moche e Chicama, na costa norte do Peru, praticavam a agricultura e a pesca e tinham uma sociedade hierarquizada, na qual se destacavam os sacerdotes e os guerreiros. Essa sociedade se destacou pela construção de grandes centros cerimoniais, o que incluía grandes pirâmides e templos.

Os nasquenses, membros da cultura Nasca, fundaram a cidade de Cachuachi, que é considerada pelos arqueólogos como a primeira área urbana do território atual do Peru. Essa sociedade era formada principalmente por guerreiros e pescadores. Os nasquenses tinham muito conhecimento acerca da astronomia, reconhecendo os movimentos do Sol e de outros corpos celestes. A partir dessas observações, eles puderam elaborar calendários e criar desenhos no chão de dimensões enormes, conhecidos como geóglifos. Essas obras ficaram conhecidas como Linhas de Nasca.

Aprendizagens em processo

Conceitual

FAÇA NO CADERNO

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL

demo, reproduza o quadro a seguir preenchendo-o com as informações sobre olmecas, maias, astecas, mochicas e nasquenses.

Sociedade	Localização geográfica	Cultura

104

Aprendizagens em processo – Conceitual

Peça aos estudantes que façam a atividade em dupla para que possam se ajudar, sobretudo, no preenchimento do quadro. Com ênfase no conteúdo conceitual, esta atividade tem como objeto o escopo geral das sociedades originárias da América, principalmente o conceito de **cultura**.

Essa atividade pode auxiliar no desenvolvimento de uma **avaliação formativa**.

Respostas

Sociedade	Localização geográfica	Cultura
Olmecas	Mesoamérica	Cidades-Estado; <i>tlachtli</i> (jogo da bola).
Astecas	Mesoamérica	Crença em vários deuses, o principal era o rei Sol.
Maias	Mesoamérica	Astronomia (calendários), matemática (sistema numérico com representação do zero).
Mochicas	Andes	Grandes templos cerimoniais.
Nasquenses	Andes	Astronomia, calendários e geóglifos.

“Amplitude” (2022, p. 104), em seu Capítulo 6: Povos originários da América Latina (Unidade 2: Povos da Antiguidade).

2.7. Padrão de análise de relação contextual em orientações docentes

Napata, a nova capital cuxita

Por volta de 1000 a.C., o domínio egípcio em Cuxe teve fim, e um reino cuxita independente foi fundado. A nova capital do Reino de Cuxe foi estabelecida na cidade de Napata. A partir de 730 a.C., exércitos núbios avançaram sobre o Egito e dominaram o território por quase cem anos. De 715 a.C. a 663 a.C., os faraós egípcios eram núbios.

Em Napata, os governantes ergueram estátuas, pequenas pirâmides e palácios, além de templos dedicados aos deuses. O maior templo, em homenagem ao deus Amon, situava-se na montanha de Djebel Barkal, sagrada para os egípcios e para os núbios.

O domínio de Cuxe no Egito começou a ruir no século VII a.C., quando os reis cuxitas foram obrigados a retornar às suas fronteiras originais em Napata. No século VI a.C., a capital cuxita deslocou-se para Méroe, mais ao sul.

A criação de animais

A criação de gado desempenhava papel fundamental no Reino de Cuxe. Leia o texto a seguir sobre a importância dessa atividade para os cuxitas.

Na época da ascensão do reino de Napata, a criação de animais já possuía uma tradição milenar e, juntamente com a agricultura, representava a principal fonte de subsistência da população. Além do gado de chifres longos e curtos, a população criava camelos, cabras e, em menor escala, cavalos e burros, utilizados como animais de carga. Os camelos só foram introduzidos relativamente mais tarde, ao final do século I antes da Era Cristã.

[...]

A primazia da criação de gado no Império de Kush é atestada por numerosos indícios: a iconografia, os ritos funerários, as metáforas (compare-se um exército sem chefe a um rebanho sem pastor) etc.

As oferendas aos templos consistiam principalmente em animais domésticos, e ao que parece, a riqueza dos reis, da aristocracia e dos sacerdotes do templo era avaliada em gado.

LECLANT, Jean. O Império de Kush: Napata e Méroe. In: MOKHTAR, Gamal (ed.), *História Geral da África*. II: África Antiga. 2. ed. rev. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 311-312.



Ruínas do templo de Amon, em Karima, no Sudão. Fotografia de 2017. Em torno de Djebel Barkal há ruínas de ao menos 13 templos e três palácios. Elas foram identificadas por arqueólogos europeus nas primeiras décadas do século XIX. Muitos dos achados foram levados, à época, para museus na Europa, onde estão até hoje. Fotografia de 2017.

Orientações

A montanha de Djebel Barkal apresenta enorme valor arqueológico. Juntamente com as cidades de Méroe e Napata, foi colocada, no ano de 2003, na lista do Patrimônio Cultural Mundial.

Segundo estudiosos, a montanha era usada como um ponto de referência pelos mercadores que circulavam pelas rotas de comércio na Antiguidade, em especial as rotas localizadas entre partes da África central, da Arábia e do Egito.

As ruínas que atualmente formam o sítio arqueológico em Djebel Barkal são estudadas por arqueólogos e pesquisadores de várias partes do mundo. Conforme as informações da legenda da imagem das ruínas do tempo de Amon, na região há pelo menos três palácios e treze templos. No lado oeste da montanha, há um campo de pirâmides reais, que estão entre as mais bem preservadas do Sudão.

Além disso, há outros sítios arqueológicos situados nas proximidades de Djebel Barkal, como Sanam, conhecido como "Contra-Napata", uma cidade antiga próxima dos limites da moderna cidade de Méroe, e el-Kurru, o cemitério da maioria dos reis e rainhas da 25ª dinastia.

Observação

Entender as formas de organização política na África, no período abordado por este Capítulo, é uma forma de preparar os estudantes para o trabalho com a habilidade EF06HI13. É importante notar que essa habilidade será trabalhada de forma mais ampla na Unidade V deste volume.

117

117

Capítulo 10: A Núbia e o Reino de Cuxe (Unidade 4: Povos da Antiguidade na África) de "Araribá Conecta" (2022, p. 117).

2.8. Padrão de análise de relação contextual por recorrência de assunto

• Ao abordar com a turma a atividade desta página, se possível, acesse com eles o site do **Museu Nacional da Civilização Egípcia**, que contém diversos vídeos e fotografias sobre o assunto deste capítulo. Disponível em: <https://nmec.gov.eg/>. Acesso em: 5 abr. 2022. O site está em inglês, mas é possível selecionar a opção de traduzir para o português. Veja algumas sugestões de acesso.

1. Na aba “meios de comunicação” (*media*), entre na seção “vídeos” (*videos*).

2. Localize o vídeo intitulado “The Grand Opening of the Sphinx Avenue in Luxor”.

3. A partir do tempo 1:30:00, é possível visualizar a parada pública.

Atividades

- 1.** Em 2021, o Egito inaugurou oficialmente o Museu Nacional da Civilização Egípcia, reunindo um rico acervo sobre a Antiguidade. Leia o texto a seguir sobre como ocorreu o transporte das múmias para esse museu. Depois, realize as atividades.

O Egito fez, neste sábado (3), uma parada pública pelas ruas do Cairo, com a exibição de 22 múmias que foram transportadas de um museu para outro na mesma cidade.

O comboio transportou 18 reis e 4 rainhas do Museu Egípcio, no centro da capital egípcia, para o Museu Nacional da Civilização, que fica a cerca de 5 quilômetros de distância.

[...]

As peças foram transportadas pelas ruas marginais ao rio Nilo. A ideia da parada é criar interesse entre turistas pelas antiguidades do país.

[...]

EGITO faz parada pública com múmias do século 16 A.C. que serão transferidas de museu. **61**, 3 abr. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2021/04/03/egito-faz-uma-parada-com-mumias-do-seculo-16-ac-que-serao-transferidas-de-museu.ghtml>. Acesso em: 7 fev. 2022.



Objetos em exposição no Museu Nacional da Civilização Egípcia, no Cairo, Egito, 2021.

- a) Qual é o assunto tratado no texto? *Resposta: O texto aborda uma parada pública organizada no Cairo que transferiu 22 múmias para o Museu Nacional da Civilização Egípcia.*
- b) De acordo com o texto, qual era a intenção da parada pública que transportou as múmias? *Resposta: A parada pública tinha como intenção despertar o interesse dos turistas em relação à história egípcia.*
- c) Forme uma dupla com um colega e escrevam um texto sobre a importância dos acervos e museus que abordam a história de povos da Antiguidade. Utilizem as palavras a seguir em seu texto e, se julgarem interessante, citem o museu que estudamos como exemplo.

preservação • história • diversidade • cultura • Antiguidade • sociedade

Resposta: Espera-se que os alunos escrevam um texto comentando que os acervos e museus têm como intenção preservar aspectos históricos de determinada sociedade, para que todos possam conhecer a diversidade de povos que contribuíram para a formação da sociedade atual.

114

“*Jovem Sapiens*” (2022, p. 114), no Capítulo 4: A África antiga, e “*Conexões e Vivências*” (2022, p. 61), no Capítulo 5: Egito Antigo, terra de camponeses e faraós (Unidade 2: Culturas e poder na África Antiga), Atividade 3, da seção O que eu aprendi? de “*SuperAção*” (2022, p. 291)

2.8. Padrão de análise de relação contextual por recorrência de assunto



DE OLHO NO LEGADO

NO CADERNO ATIVIDADE EM DUPLA

UNIDADE 4

Egito transfere múmias a novo museu em desfile majestoso

Em abril de 2021, foi inaugurado, no Cairo, o Museu Nacional da Civilização Egípcia. Para o evento, foi preparado um grandioso espetáculo, com a presença de autoridades políticas e militares, além de músicos, dançarinos e atores.

O evento foi transmitido em tempo real por emissoras de TV de diversos países, e 22 múmias de reis e rainhas do Antigo Egito foram levadas do Museu do Cairo para o novo museu.

O trajeto de sete quilômetros durou cerca de duas horas e foi acompanhado por imagens aéreas, música ao vivo, apresentações de dança, projeções de luzes, cenários luxuosos e atores vestidos com roupas de época.



Desfile de transferência das múmias reais do Museu Egípcio para o recém-inaugurado Museu Nacional da Civilização Egípcia, Cairo, Egito, 2021.

Leia um pouco mais sobre os principais fatos desse importante evento:

Um desfile inédito com as múmias de 22 faraós do Egito antigo, entre os quais estava Ramsés II, conduziu solenemente nesse sábado (3/4) pelas ruas do Cairo estes lendários reis e rainhas até sua nova morada, o Museu Nacional da Civilização Egípcia (NMEC).

Sob estrita vigilância policial, o "Desfile Dourado" dos faraós, a bordo de veículos que imitavam carros funébreos da época, cruzou em 30 minutos os sete quilômetros que separam a Praça Tahrir, onde fica o museu histórico e onde as múmias repousavam há mais de um século, e o NMEC. [...]

A maioria das 22 múmias, descobertas perto de Luxor, no sul do Egito, a partir de 1881, não saiu do museu no centro do Cairo, localizado na famosa Praça Tahrir, desde o início do século XX. [...]

As múmias foram transportadas cada uma dentro de um tanque especial com o nome do soberano e dotado de mecanismos de absorção de impactos, em uma envoltura que contém nitrogênio para conservá-las.

APR Camão fúnebre com 22 múmias desfilou pelas ruas do Cairo no vídeo. Estado de Minas, Belo Horizonte, 4 abr. 2021. Disponível em: [**61**](https://www.estado.de.gov.br/noticia/informacao/2021/04/04/informacao_nacional/1251128/estado-funcao-coro-22-mumias-do-egito-pelas-ruas-do-cairo-no-video-divul. Acesso em: 26 fev. 2022.</small></p>
<p>Conversem sobre o texto lido, troquem ideias e façam o que se pede.</p>

1. Que patrimônio cultural do Egito foi transportado para o novo museu?
2. Na opinião da dupla, qual foi a intenção de promover um espetáculo tão grandioso para transportar esse patrimônio até o Museu Nacional da Civilização Egípcia?
3. Produzam um meme para divulgar a nova atração do Museu Nacional da Civilização Egípcia. Para isso, sigam as orientações do professor.

</div>
<div style=)

Para aprofundar

É possível assistir na íntegra à solenidade de inauguração do Museu Nacional da Civilização Egípcia no canal The National News, emissora de TV dos Emirados Árabes Unidos (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vx4-5zK2js>); acesso em: 30 abr. 2022). Alguns trechos estão legendados ou dublados em inglês, outros estão apenas em árabe. No entanto, isso não prejudica a compreensão do contexto geral da solenidade.

Foco na BNCC

A seção **De olho no legado** trabalha o desenvolvimento das competências gerais 2 e 5, das competências específicas de Ciências Humanas 5 e 7 e das competências específicas de História 2 e 7, por meio da apresentação do evento que marcou a inauguração do Museu Nacional da Civilização Egípcia, no Cairo, capital da República Árabe do Egito.

Orientações

Chame a atenção dos estudantes para a magnitude do evento que marcou a inauguração do Museu Nacional da Civilização Egípcia, no Cairo, capital da República Árabe do Egito, e para o fato de ele constituir um marco de memória da antiga civilização egípcia no mundo atual. Converse com eles sobre os cuidados com a segurança no transporte das peças, indicando tratar-se de bem valiosos não pelo aspecto financeiro, mas como patrimônio cultural. Se julgar conveniente, compartilhe com a turma a matéria jornalística na íntegra para ampliar a discussão do assunto.

Para a criação dos memes, oriente os estudantes para usar aplicativos gratuitos próprios para a faixa etária, disponíveis na internet, para essa finalidade. É essencial que o trabalho das duplas seja realizado sob supervisão, para que as regras de uso seguro da internet sejam garantidas.

Respostas

1. As 22 múmias de faraós egípcios.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que o caráter grandioso deu ao evento visibilidade na imprensa internacional e na internet. É possível associar a magnitude do feito à demonstração do governo de que o país valoriza o patrimônio cultural e histórico representado por múmias, construções e arte do Antigo Egito. Usando o evento para projetar uma imagem positiva do país no cenário regional e internacional. O feito também estimula na população o orgulho nacional pela história milenar, pelo patrimônio cultural do povo egípcio e pelo zelo em preservá-los em segurança, além de estimular o turismo ao país para conhecer o novo museu.
3. Livre elaboração. Espera-se que os memes contenham referência aos conhecimentos construídos nas aulas, demonstrando também o uso das tecnologias disponíveis de modo ético, crítico e responsável. Nesse sentido, oriente as duplas a expressar o conteúdo sob a perspectiva do respeito e da valorização à diversidade cultural e às tradições dos povos do mundo.

61

“*Jovem Sapiens*” (2022, p. 114), no Capítulo 4: A África antiga, e “*Conexões e Vivências*” (2022, p. 61), no Capítulo 5: Egito Antigo, terra de camponeses e faraós (Unidade 2: Culturas e poder na África Antiga), Atividade 3, da seção O que eu aprendi? de “*SuperAção*” (2022, p. 291)

2.8. Padrão de análise de relação contextual por recorrência de assunto

3. Em abril de 2021, o Egito realizou um desfile público com 22 múmias de faraós e rainhas da Antiguidade, que foram transferidas para o Novo Museu da Civilização Egípcia. Acerca do tema, responda às questões a seguir.

a) Por que os egípcios mumificavam seus mortos?

b) Qual é a importância de preservar o patrimônio de uma civilização, por exemplo, as múmias egípcias?

4. Os sumérios criaram um dos primeiros sistemas de escrita: a escrita cuneiforme. Observe com atenção o quadro a seguir e escreva um bilhete para um colega utilizando os caracteres da escrita cuneiforme.

4. Resposta nas orientações ao professor.

3. a) Resposta: Os egípcios mumificavam os mortos, porque acreditavam que a preservação completa do corpo, incluindo seus órgãos internos, era uma condição essencial para garantir a passagem do indivíduo para a outra vida.

SEMI-ALFABÉTICO

A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U
V	W	X	Y	Z		

Alfabeto cuneiforme.

3. b) Resposta: Preservar o patrimônio de uma civilização é importante para promover a formação da identidade histórica e cultural de um povo, reforçando as heranças recebidas pelos primeiros povos que viveram na região em outros momentos históricos e valorizando os saberes e as tradições dessas sociedades.

3. Objetivo

- Esta atividade avalia se os alunos conseguem identificar elementos importantes para a cultura egípcia, de forma a desenvolver alguns aspectos da habilidade EF06HI07.

Como proceder

- Os alunos podem apresentar alguma dificuldade na realização da questão b, pois ela exige uma reflexão a respeito da importância da preservação patrimonial. Para auxiliá-los nessa tarefa, peça-lhes que discutam sobre patrimônios históricos que conhecem. Essa reflexão pode auxiliá-los a compreender a importância da preservação desses patrimônios de maneira a aproximá-los de suas realidades.

5. Em sua folha de papel avulsa, complete as afirmativas com as palavras indicadas a seguir.

5. a) Respostas: Atenas; democracia; Esparta; Oligarquia; filosofia; comédias; tragédias.

Atenas • Esparta • democracia • Filosofia • agricultura • cristianismo
Jerusalém • comédias • oligarquia • tragédias • escravizados • defesa

a) Na Antiguidade, duas grandes cidades-Estado gregas se tornaram centros de influência: em ■, desenvolveu-se a ■ como sistema político, enquanto em ■, o sistema vigente era a ■. Durante o século V a.C., a cidade-Estado de Atenas atingiu o auge de seu desenvolvimento. Sócrates, Platão e Aristóteles elaboraram os princípios da ■ grega. O teatro a céu aberto também floresceu nesse período, com peças cômicas, as chamadas ■, e peças dramáticas, as ■.

b) A expansão do Império Romano teve três objetivos principais: a ■ com relação aos povos vizinhos, o aumento de terras para a ■ e a captura de ■. Entre os territórios ocupados, estava ■, cidade onde foi concebido o ■, uma das primeiras religiões monoteístas do mundo.

5. b) Respostas: defesa; agricultura; escravizados; Jerusalém; cristianismo.

4. Objetivo

- Esta atividade avalia se os alunos mobilizam reflexões a respeito das diferentes formas de registro desenvolvidas pelas sociedades antigas, favorecendo a abordagem da habilidade EF06HI07.

Como proceder

- Caso perceba dificuldades na realização da atividade, peça à turma que se organize em duplas, para que troquem entre si as frases que produziram, auxiliando-se mutuamente. Promova um ambiente de acolhimento e respeito entre a turma, de modo que todos consigam escrever o bilhete.

Resposta

4. Resposta pessoal. É importante que os alunos usem apenas letras presentes do alfabeto fenício, permitindo a tradução completa da mensagem. Verifique se eles conseguem fazer a identificação correta dos caracteres. Durante a atividade, reforce com eles a importância da escrita como registro material de um povo e como modo de reconhecer suas formas de comunicação.

5. Objetivo

- Esta atividade avalia se os alunos reconhecem características das sociedades gregas e romanas, favorecendo o desenvolvimento de aspectos das habilidades EF06HI10, EF06HI11 e EF06HI12.

Como proceder

- Ao identificar dificuldade dos alunos na resolução da atividade, explore os conceitos apresentados no boxe para completar as frases. Se necessário, retome, no volume, os temas que trabalham esses conceitos, a fim de relacioná-los aos respectivos contextos históricos.

291

“*Jovem Sapiens*” (2022, p. 114), no Capítulo 4: A África antiga, e “*Conexões e Vivências*” (2022, p. 61), no Capítulo 5: Egito Antigo, terra de camponeses e faraós (Unidade 2: Culturas e poder na África Antiga), Atividade 3, da seção O que eu aprendi? de “*SuperAção*” (2022, p. 291)

2.9. Padrão de análise de relação contextual que considera aspectos da cultura material

Documento

Os guerreiros de Xian

Você já ouviu falar a respeito das estátuas dos guerreiros de Xian? Elas foram encontradas em uma cidade chinesa em 1974. Leia o texto a seguir e descubra o que o grande exército de Chin Che Huang revela sobre a Antiguidade na China.

Exército de terracota, uma das grandes descobertas do século 20

Quem olha de longe vê apenas um morro coberto por vegetação rasteira na província de Xian, na China. Mas, por baixo da terra, existe uma majestosa pirâmide, construída para que Qin Shihuangdi (260-210 a.C.) tivesse em morte todo o poder e a riqueza que gozou em vida.

O mausoléu do imperador Qin é mundialmente conhecido por causa de sua guarda simbólica, encontrada a 1,5 quilômetro do mausoléu: mais de 8 mil figuras de guerreiros, outras de 520 cavalos e 130 carruagens, tudo modelado artesanalmente em tamanho natural. Cada peça é única e os militares portam armas de bronze reais.

LOMBARDO, Lívia. Exército de terracota, uma das grandes descobertas do século 20. *Aventuras na História*, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-o-exercito-de-terracota-china-descoberta-seculo-20.shtml>. Acesso em: 6 abr. 2022.



Estátuas dos guerreiros do imperador Chin, c. século III a.C. Esculturas de terracota. Museu do Exército de Terracota do Imperador Qin, Xian, China. Fotografia de 2021.

1. O texto de que você acabou de ler trata de uma grande descoberta arqueológica. Sobre o objeto dessa descoberta, responda.
 - a) O que foi descoberto?
 - b) Quantas peças foram encontradas?
 - c) Em que século essas peças teriam sido produzidas?
 - d) Qual teria sido a finalidade de produzir essas peças e enterrá-las no local?
2. O que essas peças revelam a respeito da cultura e da sociedade chinesa da época em que foram construídas?

95

Continuação

blemas em sua preservação. Assim, os estudantes podem discutir alternativas e soluções para o problema. Peça a eles que analisem as obras escolhidas e, por fim, proponha que apresentem o resultado de todo o trabalho na forma de um *blog* ou na forma de um painel.

A atividade proposta incentiva o trabalho com práticas de pesquisa como **revisão bibliográfica**, **análise documental**, **análise de mídias sociais**, **tomada de nota** e **construção de relatórios**.

95

Respostas

1. a) Descobriu-se um conjunto de estátuas feitas de terracota, reproduzindo em tamanho natural os soldados do exército do imperador Qin Shihuangdi, o unificador da China.

b) Foram encontradas milhares de peças: mais de 8 mil estátuas de soldados e 520 de cavalos em tamanho natural, além de 130 carruagens.

c) As peças foram produzidas no século III a.C.

d) Segundo o texto, acredita-se que as peças foram confeccionadas para que o imperador, após a morte, tivesse seu poder e sua riqueza mantidos.

2. Culturalmente, as peças evidenciam que os chineses acreditavam em algum tipo de existência após a morte. Elas também revelam que a sociedade chinesa, durante o império de Qin Shihuangdi, era militarizada e que o exército chinês da época tinha diversas divisões, como regimentos de infantaria, cavalaria e arqueiros.

A pesquisa proposta incentiva o trabalho com prática de pesquisa como **análise documental**.

Observação

O conteúdo desta página contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI07 e EF06HI17.

Capítulo 8: A China e a Índia na Antiguidade (unidade 3: Sociedades antigas do Oriente) de “*Araribá Conecta*” (2022, p. 95).

Anexo 3: Recortes de Fontes sobre o Patrimônio imaterial

► Resposta

A poesia de tradição oral, estilo poético marcante na cultura medieval, não tem autoria nem origem definidas. Cantada pelos poetas trovadores, a narrativa, em forma de versos, foi sendo adaptada e recriada pelos cantores e ouvintes ao longo dos anos. É esperado que os estudantes compreendam que a história sobre os doze pares de França chegou primeiramente a Portugal; ela foi, então, incorporada às festividades religiosas que tinham como principais objetivos o fortalecimento da Igreja e o incentivo ao espírito de combate aos mouros. É marcada por esses objetivos que essa história foi trazida para o Brasil pelos jesuítas durante o período colonial, visto que os religiosos pertencentes a essa ordem desejavam promover a catequização entre os povos indígenas nas terras que mais tarde formariam o Brasil. Histórias lendárias como essa, ligadas a Carlos Magno e que valorizavam o poder da Igreja, eram muito úteis aos jesuítas em sua ação de catequese. O conteúdo abordado nesta seção favorece o trabalho com o tema contemporâneo **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.**

Observação

Falar sobre essas trocas culturais com os estudantes, e sobre o exemplo das cavalhadas em especial, contribui para o trabalho com as seguintes habilidades: EF06HI14 e EF06HI15.



Lugar e cultura

MULTICULTURALISMO

A tradição medieval nas Cavalhadas do Brasil

Muitas poesias de tradição oral falavam sobre Carlos Magno e a cristandade. “A Canção de Rolando”, por exemplo, do século XI, narra os feitos lendários de Rolando, sobrinho de Carlos Magno e comandante dos guerreiros francos (os doze pares de França), na luta contra os **mouros** na Espanha. Segundo a obra, Rolando foi morto por guerreiros do islã. Carlos, então, continuou na batalha, derrotou os mouros e reconquistou o território para os cristãos.

A poesia chegou a Portugal e também ao Brasil, trazida para cá pelos missionários jesuítas no período colonial. Até hoje, essa história sobre o batalhão de Carlos Magno está presente nas famosas Cavalhadas, que têm maior expressão no município de Pirenópolis, em Goiás.

As Cavalhadas são celebrações que ocorrem há mais de 200 anos em Goiás, inspiradas nas tradições de Portugal e da Espanha na Idade Média. [...]

O cenário das Cavalhadas consiste em uma representação das batalhas entre cristãos e mouros que ocorreram durante a ocupação moura na península Ibérica (século IX a século XV). São dois exércitos com 12 cavaleiros cada, que durante três dias se apresentam, encenando a luta [...].

CAVALHADAS podem se tornar Patrimônio Cultural. *Jornal Estado de Goiás*, 29 set. 2020. Disponível em: <https://www.jornalestadodegoias.com.br/2020/09/29/cavalhadas-podem-se-tornar-patrimonio-cultural/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

◻ Mouros

Forma como os cristãos chamavam os muçulmanos que se estabeleceram na península Ibérica no século VIII.



Encenação das Cavalhadas na Festa do Divino, em Pirenópolis, em Goiás, em 2018. Em 2020 e 2021, as Cavalhadas foram canceladas em razão da pandemia da covid-19. Essas foram as únicas vezes que a festa foi cancelada durante seus 200 anos de existência.

- Por que a narrativa lendária de Carlos Magno ainda está presente em tradições culturais no Brasil de hoje? Explique.

190
MATEUS TORRES/VEP/VEP

► Texto complementar

A prova das argolinhas também faz parte dos festejos das cavalhadas.

Um dos momentos mais esperados da festa é a prova das argolinhas. Ela consiste em retirar a galope uma argola suspensa numa trave horizontal disposta sobre outras duas, em formato de dólmen. Quando o cavaleiro é bem-sucedido, ele comemora a retirada vibrando o braço com a lança utilizada na prova.

SPINELLI, Céline. Cavalhadas em Pirenópolis: tradições e sociabilidade no interior de Goiás. *Religião e Sociedade*, n. 30, 2010.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rs/v30n2/a04v30n2.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

OUTROS OLHARES

É possível desenvolver a análise do texto contando aos estudantes alguns elementos ligados ao passado e ao presente da capoeira no Brasil. Em 2018, a capoeira foi considerada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) um patrimônio imaterial do Brasil tendo em vista sua importância cultural para o povo. No entanto, nem sempre foi assim. Após sucessivas leis ao longo do período colonial e imperial que criminalizavam a capoeira e seus adeptos, no Código Penal de 1890, a capoeira foi considerada crime em todo o país, que havia acabado de se tornar uma república. A luta somente deixou de ser criminalizada em 1937, quando o presidente Getúlio Vargas passou a considerá-la um esporte nacional.

Apesar de ser uma prática muito comum, pesquisadores indicam que os primeiros documentos escritos que tratam da capoeira datam do fim do século XVII. Isso, somado ao apagamento da cultura diaspórica dos africanos e suas memórias, faz com que haja poucos documentos sobre essa arte marcial até o século XX. No entanto, em dois estados brasileiros a capoeira se desenvolveu e se manteve como prática: na Bahia e no Rio de Janeiro. Na Bahia, um dos capoeiristas mais importantes do século XX foi Mestre Pastinha; e, no Rio de Janeiro, Mestre Bimba se consolidou como figura importante dessa prática.

Para saber mais

- **Mestre Pastinha, rei da capoeira.** 2019. Vídeo (59 min 34 s). Publicado pelo canal TVE Bahia.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Aiufa8mh9fs&t=1529s>. Acesso em: 3 jun. 2022.

Nesse documentário, Mestre Pastinha é lembrado como ícone da capoeira baiana por capoeiristas que foram seus discípulos.

- **Mestre Bimba: a capoeira iluminada.** 2011. Vídeo (1 h 17 min 57 s). Publicado pelo canal Philippos Sawides.

Luiz Fernando Goulart. Brasil, 2005. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EHnPkKZxcM0>. Acesso em: 3 jun. 2022.

O documentário trata da vida e da obra de Mestre Bimba e do caldo cultural no qual a capoeira regional está inserida. Ambas as obras podem ser apresentadas aos estudantes em sua totalidade ou o professor pode selecionar trechos para serem apresentados.

92

Outros olhares

Consulte as respostas no Manual do Professor.

Não escreva no livro.



Podcast

Povos bantos e a capoeira

No livro *África Bantu*, três pesquisadoras estadunidenses escrevem sobre a criação da capoeira entre os povos de origem banto, em Angola. Leia o texto e reflita sobre as questões propostas a seguir.

Historicamente, os povos de língua Bantu tiveram um grande impacto em vastas regiões geográficas, tanto na África quanto em outros lugares. Um exemplo poderoso da disseminação de ideias por povos de línguas Bantu é a arte marcial da capoeira. [...] Nascida em Angola, entre os povos Kimbundu do sub-ramo Bantu Njila, a capoeira se tornou um esporte e uma forma de arte popular nas Américas, desde as ruas do Brasil até academias da moda em Nova York e São Francisco. [...] A chegada da capoeira nas Américas tem raízes na era do tráfico transatlântico de escravos. Alguns indivíduos escravizados da região atual de Angola levaram a prática para as Américas.

Embora não seja a única ideia ou prática que os falantes Bantu trouxeram para as Américas, ela é um exemplo bem conhecido. [...] A capoeira combina ideologia, prática física e expressão religiosa/espiritual. Essa arte marcial elegante,

artística, fisicamente desafiadora e prática integra o espiritual e o terreno, os vivos e os ancestrais, elementos marciais e lúdicos, musicais e rítmicos, e as políticas de resistência e justiça.

FOURSHEY, Catherine Cymone; GONZALES, Rhonda M.; SAIDI, Christine. *África Bantu*. de 3500 a.C. até o presente. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 87.



Grupo praticando capoeira na ocupação Isidoro, na cidade de Belo Horizonte (MG), 2014.

- 1 Segundo o texto, qual é a relação entre a capoeira e os povos bantos?
- 2 Como as autoras caracterizam a capoeira?
- 3 Por que as autoras afirmam que a capoeira revela a "abordagem holística" dos povos bantos?
- 4 Com base no texto, identifique e descreva o percurso geográfico percorrido pela capoeira desde o momento em que foi criada na África até os dias atuais. Em seguida, se possível, trace-o em um mapa-múndi impresso ou digital.
- 5 Na região onde você mora, as pessoas costumam praticar capoeira? Em sua opinião, essa atividade é importante para a cultura brasileira? Justifique sua resposta.

92

reprodução do livro de Casuarina em tamanho reduzido.

Respostas das atividades

1. O texto afirma que a capoeira surgiu em Angola, entre os povos Kimbundu do sub-ramo Bantu Njila. Pode ser oportuno reiterar para os estudantes que "Bantu" não é um único povo, mas uma comunidade de povos, separados por traços culturais distintos; por isso, "sub-ramo" significa um dos povos de origem bantu.
2. Espera-se que o estudante identifique a caracterização da capoeira ao longo do texto, como uma arte marcial, um esporte e uma forma de arte popular nas Américas.
3. Para desenvolver esta questão, pode ser oportuno explicar para a turma que "abordagem holística" significa uma visão de mundo que integra os vários fenômenos. Assim, a capoeira é uma expressão dessa abordagem,

pois ela não é apenas uma prática de esporte ou uma expressão religiosa, mas uma atividade que integra ou combina ideologia, arte marcial e expressão espiritual.

4. Espera-se que o estudante identifique a região dos bantos em Angola como o berço da capoeira, indicando, em seguida, sua vinda para a América, em especial para o Brasil, com os escravizados e, por fim, chegou até Nova Iorque como arte.

5. Espera-se que o estudante reflita sobre a importância da capoeira como uma prática popular e disseminada no Brasil. O texto das autoras estadunidenses aponta essa importância, mas não é muito incisivo; então, pode-se aprofundar o tema.

Trilha 4: A cultura nok e os povos bantos (unidade 3: Povos antigos na Ásia e na África) de *Jornadas novos caminhos* (2022, p. 92)

Anexo 4: Mapeamento de abordagens sobre Preservação

- A foto de abertura retrata um dos templos construídos no reinado do faraó egípcio Ramsés II, que governou durante 66 anos. Comente com os alunos que a construção de templos foi um dos modos que ele utilizou para demonstrar o poder de seu reinado a povos vizinhos, mas também foi uma forma de restabelecer seu prestígio com a população após as controvérsias religiosas ocorridas no reinado de Aquenátôn.

- O templo de Ramsés II está localizado no Complexo de Abu Símbel, que abriga também um templo dedicado à rainha egípcia Nefertari e aos deuses Rá, Ptah e Amun.

- Com base nessa foto, proponha aos alunos uma reflexão sobre a importância de preservar as construções das antigas civilizações para conservar a memória da humanidade. Tais construções podem indicar diversos aspectos acerca da história desses povos, como os materiais que eram utilizados nas edificações, seus conhecimentos de Arquitetura e de Matemática, alguns elementos da escrita e das representações artísticas, dos ritos funerários e dos costumes que faziam parte da vida cotidiana deles.

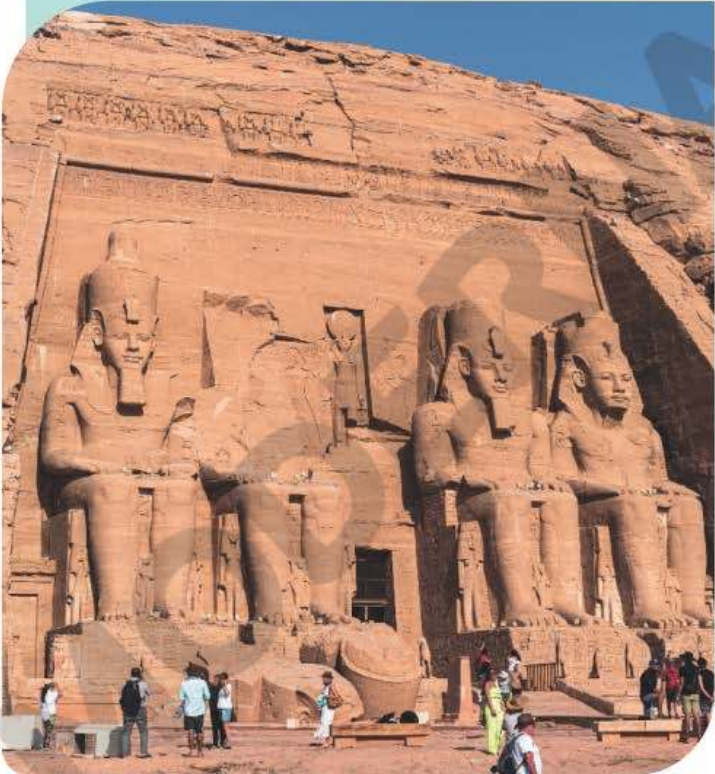
- Aproveite as páginas de abertura e converse com os alunos sobre os assuntos que serão abordados na unidade, verificando seus conhecimentos prévios.

- Ao longo desta unidade, serão trabalhadas habilidades e competências descritas na BNCC, como a habilidade **EF06HI07**, ao tratar dos povos mesopotâmicos, egípcios, cuxitas e axumitas. Do mesmo modo, no decorrer do estudo do conteúdo, serão abordados aspectos de diferentes competências gerais e da área de Ciências Humanas, como a compreensão da intervenção humana na natureza e na sociedade, proposta na **Competência específica de Ciências Humanas 3**, e a valorização dos conhecimentos historicamente construídos para explicar o mundo e as sociedades, abordada na **Competência geral 1**.

UNIDADE

3

Mesopotâmia e África Antiga



Templo de Ramsés II, construído no século XIII a.C. e localizado no complexo arqueológico de Abu Símbel, no Egito. Foto de 2021.

80

Orientações

Certifique-se de que os estudantes compreenderam a proposta de cada atividade e ajude-os em caso de dúvida. A ação favorece a criação do vínculo professor-estudante desde o começo do ano letivo.

Respostas

1. a) Passaporte é um documento oficial de viagem emitido por órgão público para identificar o viajante em outros países. Ele apresenta informações como nome, data de nascimento, nacionalidade, titular do documento, além das datas de entrada e saída de países pelos quais a pessoa viajou, e, em alguns casos, o visto de permanência.
 - b) Porque são documentos de cerca de cem anos atrás que pertenceram a famílias japonesas que deixaram seu país natal e vieram viver no Brasil. O estudo dessas fontes possibilita saber nome e idade dos imigrantes, a data em que chegaram ao Brasil, quantas pessoas chegavam com as famílias, entre outras. Essas informações ajudam a conhecer a história da imigração japonesa ao Brasil do início do século XX.
 - c) A escrita japonesa registrada no passaporte é diferente do Brasil (a primeira é formada por ideogramas, enquanto a escrita do Brasil é alfabética); as vestimentas usadas pelas famílias das fotografias são típicas da cultura japonesa. Podemos imaginar a barreira imposta pela língua, que dificultava a comunicação entre japoneses e brasileiros; a dificuldade de adaptação em um país com características geográficas e culturais muito diferentes das do Japão; a dificuldade de preservar e transmitir as tradições de seu povo.
2. a) Informações sobre materiais e técnicas utilizados na confecção da máscara e os conhecimentos necessários para trabalhar com eles.
 - b) Não. As diversas máscaras africanas têm significados diferentes de acordo com a cultura do povo que as produziu.
 - c) Resposta pessoal. Estimule os estudantes a se informar sobre reivindicações e manifestações locais.
3. Produção pessoal. Incentive os estudantes a refletir sobre os diversos tipos de patrimônio e a importância de conhecer e divulgar iniciativas de preservação.

22

ATIVIDADES

NO CADERNO

1. Observe os registros da história do Brasil a seguir e, depois, faça o que se pede.
2. Observe as imagens 1 (fonte histórica) e 2 (ação de sujeitos históricos) e, em seguida, responda às questões.



Passaporte de família nipônica imigrante que desembarcou no Porto de Santos em 1919, vinda do Japão.



Passaporte de imigrante japonês de 1921, quando chegou ao Brasil e se estabeleceu na cidade litorânea de São Vicente, estado de São Paulo, onde trabalhou como pescador.



Máscara dan, esculpida em madeira.



Manifestantes em protesto na Avenida Paulista, São Paulo (SP), 2018.

- a) Você sabe o que é passaporte e qual sua finalidade? Se necessário, pesquise sobre o assunto para descobrir o que é.
 - b) Por que os passaportes reproduzidos acima são fontes sobre a história do nosso país? Dê exemplos de informações que podem ser obtidas com o estudo desses documentos.
 - c) Que diferenças culturais entre Brasil e Japão são visíveis nessas fontes históricas? Que dificuldades você imagina que os imigrantes japoneses enfrentaram ao chegar ao Brasil?
- a) Observe a máscara africana produzida pelo povo dan; ela é uma fonte histórica. Ao estudá-la, que informações você imagina que um pesquisador poderá obter sobre o povo que a fez?
 - b) Em sua opinião, o significado dessa máscara é o mesmo para o povo dan e para outros povos africanos?
 - c) A imagem 2 retrata uma passeata. Em sua cidade ou região, aconteceu alguma passeata ou manifestação popular recentemente? Por qual motivo?
3. Você sabia que o Brasil tem diversos patrimônios históricos, culturais e ambientais? Pesquise e escolham um patrimônio brasileiro. Em seguida, elaborem um cartaz ilustrado sobre o local, explicando sua importância.

ATIVIDADE EM GRUPO

Foco na BNCC

A seção **Atividades** desenvolve as competências gerais 2, 4 e 9, as competências específicas de Ciências Humanas 3 e 5 e as competências específicas de História 1, 3, 6 e 7, além das habilidades EF06HI01 e EF06HI02.

(Conexões e Vivências, 2022, atividade 3, p. 22)

+ATIVIDADES

O trecho do texto a seguir foi retirado de uma inscrição deixada em uma pirâmide. O que se pode inferir com base na leitura?

O rei dá ordens, o rei concede dignidades, o rei distribui as funções, o rei dá oferendas [...] – pois tal é, de fato, o rei: o rei é o único do céu, um poderoso à frente dos céus!

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Antiguidade oriental**: política e religião. São Paulo: Contexto, 1990. (Repensando a história geral, p. 43).

Professor, a questão visa trabalhar a habilidade dos estudantes de inferir. Espera-se que os alunos percebam que este documento reforça a ideia de que o faraó era visto e via a si mesmo como um deus. O historiador Olavo Leonel Ferreira resumiu bem a visão dos antigos egípcios sobre os faraós, que eram considerados deuses vivos. Diante deles, as pessoas tinham de apresentar-se arrastando-se pelo chão. Não podiam olhar-lhes o rosto. Nem mesmo o nome dos faraós podia ser pronunciado: a palavra “faraó”, que significa “casa-grande”, era uma forma indireta de referir-se ao rei do Egito em razão de sua condição divina.

Imagens em movimento

Documentário sobre a Esfinge de Gizé.

- **OS ENIGMAS da grande esfinge**. Direção: Gary Glassman. EUA: National Geographic, 2010. DVD (45 min).

TEXTO DE APOIO

Existem dois tipos de esfinge, a grega e a egípcia. A primeira, em geral, é representada com cabeça feminina e seios em um corpo de leão com asas. Simboliza gênios fúnebres e espíritos maléficos, aparecendo na Grécia antiga, pela primeira vez, na cidade de Micenas. Essa representação teve origem entre hititas, fenícios, assírios e persas. Por influência de fenícios e cipriotas, os gregos adotaram o mesmo modelo.

74

PARA REFLETIR



Pirâmides: túmulos de faraós!

Atualmente, os milhares de turistas que viajam para o Egito todos os anos quase sempre iniciam a visita à terra dos faraós pelo Cairo, capital do país. Geralmente, a visita começa pelo conjunto composto pela esfinge e pelas Pirâmides de Gizé, uma das sete maravilhas do mundo antigo. O conjunto fica a cerca de 20 quilômetros do centro da capital.



▲ Esfinge de Gizé (à direita). Gizé (Egito), 2016.

Quéops, a mais alta e volumosa das pirâmides, tinha, ao ser construída, 146 metros de altura, o equivalente a um prédio de 48 andares. A pirâmide de tamanho médio é a de Quéfren; e a menor, a de Miquerinos. Dentro das pirâmides eram colocadas pinturas, esculturas e um sem-número de objetos destinados a acompanhar o faraó na outra vida.

Para construir Quéops, foram utilizados 2 milhões e 300 mil blocos de pedra, cortados com tal precisão que se encaixavam uns nos outros sem uso de argamassa, não havendo espaço entre eles nem para uma folha de papel. Estudos recentes afirmam que a construção da pirâmide de Quéops exigiu o trabalho de mais de 80 mil trabalhadores durante 20 longos anos.

74

A esfinge egípcia também possui corpo de leão, mas a cabeça pode ser tanto humana quanto de algum animal. Esculpidas em monólitos de vários tamanhos, eram consagradas a Amon ou Rá, guardiões dos templos e dos túmulos, simbolizando poder, sabedoria e eternidade. Na construção antropozoomórfica, representa a união entre a realeza e a invencibilidade do leão e a personalidade humana, evidenciada na expressão serena, mas austera, do rosto da esfinge.

Obra do faraó Quefrén (3098 a.C.), restaurada na XVIII dinastia por Tutmés IV, a esfinge de Gizé é,

sem dúvida, a maior e mais conhecida de todas. Entre as patas do imenso corpo de leão, havia um templo subterrâneo, onde os oráculos se reuniam.

ARAÚJO, Thiago Nicolau de; BELLOMO, Harry Rodrigues. A presença do antigo Egito nos cemitérios. In: BAKOS, Margaret (org). **Egiptomania**: o Egito no Brasil. São Paulo: Paris Editorial, 2004. p. 49.

Inicialmente, os trabalhadores extraiam das pedreiras os imensos blocos de pedra e os conduziam até as margens do Nilo; depois, em barcos, os blocos eram levados até o local da construção; daí, eram postos sobre suportes e amarrados; depois, com o uso de cordas e rampas, eram arrastados por centenas de homens até seu devido lugar.

Pode-se dizer, portanto, que as pirâmides são o resultado de um esforço organizado de milhares de trabalhadores durante um longo tempo.

São também os documentos mais visíveis do imenso poder do faraó na sociedade egípcia.

- a) De que pirâmides o texto trata? **a) Quéops, Quéfren e Miquerinos, com destaque para Quéops.**
- b) Com que finalidade elas foram construídas? **b) Para servirem de túmulos aos faraós.**
- c) Quantas pessoas trabalharam na construção da pirâmide Quéops?
c) Mais de 80 mil trabalhadores fixos. Estima-se que havia ainda 70 mil temporários.



▲ Pirâmides de Gizé. Gizé [Egito]. 2014. Em primeiro plano, vê-se um camelo. Observe o que uma historiadora diz sobre a importância do animal para a região: "O camelo, animal trazido da Península Arábica – embora já existisse no Egito antigo –, passou a ser usado com mais frequência somente a partir do século IV de nossa era. Com ele, as condições de circulação pelo deserto melhoraram muito, em razão de sua força e de sua capacidade de ficar muitos dias sem comer nem beber água. O camelo facilitou a comunicação através do deserto e sustentou um comércio que uniu o Sahel ao norte da África e ao Mediterrâneo. Daí as cargas ainda seguiam para a Península Arábica e para o Mar Vermelho, por terra e por mar" [SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2012. p. 14, 16].

75

+ATIVIDADES

Em grupo. Imaginem que vocês trabalham em uma agência de turismo e precisam convencer um grupo de pessoas, que estão indecisas, a fazer uma viagem ao Egito. Façam um relatório ilustrado (desenhos, fotografias, mapas etc.), um vídeo ou um áudio incentivando-os a conhecer as pirâmides, as pinturas egípcias, a navegar pelo Nilo, a visitar o Museu do Cairo, a conhecer o templo

de Abu Simbel, entre outros lugares. Deem um título ao trabalho.

Produção pessoal.

Professor, expor e comentar o trabalho dos alunos, estimulando o reconhecimento da importância do esforço coletivo (trabalho em grupo).

A atividade visa contribuir para o desenvolvimento das **competências gerais 2 e 5.**

TEXTO DE APOIO

As pirâmides

[Um] aspecto original da civilização egípcia foi a edificação das construções monumentais. Tanto isso é verdade que até hoje projetos ousados, barragens de concreto em usinas, estádios e palácios são denominados faraônicos.

[...] As grandes pirâmides são um bom exemplo disso.

Quéops, Quéfren e Miquerinos foram faraós da IV dinastia, no Antigo Império, e reinaram no início do III milênio. Construídas em blocos imensos de pedra, demandaram esforço imenso de grande parte da população.

A pirâmide de Quéops, por exemplo, tem mais de 230 metros de base e quase 150 de altura. As pedras para sua construção eram trazidas de longa distância, uma vez que Gizé, onde se levanta a pirâmide (assim como as duas outras grandes pirâmides), é uma área desértica onde não existe esse material. [...] Heródoto, por exemplo, garantiu que levou dez anos para ser preparada e outros vinte para execução, com 100 mil homens trabalhando continuamente, por turnos, e morrendo sob o peso de blocos imensos de pedra.

As pedras vinham de Tura, na margem oriental do Nilo, e eram conduzidas rio abaixo em balsas e depois arrastadas por rampas até o local da pirâmide. Toda essa multidão trabalhava praticamente sem a ajuda de ferramentas, a não ser as mais elementares. Assim, as pedras eram cortadas, em seguida polidas com areia (único material abundante na região), depois levantadas por meio de manivelas e finalmente colocadas em seu lugar. Não era só uma questão de trabalho, mas também de organização e competência dos arquitetos. Não se estava, afinal, construindo um monumento qualquer, mas um edifício que devia conter uma tumba, pleno portanto de significados místicos. As proporções tinham de ser respeitadas, a orientação, preservada e as medidas, cuidadosamente controladas.

PINSKY, Jaime. **As primeiras civilizações**. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando a história, p. 102-103).

75

(Sociedade e Cidadania, 2022, p. 74-75)

Objetivos da unidade

- Conhecer a fundação de Roma e a produção cultural de Roma Antiga.
- Identificar as características da organização sociopolítica da monarquia romana.
- Conhecer as dinâmicas sociopolíticas da república romana e da expansão territorial; compreender os conflitos entre patrícios e plebeus e as lutas sociais da plebe no período.
- Conhecer as dinâmicas sociopolíticas do Império Romano.
- Compreender as circunstâncias que provocaram a queda do Império Romano.

Justificativa

Os assuntos abordados nesta unidade estão diretamente relacionados às lógicas de organização sociopolítica de Roma, nos períodos da monarquia, da república e do império, articulando-se à expansão romana pela região do Mediterrâneo e permitindo identificar diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio na constituição do poder romano e na divulgação de sua cultura. A análise dos mapas da expansão territorial romana em diferentes períodos da história da Roma Antiga, as reflexões acerca dos direitos políticos dos patrícios, das lutas sociais dos plebeus e do escravismo romano, assim como a análise dos fatores que concorreram para a crise do Império Romano, favorecem alcançar os objetivos propostos. Além deles, as habilidades **EF06HI11** e **EF06HI17** são desenvolvidas ao se trabalhar a organização sociopolítica do mundo romano desde suas origens à república e analisar o escravismo ao longo dos contextos republicano e imperial.

BNCC na unidade

Competências gerais 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10.

Competências específicas de Ciências Humanas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Competências específicas de História 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Habilidades EF06HI09, EF06HI11, EF06HI12, EF06HI13, EF06HI14, EF06HI15, EF06HI16 e EF06HI17.



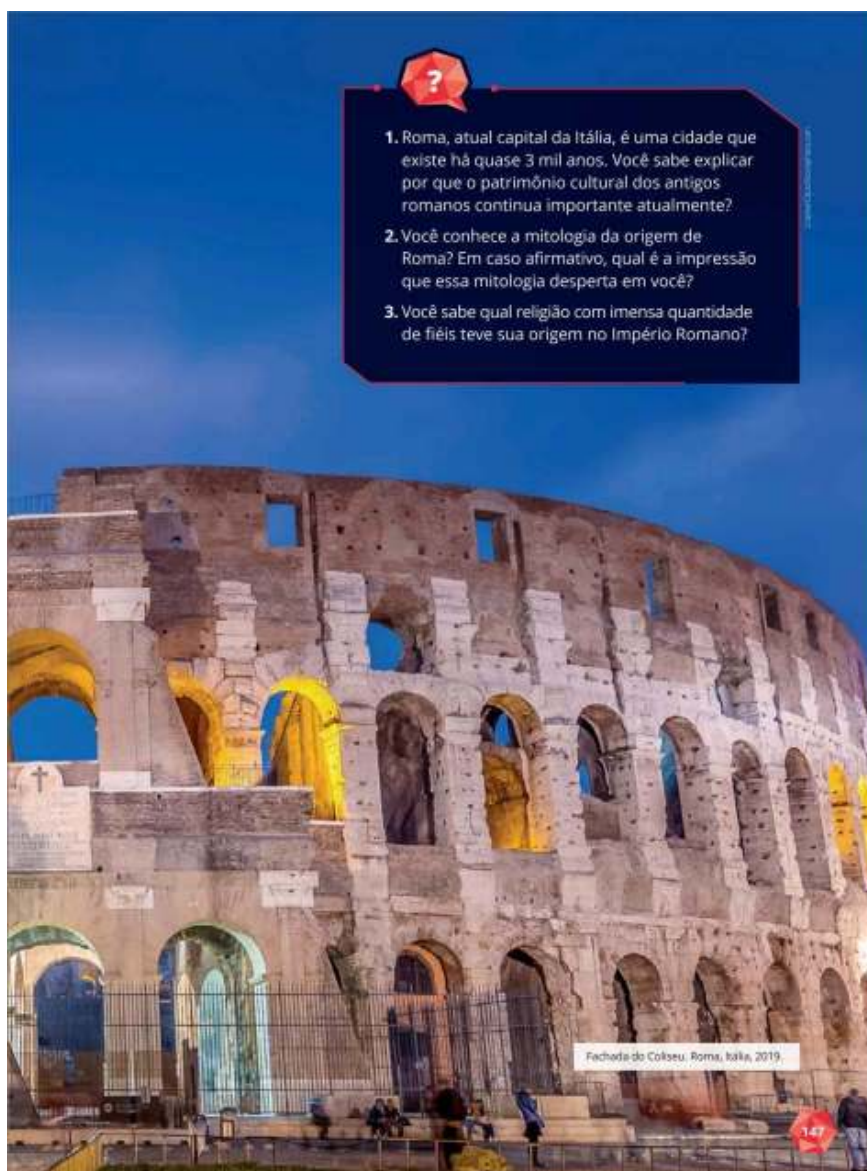
UNIDADE

5

CULTURA E POLÍTICA NA ROMA ANTIGA

Nesta unidade, você vai estudar:

- a fundação de Roma, considerando a influência dos etruscos nesse processo;
- as características da sociedade romana do período republicano e o próprio conceito de república, legado dessa sociedade para a contemporaneidade;
- os conflitos entre plebeus e patrícios durante a República e as principais conquistas da plebe;
- as circunstâncias que levaram à queda do Império Romano, relacionando-as com o processo de ruralização da economia e com as invasões germânicas.



1. Roma, atual capital da Itália, é uma cidade que existe há quase 3 mil anos. Você sabe explicar por que o patrimônio cultural dos antigos romanos continua importante atualmente?
2. Você conhece a mitologia da origem de Roma? Em caso afirmativo, qual é a impressão que essa mitologia desperta em você?
3. Você sabe qual religião com imensa quantidade de fiéis teve sua origem no Império Romano?

▶ Respostas

1. Resposta pessoal. É possível que os estudantes mencionem que, em seu conjunto, essas construções compõem um valioso patrimônio histórico, que fornece informações sobre as culturas e os povos que lá se desenvolveram ao longo do tempo.
2. Resposta pessoal. É possível que os estudantes que saibam da explicação mitológica respondam força, superação, sorte, entre outros atributos positivos.
3. Resposta pessoal. Com base em conhecimentos prévios, é possível que os estudantes indiquem corretamente o cristianismo.

Para aprofundar

Considere expandir a discussão sobre os temas desta unidade com base em vídeos sobre a Roma Antiga. O canal da National Geographic em uma plataforma de audiovisuais traz diversos vídeos interessantes; ressalvamos que a maioria deles, como é o caso do sugerido a seguir, é narrada em inglês, sem a possibilidade de legendas em português.

BUILDING an Ancient, Mysterious Monument (Amazing Stop-Motion). [S. l.: s. n.]: 2015. 1 vídeo (ca. 4 min). Publicado pelo canal National Geographic. Disponível em: <https://youtu.be/MFÚgaPhDdM>. Acesso em: 16 abr. 2022.

Já os vídeos do canal Smarthistory trazem, em sua maioria, a opção de legendas em português, como o indicado a seguir.

O FÓRUM de Trajano. [S. l.: s. n.]: 2014. 1 vídeo (ca. 6 min). Publicado pelo canal Smarthistory. Disponível em: <https://youtu.be/y-IAOPxkNW0>. Acesso em: 16 abr. 2022.

Ambos os vídeos abordam o patrimônio arquitetônico de Roma, principalmente a Coluna e o Fórum de Trajano.

Orientações

Com base na imagem de abertura da unidade, estimule os estudantes a refletir sobre a importância da preservação do patrimônio material cultural, representado em edificações como as antigas construções romanas, que permanecem na paisagem urbana de Roma como marco de memória. A conversa possibilita a retomada

dos conceitos de patrimônio e memória trabalhados na Unidade 1.

Procure sondar os conhecimentos dos estudantes sobre a Roma Antiga; muitos deles costumam apreciar filmes, jogos e histórias de aventuras relacionadas a esse tema. É provável que vários deles se refiram ao Coliseu.

ATIVIDADE EM DUPLA

6. A legislação brasileira estabelece que, antes de realizar uma obra pública ou privada em áreas com potencial de ocorrência de sítios arqueológicos e áreas de interesse histórico e cultural, é necessário fazer uma pesquisa autorizada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) coordenada por arqueólogos devidamente registrados. Caso sejam encontrados vestígios arqueológicos no local da obra, o resgate de peças e artefatos e o respectivo envio a museus devem ser também autorizados e registrados pelo Iphan. Quais os objetivos dessa legislação? Conversem sobre o assunto e, depois, compartilhem suas conclusões com a turma.
7. Os incas são reconhecidos por historiadores como criadores de uma eficiente estrutura de comunicações, que utilizava diversas estratégias para garantir a rápida circulação de informações pelo império. Uma delas era o emprego de **chasquis**. Observe na imagem a representação de um chasqui.



Chasqui representado em folheto do século XVII.

- a) Pesquise na internet quem eram os chasquis e sua função no sistema de comunicação do Império Inca. Depois, crie uma legenda explicativa para a imagem.
- b) A partir das características da sociedade inca, formule uma hipótese para explicar a importância do sistema de quipos e a existência de um complexo sistema de comunicação no interior do império.

8. Leia atentamente o trecho de reportagem e, em seguida, responda ao que se pede.

Em meio ao burburinho da Cidade do México, foram revelados, nesta quarta-feira, novos achados arqueológicos em plena capital: uma gigantesca estrutura circular dedicada ao deus asteca do vento, além de uma parte do campo em que o conquistador Hernán Cortés apreciou pela primeira vez o ritual do jogo de bola mesoamericano.

Os vestígios que podem ser vistos fazem supor que o templo, com nome Elhécatl-Quetzalcóatl, tinha dimensões monumentais — os pesquisadores estimam um tamanho de 34 metros de largura e quatro de altura. A menos de sete metros e em paralelo ao templo, estão os resquícios do campo do jogo de bola, que pode ter tido 50 metros de comprimento.

Ambos achados se somam a um impressionante acervo de vestígios descobertos na capital mexicana — e fazem parte de tesouros arqueológicos que provavelmente permanecem escondidos sob as ruas e construções do centro histórico da Cidade do México.

TEMPLO asteca é descoberto em plena capital mexicana. O Globo, Rio de Janeiro, 8 jun. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/historia/templo-asteca-descoberto-em-plena-capital-mexicana-21450090>. Acesso em: 3 jan. 2022.

- a) Com base nessa descoberta, o que é possível saber sobre a sociedade asteca?
- b) A reportagem indica que Hernán Cortés, o conquistador espanhol responsável pela destruição do império asteca, presenciou jogos de bola no local. Quais foram as impressões de Cortés quando se deparou com as cidades astecas?
- c) Você considera importante preservar esse tipo de achado arqueológico no presente? Justifique.

- b) Os incas formaram um império centralizado. Nesse tipo de sistema político, era importante que as informações circulassem com rapidez por todo o território, como forma de garantir que as ordens e decisões do imperador fossem respeitadas por toda parte.
8. a) É possível identificar que os astecas eram uma sociedade politeísta e que tinham uma divindade que representava o vento; por isso, cabe a hipótese de que outros fenômenos da natureza também tinham suas divindades. Pode-se observar que os astecas tinham jogos e que usavam neles bolas. Finalmente, é possível observar que construíam templos monumentais, e, por isso, tinham muitos recursos para investir nesse tipo de construção.
- b) Hernán Cortés ficou bastante impressionado com a capital do Império Asteca. É importante ressaltar que essa cidade tinha grandes proporções e era marcada por construções monumentais, como é o caso do templo descoberto.
- c) Resposta pessoal. É importante que os estudantes justifiquem que esse tipo de achado arqueológico é fundamental para conhecer melhor a história dos povos que viveram na América antes da conquista dos europeus; por isso, é fundamental preservá-los.

Foco na BNCC

A seção Retomar desenvolve as competências gerais 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9 e 10, as competências específicas de Ciências Humanas 1, 2, 3, 4 e 5 e as competências específicas de História 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

Para finalizar

Ao final da unidade e das atividades propostas, espera-se que os estudantes reconheçam a diversidade dos povos americanos e entendam que foi com a sedentarização agrícola que surgiram cidades e civilizações. Além disso, devem identificar as mais importantes civilizações americanas (maias, astecas e incas) e suas respectivas produções culturais e formas de organização social, política e econômica; com isso, poderão, posteriormente, compreender os impactos da conquista europeia dessa região, que subjugou e matou os povos conhecidos como pré-colombianos.

(Conexões e Vivências, 2022, atividade 6, p. 49)

Nosso mundo

Machu Picchu

As ruínas incas de Machu Picchu, no atual Peru, atraem milhões de visitantes todos os anos. O guia a seguir descreve alguns cuidados que devem ser tomados por quem visita o local.

A cidade perdida dos incas é uma das 7 Novas Maravilhas do Mundo e foi declarada Patrimônio da Humanidade pela Unesco em 1983.

Embora esses lugares sejam de interesse em torno de sua arquitetura e construção, foram com que cada vez mais pessoas tivessem interesse em conhecê-la.

É é claro que todo esse acesso trouxe consequências. Machu Picchu esteve à beira de entrar para a lista da Unesco de patrimônios ameaçados pelo turismo desenfreado.

Por isso, desde meados de 2017 algumas medidas vêm sendo anunciadas pelo governo peruano a fim de preservar as mais famosas ruínas incas do país.


É proibido entrar no Parque portando itens como tripé, bastão de selfie, câmeras grandes, comida e guarda-chuvas.

Para minimizar a degradação do sítio arqueológico também não se pode pisar, correr ou sentar na beira dos muros.

Outras proibições incluem: gritar, fumar, beber ou alimentar os animais.

Toda pessoa que entrar no local deve ter um guia, e porque alguém está denunciando algumas dessas regras – e há denúncias espalhadas em pontos estratégicos por todo o Parque.

CARVALHO, Daniela. Machu Picchu: novas regras de visitação. *Viajando na Janela*, 14 abr. 2019. Disponível em: <http://bit.ly/1V8U279H>. Acesso em: 9 jun. 2022.



Turistas visitam as ruínas de Machu Picchu, Peru, 2019.

1. Comente as medidas impostas pelo governo peruano para auxiliar na preservação de Machu Picchu.
2. Busque na internet informações sobre Machu Picchu e escreva um parágrafo sobre a importância desse local para os incas.
3. Qual é a importância de preservar um patrimônio como Machu Picchu? Converse com os colegas e o professor e, depois, anote as conclusões em seu caderno.
4. Aponte dois lugares históricos no Brasil e explique a importância de preservá-los. Se necessário, consulte a internet.

Não escreva neste livro. Só seu caderno.

Para saber

Patrimônio: uma aventura nos Andes (2020). Direção: Juan Antin. 71 min.

A animação retrata a história do roubo de uma estatueta sagrada e como ele pode gerar consequências muito sérias para Pachamama, a terra onde todos vivemos. Nela, um menino que sonha em ser xamã de seu povo parte em uma aventura pelo Império Inca para recuperar o importante artefato.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

- VALCÁRCEL, Luis Eduardo. *História do Peru Antigo*. Lima: Petróleos del Peru, 2016.

O antropólogo Luis Eduardo Valcárcel, considerado o fundador da antropologia peruana, deixou uma significativa obra, na qual faz investigações aprofundadas sobre a história do Peru Antigo e sobre Machu Picchu.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Retome brevemente a discussão da Unidade 1 sobre a relevância de sítios arqueológicos para a construção do conhecimento histórico e destaque a importância da preservação de locais como Machu Picchu.

NOSSE MUNDO: RESPOSTAS E ORIENTAÇÕES

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes compreendam a necessidade de medidas para a preservação do patrimônio histórico. Objetos pontiagudos, como guarda-chuvas, podem ser usados para espetar paredes de monumentos, danificando-os. Restos de alimentos podem atrair insetos, roedores e causar mau cheiro. Mochilas grandes podem ser utilizadas para esconder objetos coletados no parque.
2. Resposta pessoal. Machu Picchu era uma cidade construída em um terreno montanhoso a nordeste de Cuzco e que foi habitada por povos indígenas da América, possivelmente nos séculos XV e XVI, sendo abandonada depois da dominação espanhola sobre a região. Hoje constitui um importante sítio arqueológico, sendo reconhecido pelo governo peruano como um santuário histórico.
3. Resposta pessoal. Os estudantes podem **argumentar** que a preservação do patrimônio é importante, porque é por meio dele que muitas vezes temos acesso ao passado e porque o patrimônio determina muitos aspectos das identidades sociais e culturais.
4. Resposta pessoal. Sugira aos estudantes que façam buscas na internet usando como palavra-chave a expressão "patrimônio histórico". Estimule os estudantes a identificar locais de importância histórica na região onde vivem.

A atividade 4 mobiliza as **Competências gerais 1 e 2**, a **Competência específica de Ciências Humanas 3**, e a **Competência específica de História 7**.

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação:

ARTHUR ALEXANDRE CAETANO SILVA DE SOUZA, ***.885.907-*** - Baixado em 10/08/2023 02:15:01

Orientações

Converse com os estudantes sobre as atividades econômicas da China na Antiguidade e, se desejar, retome informações sobre a Rota da Seda.

A Rota da Seda foi uma importante via de trocas entre a China e o Ocidente, desde a Antiguidade até tempos relativamente recentes. Vale lembrar que, juntamente com o comércio de mercadorias, aconteceram também trocas culturais. O budismo, por exemplo, expandiu-se a partir da Índia até a China; mais tarde, o islã, partindo da Península Arábica, chegou à Índia e à Ásia Central. Doenças também se propagaram por intermédio da Rota da Seda, como a peste negra, que atingiu a Europa medieval.

Atualmente, as trocas, tanto comerciais quanto culturais, entre Oriente e Ocidente, acontecem por outros canais. Não só os produtos mudaram, como também os percursos e os meios de transporte utilizados. Os estudantes não terão dificuldade em identificar os produtos de origem chinesa que são consumidos em seu dia a dia. Poderão, também, lembrar-se com facilidade dos meios de transporte mais utilizados atualmente no comércio de longa distância: a navegação, as ferrovias e a aviação.

Observação

O trabalho com o conteúdo apresentado contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI07 e EF06HI17.

BRECKMAN, MARGER, HEVSTONE
(CINCINNATI, OHIO, EUA)



Vaso cerimonial da dinastia Shang, Século XII a.C. Bronze fundido, 28,9 x 19,1 x 16,5 cm. Museu de Arte de Cincinnati, Ohio, Estados Unidos.

Rotação de culturas

Prática que consiste em alternar os cultivos e os lotes, em determinada propriedade, para permitir o repouso do solo, evitando, assim, seu rápido esgotamento.

Atividades econômicas

A agricultura era uma das atividades econômicas mais importantes da China Antiga. Cultivavam-se cevada, arroz (no sul e no nordeste), trigo, melão, abóbora, pepino, cebola, alho e painço. Outras culturas importantes eram a da amoreira, cujas folhas serviam de alimento para as criações de bicho-da-seda, e do cânhamo, utilizado na produção de tecidos.

Bois e cavalos eram criados para o trabalho nos campos e para o transporte. No período Zhou, há indícios do uso de bovinos para arar a terra e da prática da **rotação de culturas**, que possibilitaram o aumento da produção agrícola. Além disso, os chineses desenvolveram um eficiente sistema de irrigação com águas fluviais, oriundas principalmente do rio Amarelo.

Os chineses também se destacaram na produção de tecidos de seda e na fabricação de objetos de madeira, bronze e ferro. Muitas das peças produzidas pelos artesãos dos períodos Zhou e Han baseavam-se nas técnicas desenvolvidas na época da dinastia Shang.

A escrita ideográfica chinesa

No final do século XIX foram encontrados ossos com os registros mais antigos da escrita chinesa. Os estudiosos concluíram que esses registros provavelmente datavam dos séculos XV a.C. e XIV a.C. Os primeiros caracteres da escrita chinesa eram desenhos que representavam objetos relacionados ao cotidiano dos chineses. Lentamente, a escrita deixou de representar objetos (escrita pictográfica) e se transformou em uma escrita ideográfica, em que cada símbolo ou combinação de símbolos representa uma ideia.

ALGUNS CARACTERES CHINESES					
	Século XI a.C.	Século VIII a.C.	Século II a.C.	Século III	Séculos VII-XXI
Humano	?	?	人	人	人
Peixe	魚	魚	魚	魚	魚
Montanha	山	山	山	山	山
Sol	日	日	日	日	日

Elaborado com base em dados obtidos em: BOLTZ, William G. Early Chinese Writing. *World Archaeology*, v. 17, n. 3, p. 420-436, 1987.

Um fato que surpreende os estudiosos é a permanência da escrita chinesa. Alguns caracteres datados de mais de 3 mil anos atrás ainda podem ser encontrados, com algumas modificações, na escrita atual.

94

Atividade complementar

A Grande Muralha da China e os soldados de terracota descobertos em Xian constituem um dos maiores tesouros da cultura material humana. A Grande Muralha, no entanto, que resistiu por séculos aos ataques de guerreiros nômades vindos do norte, hoje está ameaçada pelo turismo desordenado e pelo descaso das autoridades.

Comece a explorar esse tema chamando a atenção dos estudantes para a necessidade de zelar pela preservação dos bens culturais da humanidade. Em seguida, é interessante trazer o tema para a realidade deles, organizando-os em grupos e pedindo a eles que escolham dois monumentos ou obras de arte do bairro ou da cidade em que vocês vivem. Um dos monumentos (ou obra de arte) deve estar bem preservado e representar aspectos do local, da história, das vivências dos moradores etc.; o outro monumento (ou obra de arte), se possível, deve servir para discutir os aspectos da preservação e, por isso, deve apresentar pro-

Continua



Documento

Os guerreiros de Xian

Você já ouviu falar a respeito das estátuas dos guerreiros de Xian? Elas foram encontradas em uma cidade chinesa em 1974. Leia o texto a seguir e descubra o que o grande exército de Chin Che Huang revela sobre a Antiguidade na China.

Exército de terracota, uma das grandes descobertas do século 20

Quem olha de longe vê apenas um morro coberto por vegetação rasteira na província de Xian, na China. Mas, por baixo da terra, existe uma majestosa pirâmide, construída para que Qin Shihuangdi (260-210 a.C.) tivesse em morte todo o poder e a riqueza que gozou em vida.

O mausoléu do imperador Qin é mundialmente conhecido por causa de sua guarda simbólica, encontrada a 1,5 quilômetro do mausoléu: mais de 8 mil figuras de guerreiros, outras de 520 cavalos e 130 carruagens, tudo modelado artesanalmente em tamanho natural. Cada peça é única e os militares portam armas de bronze reais.

LOMBARDO, Lívia. Exército de terracota, uma das grandes descobertas do século 20. *Aventuras na História*, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-o-exercito-de-terracota-china-descoberta-seculo-20.shtml>. Acesso em: 6 abr. 2022.



Estátuas dos guerreiros do imperador Chin, c. século III a.C. Esculturas de terracota. Museu do Exército de Terracota do Imperador Qin, Xian, China. Fotografia de 2021.

- O texto que você acabou de ler trata de uma grande descoberta arqueológica. Sobre o objeto dessa descoberta, responda.
 - O que foi descoberto?
 - Quantas peças foram encontradas?
 - Em que século essas peças teriam sido produzidas?
 - Qual teria sido a finalidade de produzir essas peças e enterrá-las no local?
- O que essas peças revelam a respeito da cultura e da sociedade chinesa da época em que foram construídas?

95

Continuação

blemas em sua preservação. Assim, os estudantes podem discutir alternativas e soluções para o problema. Peça a eles que analisem as obras escolhidas e, por fim, proponha que apresentem o resultado de todo o trabalho na forma de um *blog* ou na forma de um painel.

A atividade proposta incentiva o trabalho com práticas de pesquisa como **revisão bibliográfica**, **análise documental**, **análise de mídias sociais**, **tomada de nota** e **construção de relatórios**.

Respostas

1. a) Descobriu-se um conjunto de estátuas feitas de terracota, reproduzindo em tamanho natural os soldados do exército do imperador Qin Shihuangdi, o unificador da China.

b) Foram encontradas milhares de peças: mais de 8 mil estátuas de soldados e 520 de cavalos em tamanho natural, além de 130 carruagens.

c) As peças foram produzidas no século III a.C.

d) Segundo o texto, acredita-se que as peças foram confeccionadas para que o imperador, após a morte, tivesse seu poder e sua riqueza mantidos.

2. Culturalmente, as peças evidenciam que os chineses acreditavam em algum tipo de existência após a morte. Elas também revelam que a sociedade chinesa, durante o império de Qin Shihuangdi, era militarizada e que o exército chinês da época tinha diversas divisões, como regimentos de infantaria, cavalaria e arqueiros.

A pesquisa proposta incentiva o trabalho com prática de pesquisa como **análise documental**.

Observação

O conteúdo desta página contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI07 e EF06HI17.

BNCC

Este capítulo conclui o estudo relacionado à habilidade EF06HI11 (ao tratar das configurações sociais e políticas da Roma antiga) e contempla parcialmente as habilidades EF06HI12, EF06HI15, EF06HI16, EF06HI17 e EF06HI19. O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações na tabela de habilidades do ano.

Objetivos do capítulo

- Compreender o processo de formação da civilização romana.
- Caracterizar a República Romana, apreendendo os conceitos de república e de cidadania.
- Compreender as razões dos conflitos sociais entre patrícios e plebeus.
- Identificar as causas da expansão territorial romana, bem como seus desdobramentos.
- Relacionar as conquistas territoriais com a crise do regime republicano em Roma.
- Caracterizar a escravidão romana e aprofundar a compreensão desse conceito.
- Compreender e analisar o papel social da mulher na Roma antiga.
- Aprofundar o estudo sobre o conceito de Antiguidade Clássica.

Abertura do capítulo

Pretende-se, com a imagem de abertura, demonstrar a relevância da organização e da ação do Estado no empreendimento de grandes construções voltadas para o bem público. É importante esclarecer aos alunos o fato de que a fotografia é de um aqueduto, construção utilizada para levar água às cidades romanas na Antiguidade. Construções como essa transportavam água em terrenos irregulares, como depressões ou vales, o que era possível graças à sua inclinação. Os arcos serviam para sustentar os dutos de passagem da água e o volume do líquido.

A segunda pergunta possibilita a reflexão sobre o material, a mão de obra e, principalmente, a necessidade de ação de um Estado organizado para a captação e a gestão de recursos. É importante

continua

146


CAPÍTULO

8

Roma republicana

FABRIZIO PIERROTTI / MAZES

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



Ponte do Gard, aqueduto romano do século I a.C., na região sul da França. Foto de 2020.

Na cidade em que você mora, existem pontes de concreto, estradas pavimentadas, sistemas de esgoto e abastecimento de água e grandes construções, como prédios públicos e estádios? Você sabia que, no século II a.C., obras como essas já faziam parte do cotidiano da população que vivia em Roma?

Roma foi uma das maiores cidades do mundo antigo, e as obras nela realizadas resultaram do desenvolvimento de técnicas aprimoradas de construção. Os romanos criaram o concreto: uma pasta feita de areia, cascalho e cal utilizada para fixar blocos de pedra. Também construíram arcos, ou seja, estruturas que distribuem o peso da construção e permitem a edificação de grandes obras.

Observe a fotografia do aqueduto romano.

- Você sabe qual era a função dessa construção?
- O que era necessário para que uma construção como essa fosse realizada?
- Em sua opinião, qual é a importância de preservar construções antigas como essa?

146

Continuação

também que os alunos percebam que a distribuição de água pela cidade era feita para atender às necessidades da população. Essa compreensão é fundamental para introduzir o conceito de república, que será trabalhado no capítulo.

A terceira questão possibilita reforçar a discussão sobre a importância da preservação do patrimônio material. Destaque que, por meio do estudo dos aquedutos, é possível identificar áreas de ocupação romana, técnicas de construção, materiais utilizados, entre outros aspectos da sociedade que os construiu. Comente que, desde 1985, a Ponte do Gard é considerada patrimônio da humanidade pela Unesco.

(Se Liga, 2022, p. 146)

Professor, professora: Ao realizar a atividade 9, lembre os alunos de que originalmente o templo de Santa Sofia foi construído para ser uma basílica, ou seja, uma igreja católica, porém, atualmente, ela é uma mesquita.

9. Leia o texto e a manchete. Depois, responda às questões.

[...] Construída pelo imperador Justiniano em 537 d.C. [...], a basílica é o grande marco do Império Bizantino que perdurou de 330 d.C. a 1453 d.C., data em que Constantinopla foi tomada pelos turcos otomanos. Nesta época, Mehmet, o Conquistador, apoderou-se da basílica para o islamismo e a transformou em mesquita. [...] ordens do imperador Justiniano, ela foi ricamente adornada com mosaicos e com detalhes em ouro e prata, indicando a riqueza do Império. Ela foi o grande marco dos bizantinos. A inscrição da basílica na Lista do Patrimônio Mundial ocorreu em 1985, em razão da inscrição de toda Área Histórica de Istambul [...].

RIBAS, Giovanna Paola Primor. Patrimônio cultural edificado: o caso da basílica de Santa Sofia. *Revista Espaço Acadêmico*, ano XIII, n. 144, 2013. p. 68-69. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/19681/11103>. Acesso em: 16 mar. 2022.

9. d) Resposta: Ao propor a atividade, espera-se que os alunos comentem a importância dessas ações, com a finalidade de preservar a memória e a história de um lugar e de seu povo.*

Santa Sofia, que foi igreja e mesquita, termina restauração após 17 anos

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/turismo/851362-santa-sofia-que-foi-igreja-e-mesquita-termina-restauracao-apos-17-anos.shtml>. Acesso em: 16 mar. 2022.

9. b) Resposta: Por sua importância histórica e artística, sendo considerada o grande marco do Império Bizantino.

- Comente o período histórico em que o templo de Santa Sofia foi construído.
- Por que essa construção é considerada um Patrimônio Mundial?
- Qual é a informação transmitida pela manchete? Como é possível relacioná-la com o texto? 9. c) Resposta: A manchete trata da restauração de Santa Sofia, que foi inscrita como Patrimônio Mundial no ano de 1985, assunto comentado no texto.
- Explique a importância da manutenção, conservação e restauração de obras consideradas Patrimônio da Humanidade.

10. Sobre o Império Romano do Oriente, copie em seu caderno a resposta correta.

10. Resposta: Alternativa a.

- Constantinopla (atual Istambul, na Turquia) foi escolhida a capital do Império por causa de sua posição geográfica – entre a Europa e a Ásia, local que liga as rotas comerciais de grande importância.
- Mesmo com forte influência germânica, a cultura formada no Império Bizantino tinha características originais.
- A esposa de Justiniano, a imperatriz Teodora, não participava politicamente das decisões do Império, pois naquele tempo não era comum que as mulheres tivessem voz ativa.
- O imperador não exercia nenhum papel religioso, pois o Império Bizantino era laico, ou seja, política e religião não se misturavam.

*O objetivo aqui é assimilar a reflexão dos alunos, que podem relacionar os temas apresentados nos textos citados a assuntos contemporâneos. Após desenvolver individualmente a atividade, os alunos podem discutir entre eles o que responderam.

• A atividade 9 favorece o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas 3**, uma vez que os alunos deverão identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, notadamente a respeito da construção da basílica de Santa Sofia pelo imperador Justiniano, em 537.

• Para complementar a abordagem dessa atividade, peça aos alunos que comentem se conhecem ou já ouviram falar em outros patrimônios da humanidade. Se necessário, cite alguns para a turma, como a cidade de Ouro Preto em Minas Gerais, a Estátua da Liberdade em Nova York, o Plano Piloto de Brasília, a cidade de Machu Picchu no Peru, entre muitos outros.

• Ao desenvolver a compreensão dos alunos a respeito da divisão do Império Romano e da forma que se equilibrou o poder político e econômico na porção do Oriente, a atividade 10 possibilita o trabalho com a habilidade **EF06HI13**.

Destruição dos sambaquis

No final do século XV, com a chegada dos europeus ao continente americano, muitos sambaquis foram destruídos. Alguns portugueses tiravam as conchas dos sambaquis para fabricar cal (material usado na construção de habitações).

Atualmente, a preservação dos sambaquis continua sendo ameaçada. Eles são destruídos com o objetivo, por exemplo, de abrir caminho para novas construções ou de extrair materiais para a produção agrícola. Também é comum os sambaquis se deteriorarem por causa do trânsito de pessoas e de veículos, sobretudo em áreas litorâneas exploradas pelo turismo.

Apesar desse processo de destruição, ainda existem sambaquis no litoral brasileiro, muitos deles estudados por equipes de arqueólogos e historiadores.

Os sambaquis estão localizados desde o estado do Rio Grande do Sul até o Espírito Santo. Têm idades variadas, embora seja difícil dizer exatamente quando foram formados. Alguns, como o de Capelinha (São Paulo), têm cerca de 8 mil anos. Outros, como os de Paranaguá (Paraná), têm entre 6 mil e 7 mil anos.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Por que é importante preservar os sambaquis? Debata com os colegas.



Museu Arqueológico de Sambaqui, em Joinville, Santa Catarina. Fotografia de 2017. O museu tem um acervo com cerca de 45 mil artefatos elaborados pelos sambaquieiros da região. Sua construção é uma iniciativa voltada para a preservação e a produção de conhecimento sobre esses povos.

DICA LIVRO

GUARINELLO, Norberto Luiz; PAES, Maria Helena Simões. Os primeiros habitantes do Brasil. São Paulo: Atual, 2019.

O livro apresenta a diversidade e a riqueza cultural dos primeiros povos que habitaram o atual território brasileiro.



Placa informativa no sambaqui Santa Marta III, no município de Laguna, Santa Catarina. Fotografia de 2021. Uma das medidas tomadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) para tentar conter a destruição dos sambaquis é a instalação de cercas e de placas de sinalização ao redor dos sítios arqueológicos.

Para pensar

O objetivo desta atividade é estimular os estudantes a valorizar e a preservar o patrimônio histórico brasileiro. Depois de ouvir as respostas, é possível comentar que os sambaquis são fontes de pesquisa importantes para o estudo dos primeiros habitantes do atual Brasil. Os sambaquis ajudam os pesquisadores a entender como ocorreu a ocupação do litoral brasileiro e como viviam esses povos (suas formas de organização social, rituais funerários, moradias, tecnologias etc.). Ressalte que existem no país sambaquis com cerca de 8 mil anos.

A BNCC NESTA DUPLA

- CECH 5: enfocada na apresentação dos povos que habitaram a região de Lagoa Santa (MG) e a Serra da Capivara (PI).
- CEH 3: trabalhada na exposição, aos estudantes, da pesquisa da arqueóloga Niède Guidon, que propõe uma hipótese sobre o povoamento da região da Serra da Capivara.
- Habilidade EF06HI05: enfocada nos estudos sobre a formação e as características dos sambaquieiros, revelando as alterações feitas pelos povos que habitaram as terras brasileiras em tempos remotos.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Comente alguns aspectos do sítio arqueológico de Lagoa Santa (MG), como os indícios de nomadismo, as interações estabelecidas entre os povos do passado e a natureza, e a luta deles pela sobrevivência por meio da caça e da coleta. Se a escola dispuser de recurso audiovisual, exiba a série **A jornada da vida**, de 14 de dezembro de 2014 (disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/3831213>. Acesso em: 26 maio 2022).

Após a exibição, retome com a turma os principais aspectos apresentados no vídeo: o trajeto dos povos de Luzia até Lagoa Santa; os traços negroides de Luzia que a diferenciam dos indígenas brasileiros; a interação desses povos caçadores-coletores com o ambiente; os registros da fauna, da flora e dos hábitos cotidianos e culturais representados nas pinturas rupestres entre outros.

Lembre os estudantes que a reconstrução facial e o crânio de Luzia fazem parte do acervo do Museu Nacional do Rio de Janeiro, que sofreu um grande incêndio em setembro de 2018. Parte do crânio foi resgatada e reconstituída.

Explique que os sambaquieiros viveram no litoral e no interior do território do atual Brasil.

38



▶ Reconstituição artística-científica, feita em 2000, do provável rosto de Luzia, com base no crânio encontrado em Lagoa Santa (MG), em meados dos anos 1970.

Sambaqui: também chamado de concheiro, é uma elevação que resulta da ação de povos muito antigos. Ele se forma pela acumulação de conchas de moluscos, restos de comida, ossos de animais, ferramentas, entre outros objetos.



▶ Sambaqui do sítio arqueológico Santa Marta III, em Laguna (SC), 2021.

38

Povo de Lagoa Santa

Luzia e seu povo viveram na atual região de Lagoa Santa, no estado de Minas Gerais, a poucos quilômetros de onde atualmente fica Belo Horizonte.

Andavam em grupos de aproximadamente 25 pessoas e eram **nômades**, ou seja, não se fixavam por longos períodos no mesmo lugar. Tinham um acampamento base, no qual passavam a maior parte do tempo, e alguns acampamentos mais distantes, utilizados em seus deslocamentos em busca de comida. Construíam palhoças como moradias ou dormiam em cavernas.

Como não dominavam a **técnica da agricultura**, sobreviviam da caça e da coleta de frutas, como o pequi, o jatobá, o araçá, e de vegetais. Enquanto a caça era praticada pelos homens, as colheitas eram realizadas por mulheres e crianças.

Os primeiros habitantes de Lagoa Santa chegaram a conviver com mamíferos gigantes, que desapareceram há cerca de 9 mil anos, como o tigre-dentes-de-sabre e a preguiça-gigante, que podia ter 6 metros de comprimento e pesar até 5 toneladas.

Os sambaquieiros

O **sambaqui** mais antigo do Brasil fica no Vale do Ribeira, no interior do estado de São Paulo, e tem cerca de 9 mil anos de existência. Porém, a maior parte dos sambaquis brasileiros está no litoral e os mais antigos têm aproximadamente 7,5 mil anos de existência.

Os cientistas não sabem as razões pelas quais os sambaquieiros – nome dado aos moradores dos sambaquis – faziam essas elevações. Eles acreditam que, quanto mais alto fosse um sambaqui, maior seria o prestígio das pessoas que viviam nele. Os sambaquieiros construíam suas residências e enterravam seus mortos nessas elevações.

Os sambaquieiros dispunham de comida abundante proveniente da caça, da pesca e da coleta de alimentos. Por isso, podiam permanecer por um bom tempo no mesmo lugar. Os povos dos sambaquis desapareceram ao longo do século XVI.

Atividade complementar

Proponha aos estudantes a leitura do texto “Três sambaquis”, em uma página do Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo – Condephaat (disponível em: <http://condephaat.sp.gov.br/benstombados/tres-sambaquis>. Acesso em: 2 maio 2022). A seguir, discuta com a turma: quais são as

causas da destruição dos sambaquis e as consequências desse acontecimento para a construção do saber histórico sobre os primeiros habitantes do território brasileiro? Ligue essa temática à importância do tombamento para o patrimônio histórico-cultural no país, a fim de articular temas da História ensinada com as demandas do tempo atual.

• Após a leitura e a discussão do texto, promova uma conversa com os alunos sobre a importância da **preservação dos sambaquis**. Comente que os estudos dos materiais acumulados dos sambaquis permitem conhecer mais o modo de vida dos primeiros habitantes do território brasileiro. Chame a atenção deles para o fato de que a ação da natureza, o processo de urbanização, a falta de conhecimento da população e o descaso de autoridades públicas acabam gerando casos de destruição, invasões e depósito de lixo em áreas que deveriam ser preservadas. Na sequência, peça aos alunos que apresentem sugestões de como evitar a poluição e a destruição dessas áreas. Eles podem citar, por exemplo, projetos de conscientização da população local quanto à importância dos sambaquis, políticas públicas de preservação e fiscalização dos sítios etc.

• A visita à página do **MARQUE - Museu de Arqueologia e Etnologia** da UFSC pode ser utilizada como forma de aprofundar os conhecimentos sobre os sambaquis. Na página, é possível encontrar pesquisas realizadas, imagens e descrições de quatro artefatos do acervo museológico etc. Se julgar pertinente, promova uma visita à sala de informática para que a turma possa explorar essas informações. Disponível em: <https://museu.ufsc.br/marque-virtual/sambaquis/>. Acesso em: 9 maio 2022.

Os povos dos sambaquis

Algumas populações que habitavam o litoral brasileiro ou regiões fluviais há milhares de anos construíram sambaquis, estruturas que formavam uma espécie de monte com resquícios diversos: conchas, rochas, mariscos, ostras, ossos, fragmentos de cerâmica, entre outros.

Alguns dos mais antigos sambaquis datados pelos arqueólogos são estruturas construídas há cerca de 10 mil anos. Leia o texto a seguir.

[...]

Os tamanhos dos sambaquis variam: desde pequenos montes de 10 metros de comprimento e 2 metros de altura até verdadeiras montanhas de 500 metros de extensão e mais de 60 metros de altura.

[...]

Estudos recentes mostram que os sambaquis foram construídos com a intenção de serem marcos importantes nos territórios, para que pudessem ser vistos bem de longe. As populações que os construíram são conhecidas hoje como “sociedade dos sambaquis”. Alguns desses grandes sambaquis ainda existem, mas somente aqueles que não foram destruídos pelas mudanças causadas pela elevação do nível do mar.

[...]

RICARDO, Fany (coord.). *Povos indígenas no Brasil Mirim*. São Paulo: ISA, 2015. p. 117.

O estudo dos sambaquis pode auxiliar os pesquisadores a compreender o modo de vida das primeiras populações que habitaram o Brasil, principalmente com relação à sua alimentação e aos rituais funerários.



Sambaqui de cerca de 7 mil anos, localizado no sítio arqueológico de Santa Marta III, em Laguna (SC), 2021.

142

5. Espera-se que os alunos selecionem em suas pesquisas imagens de indígenas e/ou comunidades indígenas que assimilem recursos tecnológicos ou elementos da cultura não indígena sem renunciar à sua identidade.

6. a) Os sítios arqueológicos brasileiros sofrem com a ameaça de deterioração ou de destruição por causa da falta de consciência dos cidadãos, da omissão dos órgãos públicos, da ausência de fiscalização ou da falta de verba estatal para preservá-los.

b) Após a pesquisa, os alunos podem citar: garantia do controle de entrada e visitação turística nas áreas em que existem sítios arqueológicos; maior investimento do Estado em pesquisa para a descoberta de novos sítios e preservação dos sítios já descobertos; maior fiscalização governamental sobre a atividade econômica nessas áreas; e conscientização da população em geral sobre a necessidade de preservação do patrimônio arqueológico nacional e mundial.

BNCC

A atividade se relaciona ao tema **contemporâneo transversal** Educação ambiental. Durante o debate, realize a mediação, organizando a vez de cada aluno se pronunciar – prezando pelo respeito à opinião dos colegas – e sinalizando a coerência dos argumentos apresentados por eles. Desse modo, a atividade contribuirá para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica** nº 7 e nº 9.

7. a) A queima controlada, o manejo de espécies de plantas e de animais e o desmatamento seletivo.

b) Como efeito positivo, os alunos podem mencionar que a queima controlada pode produzir terrenos com solos férteis e criar ambientes abertos que propiciam a presença de animais e o crescimento de plantas comestíveis. Como efeito negativo, eles podem mencionar que os desmatamentos promovem a infertilidade do solo.

Interdisciplinaridade

A atividade contempla parcialmente a habilidade **EF06GE11** ao abordar distintas interações das sociedades com a natureza, incluindo as transformações da biodiversidade local e mundial.

66

ATIVIDADES

5. Com base no que você estudou sobre a Pré-história americana até aqui, pesquise em revistas e na internet fotografias de indígenas ou comunidades indígenas que comprovem a afirmação feita pelo autor deste texto.

“A imagem das sociedades indígenas comum ao público em geral é estática: indivíduos vivendo em pequenas aldeias isoladas na floresta, representando um passado remoto, uma etapa evolutiva de nossa espécie. Enfim, populações sem história. Nada mais errado. [...] Ao longo desse período essas populações desenvolveram diferentes modos de uso e manejo dos recursos naturais e diferentes formas de organização social [...]”

NEVES, Eduardo Góes. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1ª e 2ª graus*. Brasília: MEC/Maril/Unesco, 1995. p. 171.

Aluno cidadão

6. Muitos sambaquis brasileiros foram destruídos e usados para a produção de cal e de calcário e para outros fins, como local de descarte de lixo. Os sítios arqueológicos do Parque Nacional Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato, no Piauí, também estão sob risco de destruição. Reúna-se a alguns colegas para pesquisar e debater as questões.

- a) Quais são as ameaças à preservação dos sítios arqueológicos brasileiros?
b) Que medidas podem promover a preservação do patrimônio arqueológico brasileiro?

Conversando com geografia

7. Leia o texto e faça o que se pede.

“[...] Os seres humanos modificaram as ecologias florestais por dezenas de milhares de anos, usando técnicas que incluem a queima controlada, o manejo de espécies de plantas e de animais e o desmatamento seletivo.

66

8. Espera-se, com essa atividade, contribuir para que os alunos exercitem a capacidade de observação, habilidades motoras e a percepção de que, para produzir cerâmica, os indivíduos das culturas antigas desenvolveram vários conhecimentos técnicos e destreza. O objetivo é questionar a ideia preconcebida de que esses povos eram “primitivos” e de que seus saberes eram simplórios e sem valor.

Interdisciplinaridade

A atividade relaciona-se com o componente curricular arte, promovendo o desenvolvimento da habilidade **EF69AR05**, ao propor que os alunos experimentem técnicas de produção de um objeto cerâmico.

Um detalhe interessante é que essa queima controlada criou ambientes abertos que incentivavam a presença de animais e o crescimento de plantas comestíveis. [...]

Já o efeito oposto – o desmatamento promoveu a infertilidade do solo – poderia também ter acontecido no passado [...].

“O exemplo clássico disso [disse o pesquisador Patrick Roberts] [...] vê os maias causando desmatamento maciço, erosão do solo e construção contínua de edifícios para as elites com a visão de que só os céus poderiam salvá-los [...]”

BONALUME NETO, Ricardo. Humanos alteram florestas há 45 mil anos. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 3 set. 2017, p. B8.

- a) Quais técnicas usadas pelos seres humanos modificaram o ambiente natural há milhares de anos?
b) Cite um efeito positivo e um efeito negativo das modificações feitas pelos seres humanos no ambiente.

Mão na massa

8. Reproduza um dos objetos cerâmicos apresentados a seguir usando argila. Depois de moldar sua peça, pinte-a com tinta guache.



1. Alguilar da cultura Marajoara, 400-1350 d.C.
2. Estatuetta antropomorfa da cultura Santarém, 1000-1400 d.C. Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém.

(Se Liga, 2022, atividade 6, p. 66)

ATIVIDADES

NO CADERNO

UNIDADE 5

- Explique as principais razões dos conflitos entre patrícios e plebeus.
- Os diversos protestos da plebe levaram o governo romano a tomar algumas medidas favoráveis aos plebeus. Sobre o tema, responda às questões a seguir.
 - Quais medidas adotadas pelo governo republicano favoreceram a plebe?
 - Quais foram as principais consequências dessas medidas?
 - Em sua opinião, qual direito mais contribuiu para melhorar as condições de vida dessa camada social? Justifique sua resposta.
- Como as conquistas territoriais enriqueceram Roma e provocaram uma série de mudanças na sociedade romana? Descreva o conjunto dessas transformações.
- Com o objetivo de resolver os conflitos sociais, os Tribunos da Plebe, Tibério e Caio Graco, apresentaram ao Senado a proposta de reforma agrária. Sobre o tema, responda às questões a seguir.
 - Por que essa proposta foi apoiada pelos plebeus e rejeitada pelos patrícios?
 - Em sua opinião, a proposta dos irmãos Graco poderia melhorar as condições de vida dos plebeus mais pobres? Por quê?
- A seguir, estão fatos da história romana. Organize duas colunas: na primeira, escreva os fatos que ocorreram durante a monarquia romana; na segunda, escreva aqueles que ocorreram durante a república. Depois, escolha um fato histórico de cada período e escreva um parágrafo para explicá-lo.

<ul style="list-style-type: none"> Formação do Tribunato da Plebe. Domínio romano sobre Cartago. Domínio etrusco sobre Roma. Fim da escravidão por dívidas. Formação dos triunviratos. 	<ul style="list-style-type: none"> Assassinato dos irmãos Graco. Governo dos reis auxiliados pelos senadores. Júlio César como ditador vitalício. Formação do exército romano.
---	--

6. Em 2016, arqueólogos italianos fizeram uma descoberta durante a escavação de uma das linhas do metrô de Roma: encontraram um palácio datado do século II com pátio central, fonte e catorze quartos. Sua estrutura está preservada; os afrescos e mosaicos estão praticamente intactos. Explique a importância de preservar esse patrimônio arqueológico, mesmo que represente maiores gastos com um novo projeto de escavação e construção da linha do metrô.



Palácio do século II encontrado durante escavações do metrô, Roma, Itália, 2016.

165

Foco na BNCC

A seção **Atividades** desenvolve as competências gerais **1, 2, 4 e 6**, a competência específica de Ciências Humanas **1** e as competências específicas de História **1, 2, 3, 4, 5 e 6**, além das habilidades **EF09HI11, EF09HI12, EF06HI14, EF09HI15, EF06HI16 e EF09HI17**.

Orientações

Respostas

- As principais razões eram as desigualdades sociais e de direitos que havia entre patrícios e plebeus. Os patrícios possuíam as melhores terras, controlavam o Senado e atuavam em órgãos do governo. Os plebeus nem sempre tinham trabalho, e os que eram soldados ficavam fora durante as guerras, prejudicando a produção de suas terras e empobrecendo-os.
- Criação do Tribunato da Plebe, fim da escravidão por dívidas, permissão do casamento entre patrícios e plebeus, autorização de uso das terras públicas e aplicação da lei para todos.
 - Elas ampliaram os direitos políticos e sociais da plebe.
 - Resposta pessoal. Estimule os estudantes a compartilhar seus pontos de vista e respeitar divergências.
- Roma passou a dominar vários territórios, explorando as riquezas deles e cobrando impostos de sua população. Com isso, a produção agrícola e artesanal aumentou, estimulando o comércio. As desigualdades sociais se aprofundaram. Roma tomou-se escravista e houve desemprego e endividamento de plebeus. Mas as conquistas enriqueceram os patrícios e criaram um novo grupo, que enriqueceu com o comércio. Já as vitórias nas guerras deram prestígio aos militares.
- Os plebeus viam na distribuição de terras a chance de ter melhores condições de vida. Os patrícios rejeitaram-na porque teriam de ceder parte de suas terras, o que lhes causaria prejuízo e diminuiria seus privilégios.
 - Resposta pessoal. Converse com os estudantes sobre o tema "reforma agrária" e as divergências de interesses sobre ele.
- Monarquia: governo dos reis auxiliados pelos senadores; domínio etrusco; formação do exército romano. República: domínio romano sobre Cartago; fim da escravidão por dívidas; formação do Tribunato da Plebe; assassinato dos irmãos Graco; formação dos triunviratos; Júlio César como ditador vitalício.
- Preservar o patrimônio histórico é dever do Estado e da sociedade, por ser um bem cultural de toda a coletividade. Em Roma, a preservação é muito importante, por se tratar de patrimônios da humanidade.

165

(Conexões e Vivências, 2022, atividade 6, p. 165)

ATIVIDADE EM DUPLA

6. A legislação brasileira estabelece que, antes de realizar uma obra pública ou privada em áreas com potencial de ocorrência de sítios arqueológicos e áreas de interesse histórico e cultural, é necessário fazer uma pesquisa autorizada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) coordenada por arqueólogos devidamente registrados. Caso sejam encontrados vestígios arqueológicos no local da obra, o resgate de peças e artefatos e o respectivo envio a museus devem ser também autorizados e registrados pelo Iphan. Quais os objetivos dessa legislação? Conversem sobre o assunto e, depois, compartilhem suas conclusões com a turma.
7. Os incas são reconhecidos por historiadores como criadores de uma eficiente estrutura de comunicações, que utilizava diversas estratégias para garantir a rápida circulação de informações pelo império. Uma delas era o emprego de **chasquis**. Observe na imagem a representação de um chasqui.



Chasqui representado em folheto do século XVII.

- a) Pesquise na internet quem eram os chasquis e sua função no sistema de comunicação do Império Inca. Depois, crie uma legenda explicativa para a imagem.
- b) A partir das características da sociedade inca, formule uma hipótese para explicar a importância do sistema de quipos e a existência de um complexo sistema de comunicação no interior do império.

8. Leia atentamente o trecho de reportagem e, em seguida, responda ao que se pede.

Em meio ao burburinho da Cidade do México, foram revelados, nesta quarta-feira, novos achados arqueológicos em plena capital: uma gigantesca estrutura circular dedicada ao deus asteca do vento, além de uma parte do campo em que o conquistador Hernán Cortés apreciou pela primeira vez o ritual do jogo de bola mesoamericano.

Os vestígios que podem ser vistos fazem supor que o templo, com nome Elhécatl-Quetzalcóatl, tinha dimensões monumentais — os pesquisadores estimam um tamanho de 34 metros de largura e quatro de altura. A menos de sete metros e em paralelo ao templo, estão os resquícios do campo do jogo de bola, que pode ter tido 50 metros de comprimento.

Ambos achados se somam a um impressionante acervo de vestígios descobertos na capital mexicana — e fazem parte de tesouros arqueológicos que provavelmente permanecem escondidos sob as ruas e construções do centro histórico da Cidade do México.

TEMPLO asteca é descoberto em plena capital mexicana. O Globo, Rio de Janeiro, 8 jun. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/historia/templo-asteca-descoberto-em-plena-capital-mexicana-21450090>. Acesso em: 3 jan. 2022.

- a) Com base nessa descoberta, o que é possível saber sobre a sociedade asteca?
- b) A reportagem indica que Hernán Cortés, o conquistador espanhol responsável pela destruição do império asteca, presenciou jogos de bola no local. Quais foram as impressões de Cortés quando se deparou com as cidades astecas?
- c) Você considera importante preservar esse tipo de achado arqueológico no presente? Justifique.

- b) Os incas formaram um império centralizado. Nesse tipo de sistema político, era importante que as informações circulassem com rapidez por todo o território, como forma de garantir que as ordens e decisões do imperador fossem respeitadas por toda parte.
8. a) É possível identificar que os astecas eram uma sociedade politeísta e que tinham uma divindade que representava o vento; por isso, cabe a hipótese de que outros fenômenos da natureza também tinham suas divindades. Pode-se observar que os astecas tinham jogos e que usavam neles bolas. Finalmente, é possível observar que construíam templos monumentais, e, por isso, tinham muitos recursos para investir nesse tipo de construção.
- b) Hernán Cortés ficou bastante impressionado com a capital do Império Asteca. É importante ressaltar que essa cidade tinha grandes proporções e era marcada por construções monumentais, como é o caso do templo descoberto.
- c) Resposta pessoal. É importante que os estudantes justifiquem que esse tipo de achado arqueológico é fundamental para conhecer melhor a história dos povos que viveram na América antes da conquista dos europeus; por isso, é fundamental preservá-los.

Foco na BNCC

A seção Retomar desenvolve as competências gerais 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9 e 10, as competências específicas de Ciências Humanas 1, 2, 3, 4 e 5 e as competências específicas de História 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

Para finalizar

Ao final da unidade e das atividades propostas, espera-se que os estudantes reconheçam a diversidade dos povos americanos e entendam que foi com a sedentarização agrícola que surgiram cidades e civilizações. Além disso, devem identificar as mais importantes civilizações americanas (maias, astecas e incas) e suas respectivas produções culturais e formas de organização social, política e econômica; com isso, poderão, posteriormente, compreender os impactos da conquista europeia dessa região, que subjugou e matou os povos conhecidos como pré-colombianos.

(Conexões e Vivências, 2022, atividade 8, p. 49)

A organização social

As fontes históricas sobre os cuxitas indicam que a sociedade era dividida da seguinte forma: rei e nobreza; altos funcionários públicos e chefes militares; sacerdotes; comerciantes; artesãos e soldados; e camponeses.

Geralmente, as casas eram feitas de tijolos e nelas havia fogão, camas de madeira, utensílios de barro e objetos de bronze, prata e vidro. Quanto maior fosse a casa e a variedade de objetos que havia nela, mais evidente era a alta posição social do proprietário. A posição social também podia ser identificada pela sepultura.

Escavações arqueológicas revelam que em Meroé havia uma área cercada por uma muralha de pedra onde viviam o rei e a nobreza e ficavam os palácios, os prédios públicos e alguns templos religiosos.

A religião

Durante os séculos de contato com o Egito, os cuxitas assimilaram diversos aspectos de sua cultura e de sua religião. Eles eram politeístas e tinham seus próprios deuses, que eram **antropozomórficos**, mas também adotaram deuses egípcios.

A partir da incorporação da cultura egípcia, os cuxitas passaram a construir os túmulos dos reis, dos nobres e de pessoas muito ricas em forma de pirâmide. Em muitos deles, mulheres e escravos foram enterrados com o morto para acompanhá-lo na vida após a morte. Com frequência, animais como cavalos, carneiros, ovelhas, cabras e cachorros também eram enterrados com o morto; além disso, oferendas e objetos variados eram colocados junto ao corpo. Nas demais camadas sociais, os mortos eram mumificados e enterrados em cemitérios simples, dos quais restaram poucos vestígios arqueológicos.



As pirâmides cuxitas constituem um dos mais importantes sítios arqueológicos africanos e fazem parte da lista de Patrimônio da Humanidade da Unesco. Pirâmides de Meroé, uma das antigas capitais do Reino de Cuxe, Sudão, 2021.

Orientações

Comente com os estudantes que as cidades do Reino Cuxe são locais antigos, que guardam tesouros arqueológicos. Por meio do estudo de suas ruínas e vestígios, são levantados dados sobre esse reino e a importante atuação dos cuxitas na região egípcia e centro-sul africana.

Atividades complementares

Retome o conceito de patrimônio histórico com base na observação das imagens dessa página e da seguinte. Organize a turma em grupos e peça a eles que façam uma pesquisa sobre os patrimônios da humanidade localizados na África. Com base na pesquisa, cada grupo deve escolher um patrimônio histórico e montar cartazes com informações sobre ele. Esta atividade é fundamental para que os estudantes entendam a importância da preservação desses sítios arqueológicos para a humanidade, mobilizando, assim, a competência geral 9 e a competência específica de Ciências Humanas 7.

Orientações

Para retomar o conceito apresentado no estudo do Egito Antigo, peça aos estudantes que respondam o que é monarquia teocrática. Dê tempo para que eles organizem mentalmente a resposta e solicite voluntários para responder oralmente. Se necessário, retome o conceito com base no que sabem do poder dos faraós egípcios. Peça que, no caderno, tomem nota do significado da expressão e estimule a troca de ideias como forma de apoiar quem tiver dificuldade em fazer o registro de forma autônoma. Esse procedimento auxilia a compreensão textual dos estudantes que ainda não dominam plenamente as práticas de leitura e favorece a sistematização dos temas de estudo.

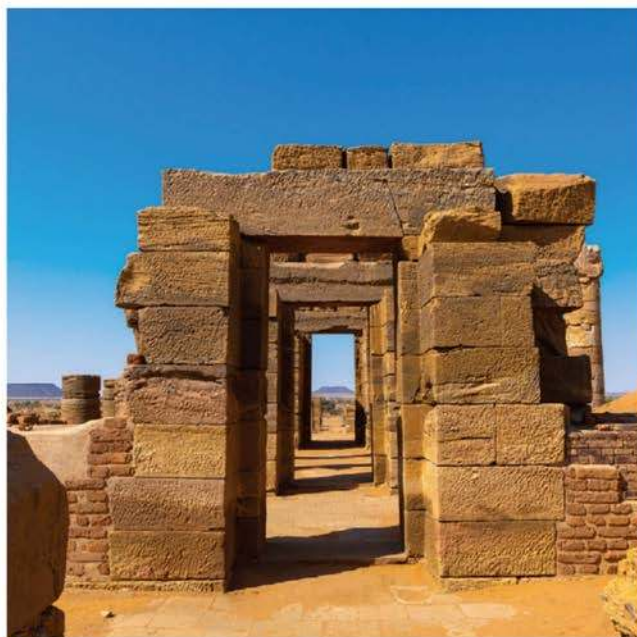
Subsistência: produção apenas para a sobrevivência da comunidade, sem fazer mais que o necessário para o consumo.

O governo cuxita

O Reino de Cuxe era uma **monarquia teocrática**, forma de governo comum em grande parte dos antigos reinos africanos. Outra característica entre os antigos reinos, e que também era praticada pelos cuxitas, era a agricultura, uma de suas principais atividades econômicas e de **subsistência**.

O Reino de Cuxe começou a se enfraquecer por volta do século IV a.C., devido, especialmente, às seguintes circunstâncias:

- empobrecimento do Egito, que passou a comprar menos mercadorias cuxitas;
- insegurança nas rotas comerciais – cada vez mais perigosas;
- contínuos ataques a Meroé por tribos nômades e pelo reino africano de Axum, nos quais os invasores saqueavam os estoques de alimentos e as mercadorias.



A passagem de entrada em Naga, no Sudão, que se estima ter sido construída entre 300 a.C. e 100 a.C. Construções como essa revelam o trabalho coletivo para erguer o templo, aliado a conhecimentos de engenharia que asseguraram a durabilidade da obra por mais de 2000 anos. Sudão, 2018.

66

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Relacione a história do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) à importância dos vestígios históricos para a compreensão de nossa história antepassada. Pergunte aos estudantes se eles consideram efetiva a preservação de nosso patrimônio histórico e cultural. Pergunte ainda se algum deles já presenciou a depreciação ou o abandono desse tipo de patrimônio. Nesse sentido, é possível abordar alguns exemplos críticos, como o incêndio no Museu Nacional – no município do Rio de Janeiro – em 2018 e a situação de abandono do Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí.
- O tema desta seção permite conscientizar os estudantes a respeito da importância da preservação do patrimônio material e imaterial, sem o qual o estudo do passado não seria possível. Relacione os temas estudados nesta unidade e as informações extraídas dos variados tipos de fonte histórica à necessidade de valorização e de preservação desses vestígios.



AMPLIANDO HORIZONTES

Patrimônio arqueológico e preservação

A partir do século XIX, foram criados vários órgãos oficiais que tinham como objetivo resguardar o patrimônio histórico do Brasil, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Museu Histórico Nacional, ambos na cidade do Rio de Janeiro.

Porém, foi com a fundação do Serviço do Patrimônio Artístico e Nacional (Sphan), em 1937, que uma política federal e integrada para a preservação de bens culturais se fortaleceu no país. Em 1938, por exemplo, as cidades históricas mineiras, como Ouro Preto e Diamantina, foram tombadas. Em 1970, o órgão ganhou o nome pelo qual é conhecido hoje: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Na década de 1990, suas ações expandiram-se para a salvaguarda do patrimônio imaterial.

Além desse órgão federal, existem as instituições estaduais e municipais. A maioria delas, porém, carece de verbas para preservar os patrimônios de modo efetivo. Há também interesses econômicos que podem ir contra a preservação da área, bem como casos em que a população não reconhece o valor de um bem cultural.

Leia, a seguir, o trecho de uma denúncia de descaso com o patrimônio arqueológico da ilha dos Martírios, no Pará, publicada em 2002 e, depois, uma notícia sobre a situação dessa região em 2020.

Projeto de hidrelétrica na Amazônia coloca em risco sítios arqueológicos

Ao contrário do que se pensa, a riqueza da Amazônia não está somente em sua alta diversidade natural e étnica. Em suas regiões menos habitadas esconde-se um rico patrimônio histórico-arqueológico, gradualmente descoberto e estudado pelos pesquisadores. Infelizmente, muitos desses sítios arqueológicos somente são revelados e documentados quando sua integridade é ameaçada por grandes empreendimentos. [...]

[...] Para o arqueólogo Carlos Magno Guimarães, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), [...] as perdas são inevitáveis: "O impacto de empreendimentos sobre o patrimônio arqueológico e ambiental é sempre muito grande pois significa destruição do contexto e do entorno".

A ilha dos Martírios, que fica no meio do rio Araguaia, será alagada. "Na ilha, existem por volta de cinco mil gravuras rupestres conhecidas,

mas o local não está totalmente explorado e tem um conjunto enorme ainda não estudado de pinturas e gravuras. No momento, tento identificar com quais outras obras de arte rupestre brasileira elas se relacionam porque com o norte da Amazônia eu sei que não é", afirma Edith Pereira [arqueóloga do Museu Emílio Goeldi].

[...] Encontrar sítios arqueológicos na Amazônia não é algo raro. Com frequência, trabalhadores rurais encontram objetos em cerâmica ao prepararem a fértil "terra preta" amazônica para o plantio. Parte deste material acaba destruído, pois eles não conhecem a importância desses objetos.

Os maiores destruidores dos sítios, contudo, são os grandes empreendimentos. Desde 1986, usinas precisam realizar um estudo de impacto ambiental para rastrear danos ao ambiente, à população e ao patrimônio histórico e cultural. Se algum possível dano for constatado, o empreendedor é obrigado a custear projetos que minimizem os efeitos.

Rafael Evangelista. Projeto de hidrelétrica na Amazônia coloca em risco sítios arqueológicos. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 56, n. 1, jul/2004. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-6725200400010003&script=sci_arttext. Acesso em: 26 jan. 2022.

140

OUTRAS FONTES

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em: 8 fev. 2022.

O portal do Iphan apresenta diversas informações sobre as atividades desse órgão. É possível consultar informações sobre os bens protegidos em cada região do país, além de observar fotos deles. No menu superior do portal, o campo Patrimônio Cultural dá acesso às páginas com informações sobre o patrimônio material, imaterial e arqueológico. Há também um mapeamento de sítios arqueológicos do Brasil e as descobertas feitas em cada um deles.

Por décadas, pesquisadores têm desvendado tesouros arqueológicos para combater crenças de que civilizações complexas inexistiram na Amazônia brasileira antes do período colonial. As evidências mais fascinantes talvez sejam os mais de 500 de 50 geoglifos milenares desvendados no Acre a partir dos anos 1970.

Mas, antes mesmo que cientistas descobrissem detalhes sobre as civilizações por trás das enormes figuras geométricas desenhadas no chão, algumas delas vêm sendo destruídas. [...]

[...]

"Temos aqui um monumento histórico de importância para toda a humanidade", disse Ranzi, ao lamentar a destruição do geoglifo que ele mesmo descobriu em 2001. "[Era] um museu a céu aberto que em nada atrapalha o desenvolvimento do agronegócio da região."

Amazônia afóra, também é comum a destruição de sítios arqueológicos por obras. No Pará, os índios Mundurucu tiveram que brigar por anos para reaver urnas sagradas desenterradas durante a construção de uma hidrelétrica.

O proprietário da Fazenda Crisá, Assuero Veronez, que é também presidente da Federação de Agricultura do Acre, disse que a destruição do geoglifo foi um acidente. [...]

Alex Machado. Geoglifo milenar é destruído por fazendeiro na Amazônia. *Diálogo Chino*, 26 ago. 2020. Disponível em: <https://diologochino.net/pt-br/agnicultura-pl-br/geoglifo-milenar-destruido-fazendeiro-amazonia/>. Acesso em: 9 fev. 2022.



Vista aérea de geoglifos em Xapuri (AC). Foto de 2022.

1807/Quilodave/Unleash.com

2. Resposta pessoal. Os estudantes podem mencionar a importância desse patrimônio histórico-arqueológico para a compreensão da origem dos seres humanos no continente e para o conhecimento das primeiras sociedades e de sua relação com as populações indígenas atuais da Amazônia.

Para refletir

Responda sempre no caderno.

- Segundo o paleontólogo Alceu Ranzi, qual vestígio arqueológico está sendo destruído pelas expansões agrícolas no Acre? **Trata-se da destruição dos geoglifos presentes na Amazônia brasileira.**
- Em sua opinião, por que é importante preservar os vestígios arqueológicos da Amazônia?

6. O texto a seguir trata da importância da preservação do Parque Nacional da Serra da Capivara, local onde a arqueóloga brasileira Niède Guidon fez suas descobertas acerca da chegada dos seres humanos à América. Por seu valor cultural, esse parque foi reconhecido pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como Patrimônio Mundial.

[...]

Nos paredões do semiárido brasileiro, homens pré-históricos registravam suas vidas para a posteridade. E num pedaço da caatinga do tamanho da cidade de São Paulo que fica a maior concentração de pinturas rupestres do planeta. [...] essa região foi transformada no Parque Nacional Serra da Capivara.

[...]

Em 1978, Niède Guidon começou a escavar o sítio Toca do Boqueirão da Pedra Furada, aquele que guarda 1200 figuras rupestres. Lá, ela encontrou dois dos artefatos mais controversos de sua carreira: pedras que aparentavam ter sido lascadas por *Homo sapiens* e pedaços de carvão que pareciam vir de fogueiras feitas por humanos. [...]

O projeto era tornar o parque um bem público, que atraísse turistas e movimentasse a economia da região. Para isso, Guidon e sua equipe receberam apoio do antigo Banco Internacional de Desenvolvimento e receberam doações da Petrobras para manter o parque de pé.

Não foi suficiente, porém, para fazer deslanchar o paraíso arqueológico escondido [...].

A situação só piorou quando as verbas públicas secaram. Os repasses da Petrobras foram a zero com a crise da empresa. Dos 270 funcionários que o parque já teve, só foi possível manter 40. [...]

LUISA, Ingrid. Serra da Capivara: um paraíso (quase) escondido. *SuperInteressante*, São Paulo, Editora Abril, n. 409, mar. 2019, p. 60-61, 64-65.



Pessoas observando pinturas rupestres do sítio arqueológico Toca do Boqueirão da Pedra Furada, no Parque Nacional Serra da Capivara, em 2021.

Reprodução proibida. Art. 170 do Código Penal e Art. 180 do Código de Propriedade Intelectual.

Agora, responda às questões a seguir.

- a) Quais vestígios arqueológicos encontrados no parque são citados no texto?
6. a) Resposta nas orientações ao professor.
- b) Qual é a dificuldade enfrentada pelo parque apresentada no texto?
6. b) Resposta nas orientações ao professor.
- c) Escreva um pequeno texto explicando a importância de áreas de preservação como o Parque Nacional Serra da Capivara e da Arqueologia nos dias atuais.
6. c) Resposta nas orientações ao professor.
- d) Em sua opinião, o que poderíamos fazer para divulgar o trabalho de Niède Guidon e ajudar a mudar a situação do Parque Nacional da Serra da Capivara? Converse com os colegas e proponha uma solução.
6. d) Resposta nas orientações ao professor.

55

• A atividade 6 contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História 3**, pois incentiva os alunos a elaborar argumentos e proposições sobre a importância da preservação de um parque nacional com resquícios arqueológicos o que exercita a cooperação e o respeito.

• Ao desenvolver essa mesma atividade, destaque para os alunos que os sítios arqueológicos brasileiros têm contribuído para construir a história do povoamento do continente americano, pois neles são encontrados vestígios fundamentais que viabilizam o trabalho historiográfico. Comente ainda que os sítios arqueológicos são protegidos legalmente e que a destruição deles é considerada um crime contra o Patrimônio Nacional.

Respostas

6. a) Em 1978, a arqueóloga Niède Guidon encontrou pedras que aparentavam ter sido lascadas por *Homo sapiens* e pedaços de carvão que pareciam vir de fogueiras produzidas por humanos.

b) De acordo com o texto, há falta de funcionários e de verbas públicas para a manutenção do parque.

c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos na leitura do texto e também no estudo da unidade para responder à questão. Nos textos deles, verifique se compreendem que os estudos arqueológicos favorecem a construção do conhecimento histórico, especialmente sobre sociedades e povos ágrafos.

d) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reflitam sobre o caso e proponham maneiras de divulgar os estudos arqueológicos realizados no Parque Nacional da Serra da Capivara. Se for viável, organize a turma para colocar em prática uma das sugestões levantadas, que pode ser exposta em cartazes.

3. Em abril de 2021, o Egito realizou um desfile público com 22 múmias de faraós e rainhas da Antiguidade, que foram transferidas para o Novo Museu da Civilização Egípcia. Acerca do tema, responda às questões a seguir.

- a) Por que os egípcios mumificavam seus mortos?
b) Qual é a importância de preservar o patrimônio de uma civilização, por exemplo, as múmias egípcias?

4. Os sumérios criaram um dos primeiros sistemas de escrita: a escrita cuneiforme. Observe com atenção o quadro a seguir e escreva um bilhete para um colega utilizando os caracteres da escrita cuneiforme.

4. Resposta nas orientações ao professor.

3. a) Resposta: Os egípcios mumificavam os mortos porque acreditavam que a preservação completa do corpo, incluindo seus órgãos internos, era uma condição essencial para garantir a passagem do indivíduo para a outra vida.

SEMIORIENTADO



3. b) Resposta: Preservar o patrimônio de uma civilização é importante para promover a formação da identidade histórica e cultural de um povo, reforçando as heranças recebidas pelos primeiros povos que viveram na região em outros momentos históricos e valorizando os saberes e as tradições dessas sociedades.

Alfabeto cuneiforme.

5. Em sua folha de papel avulsa, complete as afirmativas com as palavras indicadas a seguir.

5. a) Respostas: Atenas; democracia; Esparta; Oligarquia; filosofia; comédias; tragédias.

Atenas • Esparta • democracia • Filosofia • agricultura • cristianismo
Jerusalém • comédias • oligarquia • tragédias • escravizados • defesa

- a) Na Antiguidade, duas grandes cidades-Estado gregas se tornaram centros de influência: em ■, desenvolveu-se a ■ como sistema político, enquanto em ■, o sistema vigente era a ■. Durante o século V a.C., a cidade-Estado de Atenas atingiu o auge de seu desenvolvimento. Sócrates, Platão e Aristóteles elaboraram os princípios da ■ grega. O teatro a céu aberto também floresceu nesse período, com peças cômicas, as chamadas ■, e peças dramáticas, as ■.
b) A expansão do Império Romano teve três objetivos principais: a ■ com relação aos povos vizinhos, o aumento de terras para a ■ e a captura de ■. Entre os territórios ocupados, estava ■, cidade onde foi concebido o ■, uma das primeiras religiões monoteístas do mundo.

5. b) Respostas: defesa; agricultura; escravizados; Jerusalém; cristianismo.

3. Objetivo

- Esta atividade avalia se os alunos conseguem identificar elementos importantes para a cultura egípcia, de forma a desenvolver alguns aspectos da habilidade EF06HI07.

Como proceder

- Os alunos podem apresentar alguma dificuldade na realização da questão b, pois ela exige uma reflexão a respeito da importância da preservação patrimonial. Para auxiliá-los nessa tarefa, peça-lhes que discutam sobre patrimônios históricos que conhecem. Essa reflexão pode auxiliá-los a compreender a importância da preservação desses patrimônios de maneira a aproximá-los de suas realidades.

4. Objetivo

- Esta atividade avalia se os alunos mobilizam reflexões a respeito das diferentes formas de registro desenvolvidas pelas sociedades antigas, favorecendo a abordagem da habilidade EF06HI07.

Como proceder

- Caso perceba dificuldades na realização da atividade, peça à turma que se organize em duplas, para que troquem entre si as frases que produziram, auxiliando-se mutuamente. Promova um ambiente de acolhimento e respeito entre a turma, de modo que todos consigam escrever o bilhete.

Resposta

4. Resposta pessoal. É importante que os alunos usem apenas letras presentes do alfabeto fenício, permitindo a tradução completa da mensagem. Verifique se eles conseguem fazer a identificação correta dos caracteres. Durante a atividade, reforce com eles a importância da escrita como registro material de um povo e como modo de reconhecer suas formas de comunicação.

5. Objetivo

- Esta atividade avalia se os alunos reconhecem características das sociedades gregas e romanas, favorecendo o desenvolvimento de aspectos das habilidades EF06HI10, EF06HI11 e EF06HI12.

Como proceder

- Ao identificar dificuldade dos alunos na resolução da atividade, explore os conceitos apresentados no boxe para completar as frases. Se necessário, retome, no volume, os temas que trabalham esses conceitos, a fim de relacioná-los aos respectivos contextos históricos.

DE OLHO NO LEGADO

NO CADERNO

ATIVIDADE EM DUPLA

UNIDADE 2

Egito transfere múmias a novo museu em desfile majestoso

Em abril de 2021, foi inaugurado, no Cairo, o Museu Nacional da Civilização Egípcia. Para o evento, foi preparado um grandioso espetáculo, com a presença de autoridades políticas e militares, além de músicos, dançarinos e atores.

O evento foi transmitido em tempo real por emissoras de TV de diversos países, e 22 múmias de reis e rainhas do Antigo Egito foram levadas do Museu do Cairo para o novo museu.

O trajeto de sete quilômetros durou cerca de duas horas e foi acompanhado por imagens aéreas, música ao vivo, apresentações de dança, projeções de luzes, cenários luxuosos e atores vestidos com roupas de época.



Evento de transferência das múmias reais do Museu Egípcio para o recém-inaugurado Museu Nacional da Civilização Egípcia. Cairo, Egito, 2021.

Leia um pouco mais sobre os principais fatos desse importante evento.

Um desfile inédito com as múmias de 22 faraós do Egito antigo, entre os quais estava Ramsés II, conduziu solenemente nesse sábado (3/4) pelas ruas do Cairo estes lendários reis e rainhas até sua nova morada, o Museu Nacional da Civilização Egípcia (NMEC).

Sob estrita vigilância policial, o "Desfile Dourado" dos faraós, a bordo de veículos que imitavam carros fúnebres da época, cruzou em 30 minutos os sete quilômetros que separam a Praça Tahrir, onde fica o museu histórico e onde as múmias repousavam há mais de um século, e o NMEC. [...]

A maioria das 22 múmias, descobertas perto de Luxor, no sul do Egito, a partir de 1881, não saiu do museu no centro do Cairo, localizado na famosa Praça Tahrir, desde o início do século XX. [...]

As múmias foram transportadas cada uma dentro de um tanque especial com o nome do soberano e do tipo de mecanismos de absorção de impactos, em uma envoltura que contém nitrogênio para conservá-las.

AFP. Cortejo faraônico com 22 múmias desfila pelas ruas do Cairo; veja vídeo. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 4 abr. 2021. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2021/04/04/interna_internacional,1253328/cortejo-faraonico-com-22-mumias-desfila-pelas-ruas-do-cairo-veja-video.shtml. Acesso em: 2 fev. 2022.

Conversem sobre o texto lido, troquem ideias e façam o que se pede.

1. Que patrimônio cultural do Egito foi transportado para o novo museu?
2. Na opinião da dupla, qual foi a intenção de promover um espetáculo tão grandioso para transportar esse patrimônio até o Museu Nacional da Civilização Egípcia?
3. Produzam um meme para divulgar a nova atração do Museu Nacional da Civilização Egípcia. Para isso, sigam as orientações do professor.

61

Para aprofundar

É possível assistir na íntegra à solenidade de inauguração do Museu Nacional da Civilização Egípcia no canal *The National News*, emissora de TV dos Emirados Árabes Unidos (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vx4-5zZK2js>; acesso em: 30 abr. 2022). Alguns trechos estão legendados ou dublados em inglês, outros estão apenas em árabe. No entanto, isso não prejudica a compreensão do contexto geral da solenidade.

Foco na BNCC

A seção **De olho no legado** trabalha o desenvolvimento das competências gerais 2 e 5, das competências específicas de Ciências Humanas 5 e 7 e das competências específicas de História 2 e 7, por meio da apresentação do evento que marcou a inauguração do Museu Nacional da Civilização Egípcia, no Cairo, capital da República Árabe do Egito.

Orientações

Chame a atenção dos estudantes para a magnitude do evento que marcou a inauguração do Museu Nacional da Civilização Egípcia, no Cairo, capital da República Árabe do Egito, e para o fato de ele constituir um marco de memória da antiga civilização egípcia no mundo atual. Converse com eles sobre os cuidados com a segurança no transporte das peças, indicando tratar-se de bem valiosos não pelo aspecto financeiro, mas como patrimônio cultural. Se julgar conveniente, compartilhe com a turma a matéria jornalística na íntegra para ampliar a discussão do assunto.

Para a criação dos memes, oriente os estudantes para usar aplicativos gratuitos próprios para a faixa etária, disponíveis na internet, para essa finalidade. É essencial que o trabalho das duplas seja realizado sob supervisão, para que as regras de uso seguro da internet sejam garantidas.

Respostas

1. As 22 múmias de faraós egípcios.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que o caráter grandioso deu ao evento visibilidade na imprensa internacional e na internet. É possível associar a magnitude do feito à demonstração do governo de que o país valoriza o patrimônio cultural e histórico representado por múmias, construções e arte do Antigo Egito, usando o evento para projetar uma imagem positiva do país no cenário regional e internacional. O feito também estimula na população o orgulho nacional pela história milenar, pelo patrimônio cultural do povo egípcio e pelo zelo em preservá-los em segurança, além de estimular o turismo ao país para conhecer o novo museu.
3. Livre elaboração. Espera-se que os memes contenham referência aos conhecimentos construídos nas aulas, demonstrando também o uso das tecnologias disponíveis de modo ético, crítico e responsável. Nesse sentido, oriente as duplas a expressar o conteúdo sob a perspectiva do respeito e da valorização à diversidade cultural e às tradições dos povos do mundo.

61

• Ao abordar com a turma a atividade desta página, se possível, acesse com eles o *site* do **Museu Nacional da Civilização Egípcia**, que contém diversos vídeos e fotografias sobre o assunto deste capítulo. Disponível em: <https://nmec.gov.eg/>. Acesso em: 5 abr. 2022. O *site* está em inglês, mas é possível selecionar a opção de traduzir para o português. Veja algumas sugestões de acesso.

1. Na aba "meios de comunicação" (*media*), entre na seção "vídeos" (*videos*).

2. Localize o vídeo intitulado "The Grand Opening of the Sphinx Avenue in Luxor".

3. A partir do tempo 1:30:00, é possível visualizar a parada pública.

Atividades

1. Em 2021, o Egito inaugurou oficialmente o Museu Nacional da Civilização Egípcia, reunindo um rico acervo sobre a Antiguidade. Leia o texto a seguir sobre como ocorreu o transporte das múmias para esse museu. Depois, realize as atividades.

O Egito fez, neste sábado (3), uma parada pública pelas ruas do Cairo, com a exibição de 22 múmias que foram transportadas de um museu para outro na mesma cidade.

O comboio transportou 18 reis e 4 rainhas do Museu Egípcio, no centro da capital egípcia, para o Museu Nacional da Civilização, que fica a cerca de 5 quilômetros de distância.

[...]

As peças foram transportadas pelas ruas marginais ao rio Nilo. A ideia da parada é criar interesse entre turistas pelas antiguidades do país.

[...]

EGITO faz parada pública com múmias do século 16 A.C. que serão transferidas de museu. **61**, 3 abr. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2021/04/03/egito-faz-uma-parada-com-mumias-do-seculo-16-ac-que-serao-transferidas-de-museu.ghtml>. Acesso em: 7 fev. 2022.



Objetos em exposição no Museu Nacional da Civilização Egípcia, no Cairo, Egito, 2021.

- a) Qual é o assunto tratado no texto? *Resposta: O texto aborda uma parada pública organizada no Cairo que transferiu 22 múmias para o Museu Nacional da Civilização Egípcia.*
- b) De acordo com o texto, qual era a intenção da parada pública que transportou as múmias? *Resposta: A parada pública tinha como intenção despertar o interesse dos turistas em relação à história egípcia.*
- c) Forme uma dupla com um colega e escrevam um texto sobre a importância dos acervos e museus que abordam a história de povos da Antiguidade. Utilizem as palavras a seguir em seu texto e, se julgarem interessante, citem o museu que estudamos como exemplo.

preservação • história • diversidade • cultura • Antiguidade • sociedade

Resposta: Espera-se que os alunos escrevam um texto comentando que os acervos e museus têm como intenção preservar aspectos históricos de determinada sociedade, para que todos possam conhecer a diversidade de povos que contribuíram para a formação da sociedade atual.

114

Anexo 5: Mapeamento de abordagens sobre Destruição

1161: Criação da Liga Hanseática.
Não aparece no livro.

Outras histórias

Veneza

Veneza é uma cidade formada por diversas ilhas e cortada por muitos canais. É chamada de "Rainha do Adriático" por ser banhada por esse mar. Ficou muito famosa durante a Idade Média.

A cidade se libertou do Império Romano do Oriente no início do século IX. Desde então, os venezianos promoveram um próspero comércio com a Ásia. Era em Veneza que as maiores rotas de comércio terminavam, como a famosa Rota da Seda.

Veneza foi uma das maiores potências marítimas e comerciais da Idade Média, com numerosa frota de navios. Por lá passavam mercadores de todas as origens, com seus navios abarrotados de produtos de luxo, como sedas, pedras e especiarias, adquiridos nos locais mais longínquos do Oriente.

Ao longo de sua história, Veneza entrou em guerra com outras cidades, disputando o domínio de locais estratégicos desse lucrativo comércio.

No século XIV, enquanto o resto da Europa sofria com a fome e a pobreza, Veneza se tornava a principal potência comercial e marítima do Mediterrâneo.



Vista do Canal Grande, em Veneza, Itália. A principal característica da cidade é a existência de canais que atravessam o centro urbano. Fotografia de 2018.

Imagem: iStockphoto.com

- Qual foi a importância econômica da cidade de Veneza durante a Idade Média?

Veneza era considerada um centro de comércio no mar Mediterrâneo. Várias rotas comerciais vindas do Oriente passavam por essa cidade.

Feiras e associações

As feiras eram itinerantes, ficavam cerca de quatro semanas em cada cidade e reuniam comerciantes de várias partes da Europa. Esses espaços também assumiam um caráter festivo, com a apresentação de músicos e artistas. O bom funcionamento e a segurança das feiras eram garantidos pela proteção dos senhores feudais, que enviavam homens em troca do pagamento de taxas pelos mercadores.

Para organizar suas atividades, os mercadores formaram associações, como a Hansa Teutônica, ou Liga Hanseática, criada em 1161. Essa organização chegou a abrigar comerciantes de noventa cidades germânicas, que controlavam o comércio do mar Báltico. Outra organização foi a Hansa das Dezessete Cidades, que reuniu mercadores de cidades holandesas.

155

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Atividade complementar

Todo o incalculável patrimônio histórico e cultural de Veneza, na Itália, está afundando. A cidade-sonho da costa do Adriático, insulada no interior de uma laguna de 55 quilômetros de extensão por 13 quilômetros de largura, está morrendo. Cinquenta anos de transformações industriais alteraram catorze séculos de equilíbrio delicado entre a cidade e a laguna. Marés cada vez mais altas afogam Veneza e seus famosos palazzi [...]. Veneza convive com a maré alta, acqua alta em italiano, desde a sua fundação, no século VI. Mas, com o passar do tempo, o subsolo cedeu e o piso da cidade baixou 23 centímetros em relação ao nível médio do mar em 1900 [...].

Em Veneza, pode-se admirar cerca de 450 palácios e residências de valor artístico inegável – neles, há quase sempre o toque de um mestre da arquitetura medieval, renascentista e barroca. A cidade, durante séculos, teve fama de ser ponto de encontro de artistas. Compositores como Rossini, Giuseppe Verdi e, mais recentemente, Igor Stravinsky fizeram a sua primeira apresentação em Veneza, no Teatro la Fenice. O Museu Accademia reúne obras de alguns dos mais famosos pintores italianos, todos com passagens pela capital do Vêneto.

ARNT, Ricardo. Veneza, avanço do mar. *Superinteressante*, 31 out. 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/veneza-avanco-do-mar/>. Acesso em: 28 maio 2022.

- Organize os estudantes em grupos e peça a eles que façam uma pesquisa para descobrir como Veneza foi construída, quais mudanças culturais ocorreram recentemente na cidade e quais alternativas existem para resolver o problema dos alagamentos.

Seguem algumas indicações de fontes para obter informações sobre o tema:

- Alagamentos – disponível em: <https://pt.euronews.com/2021/11/03/acqua-alta-em-veneza>. Acesso em: 28 maio 2022.
- Construção da cidade – disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51604074>. Acesso em: 28 maio 2022.
- Mudanças culturais recentes (mulheres como gondoleiras) – disponível em: <https://www.uol.com.br/nossa/noticias/ansa/2022/05/01/mais-uma-mulher-e-promovida-a-gondoleira-em-veneza.htm>. Acesso em: 28 maio 2022.

155

(História.Doc, 2022, p. 155)

Orientações

Esta seção propõe uma reflexão sobre a preservação do patrimônio histórico, artístico e cultural dos povos da África ao discutir a construção, nos séculos XX e XXI, de grandes barragens no rio Nilo para a produção de energia elétrica e seus impactos na conservação dos monumentos antigos.

O conteúdo desta seção também possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Ciência e Tecnologia**.

▶ Respostas

1. A represa em questão foi construída pelo governo sudanês com o objetivo de usar as águas do rio Nilo para obter energia elétrica. Para isso, foi construída uma usina hidrelétrica.

2. A construção da barragem tem pontos positivos, como facilitar o desenvolvimento do Sudão e possibilitar que parte da população saia da pobreza. Contudo, ativistas afirmam que os meios pelos quais ela foi construída não foram adequados, pois não se realizaram estudos de impacto ambiental e social, e as populações locais podem ter sido prejudicadas no processo. Além disso, inúmeros sítios arqueológicos podem ter sido inundados.

Observação

O trabalho com esta seção possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade EF06HI07.



Lugar e cultura

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Documentos arqueológicos submersos

No final da década de 1950, a construção de uma barragem na fronteira do Egito com o Sudão levou os governos dos dois países a pedir ajuda internacional para salvar um valioso patrimônio arqueológico. Com a cooperação de estudiosos de todo o mundo, muitos sítios da região norte da Núbia foram fotografados, catalogados e estudados até 1971, ano de conclusão da obra, que inundou uma vasta área.

Em 2003, uma nova barragem no rio Nilo começou a ser construída, pelo governo do Sudão, para gerar energia elétrica. Dessa vez, não houve um esforço tão intenso da comunidade internacional e do governo do Sudão para salvar os sítios arqueológicos. Ativistas acusam o governo sudanês de não ter desenvolvido estudos do impacto ambiental e dos efeitos da criação da hidrelétrica para a população local.

Muitos sítios arqueológicos, onde no passado se desenvolveram as cidades do Reino de Cuxe, podem estar submersos pelas águas da represa, concluída em 2009. Além da submersão dos sítios, a população local foi retirada da região. Povos nômades, que utilizavam a área para atividades comerciais e pastoris, também foram prejudicados pela construção da barragem.



Barragem da Usina Hidrelétrica de Méroe, no norte do Sudão. Fotografia de 2009.

1. Qual foi a finalidade da construção de uma nova barragem no rio Nilo em território sudanês?
2. Quais foram os pontos positivos e os negativos da construção dessa barragem?

120



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

FURLANI, João Carlos (org.). *A África no Mundo Antigo*: possibilidades de ensino e pesquisa. Vitória: Milfontes, 2019.

Produção do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo, o livro reúne uma série de textos sobre as pesquisas e as problematizações na área da História da África.

SANTOS, Nadia Farias dos. *Entre saberes e fazeres docentes*: o ensino das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Curitiba: Appris, 2019.

A obra analisa o posicionamento de professores e estudantes acerca do ensino das relações étnico-raciais em sala de aula e aborda a importância desse ensino em nossos dias.

4. Organize as afirmativas a seguir em seu caderno, de modo que fiquem na ordem cronológica correta.

- O Império Romano foi dividido em Império Romano do Oriente e Império Romano do Ocidente.
- Muitos grupos germânicos migraram para terras romanas e os deslocamentos em massa se tornaram violentos.
- O imperador Constantino transformou a cidade de Bizâncio na nova capital do império, que passou a se chamar Constantinopla.
- O império passou por um processo de ruralização, pois parte da população, com medo das guerras, procurou se proteger no campo.

Aluno cidadão

5. Na cidade de Roma, a abertura de uma linha de metrô é uma tarefa desafiadora. Os engenheiros precisam fazer estudos cuidadosos para não ameaçar os sítios históricos, e, se isso acontece, eles refazem o projeto original para evitar danos ou destruição.

No Brasil, existem instituições públicas criadas para preservar o patrimônio histórico e cultural, mas as ações da sociedade civil ainda são fundamentais para alertar e denunciar algum tipo de dano a ele. Você sabe como é possível colaborar como cidadão nesse sentido?

- Em grupo, procurem saber se no município em que moram há obras e construções que estão afetando imóveis ou monumentos que têm significados importantes para a memória da população. Escrevam uma lista.
- Escolham um dos itens da lista e desenvolvam uma pesquisa histórica sobre a origem do imóvel ou do monumento e descrevam o tipo de risco que sofre.
- Conversem sobre a importância da preservação do patrimônio histórico. Depois, debatam a forma de comunicar a situação do patrimônio pesquisado aos órgãos públicos competentes, como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Conversando com educação física

6. Alguns historiadores afirmam que, na Roma antiga, os soldados executavam um treinamento militar que consistia em riscar quadrados no chão e correr pisando dentro deles, sem pisar nas linhas, vestidos com suas armaduras e carregando suas armas e mochilas de campanha. Com o tempo, a prática foi adotada pelas crianças que imitavam os treinamentos dos soldados, o que deu origem ao jogo de amarelinha.

O "treinamento/brincadeira" foi difundido por todo o território dominado e acabou assimilado pela população das províncias. Com a ajuda do(a) professor(a) de educação física, desenhem no chão do pátio ou na quadra diferentes diagramas de amarelinha, variando o tamanho e o percurso. Vocês podem desenhar duas iguais e organizar uma competição para descobrir quem consegue passar por todos os quadrados primeiro pisando com apenas um pé.

Após o jogo, procurem responder à seguinte pergunta: que tipo de benefício esse treinamento poderia oferecer aos legionários?

Você é o autor

7. O texto epistolar (texto escrito em forma de carta) foi muito popular no Império Romano. Esse gênero de escrita, sem destinatário, atinge o leitor de maneira direta, facilitando a disseminação e o compartilhamento de ideias, opiniões, conselhos e pensamentos sobre temas gerais, como o sentido da vida ou as virtudes humanas. Encontramos na Bíblia treze reflexões desse gênero literário, que são as Epístolas de Paulo, discípulo de Jesus.

Sua tarefa é imaginar-se um magistrado do Estado romano e produzir um texto epistolar sobre a crise que se abateu sobre o império a partir do século III e as razões para que tenha ocorrido. Não se esqueça de identificar o lugar que ocupa na administração pública.

179

Continuação

c) A preservação do patrimônio histórico não compete apenas ao poder público, mas à sociedade como um todo. Nesse sentido, é preciso que haja conscientização por parte da sociedade de que a valorização da história e da cultura deve se tornar um instrumento de desenvolvimento, um agente transformador, gerador de resultados concretos na economia das cidades, como o turismo cultural. Uma forma de comunicar a situação aos órgãos públicos competentes é por meio da elaboração de um relatório.

6. Esse treino era feito para melhorar o controle corporal, o equilíbrio e a pisada dos legionários. Explique aos alunos que esse tipo de treinamento ajudava os soldados romanos a ter agilidade, disciplina e autocontrole nas situações de guerra. Como brincadeira, o jogo possibilita às crianças melhorar o condicionamento físico e a coordenação motora.

Interdisciplinaridade

Essa atividade relaciona-se com o componente curricular educação física, especificamente com a habilidade EF67EF08.

7. Para que os alunos entendam o que é uma epístola, leia para eles um trecho de *Sêneca: consolação à minha mãe Hélvia*. Disponível em: http://www.filosofia.com.br/figuras/livros_inteiros/47.txt. Acesso em: 12 abr. 2022. Se preferir, leia um trecho de qualquer uma das epístolas de Paulo (como as endereçadas aos romanos, aos galatas ou aos tessalonicenses) disponíveis na Bíblia. Ao avaliar a atividade, verifique se os alunos se apropriaram do conteúdo e o mobilizaram com autonomia. Valorize tentativas de articulação dos elementos que caracterizaram a desagregação do Império Romano e observe se as mensagens contidas na carta são coerentes com o personagem que o aluno decidiu representar.

BNCC

A atividade contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 1**, das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 1** e nº 6 e da **Competência específica de História nº 3**.

Continuação

d) "Uma grande quantidade de pessoas de todas as idades e de todas as categorias sociais está todos os dias implicada nessa acusação. Esse mal contagioso não infectou só as cidades: atingiu os campos e as aldeias."

4. A sequência cronológica é: b); d); c); a).

5. a) Se não houver um exemplo de imóvel ou monumento no município em que os alunos vivem,

proponha a eles que pesquisem algum município com patrimônio histórico reconhecido no estado. Assim, será mais fácil encontrar textos com informações sobre a situação da cidade e seus imóveis ou monumentos.

b) Se a pesquisa selecionada não for sobre o município em que os alunos moram, é necessário organizar o material recolhido na internet.

Continua

179

(Se Liga, 2022, atividade 5, p. 179)

Atividade 7**Objetivo de aprendizagem**

Avaliar a competência leitora, a localização de informações no texto, noções sobre as atribuições do Iphan.

Expectativas de respostas

- Os estudantes devem reconhecer o valor histórico, artístico e cultural do conjunto arquitetônico existente em Ouro Preto. As dicas para a resposta estão presentes na pergunta e na expressão "centro histórico" presente no texto.
- O Iphan é a instituição encarregada de identificar esses bens e cuidar da preservação deles.
- Significa que ele será cuidado e preservado.
- "O centro histórico de Ouro Preto foi o primeiro bem cultural brasileiro a ser reconhecido como patrimônio mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (Unesco), em 1980".

Superação de defasagem

Conversar com os estudantes sobre o papel da memória para a construção de identidades. Incentivá-los a elencar exemplos da vida pessoal ou familiar relacionados à memória da localidade onde vivem.

Atividade 8**Objetivo de aprendizagem**

Verificar se os estudantes identificam as intervenções humanas na paisagem.

Expectativa de resposta

Os estudantes devem identificar o desenho escavado no solo como resultado da ação de seres humanos, pois ele reproduz precisamente uma figura geométrica.

Superação de defasagem

Caso os estudantes tenham dúvida sobre a resposta, analisar novamente a fotografia com eles, direcionando-os, por meio de questionamentos coletivos, para que entendam que a ação natural não poderia ter feito o desenho com tamanha precisão de forma.

Atividade 9**Objetivo de aprendizagem**

Avaliar processos cognitivos como a capacidade dos estudantes em dimensionar a passagem do tempo, em explorar textos de terceiros e em elaborar hipóteses plausíveis. Além disso, a atividade visa verificar o conhecimento dos estudantes sobre os povos originários das Américas.

Continua

10

Começo de conversa

- O texto a seguir é um trecho de uma notícia publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*, no dia 13 de janeiro de 2022. Leia-o com atenção, analise a imagem e depois responda às questões.

"Um desmoronamento de terra no Morro da Forca atingiu ao menos dois casarões no centro histórico de Ouro Preto, em Minas Gerais, na manhã desta quinta-feira, 13. Segundo a prefeitura, o entorno estava isolado e a população havia sido retirada preventivamente do local.

Os dois imóveis atingidos eram tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), de acordo com informação da Defesa Civil, e estavam desocupados, segundo a Prefeitura. O centro histórico de Ouro Preto foi o primeiro bem cultural brasileiro a ser reconhecido como patrimônio mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (Unesco), em 1980."

MENGUE, P. Desmoronamento atinge casarões históricos em Ouro Preto. *O Estado de S. Paulo*, 13 jan. 2022. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral/desmoronamento-atinge-casares-historicos-em-ouro-preto-veja-ideos,70003949498>. Acesso em: 14 jan. 2022. Adaptado.



Desmoronamento do Morro da Forca, em Ouro Preto (MG), ocorrido no dia 13 de janeiro de 2022.

10

Continuação

Expectativas de respostas

- Os geoglifos começaram a ser descobertos há cerca de 50 anos, ou seja, há 5 décadas.
- Datas estimadas de sua construção; entre 2500 e 700 anos atrás.
- Os geoglifos foram construídos por grupos indígenas que viveram na Amazônia.
- Os pesquisadores divergem quanto ao uso e à função dos geoglifos, que poderiam ser centros cerimoniais, locais de moradia ou locais de defesa.
- Alguns exemplos: um geoglifo localizado em lugar elevado poderia estar relacionado à defesa, pois permitiria uma boa visão dos arredores e da aproximação de inimigos; a proximidade dos rios pode indicar a permanência do grupo por um tempo mais longo no local etc.

- A cidade de Ouro Preto se formou há cerca de 300 anos e preserva, até hoje, seu casario, as igrejas e o traçado das ruas daquela época. A destruição dos casarões representou alguma perda para a memória e para a história do nosso país? Justifique.
 - Qual é a responsabilidade do Iphan sobre os bens históricos, culturais e artísticos brasileiros?
 - O que significa "tombar" um bem histórico e cultural?
 - Identifique e copie a frase do texto que indica a importância do conjunto arquitetônico de Ouro Preto do ponto de vista internacional.
- Na imagem a seguir, é possível identificar uma espécie de desenho escavado no solo, no formato de um retângulo.



Vista aérea do geoglifo Sapucaia, em Senador Guimard (AC). Foto de 2016.

- Na sua opinião, esse desenho é resultado da ação da natureza ou do trabalho de seres humanos? O que você pensou para dar essa resposta?
- Leia com atenção o texto e responda às questões.

Misteriosas construções foram descobertas no estado do Acre, em Rondônia e no sudoeste do Amazonas, a partir da década de 1970. Nessa época trechos da floresta foram derrubados para dar lugar a plantações e à criação de gado. A derrubada da mata revelou a existência dos geoglifos, palavra que significa: desenho sobre a terra.

Continua

Respeito sempre no cotidiano.

4. Observe a imagem produzida no século XVIII por Carlos Julião. O artista registrou algumas cenas do cotidiano da América portuguesa nesse período.

↑ Carlos Julião. *Coroação de uma rainha negra na Festa de Reis, cerca de 1776*. Aquarela.

a) Com base nessa representação feita de uma Festa de Reis, descreva como você imagina que era essa manifestação cultural no século XVIII. Comente aspectos visuais, sonoros e outros que você julgar relevantes.

b) Quais aspectos das culturas material e imaterial estão representados nessa obra? Explique.

c) Você já viu em imagens ou presenciou essa manifestação cultural? Em caso afirmativo, compartilhe sua experiência com os colegas e explique-lhes o que você sabe sobre ela.

d) Com a orientação do professor, pesquise na internet imagens e informações dessa manifestação cultural na atualidade. Comente as permanências e as mudanças ocorridas ao longo do tempo.

5. Em uma folha de papel avulso, desenhe uma cena relacionada a algum tema estudado nesta unidade. Para isso, siga as orientações. **Após a apresentação dos desenhos, aproveite para enfatizar a importância da iconografia aos estudos históricos. Proponha aos estudantes em:**

- Você pode representar no desenho uma cena do passado ou do presente. **delibere sobre o uso de:**
- Na criação dos elementos que compõem a cena, não se esqueça de representar objetos, móveis, utensílios de trabalho, roupas das personagens, etc., de acordo com a época escolhida.
- Dê um título ao desenho. **Imagens na produção do conhecimento histórico, perguntando-lhes, por exemplo: "De que modo as obras de arte possibilitam uma interpretação histórica?";**
- Apresente sua produção aos colegas e veja os desenhos feitos por eles. **"Elas podem servir de documentos históricos? Por quê?"; "Como as interpretações históricas podem ser reconhecidas nos desenhos produzidos por vocês?"**

6. No início deste estudo, refletimos sobre a importância da preservação ambiental ao pesquisar os vestígios humanos no passado. Agora, faça uma lista de elementos das culturas imaterial e material do município em que você mora. Em seguida, responda: Se um pesquisador decidisse analisar os vestígios desses elementos culturais, a busca dele poderia trazer impactos para a fauna e a flora da região? Explique.

31

4. a) Respostas pessoais. Ajude os estudantes a observar a imagem incentivando-os a tecer comentários sobre a sociedade da América portuguesa no século XVIII e sobre a posição social das figuras nela retratadas.
- b) Cultura material: vestimentas, adornos, instrumentos musicais; Cultura imaterial: música, cantos, dança, rituais.
- c) Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compartilhar suas experiências pessoais, auxiliando-os a compreender na prática a importância das manifestações culturais tradicionais para a constituição do saber histórico.
- d) Resposta pessoal. Espere-se que os estudantes estabeleçam comparações históricas e regionais, identificando as diferenças e as semelhanças entre as várias comemorações da Festa ou Folia de Reis.

Respeito

6. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes reconheçam a importância das culturas material e imaterial locais no estabelecimento de sua própria condição de vida no presente, tendo, portanto, influência em sua vida futura. Além disso, eles poderão retomar os diálogos do início da unidade, em relação ao respeito à vida da fauna e da flora e ao reconhecimento da importância desses elementos na região em que vivem.

pode ser, também, uma fonte histórica de nossa sociedade.

A atividade 5 apresenta procedimentos e solicita aos estudantes que façam um registro sobre uma fonte histórica. Mais uma vez, eles poderão se reconhecer como agentes históricos, sujeitos e objetos da história.

A atividade 6 é um dos momentos da coleção em que a **competência específica de Ciências Humanas 6** é trabalhada de maneira aprofundada, incentivando a construção de argumentos para justificar posturas éticas e a preservação do meio ambiente, tendo como base conceitos da área de História.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Se julgar conveniente, complemente a proposta da atividade 3 para garantir que os estudantes identifiquem o livro didático como fonte histórica. Para isso, você pode perguntar a eles: "Se o livro didático de História que vocês estão usando fosse encontrado, no futuro, por um historiador, que informações sobre os usuários desse material ele poderia descobrir?". Identifiquem as opções corretas.

- a) Havia estudantes e professores usuários de livros didáticos de História.
- b) O modo como essa comunidade estudava História, com estudantes dessa faixa etária.
- c) Os nomes dos estudantes da turma.

- d) Os principais esportes praticados pela comunidade.
- e) As imagens valorizadas por essa comunidade.
- f) As principais personagens de histórias em quadrinhos.

Estão corretas: **a, b e e**.

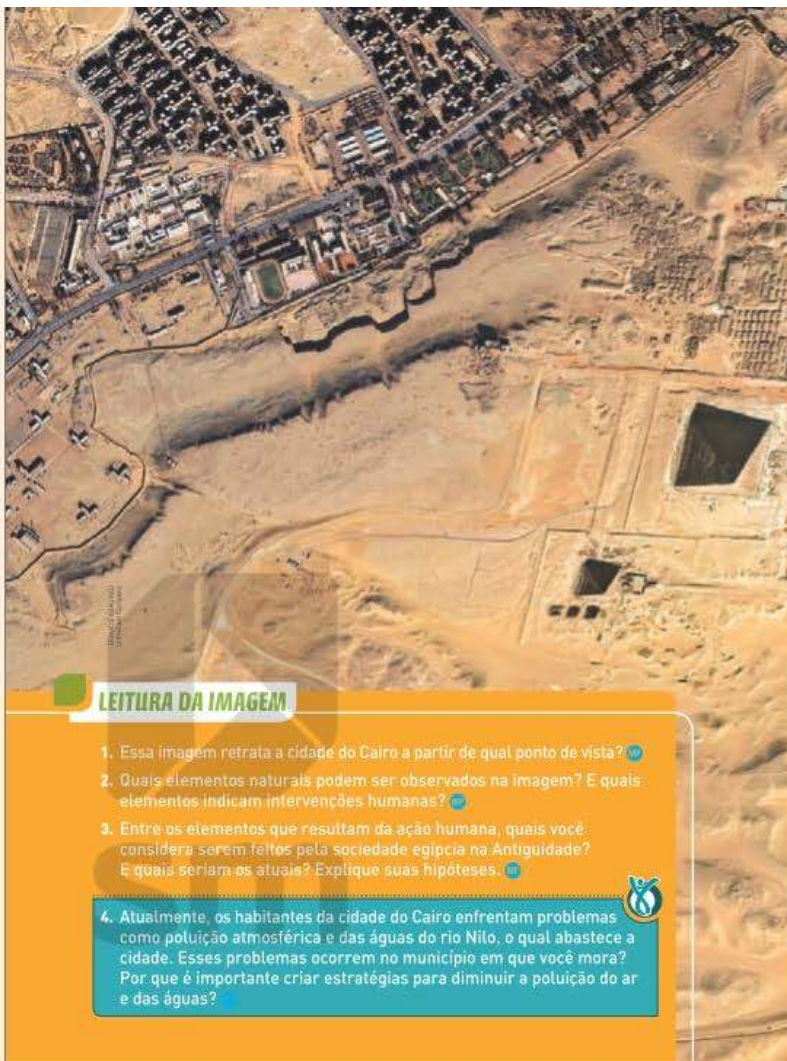
Você pode propor outras opções de acordo com sua realidade escolar. Os estudantes também podem ser convidados a identificar mais informações a respeito do livro que têm em mãos ou de outras obras (ou mesmo objetos) disponíveis na escola.





LEITURA DA IMAGEM**RESPOSTAS E COMENTÁRIOS**

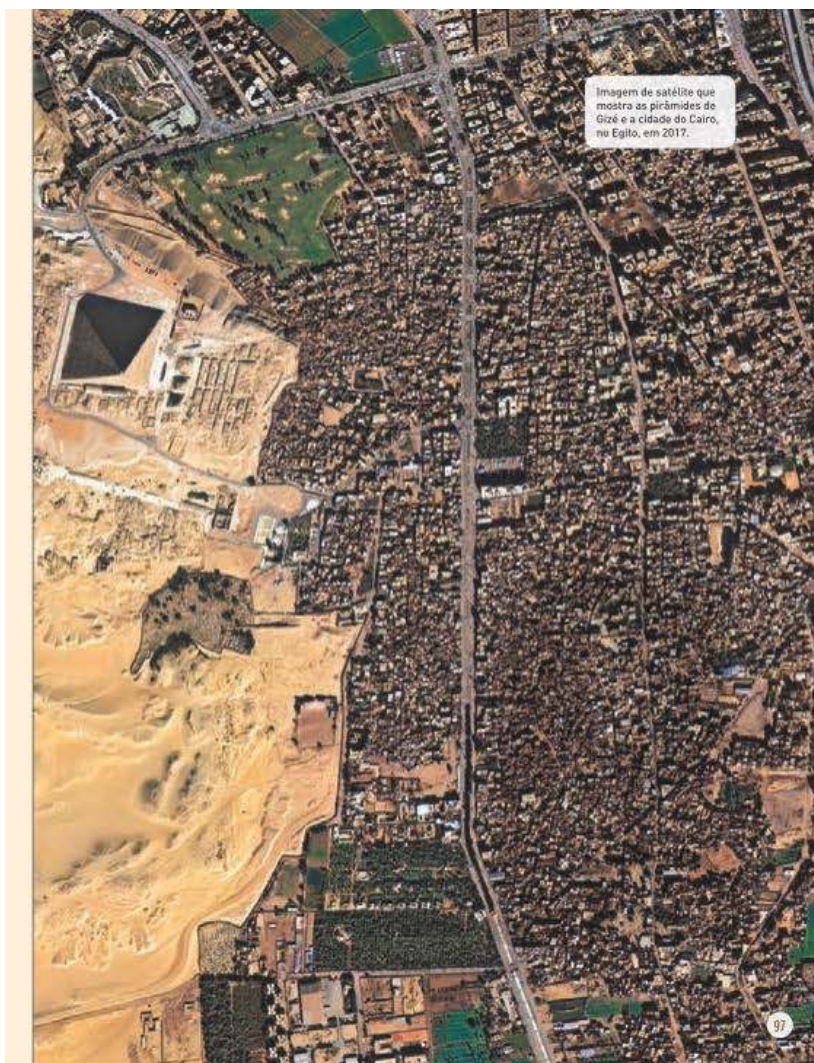
1. A imagem mostra uma área da cidade do Cairo, no Egito, vista de cima (imagem de satélite).
2. Os estudantes podem indicar como elementos naturais a área de deserto (visível à esquerda, em tons de bege) e as áreas de vegetação (em verde, nos cantos superior e inferior esquerdo, no centro e no canto inferior direito). A intervenção humana é visível na área urbana à direita e nas pirâmides. Chame a atenção da turma para estas últimas, que se destacam na área de deserto.
3. Respostas pessoais. O elemento da cultura egípcia antiga que mais se destaca na foto é o complexo das pirâmides de Gizé, ao centro. Na parte superior da imagem e também à direita, há áreas urbanizadas atuais. Chame a atenção dos estudantes para os elementos da paisagem urbana, como as avenidas e as casas, que estão relacionados ao modo de vida contemporâneo e que podem ser interpretados como construções humanas atuais. Já as pirâmides não se relacionam diretamente com o modo de vida contemporâneo, o que pode indicar que são construções antigas. Chame a atenção deles também para os tipos de material que parecem ter sido utilizados, bem como o local onde essas construções se encontram.


Responsabilidade

4. Respostas pessoais. Proponha uma reflexão sobre a poluição das águas e do ar que pode tornar as cidades insalubres e causar enfermidades na população. Auxilie os estudantes a perceber que medidas como tratamento de esgoto, diminuição da quantidade de resíduos jogados nos rios, transporte público adequado e rodízio de automóveis são importantes para conter a poluição nos centros urbanos e tornar as cidades sustentáveis do ponto de vista ambiental.

**LEITURA DA IMAGEM**

1. Essa imagem retrata a cidade do Cairo a partir de qual ponto de vista? 
2. Quais elementos naturais podem ser observados na imagem? E quais elementos indicam intervenções humanas? 
3. Entre os elementos que resultam da ação humana, quais você considera serem feitos pela sociedade egípcia na Antiguidade? E quais seriam os atuais? Explique suas hipóteses. 
4. Atualmente, os habitantes da cidade do Cairo enfrentam problemas como poluição atmosférica e das águas do rio Nilo, o qual abastece a cidade. Esses problemas ocorrem no município em que você mora? Por que é importante criar estratégias para diminuir a poluição do ar e das águas? 



ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Faça a análise da imagem com os estudantes. Chame a atenção deles para o fato de que na foto, que mostra parte da cidade do Cairo na atualidade, pode-se observar uma vasta área residencial próxima a uma área desértica, com pirâmides milenares. Pergunte aos estudantes como eles imaginam que seja residir perto de monumentos como esses.
- Questione os estudantes sobre os monumentos presentes na cidade ou no Estado onde vivem. Pergunte: "Como a dinâmica das cidades afeta esses monumentos e é afetada por eles?". Estabeleça uma comparação com a imagem da abertura.

DE OLHO NA BASE

O trabalho com esta imagem favorece a mobilização aprofundada da **competência específica de Ciências Humanas 7**, pois os estudantes são incentivados a utilizar seus conhecimentos cartográficos e prévios sobre o tema, levantando hipóteses sobre os impactos da urbanização para a preservação de vestígios históricos. Esse exercício estimula o raciocínio espacotemporal, as noções de simultaneidade, anterioridade e posterioridade e a leitura de um tipo de imagem associado às mídias e aos suportes digitais.

Respeite sempre no caderno.

4. Copie o quadro no caderno e complete-o com os tipos de fonte histórica que foram utilizados pelos pesquisadores para analisar os povos que você estudou nesta unidade. Depois, responda à questão.

POVOS DA ÁFRICA ANTIGA	PRINCIPAIS FONTES HISTÓRICAS
Culturas ribeirinhas e tradição Nok	_____
Egito Antigo	_____
Império de Cuxe (núbios)	_____
Império de Axum	_____

• Os povos antigos do continente africano tinham tradições orais, isto é, tradições que eram passadas de geração a geração em histórias contadas pelos mais velhos aos mais jovens. Em sua opinião, por que, no caso dos povos estudados, as tradições orais não foram as principais fontes históricas citadas? Levante hipóteses.

5. Leia o texto citado, que trata da escravidão na África Antiga, e faça o que se pede.

Por volta de 2680 a.C. [...] o faraó Esnefrenu, da IV Dinastia, viu suas tropas regressarem da Núbia com um butim espantoso: sete mil prisioneiros e 200 mil cabeças de gado. Ainda que os números talvez tenham sido, para a maior glória do rei, propositalmente inflados, essa campanha militar pode ser considerada uma muito bem-sucedida operação de preta de escravos.

Devam datar de muito antes – pelo menos desde a I Dinastia – as descidas de escravos negros da Núbia [...] para o Egito. Em quantidades pequenas, mas que tinham peso na época [...]. Descontados os exágeros [...] das estelas comemorativas, talvez não chegasse a meio milhão por ano o número dos cativos então arrancados dos territórios ao sul do Egito. [...]

Alberto da Costa e Silva. *A manilha e o jiloteiro, a África e a escravidão*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. p. 12-13.

a) Busque, em um dicionário, o significado das palavras do texto as quais você não conhece. Anote as palavras e os respectivos significados no caderno.

b) Quais são os povos antigos do continente africano mencionados no texto?

c) De acordo com o texto, de que modo a condição de escravidão ocorria entre esses povos?

d) Qual fonte histórica foi analisada pelo historiador para caracterizar as relações de escravidão nesse período? Ele parece confiar totalmente nela?

6. O Brasil é um dos maiores produtores de sorgo do mundo. Forme dupla com um colega para fazer uma reportagem sobre a produção de sorgo em nosso país. Utilizem publicações impressas ou digitais para pesquisar e lembrem-se de buscar fontes confiáveis, como órgãos ligados ao governo e às universidades. Procurem responder às seguintes questões:

a) Qual é a média da produção anual de sorgo no Brasil?

b) Em quais regiões a produção é mais intensa?

c) Qual é o segmento que consome o sorgo produzido no Brasil?

7. Na abertura desta unidade, você e os colegas conversaram sobre a poluição da cidade do Cairo atual, no Egito. Agora, você vai refletir sobre as consequências da poluição das águas. Faça uma pesquisa sobre os impactos no cotidiano e os malefícios decorrentes da poluição das fontes de água potável. Com base nessas informações, escreva um poema sobre o assunto.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir aborda os graves prejuízos que a chuva ácida causa aos monumentos históricos. O conteúdo pode subsidiar os diálogos propostos na atividade 7.

[...] Em todos os lugares onde a chuva está servindo de meio de transporte para a poluição, os vilões da história são as indústrias e os veículos que despejam no ar, todo santo dia, toneladas de dióxido de enxofre e óxidos de nitrogênio. Esses gases reagem com o vapor de água e outros compostos químicos da atmosfera para formar os perigosos ácido sulfúrico [...] e ácido nítrico (HNO₃). [...]

Os gregos, por sua vez, estão lutando contra o tempo para contra-atacar a chuva ácida que aos poucos dissolve seus conhecidos monumentos

históricos. Para o especialista em corrosão, T. N. Skoulidikis, alguns dos grandes templos do seu país, como o Partenon, em Atenas, se deterioraram mais nesse último quarto de século do que em todos os 2400 anos anteriores. A poluição praticamente já apagou as delicadas frisas e figuras gravadas na entrada da construção.

Ali, a solução de ácido sulfúrico reage com o mármore transformando a superfície em gesso macio. Problema semelhante se suspeita que esteja ocorrendo no Coliseu, em Roma. [...] Um estudo mostrou que as esculturas e ruínas mais estão sendo destruídas pela chuva ácida. [...]

França, Martha S. J. Castigo do céu. Revista *Superinteressante*, out. 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/delias/castigo-do-ceu/>. Acesso em: 27 jan. 2022.

5. a) Resposta pessoal.
- b) Núbios e egípcios antigos.
- c) A escravidão ocorria com o aprisionamento dos vencidos nas guerras.
- d) No texto, são citados os registros feitos em estelas. O autor não confia totalmente nos registros, e isso pode ser confirmado pelos seguintes trechos: "Ainda que os números talvez tenham sido, para a maior glória do rei, propositalmente inflados" e "Descontados os exágeros [...] das estelas comemorativas".
6. Atividade de pesquisa. A reportagem pode ser escrita ou gravada em formato de vídeo, e pode ser integrada com Língua Portuguesa. Converse com os estudantes sobre o formato das reportagens, tanto as escritas quanto as gravadas em vídeos. Espera-se que eles descubram, entre outras informações, que o Brasil, apesar de ser um dos países que mais produzem sorgo, não o utiliza na alimentação da população. O produto é exportado ou usado na fabricação de rações. Incentive os estudantes a apresentarem o produto desta atividade aos colegas de turma com o objetivo de promover a escuta ativa, que também faz parte dos processos de metodologias ativas. Oriente os estudantes a praticarem a atenção para ouvir e compreender o que o outro tem a dizer na reportagem. Comente com a turma que a escuta ativa é uma técnica que auxilia a manter o diálogo eficiente e possibilita que o ouvinte seja capaz de interpretar e assimilar o conteúdo que é expresso pelo interlocutor.

Respeito

7. Resposta pessoal. Auxilie os estudantes no levantamento de dados sobre os malefícios da poluição das águas. Se julgar conveniente, integre essa atividade com as disciplinas de Ciências e de Língua Portuguesa, já que serão mobilizados conhecimentos sobre saúde e bem-estar e literatura. Se julgar conveniente, leia para os estudantes (ou sugira que leiam) o poema "O cão sem plumas", de João Cabral de Melo Neto, que denuncia a poluição das águas do rio Capibaribe, no Recife. O poema pode servir de inspiração para a realização da atividade.

Orientações

Faça a análise da **imagem de abertura** com os estudantes. Peça a eles que observem a imagem do templo inca em meio às águas do Rio Urubamba. Retome o conteúdo estudado anteriormente e destaque a importância de rios e outras fontes de água para o desenvolvimento das cidades na Antiguidade.

Essas atividades podem auxiliar no desenvolvimento de uma **avaliação diagnóstica**.

Respostas

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes identifiquem diferentes usos dos recursos naturais, desde os mais predatórios aos que consideram a preservação do meio ambiente.

2. Espera-se que os estudantes percebam que os povos do passado usavam os recursos naturais de forma sustentável.

3. Resposta pessoal. Com base nas respostas, reflita sobre a importância das práticas de consumo sustentável, visando mitigar os efeitos da degradação ambiental.

Reforce com os estudantes que o altar mostrado na imagem não existe mais, tendo sido destruído em uma obra para a construção de rodovias em 2014 e reencontrado no leito do rio dois anos depois. Atualmente, as autoridades estudam um local de exibição pública para a peça. É possível que o relato sobre a descoberta do artefato possa suscitar discussões sobre a importância da preservação do patrimônio arqueológico dos povos originários.

CAPÍTULO

6

Povos originários da América Latina

Para começar

- 1 Como os homens e as mulheres das diferentes sociedades contemporâneas se relacionam com a natureza?
- 2 Essa relação é a mesma estabelecida pelos povos do passado?
- 3 E você? Como se relaciona com a natureza?

Em 2016, foi reencontrado entre as rochas do Rio Urubamba, no Peru, um altar inca feito de pedra fina. Anteriormente, esse artefato fazia parte de um centro cerimonial que foi destruído durante a realização de obras no local, dois anos antes da descoberta. Tal achado é considerado pelos arqueólogos uma importante fonte histórica que vem corroborar a ideia de que os incas teriam desenvolvido devoção às águas.

Muitas das primeiras populações que ocuparam o continente americano se fixaram nas proximidades de corpos d'água, como rios, lagos ou mares. A água e outros elementos da natureza – como o trovão, a chuva, o sol, a lua – eram tidos como divindades para muitos dos povos do passado.

Ruínas de altar esculpido em pedra em um antigo centro cerimonial inca, que se localizava no Rio Urubamba, Cuzco, Peru, 2016.

Culture Ministry/Peruvian Ministry of Culture/AFIP



MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL

94

Foco na BNCC

Ao introduzir a temática dos povos originários da América Latina, refletindo sobre a importância da água para a humanidade e o modo pelo qual os seres humanos vêm se relacionando historicamente com a natureza, especificamente com os rios, esta abertura contempla a **competência específica de Ciências Humanas 3** e a **competência específica de História 3**. Essa reflexão é relevante para destacar a importância das heranças culturais e da interação com a natureza dos primeiros habitantes da América.

BNCC

O conteúdo deste capítulo contempla as habilidades EF06HI04 e EF06HI06 (ao abordar as diferentes teorias sobre a origem dos povos americanos e as possíveis rotas do ser humano pela América). Também contempla parcialmente as habilidades EF06HI05 (ao descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes povos nativos americanos), EF06HI07 e EF06HI08 (por tratar de diferentes formas de registro dos povos indígenas americanos e identificar os espaços territoriais ocupados e alguns aportes culturais, científicos e sociais). O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações na tabela de habilidades do ano.

Objetivos do capítulo

- Discutir as hipóteses e teorias atuais sobre o início do povoamento do continente americano, reconhecendo a importância do diálogo entre a história e outras disciplinas na elaboração de novas explicações científicas.
- Compreender as razões das controvérsias a respeito das datações feitas nos principais sítios arqueológicos americanos.
- Entender e diferenciar as formas de organização dos primeiros habitantes do continente americano e os conhecimentos e tecnologias que eles desenvolveram.
- Reconhecer e descrever modificações na natureza e na paisagem realizadas por diferentes povos nativos americanos.
- Identificar aspectos materiais e culturais das sociedades nativas americanas do atual território brasileiro, como as formas de registro e o trabalho agrícola.
- Discutir a importância da preservação dos vestígios arqueológicos das ocupações nativas americanas.

Abertura do capítulo

O objetivo dessa abertura é sensibilizar os alunos para a importância dos registros arqueológicos. Eles não precisam ter visitado um sítio arqueológico para realizar as primeiras reflexões sobre a temática


Continua

52

3

CAPÍTULO

Os primeiros habitantes da América



Vandalismo em pinturas rupestres do sítio arqueológico Toca do Salitre, no Parque Nacional Serra da Capivara, São Raimundo Nonato, Piauí. Foto de 2021.

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.129 de 19 de fevereiro de 1998.

Um dos enigmas mais intrigantes que os estudiosos da história da América tentam esclarecer é o da chegada do ser humano ao nosso continente. Para tentar compreender quem foram, de onde vieram e como viviam os primeiros habitantes da América, pesquisadores analisam os vestígios do passado encontrados em sítios arqueológicos. No entanto, as respostas a essas questões não são definitivas. A cada descoberta arqueológica, teorias consagradas são rebatidas e outras hipóteses são elaboradas para explicar o povoamento do continente.

Os registros da presença humana na América são numerosos e bem antigos. Em países como o Brasil, o Chile e o Canadá, há sítios arqueológicos datados de mais de 20 mil anos. Pesquisadores afirmam ter encontrado, no Parque Nacional Serra da Capivara, no Piauí, restos de fogueira e fragmentos de pedra lascada com mais de 30 mil anos. No entanto, parte da comunidade científica questiona essa datação e defende a ideia de que esses vestígios são resultado de incêndios e desmoronamentos naturais, ocorridos sem interferência humana.

- Você já visitou um sítio arqueológico? Se sim, o que havia nele?
- O que você pensa sobre danificar documentos históricos como esse?

52

Continuação

proposta. Valorize os relatos pessoais e pergunte a eles se conhecem algum sítio arqueológico na unidade federativa em que se localiza a escola ou em outra localidade no Brasil.

Na imagem, há pinturas rupestres misturadas a intervenções feitas na atualidade. É possível que os alunos tenham dificuldade em localizar os registros rupestres menores por causa dessas interferências. Por isso,

é importante destacar a diferença de cor, de padrões das figuras e a sobreposição delas, estimulando a habilidade de observação dos alunos.

Aproveite a oportunidade para discutir com os alunos sobre a importância de valorizar o patrimônio arqueológico. Questione-os sobre os prejuízos que atos de vandalismo como o registrado na imagem causam à pesquisa científica, à memória nacional e à atividade

Continua

(Se Liga, 2022, p. 52)

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Monte no caderno um quadro conforme o modelo a seguir, completando-o com as afirmativas que se relacionam a cada sítio arqueológico.

Sítios arqueológicos	
Lagoa Santa	Boqueirão da Pedra Furada

2. Identifique as afirmações incorretas e reescreva-as corretamente em seu caderno.

3. Qual é a importância dos sambaquis para a compreensão do povoamento da América?

4. Em grupo, leiam o texto e respondam às questões no caderno.

Em abrigos rochosos nos estados do Piauí e Minas Gerais, por exemplo, os arqueólogos encontraram fragmentos de parede com pinturas e blocos de pedra com gravuras, vestígios soterrados por camadas de sedimentos que datam de 7 mil a 9 mil anos. [...] Entretanto, a crescente exploração econômica das jazidas minerais brasileiras, a rápida expansão da urbanização e o desenvolvimento do turismo em áreas não urbanas têm ameaçado esse milenar patrimônio cultural devido à carência de informação e proteção.

JORGE, Marcos (org.). *Brasil rupestre: arte pré-histórica brasileira*. Curitiba: Zenerane Livros, 2007, p. 114.

1. a) Quais descobertas arqueológicas foram citadas no texto? Onde elas ocorreram?

b) Segundo o texto, que ações humanas têm causado a degradação desses e de outros vestígios de povos pré-históricos no Brasil?

c) Imaginem a seguinte situação: no processo de construção de uma estação de metrô em seu estado, pesquisadores encontram um conjunto de vestígios arqueológicos importantes. Eles solicitam a interrupção das obras e a alteração do traçado original da linha para que o local seja tombado e transformado em um sítio arqueológico. As autoridades do estado, no entanto, insistem em manter as obras alegando que grandes investimentos já foram feitos e que milhares de pessoas seriam prejudicadas pela interrupção do trabalho e pela alteração do traçado original do projeto. Reflitam sobre essa situação, avaliando os prós e os contras. Que decisão vocês acham que os governantes devem tomar? Interromper ou continuar os trabalhos? Antes de responder à questão, considerem as necessidades imediatas da população, os gastos já feitos e o valor daquele patrimônio arqueológico para o nosso país.

55

Seção Atividades

► Objetos de conhecimento

- *As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.*
- *Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.*

► Habilidades

- São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:
- EF06HI05 (atividades 2, 3, 4)
 - EF06HI08 (atividades 1, 2, 3, 4)

► Respostas

- 1. a)** Boqueirão da Pedra Furada.
b) Lagoa Santa.
c) Boqueirão da Pedra Furada.
d) Lagoa Santa.
- 2. b)** Os primeiros habitantes do Brasil pré-histórico eram nômades, mas alguns passaram a adotar o sedentarismo, como alguns povos dos sambaquis. Vários povos, como os Marajoara e os Guarani, conheciam a arte da cerâmica; **c)** Os sambaquis foram produzidos por habitantes de algumas regiões litorâneas e ribeirinhas da América, e tinham um significado simbólico, como servir de moradia aos mortos; **e)** Mesmo após o desenvolvimento da agricultura, a caça e a coleta eram fontes importantes de alimentação para muitos habitantes do Brasil pré-histórico.
- 3.** Os povos dos sambaquis são um exemplo de modo de vida sedentário não relacionado à agricultura, o que justifica a teoria de que não foi apenas a prática da agricultura que possibilitou a fixação de povos em algumas regiões.
- 4. a)** Foram descobertos fragmentos de parede com pinturas e blocos de pedra com gravuras, com idade entre 7 mil e 9 mil anos, nos estados do Piauí e de Minas Gerais.
b) A exploração de jazidas minerais, a urbanização e o turismo em áreas não urbanas, sem o acompanhamento de políticas eficientes, contribuem pa-

ra a degradação do patrimônio arqueológico. O desconhecimento da população sobre esses vestígios e de sua importância também dificulta sua preservação.

c) Esse tipo de impasse ocorre no Brasil e em outros países. Leve os estudantes a confrontar a necessidade da população que utiliza o transporte público e a importância de pesquisas históricas e arqueológicas. É importante ressaltar que o conhecimento sobre a vida cotidiana e a cultura material dos povos pré-cabralinos pode revelar aspectos do processo de colonização que ocorreu a partir do século XVI. Ao se colocar no lugar de tomada de decisão administrativa e política, o estudante aprende a considerar os diversos pontos de vista dos envolvidos na situação, a pensar e a medir, com responsabilidade, as consequências positivas e negativas de uma decisão dessa amplitude. O estudante deve procurar uma solução que concilie a necessidade de estimular o uso do transporte público com a importância de preservar o patrimônio arqueológico e a memória do país.

(Araribá Conecta, 2022, atividade 4, p. 55)

+ATIVIDADES

Em grupo. Os reis cuxitas também mandavam erguer pirâmides para lhes servir de túmulo. No século XIX, aventureiros e exploradores europeus, especializados em roubar túmulos, saquearam dezenas de pirâmides de Méroe, levando consigo vários artefatos de ouro. Reflitam, debatam e opinem sobre a atitude desses ladrões. Depois, façam um breve comentário, no caderno, sobre o assunto.

Resposta pessoal.

O que se pretende com essa atividade é debater sobre a ação dos que praticam o roubo em sítios arqueológicos, museus, parques etc. Comentar com os alunos que roubos desse tipo atingem toda a humanidade. Hoje, as mais de 20 pirâmides existentes em Méroe, no Sudão, estão entre os mais importantes sítios arqueológicos da região e são consideradas pela Unesco, desde 2003, Patrimônio Mundial.

A atividade quer contribuir para o desenvolvimento da competência geral 7.

TEXTO DE APOIO

No sul, as populações negras da Núbia, com sua cultura oral, caracterizavam-se por uma organização social e política fragmentada em pequenas unidades que não sentiam necessidade de adotar a escrita, cuja existência, contudo, não deviam ignorar, pois ainda mantinham contatos, não raro violentos, com o mundo faraônico. Impelido pelas exigências da irrigação, o Egito, por sua vez, desenvolveu gradualmente um tipo de organização monárquica altamente centralizada, visto que uma autoridade central forte era o único meio de compelir a população, quando necessário, a executar os serviços coletivos indispensáveis para tornar cultivável todo o baixo vale do Nilo: construção e manutenção de diques paralelos ao rio, nivelamento das "bacias", abertura de canais e construção de barragens que permitissem distribuir da melhor maneira possível a água das cheias, sempre variáveis [...]. Era natural, portanto, que duas sociedades tão distintas nascessem

92

A sociedade cuxita

É pouco ainda o que se sabe sobre a sociedade cuxita. A camada dirigente era formada pelo rei e sua família, pelos nobres que ocupavam altos cargos do funcionalismo e pelos sacerdotes. Os agricultores e os criadores de gado, que eram pessoas livres, formavam a maioria da população meroíta. Já as camadas intermediárias eram constituídas por artesãos, comerciantes, militares e pequenos funcionários.

Não se sabe ao certo as razões do declínio de Kush. Provavelmente, os cuxitas perderam para outro povo o controle das rotas comerciais, uma das bases de sustentação do poder cuxita. O que se pode dizer com certeza é que, nos primeiros séculos da Era Cristã, Kush foi empobrecendo; as pirâmides de seus reis foram se tornando menores e mais rústicas, e o número de objetos egípcios encontrados em solo cuxita diminuiu bastante.

Enquanto isso, também na região da Núbia, despontava um outro reino africano, o de Axum, localizado onde hoje é a Etiópia. Axum herdou a cultura meroíta, mas se distinguiu dela, entre outras coisas, por ter adotado o cristianismo.

Do esplendor e prosperidade da civilização de Méroe restaram diversos monumentos, entre os quais pirâmides de pequena proporção, sarcófagos de granito e templos em homenagem aos deuses.



▲ Fotografia atual do Templo das Leões em Naga, Méroe, no atual Sudão. Estima-se que tenha sido construído entre os anos 300 a.C. e 100 a.C.

92

e coexistissem no vale do Nilo: uma, na Núbia, pastoral e talvez ainda seminômade, embora não destituída de habilidades agrícolas, e outra essencialmente agrícola, voltada para o cultivo intensivo da terra e politicamente centralizada. Essas duas civilizações "especializadas", semelhantes e autônomas [...], vieram, com o tempo, a se complementar economicamente, o que facilitou os intercâmbios mútuos.

Infelizmente, é muito difícil detectar, em seus pormenores, os vínculos que se estabeleceram entre as duas sociedades. A partir do final do

III milênio, o conhecimento dessas relações fundamenta-se exclusivamente em fontes egípcias. As fontes literárias oferecem uma visão mutilada da realidade, tendendo a mencionar apenas as expedições militares; por sua vez, as evidências arqueológicas – exceto para a Baixa Núbia – são bastante incompletas, limitando-se a artefatos núbios encontrados no Egito ou, no melhor dos casos, a objetos egípcios descobertos em sítios núbios entre Assuã e a Segunda Catarata.

MOKHTAR, Gamal (ed.). *História geral da África, II: África antiga*. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 221-222.

(Sociedade e Cidadania, 2022, p. 92)

11 Não **cobiçarás** a casa do teu próximo. Não cobiçarás a mulher do teu próximo, nem seus servos ou servas, nem seu boi ou jumento, nem coisa alguma que lhe pertença.

EXC3DCQ, 20-2-17. Ar: Bíblia Sagrada. Nova Versão Internacional. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2018. 5.º livro

2. Descreva a ocupação do continente africano ao sul do Saara, considerando as principais culturas e atividades produtivas. Lembre-se de apontar datas aproximadas.

3. Elabore uma linha do tempo da ocupação da Mesopotâmia. Para isso, considere o texto e o mapa das páginas 54 e 55.

4. Considerando os povos antigos estudados nesta Unidade, qual era o papel da religião na organização do Estado?

5. Com base no que aprendeu nesta Unidade, responda: Qual é a importância da escrita para o estudo da história?

Produção final: etapa 2

Nesta etapa da produção, você e seu grupo vão se aprofundar sobre a produção cultural e artística dos povos que estudamos nesta Unidade, como os gregos, persas, egípcios e bantus. Hoje, muitas dessas obras e peças estão em museus; outras podem ser visitadas no próprio local, como as pinturas no interior das pirâmides de Gizé, no Egito. Lembrem-se do aprendizado adquirido na etapa 1 e sigam os passos:

- Retornem o conteúdo estudado nesta Unidade e selecionem um povo que tenha despertado o interesse dos membros do grupo. Coletem informações sobre o contexto histórico e os hábitos culturais desse povo.
- Busquem, em livros ou na internet, uma obra produzida por esse povo (esculturas, pinturas, construções, monumentos etc.). Anotem informações relevantes sobre a obra escolhida:
 - quem a produziu;
 - data aproximada de produção;
 - local de produção e local de exibição atualmente;
 - função para sociedade da época.
- Com base nas informações coletadas, elaborem uma legenda para a obra.
- Em grupo, definam um título para exposição do grupo. Lembrem-se que o título deve estar relacionado aos estudos de História e apresentar ao público o tema da exposição.
- No programa digital de apresentação escolhido pelo grupo, montem a página de exposição da obra trabalhada nesta etapa. É importante que a imagem da obra e a legenda estejam visíveis.
- Compartilhem o resultado com o professor e o restante da turma.

Organize-se!
Ao estudar uma obra de outras culturas, especialmente as antigas, tenha em mente que ela pode possuir um profundo valor religioso. Assim, mantenha um olhar respeitoso e busque compreender a importância dela para o povo que a produziu.

63

SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO

Um debate que frequentemente tem sido colocado em pauta recentemente diz respeito à apropriação de peças arqueológicas por instituições estrangeiras. Estelas, sarcófagos, espadas, adornos etc., originalmente localizados no Antigo Oriente Próximo ou no continente africano, encontram-se hoje em museus nos Estados Unidos, na Inglaterra, na França e em outros países. Há até mesmo situações em que objetos arquitetônicos são transportados para lugares distantes.

Sugira aos estudantes que realizem uma pesquisa sobre a política de manuseio e preservação de objetos de interesse histórico. Proponha o seguinte site para a pesquisa: livro.page/3V6UJ260HP. Acesso em: 4 ago. 2022.

Após a realização da pesquisa, solicite aos estudantes que elejam um objeto do passado e promovam um debate em sala de aula sobre esse objeto e sua importância no presente. Ao longo do debate, retome os conteúdos trabalhados na Unidade. Ao colocar a questão do lugar de pertencimento do legado material de sociedades antigas, a atividade mobiliza a **Competência específica de Ciências Humanas 1**, a **Competência específica de História 3** e a habilidade EF06HI02.

PRODUÇÃO FINAL: ETAPA 2

Para a realização das atividades propostas nessa etapa, é recomendável que os estudantes escolham um dos povos antigos que estudaram, pois se escolherem vários é mais difícil fazer uma síntese. Os estudantes podem eleger um mesmo povo para toda a turma ou a turma pode ser dividida em grupos, sendo que cada grupo levantará material relativo a um povo diferente. Nesse caso, esclareça que o material disponível na internet sobre algumas sociedades é mais abundante do que sobre outras, e que o mais importante não é a quantidade

do material coletado e sim a sua relevância para o projeto.

Na realização da atividade, auxilie os estudantes sempre que necessário, sugerindo sites de pesquisa, avaliando as legendas que eles produzirem e assessorando-os na seleção e apresentação do material.

A produção final, ao envolver uma atividade cultural, mobiliza a **Competência geral 3** e, ao problematizar o acesso e a seleção das fontes, mobiliza a **Competência específica de História 6** e a habilidade EF06HI02.

CONFIDENCIAL: Uso exclusivo para a fase de escolha do PNLD pelo profissional de educação:

ARTHUR ALEXANDRE CAETANO SILVA DE SOUZA, ***.885.907-**- Baixado em 10/08/2023 02:15:05

(Segue a Trilha, 2022, p. 63)

ENCAMINHAMENTO

- Chamar a atenção para o fato de os objetos cerâmicos serem impermeáveis e, por isso, terem sido usados para transportar água, armazenar e cozinhar alimentos.
- Informar que arqueólogos encontraram vasos em sítios do estado do Pará que datam de 5000 a 3500 a.C.
- Ressaltar a importância da cerâmica amazônica comentando que parecem ter sido feitas por artesãos especializados; o que é um indicio da existência de sociedades complexas e aldeias populosas governadas a partir de um centro de poder.
- Mencionar que os povos marajoaras se defendiam de inundações erguendo morros artificiais chamados tesos, sobre os quais construíam suas moradias.
- Comentar que, por sua qualidade e beleza, as peças de cerâmica marajoara são bastante cobiçadas; e estão hoje entre os objetos arqueológicos mais contrabandeados para fora do Brasil.

A apreciação da arte marajoara contribui para o desenvolvimento da **competência geral 3**.

Imagens em movimento

Vídeo que explica passo a passo a confecção da cerâmica marajoara.

- TUTORIAL de cerâmica marajoara, por Mariele Santos. 2021. Vídeo (11min22s). Publicado pelo canal Conexão Arari. Disponível em: <https://youtu.be/ruZTTHoVga4>. Acesso em: 16 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

Arte Marajoara

[...] As pesquisas realizadas pelos arqueólogos Betty Meggers (1921) e Clifford Evans (1920-1981), entre as décadas de 1940 e 1960, identificam distintas tradições cerâmicas amazônicas pelos tipos de decoração empregados. A hachurada, que remonta às primeiras ocupações da ilha, pelos ananubas, ceramistas mais antigos da região (primeiro milênio a.C.); a borda-incisa, característica da

56

Mais ou menos na mesma época em que começaram a cultivar plantas, os agricultores amazônicos desenvolveram também a **cerâmica** (argila cozida em forno). Suas cerâmicas estão entre as mais antigas da América e são peças de diversos tipos e formas: vasos, urnas funerárias, estatuetas, pratos, tangas, jarros, entre outras. Por meio da cerâmica, pode-se conhecer o modo como esses povos decoravam suas moradias, armazenavam e transportavam alimentos, o que consideravam bonito ou feio etc.

Foi na ilha de Marajó, na foz do Rio Amazonas, entre os séculos IV e XIV, que se desenvolveu a mais notável cultura amazônica: a **cultura marajoara**. Os marajoaras parecem ter tido uma organização social complexa. Até o presente, nossa principal fonte para o conhecimento desse povo são os objetos de cerâmica que produziram.



▲ Vaso marajoara de cerâmica. Os marajoaras usavam símbolos geométricos e grafismos para decorar seus peças. Fotografia de 2012.



▲ Vaso marajoara que pertence ao acervo do Museu de História Natural de Nova York [EUA]. Fotografia de 2013.

A cerâmica marajoara era decorada com desenhos sugestivos e variados e com pinturas policromáticas. As cores mais usadas por eles eram o vermelho, o branco e o preto. Muitas de suas **urnas funerárias** traziam representações do corpo feminino, o que, para alguns pesquisadores, demonstra a importância que as mulheres tinham na sociedade marajoara.

Uma funerária: vaso grande onde eram depositados os restos mortais de um indivíduo.

56

região do Solimões; a inciso-ponteada, do baixo e médio Amazonas; a de Santarém, atribuída aos índios tapajós; e a policrômica, notável pela riqueza da decoração, complexidade de motivos, uso de cores (vermelha, branca e preta) e técnicas variadas, como modelagem, incisão e excisão. A essa tradição pertence a fase marajoara dos povos que se instalam na ilha, na região do lago Arari.

O período conhecido então como a "fase marajoara da tradição policrômica da cerâmica amazônica" (datada de 400 a 1350 de nossa era) caracteriza-se pela ampla e sofisticada quantidade

de objetos rituais, utilitários e decorativos produzida por antigos ocupantes da Ilha de Marajó, na época em que se formam os grandes cacicados.

[...] Os traços simétricos e cores da decoração marajoara podem ser encontrados até hoje no artesanato local de Belém e da Ilha de Marajó. Diversos artesãos, sobretudo no distrito de Icoaraci, Belém, dedicam-se à preservação e renovação da cultura marajoara. [...]

ARTE Marajoara. **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termos5353/arte-marajoara>. Acesso em: 17 ago. 2022.

(Sociedade e Cidadania, 2022, p. 56)

Imagens contam a história

Observe a imagem a seguir. Com base no que foi estudado neste capítulo, responda às questões.

1. Qual é o deus egípcio representado e o que ele está fazendo?
 2. Como se chama a escrita utilizada pelos egípcios e que se encontra na base da imagem?
1. É o deus Anúbis. Ele está realizando uma atividade relacionada ao enterro de um faraó, provavelmente um ritual relacionado à mumificação.
2. Escrita hieroglífica.



Afresco de cerca de 1200 a.C. encontrado na tumba de Sennedjem, Tebas, Egito.

O passado presente

Em abril de 2003, o Museu de Bagdá, no atual Iraque, sofreu diversos saques. Na época, ninguém descobriu quem eram os ladrões nem conseguiu precisar quantas e quais peças foram roubadas.

Em 2005, as pesquisadoras estadunidenses Milbry Polk e Angela Schuster publicaram o livro *O saque do museu do Iraque: o legado da antiga Mesopotâmia*. As autoras esclareceram que, entre os saqueadores, não havia apenas inimigos da ditadura iraquiana deposta pela invasão estadunidense, mas também aqueles que roubaram por encomenda de colecionadores de várias partes do mundo.

As pesquisadoras criticaram o governo dos Estados Unidos por descuidar da segurança do patrimônio cultural iraquiano. Sítios arqueológicos também foram saqueados. Entrevistada em 2005, Milbry Polk contou que o sítio arqueológico da antiga Babilônia tinha se transformado em uma base militar:

Desde abril de 2003, e até recentemente, o sítio de Babilônia se tornou uma base militar, com prejuízos incalculáveis, provocados por terraplanagem, tráfego de blindados pesados, helicópteros e maquinaria. [...]

NATALI, João Batista. Roubo de arte segue no Iraque, diz estudiosa. Folha de S.Paulo, 17 jul. 2006. Disponível em: www.folha.uol.com.br/fsp/mundo/fst1707200654.htm. Acesso em: 4 jan. 2022.

1. Cite um reino da antiga Mesopotâmia que ocupou o território do atual Iraque. Se necessário, consulte mapas da região. *O atual Iraque foi ocupado por vários reinos antigos da Mesopotâmia, principalmente os impérios babilônico, assírio e persa.*
2. A qual invasão estadunidense se refere o texto? Pesquise. *Leia a resposta neste Manual do Professor.*
3. De quem seria a responsabilidade pelo saque do patrimônio cultural iraquiano? Discutam em grupos. *Leia a resposta neste Manual do Professor.*

59

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

3. Esta questão estimula o debate sobre temas contemporâneos, bem como sobre questões de ordem ética: oportunismo de colecionadores de arte (que, no passado, também pilharam o patrimônio de outros países do Oriente Médio), ladrões comuns, indivíduos revoltados que destruíram o patrimônio iraquiano sem dimensionar sua importância para a História e para a memória. Os estudantes também podem mencionar a irresponsabilidade do ocupante estadunidense, pois não garantiu a segurança do Museu de Bagdá e violou o sítio da antiga Babilônia com manobras militares.

Imagens contam a história

Auxilie os estudantes a responder a atividade indicando a releitura das páginas 48 e 49. Retome as informações sobre a compreensão da morte para os egípcios e porque mumificavam seus mortos, ampliando o trabalho com a habilidade EF06HI07.

Converse com os estudantes sobre a ideia de morte em nossa sociedade e como são nossos rituais para esse momento. Explique que as sociedades ao longo do tempo lidaram com a morte de maneiras diversas e que há historiadores, filósofos, sociólogos e psicólogos, entre outros cientistas, que se dedicam a estudar a relação de diferentes grupos sociais com esse fenômeno. Com essa conversa, são mobilizadas as CG9 e CECH1.

O passado presente

A atividade propicia reflexões que conectam um dos temas estudados na unidade 1, fontes e vestígios da história, com ações de destruição ou preservação e conservação de patrimônios históricos na contemporaneidade. É interessante ampliar essa reflexão para situações comuns em nosso país, com consequências semelhantes, como o rompimento de barragens, incêndios, abandono e depredação. Isso é importante porque pode parecer aos estudantes que o ocorrido é "lá longe" e "há muito tempo", porém, há situações que ocorrem "no aqui" e "no agora". É importante sensibilizá-los para que desempenhem papel ativo na prevenção desses acidentes, promovendo ações de cuidado com nossos patrimônios históricos. Para essa reflexão, são mobilizadas as CECH6 e CEH4, bem como o TCT Educação Ambiental.

Após essa sensibilização inicial, proponha aos estudantes que respondam às atividades.

2. O Iraque foi invadido por exércitos ocidentais sob a liderança dos EUA em março de 2003. Os estadunidenses, cujo presidente era George W. Bush, alegaram que o Iraque produzia armas químicas e nucleares, violando o desarmamento decidido pela Organização das Nações Unidas (ONU) – o que não foi comprovado. Alegaram, ainda, o objetivo de derrubar a ditadura de Saddam Hussein, mas, na verdade, suspeitavam que o regime iraquiano estimulava ações de grupos terroristas muçulmanos.

Atividade complementar

Em 2003, uma guerra conduzida pelos Estados Unidos e pela Grã-Bretanha levou à deposição do governo iraquiano e à ocupação do país pelas tropas estrangeiras. A guerra também se caracterizou pelo saque de milhares de peças de valor histórico e arqueológico, dando continuidade à pilhagem histórica que se repete ciclicamente no que foi antigamente a Mesopotâmia. Recentemente, as ações do grupo extremista Estado Islâmico, que controlou o norte do Iraque e parte do território sírio, destruíram objetos da cultura assíria.

Peça aos estudantes que façam um levantamento nos jornais e na internet dos museus, das bibliotecas e dos sítios arqueológicos iraquianos atingidos desde 2003, listando os principais documentos antigos danificados no conflito. Com base nas informações levantadas, eles devem fazer um relatório conclusivo da pesquisa. A pesquisa proposta nesta atividade complementar incentiva o trabalho com práticas de pesquisa como **revisão bibliográfica**, **análise documental**, **observação**, **tomada de nota** e **construção de relatórios**.

Sugestão para o estudante:

ALÔ Ciência?: #083 A importância dos museus. Entrevistadores: Caramelo e Marx. Entrevistada: Marta Marandino. São Paulo: ALô Ciência, 29 abr. 2020. *Podcast*. Disponível em: <https://alociencia.com.br/podcast/083-a-importancia-dos-museus/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

Episódio sobre a origem dos museus e sua importância para a educação e a ciência.

Observação

Os conteúdos desta página possibilitam um trabalho com aspectos das habilidades EF06HI07 e EF06HI17.

Uma religião com muitos deuses

Os mesopotâmicos eram **politeístas**, ou seja, cultuavam vários deuses. Como a água dos rios era essencial para os povos da Mesopotâmia, um dos deuses mais cultuados era Enki, deus da água doce e fresca onde acreditavam que a terra flutuava. Ele era considerado também o deus da sabedoria.

Para os povos da Mesopotâmia, os deuses eram semelhantes aos seres humanos, com a diferença de que eram poderosos e imortais. Eles se casavam, tinham filhos, ficavam tristes ou alegres e podiam ser cruéis, invejosos ou caridosos.

Os templos representavam a moradia dos deuses na Terra. Geralmente eram construídos sobre uma torre de escadas chamada **zigurate** ("prédio alto"). Os zigurates ficavam em posição destacada na cidade para que todos os habitantes, inclusive os agricultores das aldeias ao redor, pudessem contemplá-los.

Dirigidos por um grão-sacerdote, os templos eram locais de culto e demais cerimônias religiosas. No interior deles, os sacerdotes dirigiam rituais de sacrifício de animais, práticas mágicas e oferendas aos deuses.

Na Mesopotâmia, religião, política e ciência estavam intimamente ligadas. Por isso, os templos também eram centros de pesquisa e ensino, nos quais a escrita e a astronomia tiveram um grande desenvolvimento. Os sacerdotes, além de suas atividades religiosas e administrativas, eram encarregados de transmitir as tradições de seus povos, formulando e copiando escritos de mitos, hinos, poesias e muitos outros.



Zigurate restaurado da antiga cidade suméria de Ur, no atual Iraque. Fotografia de 2021.

78

Texto complementar

O texto a seguir contém informações interessantes sobre os zigurates.

Desenhadas como reproduções miniaturizadas do arranjo do universo, essas montanhas sagradas estavam orientadas para as quatro direções cardeais. O nome dado a elas, ziggurat, significava "pico dos deuses". Estima-se que os zigurates escavados nas cidades mesopotâmicas de Ur, Uruk e Babilônia mediam trezentos pés da base até o ápice. [...] A estrutura compreendia sete estágios, representando cada um deles os atributos de um dos planetas [...].

PENNICK, Nigel. *Geometria sagrada: simbolismo e intenção nas estruturas religiosas*. São Paulo: Pensamento, 1980. p. 52-53.

PARA SABER MAIS

Os prejuízos de uma guerra para a humanidade

A guerra dos Estados Unidos contra o Iraque, iniciada em 2003, envolveu a destruição e o roubo de tesouros arqueológicos da Mesopotâmia, causando grandes prejuízos à humanidade. Dezenas de sítios arqueológicos sumérios (no sul do Iraque) foram destruídos. Outros sítios foram transformados em área para pouso de helicópteros e estacionamento de veículos militares pesados.



▲ Aspectos dos prejuízos causados no Museu Arqueológico de Bagdá pelos soldados estadunidenses, por ocasião da Guerra do Iraque. Bagdá (Iraque), 2003.

Foram roubadas do Museu Arqueológico de Bagdá mais de 100 mil peças de grande valor histórico e arqueológico; tanques de guerra passaram por cima de sítios arqueológicos, e textos cuneiformes ainda não publicados se perderam para sempre.

Dialogando

Os prejuízos causados ao Museu Arqueológico de Bagdá são uma perda apenas para os iraquianos ou para toda a humanidade? Por quê?

Um prejuízo para todo o mundo, pois trata-se de um patrimônio cultural da humanidade.

107

ENCAMINHAMENTO

- **Temas Contemporâneos Transversais:** o trabalho com a página mobiliza a macroárea cidadania e civismo.

Imagens em movimento

Vídeo que mostra a reabertura do Museu Nacional do Iraque, seis anos após ter sido saqueado, em 2003.

- MUSEU Nacional do Iraque volta a exibir suas joias. 2009. Vídeo (1min38s). Publicado pelo canal AFP Português. Disponível em: <https://youtu.be/Lna8onJLoWU>. Acesso em: 16 ago. 2022.

TEXTO DE APOIO

As guerras arruinam Estados. Isso inclui a destruição, a pilhagem e o saque do patrimônio cultural. [...] A destruição do patrimônio cultural acarreta uma perda para toda a humanidade.

Para colaborar com a proteção do patrimônio cultural, o Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou algumas Resoluções a fim de coibir a destruição, saque, pilhagem e comércio de bens culturais voltados para o financiamento do terrorismo. Essas resoluções salientam a necessidade de respeitar os interesses do patrimônio arqueológico, histórico, cultural e religioso do Iraque e Síria, e de continuar protegendo bens culturais, bem como os museus, bibliotecas e monumentos nessa região.

[...] a [...] Resolução 2347 do Conselho de Segurança, aprovada em 24 de março de 2017, [...] é a primeira resolução voltada única e exclusivamente para a proteção do patrimônio cultural em caso de conflito armado. [...]

A resolução condena a destruição do patrimônio cultural e o roubo e contrabando de bens culturais, em caso de conflitos armados. A aprovação da resolução sublinha que esses ataques são uma tática de guerra com o objetivo de desintegração das sociedades, trazendo uma preocupação para além dos aspectos materiais.

[...]

O termo genocídio cultural, utilizado por Irina Bokova, Diretora-Geral da UNESCO, demonstra que não há apenas destruição física de um bem, mas também uma perda cultural. É uma forma de agredir o inimigo, aniquilando sua cultura e tudo que ela possa representar. Foi o caso de Timbuktu, em que Al-Mahdi cometeu crimes de guerra ao destruir monumentos históricos de valor cultural e religioso, incluindo nove mausoléus e uma mesquita na cidade de Timbuktu, na região central do Mali, entre 30 de junho e 10 de julho de 2012.

SOARES, Anauene Dias. Destruição do Patrimônio Cultural: crime de guerra. *Via iuris*, Bogotá n. 25, p. 1-30, 2018.

107

(Sociedade e Cidadania, 2022, p. 107)

Objetivos da unidade

- Reconhecer as especificidades políticas, sociais e econômicas dos povos que habitaram, na Antiguidade, a região que atualmente corresponde ao Oriente Médio.
- Compreender as relações sociais e as organizações políticas e socioeconômicas da Mesopotâmia.
- Conhecer aspectos da civilização persa.
- Analisar as relações entre história e religiosidade para os hebreus.

Justificativa

O estudo proposto sobre as civilizações mesopotâmicas, persa e hebraica propicia ao estudante conhecer contextos marcados por experiências de contato, adaptação e exclusão nas respectivas sociedades, por meio da identificação e análise das especificidades da organização sociopolítica e das práticas culturais, religiosas e econômicas desses povos.

As reflexões acerca dos contextos de disputas territoriais, das relações de poder assimétricas e das desigualdades sociais favorecem a construção da atitude historiadora do estudante. A diferenciação entre as práticas religiosas dos povos abordados e a influência da religião em suas tradições e identidades, sobretudo para os hebreus, reforçam a diversidade cultural como marco da história humana, estimulando a alteridade na relação eu-outro, base para as competências e habilidades propostas.

BNCC na unidade

Competências gerais 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9 e 10.

Competências específicas de Ciências Humanas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Competências específicas de História 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.
Habilidades EF06HI01, EF06HI02, EF06HI07, EF06HI13, EF06HI14, EF06HI15, EF06HI17 e EF06HI19.

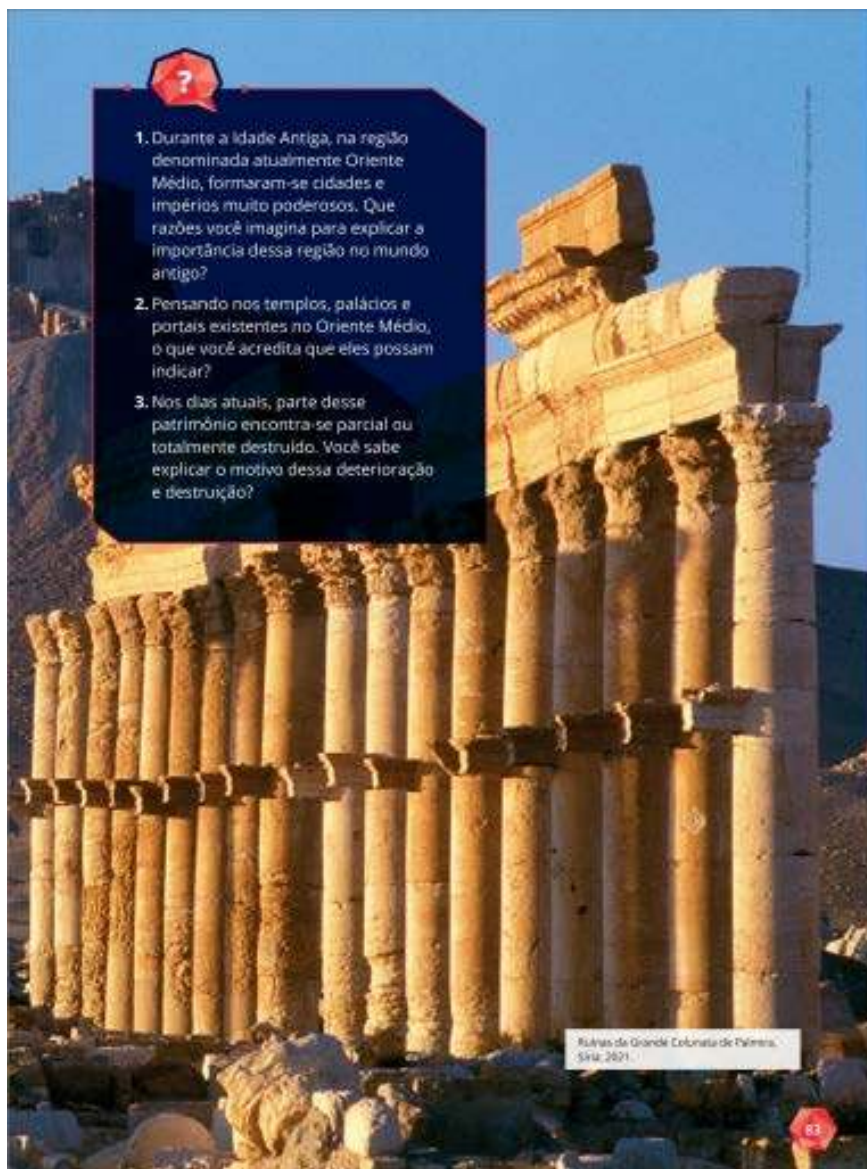
UNIDADE

3

ANTIGAS SOCIEDADES E CULTURAS DA ÁSIA

Nesta unidade, você vai estudar:

- as especificidades políticas, sociais e econômicas de povos que habitaram, na Antiguidade, a região que corresponde atualmente ao Oriente Médio;
- as relações sociais e as organizações políticas e socioeconômicas da Mesopotâmia;
- os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da civilização persa;
- as relações entre História e religiosidade para os hebreus.



1. Durante a Idade Antiga, na região denominada atualmente Oriente Médio, formaram-se cidades e impérios muito poderosos. Que razões você imagina para explicar a importância dessa região no mundo antigo?
2. Pensando nos templos, palácios e portais existentes no Oriente Médio, o que você acredita que eles possam indicar?
3. Nos dias atuais, parte desse patrimônio encontra-se parcial ou totalmente destruído. Você sabe explicar o motivo dessa deterioração e destruição?

Ruínas da Grande Colonnade de Palmira, Síria, 2021.

Respostas

1. Resposta pessoal. Com base no estudo da unidade anterior, espera-se que os estudantes apresentem como hipótese o intercâmbio comercial e cultural vivenciado pelos povos da região no contexto da Antiguidade e/ou a diversidade cultural desses povos.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem que esses elementos indicam o domínio de conhecimentos relacionados à Arquitetura e à Engenharia, além do trabalho árduo das pessoas que erigiram essas edificações.
3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem que, além da ação do tempo, muitas guerras foram

travadas na região, causando sofrimento à população local e devastação da paisagem. Se julgar oportuno, explique que o grupo Estado Islâmico, que adota táticas de violência extrema para tomar o poder naquela região, realizou vários atentados contra o patrimônio material herdado das antigas sociedades que viveram na região. Essas ações são consideradas crimes de guerra pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), entidade internacional que tem entre suas funções preservar o Patrimônio Cultural da Humanidade.

Orientações

Discuta com os estudantes a importância da preservação do patrimônio cultural. Estimule-os a refletir sobre o papel desses registros do passado para a identidade dos povos e o elo que representam entre as sociedades atuais e o passado coletivo, compartilhado por muitos povos. Aproveite a oportunidade para estimular a curiosidade dos estudantes em conhecer melhor o assunto, a começar pelo estudo desta unidade.

Apresente, em linhas gerais, o atual panorama do Oriente Médio, citando sua importância no mundo atual devido às reservas de petróleo em seu território e às tensões e guerras que marcam a região, notadamente a Guerra da Síria, os confrontos com o Estado Islâmico e as disputas entre palestinos e israelenses.

Depois, estimule-os a levantar hipóteses sobre quais seriam os interesses de povos antigos naquela região, com base no que já estudaram nos capítulos anteriores sobre Pré-História e Mundo Antigo. Com isso, retome o fato de que as ocupações humanas, na época, eram favorecidas pela presença de terras férteis. Estimule a manifestação dos conhecimentos prévios perguntando qual era a relação entre as terras férteis e o desenvolvimento agrícola e urbano da região, entre a presença dos rios, a facilidade de acesso à área e o desenvolvimento comercial. Comente que, na Idade Antiga, a região da Mesopotâmia destacou-se por ter sido o local de origem da agricultura, bem como da vida urbana e da escrita cuneiforme.

Orientações

Para as **atividades 1 e 2**, circule pelas duplas/grupos para acompanhar a troca de ideias e fazer intervenções, se necessário.

Respostas

1. a) A destruição do patrimônio material produzido por antigos povos que viveram na Mesopotâmia na Idade Antiga pelo grupo radical Estado Islâmico no Iraque e na Síria.
- b) Porque esse patrimônio cultural pertence a toda a humanidade e é registro, para as atuais e futuras gerações, do desenvolvimento humano e dos conhecimentos produzidos pelos povos mesopotâmicos durante a Idade Antiga.
2. a) As técnicas foram: uso de tropas de arqueiros, de cavalos, carros de guerra e camelos. Elas foram bem-sucedidas porque representaram mais mobilidade e eficiência nas lutas.
- b) As relações eram de tensão, uma vez que os assírios se preocupavam em utilizar técnicas para vencer a reação da população das cidades dominadas.
- c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que a guerra era importante para os assírios, pois eles criaram diferentes estratégias militares para vencer as batalhas.



NO CADERNO

ATIVIDADE EM DUPLA

1. O texto a seguir explica a situação dos patrimônios culturais construídos pelos povos que ocuparam a Mesopotâmia e as regiões vizinhas na Antiguidade. Leia-o com atenção e depois respondam às questões.

Fundada em 1300 a.C. na antiga Mesopotâmia, hoje um sítio arqueológico, a cidade de Nimrud foi capital de uma das primeiras grandes civilizações de que se tem registro, o Império Assírio. O que sobrou desse reino, que sobreviveu ao abandono e à fúria da natureza por milênios, está à beira da extinção pelas mãos do [...] Estado Islâmico. [...]

O sítio arqueológico de Nimrud, como muitas outras raridades históricas no Iraque e na Síria, nunca mais será apreciado ao vivo. "O que eles atacam está perdido para sempre, não tem como recuperar", pontua Antonio Brancaglioni Junior, professor de arqueologia no Museu Nacional, casa de alguns cursos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A importância desses lugares para a história da humanidade, segundo ele, é maior do que se imagina. "Nossa cultura [...] tem muito dessas civilizações. Eram centros intelectuais da humanidade, onde se desenvolveu a matemática, a filosofia e outras importantes áreas do conhecimento." [...]

Na Síria, o grupo também promove destruições tão grandes quanto no Iraque. Foi o caso de Raqqa, [cidade do] centro-norte do país. Mariam Naasan, segunda secretária e cônsul da Embaixada Síria no Brasil, chama a atenção para o valor desse passado mutilado. "O que foi destruído é uma parte do legado e testemunho do desenvolvimento humano. Não se trata apenas do passado dos sírios. Trata-se do passado de toda a humanidade."

CAUCAGNO, Victor. A destruição de monumentos históricos pelo Estado Islâmico. *Revista Política*, n. 11, 1 jul. 2015. Disponível em: [https://revistapolitica.com.br/a-destruicao-de-monumentos-historicos-pelo-estado-islamico-41137d?site=](https://revistapolitica.com.br/a-destruicao-de-monumentos-historicos-pelo-estado-islamico/). Acesso em: 9 jun. 2022.

- a) Qual é o assunto tratado no texto?
- b) Por que toda a humanidade perde com a destruição do patrimônio cultural causada

pelo Estado Islâmico nos territórios controlados por ele?

2. Façam a leitura atenta do texto a seguir e troquem ideias antes de responder ao que se pede.

ATIVIDADE EM GRUPO

Nos combates, as tropas alinhavam-se frente a frente e depois avançavam para o ataque. Vencia o exército que conseguisse abater o inimigo ou colocá-lo em fuga. Mas essa estratégia foi modificada com o passar do tempo. O uso das tropas de arqueiros, que atacavam de longe, o uso de cavalos, de carros de guerra e até de camelos (tática que os assírios usaram em período mais recente de sua história) resultaram na maior mobilidade e eficiência dos exércitos em luta. A conquista de uma cidade obrigava a cercos prolongados e à utilização de técnicas sofisticadas para vencer a reação de seus habitantes. As muralhas representavam o obstáculo mais difícil de transpor. [...] Para atingir o alto dos muros, eram utilizadas escadas portáteis ou construídas rampas de terra que se elevavam até a altura desejada, permitindo a passagem dos atacantes. Outras técnicas utilizadas foram a construção de torres móveis, que eram transportadas até perto das muralhas, e a escavação de túneis, que possibilitavam a entrada na cidade por baixo de seus muros defensores.

FERREIRA, Otávio Luiz. *Mesopotâmia: o arcaísmo da civilização*. São Paulo: Moderna, 1993, p. 28-29.

- a) De acordo com o texto, quais foram as técnicas de guerra introduzidas pelos assírios, e por que elas foram bem-sucedidas?
- b) "A conquista de uma cidade obrigava a cercos prolongados e à utilização de técnicas sofisticadas para vencer a reação de seus habitantes." Com base no trecho citado, podemos concluir que as relações entre os assírios e os povos que eles dominavam eram de cooperação ou tensão? Expliquem sua resposta.
- c) Com base nas informações do texto, vocês imaginam que a guerra era uma atividade importante para os assírios? Justifiquem sua resposta.

112

(Conexões e Vivências, 2022, atividade 1, p. 112)

BNCC

• As reflexões propostas na atividade 8 favorecem o desenvolvimento da **competência específica de História 1**, ao promover a discussão sobre como acontecimentos históricos contemporâneos (guerras no Iraque, por exemplo), além de provocarem devastação e mortes, colocam em risco os patrimônios históricos e a preservação da memória de povos que viveram na Antiguidade.

• Na atividade 8, relembre com os alunos que para um bem ser considerado patrimônio histórico é necessário ser reconhecido como produto cultural de determinada sociedade. Sobre isso, incentive os alunos a realizar pesquisas em sua cidade e/ou estado de exemplos de patrimônios históricos, sejam eles materiais, sejam imateriais.

8. Leia o texto a seguir e responda às questões.

8. a) Resposta: A guerra contra o Irã, na década de 1980; a Guerra do Golfo, em 1990; e a invasão liderada pelos Estados Unidos, em 2003. Esses conflitos devastaram o Iraque e agravaram a situação de pobreza vivida por grande parte da população.

Nas últimas décadas, o Iraque foi devastado por três conflitos armados: a guerra contra o Irã, na década de 1980; a Guerra do Golfo, em 1990; e a invasão liderada pelos Estados Unidos, em 2003.

Os vários conflitos armados devastaram o Iraque e acabaram agravando a situação de pobreza vivida por grande parte da população, gerando uma terrível situação de miséria. Além dos prejuízos sofridos pela população, esses conflitos também passaram a ameaçar o patrimônio histórico da região.

Por causa desses conflitos, grande parte dos sítios arqueológicos e monumentos históricos foram danificados e muitos deles completamente destruídos. Além da destruição, as guerras propiciaram a ocorrência de saques aos sítios arqueológicos, feitos por pessoas interessadas em lucrar com a venda dos achados arqueológicos no mercado ilegal de antiguidades.

Hoje, estima-se que existam aproximadamente 10 mil sítios arqueológicos nessa região, porém apenas uma pequena parcela deles foi pesquisada. Com a devastação e os saques, a pesquisa sobre a história dos povos da Mesopotâmia sofreu um duro golpe, pois muitas informações importantes foram perdidas para sempre.

Fonte: PEREIRA, João Rodolfo Lopes; PAZ, Claudio Damasceno. O Iraque e as ações de proteção ao patrimônio cultural mesopotâmico. *Memorare*, Tubarão, Santa Catarina, v. 3, n. 3, set./dez. 2016, p. 246-275. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/memorare_grupep/article/view/4380/2946. Acesso em: 11 fev. 2022.

8. c) Resposta: Patrimônio histórico é tudo aquilo que tem significado histórico para determinada sociedade, como edificações, pinturas, esculturas, utensílios domésticos, roupas, danças e pratos típicos.

- a) Quais foram os três conflitos que devastaram o Iraque nas últimas décadas? Que tipo de prejuízos esses conflitos geraram para a população iraquiana?
- b) De acordo com o texto, quais são as consequências dos danos ao patrimônio histórico da Mesopotâmia? Resposta: Muitas informações importantes sobre a história dos povos da Mesopotâmia foram perdidas.
- c) O que você entende por patrimônio histórico? Cite três exemplos de patrimônios históricos.
- d) Nas proximidades do lugar em que você vive, podem ser encontrados casos de danos ao patrimônio histórico? Cite um exemplo. Resposta pessoal.

B Abaixo, trechos da reportagem 13 locais históricos destruídos pelo Estado Islâmico, elaborada por Lucas Alencar e publicada em 2016, relatou as diversas destruições que o grupo autodenominado Estado Islâmico realizou em diversos monumentos e vestígios de cidades da Antiguidade localizadas na região onde hoje é o Oriente Médio.

[...] Para afirmar a superioridade do Islamismo, o Estado Islâmico tem se esforçado para destruir sítios arqueológicos e históricos de civilizações e religiões antigas, numa tentativa de apagar o passado.

Em agosto de 2015, um vídeo produzido pelo grupo chocou historiadores do mundo todo. Armado com tratores, explosivos e outras ferramentas de destruição, o Estado Islâmico destruiu o Templo de Baal-Shamin, construído na cidade síria de Palmira, por volta do século II a.C. Desde 1980, o templo dedicado à divindade Baal [...] era um Patrimônio Mundial da Humanidade da UNESCO, que classificou sua destruição como um gravíssimo crime de guerra. [...]

Quando tomaram a cidade iraquiana de Mossul, em 2014, os militantes do Estado Islâmico destruíram boa parte da arquitetura e das esculturas das ruínas de Ninive, que, antes de sua quase completa destruição pelos membros do grupo, era o maior sítio arqueológico do Oriente, com mais de 750 hectares. [...]

A cidade foi construída durante o Antigo Período Assírio, que durou entre os séculos XX a.C e XV a.C, e foi um dos primeiros reinos do mundo. Ninive foi uma das muitas capitais do império e é considerada pelos historiadores uma das maiores cidades do mundo durante os séculos VII a.C. [...]

ALENCAR, Lucas. 13 locais históricos destruídos pelo Estado Islâmico. Revista Galileu, São Paulo, 4 jan. 2016. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/historia/2016/01/13-locais-historicos-destruidos-pelo-estado-islamico.html>. Acesso em: 4 abr. 2022.

Após a leitura do texto, faça o que se pede:

- Identifique o problema abordado no texto.
- Cite qual é a motivação para a destruição de patrimônios da Mesopotâmia por parte do Estado Islâmico.
- Pesquise outros monumentos destruídos por outros grupos sociais ou por guerras e apresente-os aos seus colegas em sala de aula.

Ferramentas da História

9 Na imagem ao lado, vemos uma estela com a representação da vitória do rei mesopotâmico Naram-Sin. Com base nela e naquilo que estudamos no capítulo, faça o que se pede:

- Faça a descrição visual da estela ao lado.
- Identifique qual das figuras representa o rei Naram-sin e que posição ele ocupa na placa de argila.
- Explique por que o rei estaria ocupando essa posição e o possível significado de ele.
- O que esse documento demonstra sobre a organização política da Mesopotâmia? Explique em seus próprios termos.
- Análise os outros personagens históricos que estão na estela de Vitória. A partir dessa análise, explique como era a organização social na Mesopotâmia.

Estela de Vitória do rei Naram-Sin de Acade, c. 2230 a.C.



Museu do Louvre, Paris. Foto: AFP/Archi/Getty Images/Archi/Archi

Respostas

- A destruição de monumentos históricos por parte do grupo Estado Islâmico, privando a humanidade de parte de seu patrimônio.
 - O motivo expresso no texto é para apagar o passado e reafirmar sua interpretação sobre o islamismo.
 - Resposta pessoal. Além dos movimentos radicais, as guerras foram e são responsáveis pela destruição do patrimônio histórico. Exemplifique com o caso da destruição da Mesquita Psha Ferhat, durante a guerra da Bósnia, em 1993; da Igreja Christchurch Greyfriars, em Londres, no ano de 1940, na Segunda Guerra Mundial; entre outros.

Ferramentas da História

Ao trabalhar os procedimentos de interpretação de fontes históricas, a seleção contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e incentiva a investigação científica em relação à construção do conhecimento histórico.

Essa atividade pode auxiliar no desenvolvimento de uma **avaliação formativa**.

Respostas

- A imagem apresenta pessoas em pé em fileiras que observam uma figura no topo da placa.
 - A figura que está no topo da imagem ocupa uma posição de destaque. Todos parecem observar o rei.
 - O rei representava o poder máximo daquela sociedade. Todos estavam numa atitude de adoração, respeito e subordinação. Em relação ao capacete de chifres, o rei provavelmente foi representado como um deus, ou seja, foi colocado na mesma posição de importância dos deuses.
 - O documento mostra que os povos da Mesopotâmia possuíam uma organização política centralizada na figura do rei, que atuava também como uma liderança religiosa.
 - A imagem apresenta a figura de um rei que se sobressai e outros personagens. Entre eles, encontram-se soldados (na fileira mais próxima ao rei) e personagens desarmados que se rendem à vitória de Naram-sin. A presença desses sujeitos demonstram uma sociedade hierarquizada na qual os militares tinham proximidade do poder político e econômico dessa sociedade.

Orientações

Mais atividades

Na **atividade 8**, é importante ressaltar que as ações do Estado Islâmico não correspondem ao islamismo em si. Trata-se de um grupo fundamentalista, que não corresponde às crenças e às ações da esmagadora maioria dos muçulmanos.

Na **atividade 9**, organize os estudantes em duplas. Como a atividade demanda nível maior de dificuldade, é importante incentivar a cooperação entre eles. Circule pela sala de aula e pergunte a cada dupla se estão com dificuldades. Em seguida, solicite a alguns voluntários que compartilhem suas respostas. Importante ressaltar que as respostas não precisam ser iguais para que estejam corretas, desde que elas contemplem os comandos solicitados em cada exercício.

(Amplitude, 2022, atividade 8, p. 75)

Roteiro de estudos

O que aprendemos?

- Os prisioneiros de guerra eram escravizados. Como era proibido um muçulmano escravizar outro muçulmano, os prisioneiros não islâmicos eram comercializados nos países muçulmanos localizados no norte da África.
- Porque a escravidão na África subsaariana se fazia pela guerra, com os vencidos tornando-se escravos dos vencedores. Na escravidão muçulmana e na praticada no Império Romano, os escravizados eram comercializados, o que não ocorria na escravidão da África subsaariana antes da expansão e da conquista islâmica no norte da África.
- Império é um Estado que domina grandes extensões territoriais, abrangendo outros reinos, cidades ou aldeias de culturas e sociedades distintas. Alguns reinos tornaram-se impérios porque reuniram diversos povos sob o mesmo líder.
- A principal fonte de riqueza dos impérios do Mali e de Songai foi o controle das cidades que abasteciam de mercadorias, em especial de ouro, as caravanas que atravessavam o deserto do Saara.
- Quando enriqueciam, muitos povos dominados, que estavam insatisfeitos com o domínio do Mali e de Songai, tentavam se libertar. Ao fazer isso, enfraqueciam o reino dominante, levando-o à decadência.
- Tombuctu está localizada no centro do Mali, às margens do rio Níger e funcionava realmente como um porto, onde mercadorias eram carregadas e descarregadas, armazenadas e vendidas, como em um verdadeiro porto marítimo ou fluvial.
- A alforria acontecia quando um escravo se tornava livre. Isso podia acontecer quando comprava a própria alforria ou se fosse alforriado por seu senhor. Para ser alforriado, entretanto, o escravo tinha de se converter ao islamismo. Antes da islamização, na escravidão da África subsaariana não havia o costume de libertar os escravos.
- Em razão das características da região (na costa africana há poucas enseadas ou baías que possam ser utilizadas como portos; os rios dessa parte da África, em

200

Roteiro de estudos

O que aprendemos?

Leia as respostas para a seção neste **Manual do Professor**.

- Comente a influência da islamização dos povos da África no estabelecimento da escravidão como atividade comercial.
- A escravidão na África subsaariana era uma instituição muito antiga. Explique por que alguns historiadores acreditam que ela era diferente da praticada em outros sistemas escravistas, como entre os muçulmanos.
- Escreva, com suas palavras, uma definição de império. Então, explique por que alguns reinos africanos se tornaram impérios.
- Os impérios do Mali e de Songai foram muito ricos e poderosos. Identifique sua principal fonte de riqueza e poder.
- Explique os motivos do enfraquecimento dos impérios do Mali e de Songai.
- Por que a cidade de Tombuctu era considerada um "porto" no deserto?
- Descreva a instituição da alforria e justifique por que ela não existia na África subsaariana antes do contato com os muçulmanos.
- Identifique fatores que levaram os povos bantos da África centro-ocidental e meridional a não terem se integrado ao circuito de trocas que se estabeleceu mais ao norte do continente africano.
- Por que a frase seguinte é falsa?
 - Qualquer grande guerreiro ou caçador, na África ao sul do Saara, podia ser rei.
- Como a história de Sundiata, do povo mandinga, chegou até nós? Relate quem foi Sundiata, de acordo com essa(s) fonte(s).

Pesquisa

Na arquitetura de Tombuctu, no Mali, grandes estruturas sustentadas por vigas de madeira, cujas extremidades ficam aparentes, utilizam adobe e barro como argamassa. Esses materiais, da região do rio Níger, protegem as pessoas das altas temperaturas do Sahel. Mas há necessidade de manutenção constante das paredes para evitar rachaduras e desgastes provocados pelo sol, por ventos e chuva. As pontas das vigas servem de suporte para escalar os edifícios e fazer a manutenção.

- Entre 1990 e 2005, a Unesco declarou Tombuctu Patrimônio Mundial em Perigo. Pesquise os motivos para isso e comente o estado atual desse patrimônio.

Leia a resposta neste **Manual do Professor**.



Casas feitas de adobe em Tombuctu, no Mali. Fotografia de 2015.

200

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

geral, não são totalmente navegáveis; há cataratas e corredeiras frequentes), as populações que ali viveram ficaram por muito tempo isoladas do contato com os povos do norte do continente.

- A escolha dos reis era feita entre pessoas de linhagem real. Nem mesmo o melhor caçador ou o mais corajoso guerreiro poderia ser rei se não fosse de determinada linhagem.
- A história de Sundiata chegou até nós graças às metodologias da história oral. Sundiata foi responsável por formar um dos mais poderosos impérios africanos: o Império do Mali, que durou até o século XVI.

Pesquisa

A atividade permite a abordagem sobre o patrimônio histórico material e imaterial, uma vez que tanto a construção em si quanto o saber para construí-la são importantes para serem preservados. Portanto, a primeira orientação para os estudantes deve ser no sentido de buscar a compreensão sobre a importância dos patrimônios e sua valorização.

Comente que esse patrimônio está em perigo por desgastes provocados pelo sol, por ventos e chuva, mas, também, por ter sido palco de batalhas entre grupos islâmicos radicais entre 2012 e 2013. Monumentos, santuários e arquivos foram destruídos ou ficaram seriamente amea-

Orientações

O objetivo da abertura é trazer à tona o debate sobre a importância dos museus e do patrimônio material e imaterial dos diversos grupos humanos. Ela chama atenção para a necessidade de estimular a pesquisa científica e de preservar a memória dos grupos sociais que compõem uma sociedade. O incêndio no Museu Nacional, no Rio de Janeiro (RJ), em setembro de 2018, foi um dos maiores desastres para o patrimônio histórico e cultural do país e não pode ser considerado um caso isolado, uma vez que muitos outros edifícios de preservação da memória e da cultura de nosso país sofreram incêndios recentemente, como foi o caso do incêndio na Cinemateca Brasileira, em São Paulo (SP), no ano de 2021.

Converse com os estudantes sobre a importância da preservação do patrimônio cultural e de instituições como museus, centros culturais, edifícios históricos, entre outros. É possível que existam exemplos de descaso e abandono semelhantes em sua cidade, estado ou região. Se possível, use esses exemplos para conduzir a reflexão sobre a preservação desses espaços.

Leia para a turma as duas perguntas do boxe **Para começar** e inicie uma discussão a respeito da importância do direito à memória.

Essa atividade pode auxiliar no desenvolvimento de uma **avaliação diagnóstica**.

Respostas

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes listem brinquedos, fotografias ou objetos de decoração antigos como objetos que trazem recordações do passado e apontem os prejuízos advindos de sua perda, como dificuldade para recordar entes queridos ou momentos importantes da infância.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que, enquanto os objetos de casa podem guardar memórias individuais – ou da família –, os objetos dos museus costumam ser depositários da memória coletiva de determinado povo ou até mesmo de toda a humanidade.

Foco na BNCC

Ao tratar das diferenças entre memória individual e coletiva e da importância da preservação da memória, a abertura mobiliza a **competência geral 9**, a **competência específica de Ciências Humanas 2** e a **competência específica de História 6**.

32

CAPÍTULO

2

História, memória e patrimônio

Para começar

1. Você tem algum objeto que lhe lembre o seu passado? Como você se sentiria se o perdesse?
2. Em museus, são preservados muitos objetos que guardam a memória. De quem é essa memória? Ela é individual ou coletiva?

A fotografia a seguir registra o incêndio do Museu Nacional, no Rio de Janeiro, no qual foram destruídos milhares de artefatos importantes para o estudo da História e da cultura humana. Qual é o impacto dessa tragédia para os diferentes cidadãos brasileiros?

Neste capítulo, aprenderemos sobre a importância da preservação e divulgação do patrimônio cultural de nosso país, reconhecendo a relevância dos museus e outras instituições de preservação da memória para esse objetivo. Então, vamos pensar: objetos que guardam a memória coletiva não deveriam ser tão ou mais bem preservados do que os nossos objetos pessoais.

Incêndio no Museu Nacional, na Quinta da Boa Vista, Rio de Janeiro (RJ), 2018.

João Lourenço/Taluz Press



MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL

Para aprofundar

Proponha aos estudantes um passeio virtual pelo Museu Nacional como forma de apresentar a eles o acervo que essa instituição possuía antes do incêndio de 2018. Ao visitar o site do projeto *Por dentro do Museu Nacional*, os estudantes podem visitar diferentes alas do museu.

- GOOGLE Arts & Culture. *Por dentro do Museu Nacional*. Redescubra a coleção antes do incêndio de 2018. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/project/museu-nacional-brasil>. Acesso em: 12 jul. 2022.

Memória e História

Costumamos liberar momentos marcantes, que podem ser alegres ou difíceis. Essa lembrança é chamada de **memória**. As memórias podem ser classificadas como **individuais** ou **coletivas**.

Quando você se recorda de uma festa de aniversário, temos aí um exemplo de memória individual ou pessoal. Quando ouvimos histórias sobre famílias ou grupos como aquelas de povos indígenas, são exemplos de memórias coletivas ou sociais.

A História trata a memória como fonte de informação valiosa para conhecer e compreender o passado. Os historiadores analisam as memórias para saber por que algumas lembranças foram preservadas enquanto outras foram esquecidas. Sendo assim, a memória é um tipo de fonte histórica.

O uso da memória como fonte histórica deve ser cuidadoso, pois ela é seletiva, ou seja, lembra-se e esquece-se voluntária e involuntariamente de determinados episódios, mistura-os, altera sua ordem, enfatiza certos aspectos enquanto apaga outros. Por isso, para se beneficiar do conhecimento que pode ser construído com base na memória, é preciso identificar as possíveis seletividades das fontes.

Identidade e História

Até as primeiras décadas do século XX, muitos historiadores dedicavam-se quase exclusivamente ao estudo da ação de alguns poucos sujeitos históricos na elaboração de obras sobre a História do Mundo e a História do Brasil.

No caso da História colonial do Brasil, por exemplo, essa abordagem enfatizava a importância dos bandeirantes no processo de expansão das fronteiras portuguesas para além do limite estabelecido pelo **Tratado de Tordesilhas**. Eles eram considerados desbravadores de territórios desconhecidos.

A ascensão de movimentos sociais constituídos por mulheres, negros, indígenas e outros grupos marginalizados, no entanto, pressionou os estudos sobre a sociedade e a História e transformou esse quadro.

Desde então, a História passou a incorporar esses sujeitos, reconhecidos como protagonistas, e foram analisadas suas contribuições econômicas, suas lutas políticas e sua participação decisiva na formação do Brasil e de outros países do mundo.

Com base nessa nova perspectiva histórica, a figura do bandeirante passou a ser vista de outra maneira. Os novos estudos começaram a destacar o papel dos bandeirantes no aprisionamento e na escravização de indígenas e sua atuação como mercenários no combate aos negros organizados em quilombos. Desde então, os bandeirantes foram reconhecidos como exploradores de seres humanos.

Assim também se aprende

Histórias da tradição.

Disponível em: <http://historiasdatradicao.org/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Projeto que difunde a cultura dos povos indígenas, incluindo parte de sua tradição oral. Com uma coleção de textos, vídeos, fotografias e desenhos, o site disponibiliza um rico acervo, com destaque para os povos karajá, xavante e mehinako. Nele, é possível ouvir, em português e nos idiomas originais, narrativas indígenas com o som das aldeias, os cantos e instrumentos tradicionais.

➤ **Tratado de Tordesilhas:** documento assinado pelo rei de Portugal e pelos reis da Espanha que determinavam os territórios que poderiam ser explorados por cada reino.

Aprendizagens em processo

Atitudinal

FAÇAMO CADERNO

- 1 Sobre a importância da memória para a História de um povo, leia o fragmento a seguir, no qual o líder indígena José Urutau Guajajara fala a respeito do incêndio do Museu Nacional, em 2018.

Isso é a morte da **MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL** inteligência com o nosso patrimônio. A memória de todas as línguas da América Latina e dos registros sonoros e escritos de povos que já não existem. Estamos vendo a história apagada. Uma perda irreparável.

ZARUR, Camila. "É como se fôssemos extintos novamente". Piauí, 3 set. 2018. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/e-comme-se-fossemos-extintos-novamente/>. Acesso em: 4 fev. 2022.

- a) Por que os registros de que trata o texto podem ser considerados parte da memória dos povos indígenas?
b) Por que a eliminação desses registros é motivo de preocupação para todos os povos indígenas brasileiros?
c) Como devemos tratar a memória dos povos para não permitir mais perdas como essa?

33

Foco na BNCC

Esta atividade propõe uma reflexão sobre as atitudes, valores e normas sociais relacionados à memória dos povos indígenas brasileiros. Ao abordar a importância da memória a questão mobiliza as **competências específicas de Ciências Humanas 1 e 6**, a **competência específica de História 4** e a **habilidade EF06HI02**.

Foco nos TCTs

Ao apresentar um relato indígena sobre o incêndio do Museu Nacional, a seção desenvolve reflexões acerca da importância histórica e da memória dos povos originários, contribuindo para o desenvolvimento do TCT **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

Orientações

Faça uma leitura coletiva com os estudantes do texto "Identidade e História". Em seguida, promova um debate com a turma a respeito da seguinte questão: "Qual é a relação entre a crise da imagem dos bandeirantes e a emergência de novos sujeitos e novas identidades no estudo da História?".

Ajude os estudantes a compreenderem, pelo exemplo dos bandeirantes, as relações entre o estudo da História e os temas da memória e das identidades. Foi a ascensão dos movimentos sociais – com destaque para os movimentos negro e indígena –, aliada ao rigor da pesquisa histórica, que levou à revisão da imagem tradicional dos bandeirantes como heróis nacionais, construída por uma historiografia tradicional e conservadora, cujo discurso ainda é re-verberado por muitos brasileiros.

Aprendizagens em processo – Atitudinal

O boxe trata do impacto provocado pelo incêndio do Museu Nacional na memória e na história dos povos indígenas brasileiros. Sugerimos que os estudantes respondam às perguntas em grupos de quatro a seis integrantes. Essa estratégia pedagógica possibilita a realização de debates no interior dos grupos, o que pode levar à formulação de reflexões mais elaboradas e à construção de respostas mais complexas. Essa atividade pode auxiliar no desenvolvimento de uma **avaliação formativa**.

Respostas

1. a) Os registros sonoros e escritos de povos indígenas, muitos já inexistentes, que se encontravam no Museu Nacional, apresentavam aspectos da cultura e da concepção de mundo desses povos, constituindo, portanto, parte da memória dos povos indígenas do Brasil.
b) A destruição desses registros eliminou definitivamente uma série de informações sobre povos indígenas que já não existem mais. Dessa forma, esses povos sofreram um duplo genocídio: de seus corpos e de sua memória. Atualmente os povos indígenas brasileiros lutam por sua sobrevivência, pela valorização de suas culturas e pela preservação de suas memórias.
c) Resposta pessoal. Espera-se que o estudante destaque a necessidade de valorização do patrimônio histórico e das instituições de memória no país.

33

(Amplitude, 2022, p. 33)

ROTAS DO POVOAMENTO DO CONTINENTE AMERICANO

A teoria mais aceita sobre a chegada de grupos humanos à América é a de que grupos vindos do continente asiático teriam atravessado o **estreito de Bering**, entre os atuais territórios da Rússia e do Alasca (Estados Unidos), como mostra a ilustração da página anterior.

Nos períodos em que fizeram essa travessia, devido à glaciação, havia grandes blocos de gelo na região, formando uma plataforma sobre o oceano e permitindo a passagem de diversos grupos da Ásia para a América. Eles teriam originado as primeiras comunidades americanas e isso poderia ser justificado pelas semelhanças entre as feições dos povos asiáticos e as dos povos indígenas na América. Porém, a análise de novos vestígios, como o fóssil de Luzia, e os estudos genéticos mostraram que os primeiros ancestrais dos nativos americanos não têm apenas uma origem. Assim, acredita-se que houve outras ondas migratórias, compostas de grupos com traços físicos semelhantes aos dos aborígenes australianos e aos dos africanos.

Com base nessas descobertas, surgiram teorias sobre as rotas desses outros grupos. Uma delas é de que grupos vindos da Oceania e da Polinésia teriam navegado pelo **oceano Pacífico** até a América do Sul. A migração desses povos teria sido gradativa, há cerca de 50 mil anos. Os críticos dessa teoria ressaltam que não há vestígios materiais que comprovem esse tipo de viagem, como meios de transporte marítimos. Veja no mapa as possíveis rotas de acordo com essas teorias.

■ Possíveis rotas de ocupação da América



Fontes de pesquisa: Walter Neves; Mark Hubbe. Os primeiros das Américas. Revista Nossa História, Rio de Janeiro, n. 22, ago. 2005; Marcos Pivetta. Como os nossos pais. Revista Pesquisa Fapesp, São Paulo, n. 182, abr. 2011; Pierre Vidal-Naquet; Jacques Bertin. Atlas Histórico da Pré-História aos nossos dias. Lição: Circuito de Leitores, 1987, p. 18; Atlas histórico escolar, Rio de Janeiro: FAE, 1991, p. 50.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Retome com os estudantes a ideia de que a ciência não é um saber pronto e acabado. Pelo contrário, diversas teorias científicas e hipóteses ligadas à história humana são reformuladas quando ocorrem a descoberta de novos vestígios e o acesso a informações mediante novas tecnologias. Um dos temas ligados à história humana e sobre o qual existem várias hipóteses e teorias é a chegada dos seres humanos à América.
- Ressalte as importantes informações obtidas de exames de DNA, uma tecnologia recente que permitiu mapear geneticamente os vestígios de Luzia e de outros fósseis americanos. Os estudos do DNA levaram à conclusão de que a América não foi ocupada apenas por povos asiáticos, mas também por levas de seres humanos de outros continentes, ainda que não exista consenso sobre a maneira como isso ocorreu.
- Pode ser interessante localizar em um planisfério ou na representação do globo terrestre os locais citados no estudo desse texto: Austrália, Américas, Estreito de Bering, Ásia, Oceania, Polinésia.
- Chame a atenção dos estudantes para o modo como os continentes foram apresentados. Trata-se de uma narrativa cartográfica diferente da que é usualmente apresentada. Ela foi escolhida por facilitar a representação gráfica dessas rotas. Assim, relembre os estudantes de que os mapas, como toda produção humana, veiculam as ideias da época e da sociedade em que foram produzidos.

Santa eram parecidas com os pré-mongoloides. Os índios atuais são parecidos com os mongoloides. Foi daí que surgiu a ideia de que a América foi ocupada por duas levas distintas: uma com morfologia generalizada, parecida com os africanos e os australianos; e outra parecida com os asiáticos.

PIVETTA, Marcos; ZORZETTO, Ricardo. Walter Neves: o pai de Luzia. Revista Pesquisa Fapesp, n. 195, maio 2012. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2012/05/11/walter-neves-o-pai-de-luzia/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

O local de tutela do crânio e da reconstituição da face de Luzia, até 2018, era o Museu Nacional, no município do Rio de Janeiro. No entanto, o prédio sofreu um incêndio em setembro daquele ano que destruiu a maior parte das mais de 20 milhões de peças que compunham o acervo da instituição. Com base nessas informações, oriente os estudantes a pesquisar em publicações, impressas ou digitais, e em entrevistas:

- os impactos dessa tragédia para os pesquisadores e para a sociedade brasileira de modo geral;
- quais peças do acervo foram recuperadas e se entre elas estava o do crânio de Luzia.

Em uma data combinada, os estudantes podem compartilhar os resultados da pesquisa

e refletir sobre as responsabilidades sociais envolvidas na salvaguarda dos patrimônios culturais não só brasileiros, mas mundiais, retomando os diálogos iniciados na unidade 1.

O trabalho de exposição de resultados é significativo para a prática da "sala de aula invertida", que faz parte de uma das metodologias ativas na qual é possível incentivar a participação dos estudantes ou estabelecer uma dinâmica de arguição importante para eles.

• Nas atividades **1** e **2**, retome as discussões realizadas nas páginas **105** e **106**, que têm como foco a organização social e as funções desempenhadas por diferentes grupos no antigo Egito.

• Para a realização da atividade **3**, lembre com os alunos a fotografia da página **101**, do Rio Nilo na atualidade, e chame a atenção deles para a importância desse rio em relação ao desenvolvimento da sociedade egípcia na Antiguidade.

• Na atividade **4**, explique aos alunos que os egípcios imaginavam que essas divindades sentiam vontades semelhantes àquelas dos seres humanos, e por isso eram realizadas oferendas de comidas e bebidas a elas. Entre os deuses mais cultuados estavam Hórus (deus do céu), Ísis (deusa da fertilidade), Osíris (deus dos mortos) e Rá (deus do Sol).

• Na atividade **5**, enfatize com a turma a diversidade de religiões existentes tanto na Antiguidade quanto nos dias atuais. Do mesmo modo, explique a eles que cada uma dessas religiões apresenta determinadas crenças. No caso da religião egípcia, a crença na vida após a morte.

• A atividade **6** possibilita discutir o papel social das mulheres no Reino de Cuxe. Para isso, faça menção ao texto apresentado na página **116**.

• A atividade **7** possibilita a discussão a respeito da importância da existência, da preservação e da manutenção de espaços de Memória e História, como o Museu Nacional.

Atividades

2. Resposta: Havia pessoas escravizadas por dívidas e também estrangeiros capturados em guerras.

Lembre-se: não escreva no livro.

1. Cite algumas funções desempenhadas pelos funcionários do Estado no Egito antigo. Resposta: Aplicação das leis, fiscalização das atividades econômicas e controle sobre a construção de obras hidráulicas.
2. Na sociedade egípcia, que pessoas podiam ser escravizadas?
3. Quais transformações na natureza e na paisagem os antigos egípcios realizaram às margens do Rio Nilo?
4. Explique as principais características da religião no Egito antigo.
5. Por que os antigos egípcios desenvolveram técnicas de mumificação?
6. Quais eram os papéis sociais das candaces no Reino de Cuxe?
7. O Museu Nacional, na cidade do Rio de Janeiro, abrigava uma grande coleção de peças de origem egípcia. Entretanto, um incêndio em setembro de 2018 destruiu praticamente todo o acervo da instituição. Leia o texto a seguir. Respostas das questões **4** a **7** nas orientações ao professor.

3. Resposta: Eles construíram diques e canais nas margens do Rio Nilo, além de [...] sistemas de retirada de água, como o *shaduf*. Também utilizavam as terras nas margens do rio como local de plantações, de criação de animais e de trocas comerciais.

O acervo da civilização egípcia que pertencia ao Museu Nacional contava com 700 peças, entre múmias humanas inteiras, partes de múmias, animais, artefatos, amuletos e sarcófagos, a maioria pertencente ao Período Intermediário e da Baixa época egípcia (cerca de 1069-556 a.C.). O sarcófago e a múmia de Sh-
-amun-em-su era uma das peças mais raras da coleção.



MODELLI, Laís. As relíquias que D. Pedro 2º encontrou no Egito e foram queimadas no incêndio do Museu Nacional. *Terra*, 7 set. 2018. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/as-reliquias-que-d-pedro-2-encontrou-no-egito-e-foram-queimadas-no-incendio-do-museu-nacional.fdf99c22241052656b3ba1a220862fatjssctr.html>. Acesso em: 4 fev. 2022.

Incêndio no Museu Nacional, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), 2018.

- a) Que objetos faziam parte do acervo egípcio do Museu Nacional?
- b) Qual é a importância de um acervo sobre o antigo Egito ser preservado em um museu brasileiro?
- c) Em sua opinião, que impactos um incêndio como esse pode ter para os estudos históricos no Brasil?

124

Respostas

4. Tratava-se de uma religião politeísta, e os deuses eram considerados seres poderosos que controlavam o dia e a noite, a chuva e a seca, a vida e a morte.

5. Eles acreditavam que, quando uma pessoa morria, sua alma deixava o corpo, mas depois retornava.

6. As candaces exerciam o papel de líderes da sociedade, em aspectos políticos, religiosos, familiares e militares.

7. a) O acervo da civilização egípcia contava com 700 peças, entre múmias humanas inteiras, partes de múmias, animais, artefatos, amuletos e sarcófagos.

7. b) O acervo sobre o antigo Egito presente no Brasil pode incentivar os brasileiros a conhecer melhor essa história e a cultura egípcia.

7. c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que o incêndio destruiu o acervo de um museu que possibilitava o estudo da história de diversos povos, inclusive da história do Brasil.

Sobre o Capítulo

As fontes históricas são o alimento básico do trabalho de todo historiador, do qual se depreende o conhecimento por ele produzido. Assim, este Capítulo procura destacar para os estudantes a importância de identificar, classificar, compreender e analisar com rigor e precisão as fontes históricas. Em seu trabalho, o historiador se debruça sobre as fontes históricas a fim de desmistificá-las, interpretá-las, procurando descobrir suas intenções e o contexto em que foram produzidas.

Todos os registros das ações humanas (materiais ou imateriais) são considerados fontes históricas. Contudo, essas fontes não falam por si mesmas; é preciso que formulemos as perguntas adequadas para que possamos extrair delas informações sobre as condições e os interesses que levaram à sua produção.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF06HI01: Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

EF06HI02: Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

Observação

Os conteúdos desta página possibilitam um trabalho inicial com aspectos da habilidade EF06HI02.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE HISTÓRIA

O que é História? Existem diferentes definições, mas uma das mais aceitas é que a História é uma ciência que busca fornecer explicações sobre as **origens** das sociedades humanas do presente e do passado e sobre as **transformações** pelas quais essas sociedades passaram ao longo do tempo.

Estudar os acontecimentos do passado nos ajuda a compreender como era a vida das pessoas que vieram antes de nós, quais costumes e práticas do modo de vida delas mudaram e quais permanecem. Também nos leva a refletir sobre como, em uma mesma sociedade, diversos sujeitos, com cotidianos, experiências e pontos de vista variados, se relacionam, construindo suas histórias.

O modo como lidamos com o passado revela aspectos importantes da nossa própria vida no presente. As marcas do passado vão sendo explicadas de maneiras diferentes ao longo do tempo, a depender dos nossos interesses e das nossas preocupações atuais. Quais aspectos do passado buscamos preservar e quais buscamos questionar e transformar?



A estátua do comerciante de escravos Edward Colston foi derrubada por manifestantes antirracistas do movimento Vidas Negras Importam, em Bristol, na Inglaterra, em junho de 2020. Depois de derrubá-la, os manifestantes deixaram um cartaz em cima dela com os seguintes dizeres: "Se esse movimento não abriu seus olhos, o que vai abrir? E hora de falar. E hora de acabar com o privilégio dos brancos." Ao final do protesto, a estátua foi lançada no rio Avon.

12

► Texto complementar

O texto a seguir trata do estudo da História.

A história busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e a de suas sociedades, através do tempo e do espaço. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação; um processo que assume formas muito diferenciadas e que é produto das ações dos próprios homens. [...] Por isso, a história ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. São Paulo: Papirus, 2003. p. 40.

Seção Ser no mundo

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica n. 3**, esta seção propicia ao estudante a *valorização e a fruição de uma entre as diversas manifestações artísticas e culturais*.

O trabalho aqui proposto também possibilita ao estudante desenvolver a **Competência Específica do Componente Curricular História n. 4**: *Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários*.

O conteúdo desta seção é um ótimo momento para trabalhar o tema contemporâneo **Educação em Direitos Humanos**.

► Habilidade

EF06HI01: *Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)*.

► Respostas

1. Se desejar, comente com os estudantes que a estátua é composta de argamassa e pedras, revestida de mármore e pedras coloridas de basalto. Comente também que a estátua tem 10 metros de altura. Na obra, Borba Gato foi representado em pé, com chapéu, calçando botas e usando vestimentas de tecido e couro, geralmente associadas aos bandeirantes. Ele foi retratado segurando uma arma em uma das mãos.

2. Resposta pessoal. Se necessário, apresente aos estudantes alguns aspectos das bandeiras: expedições, a partir do início do século XVI, que saíam principalmente da vila de São Paulo em direção ao interior, em busca de riquezas minerais (sobretudo ouro e prata) e com o intuito de capturar indígenas para serem escravizados.



Ser no mundo

CIDADANIA E CIVISMO

Intervenções urbanas e as disputas pela memória

Os monumentos são marcas de memória deixadas nos espaços públicos das cidades, elementos que revelam aspectos da história, os quais a sociedade em algum momento buscou destacar e preservar. Por isso, também revelam detalhes sobre a maneira como nos relacionamos com o passado. Os monumentos fixados nos espaços públicos nos fornecem informações sobre as intenções dos grupos que influenciaram sua construção, privilegiando determinada visão do passado, destacando-a e tornando-a visível para aqueles que habitam e visitam o local.

Atualmente, as disputas em torno das marcas de memória nas cidades têm reacendido os debates públicos sobre as nossas relações com a história. Desde o início dos anos 2000, os protestos contra monumentos que fazem referência ao comércio de africanos escravizados, à violência praticada contra povos indígenas e ao colonialismo tornaram-se comuns em diversas partes do mundo, questionando as formas de opressão praticadas no passado e no presente.



A estátua de Borba Gato começou a ser construída pelo escultor Júlio Guerra em 1957, mas só foi inaugurada em 1963, no bairro de Santo Amaro, na cidade de São Paulo. Fotografia de 2020.

1. Descreva a estátua de Borba Gato. Que aspectos da representação da estátua mais chamaram sua atenção?
2. O que você sabe sobre os bandeirantes? Por que, na sua opinião, foi construída a estátua de Borba Gato na cidade de São Paulo? Discuta com os colegas e o professor a respeito.

32

Em 2020, iniciou-se uma onda de protestos organizados por grupos antirracistas que denunciavam a violência policial direcionada contra indivíduos negros nos Estados Unidos. Esses protestos eclodiram também em outros países. No mesmo ano, uma estátua de Edward Colston, comerciante de africanos escravizados, foi derrubada por manifestantes na cidade de Bristol, na Inglaterra.

No Brasil, em julho de 2021, na cidade de São Paulo, a estátua do bandeirante Borba Gato, que já havia recebido inúmeras pichações, foi alvo de novo vandalismo. A estátua foi incendiada como forma de trazer para o primeiro plano justamente a discussão sobre as marcas de memória que foram destacadas nos espaços públicos. Os manifestantes buscaram colocar em evidência as práticas do bandeirante, que assassinou, capturou e vendeu como escravos diversos indígenas e africanos. Além disso, o ato buscou questionar as escolhas feitas no passado, quando certos grupos optaram por homenagear o bandeirante em um local público, impondo determinada interpretação da história.



A estátua de Borba Gato foi incendiada, em julho de 2021, em protesto contra as ações dos bandeirantes, que atuaram em expedições em busca de ouro, de pessoas escravizadas em fuga e de indígenas para serem escravizados.

3. Em dupla, pesquisem em livros, revistas, jornais ou na internet sobre a atuação dos bandeirantes. Procurem descobrir quem foram, a origem deles, suas características, quais foram seus principais feitos no passado, entre outras informações.
- Em seguida, discutam e formulem alguns questionamentos, apontando ao menos um aspecto negativo e um aspecto positivo relacionados às suas práticas.
 - Depois, cada um dos membros da dupla deve ficar responsável por redigir um texto utilizando uma das linhas de argumentação. Façam o registro dos argumentos de vocês no caderno.
 - Por fim, compartilhem com o restante da turma, em uma roda de conversa, a argumentação utilizada por vocês. Discutam os diferentes pontos de vista apresentados.

33

► Respostas

3. Incentive a realização da pesquisa, garantindo que os estudantes tenham acesso a alguns livros, revistas ou jornais que abordem a temática das bandeiras e dos bandeirantes. Também é importante incentivar, sempre que possível, a pesquisa na internet, esclarecendo aos estudantes que os sites a serem utilizados devem ser confiáveis (sites de órgãos oficiais, como museus, e de portais de notícias, por exemplo). Na historiografia, durante muito tempo, os bandeirantes foram representados como desbravadores e corajosos. Contudo, nas últimas décadas, historiadores contemporâneos vêm questionando essa representação tradicional, indicando que as bandeiras constituíram expedições de apresamento, muito violentas com as comunidades indígenas. Desse modo, as homenagens que ainda hoje são feitas aos bandeirantes têm sido cada vez mais questionadas e até mesmo criticadas.

Questões para autoavaliação

Professor, na página final de cada Unidade deste livro, incluímos questões que podem, a seu critério, ser sugeridas aos estudantes para que eles realizem uma autoavaliação sobre o que apreenderam ao estudar os conteúdos da Unidade. Eles podem responder a essas questões de forma escrita, individualmente, ou podem conversar sobre elas em duplas ou em grupos, de maneira a incentivar a oralidade e a troca de ideias na sala de aula.

A seu critério, as questões aqui apresentadas também podem servir de diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes.

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

1. Como o historiador analisa as fontes e interpreta os acontecimentos?
2. Que meios as sociedades humanas criaram para controlar o tempo?
3. Quais são as principais explicações sobre a origem da vida na Terra?
4. Quando o ser humano saiu da África e como chegou ao continente americano?

▶
Atividades
Faça as atividades no caderno.

1. No caderno, escreva quais afirmativas estão relacionadas à civilização egípcia e quais dizem respeito à civilização núbia.

- O início da cheia do rio Nilo e o reaparecimento da estrela Sírius no céu marcava o começo do ano em seu calendário.
- Sua escrita era alfabética e tinha duas formas distintas, sendo uma delas cursiva.
- O Livro dos Mortos é uma das principais fontes históricas para o estudo dessa civilização.
- O poder e o espírito guerreiro das candaces chamaram a atenção de povos de outras regiões.

2. Leia o texto e responda às questões.

Um breve exame do mapa físico da África basta para mostrar a importância da Núbia como elo entre a África central – a dos Grandes Lagos e da bacia do Congo – e o mundo mediterrânico. O vale do Nilo, que em sua maior parte corre paralelo ao mar Vermelho, em direção ao “corredor” núbio, entre o Saara, a oeste, e o deserto arábico ou núbio, a leste, permitiu um contato direto entre as antigas civilizações do Mediterrâneo e as da África negra.

[...] a Núbia constituiu uma verdadeira encruzilhada de caminhos africanos, um ponto de encontro das civilizações do leste e do oeste, do norte e do sul da África, sem esquecer as do Oriente Próximo, da Ásia distante e da Europa mediterrânea.

SEHATA, Adam. A importância da Núbia: um elo entre a África central e o Mediterrâneo. In: MOKHTAR, Gamal (ed.). *História Geral da África. II. África Antiga*. 2. ed. rev. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 213-215.

- Por que o autor caracteriza a Núbia como elo entre as civilizações da África negra e as civilizações mediterrânicas?
- Quais teriam sido, em sua opinião, os resultados do intenso intercâmbio entre os povos da Núbia e os de outras regiões da África, do Oriente Próximo, da Ásia e da Europa mediterrânica?

3. Explique o poder que as mulheres da família real, chamadas candaces, tinham no reino cuxita de Méroe.

4. Responda às questões sobre a escrita meroítica.

- Qual relação havia entre a escrita meroítica e a egípcia?
- Por que a escrita meroítica é ainda um grande desafio para os estudiosos?

5. As sociedades que se desenvolveram em torno do rio Nilo se influenciaram mutuamente. Além das trocas culturais, houve períodos em que predominou uma tendência expansionista da civilização egípcia, a fim de formar um poder imperial em uma região mais ampla, com a dominação de territórios que ultrapassavam seus núcleos originais. A partir dessa reflexão, responda às questões a seguir.

- No período em que o Egito dominou o Reino de Cuxe, podemos dizer que a cultura egípcia influenciou a cultura núbia? Dê exemplos.
- Qual era o nome da nova capital no Reino de Cuxe fundada após o fim do domínio egípcio na região da Núbia?
- Depois de um longo período em que o Reino de Cuxe se estabilizou na nova capital, houve uma tendência expansionista dos cuxitas em direção aos territórios egípcios. Cite um fato relacionado ao período de dominação de Cuxe no Egito.

6. Em 2003, arqueólogos franceses e suíços encontraram um enorme fosso com estátuas e monumentos produzidos no Reino de Cuxe e concluíram que haviam sido enterrados há mais de 2 mil anos pelos conquistadores egípcios. À época, um dos arqueólogos que fizeram a descoberta declarou que os egípcios não ficaram satisfeitos em simplesmente conquistar o Reino de Cuxe, mas quiseram também apagar a memória da cultura cuxita. Organizem-se em grupos, discutam e expliquem com suas palavras o que ele quis dizer com isso.

121

tos expositivos sobre temas históricos. É possível que os egípcios, no processo de dominação do Reino de Cuxe, tenham percebido que “apagar” a memória do povo conquistado configuraria um passo eficaz no processo de conquista. Se possível, solicite aos estudantes que façam uma pesquisa sobre o assunto em *sites* confiáveis, favorecendo assim o trabalho com práticas de pesquisa como a *revisão bibliográfica*.

Seção Atividades

▶ **Objeto de conhecimento**

- Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).

▶ **Habilidades**

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF06HI07 (atividades 1, 2, 4, 5, 6)
- EF06HI13 (atividades 2, 5)
- EF06HI19 (atividade 3)

▶ **Respostas**

1. Civilização egípcia: a), c); Civilização núbia: b), d).

2. a) Porque o Nilo liga a África Central ao Mediterrâneo, e a Núbia está justamente na intersecção entre esses dois “mundos”.

b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes concluam que os povos da Núbia teriam feito intensas trocas culturais com os povos das regiões citadas.

3. As mulheres da família real no reino cuxita de Méroe, conhecidas como candaces, passaram a exercer funções políticas, além de se ocuparem com a educação dos príncipes. Aos poucos, elas foram assumindo outras responsabilidades, como na escolha do rei e na cerimônia de coroação.

4. a) A escrita meroítica foi desenvolvida a partir dos hieróglifos egípcios.

b) Porque eles ainda não conseguem interpretar as palavras formadas pelos sinais dessa escrita.

5. a) No período em que o Egito dominou o Reino de Cuxe, a cultura egípcia influenciou significativamente a cultura núbia, como na adoção da escrita hieroglífica e de técnicas de artesanato.

b) A capital da cidade independente cuxita era Napata.

c) No período de dominação dos cuxitas no Egito, os faraós egípcios eram núbios.

6. O objetivo da atividade é exercitar a capacidade dos estudantes de escrever tex-

121

(Araribá Conecta, 2022, atividade 6, p. 121)

Consulte as respostas no Manual do Professor.

Atividades

Não escreva no livro.

1 Nesta unidade, a palavra império foi utilizada para caracterizar a organização política de diferentes povos: babilônicos, acadianos, axumitas e egípcios. Escreva com suas palavras o que esse termo significa.


2 A imagem representa uma estátua do faraó negro Tanutâmon, que governou o Egito e a Núbia e morreu em 635 a.C. Leia o texto sobre o artefato e responda às questões.

Esculpida laboriosamente em pedra dura, é quadrada e ousada, com postura ereta, pé esquerdo avançando a passos largos, braços esticados e mãos firmemente cerradas. Adornado com joias e vestido com uma saia real, seu corpo e postura robustos criam uma presença imponente.

Seu objetivo essencial era expressar o poder sobre-humano associado a qualquer faraó, ao mesmo tempo em que atuava como um 'substituto mágico' de um faraó individual. [...]

Esta obra retrata um rei núbio, não egípcio, da 25ª Dinastia; seu domínio temporário sobre o vale do Nilo permitiu-lhe apropriar-se de títulos reais egípcios e estilos esculturais. Quando um exército egípcio vingador o varreu para o sul na Núbia (atual Sudão) em 593 a.C., eles atacaram e destruíram esta e outras esculturas localizadas em um grande templo em Jebel Barkal.

Statue of Tanwet-amani. Art of Toledo Museum. Disponível em: <http://emuseum.toledomuseum.org/objects/50533>. Acesso em: 20 mar. 2022. (Tradução livre das autoras.)



Estátua do faraó negro Tanutâmon, cuja datação, estimada é século VIII a.C.

a) Como o texto descreve a escultura?

b) Considerando a descrição, é possível afirmar que se trata de uma escultura adequada para representar o poder dos faraós? Por quê?

c) Que explicação o texto oferece para o fato de a estátua estar sem cabeça?

d) Em sua opinião, por que os egípcios destruíram as estátuas que representavam os faraós da dinastia núbica? Levante uma hipótese.

3 Em 2007, a escola de samba Acadêmicos do Salgueiro, no Rio de Janeiro, apresentou um samba-enredo, no desfile de Carnaval, chamado "Candaces", composto por Dudu Botelho, Marcelo Motta, Zé Paulo e Luiz Pilão. Pesquise a letra e ouça a música na internet, conforme orientações do professor, e responda às questões.

a) Segundo o que você estudou nesta unidade, quem foram as candaces no antigo Reino de Cuxe? Que papel elas exerciam?

b) Cite os versos da canção que descrevem as candaces.

c) Como os compositores caracterizaram as candaces nesses versos?

d) Por que os compositores afirmam que a África é o "berço dos meus ancestrais"?

Encerrando a unidade

Para finalizar, faça como os compositores da Acadêmicos do Salgueiro e escreva a letra de uma música para contar o que você aprendeu nesta unidade. Você pode escolher seu ritmo preferido. Lembre-se de que a letra de uma canção é escrita em versos e deve abordar os aspectos mais importantes de seus novos aprendizados. Resposta pessoal. A atividade tem caráter mais lúdico e visa estimular a criatividade.

93

ATIVIDADES

1. Trata-se de uma questão complexa que envolve articular diferentes conteúdos da unidade. Pode-se caracterizar império como um Estado organizado que se impõe, em geral, pela força, sobre outros povos e territórios. Esses povos passavam a pagar impostos e tributos ao soberano e, muitas vezes, sua língua, seus costumes e sua religião eram influenciados pela cultura imperial.

2a) O texto afirma que a escultura foi esculpida em pedra dura, com postura ereta, braços esticados e mãos firmes. Ele possui joias como adornos e está vestido com uma saia real.

2b) Espera-se que os estudantes identifiquem no texto e na imagem os traços que dignificam a figura do faraó, mostrando-o como um ser poderoso e decidido. Portanto, é uma escultura adequada.

2c) Segundo o texto, a escultura está sem cabeça porque, quando o exército egípcio derrotou a dinastia núbica, eles atacaram e destruíram as esculturas localizadas no templo em Jebel Karkal.

2d) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reflitam sobre o fato de que as rivalidades entre os povos não incluem apenas a tomada do poder ou a submissão de um povo ao outro, mas também a destruição da memória do grupo derrotado, por meio do ataque a seus patrimônios material e imaterial.

3a) As candaces eram rainhas cuxitas e integravam suas funções de sacerdotisa do poderoso deus Amon aos poderes políticos e militares que as transformavam em liderança de todo o Reino de Cuxe.

3b) "Candaces mulheres, guerreiras/Na luta Justiça e liberdade/Rainhas soberanas/Florescendo pra eternidade".

3c) Eles ressaltam que elas eram defensoras da justiça e da liberdade, e que seu poder era soberano, ou seja, que era superior aos demais. Além disso, os versos falam que elas "floresceram" para a eternidade, isto é, entraram para a história do povo negro africano.

3d) Porque os compositores se identificam como descendentes dos povos africanos; portanto, como afro-brasileiros, com cultura, valores e práticas cuja ancestralidade é africana.

Encerrando a unidade

Sobre a proposta desta seção, se possível, proponha atividades com o componente de Artes e procure dividir os estudantes de acordo com seus interesses ligados aos temas que foram estudados. O objetivo é que eles produzam músicas, mas, caso considere oportuno, é possível também deixar que eles produzam outros tipos de materiais, como paródias, danças, esquetes teatrais, colagens e pinturas. Dessa forma, é possível conseguir uma aderência maior de estudantes que tenham interesses ligados a outros tipos de produções artísticas. Estimule-os, quando possível, a estabelecer relações entre o tema escolhido como foco da produção e os dias de hoje e os saberes e experiências dos estudantes com relação ao tema.

Recuperação das aprendizagens

As atividades presentes ao longo e ao final de cada trilha são uma oportunidade para observar se os estudantes estão desenvolvendo as habilidades previstas e compreendendo os conteúdos conceituais tratados em cada etapa. É possível selecionar atividades que você julgue mais representativas daquilo que está sendo estudado e solicitar aos estudantes que as realizem individualmente, em sala de aula ou em casa, fazendo uma correção individual e, posteriormente, em conjunto com a turma.

Tendo em vista que os temas tratados na unidade dizem respeito a sociedades distantes tanto do ponto de vista cronológico quanto geográfico, é sempre proveitoso retomar esses elementos, evitando assim que se cristalizem informações imprecisas ou anacrônicas. A construção de quadros comparativos entre as sociedades estudadas pode ser de grande auxílio no processo de avaliação continuada. Com o auxílio dos estudantes, construa em sala de aula um quadro com elementos que serão estudados em cada uma das civilizações, como economia, política, religião, etc., e peça a eles que completem o quadro conforme as sociedades forem sendo analisadas.