UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

EVERALDO DA SILVA RIBEIRO

EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS: o que nos ensinam os livros didáticos de História?

JOÃO PESSOA – PB

Fevereiro/2019

EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS: o que nos ensinam os livros didáticos de História?

EVERALDO DA SILVA RIBEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stritu Senso* em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, área de concentração Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos, sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Godoy Silveira.

JOÃO PESSOA – PB

Fevereiro/2019

EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS: o que nos ensinam os livros didáticos de História?

EVERALDO DA SILVA RIBEIRO

Dissertação de Mestrado avaliada em 28 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Dra. Rosa Maria Godoy Silveira
(PPGDH/PPGE/UFPB)
(Orientadora)

Profª. Dra. Rita de Cássia Cavalcanti Porto
(PPGDH/PPGE/UFPB)
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Angelo Emílio da Silva Pessoa
(PPGH/UFPB)
(Examinador Externo)

Prof. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho
(PPGDH/UFPB)
(Suplente Interna)

Prof. Dra. Solange Pereira da Rocha
(PPGH/UFPB)
(Suplente Externa)

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R484e Ribeiro, Everaldo da Silva.
EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS: o que nos ensinam os livros didáticos de História? / Everaldo da Silva Ribeiro. - João Pessoa, 2019.
268 f. : il.

Orientação: ROSA MARIA GODOY SILVEIRA.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/PPGDH.

1. Direitos Humanos. 2. Educação em/para os Direitos Humanos. 3. Livros Didáticos. 4. História. 5. Cultura de Direitos. I. SILVEIRA, ROSA MARIA GODOY. II. Título.

UFPB/CCJ

Para minha mãe, Irene Lino (in memoriam), que alimentou minha esperança, e que me fez perseverante na construção de tempos melhores – a ela dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho acadêmico sem sombra de dúvida, nunca é realizado de forma individual. Existem sempre sujeitos que deixam suas ideias, contribuindo para a melhoria do mesmo. Assim, agradeço:

Meu Deus, hoje meu coração exulta de gratidão e alegria por mais esta vitória alcançada. Este triunfo não é apenas meu, mas antes ele é Teu, pois eu sei que jamais seria possível sem a Tua ajuda e vontade divina. Então eu Te agradeço por essa vitória e por com ela teres inundado meu coração de felicidade, paz e gratidão sem fim.

À minha querida e estimada orientadora, Dra. Rosa Maria Godoy Silveira. Não consigo descrever em palavras o quanto tenho a AGRADECÊ-LA. Foi no decorrer dessa pesquisa, que pude constatar pessoalmente o que muito já tinha ouvido falar de sua pessoa. Uma profissional inigualável. Devo grande parte desse trabalho a sua insistência para que eu continuasse, às suas palavras de incentivo, de encorajamento, de suas orientações cuidadosas, e correções minuciosas..., de suas contribuições valiosas e de seus e-mails que guardarei para sempre. Motivos não me faltaram para abandonar o barco, mas como a mesma sempre me dizia: "era preciso continuar navegando...", e assim, a seu pedido, o fiz. Professora Rosa, a senhora foi fundamental, não só para a conclusão deste trabalho, mas principalmente para o meu amadurecimento intelectual e pessoal. Realmente não foi à distância das orientações por e-mails que impossibilitaram nossa sintonia. Agradeço ainda pelo seu apoio e confiança depositada.

Aos meus formadore(a)s que diariamente tornaram minhas horas mais belas – a ele(a)s sou grato pelo ser humano que sou e que me torno todos os dias.

Aos meus familiares, em especial a minha irmã Vanusa pelo carinho de sempre e presença constante, a minha irmã Verônica (in memoriam) pela força e motivação que sempre me dava e as minhas sobrinhas, pela esperança de dias melhores.

Ao meu grande amigo, Francisco Chagas, a quem devo o início de tudo isso, a sua insistência para que eu participasse do processo seletivo e desse continuidade à pesquisa e a sua boa vontade em sempre querer me ajudar.

A meu estimado amigo, Dorgival Renê, companheiro ao longo dessa caminhada no mestrado e pela amizade sincera. Pelas vezes que me acolheste em sua casa nos dias de aula, pelos trabalhos realizados juntos, pelas palavras de apoio, de acolhimento, pela força e

disponibilidade em sempre querer nos ajudar. Tudo isso ficará guardado em minhas memórias.

A(o)s professora(e)s do PPGDH– por suas valorosas contribuições e lições de Direitos Humanos!

As inestimáveis professoras, Dra. Rita Cavalcanti, pelas excelentes aulas e pela disponibilidade em acompanhar minha pesquisa desde a época da defesa do projeto, no período da seleção e por ter aceito o nosso convite para compor à banca examinadora, a Dra. Adelaide, pela disponibilidade em fazer o melhor pelo PPGDH, e a Dra. Nazaré, que a cada dia desperta mais a minha admiração, pelo seu profissionalismo, pelo seu exemplo de caráter e humildade, pela sua dedicação ao magistério e pela convivência, o que me fez aprender muito como estudioso dos Direitos Humanos.

Ao professor Dr. Ângelo, pelas excelentes contribuições durante a minha qualificação e pela gentileza em aceitar o nosso convite para avaliar nosso trabalho.

Aos colegas da turma do mestrado, por terem me proporcionado um aprendizado constante e por terem feito das aulas, bons momentos de reflexão e descontração. Em especial, à Claudiene, que me ligou inúmeras vezes, insistindo para que eu fizesse o requerimento de prorrogação e não abandonasse o curso, à Izabel pelo carinho e preocupação de sempre, a Wendel pela camaradagem e alegria de todas às horas, à Telma pelos ensinamentos e companheirismo, e aos demais (Guilherme, Olívia, Kesya, Phillipe, Guilherme, Eudes e Nayara), meu fraterno abraço e gratidão pelos anos de convivência.

Aos meus amigos de Itapororoca, em especial, a Renato Mascena, Duilio Oliveira, Aparecida Vicente, Adriana Felinto, Lucivaldo Eugênio, Valdeci João, Aldomir Martins, Alcione Gambati, Elissandra Brito e tantos outros que muitas vezes acreditaram mais em mim, que eu mesmo.

Aos meus colegas de trabalho ao longo da minha trajetória profissional, a vocês, meu muito obrigado pela compreensão das ausências e encorajamento de sempre.

Aos meus familiares e parentes próximos, minha gratidão.

Por fim, a todos àqueles que sob diversas formas contribuíram para o cumprimento desta etapa – Agradeço a todos. Meu muito obrigado!

RESUMO

O presente trabalho, intitulado: “EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS: o que nos ensinam os livros didáticos de História?”, se volta para a análise de alguns livros didáticos de História adotados pelas escolas públicas de Ensino Médio no Vale do Mamanguape/PB, com o fim de compreender a maneira como os mesmos têm problematizado temas relacionados à Educação em/para os Direitos Humanos. O livro didático, objeto de nossa pesquisa, é uma ferramenta relevante capaz de contemplar uma EDH para a Cidadania, pois é empregado de maneira sistemática pelo/a educador/a e largamente adotado como elemento básico na organização do trabalho pedagógico. Muito mais do que simples material didático, o livro se configura como um instrumento político-ideológico, um espaço que sofre a ação de um complexo processo das relações e interesses de vários grupos sociais. No percurso da pesquisa, foram utilizados dois procedimentos metodológicos que se complementaram na ação de investigação. Sugestões do método de análise de conteúdo, de Bardin (2016); e o método de Análise de Discurso, de Orlandi (2000). A abordagem metodológica escolhida foi, portanto, de natureza qualitativa. A pesquisa realizada permitiu uma grata constatação: o fato dos Livros Didáticos (ao menos os examinados) conterem inúmeras possibilidades para a realização da EDH. Os resultados obtidos, de modo mais abrangente, permitiram o questionamento de nossa concepção prévia à pesquisa, em parte impregnada de discursos circulantes na Educação Básica, de que Livros Didáticos não propiciariam a EDH. É claro que os resultados são relativos e demandam novas pesquisas, pois há Livros Didáticos e Livros Didáticos, textos e textos. Se comprovamos que os LD (ao menos os examinados) propiciam a veiculação dos DH e a EDH, por que ela não se concretiza nas Escolas? A reflexão leva a outro patamar de considerações, às práticas educativas e a um problema talvez anterior: a formação dos/as professores/as (formação inicial). Desse modo, os resultados obtidos suscitam uma reflexão de maior alcance: como os textos didáticos poderiam instituir melhor o discurso dos DH em um momento em que se tenta desconstrui-lo? Por que ele não tem força instituinte como o discurso autoritário? É preciso analisar melhor os núcleos discursivos das formações ideológicas autoritárias e refletir sobre os argumentos/contra-argumentos discursivos necessários para sua refutação, em prol da Cultura de/para os Direitos Humanos. A intenção deste estudo foi deixar ao leitor, principalmente aos educadores comprometidos com uma educação voltada para o respeito a uma Cultura dos Direitos Humanos, a tarefa de empreender o enfrentamento de territórios pouco explorados na área educacional, no que diz à EDH – para, desse modo, internalizar a necessidade de um posicionamento mais politizado frente aos instrumentos utilizados no cotidiano educacional. Esta dissertação de mestrado é mais um passo na busca, empreendida com tantos brasileiros, de manter nosso otimismo, nosso entusiasmo de que uma EDH é possível e necessária, mesmo diante dos últimos retrocessos em face da luta pelos Direitos Humanos. Isso porque um debate acadêmico acerca da Educação e dos DH contribui diretamente na formação dos indivíduos que participam deste sistema de interação. Espera-se que a garantia de uma EDH não só traga uma maior efetividade das pessoas como sujeitos de direitos, mas também possa contribuir para um melhor entendimento das múltiplas faces da dignidade humana.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação em/para os Direitos Humanos; Livros Didáticos; História e Cultura de Direitos.

ABSTRACT

The present dissertation, titled: "EDUCATION IN / FOR HUMAN RIGHTS: What do the textbooks teach us about History is an analysis of some textbooks of History adopted by public high schools in the Mamanguape Valley/ PB, in order to understand how they have problematized themes related to Education in/ for Human Rights. The textbook, object of our research, is a relevant tool capable of contemplating an EDH for Citizenship, since it is systematically employed by the educator and widely adopted as a basic element in the organization of educational work. Much more than simple didactic material, the book is configured as a political-ideological instrument, a space that undergoes the actions of a complex process of relations and interests of many social groups. In the course of the research, two methodological procedures were used, which were complemented in the research action: a content analysis according to the model of Bardin (2016) and discourse analysis according Orlandi (2000). The methodological approach is, therefore, of a qualitative nature. The research results brought a grateful confirmation: the fact that Didactic Books (at least those examined) offer numerous possibilities for realizing HRE. We try to point them out as far as possible. In a wider sense, the results allowed putting in question our personal prior idea ~- charged of speechs presented in Basic Education – that textbooks do not provide rhe HRE.Of course, these results are relative and demand new studies because there are Didactic Books and Didactic Books, texts and texts. If we observed that the LD (at least those analysed) propitiate HD and EDH, why this knowledge does not materialize in the Schools? The reflections leads to another level of considerations, to the educational practices and to a perhaps previous problem: the teacher education (initial formation). In this way, the achieved results give rise to a more far-reaching reflection: how did the didactic texts better may instill the discourse of the DH at a time when attempts are being made to deconstruct it? Why has not it instituting force like authoritarian discourse? It is necessary to analyze better the discursive nuclei of authoritarian ideological formations to reflect on the discursive arguments/counter-arguments necessary for their refutation, in favor of Culture to/for Human Rights. The purpose of this study is leave to the reader, especially to the educators committed to an education focused on the respect to a Culture of Human Rights, the task of facing seldom explored territories in the educational area, with respect to the HRE to take account of the need to internalize a more politicized positioning against the instruments used in everyday education. This master's dissertation is yet another step in the search, undertaken with so many Brazilians, of maintaining our optimism, our enthusiasm that an HRE is possible and necessary, despite of the last setbacks in the struggle for Human Rights. An academic debate about Education and HR contributes directly to the training of individuals who participate in this system of interaction. It is expected that the guarantee of a HRE not only brings greater effectiveness of people as subjects of rights but also contributes to a better understanding of the multiple faces of human dignity.

Keywords: Human Rights; Education for Human Rights; Didatic books; History and Culture of Rights.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Análise de Discurso

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

DH – Direitos Humanos

DNEDH – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal de Direitos Humanos

EDH – Educação em Direitos Humanos

FD- Formação Discursiva

IPPDH – Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos - MERCOSUL

LC – Lei Complementar

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT (ou LGBTTT) – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MEC – Ministério de Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1ª PARTE - FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....23

1. AS RELAÇÕES ENTRE A CULTURA DOS DIREITOS HUMANOS, A EDH E A HISTÓRIA.....24
1.1 A Cultura dos Direitos Humanos 27
1.2 Direitos Humanos, Educação e Cidadania 36
1.3 As dimensões da Educação em e para os Direitos Humanos.....40
1.4 A Educação em e para os Direitos Humanos no contexto da Educação Básica.....43
1.5 História e Historicidade: suas relações com a Cultura dos DH e a EDH 53

2. O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO EDUCACIONAL: possibilidades e limites 62
2.1 O livro didático como uma narrativa 64
2.2 O LD como uma produção cultural e mercadológica 68
2.3 O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 72
2.4 O LD e as culturas visíveis e invisíveis 77
2.5 A utilização do livro didático e a função social que lhe cabe 80

3. O OBJETO DE ESTUDO: INQUIETAÇÕES DO PESQUISADOR, O PERCURSO DA PESQUISA E ESCOLHAS METODOLÓGICAS 86
3.1 As inquietações na escolha do estudo 88
3.2 Procedimentos iniciais para a configuração do objeto 90
3.3 Referenciais Teórico-Metodológicos 92
3.3.1 Algumas considerações gerais sobre Linguagem.....92
3.3.2 Um método de análise: a Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin 94
3.3.3 A Análise de Discurso 99

2ª PARTE - LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E A (IN)CONCRETIZAÇÃO DA EDH 113

4. A ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS 114
4.1 Configurações Iniciais da Análise 114
4.1.1 Os/As autores/as 114
4.1.2 Tipo e Gênero de Discurso 117
4.1.3 O *corpus* da análise 118
4.1.4 Perguntas: a Problematização do Tema 120
4.1.5 Categorias de Análise 122
4.2 A ANÁLISE: a Pesquisa nos Livros Didáticos.....125

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....256

5. REFERÊNCIAS 261

INTRODUÇÃO

A presente dissertação se volta para a análise de alguns livros didáticos de História adotados pelas escolas públicas de Ensino Médio no Vale do Mamanguape/PB, Litoral Norte da Paraíba, com o fim de compreender a maneira como os mesmos têm problematizado temas relacionados à Educação em/para os Direitos Humanos. A preocupação principal surgiu do fato de que, apesar de haver uma grande visibilidade dada recentemente aos temas dos Direitos Humanos e das inúmeras legislações relacionadas à busca do respeito à dignidade da pessoa humana, muitos dos direitos ainda são marcados pela defasagem de sua realização (BOBBIO, 1992). Em época de busca de efetivação de garantias fundamentais, as pessoas precisam estar instruídas dos seus direitos e deveres, bem como sensibilizadas para fazer desse saber uma prática cotidiana.

A luta pela efetivação dos Direitos Humanos no Brasil, e em muitos países da América Latina, é desenhada por histórias de avanços e retrocessos, de derrotas e resistências, é a história de um longo caminho que os povos vêm percorrendo para construir uma Cultura em/para os Direitos Humanos em nosso tempo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio, é feita referência aos Direitos Humanos como um conhecimento a ser discutido durante esta etapa do Ensino. No entanto, temos visto em nossa caminhada docente que alguns livros de História não estão abordando a temática dos DH como deveriam, ou, se a abordam, acontece de forma velada ou com traços de violações aos DH. Daí a necessidade de que os referidos materiais didáticos sejam configurados pelos princípios fundamentais que orientam o convívio democrático e plural, assim como firmados na LDB (1996), principalmente, quando se considera o alcance do PNLD. A LDB e os PCNs são documentos com pouco mais de duas décadas de existência, tendo surgido posteriormente ao processo de "redemocratização" pós-ditadura militar e sinalizam seus impasses de avanços e retrocessos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006) conforma uma proposta de educação nacional, pautada em considerações ilustradas nas declarações acerca dos Direitos Humanos. Com efeito, a educação escolar é espaço privilegiado para a formação de cidadãos, e o PNLD se constitui em um das mais importantes iniciativas de concretização da política pública de Educação. E é na Escola, por meio de vários instrumentos e iniciativas pedagógicas, dentre elas o livro didático, que os alunos entram em contato com o mundo para interpretá-lo, questioná-lo e reinventá-lo moral, social e simbolicamente.

No entanto, os livros didáticos, como se sabe, nem sempre estão de acordo com as recomendações nacionais, não contemplando quase sempre, por sua vez, o tema dos Direitos Humanos em sua composição.

A Educação em/para os Direitos Humanos – EDH, compreendida como "um processo de aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores necessários para conhecer, compreender, afirmar e reivindicar os próprios direitos sobre a base de normas dispostas em diferentes instrumentos internacionais, em conexão com a normativa nacional" (II Informe Interamericano da Educação em Direitos Humanos, 2003, p.12), surge na América Latina no contexto histórico de transição dos regimes ditatoriais para os sistemas democráticos, resultado das experiências dos movimentos sociais e da educação popular.

Atualmente, a EDH, a qual a compreendo como sendo uma educação de natureza contínua, permanente, que acontece dentro e fora dos muros das escolas, e que se preocupa com a mudança de vida dos/para sujeitos de direitos, tendo como premissa o estabelecimento de valores que buscam tocar corações e mentes e não apenas transmitir conhecimentos, vem representando um papel de grande relevância para a construção das Culturas de Direitos, para o fortalecimento de um Estado Democrático de Direito e das responsabilidades, da tolerância, da não violência e da paz.

De acordo com as Diretrizes para uma política de Educação e Cultura em/para os Direitos Humanos no MERCOSUL (2016):

> a educação em Direitos Humanos (doravante denominada EDH) é uma prática social localizada, e, portanto, condicionada pelas variáveis sócio-históricas que definem o contexto da região sul-americana e a prática histórica dos sujeitos que nela vivem e a constituem.

Giroux (1983, p. 32) aponta questões que precisam ser apresentadas na EDH e reforçadas nas teorias de resistência, tais como: o indicativo das forças que geram a força da mudança de toda e qualquer sociedade que está na estreita relação com a contradição, com o conflito presente entre as classes sociais na sociedade capitalista, para que a resistência seja possível; a indicação de discriminações de gênero, étnico-racial, sexual, religiosa, em que mulheres e grupos étnicos diferenciados sejam incluídos nos espaço educacionais, por meio da emancipação social, levando-se em consideração suas peculiaridades, espaços sociais e as influências que estes grupos impõem no processo de dominação, resistência e transformação social; o processo de produção da escola e suas influências no meio; e a influência da dominação ideológica no âmbito mais individual.

Para tanto, exige-se um permanente combate à passividade, ao conformismo, ao silenciamento, à indiferença. É preciso buscar a completa e definitiva emancipação do sujeito de direito. A emancipação humana, na ótica de Freire (1987, p.30), se dá no fazer histórico cotidiano, nas práticas sociais e políticas comprometidas com o respeito à pessoa humana.

Por essa razão, Candau (2007, p. 404) afirma que "o empoderamento começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que seja sujeito de sua própria vida".

Diante desse contexto, o livro didático, objeto de nossa pesquisa, é uma ferramenta relevante capaz de contemplar uma EDH para a Cidadania, pois é empregado de maneira sistemática pelo/a educador/a e largamente adotado como elemento básico na organização do trabalho educacional. Com abrangência em todas as séries da Educação Básica brasileira, sua constituição apresenta informações e conhecimentos que, intrinsecamente, expressam uma determinada concepção de sociedade.

Como recurso educativo, o livro necessita oferecer os conceitos fundamentais nas diversas áreas do saber, com conteúdos organizados e estruturados em uma linguagem compreensível para o aluno no desígnio de promover a aquisição de conhecimentos, ao passo que deve contemplar os princípios apregoados na LDB (1996) e nos PCN em relação à EDH e para a formação da Cidadania. Contudo, esse material pedagógico traz seu conteúdo pré-estabelecido, sob a influência dos grupos editoriais e atendendo às seleções e recomendações de acordo com as determinações das autoridades educacionais governamentais, ou seja, do Ministério de Educação /MEC, por meio do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD, que gerencia a composição dos livros a serem utilizados nos vários componentes curriculares das diversas séries da Educação Básica em nosso país.

Muito mais do que simples material didático, o livro se configura como um instrumento político-ideológico, um espaço que sofre a ação do complexo processo das relações e interesses, sob a ação de grupos articulados com o poder instituído, além do que a própria comissão responsável pela análise dos livros também não é isenta de ideologia e nem desatrelada dos próprios mecanismos reguladores do Estado, e determina seleções de conhecimentos a serem transmitidos. Nessa constituição, o livro didático expressa o projeto de sociedade dos grupos ligados ao poder, de qual educação se quer e que indivíduo se quer formar.

Nesse âmbito de controle do Estado e de influência dos grupos editoriais, destaca-se a limitação à acessibilidade de segmentos sociais ao conhecimento crítico e político de temas socializados por esses instrumentos e que, muitas vezes, passam despercebidos pelos

educadores. Esses profissionais necessitam de fundamentos em DH para leitura e análise dos textos e seu uso em sala de aula, para que não sejam meros reprodutores dos valores expressos na concepção dos livros, já que normalmente não problematizam os sentidos difundidos no que tange aos conteúdos e imagens veiculados, pois este mesmo material didático se utiliza de obras de épocas distintas para falar de temas atuais, como no caso de questões socioculturais ligadas a identidades negras ou indígenas, a participação dos grupos minoritários e tantas outras formas de expressão humana. Nesse aspecto, deve-se ficar atento ao modo como os temas dos DH são abordados ou mesmo silenciados.

Assim, a compreensão do modo como os LD – neste caso, os de História – problematizam temas relacionados à educação baseada em Direitos Humanos, tem sido um assunto ainda pouco refletido, por parte dos pesquisadores da área dos Direitos Humanos e outras áreas. Nossa ênfase recai no texto escrito e na composição do LD como um todo, passando pela análise do que se deve inserir para atender as demandas sócio-históricas e culturais em nosso tempo.

Vale destacar a centralidade e relevância - ao menos em nível teórico - que o campo da História desempenha em relação à compreensão dos Direitos Humanos, pois, a partir deste campo de conhecimento, poderemos verificar os múltiplos condicionantes (econômicos, sociais, políticos, culturais) presentes nos debates sobre DH e EDH; e, mais especificamente, se tais condicionantes estão centrados, efetivamente, no pluralismo democrático, recortados pelo discurso da cidadania, da justiça social e da dignidade da pessoa humana.

A História possibilita perceber a construção dos DH: não apenas enfocando historicidades passadas, de como os DH foram resultantes de movimentos e lutas sociais; mas, sobretudo, historicidades presentes, em construção, como os DH e a EDH estão se processando, estão sendo elaborados nos vários contextos sociais da atualidade.

Nesse sentido, o reconhecimento sobre as narrativas presentes no LD de História do Ensino Médio podem apontar para a permanência de conceitos e valores que pouco remetem a questionamentos sobre violações e garantias de direitos e também estabelecem relações precárias com os DH e a democracia.

Dessa forma, esta pesquisa se propôs compreender como o tema Direitos Humanos, correlacionado com a Cultura de/para os Direitos Humanos, a Educação em e para os Direitos Humanos e o Ensino de História, vem sendo abordado nos livros didáticos de História, fornecidos pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), na Região Metropolitana do Vale do Mamanguape, no Litoral Norte na Paraíba, à qual abrange onze municípios (Baía da Traição, Capim, Cuité de Mamanguape, Curral de Cima, Itapororoca,

Jacaraú, Mamanguape, Marcação, Mataraca, Pedro Régis e Rio Tinto). Isso porque se compreende que essas abordagens se constituem como representações e interpretações do mundo e são capazes de exteriorizar concepções, ideias e valores preconizados por pessoas que contribuem para a produção e transmissão de cultura e ideologias, tornando-as parâmetros para os/as educandos/as inseridos em nossa sociedade.

Nesse aspecto, o estudo teve como objetivos: compreender as articulações entre DH, EDH e Ensino de História, especificando as possibilidades deste campo de conhecimento para a socialização da Cultura de/para os Direitos Humanos;

- Configurar, mediante a análise de livros didáticos de História para o Ensino Médio, como estão sendo materializadas as Políticas Públicas referentes à Educação em/para os Direitos Humanos em termos de conteúdos, metodologias e valores veiculados, *considerando, nesse processo, os elementos históricos presentes nas mesmas*;
- Identificar, nos livros analisados, possíveis persistências de uma Cultura refratária aos Direitos Humanos e/ou demonstrativas de um insuficiente desenvolvimento das potencialidades da área de História para a Educação em/para os Direitos Humanos; e
- Compreender as implicações da adequação dos materiais didáticos para a consolidação de Políticas Públicas para a Educação em/para os Direitos Humanos.

Esses objetivos foram embasados na análise e compreensão dos conteúdos contidos em três livros didáticos de História, indicados pelo PNLD, por meio do Guia do Livro Didático, triênio 2015 a 2017, para serem utilizados no 3º ano do Ensino Médio em escolas públicas. O recorte proposto concentra-se na problematização dos conteúdos selecionados a partir da análise do modo como os temas de DH são trabalhados nesses livros.

No percurso da pesquisa, foram utilizados dois procedimentos metodológicos que se complementaram na ação de investigação. O método de análise de conteúdo, de Bardin (2016), para entender a disposição dos conteúdos, e os preceitos que os mesmos revelam a partir de seus elementos e de sua constituição; e o método de Análise de Discurso, de Orlandi (2000). A abordagem metodológica escolhida foi, portanto, de natureza qualitativa.

A Análise de Discurso possibilitará compreender como os autores justificam determinados fatos históricos; qual é a sua visão de mundo, o lugar social de onde falam, o seu posicionamento no tocante aos Direitos Humanos, quais os valores que pretendem veicular com sua obra:

> Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida

> pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade (ORLANDI, 2000, p.16).

A Análise de Conteúdo possibilitou compreender a "interioridade" das obras: os seus conteúdos, as propostas curriculares subjacentes, os procedimentos de estudo relacionados aos temas de DH, as relações com o PNEDH e os recursos utilizados.

A escolha de uma abordagem qualitativa se baseia no entendimento de que essa metodologia de pesquisa é a que mais se aproxima dos objetivos de nosso estudo, pois ela "se preocupa com um nível de realidade não quantificado, aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas" (MINAYO, 2010, p. 46).

Essa opção não descarta elementos quantitativos sempre que ofereçam suporte para a compreensão (e não mera ilustração) dos complexos processos sociais envolvidos no tema de estudo: a relação entre Cultura em/para os Direitos Humanos, a Educação em/para os Direitos Humanos como possibilidade de efetivação daquela Cultura, e a História como dimensão indispensável à Cultura e Educação em/para os DH.

Para problematizar os discursos presentes nos livros didáticos, buscamos, nesta pesquisa, estabelecer níveis de compreensão e entendimento por meio de um diálogo pautado nos DH, possibilitando aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem formas didáticas de ver, sentir e perceber as múltiplas implicações da EDH, que se traduz na sua concepção para a construção social e cultural dos indivíduos.

Deve-se considerar, desse modo, que as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012) preconizam que a Educação em/para os Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacional e planetário. Tais Diretrizes apontam, assim, para a necessidade de que a Educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos. Tomando por base tais orientações gerais, a temática da EDH, o PNEDH, e nossa constatação empírica, formulamos os seguintes questionamentos:

- De que forma o tema Direitos Humanos está sendo apresentado nos diferentes livros didáticos de História para o Ensino Médio, fornecidos pelo PNLD às escolas públicas?
- Como esses livros didáticos abordam, conceitual, procedimental e atitudinalmente, a questão da Historicidade dos Direitos Humanos?

- Como tais livros didáticos têm dialogado (ou estão em consonância) com as políticas vigentes em EDH e contribuído para uma educação EM e PARA os Direitos Humanos?

A dimensão teórico-metodológica do tema diz respeito a sua importância para a área de estudos em que se inserem os Direitos Humanos e seus desdobramentos. Colocar em tela elementos constitutivos da Educação em/para os Direitos Humanos e as políticas públicas voltadas para a efetivação desses direitos significa compreender uma questão que vem, a cada dia, tomando mais espaço no meio acadêmico, e necessária aos sujeitos de direitos, que é a constituição de uma possível Cultura em/para os Direitos Humanos.

O interesse por analisar como os Direitos Humanos têm sido tratados nos livros de História surgiu pela minha proximidade com as ciências da História e do Direito, visto minha formação acadêmica nessas duas áreas, e pela minha experiência em sala de aula, durante os anos de 2001 até o ano de 2011.

Comecei a dar aulas aos 16 anos de idade, como bolsista numa ONG de nome "Projeto Educativo na Escola pela Vida", financiado pelas irmãs de Caridade de Pe. Mazza (Congregação sediada na Itália, e com casa em São Paulo e na Paraíba) e por benfeitores italianos. O referido projeto visava à transformação da realidade social e educacional de crianças e adolescentes de uma comunidade carente do município de Itapororoca, dando-lhes possibilidades para que, quando adultos, pudessem ser reconhecidos como sujeitos de sua própria história, portadores de direitos e não meros "objetos de manobra". O projeto funcionava e continua funcionando na Associação Comunitária Nossa Senhora da Paz, de um bairro da periferia em Itapororoca/PB. Lá trabalhei como bolsista entre os anos de 2001 a 2004. Ali obtive minha base pedagógica sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Foi naquele espaço escolar em que eu lecionava para adolescentes em condições de risco, que comecei a compreender a importância da Educação na formação das pessoas, percebi que a mesma poderia ser um instrumento de difusão e construção de uma Cultura voltada para a vivência e as práticas dos Direitos Humanos.

Já minha trajetória profissional e acadêmica *strictu sensu* começou em 2003, quando iniciei o curso de História, na Universidade Estadual da Paraíba – Campus Guarabira. Meu despertar e identificação com o curso fez com que eu me dedicasse quase que inteiramente aos estudos, não fosse a necessidade de conciliar estudos com trabalho. Interessei-me principalmente pelas disciplinas de Teoria da História e Práticas de Ensino, pelo fato desta última possibilitar a reflexão do ensino de História, convocar à liberdade, ao compromisso e à construção de uma Cultura em/para os Direitos Humanos. E, assim, passei a compreender a

real dimensão da relação do homem com a realidade em que vive, pelo fato de que o processo educacional deve ser a partir das ideias da realidade dos/as educandos/as.

Em 2007, passei a lecionar numa escola privada, no município de Itapororoca, e em 2009 fui convidado para lecionar numa escola da Rede Estadual de ensino, a Escola de Ensino Fundamental e Médio Severino Félix de Brito, também localizado no mesmo município acima mencionado. Foi assim, no cotidiano escolar que foi possível constatar empiricamente, por meio de discursos e atitudes, que professores/as, em suas práticas pedagógicas, e estudantes, no cotidiano da escola, não tinham a compreensão necessária e de modo substancial da importância da vivência em Direitos Humanos, tampouco conseguiam percebê-los na sua vida concreta, como se a referida problemática não tivesse relação com a realidade dos mesmos. Pois a fala desses sujeitos era permeada por um discurso que ia em direção oposta ao que prega os DH. Nesta perspectiva, destacamos que a atual pesquisa teve sua gênese quando do início da minha trajetória em sala de aula.

Após alguns anos lecionando, fui convidado a trilhar novos espaços, novos campos de atuação. Assim, em 2013, comecei a trabalhar como gestor escolar no município de Itapororoca, no período noturno, horário em que funcionavam as turmas da EJA, e atualmente estou exercendo o cargo de supervisor pedagógico em duas escolas do mesmo município.

A influência que os Programas de Pós-graduação – em Direitos Fundamentais e Democracia, da UEPB, e em Direito Administrativo e Gestão Pública, pela FPB - exerceram sobre minha formação, foi decisiva. Minhas ideias puderam ser melhor experienciadas, minha prática pôde se revestir de uma visão mais apurada acerca das práticas de Educação em/para os Direitos Humanos.

O contato com diversos estudiosos dos Direitos Humanos, e do Direito como um todo, foi vital para a consolidação de meu perfil atual e de minhas perspectivas futuras.

Esse contexto foi importante para fortalecer minha concepção sobre o processo de ensino-aprendizagem, pois endossou meu entendimento sobre o papel do/a professor/a-pesquisador/a na discussão dos temas dos direitos fundamentais, como também passei a crer numa educação esperançosa, que acredita na possibilidade da mudança, voltada para os Direitos Humanos, que mostra a necessidade da superação dos obstáculos de sua violação.

Desse modo, a experiência acadêmica tem representado a possibilidade de compreender que educar em/para os Direitos Humanos quer dizer educar para saber que existem também “os outros”, tão legítimos como “nós”, seres sociais, a quem se deve respeitar, despojando-se de preconceitos e projeções fantasmas. Educar em/para os Direitos Humanos é assumir o primeiro direito fundamental, sem o qual os outros perdem o sentido,

que é o de ser pessoa. A valorização do ser humano como detentor de dignidade (AGUIRRE, 2007).

Foi assim que passei a desenvolver minhas leituras e estudos procurando conhecer mais profundamente a importância de se ler criticamente e compreender as questões da Educação em/para os Direitos Humanos de uma maneira mais ampla, e a possibilidade de visibilização de uma agenda de demandas que não devem se calar e que são urgentes.

São muitos os aspectos que desafiam os DH, nessa perspectiva foi interessante que, no decorrer do mestrado, nos debruçamos sobre questões atinentes às relações entre DH e o horizonte da afirmação da dignidade humana num mundo que parece não ter mais essa convicção como referência. Essa foi, portanto, a dimensão pessoal imediata que justificou a escolha do tema.

Frente a essa constatação, compreendemos que o PNLD se constitui em uma das mais importantes iniciativas de concretização da política pública de educação, daí a necessidade dos livros didáticos se constituírem como instrumento informador dos princípios fundamentais que orientam os Direitos Humanos.

A escolha por este objeto de estudo (livros didáticos) se justifica pelo fato desse recurso didático ser fornecido gratuitamente pelo Governo para todas as Escolas de Ensino Público do Brasil, sendo, portanto, relevante instrumento de referência e aprendizado, contendo um papel preponderante na composição das diretrizes pedagógicas do ensino público brasileiro. Com efeito, representa uma ferramenta capaz de sinalizar o modo como o Estado deve lidar com a prática da tolerância e a Cultura em/para os Direitos Humanos. Nota-se, dessa forma, que tal recurso é bastante utilizado para a realização das mais diversas atividades escolares, afetando diretamente a construção do conhecimento e a formação analítica sobre a realidade que cerca os/as estudantes.

Apesar de recentes pesquisas que abordam o LD em seus diversos aspectos, este trabalho suscita novas abordagens, e tende ainda a oferecer contribuições significativas para o campo da Cultura em/para os Direitos Humanos, principalmente quando associados a temas que possibilitam reflexões importantes junto aos estudantes.

Evidentemente esta pesquisa não pretende definir as linhas balizadoras e epistemológicas do que seja a EDH. Mas busca, isto sim, contribuir para o debate acadêmico, sobre até que ponto as medidas adotadas pelos órgãos de proteção aos Direitos Humanos e as políticas públicas conduzidas neste sentido estão, efetivamente, assegurando a realização do direito garantido no ambiente escolar, dialogando com as prerrogativas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH.

A partir dessa constatação, e refletindo sobre as razões dessa ocorrência – a pouca percepção sobre os Direitos Humanos na Educação Básica –, e após uma pesquisa exploratória preliminar sobre a produção acadêmica relativa ao assunto, verificamos outra ocorrência: certas limitações nos trabalhos sobre o ensino de História em sua correlação com os Direitos Humanos. Se há trabalhos disponíveis sobre ensino de temas diretamente relacionados aos DH, tais como discriminações de gênero, étnicas (negros e indígenas), etárias, entre outros, a muitos desses trabalhos, por seus recortes específicos, falta uma visão mais abrangente, correlacionada com o conjunto dos DH. Nesse momento, alguns desses trabalhos direcionaram nosso olhar para outra questão: os materiais didáticos da área de História e a sua adequação para o ensino dos DH. Pois, sendo essa área do conhecimento bastante propícia ao ensino dos DH, estão eles tendo efetividade para esse ensino?

Vários aspectos giram em torno dessa questão.

Os livros didáticos constituem um recurso distribuído pelo Governo para todas as Escolas de Ensino Público do Brasil, e, em muitos casos, compõem os únicos recursos disponíveis nas escolas e mesmo para os professores, considerando suas difíceis condições de trabalho e também as lacunas na sua formação inicial. Assim, esse recurso é bastante utilizado para a realização das mais diversas atividades escolares, afetando diretamente a construção do conhecimento e a formação analítica sobre a realidade que cerca os estudantes. Tais livros configuram-se como documentos históricos que servem como referência para o currículo escolar que, em tese, ainda mais considerando as escolas públicas, deve oportunizar uma Cultura em/para os Direitos e possibilitar a construção da cidadania, formando os sujeitos de direitos e deveres para serem atuantes na sociedade.

No caso brasileiro, no que se refere a essa matéria dos LD, o PNLD se constituiu em uma das mais importantes iniciativas de concretização da política pública de educação, por possibilitar o acesso tanto dos professores quanto, principalmente, dos estudantes, a tal recurso e, a um recurso com qualidade pedagógica, se considerarmos diretrizes que orientam a sua elaboração. Entre tais diretrizes, incluem-se aquelas relativas à EDH, a partir de princípios e propostas estabelecidos no PNEDH (2006). Analisar, portanto, os modos como tais diretrizes da EDH estão se transversalizando nas áreas específicas do conhecimento ministradas na Educação Básica, em específico, nos e através dos livros didáticos, é, em nosso entender, a relevância acadêmica desta pesquisa, sob uma nova abordagem, pois cada área tem as suas peculiaridades e tanto professores/as quanto estudantes precisam compreendê-las mais a fundo.

Por outro lado, como já foi referido, tais recursos didáticos são produtos culturais "atravessados" pela complexidade de interesses presentes na sociedade. E, como tal, são "atravessados" por tensões nela inscritas. Dois exemplos: o confronto entre uma visão *pública* e uma visão *privatista* de Educação e de Direitos Humanos, problemática que afeta diretamente a EDH; e tensões entre as políticas governamentais de nível federal e a autonomia dos Estados na construção de suas políticas públicas, que igualmente afetam a EDH e são imbricadas com o primeiro exemplo.

Desse modo, entendemos que a culminância dessa pesquisa, nos limites de uma Dissertação de Mestrado, é sistematizar uma reflexão sobre a efetivação da EDH nas escolas: os materiais disponíveis para o ensino, no caso, os livros didáticos, estão possibilitando a socialização da Cultura dos DH? Estão possibilitando a construção de uma perspectiva pública dos DH? Estão servindo de suporte para uma formação em Cidadania? Considerando a imprescritível importância dos DH, buscar respostas para tais questões constitui a relevância social do trabalho ora proposto.

Para fins de sistematização de cada obra, procedeu-se à elaboração de um instrumento para a sistematização das análises dos livros, com itens considerados primordiais, definidos a partir da fundamentação teórico-metodológica referente aos três âmbitos do tema mencionados no parágrafo anterior e aqui reiterados: a luta por uma Cultura em/para os Direitos Humanos, a Educação em/para os Direitos Humanos, o Ensino de História em/para os Direitos Humanos.

Tomamos como fontes de análise livros didáticos de História do 3º ano do Ensino Médio, disponibilizados pelo PNLEM nas Escolas Públicas Estaduais da Região Metropolitana do Vale do Mamanguape (LC 116/2013), no estado da Paraíba.

Os livros selecionados para análise foram: *História das cavernas ao terceiro milênio*, (vol. 3, BRAICK e MOTA, 2010), *História Global* – 3 (COTRIM, 2013); e *História* (vol. 3, VAINFAS, 2010), indicados para o último triênio escolar (2015-2017).

O estudo foi, então, estruturado da seguinte maneira:

Uma 1ª Parte sobre os Fundamentos Teórico-Metodológicos desse estudo, contendo três capítulos:

- No Capítulo I, intitulado *Relações entre a Cultura dos Direitos Humanos, a EDH e a História,* faz-se uma explanação sobre o modo como vem se configurando e compreendendo a Cultura em/para os Direitos Humanos, como esta se desdobrou na EDH e quais os propósitos deste campo de reflexão e ação. A partir dessa compreensão, uma reflexão mais específica sobre as relações entre a Cultura em/para os Direitos Humanos e a

EDH e a História e historicidade enquanto processo e enquanto conhecimento, com foco na sua importância para a sociedade e suas conexões com os DH e a EDH, com um levantamento do estado da arte de pesquisas com esse enfoque;

- No segundo capítulo, intitulado *O livro didático como recurso educacional: possibilidades e limites*, são abordadas as concepções do livro didático como narrativa, produção cultural e recurso educacional, as culturas visíveis e invisíveis presentes no LD e a função social que lhe cabe.
- No terceiro capítulo, denominado *O objeto de estudo: inquietações do pesquisador, o percurso da pesquisa e escolhas metodológicas*, são apresentadas as inquietações mais específicas que instigaram a pesquisa, as escolhas que definiram o objeto, o percurso metodológico.

E uma 2ª Parte, com a pesquisa empírica propriamente dita, com um único capítulo:

- No quarto capítulo (2ª parte), denominado *livros didáticos de história e a (in)concretização da edh*, são analisados os Livros didáticos, ou seja, o próprio *corpus* da pesquisa.

Por fim, as *Considerações Finais* apresentam os resultados que averiguamos nos livros didáticos de História do Ensino Médio, no que se refere à Educação em/para os Direitos Humanos, que teve como objetivo mais abrangente verificar se os materiais didáticos desta área do conhecimento estão – ou não – direcionados pela EDH, e se tais materiais se propõem à socialização de uma Cultura em/para os DH, que constitui o substrato da EDH.

1ª PARTE

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

CAPÍTULO I

AS RELAÇÕES ENTRE A CULTURA DOS DIREITOS HUMANOS, A EDH E A HISTÓRIA

O crescente interesse pelos Direitos Humanos e suas constantes violações nos tempos atuais desafia-nos a lutar para promover uma Cultura de Direitos Humanos que contribua para a afirmação da cidadania e dos processos democráticos em todas as dimensões da vida das pessoas e das sociedades.

Em relação aos Direitos Humanos no Brasil, cabe colocar que este campo de pesquisa começou a tomar forma em finais da década de 1980, período histórico que precedeu a redemocratização do país após o término do golpe civil-militar, regime ditatorial que impediu o avanço da democracia em construção – para além dos marcos formais – e ela foi impedida. Não há como minimizar a relevância desta conjuntura sociopolítica, considerando que um dos principais objetivos dos Direitos Humanos, na época, dizia respeito ao processo de democratização do país. Como afirmam os especialistas, a ditadura não foi um mero episódio de uma "cultura política autoritária", foi inserida numa lógica de acumulação concentrada de capital. A desregulamentação das leis trabalhistas e outros desmandos do governo atual obedece essa lógica, baseada na centralidade do trabalho e na disciplinarização de corpos e mentes dos trabalhadores.

A luta em defesa dos Direitos Humanos vem de longas datas, despertando entusiasmo em muitos e perplexidade em tantos outros. Afinal, o referido assunto busca promover o respeito aos direitos do cidadão. Mas, além da temática em questão, para entender o atual estado dos Direitos Humanos em meio à sociedade brasileira, é importante analisar o processo histórico que levou os Direitos Humanos a configuração normativa e aos problemas de garantia que vem representando nos dias de hoje.

Tratar dos Direitos Humanos no Brasil é primordial para que possamos ter uma compreensão mais humanizada das pessoas e o fortalecimento dos regimes políticos democráticos na sociedade brasileira. Cremos que, por meio da Educação em Direitos Humanos, as pessoas podem tornar-se sujeitos de direitos, conhecedoras dos processos e construções históricas das conquistas, dos avanços e recuos em relação à efetividade e ampliação dos seus direitos e deveres.

Afinal, quem estuda os Direitos Humanos precisa entender os condicionamentos socioculturais, o modelo de domínio político, a Constituição viva cultivada pela vontade popular, enfim, os elementos que moldam o conteúdo, a compreensão e o funcionamento do fenômeno dos DH como um todo.

Mas, para que se configure uma prática de autonomia de sujeitos de direitos, faz-se necessário que se promova e se assegure o respeito aos Direitos Humanos, buscando, para tanto, caminhos de afirmação de uma cultura neles lastreada, que seja capaz de favorecer e de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa.

Do século XIX até a primeira metade do século XX, o surgimento de novos conflitos no cenário internacional favoreceu a expansão da Cultura de Direitos para vários países, tanto europeus quanto latino-americanos, bem como para outros grupos sociais. A chamada Cultura de Direitos incorporou "dimensões econômicas e sociais por meio das quais se passou a combater as desigualdades e as opressões, pondo em evidência as diversidades biopsicossociais e culturais da humanidade" (BRASIL, 2013, p.517).

Com o impacto dos conflitos do início do século XX, e principalmente por conta do Holocausto na 2ª Guerra Mundial, foi impulsionada a elaboração, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que firmou a concepção contemporânea de Direitos Humanos, alicerçada no tripé universalidade, indivisibilidade e interdependência, e nestes termos, a concepção de Cultura de Direitos se ampliava para uma Cultura de Direitos Humanos, pois afirmava-se, a partir de então, a universalidade dos direitos, aplicável a todas as nações e povos, integrando-se as várias dimensões de direitos e tematizando-se novos objetos de direitos, dentre eles a Educação e a Cultura.

Os fatores que dificultam a promoção dos Direitos Humanos num Estado Democrático de Direito parecem apontar para uma retração de todo o arcabouço ético sustentado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 - DUDH. Com isso observamos seus limites perante um plano profundamente desigual de relações internacionais. O resultado, em última instância, é o déficit de um senso político e de um espírito crítico nos cidadãos. É nesse sentido que a contribuição mútua entre Estado e sociedade civil pode prosseguir de modo a promover a absorção dos princípios éticos fundamentais, os quais devem passar a nortear as ações de todos os cidadãos que compõem a sociedade, e daqueles que virão a compor, objetivando sempre a reconstrução tanto da cidadania quanto dos Direitos Humanos.

A oposição entre os discursos normativos e a carência de efeitos práticos suficientes à efetividade dos Direitos Humanos pode ser visibilizada quando observamos a crescente onda de violência contra as minorias (mulheres, populações afrodescendentes, indígenas,

deficientes, populações LGBT, idosos, os grupos neopentecostais e outras denominações cristãs, os seguidores de religiões de matriz afro-brasileiras e outras tantas), a visão deturpada dos Direitos Humanos passada pela mídia e reproduzida no senso comum, o esfacelamento de direitos trabalhistas conquistados a duras penas, a repressão contra os movimentos sociais, a falta de compromisso do Estado com as políticas públicas de Direitos Humanos, o desmantelamento de programas sociais e assistenciais e os frequentes ataques e ameaças terroristas às populações invisibilizadas. Isso se dá, de certa forma, devido um decorrente sistema brutal de exploração de seres humanos em diversas condições de fragilidade e submissão contra a lógica liberal capitalista, como também pela "ausência" de uma Cultura de Direitos.

A discussão acerca de Direitos Humanos fundamentais pauta-se na ideia de que os mesmos são construídos historicamente na perspectiva cultural de cada povo e Estado Nacional, não se configurando, portanto, como algo restrito ao nosso tempo, de "assegurada" liberdade e democracia. Percebe-se isso quando Krohling (2013, p.199) afirma que:

> Na prática, os direitos humanos não se denominam universais, pois não são garantidos de maneira universal a todos os seres humanos e muitas vezes são violados no mundo todo. Ainda é necessário ser preenchida a lacuna entre a teoria e a retórica dos direitos humanos e as realidades concretas. A universalidade abstrata é colocada em questão cada vez mais e a cada dia se multiplicam as posições teóricas que colocam em xeque estes direitos, mencionados como universais, realmente constituem o horizonte máximo e único para a "boa vida".

A reflexão acerca dos Direitos Humanos na atualidade transpassa pelo campo da educação, cujas expectativas apontam a esfera escolar como um dos locais apropriados para a aplicação, concretização e ampliação destes direitos. Nesse sentido, tem-se menosprezado a constituição de espaços públicos mais democráticos, a fim de incentivar o diálogo, potencializar a voz dos alunos e professores para que possam resistir ao sistema hegemônico opressor, e valorizar a aprendizagem das distintas configurações sobre as quais os Direitos Humanos são negados ou requeridos. Pois identificam-se, no âmbito da educação formal, "um conjunto de oportunidades para a disseminação dos conteúdos relacionados aos Direitos Humanos, assim como para a socialização dos valores" (TAVARES, 2007, p. 495).

1.1 A Cultura dos Direitos Humanos

Os Direitos Humanos são resultados da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo em permanente elaboração, alargando o reconhecimento e incorporando novas reivindicações face às transformações ocorridas nos diferentes contextos históricos. Nessa perspectiva, a educação vem sendo compreendida como um dos pilares fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a Cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Desse modo, a Educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a EDH é parte basilar do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação. Nesse sentido, podemos compreender que a Cultura é:

> uma construção exclusivamente humana que se expressa nas comunidades e nas cidades a partir de universos simbólicos e de sentidos que são socialmente compartilhados, de modo que o resultado desse processo é aquilo que cada comunidade é capaz de construir e sobre o que fundamenta o seu sentimento de pertença e de diferenciação, ou seja, aquilo que é sua identidade (IPPDH-MERCOSUL, 2016) .

No decorrer do século XX, após grandes conflitos sociais, as reivindicações humanas, passaram a fazer parte do cenário internacional e do imaginário social das sociedades contemporâneas. Segundo Silveira (2014, p.80):

> Em todo esse percurso, a Cultura dos Direitos Humanos foi se consolidando como uma visão de mundo muito além da perspectiva jurídico-política formal do momento de sua fundação. Tornou-se uma perspectiva multidimensional, pois que essa multidimensionalidade se inscreve no próprio ser humano; e transversal, pois permeabiliza os mais diversos campos das atividades humanas.

Reconhecer a EDH como um dos eixos do direito à educação exige posicionamentos claros quanto à promoção de uma Cultura de Direitos. Pois a mesma, como construção histórica, assegura a interação social e contribui para a formação de uma identidade baseada no respeito aos Direitos Humanos e na não discriminação.

As condições para ampliações do conteúdo dos Direitos Humanos se apresentaram através de novas contradições e confrontos que exigiam respostas no sentido da garantia e proteção da vida e respectivas liberdades. Assim, a partir do pós-2ª Guerra Mundial,

desenvolveram-se os direitos dos povos, os chamados direitos de solidariedade, a partir de uma classificação que distingue entre os direitos de liberdade (primeira geração) e os direitos de solidariedade (direitos de 3ª geração). Assim, os direitos dos povos são, ao mesmo tempo, direitos individuais e direitos coletivos e interessam a toda a Humanidade. Frente a esta discussão, Flores (2014, p.104) afirma que:

> O ato de conhecimento, que pode ser a alfabetização em direitos humanos, indutora de uma cultura em direitos humanos, precisa ser considerado em torno do 'viável histórico', expressão que Paulo Freire explica como a dialética entre as determinações econômicas e culturais e os anseios e as necessidades de liberdade.

Durante toda a sua trajetória histórica, os Direitos Humanos – e as várias facetas que eles assumiram nos últimos tempos – vem convivendo de perto com dissensões sociais, interesses e conflitos políticos que se dedicam a defender ou construir um modelo de Estado compatível com as conjunturas de cada tempo e de cada lugar.

> Hoje, com a Globalização e seus desdobramentos societários, se coloca, com mais intensidade, a problemática de como sensibilizar sociedades, culturas, grupos sociais, para a perspectiva teórico-prática dos Direitos Humanos, que comporta determinada(s) visão(visões) de mundo, de sociedade, de ser humano, e ações consequentes à(s) mesma(s), entre as quais a intervenção na Educação (SILVEIRA, 2007, p. 254).

Toda essa complexa realidade nascida do pós-guerra trouxe uma série de novos anseios e interesses reivindicados por novos movimentos sociais. São direitos a serem garantidos com o esforço conjunto do Estado, dos indivíduos, dos diferentes setores da sociedade e das diferentes nações. Entre essas novas necessidades humanas, destacam-se o direito à autodeterminação dos povos, o direito ao desenvolvimento, o direito à paz, o direito a um ambiente saudável e ecologicamente equilibrado, o direito à utilização do patrimônio comum, ao lazer, do acesso ao patrimônio comum, dos migrantes, entre muitos outros, especialmente relacionados a grupos de pessoas mais vulneráveis.

Diante de um mundo em que a soberania das nações está enfraquecida perante o poderio econômico das empresas multinacionais, em que o conceito de cidadania tem se esvaziado e o Estado tem se retraído em sua atuação nas áreas sociais, falar em Cultura dos Direitos Humanos parece complicado. O desrespeito aos Direitos Humanos tem sido marca constante e continua a desafiar as sociedades. No entanto, o grau de civilidade alcançado por

uma sociedade determinada se relaciona diretamente com o estágio de garantia efetiva conferida aos Direitos Humanos. Devido aos DH que foram se imprimindo nas leis e nos costumes de muitas nações, populações se mobilizam na afirmação de novos direitos.

A proteção internacional dos DH ainda pode ser considerada uma realidade recente, pois os instrumentos de proteção sofreram um lento desenvolvimento desde a Carta das Nações Unidas até os dias atuais. Ainda assim, a proteção aos referidos direitos vem merecendo cada vez mais atenção de sociedades, de Estados, de organizações internacionais, de pesquisadores, isto é, de todos aqueles que lutam por uma sociedade mais democrática.

A participação da sociedade tornou-se um imperativo para conduzir o cidadão a uma postura mais atenta e ativa em relação à violação dos DH. Nessa perspectiva, destacamos que:

> As relações entre os seres humanos e o mundo são em si históricas, como históricos são os seres humanos, que não apenas fazem a história em que se fazem, mas consequentemente, contam a história deste mútuo fazer. Parece evidente que uma cultura de direitos humanos não prescinde da positividade do conflito e das tensões que geram cidadania, conhecimento e ciência. Não é possível pensar direitos culturais e direitos humanos, como nossos legados e patrimônios, sem a necessária dimensão das lutas coletivas. (FLORES, 2014, p.106)

No Brasil, os Direitos Humanos passaram a orientar de modo efetivo a legislação a partir da Constituição Federal de 1988, considerada um grande avanço do ponto de vista da incorporação, no plano jurídico, dos DH de diferentes gerações, uma vez que estabelece a obrigação do Estado com a implementação das recomendações e compromissos firmados nos tratados internacionais. Nessa direção, Silveira (2014, p.80) afirma que:

> No Brasil, essa institucionalização cresce, mais vigorosamente, nas lutas contra o último regime militar (1964-1985), durante a sua vigência e após o seu encerramento, com o processo de redemocratização da vida política. A Constituição Federal de 1988 se inscreveu na Cultura dos Direitos Humanos e a inscreve em seu texto.

No Brasil, a conversão das lutas de resistências em conquistas de normas regulatórias mais sistematizadas, expressas numa Cultura de Direitos, inicia-se no bojo dos movimentos sociais contrários ao Regime Ditatorial. Desses movimentos, surgem os marcos históricos que assinalaram a institucionalização de inúmeros direitos assegurados aos sujeitos de direitos e responsabilidades na contemporaneidade. Contribuindo, dessa forma, na

construção e na consolidação da democracia como um processo de fortalecimento dos princípios fundadores de uma sociedade moderna.

O estabelecimento do processo de democratização é algo penoso e complexo. Por outro lado, sua conquista possibilita percebermos a capacidade humana de avançar em direção a uma sociedade capaz de potencializar a cidadania a ser exercida plenamente. Assim, quando se toma a democracia como um regime que constrói direitos, diferentemente de outros regimes tirânicos e ditatoriais, os Direitos Humanos são desejáveis pelo fato de assegurarem respeito à dignidade humana. De acordo com Carbonari (2009, p.109),

> [...] em raros momentos de nossa história houve democracia e respeito aos Direitos Humanos. Muito pelo contrário, somos marcados e denunciados constantemente pela violação de direitos. A nossa memória sobre a violação aos direitos humanos está em processo de construção, tendo muito ainda que caminhar. É algo extremamente recente [...].

Feitas tais considerações, podemos apontar que desde o processo de redemocratização, o Brasil passou a se comprometer com a luta em prol da construção de uma Cultura de Direitos Humanos que superasse o medo, combatesse os abusos, autoritarismos e as desumanizações. No entanto, é perceptível que muita coisa ainda precisa ser feita em relação às flagrantes violações dos Direitos Humanos no país, pois infelizmente a expansão do acesso ao consumo a certo grau de escolarização não foi suficiente para superar tais violações, pois esses avanços não conseguiram até o presente alcançar às camadas mais vulneráveis da sociedade.

É urgente que a sociedade brasileira avance em prol de uma cultura baseada na pluralidade, na diversidade, na democracia participativa e na integração entre os povos, que esteja pautada na solidariedade. Silveira (2014, p.80), aponta que:

> À medida que se constitui e se institui a Cultura de Direitos e a Cultura dos Direitos Humanos, vai se constituindo e instituindo uma pedagogia dos Direitos Humanos, imprescindível para que estes sejam socializados.

A busca da construção desses espaços de efetivação de uma Cultura em Direitos Humanos tem sido considerada uma das prioridades do PNDH III, que até hoje vigora entre nós, com vistas à construção de políticas públicas que superem as fragmentações e incorporem os princípios da universalidade, interdependência e indivisibilidade dos Direitos

Humanos. Essa inflexão qualitativa na Cultura de Direitos, tornada, então, de Direitos Humanos, deu-lhe os contornos das suas cláusulas pétreas - a inviolabilidade, a universalidade, a efetividade e a complementaridade dos direitos (SILVEIRA, 2014, p.79).

A afirmação dos Direitos Humanos e a construção de regimes democráticos, de certa forma, têm uma trajetória que se pode dizer comum. Pois, tanto os Direitos Humanos como a democracia são categorias que se articulam e que foram construídas historicamente. Isso porque foram constituídas a partir dos movimentos de lutas de resistência contra os grupos opressores, que têm como uma de suas características a violação dos direitos fundamentais e a exclusão social. De acordo com Bobbio (1992, p.5):

> Os direitos humanos são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Desse modo, podemos afirmar que a história dos Direitos Humanos e o processo de construção do regime democrático são constituídos por uma história de resistência dos povos contra a opressão e a tirania dos governantes, do desespero e das necessidades das massas, é a história da esperança, da convivência, é a história do sofrimento e da dor, é a história de cada sujeito de direitos... é a história das vicissitudes e dramas do próprio fenômeno humano. Carbonari afirma que "a construção dos direitos humanos se faz todo dia, se faz nas lutas concretas, se faz nos processos históricos que afirmam e inovam direitos a todo tempo" (2009, p.146).

Compreender o processo de construção da democracia e de uma Cultura dos Direitos Humanos implica em nos debruçarmos na história cotidiana de homens e mulheres, para que tenhamos a real dimensão de sua riqueza e do seu processo de formação e fortalecimento. Para Silveira (2014, p.78), originalmente, o processo constitutivo dos direitos, da Cultura de Direitos, no embate contra o Estado absolutista moderno, teve uma dimensão mais política, enquanto luta pela liberdade, contra a opressão. Com o desdobramento dessa cultura insurgente, a partir do século XIX, outras experiências foram ocorrendo e abrindo novas dimensões para os direitos, no campo da economia e das relações de sobrevivência/reprodução material dos seres humanos.

A Cultura dos Direitos Humanos foi se fortalecendo à medida que os homens passaram a lutar por seus direitos. Suas raízes estão diretamente atreladas a um Estado Absolutista opressor e intolerante. Diante desse cenário, alguns direitos foram sendo

conquistados gradativamente. Nesse sentido, destacamos que "os conteúdos para uma cultura em direitos humanos devem ser buscados nos documentos jurídicos que, a rigor, são memórias sociais de proteção à vida" (FLORES, 2014, p.94).

É evidente que essa cultura de direitos, apesar de sua importância, foi durante muitos anos negligenciada/ocultada propositadamente pelos detentores do poder. Todavia, sem a mesma, não estaríamos a falar de Direitos Humanos, pois a mesma constitui a base da formação dos mesmos. Na verdade, se não compreendermos o processo de constituição da Cultura dos Direitos Humanos, não compreenderemos os referidos direitos do presente e muito menos poderemos garantir direitos para as futuras gerações. Flores (2014, p.95) assim discorre sobre a essencialidade dessa cultura:

> Comunicar-se em direitos humanos significa reconhecer os diálogos culturais que não começam nas assembleias da ONU, mas nas salas de aula do Brasil, da África do Sul ou dos Estados Unidos. Portanto, as garantias e os conhecimentos pactuados nos organismos internacionais nem sempre se universalizaram para povos e comunidades submetidos à negação de direitos. As pessoas comuns, subalternizadas por algum tipo de opressão (política, econômica ou cultural) continuam à margem dos saberes históricos sobre os direitos humanos e os direitos culturais, embora resistam nas suas práticas cotidianas de ganhar a vida e representar o mundo a partir de tradições herdadas ou inventadas.

O jogo perverso de uma sociedade que discrimina e exclui seus pares, precisa encontrar uma saída para a solução desse problema, eis que a Cultura dos Direitos Humanos poderá cumprir o papel de levar o sujeito de direitos a empoderar-se de uma Cultura de Direitos, e desse modo, não se ver apenas como vítima de um sistema excludente, mas como protagonista de sua própria história, diante de um cenário que apresenta inúmeras circunstâncias sobre as quais, sem essa compreensão, não seríamos capazes de mudar essa situação. Cabe, então, ressaltar a afirmação de Flores (2014, p.99) "é preciso se preparar para as leituras do mundo e da história, talvez o maior patrimônio para uma cultura em direitos humanos".

A Cultura dos Direitos Humanos revela-se como um necessário referencial para a compreensão dos direitos conquistados na atualidade. Essa cultura tem por base a experiência de homens e mulheres que lutaram e permanecem a lutar, para que hoje façamos uso de uma gama de direitos, que garantem ou deveriam garantir nossa dignidade, enquanto sujeitos de direitos. Essa luta em prol da construção de uma cultura em direitos é contínua, pois não somos apenas consumidores de Direitos Humanos, somos ao mesmo tempo promotores dos

mesmos, visto que a não chegamos ao ponto que pensávamos ter chegado, pois as lutas e conquistas de direitos não chegou ao fim, muita coisa ainda há de vir pela frente.

Negar a Cultura dos Direitos Humanos é marchar na contramão da história, pois os direitos não nascem automaticamente com o nascer de cada indivíduo, mas, em geral, são conquistados, no curso da História, pelas parcelas mais conscientes do povo. Aí está sua contribuição valiosa para a constituição de nossas garantias constitucionais e nossas prerrogativas de direitos. Nas palavras de Flores (2014, p.100):

> Falar em cultura de direitos humanos é admitir um necessário 'aprendizado da formação histórica' sem o qual os instrumentos jurídicos não se realizam na vida cotidiana.

Tratar de uma Cultura em DH que consiga estabelecer direitos universais amplamente aceitos pelas condições particulares de cada indivíduo traz consigo a necessidade de compreender as mudanças ocorridas no mundo e na sociedade, buscando refletir sobre as múltiplas e históricas construções de identidade e desigualdades produzidas pela discriminação a que foram/são submetidas amplos setores da população, possibilitando, assim, avançar nos processos de integração, de consolidação da democracia e de fortalecimento da cidadania, ao mesmo tempo que é possível emancipar os sujeitos históricos que integram o tecido social, assegurando lugar a sua expressão. De acordo com Silveira (2014, p.79):

> A Cultura de Direitos se expandiu, demarcada, na 2ª metade do século XIX e na 1ª metade do século XX, por pensamentos, movimentos sociais e organizações socialistas, o que desencadeou uma reação do campo político capitalista, formulando políticas públicas de garantia de direitos às classes trabalhadoras, atendendo, em termos, a suas reivindicações. Com os múltiplos processos sócio históricos do pós-guerra, a Cultura de Direitos passou por mais alargamentos em suas dimensões. Mas, sobretudo, naquele momento, com as fraturas ainda expostas do genocídio cometido pelos nazistas e as bombas atômicas arremessadas pelos Estados Unidos contra Hiroshima e Nagasaki (Japão), a Cultura de Direitos sofre uma forte inflexão, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no sentido de ser concebida, formulada e institucionalizada de forma abrangente, para a espécie humana como um todo, extrapolando de suas delimitações territoriais de origem (a Europa Ocidental).

Dessas mudanças surgiram diversos instrumentos de garantias de direitos, para assim assegurar os direitos fundamentais do cidadão. No entanto, é preciso reiterar que esses

instrumentos não foram criados de maneira pacífica, mas foram resultado de um processo de lutas e conquistas ao longo do tempo.

São vários os fundamentos históricos e culturais que fizeram com que fosse instituída uma Cultura dos Direitos Humanos, a qual vem sendo tratada pelos teóricos em Direitos Humanos sob vários enfoques. Inúmeros pesquisadores apontam que, num primeiro momento, os primeiros direitos conquistados foram resultado das lutas da burguesia revolucionária. Eles materializam-se, portanto, como direitos civis e políticos, ou direitos individuais atribuídos a uma pretensa condição natural do indivíduo. Depois, diante da crescente pressão das massas, o Estado se viu forçado a abandonar a posição de espectador passivo dos conflitos sociais, sendo obrigado a engajar-se na busca de saídas para os problemas e reivindicações da sociedade. O Estado, desse modo, passou a ser um agente promotor das garantias e direitos sociais.

O aumento dos conteúdos dos direitos fundamentais seguiu o caminho indicado pelas diferentes lutas sociais, transformações socioeconômicas e políticas que marcaram a sociedade e que possibilitaram importantes conquistas para a Humanidade.

O Estado brasileiro, até certo tempo, vinha se esforçando na direção de sistematizar orientações em defesa e proteção dos Direitos Humanos, respondendo, em muitas ocasiões, e ainda que em termos, às demandas de diferentes movimentos socioculturais. No entanto, esta realidade tem convivido com um forte retrocesso de garantias e com as sistemáticas violações dos referidos direitos. Neste sentido, percebemos que não basta construir um significativo conjunto de leis e políticas públicas centradas na proteção e promoção dos direitos. É imprescindível que os mesmos sejam internalizados no imaginário social e na retomada dos instrumentos efetivos de enfrentamento do gigantesco passivo social brasileiro, que ultrapassa as estreitas margens do consenso de 1988, representadas pelas lutas sociais, partidárias, escolas populares, cursos não regulares para trabalhadores ou de outras formas de organização e lutas social; de modo processual e multidimensional e consistente, pois caso contrário, não construiremos uma Cultura dos Direitos Humanos na sociedade. E, neste horizonte, percebe-se a fundamentalidade dos processos educacionais para a afirmação dessas práticas de autonomia de direitos e afirmação dos sujeitos de direitos.

A reflexão em torno dos Direitos Humanos tem se caracterizado por uma mudança de paradigma que busca reconhecer a pessoa humana como um sujeito de direitos, constituído por meio das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social.

As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira, indicam a existência de graves violações destes direitos, e, apesar da existência dos vários fundamentos teórico-epistemológicos que autorizam e incentivam práticas que busquem o fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos diversos espaços em que transitam as pessoas, há de se observar que esses instrumentos de garantia, até hoje, provocam reações adversas que se define como um campo de luta e resistências.

Diante desse contexto, o campo dos Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos. Mas, para que ocorra a construção de uma Cultura em Direitos Humanos, faz-se necessário que a Cultura como condição do humano e as diversidades culturais como expressões da Humanidade sejam respeitadas; e os conteúdos dos documentos que garantam tal prerrogativa, devam expor a realidade do mundo que é uma realidade plural. Dessa maneira, os atos devem ser utilizados para criar uma nova e melhorada perspectiva de diálogo entre os distintos movimentos sociais, entre os embates culturais, socioeconômicos, e a condição atual de Direitos Humanos ditos universais, pois tal concepção não leva em questão as multiplicidades da condição humana, ou seja, as suas multiplicidades culturais.

A cultura de direitos é algo que está em consonância com a realidade de mundo intercultural em que vivemos, visto que, na atualidade, existe uma ampliação dos direitos considerados inerentes aos seres humanos, que passam a incorporar os direitos econômicos, sociais e culturais, segundo uma perspectiva integral, local e intercultural. Sendo, portanto, uma realidade fundamental em razão de garantir a efetivação dos Direitos Humanos, apresentando-se, pois, como um fim em si mesmo. Esta cultura pode se apresentar como um instrumento para a realização de algo mais importante, que seria, portanto, a *efetividade* dos documentos que legitimam a aplicação dos Direitos Humanos no âmbito internacional ao propor uma perspectiva histórica de Humanidade para além do universalismo adotado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Muito se deve ao desconhecimento (entendimento) dessas leis: de sua construção histórica, de seus progressos e vantagens para a convivência social, de seus princípios norteadores, de suas possibilidades e limitações, enfim de sua função vital para a sobrevivência de uma sociedade, gerando assim, um pesado passivo social.

As normas surgem com a tentativa de materializar e organizar os desejos, interesses de grupo, seja de ordem social, religiosa, política, econômica, enfim, são construções históricas à sobrevivência/convivência em uma organização civilizada. Expressam convenções históricas que nem sempre resultaram das escolhas de todos os indivíduos ou nem mesmo aplicadas ou

gozadas igualmente por todos numa mesma sociedade. Não obstante, não retiremos a responsabilidade daqueles que, mesmo descontentes, se calam e se submetem a estas leis, ou seja, não desprezemos a capacidade de resistir e mudar os destinos traçados nas linhas inertes da legalidade. A história bem nos mostra estas possibilidades.

1.2 Direitos Humanos, Educação e Cidadania

A reflexão em torno da questão de Direitos Humanos, Cidadania e Educação na contemporaneidade tem se caracterizado por uma mudança de paradigma teórico, que preconiza uma análise normativa do Direito voltado para atender as necessidades práticas dos indivíduos que têm seus direitos violados, adicionando a preocupação com a legitimação ou a justificação do ordenamento e dos princípios à anterior e exclusiva preocupação com as dimensões institucionais da vigência e da efetividade das normas jurídicas, buscando ao mesmo tempo superar paradigmas homogeneizantes. De acordo com o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2015),

> A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo desenvolver o entendimento de que somos todos responsáveis por tornar os Direitos Humanos uma realidade em cada comunidade e em toda a sociedade de modo geral. Nesse sentido, ela contribui, no longo prazo, para a prevenção de abusos de Direitos Humanos e de conflitos violentos, para a promoção da igualdade e do desenvolvimento sustentável, e para o aprimoramento da participação em processos de tomada de decisões em um sistema democrático.

Podemos entender que somente o entrelaçamento entre Direitos Humanos, Cidadania e Educação, no sentido de que os Direitos Humanos demandam a prática integral da Cidadania, e esta, por sua vez, demanda uma Educação apropriada para a sua prática, possibilitará a existência de um Estado democrático, o qual garanta a prática das liberdades e dos direitos fundamentais que procedem da *condição humana*.

A oposição entre os discursos normativos e metodológicos e a carência de efeitos práticos suficientes no âmbito da educação formal para os Direitos Humanos pode ser esclarecida quando observamos a deficiente formação dos professores, a ausência de materiais didáticos adequados e de conteúdos específicos, a insistência numa cultura escolar insuficientemente aberta a “inovações curriculares” ou à “renovação das práticas docentes”.

A perspectiva de uma Educação em e para os Direitos Humanos se arvora nessas premissas. Para educar em Direitos Humanos, não se pode defender a formação de indivíduos passivos, mas exatamente seu oposto, a formação de agentes combativos contra a lógica liberal capitalista, os princípios da exploração, da exclusão e da equalização/uniformização de mentalidades e valores. Acima de tudo, deve-se formar contra a consciência de que o ser humano é reificável, instrumentalizável, e pode ser em algum momento e por algum motivo, dispensado de sua humanidade. Tal (de)formação é a matriz das violações de direitos.

A Educação em Direitos Humanos é o oposto de uma educação voltada para a preparação tecnicista de trabalhadores. A conformação do indivíduo à realidade estruturante que o cerca - realidade esta fonte da objetificação do ser humano, de acordo com a qual este não passa de uma peça de engrenagem ou de ser para consumo, nos dois casos - constrói alguém/algo utilizável/utilitarista.

Faz necessário destacar que a EDH traz em seu bojo a intenção de despertar nas pessoas um compromisso de ações práticas em vista da promoção, proteção e garantia dos direitos humanos, ou seja, uma educação capaz de despertar nos indivíduos um compromisso social traduzido em ações cotidianas. Frente a isso, Candau (2008, p.6) escreve:

> O importante da Educação em Direitos Humanos é ter clareza de que se pretende atingir e construir estratégias curriculares e pedagógicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar *em* Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos.

Quando se trata de pensar uma Educação em e para os Direitos Humanos, diante da grandeza do tema, tanto pela sua importância, quanto pela sua urgência, o que se tem de imediato, é a sensação de um grande desafio. Essa sensação encontra eco quando se lê:

> [...] educar só tem sentido enquanto preparação para o desafiar. Uma educação que não seja desafiadora, que não se proponha a formar iniciativas, que não prepare para a mobilização, que não instrumente a mudança, que não seja emancipatória, é mera fábrica de repetição das formas de ação já conhecidas. Educação é, por essência, incitação à formulação de experiência em prol da diferenciação, da recriação, do colorido da diversidade criativa. A partir da educação, deve-se ser capaz de ousar (BITTAR, 2007, p. 58).

Bittar assevera que um projeto de Educação em e para os Direitos Humanos deve, sobretudo, possuir uma capacidade de *sensibilizar* e *humanizar*, muito mais pela própria metodologia do que pelo conteúdo abordado "... através das disciplinas que possam formar o

caleidoscópio de referenciais de estudo e que organizam a abordagem de temas variados, que convergem para a finalidade última do estudo: o ser humano".

Nesse sentido, Zenaide (1999, p. 340), afirma que a prática de Educação em e para os Direitos Humanos:

> Não é uma ação neutra, mas essencialmente política e socialmente construída e comprometida com a promoção, a proteção e a defesa dos direitos individuais e coletivos de toda a humanidade, pois ela surge no contexto das lutas sociais engajadas com a construção das forças sociais democráticas, através de ações dos movimentos sociais e organizações populares.

A participação da sociedade tornou-se um imperativo por conduzir o cidadão a uma postura mais atenta e ativa em relação aos problemas individuais, sociais e coletivos. Para Benevides (2007, p. 213), a Educação em e para os Direitos Humanos parte de três pontos:

> O primeiro ponto é a existência de uma educação permanente, continuada e global; como segundo ponto, a educação necessita estar voltada para a mudança cultural; e num terceiro é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Deve abranger, igualmente, educadores e educandos.

A Educação em e para os Direitos Humanos requer a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, com a promoção e vivência de valores de liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz. Requer uma mudança cultural através da educação.

O processo educativo de uma Educação em e para os Direitos Humanos deve estar ligado à vivência do valor da dignidade em direitos. O aprendizado deve levar ao senso de responsabilidade de escolhas. O processo educativo deve ter o escopo de formar cidadãos participativos e críticos, com vistas à formação de indivíduos autônomos "... intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigirem que, não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos" (BENEVIDES, 2007, p. 250).

Diante dessa visão crítica, situar a educação como meio necessário para difundir os Direitos Humanos na contemporaneidade significa, antes de tudo, admitir a refuncionalização social dos sistemas educacionais em face das mudanças ocorridas nos últimos tempos, tanto

em relação à organização da produção do capitalismo globalizado quanto em relação às estruturas jurídico-políticas.

Isso significa, na realidade, admitir que, de um modo geral, o ritmo e a direção do desenvolvimento das políticas educacionais voltadas para a conscientização e propagação dos Direitos Humanos, em determinada formação cidadã para a atualidade, estão relacionados tanto com a consolidação dos níveis de participação da população, isto é, com o alargamento dos mecanismos de controle social das decisões estatais, como também com o nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. Visto que, em face das disparidades e injustiças sociais postas pela modernidade e acentuadas pela globalização, novas formas de solidariedade entre as pessoas vêm se desenvolvendo. Tem-se examinado novos discursos que vêm sendo propostos por diversos atores sociais no atual cenário sociopolítico, os quais têm dado ênfase a uma política educacional emancipatória que tem como princípios o combate ao preconceito, à discriminação, à violência, e a promoção da igualdade entre as pessoas, sem distinção de cor, credo, gênero, cultura, orientação sexual; também têm favorecido a proteção aos grupos vulneráveis (crianças, adolescentes, idosos, mulheres, pessoas LGBT, pessoas portadores de deficiências e afrodescendentes). Também tem ocorrido o aproveitamento dos meios educacionais formais e não formais para a apresentação das denúncias de violação dos Direitos Humanos e o conhecimento dos Direitos Fundamentais previstos na Constituição Federal e em outros inúmeros dispositivos legais. Dessa forma, Magri (2012, p.51) afirma:

> O processo de superação da opressão e da violação dos direitos humanos deve nascer dos oprimidos, sendo esse um parto doloroso, pelo qual o oprimido que quiser se libertar terá que passar, em vista de não ser mais nem oprimido, nem opressor, mas um sujeito "livre". Para isso acontecer, os oprimidos precisam se dar conta de sua realidade para, então, lutarem pela transformação da opressão, da violência. Nesse cenário a educação possui um papel a cumprir.

As ações educativas em Direitos Humanos não resultam em produção material, mas em produções subjetivas, atitudinais, culturais, sociais e políticas, afirma Zenaide (1999, p. 367). Dentre os resultados qualitativos desejados e construídos com a Educação em e para os Direitos Humanos, observam-se sentimentos, atitudes, comportamentos, ações coletivas, produção de informação e de conhecimento, processos de planejamento e de intervenção social. Isto posto, podemos acrescentar que a Educação em e para os Direitos Humanos anos

deve adotar “a pedagogia da indignação, da contradição, da ação e jamais do conformismo” (FREIRE, 2000, p.13).

1.3 As dimensões da Educação em e para os Direitos Humanos

A questão dos Direitos Humanos, pautada pelo princípio da cidadania, assumiu papel tão importante para a sociedade brasileira a ponto de estar inserida na regulação social do ensino brasileiro e em outros dispositivos legais.

Nas últimas décadas, foram instituídas inúmeras legislações e ações políticas que fundamentam a EDH no Brasil que, direta ou indiretamente, trazem como premissas a finalidade de promover e cultivar uma educação voltada para os princípios éticos que convergem com a concepção universal de Direitos Humanos. Dentre esses documentos, encontra-se a Constituição Federal de 1988, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990; a LDBEN, de 1996; o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (2005-2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2006; o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 de 2010; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012); as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, de 2012, dentre outros. Todos esses documentos trazem consigo princípios que buscam contribuir com os sistemas de ensino e suas instituições de educação na elaboração das suas respectivas propostas pedagógicas.

Contudo, ainda que propagados, os esforços de grupos que defenderam os Direitos Humanos de forma minoritária nas coalizões governamentais que sustentaram o consenso de 1988 até 2013 para a construção de uma cultura empenhada na efetivação dos Direitos Humanos não temos encontrado ressonância nas políticas públicas que buscam implementar tais ações, traduzindo-se em poucos avanços e – por que não dizer? – em inúmeros retrocessos nos últimos anos.

A Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Ela poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos, afirma Nascimento (2012), em seu parecer no que diz respeito às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012), ao levarem em consideração as deliberações do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3) no que diz respeito à implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), colocam como pressupostos e fundamentos para o Ensino Médio de qualidade social o tema dos Direitos Humanos como um dos seus princípios norteadores.

A garantia da proteção dos DH está profundamente sujeita a um processo educacional que possibilite a formação de novos cidadãos eticamente comprometidos, quanto antes possível, com a temática.

Contribuições substanciais foram feitas em análises da relação entre Educação e Direitos Humanos e de suas políticas públicas, visando compreender as condições de sua concretização e os fatores que dificultam essa garantia, a partir de uma perspectiva de articulação entre os vários aspectos de direitos previstos nos tratados de Direitos Humanos.

A Educação, pelas suas características de proximidade com o Estado e o mercado, de ambiente ao mesmo tempo aberto e organizado, tem um papel próprio tanto na superação da exclusão social quanto na afirmação de uma Cultura de Direitos Humanos.

A certeza de que há muito ainda a ser conquistado no campo do respeito à dignidade da pessoa humana, sem qualquer distinção, nos impele a aprofundar cada vez mais os processos formativos inspirados nos valores humanistas embasados nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, da solidariedade e da fraternidade entre os seres humanos.

A afirmação da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência desses direitos fundamentais constitui o lastro para a implantação na sociedade de uma Cultura dos e para os Direitos Humanos, de respeito às diversidades e de formação de cidadãos capazes de zelar pelo exercício e pelo controle democrático das ações do Estado.

É nessa circunstância que se circunscrevem experiências educacionais de todos os níveis em nosso país, ampliando, de maneira gradual, mas sempre persistente, a nossa capacidade de construir uma sociedade em que a cidadania planetária possa ser uma utopia a ser alcançada, em que nos reconheçamos como membros de uma mesma família humana, *munus* fundamental da compreensão da fraternidade como categoria civil e política.

A disseminação das formas de participação popular no acompanhamento da ação governamental, por meio de uma atuação pedagógica, tem cumprido um papel de inclusão e tem buscado efetivar esse processo educativo. Essa disseminação vem sendo construída a

partir de vários encontros, fóruns e seminários acerca do tema, com a finalidade de discutir a participação social e sua eficácia para a garantia dos Direitos Humanos.

A Educação em e para os Direitos Humanos se coloca como um substrato que embasa o terreno para a prática da proteção e da defesa dos Direitos Humanos. Para que tal pressuposto possa ser realizado, deve-se impregnar o cotidiano escolar por meio de sua tematização curricular e do fomento de práticas escolares em consonância com seus princípios.

Assim se garante que se tenha e continue tendo um canal de articulação dos cidadãos e das inúmeras entidades engajadas na defesa dos Direitos Humanos, potencializando suas ações e dando a elas um caráter orgânico, pois "os fins da educação em direitos humanos estão ligados à formação para o reconhecimento da diversidade e para a afirmação da identidade," (AGUIRRRE, 1990, p. 278).

A diversidade em que se reveste o fato do tema em estudo, continua a impressionar, pois é preciso que divulguemos e trabalhemos com a ideia de que a educação para a cidadania democrática é essencial à missão primordial de se romper os estigmas, os preconceitos, as exclusões sociais, entre outras, como também de promover uma sociedade livre, tolerante e justa, e que possa contribuir, juntamente com as outras atividades desenvolvidas por órgãos envolvidos com a questão dos Direitos Humanos, para a defesa dos valores e dos princípios da liberdade, do pluralismo e do Estado de Direito, que constituem os fundamentos da democracia.

Para tanto, a Educação em e para os Direitos Humanos deverá abranger toda e qualquer atividade educativa formal, não formal e informal, incluindo a ação familiar, que permita ao indivíduo agir, ao longo da sua vida, como um cidadão ativo e responsável, respeitador dos direitos dos outros, pois a EDH é um fator de coesão social, compreensão mútua, diálogo intercultural e inter-religioso e de solidariedade, que contribui para a promoção do princípio da igualdade entre homens e mulheres e fomenta o estabelecimento de relações dialógicas e pacíficas nos povos e entre os povos, bem como a defesa e o desenvolvimento da sociedade e da cultura democráticas.

A Educação em e para os Direitos Humanos, no seu sentido mais lato, deverá estar no centro da reforma e da aplicação das políticas educativas, constituindo um fator de inovação em termos de organização e gestão do sistema educativo no seu conjunto, assim como dos programas e dos métodos pedagógicos.

1.4 A Educação em e para os Direitos Humanos no contexto da Educação Básica

Em meio à necessidade de preservar a vida humana, frente às violações de Direitos Humanos cometidas por diferentes segmentos sociais contra as formas de violência estrutural e institucional pelos regimes ditatoriais e de defesa do restabelecimento da democracia, vai se constituindo desde os anos finais da década de 1970 e 80, no Brasil e em outros países da América Latina, a Educação em Direitos Humanos, como uma forma de resistência e sinalização das mudanças políticas que se vinha experienciando em tais países. Como afirma o PNEDH (2006):

> A Educação Básica visa oferecer condições de acesso à cidadania mediante práticas educativas de sistematização dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade [...]. Para que a Educação Básica possa efetivamente, contribuir para o alargamento das condições de cidadania de crianças e adolescentes, é urgente a tarefa de educar no/para os Direitos Humanos.

No que diz respeito a uma educação pautada em Direitos Humanos no âmbito da Escola, aí é que os movimentos de lutas e resistências são visíveis. Em meio à necessidade de preservar a vida humana, frente às violações de Direitos Humanos cometidas pelos regimes ditatoriais, vai se constituindo, desde os finais da década de 1980, no Brasil e em outros países da América Latina, a EDH, como meio de resistência e sinalização das mudanças políticas que se vinha experienciando em tais países. De acordo com Zenaide e Tosi (2004), este movimento de emancipação:

> (...) encontra suas raízes na longa tradição da educação popular que, no Brasil, remonta aos anos sessenta e que perpassa toda a ditadura, vindo a florescer nas últimas décadas durante o processo de redemocratização. A educação para os direitos humanos e a cidadania democrática surge inicialmente na educação não formal, como prática de educação popular, constituindo-se como estratégia de mobilização, organização e formação de uma cultura cidadã na construção de sujeitos históricos em processos de lutas pelas conquistas dos seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Nesse sentido, é possível afirmar que a educação em direitos humanos foi substituindo o que, nas décadas de setenta e oitenta, era chamada de "educação popular" ou "educação libertadora".

Assim, pode-se compreender que a EDH se configura no Brasil e em outros países da América Latina no contexto histórico de transição dos regimes ditatoriais para os sistemas

democráticos, resultado das experiências dos movimentos sociais e da educação popular. Atualmente, ela vem representando um papel de grande relevância para a construção de uma Cultura de Direitos, para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito e das responsabilidades, da tolerância, da não violência e do respeito à diversidade.

Temos verificado que um dos grandes desafios da Educação em Direitos Humanos é a constituição de sujeitos de direitos, os quais sejam capazes de compreender seus direitos positivados em leis, tratados e demais normas de Direitos Humanos. Além disso, intenciona-se que este sujeito se preocupe em promover os Direitos Humanos de maneira ampla, colocando seus conhecimentos à disposição da coletividade a que pertence, participando dos movimentos que busquem promover a cidadania plena, tendo como missão multiplicar os sujeitos de direitos e fortalecer a cidadania.

Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, afirma que, através da educação, será possível caminhar com os oprimidos no processo de reflexão de sua condição de opressão e de construção de uma ação libertadora. Libertação que é entendida como forma de emancipação da pessoa humana e, por conseguinte, como negação de toda e qualquer violação de Direitos Humanos. Nesse sentido, a sua pedagogia humanista e libertadora "deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação" (1987, p. 41).

Para Abraham Magendzo (2006, p.33),

> o sujeito de direito tem a capacidade de defender e exigir o cumprimento dos seus direitos e os de terceiros com argumentos fundamentados e informados, com um discurso assertivo, articulado e racionalmente convincente. Faz uso do poder da palavra e não da força, porque o seu interesse é a persuasão e não a submissão.

Para formar sujeitos de direitos, é indispensável que estes estejam embebidos de um processo de autonomia, o qual determina um movimento voltado para a modificação interior dos sujeitos de direitos, levando-os a, verdadeiramente, assumirem a sua condição de cidadãos ativos. É preciso estabelecer uma pedagogia libertadora, que possa abarcar as vítimas de violações aos Direitos Humanos, as vozes silenciadas e as esperanças frustradas. Sobretudo, os grupos vulneráveis que foram invisibilizados pela escrita da história na ótica do dominador – mulheres, populações LGBT, empregadas domésticas, crianças, índios, populações afro-brasileiras, seguidores de religiões de matrizes não cristãs, trabalhadores rurais, moradores de ruas, etc. Para tal, a imprescindibilidade da Educação em Direitos Humanos.

Os cidadãos são verdadeiramente convocados para assumirem a tarefa de tornar exigíveis e efetivos os Direitos Humanos, mediante o uso da argumentação e do diálogo. A

partir daí, nascerá o sujeito de direitos, o qual deverá ter assegurado todas as condições para a concretização de sua dignidade.

A constituição de uma Cultura em Direitos Humanos no Brasil está adstrita à existência de um modelo educacional voltado para o desenvolvimento de cidadãos ativos, capazes de resguardar os interesses individuais e coletivos, posicionarem-se politicamente diante dos desafios e fazerem uso dos mecanismos de democracia participativa. Cidadãos capazes de se reconhecerem como sujeitos de direitos e se proponham a lutar por eles, erguendo a sua voz em defesa da liberdade, igualdade, solidariedade, da dignidade e da democracia. Enfim, cidadãos que conheçam e façam uso da Constituição de seu país, vivificando a memória para o "nunca mais" e resistindo pela efetividade dos direitos fundamentais. Só assim o projeto de Educação em Direitos Humanos alcançará os efeitos esperados por nós cidadãos.

Apesar de toda importância que a Educação em Direitos Humanos vem adquirindo desde os anos 80 no Brasil, os materiais didáticos distribuídos nas escolas públicas brasileiras não vêm incorporando, no mesmo ritmo, como objeto do currículo, em seus conteúdos programáticos, temas e formas de abordagens que possam contribuir para a autonomia dos sujeitos de direitos, como também para o enfrentamento de uma cultura de violação.

De acordo com Apple (1989), as questões que envolvem o currículo não são simples. Elas estão relacionadas, principalmente, aos objetivos e ao controle do conhecimento: a quem pertence o conhecimento preservado e transmitido? Que conhecimento é legítimo e por quê? Por que o controle do conhecimento é tão desejado? Qual a relação entre saber e poder? Como isso está relacionado às questões de desigualdade social? Para responder a essas questões, é necessário, primeiramente, que se mude o foco de análise centrado no "como a escola vai transmitir o conhecimento", característica das teorias tradicionais, para o "por que ensinar esses determinados conhecimentos?", característica que marca as teorias críticas do currículo. Assim, Apple enfatiza a necessidade de deixar de pensar que as escolas são lugares em que se procura apenas aumentar o rendimento acadêmico dos alunos, mas interpretá-la de uma maneira mais abrangente, analisando seus papéis sociais, ideológicos e econômicos.

Para Candau (2006, p.1),

> há uma convicção profundamente arraigada entre os grupos que trabalham com direitos humanos: a necessidade e a urgência de se construir uma cultura dos direitos humanos a partir do cotidiano, que transforme profundamente as mentalidades e gere novas práticas sociais. Nesta perspectiva, o papel da educação é fundamental. Formar para a cidadania e para a democracia é um objetivo irrenunciável das diferentes práticas

> educativas, no âmbito formal e não formal, e passa necessariamente pela afirmação teórica e prática dos direitos humanos.

Na compreensão de Apple (1989), o Estado assume papel essencial enquanto mediador dos interesses do capital e do processo social mais amplo. Sendo a Escola um aparelho do Estado e sendo o próprio Estado um local de contradições, conflitos, acordos e lutas de classes e grupos raciais e de gênero, assim também será a Escola. Daí a necessidade de o Estado buscar um consenso entre os interesses de grupos diferentes, buscando mesmo manter a sua própria legitimidade, o seu próprio poder de controle ideológico. Na Escola, esses conflitos, contradições, lutas e acordos se corporificam, se consensualizam no currículo, que reflete as relações entre Estado, economia, cultura e ideologias não só nos conteúdos, mas em suas próprias formas de organização.

A Educação em Direitos Humanos enquanto uma proposta de política pública foi fomentada no cenário nacional por meio do Conselho Nacional de Educação em Direitos Humanos – CNEDH, e posteriormente com a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003). Segundo Silveira:

> A EDH implica desconstruir a ótica do conhecimento apenas pelo conhecimento e a ótica apenas utilitarista do conhecimento: considera a relevância do conhecimento para a nossa vida prática, concreta, mas também a imprescindibilidade da reflexão crítica dos seres humanos acerca de sua existência e suas experiências, em todos os sentidos. Mais do que isso: e EDH recoloca algo que tem sido perdido, secundarizado, banalizado: a importância, o valor, maior do que tudo, na vida humana (2014, p.82).

Entre os principais dispositivos das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH, 2012), destaca-se, em seu artigo 2º, o seguinte:

> A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

Dessa forma, o desenvolvimento de uma compreensão integrada dos Direitos Humanos e de sua efetivação implica a adoção sistemática das referidas diretrizes. Assim, num contexto de violação de direitos e de garantias constitucionais, a Educação em Direitos Humanos torna-se a grande esperança para o futuro, já que ela tem por finalidade promover uma educação para a mudança e a transformação social, buscando desenvolver nas pessoas

valores e comportamentos que implicam no respeito à dignidade da pessoa humana de maneira ampla, buscando, assim, construir uma sociedade mais solidária baseada no respeito à diferença, na tolerância e na extensão de um modo de vida melhor para todas as pessoas. No entanto, temos visto em nossa caminhada docente que alguns livros de História não estão abordando a temática dos DH, ou, se a abordam, ainda isso acontece de forma velada ou com traços de violações aos DH. Daí a necessidade de que os livros didáticos sejam configurados pelos princípios fundamentais que orientam o convívio democrático e plural, assim como firmados na LDB (1996), principalmente, quando se considera o alcance do PNLD.

Como afirmam Fernandes e Paludeto (2010, p.247),

> a educação voltada aos direitos humanos ainda não faz parte da prática nem do currículo da escola brasileira. Em momentos de crise de valores públicos e privados e da sociedade como um todo, torna-se imperativo que as temáticas da igualdade e da dignidade humana não estejam inscritas apenas de textos legais, mas que, igualmente, sejam internalizadas por todos que atuam tanto na educação formal como na não formal.

A Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu art. 13 inciso IV, dispõe que:

> As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente:
> (...)
> IV - os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana.

Já no Art. 16, incisos V e XV, se prevê que:

> O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:
> (...)
> V - comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;
> (...)
> XV - valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas;

No entanto, o que se percebe é uma verdadeira desarticulação entre o que orienta a legislação nacional e a prática escolar. Para Candau (2006, p.3):

> Toda proposta de educação em direitos humanos tem que estar informada por uma tomada de posição que explicite o marco filosófico e ideológico do qual se parte. Não se pode definir metodologias sem ter esse marco claramente formulado. É esta definição que permitirá construir critérios para a seleção dos conteúdos e a definição de estratégias. Para nós, nestas palavras de Salvat (1994) se encontra uma boa síntese da postura fundamental que deve informar toda experiência ou projeto de educação em direitos humanos.

Poderíamos acrescentar à discussão a contribuição de Giroux quanto à questão do currículo oculto, que está implícito no conjunto de valores dentro do processo social que permeia a sala de aula e sociedade mais ampla, e que refletirá tanto no caminho para a reprodução, como para a transformação. O autor coloca seu enfoque sobre a questão dos valores sociais estabelecidos pela sociedade capitalista referentes à competição e ao individualismo; aponta como indicativo se imprimir no cotidiano da escola valores de um "individualismo não autoritário em equilíbrio com a cooperação e a conscientização social de grupo"; e ainda indica "a necessidade de haver uma integração da consciência crítica, os processos sociais e a prática social, de tal forma a esclarecer aos estudantes não simplesmente como forças do controle social operam, mas também como estas podem ser superadas" (1997, p.69).

Para tanto, partimos do pressuposto teórico de que a Escola pode e deve desempenhar um importante papel na construção e desenvolvimento de uma consciência cidadã, voltada para a defesa dos direitos do homem. Daí porque acreditamos na viabilidade da implementação de uma proposta curricular que enseje o ensino de Direitos Humanos na Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu artigo 3º, especificam que as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem:

> evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (CNE/RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010).

Nessa direção, a Educação deve ser vista como um conjunto e pluralidade de espaços e tempos que possibilitam movimentos em que os indivíduos se humanizam ou se desumanizam, porque se inscrevem numa teia de relações culturais mais amplas e complexas, historicamente tecidas. Daí a importância de se ter, na Educação Básica, o norte de uma educação pautada em princípios de DH, que favoreçam a ressignificação da instituição escolar diante de uma possível fragilização que essa instituição vem sofrendo frente aos novos dilemas e desafios da sociedade atual.

O modo de produção capitalista tornou a educação um instrumento de reprodução das desigualdades inerentes ao sistema de classes. Nesta direção, Saviani (2004, p. 157) justifica a falta de investimento no setor educacional decorrente das prioridades políticas brasileiras, que têm maior interesse em investir em setores privados ou até mesmo em outros setores, do que na educação, devido a um caráter "da própria estrutura da sociedade capitalista que subordina invariavelmente as políticas sociais à política econômica", cuja dimensão financeira inocula-se nas políticas sociais configurando uma "abordagem neoliberal das políticas públicas". Igualdade e Direitos Humanos em um mundo tomado pela globalização neoliberal excludente não se coadunam, daí a necessidade do respeito a ideias como o multiculturalismo. Segundo Candau (2008, p. 2):

> Na nossa sociedade, muitas vezes, os processos educativos são impermeáveis à realidade do contexto social em que se inserem. O cotidiano educacional transforma-se num mundo autorreferido, que ignora o cotidiano social. Em muitas ocasiões nem sequer existe um espaço para que os diferentes sujeitos possam expressar e refletir sobre a estruturação do seu dia-a-dia, de suas famílias e comunidades. As práticas educativas e a vida parecem ser dois mundos que se ignoram. Romper com essa desarticulação é uma inquietude básica da educação em direitos humanos. Por outro lado, os sentimentos que os diversos âmbitos educativos permitem que se expressem e se cultivem normalmente sintonizam mais com a resignação e a tranquilidade e não com a indignação e a rebeldia. Indignar-se e rebelar-se não significa estimular a confusão nem gerar conflito. Trata-se de superar toda indiferença diante das violações dos direitos humanos que se multiplicam em nossas sociedades e que também estão presentes nas práticas educativas. Também supõe que estejamos conscientes de que tais violações não são fenômenos naturais, mas sim, realidades construídas historicamente, que tenhamos a coragem de questionar-nos sobre suas causas e nossa conivência. Exige que se supere a tendência à insensibilidade, à passividade e à impotência, favorecida nos âmbitos pessoal e social, pela multiplicação contínua das formas de violação dos direitos humanos.

A Escola tem um papel fundamental a desempenhar na formação da cidadania de nossas crianças, adolescentes e jovens. Como mediadora formal na aquisição do

conhecimento historicamente produzido ao longo de gerações, a Instituição deve constituir-se no *locus* privilegiado para que os alunos aprendam os seus direitos e deveres básicos e conheçam a atual situação dos Direitos Humanos no Brasil, além de prover o conhecimento mínimo de como funciona a vida político-social de seu país. Só assim, estaremos contribuindo para que, de fato, a educação seja um componente importante na formação da Cidadania.

A função social do ensino em geral está, pois, fundamentada em dois aspectos principais: o acesso ao conhecimento humano que leve o educando a uma preparação para a vida e sua futura inserção no mercado de trabalho e o exercício da Cidadania. Consideramos, portanto, que o ensino a ser ministrado na Escola deve fornecer o mínimo necessário para que o educando, sobretudo ao final do Ensino Médio, tenha condições de ingressar no mundo do trabalho. Por outro lado, a escola precisa ser, também, um importante canal para a formação de cidadãos, conscientes e críticos do seu papel enquanto sujeitos históricos e agentes de transformação social.

Sendo assim, os conteúdos a serem trabalhados nas diversas áreas do conhecimento e disciplinas escolares devem propiciar ao jovem o conhecimento dos Direitos Humanos e da Cidadania e o consequente interesse pela participação na vida política nacional.

Hoje, já é observado entre muitos educadores, a par das diferentes posições político-ideológicas, a necessidade de que a educação formal, ministrada nas escolas, deva constituir-se numa instância social de conhecimento dos direitos do cidadão. A questão, agora, é como implementar na Escola o estudo dos Direitos Humanos?

Em um país de gritantes e profundos conflitos e desigualdades socioculturais, em que ainda há o desrespeito aos direitos e garantias fundamentais do cidadão e persistem o preconceito e a discriminação contra determinadas minorias sociais, religiosas e étnico-culturais, a exemplo das mulheres, idosos, deficientes físicos, homossexuais, índios e negros, minorias religiosas. O estudo dessas particularidades na Escola contribuiria para o desenvolvimento de uma nova mentalidade de tolerância, de reconhecimento da alteridade e de respeito à diferença.

A Educação em Direitos Humanos enfrenta esses desafios, afirmando os ideais de uma sociedade fundada na dignidade de todos, através da tolerância, da compreensão e da vivência de valores éticos, de justiça social, de liberdade, de igualdade e solidariedade e respeito à diferença e à alteridade, como condição indispensável à construção de uma sociedade mais democrática e fraterna, a que todos almejamos.

No Brasil, em especial, a inclusão da temática dos Direitos Humanos e da Cidadania na Escola torna-se, cada vez mais, oportuna e relevante, tendo em vista nossa formação

histórico-social, com mais de três séculos de escravidão, que moldou uma sociedade de profundas e gritantes desigualdades, marcada pela exclusão social e violação constante dos direitos da pessoa humana.

A História Política brasileira é pautada por longos períodos de autoritarismo, permeados por curtos interstícios de vida democrática. Esse legado histórico tem contribuído para a formação de uma cultura política que despreza a promoção dos Direitos Humanos e da Cidadania. O Estado Democrático de Direito tão apregoado no ordenamento constitucional brasileiro só será uma realidade concreta no momento em que os Direitos Humanos e a Cidadania forem promovidos, respeitados e exercidos por todos os brasileiros.

A Escola, como instância social que lida com o conhecimento historicamente produzido pela sociedade, tem um importante papel a desempenhar nesse processo de valorização, defesa e promoção dos direitos fundamentais do homem. Segundo Candau (2008, p. 4):

> A educação em direitos humanos deve ser uma prática que proporcione prazer, alegria e emoção. Quando se descobre o valor da vida, sua enorme riqueza e seu potencial de crescimento e criatividade, o coração se dilata. Nos contextos em que se convive com a morte de forma cotidiana, a celebração da vida adquire uma densidade particularmente intensa. Acolher a vida, protegê-la contra tantas ameaças, denunciar as violações que se cometem, promover a autoestima das pessoas -meninos/as, jovens e adultos - , afirmar e multiplicar as experiências de promoção da vida, tudo isto provoca felicidade e é apaixonante. A dimensão afetiva é um componente imprescindível da educação em direitos humanos.

Muitos argumentos têm sido utilizados para invisibilizar a luta pela garantia de Direitos Humanos, como para combater os que lutam em favor dos mesmos. A esses argumentos temos de responder com o sentido de garantir uma cultura pautada na relação de reconhecimento do Outro como sujeito.

Àqueles que lutam contra a defesa dos Direitos Humanos, ao reproduzirem constantemente discursos conservadores e violadores de direitos, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da contemporaneidade que são propostos pelas sociedades complexas do século XXI. Assim, neste século em que o próprio conhecimento e nossa relação em relação ao Outro mudaram radicalmente, não se justifica que homens e mulheres, em tese, sujeitos de direitos, continuem apegados à representação de um discurso que propaga os Direitos Humanos como direito de bandido ou algo semelhante.

Mesmo diante desse cenário que tenta a todo custo invisibilizar a luta em defesa desses direitos, o que buscamos é a luta em defesa da dignidade, da luta contra a opressão, de movimento de resistência. Nesse sentido, a Escola não tem conseguido cumprir seu papel de agente de propagação e efetivação de uma cultura de direitos humanos, pois suas práticas e seus modelos são dissociados da realidade, quando não, são de violação de direitos e invisibilidade de sujeitos. A Escola não tem, dessa maneira, conseguido se configurar como espaço educativo em Direitos Humanos para significativo contingente de alunos.

A gramática dos Direitos Humanos é pouco discutida entre os trabalhadores da Educação, como também pouco trabalhada em sala de aula e na sociedade. Por isso, a necessidade de criação de espaços fomentadores da EDH, bem como a ampliação dessa formação nos centros de formação dos trabalhadores(as) para o diálogo com as diferentes áreas do conhecimento.

De acordo com Scalabrin e Favretto (2015, p. 4747),

> A ampliação do acesso à educação básica, principalmente no ensino fundamental, o qual praticamente está universalizado no Brasil, colocou em questão o desafio de oferecer educação de qualidade, condições adequadas de infraestrutura e de material didático, além de professores e funcionários para atender a todo o contingente de estudantes que vem ingressando na escola pública. O público que passou a frequentar a escola é mais diverso, podendo incluir os portadores de necessidades especiais (físicas e sensoriais), os indígenas, os quilombolas, os imigrantes, colocando em tensionamento a questão do direito à igualdade e do direito à diferença. Ademais, outros conflitos são vivenciados no tocante à disciplina, às relações de gênero, à orientação sexual, ao bulling, ao uso de drogas, à violência, às mais diversas carências e vulnerabilidades. Esse contexto complexo e plural, em alguns casos, não tem servido para instigar educadores a implantarem medidas afirmativas, inclusivas, comprometidas com a participação, mas pelo contrário tem provocado até mesmo reações de saudosismo quanto à escola de antigamente, a escola seletiva, a dos privilegiados, a que existiu antes da democratização do acesso à educação básica, e, em outros casos, tem levado à crítica dos "direitos" conquistados, vendo-os como a causa dos problemas atuais. Tal contexto é preocupante e reforça ainda mais a necessidade de trabalhar com a educação em direitos humanos.

O saudosismo em relação a uma "Escola ordeira" é resultado de uma Escola desassistida de condições para exercer àquilo que dela se espera. Os professores estão na "linha de frente", com todas as precariedades, sem equipes de psicólogos, recreadores, psicopedagogos, agentes culturais e outros profissionais necessários a essa complexidade, enfim, há um simulacro de escola que recai nas costas de boa parte dos professores, que reagem com esse saudosismo, pois os próprios professores se tornam "algozes-vítimas".

Para promover a EDH, o Ministério da Educação aprovou, em 30 de maio de 2012, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos para as instituições da Educação Básica e Ensino Superior. Um dos principais objetivos da defesa dos Direitos Humanos é a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana. Tais documentos parecem mais emanar do Estado que do conjunto dos movimentos sociais.

Nesse marco legal, o objetivo da EDH é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos e seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que identifique e respeite os direitos do Outro. A EDH busca, também, desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais. (MEC/CNE, 2012).

As discordâncias são anunciadas no plano da definição das propostas para sua concretização. Embora sem respaldo teórico, no discurso recorrente de muito profissionais da educação, a Educação em Direitos Humanos tem sido expressão empregada com sentido restrito e pontual, se restringindo, quando isso acontece, apenas em discutir temas de direitos humanos em datas comemorativas ou projetos pedagógicos isolados. Mas a construção conceitual dessa expressão ultrapassa em muito essa compreensão tacanha.

1.5 História e Historicidade: suas relações com a Cultura dos DH e a EDH

Entende-se que, cada vez mais, torna-se imprescindível explicitar o diálogo entre esses dois campos, não apenas para demonstrar os pontos que possuem em comum, mas, principalmente, para fundamentar teoricamente quais as conexões entre História e Direitos Humanos. Adicionalmente, evidenciar aos que ainda não vislumbram esse diálogo, a possibilidade de perceber a proximidade inerente que existe entre essas duas áreas.

As questões colocadas anteriormente nos levam a refletir sobre a importância do processo educativo em Direitos Humanos e, especialmente, o papel do ensino da História para a compreensão das relações entre os Direitos Humanos e os processos históricos, principalmente diante de uma sociedade caracterizada pela precariedade da vivência de práticas democráticas e de cidadania, e pela violação de direitos, que presenciamos cotidianamente.

Diante desse contexto, podemos dimensionar o quanto a História pode contribuir para estimular, adensar e fazer com que os sujeitos de direitos reflitam de modo crítico, sobre seu lugar na sociedade em que vivem, pois a História é capaz de possibilitar uma construção

sólida de identidade própria relacionada ao grupo social em que os sujeitos de direitos estão inseridos e, desta forma, é possível contribuir para imprimir mais agilidade e eficácia às tarefas necessárias para fazer avançar o processo de implementação de uma cidadania plena.

Esta regulamentação vai desde a Constituição Federal que prevê, em seu artigo 205, ser objetivo da educação "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", passando pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996) que prevê, em seu artigo 2º, que a educação "tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", e chega aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ensino Fundamental, que coloca como objetivos do ensino de História: "dar uma contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania" (MEC: PCNs, 1997); e aos PCN's para o Ensino Médio, que propõem especificamente para o ensino de História nesta etapa a ampliação de estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades.

Acreditando que o ensino de História possa, sim, contribuir na formação do sujeito de direitos, não se pode deixar de enfatizar que este ensino não pode e não deve ser instrumentalizado pelo Estado para a consecução de uma "cidadania" que já viria "formatada" e definida, mas que possibilite o sujeito de direito a se enxergar no processo histórico e constituir uma história de luta e resistência em defesa dos seus direitos.

A seara dos Direitos Humanos é um espaço de conflitos sociais e de resistências, e ao mesmo tempo, oferece possibilidades metodológicas para a pesquisa histórica.

Nesse sentido, buscamos refletir sobre a História, os Direitos Humanos e a Educação em e para os Direitos Humanos numa perspectiva onde a História não apareça como uma ciência segmentada, auxiliar, voltada a descrever as grandes narrativas históricas dos Direitos Humanos, mas que seja capaz de problematizar o campo da Cultura dos Direitos Humanos, numa crítica à visão linear e cronológica das lutas pelos DH, com a qual costumamos ter contato, por ser precisamente a perspectiva mais usual.

As narrativas da História dos Direitos Humanos construídas pelos manuais de Direitos Humanos, mesmo plenos de boas intenções, na maioria das vezes, estão legitimando a imposição de marcas particulares de uma cultura sobre outras, pois o que se afirma como universal é, em matéria de Direitos Humanos, a perspectiva hegemônica na disputa, aquela

que “venceu” e se estabeleceu como a verdade histórica, como bem afirma Seffner et all (2014, p.2).

Aí está a importância da historiografia na compreensão desse processo de construção da Cultura dos Direitos Humanos, pois a mesma possibilita que nos defrontemos com as narrativas que mostram os lugares onde tais direitos surgiram e os lugares onde não aparecem; e de que modo às narrativas historiográficas se ocupam, para dar visibilidade aos sujeitos de direitos ou torná-los invisibilizados. Muitas dessas narrativas se apropriaram de certas categorias como ‘nossa sociedade’ para narrar processos particulares a certos povos e culturas, buscando impor a outros povos marcas particulares de uma cultura regionalizada, como se esta fosse global e universal, impondo esta concepção a outros povos, países, sociedades que ou não tiveram protagonismo no campo dos Direitos Humanos ou o tiveram/têm de outras formas.

Infelizmente, ainda permanece o senso comum, no que diz respeito aos Direitos Humanos, um verdadeiro obscurantismo sobre o assunto, gerando exclusão de diversos grupos sociais que desconhecem seus direitos fundamentais ou não se enxergam como partícipes da conquista dos mesmos. Isso também se reflete na formação dos jovens, educados para a obediência a toda e qualquer lei, sem perceber seus direitos, ou quando estes estão sendo violados ou silenciados propositadamente.

Não basta criar dispositivos legais que positivem direitos que garantam os Direitos Humanos, é necessário implementá-los por meio de políticas públicas em consonância com as demandas sociais. Devemos pensá-los não como um reduto de leis, tratados e acordos, mas assumi-los como responsáveis pela constituição dos sujeitos de direitos, em construção, portanto, históricos.

As práticas de realização dos DH estão diretamente implicadas, num determinado momento histórico, com os mecanismos normativos e disciplinares de uma determinada época e lugar, o que possibilita a produção e compreensão de suas historicidades. Sendo assim, os DH não podem ser vistos como único em todos os lugares, pois deve-se admitir outras possibilidades, fruto de outras culturas e de outras tradições históricas e culturais.

As narrativas dos Direitos Humanos, tidos como valores universais, na perspectiva da historiografia, devem ser problematizadas e contextualizadas, para não incorrermos em anacronismos, operação de análise histórica em que se atribui a determinado período histórico valores surgidos em outras épocas. Pois não é possível acreditar que os valores culturais sejam os mesmos em diferentes épocas e sociedades. Pois, caso contrário, caso não investiguemos dessa forma as referidas narrativas, “outras gramáticas da dignidade humana, presentes em

outras sociedades deixarão de ser investigadas, não se admitindo, assim, outras possibilidades de interpretação". Lembremos as sociedades do Oriente, as indígenas, as africanas.

Entender que o centro de gravidade dos DH não está no conjunto de leis enunciadas, não está na parte explícita dos dispositivos legais, nos leva à indagação de onde se encontra seu eixo gravitacional. E o centro do seu desenvolvimento é, antes de tudo, histórico.

Nesta perspectiva, trazemos nosso argumento para a importância de se compreender os Direitos Humanos sob um enfoque histórico; para a necessidade de não termos a ingenuidade de imaginar que os referidos direitos foram dados de boa vontade pelos dirigentes do poder constituído, livre das pressões sociais, políticas, econômicas, culturais, de uma dada coletividade situada num dado tempo e espaço histórico. Dito de outro modo, os Direitos Humanos, ainda que formulados para atender às necessidades que emanam do social, trazem em seu bojo muito de abstrato e geral, não conseguindo prever todas as possibilidades que os contextos históricos e sociais oferecem.

Nos dizeres de Seffner et all (2014, p.2),

> [...] como estamos em uma sociedade de origem colonial, defendemos a construção de uma visão dos direitos humanos que incorpore as experiências produzidas neste lado de cá, e não tome apenas as produções da metrópole para construir a noção dita universal de direitos humanos. Afirmamos em consonância com Santos (2013) que o campo dos direitos humanos tem contradições internas, e que não será apresentando uma história única dele que vamos superar a situação. Ao contrário, será assumindo que direitos humanos podem significar muitas coisas, em diferentes contextos históricos, que poderemos construir um diálogo em que esse instrumento seja reconhecido como tendo uma potente força de emancipação.

Os Direitos Humanos são, pois, construções históricas fortemente marcados pela estrutura social, onde emergiram, no contraste de modelos societários diversos, conforme divisões de classe e grupos hegemônicos e contra hegemônicos. Nessa perspectiva, os grupos minoritários, através de uma ação efetiva, lutam com resistência em busca de ter seus direitos assegurados. Eles vêm se mostrando, na luta cotidiana, como sujeitos que buscam se organizar e tomar consciência para a transformação social e para a concretização da dignidade humana.

Assim, a implementação e efetivação dos Direitos Humanos não está nas leis, nem nos princípios abstratos, está no processo histórico que é resultante, emergente nas lutas sociais, dos movimentos populares, para levar à realização de uma sociedade em que sejam extintas a exploração e opressão do homem pelo homem. Nunca se pode aferir a efetivação de tais

direitos em abstrato, e sim, concretamente, pois as quotas de emancipação acham-se no processo histórico.

A maneira como os sujeitos interiorizam os direitos, e como os integram em suas vidas cotidianas, é fator determinante para a compreensão e o empoderamento do que seja dignidade humana.

Em função das questões expostas, se torna possível afirmar que a História se coloca como um desafio no âmbito da EDH, pois busca construir um conhecimento que propicie uma prática pedagógica capaz de preparar os alunos para um "raciocínio histórico independente". Assim, estaríamos formando sujeitos de direitos preparados para usar suas habilidades, tanto na identificação de problemas sociais, como em suas decisões pessoais cotidianas.

A História, portanto, poderá funcionar como uma estratégia para aqueles que queiram resistir à imposição, por outros, de uma visão histórica forasteira e descontextualizada, e escolher, em seu lugar, criar a sua própria. Desse modo, recorrendo às palavras de Simon *apud* Laville (2012, p. 1), verifica-se que,

> Um dos objetivos da educação histórica hoje está em formar o cidadão como alguém capaz de pensar criticamente a "realidade" do seu tempo e de participar na sociedade democrática de acordo com os seus princípios. Objetivo bem diferente do ensino de história vinculado ao Estado–Nação que, através de uma versão oficial de um passado histórico compartilhado, promovia, no cidadão, o respeito à ordem estabelecida. Ou seja, o que coloca como fundamental hoje é a mudança de uma metodologia a serviço da nação para uma metodologia a serviço da democracia e da formação do pensamento crítico.

Freire, com suas obras, contribuiu para a formação desse pensamento crítico, à medida que indica o seu entendimento sobre consciência crítica. Segundo ele, consciência crítica é aquela que:

> Possibilita inserir-se no processo histórico como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação. Além disso, caracteriza-se como um processo em que os seres humanos são desafiados pela dramaticidade do seu momento atual, "se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu 'posto no cosmos', e se inquietam por saber mais [...] e, ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta, do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 2005, p. 31).

Quanto ao pensamento de Freire acerca da consciência crítica, podemos dimensionar o seu alcance e importância a partir do grande debate no campo da historiografia sobre a consciência histórica.

Assim, de acordo com Freire, na formação da consciência crítica, é necessário que a injustiça se torne um percebido claro para a consciência, possibilitando aos sujeitos se inserirem no processo histórico e fazendo com que eles se inscrevam na busca da sua afirmação (1970, p. 29).

A Didática da História tem o entendimento de que a consciência crítica é resultado de condições do ambiente histórico e cultural e da preparação intelectual do indivíduo, tornando-o capaz de conceber a condição histórica das coisas e agir conscientemente sobre as mesmas. Assim, tal consciência se constituiria em uma conquista do intelecto restrita aos seus beneficiários, pois possibilita que os sujeitos históricos se apropriem do conhecimento de forma ativa e articulada com o mundo natural e social, enxergando-se como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o intuito de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, "uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real" (SCHMIDT E GARCIA, 2005, p. 300).

Para Rüsen (1992, p. 30), a consciência histórica funciona como um modo específico de orientação temporal em situações reais da vida presente, tendo como função ajudar a compreender a realidade passada para agir no presente. Isso sugere que a referência para o tempo futuro está contida na interpretação histórica do presente, já que é essa interpretação que deve conduzir a ação.

Deste modo, ainda segundo Rüsen (1992), a consciência histórica relaciona "ser" (identidade) e "dever" (ação) em uma narrativa significativa, que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma experiência futura a essa atividade atual. Portanto, "a consciência histórica tem uma "função prática" de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem, uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica" (SCHMIDT E GARCIA, 2005, p. 301).

A narrativa da História dos Direitos Humanos não deve ser tomada como única, deve-se admitir a possibilidades de múltiplas narrativas, fruto de escolhas intencionadas de fontes e teorias, possibilitando que os modos como essas narrativas plurais são construídas, seja problematizados. É preciso que coloquemos em destaque os conflitos existentes entre o centro

e a periferia, os dominantes e os dominados, o Ocidente e o Oriente, que acompanham na modernidade a narrativa de direitos humanos globais, ditados pelo ritmo do Ocidente e marcados pelas tensões e localismos. Como afirma Mattos (2010, p. 25),

> A este conjunto de respostas contra a globalização hegemônica, Santos (2002) dá-lhe o nome de localismo, entendendo-o como um conjunto de iniciativas que visa criar e manter espaços de sociabilidade de pequena escala, comunitários, orientados por lógicas participativas e cooperativas. Uma espécie de medida protetora contra as investidas deletérias da globalização, o que não significa, necessariamente, uma forma de isolacionismo. Numa época de globalizações (hegemônica e contra-hegemônica), as pessoas e os coletivos veem alargado o leque dos possíveis, e dos recursos disponíveis, para a elaboração de argumentos que justificam as suas identidades e os seus processos de identificação. Neste sentido, pensar identidade sugere que se abra mão de uma concepção de uma identidade una, integral e homogênea, para atender à mesmidade das diferenças e da individuação localizada.

Pois essa perspectiva continuamente nomeada como ‘universal’, nada mais é do que um particular, o Ocidente, alçado à condição de universal e de paradigma. De acordo com Santos,

> A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos. Deve, pois, começar por perguntar-se se os direitos humanos servem eficazmente à luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, tornam-na mais difícil (2013, p. 15).

Mediante as inúmeras formas como o discurso em torno dos Direitos Humanos tem se materializado, não há como negar sua relevância sob vários aspectos. Do ponto de vista do cidadão, conhecer o contexto social que o cerca e ter ciência dos direitos que lhes são inerentes, lhe garantirá uma experiência menos traumática diante do complexo e turbulento cotidiano do mundo pós-moderno.

A relevância do debate se evidencia, conforme sinaliza Candau (2008, p.45), na medida em que constatamos que,

> No mundo atual, a consciência de que estamos vivendo mudanças profundas que ainda não somos capazes de compreender adequadamente é cada vez mais aguda. Para muitos intelectuais e atores sociais, não estamos simplesmente vivendo uma época de mudanças significativas e aceleradas, e sim uma mudança de época. Essa realidade provoca perplexidade e suscita

> uma ampla produção científica e cultural, assim como um intenso e acalorado debate.

Desse modo, a Escola também não deve esquivar-se do debate, até mesmo por conta dos inúmeros compromissos e metas assumidos pelo Estado brasileiro, no sentido de promover uma educação comprometida com a promoção da cidadania. Sendo assim, faz-se necessário compreender:

> [...] a problemática dos direitos humanos como algo capaz de impregnar todo o processo educativo, questionar as diferentes práticas desenvolvidas na escola, desde a seleção dos conteúdos até os problemas de organização escolar (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 246).

Versando especificamente de um enfoque escolar direcionado para Direitos Humanos, Fernandes e Paludeto destacam ainda (IDEM.) a desnecessidade de uma matéria específica sobre o tema, mas salientam a importância de se compreender o currículo ora como multidisciplinar, ora como transversal.

No que tange ao campo da História (BARROS, 2005), em termos acadêmicos, os debates precisam fomentar a necessidade de se enfrentar temas complexos e multidisciplinares como Direitos Humanos.

Sendo assim, uma postura metodológica na perspectiva de um diálogo conceitual que busque articular diferentes campos do saber, pode representar grandes avanços para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas a Direitos Humanos no âmbito da História. Saliente-se, neste sentido, que o contato com métodos de outros campos do saber já proporcionam ao conhecimento histórico importantes avanços, sobretudo a partir do advento do movimento dos *Annales* (REIS, 2003).

No que se refere ao cotidiano escolar, um dos grandes desafios enfrentados pelo profissional de História para levar a temática dos Direitos Humanos a sua práxis, é justamente estabelecer parâmetros conceituais sólidos por meio dos quais se possa escolher estratégias didáticas compatíveis com a interdisciplinaridade dos DH e as especificidades do Conhecimento Histórico e sua relação.

Desse modo, a Escola, enquanto instituição social de inegável potencial transformador, não pode se eximir de fomentar esse debate. Sendo assim, a discussão sobre Direitos Humanos deve ser intensificada, por meio de uma abordagem inter/multidisciplinar e multifacetada, articulando diferentes disciplinas, de modo a estimular o senso crítico dos alunos/as e fazê-los/as se aperceberem das inúmeras conexões entre o que se discute no

âmbito escolar e o seu cotidiano social. E possibilitando que os educandos/as se apropriem e compartilhem dos saberes construídos historicamente.

De modo especial, o ensino de História deve lançar novos olhares sobre temas dotados de atualidade e relevância social, como é o caso dos Direitos Humanos, buscando estabelecer conexões entre os debates acadêmicos, o contexto social e a práxis pedagógica de cada profissional.

Assim, a relevância de se abordar temáticas de Direitos Humanos por meio do material didático em sala de aula, nos últimos tempos, tem sido avivada na medida em que o debate ganha cada vez mais espaço, requerendo dos jovens conhecimentos sobre a temática de forma com que possam estabelecer posicionamentos críticos sobre a sociedade que os rodeia, bem como evidenciar percepção sobre os direitos inerentes ao exercício da cidadania.

CAPÍTULO II

O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO EDUCACIONAL: possibilidades e limites

O Livro Didático como recurso educacional apresenta-se como campo de possibilidades para difusão dos princípios da dignidade da pessoa humana, da tolerância, do respeito às diversidades socioculturais, permeadas de novas formas de sociabilidade humana. Mais também, não se pode esquecer que o mesmo é um mecanismo de controle do trabalho escolar.

Esse recurso deve estar comprometido com a arquitetura de uma nova Humanidade, possibilitando, assim, a afirmação dos sujeitos históricos portadores de direitos. Díaz (2011, p. 611) afirma que:

> O livro didático, um material pedagógico de longa data, é ainda hoje um recurso privilegiado nos processos de seleção e de comunicação dos conhecimentos escolares. Sua trajetória e permanência na rotina escolar o apresentam, em vários países ocidentais, como um componente fundamental do sistema educacional sobre o qual recai uma grande parte das aprendizagens promovidas pelos projetos curriculares.

A Educação, desse modo, articulada aos recursos didáticos utilizados em sala de aula, em especial o livro didático, tem um papel de grande relevância para a efetivação de tais princípios, pois é na Escola onde os jovens estudantes convivem diariamente com as diferenças, com a multiplicidade de etnias, religiões, orientações sexuais, e é nela que há a possibilidade de alcançar, com maior eficácia, o maior número de segmentos sociais.

Levando em consideração que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006) orienta para que os sistemas de ensino da Educação Básica implantem políticas educacionais que incorporem conteúdos e práticas de Direitos Humanos, procuramos, ao longo desta pesquisa, compreender como tem se dado a abordagem desse tema nos livros didáticos de História no Ensino Médio, entregues nas escolas públicas estaduais da Região Metropolitana do Vale do Mamanguape, Litoral Norte da Paraíba.

Visto que a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos Direitos Humanos, a Escola, em suas práticas educativas, deve corroborar para o desenvolvimento humano em sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

Pensando nas práticas pedagógicas em Direitos Humanos, acreditamos que os livros didáticos, vistos como instrumento de reflexão, devem atender a uma dupla exigência: de um lado, os procedimentos, as informações e os conceitos propostos nos manuais; de outro lado, os procedimentos, as informações e conceitos que devem ser apropriados e adaptados às condições do meio escolar, devendo, assim, trazer inclusos em sua estrutura as demandas dos Direitos Humanos, para que, assim, as mesmas sejam interiorizadas e vivenciadas cotidianamente no ambiente escolar e fora dele. Cabe ao/à professor/a ter a consciência devida de que livro didático é apenas um suporte pedagógico e não um manual completo e diversificado. A partir das considerações de Díaz (IDEM), podemos compreender que:

> Em relação ao currículo, o livro didático associa-se às determinações do estado acerca dos saberes legítimos ensinados na escola, atuando neste caso como um dispositivo de gestão político-cultural institucionalizado (Morales; Kiss; Guarda, 2005), porque sua estrutura inclui uma seleção de conteúdos, imagens e representações que devem ser ensinados em uma área de conhecimento e em determinado nível (Arteaga; Alemán, 2007). A partir dessa perspectiva, as implicações educacionais deste recurso vão além do seu potencial didático-pedagógico, uma vez que "através de seu conteúdo e forma, destacam construções particulares da realidade, modos particulares de selecionar e organizar um vasto universo de conhecimento possível" (Apple, 1993, p. 115). As narrativas contidas no livro didático, que indicam explícita ou implicitamente certas ideias sobre o conhecimento, sobre a organização da sociedade, sobre a legitimidade de certas práticas culturais só evidenciam sua estreita relação com o currículo, como categoria de conhecimento pedagógico.

Tais livros comportam valores e ideologias que endossam a construção de saberes não somente de estudantes, mas também das famílias, que têm contato com o material ao longo da tarefa educativa dos seus filhos. A escola é parte integrante do Aparelho Ideológico do Estado, nesse contexto, o/a professor exerce a função de reprodutor/a de relações sociais quando ensina teorias concebidas por outro sem nenhuma reflexão sobre sua prática pedagógica. De acordo com Díaz (2014, p.613):

> O livro didático se torna um dispositivo no qual convergem relações de saber e poder, pois se sustenta em formas, maneiras, regulamentos e regras provenientes de diversas fontes localizadas no interior e no exterior do livro (PALACIO; RAMÍREZ, 1998; ARISTIZÁBAL, 2006), que delineiam ou configuram os conhecimentos que o sistema educacional considera como legítimo e verdadeiro, sendo o principal veículo de transmissão da cultura escolar institucionalizada.

2.1 O livro didático como uma narrativa

Na Escola Pública brasileira, o livro didático é considerado componente integrante dos dispositivos curriculares e é adotado pela Instituição como o principal recurso metodológico dos/as docentes. No entanto, é nos processos de intervenção didática, ainda a serem inquiridos com maior acuidade, que se observa a importância atribuída a esse componente da cultura escolar. Como instrumento de narrativas, o LD permite disseminar ideias, ideologias, conceitos e valores por meio da instituição escolar obedecendo a finalidades sociais emanadas das instâncias que promovem o ensino, estando, assim, afinado com as prerrogativas estatais. Desempenhando papel central no cotidiano escolar dos/as alunos/as como, também, no exercício profissional dos/as educadores, consubstanciando-se decisivamente como o portador do currículo escolar prescrito pelo Estado brasileiro.

O LD de História com os conteúdos históricos está muito mais conectado aos interesses e interlocutores do presente do que propriamente com o conhecimento do passado por ele mesmo. Essa particularidade robustece a compreensão de que precisamos ver o livro didático enquanto um produto de consumo que se apresenta como um recurso didático e, assim, buscarmos seu papel enquanto veiculador de ideologias.

Como todo discurso, o LD deixa transparecer uma intenção, pois se verifica em vários manuais didáticos produzidos no Brasil o ideário de seus autores e dos discursos que os constituem em vista do contexto em que tais textos se inserem. Sendo assim, faz-se necessário entender a escola enquanto um aparelho ideológico do Estado e, no seu interior, a função de poder do livro didático. Althusser (1985) afirma que, para manter sua dominação, a classe dominante gera mecanismos de perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de dominação. Assim, de acordo com o referido autor, "as escolas, as igrejas, 'moldam' por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção etc., não apenas seus funcionários, mas também suas ovelhas" (ALTHUSSER, 1985, p. 70).

Nesse contexto, o LD exerce a função de reprodutor de relações sociais. Assim, podemos inferir que as propostas apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, que repercutem no discurso apresentado no livro didático de História (LDH) para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras, têm como função a dominação de seu funcionamento com base em ideologias.

Se verificarmos a organização interna do LDH, é possível observar a padronização dos capítulos e a homogeneização das propostas de atividades, ou seja, a existência de mecanismos de controle do trabalho escolar apresentado no LD nas propostas de exercícios voltada para os dois usuários principais do livro: o/a aluno/a e o/a professor/a. Além disso, no manual do/a professor/a, os/as autores apresentam notas sugestivas, para controlar e nortear a prática do/a usuário/a docente. A ideologia do LDH, a partir da sua organização interna, leva-nos a acreditar que as discussões propostas são, no geral, apresentadas pelos/as autores/as com a intenção de direcionar o pensamento do/a aluno/a ao propor "sugestões de atividades" e notas sugestivas voltadas ao/à professor/a. Desse modo, a própria existência do livro já é um "mecanismo de controle".

De acordo com Fonseca, "O livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar" (2003, p. 49). Assim, como veiculador dos conhecimentos históricos, o livro didático de História é responsável, segundo Marc Ferro, pela "... a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos (...)" (FERRO, 1983, p. 11). Essas imagens que o autor menciona, são os alicerces da construção das identidades coletivas e, ao mesmo tempo, das alteridades e até possíveis preconceitos e xenofobismos entre as sociedades. Desse modo, antes de ser um recurso didático fundamental, o LD é um produto comercial, inserido em políticas públicas de educação nacional e por isso precisa ser estudado como tal.

Como produto comercial, o LD dificilmente pode apresentar propostas renovadoras que significariam um risco mercadológico, isto, atrelado ao fato de que, pelas suas difíceis condições de trabalho, os/as docentes preferem os livros que exigem menor esforço, nos quais se apoiam e que reforçam uma metodologia autoritária e um ensino teórico (KRASILCHIK, 2004) podendo influenciar na qualidade do LD e em como ele é trabalhado em sala de aula, refletindo na formação do alunado. Diante disso o LD pode acabar determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, decidindo o que se ensina e como se ensina (LAJOLO,1996).

Entretanto, pesquisas realizadas sobre o LD desde a década de 1970 têm apontado para suas deficiências e limitações, implicando um movimento que culminou com a avaliação institucional, a partir de 1994, dos LD distribuídos nas escolas públicas pelo PNLD.

O LD, além de ser tratado como mais um, entre outros recursos pedagógicos, no processo de ensino-aprendizagem, é, sobretudo, um recurso cultural que coloca o estudante em um determinado contexto histórico-político. A sua eficiência está pautada diretamente na forma como o/a professor/a conduz este material de apoio no seu planejamento.

Destaca-se que, neste cenário, a Escola pode ser compreendida como um espaço onde a cultura pode ser disseminada no entorno escolar por meio do livro didático. Sendo assim, esse material pode ser um instrumento de condução de ideias com valores éticos, morais, sociais e culturais.

Faz necessário, portanto, destacarmos que o livro didático é parte de uma cultura escolar e o mesmo por si só não dá conta de tratar da historicidade dos conceitos, da problemática em torno das diferentes formas de apreensão do conhecimento, mas, no conjunto das práticas pedagógicas, forma-se e transforma-se num dos principais artefatos materiais da cultura escolar. De acordo com Silva:

> O livro didático é um produto complexo, porque entrecruza diferentes perspectivas teóricas, editoriais, pedagógicas, mercadológicas, políticas e ideológicas, e por isso, principalmente na transição dos séculos XX e XXI, tem despertado tantas críticas favoráveis e desfavoráveis, e a cada dia ocupa mais espaço tanto na cultura escolar de inúmeras salas de aulas espalhadas pelo Brasil quanto nas pesquisas acadêmicas. Assim, é fundamental sabermos como este livro é escolhido e trabalhado no cotidiano da sala de aula e como podemos relacioná-lo às práticas pedagógicas do cotidiano de professores e alunos.(2012, p. 566)

Nessa perspectiva, o enfoque no livro didático sugere uma forma de questionamento ao modo como as propostas curriculares atinentes à Educação em Direitos Humanos vêm sendo abordadas no cotidiano da Escola, mais precisamente nos materiais didáticos nela disponíveis, sendo por isso uma demanda epistemológica que aponta para a inscrição dos conceitos de tolerância, diversidade, culturas, entre outros. “Um aspecto fundamental a ser considerado em análises sobre materiais didáticos é seu papel de instrumento de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder”, assegura Bittencourt (2009, p. 298).

O livro didático, para muitos professores, tem sido a única referência para o seu trabalho e, às vezes, se confunde com o próprio currículo definidor de estratégias de ensino. Nesse sentido, o referido recurso didático deve ser constituído de princípios integradores de Direitos Humanos, devendo corroborar com a compreensão das experiências de lutas, pressupondo não esquecê-las, mas sim relembrá-las, trazendo dentro de si temas e assuntos alusivos que façam parte integral dos conteúdos e atividades do currículo e dos programas de estudo. Devendo, assim, incluir, em seus textos e discussões, nos projetos educacionais e nos materiais feitos para os livros didáticos, problemáticas que possibilitem que os sujeitos históricos se compreendam como sujeitos protagonistas de sua própria história, desse modo,

possam tornar-se sujeitos detentores de direitos e obrigações. Nesse sentido, Mistura e Caimi destacam que:

> Disputado por interesses de diversos campos de investigação, o livro didático tem assumido o status de documento histórico, veículo de transmissão, aceitação/transgressão, determinação, imposição e legitimação de saberes. Ainda, como instrumento pedagógico, conquistou um lugar hegemônico nos ambientes escolares. Superando suas próprias barreiras de atuação ao impor-se como parte de uma cadeia de relações de poder muito maior do que sua instrumentalização no processo de ensino-aprendizagem, o livro didático de história transcende os discursos que o inscrevem como documento histórico, em seus diversos contextos de idealização, fabricação, disseminação e uso. Com isso, vem se tornando o próprio *sujeito* de sua historicidade uma vez que carrega, em si, marcos de permanências e rupturas de sistemas e ideários políticos, arroubos de ideologias e discussões nos âmbitos de produção pedagógica, historiográfica, editorial e social (2015, p.229).

É neste sentido que verificar os inúmeros conteúdos e discussões tratadas na estrutura do livro didático, atentando para a questão dos Direitos Humanos nos textos presentes no LD de História, constitui tarefa importante para se compreender a dimensão da efetivação do PNEDH no âmbito da Educação Básica. Tal propósito é resultado de práticas de mobilização social, o que tem provocado, entre outras consequências, intenso debate nos meios acadêmicos e nos movimentos sociais que defendem os Direitos Humanos. Os livros didáticos, em especial os distribuídos nas escolas públicas, atendem a um público heterogêneo, desse modo, para ser recepcionado em um nível aceitável de escolarização, além de dever atender às necessidades do currículo, deve adequar-se às circunstâncias para atender ao seu público- alvo.

A análise do LD fornece informações sobre as expectativas, valores e crenças vigentes da e na sociedade, o grau de desenvolvimento científico e as circunstâncias econômicas e materiais de sua produção, além de ter forte relação com a construção de identidades.

Nessa perspectiva, o reconhecimento sobre as narrativas presentes no LD de História do Ensino Médio podem apontar para a permanência de conceitos e valores que pouco remetem a questionamentos sobre violações e garantias de direitos e também estabelecem relações precárias com os Direitos Humanos e a democracia.

2.2 O LD como uma produção cultural e mercadológica

Segundo Justino Magalhães, a história do livro didático pode ser analisada em três perspectivas: a primeira, alusiva ao papel do livro didático na estrutura da escola; a segunda, voltada para os alcances econômicos, ou seja, seu aspecto de produto comercial, no processo de composição dos manuais didáticos; e; por fim; sua relação dialética com o campo social. Pois, conforme ponderou o autor,

> O manual escolar tem uma materialidade. Espécime e produto autoral, editorial, mercantil, o manual escolar é mercadoria e produto industrializado e comercializado, com características próprias e que cumpre objectivos específicos nos planos científico, social e cultural (MAGALHÃES, 2008, p. 4).

Os discursos atuais sobre os Direitos Humanos vêm sendo marcados por um cenário inquietante no que se refere às constantes violações de direitos e ações de tornar (in)visíveis os segmentos socialmente vulneráveis. Há uma falta de consenso sobre o papel dos Direitos Humanos na vida dos sujeitos de direitos.

Diante dessa situação, buscamos destacar o relevante papel dos materiais pedagógicos utilizados no espaço escolar, em particular, os livros didáticos, para o redimensionamento, a construção e a reconfiguração dos valores atribuídos pelo senso comum aos referidos Direitos Humanos e a consolidação de uma Cultura de Direitos, pautada no respeito à diferença e na tolerância.

Para Bittencourt (2009, p. 301), o livro didático trata-se de objeto cultural de difícil definição,

> Por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma *mercadoria* ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista. Constitui também um *suporte de conhecimentos escolares* propostos pelos currículos educacionais.

Nesse sentido, o livro didático, compreendido como recurso educacional presente há muitas décadas no dia-a-dia escolar, precisa ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade.

Portanto, o livro/produto se configura como um bem simbólico que adquire valor no mercado. Esse processo, de acordo com Díaz (2011, p. 621), pode ser explicado porque:

> Como qualquer outro material curricular, o livro didático participa da construção de significados – talvez com mais ênfase em certas realidades – mas isso ocorre em um contexto de relações sociais complexas, contraditórias, a partir da multiplicidade de narrativas e de entendimentos que operam na vida escolar e social. Não se pode compreender o valor educativo deste recurso em todas as suas dimensões sem considerar a maneira que os estudantes realmente o leem, sendo sujeitos pertencentes a grupos sociais com suas culturas e histórias de vidas individuais. A partir desta compreensão, o livro didático é um dos recursos, entre outros, que operam na construção de aprendizagens e de significados; apesar da sua presença transversal no sistema escolar – tradição nos mais diversos contextos – não se pode deixar de considerar a sua poderosa influência como um artefato cultural nos processos de construção de identidades individuais e sociais. Isto não significa negar o livro didático como material educativo, mas apostar em uma expansão do universo de significados presentes nas construções teóricas contidas nas páginas de propostas didáticas em relação à diversidade de contextos.

Na relação entre educadores (público consumidor), editoras (produto) e governo (financiador), observamos que o livro se constitui enquanto uma mercadoria que tomará as formas do que o mercado precisa e espera, como apontou Bittencourt, mais do que propriamente uma produção centrada no conhecimento puro e simples.

A atribuição de valores aos livros didáticos dentro do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD se dá entre editores e governo. Isso porque os livros são apresentados às escolas como parte de uma lista preparada pelo Ministério de Educação e sua Secretaria de Educação Básica, na qual os livros são categorizados e, portanto, mesmo sem um valor monetário conferido a eles, os mesmos são valorados em suas descrições.

O livro didático, como suporte pedagógico de ensino, no Brasil, esteve historicamente condicionado às necessidades conjunturais, por relações de poder que transcenderam seu papel de repositório de conhecimento adequado à instrução escolar de jovens estudantes, fazendo com que operasse como veículo ideológico, sempre a serviço das conjunturas políticas. Não é mais admissível restringir as análises de livros didáticos às apreciações críticas ideológicas de conteúdo, pois, segundo Miranda e Luca:

> O livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124)

Desse modo, devemos compreender o livro didático como um artefato cultural, ou seja, devemos considerar que suas condições sociais de produção, circulação e recepção estão definidas com referências a práticas sociais estabelecidas na sociedade. E como tal, ele possui uma história que não está desvinculada da própria história do ensino escolar, do aperfeiçoamento das tecnologias de produção gráfica e dos padrões mais gerais de comunicação na sociedade, como afirma Martins (2006, p. 117).

Tal acepção possibilita a ampliação das discussões sobre os mesmos para além dos estudos da indústria cultural e das relações com o mercado editorial, na medida que permite caracterizar os formatos dos LD com diferentes práticas discursivas.

Ante o cenário que diz respeito ao LD, também nos é permitido compreendê-lo como uma mercadoria, pois o mesmo é um produto comercial, o que comprova os motivos que levaram à sua estruturação e o caminho percorrido desde a avaliação do PNLD até a escolha pelo/a professor/a.

O produto final de uma série de atividades editoriais, gráficas, avaliativas, entre outras, resulta no livro como uma mercadoria que é para ser divulgada e lida, mediante a sua compra. Intercessora das relações sociais, a mercadoria é uma coisa que serve para atingir as necessidades do ser humano.

Num sistema fundamentado na troca, o valor de uso da mercadoria, que se refere à sua utilidade para atender a essas necessidades, surge também como suporte material do valor de troca, pelo qual as mercadorias são trocadas no mercado. Com o livro didático, a situação não é diferente. Como valor de uso, atende as necessidades de certa expectativa dita educacional, mas, para realizar a satisfação dessas necessidades, subordina-se ao valor de troca e às suas determinações. De acordo com Munakata (2012, p. 64),

> o mercado do livro didático, desde que se constituíram os sistemas nacionais de ensino, conta com a participação desse ator peculiar – o Estado. No Brasil, a relação entre o Estado e o mercado de livros didáticos é, atualmente, mediada pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), criado em 1985, pelo qual o governo compra os livros solicitados pelos professores para serem distribuídos a todos os alunos das escolas públicas. A partir de 1996, instituiu-se a avaliação prévia, pela qual os livros didáticos inscritos no Programa passaram a ser examinados por especialistas. Somente os livros que obtivessem o parecer favorável poderiam ser escolhidos pelos professores. Não é impossível que tal situação tenha incentivado a produção de livros direcionada não diretamente aos professores e aos alunos, mas aos avaliadores, geralmente recrutados da universidade e, segundo a crítica corrente, nem sempre habituados às práticas de sala de aula. Nessa situação, as editoras, ao menos no Brasil, buscam cada vez mais se adequar às exigências do governo, que se traduzem em Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nas

> determinações específicas de cada edital do PNLD, além das idiossincrasias dos avaliadores.

Pensar o livro como mercadoria torna-se imprescindível para compreendermos a proposta de utilização definida pelo livro e como isso é efetivado na prática. Se pensarmos sobre a proposta de um manual, a respeito dos conteúdos selecionados, dos temas abordados e da contribuição da obra para a melhoria da qualidade de ensino, observaremos grandes diferenças em relação às mesmas metas do ponto de vista do/a professor. Isso se torna importante porque a escolha do livro didático pode se basear em critérios inversos à proposta da obra, mas que são legítimos para o entendimento do/a professor sobre o livro escolhido.

A dimensão mercadológica permite a análise desse diálogo que está intimamente ligado às práticas de leitura. Gatti Júnior mostra que as questões econômicas têm grande relevância quando destaca que:

> [...] entre as determinações mais fortes está a questão econômica, pois, se o livro didático for tomado como uma entre outras mercadorias produzidas na sociedade, não se pode deixar de considerá-lo como um bem vendável, feito para gerar lucro, acumular capital financeiro, etc. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 159)

Considerando esse problema, temos em mãos toda uma gama de possibilidades para refletir, por exemplo, sobre as possíveis estratégias de editores e vendedores para tornar um livro didático atrativo para os seus consumidores em potencial:

> Cumpre destacar que para o segmento voltado para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de vendagem e aceitação no mercado. Nesse contexto, o livro didático assume claramente sua dimensão de mercadoria, sujeita a múltiplas interferências em seu processo de produção e vendagem. (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 128)

No final desse processo, o que os/as professores/as (e os/as alunos) fazem com essa mercadoria? Uma posição prevalecente durante muito tempo foi a de que o livro didático, seja pelo seu caráter de vulgarização, seja por ser veículo da ideologia (burguesa) ou produto da indústria cultural, era necessariamente ruim, o avesso da ciência, o que denunciava a precária formação de seus usuários – os/as professores/as, que recorriam a ele como "muletas", diz Munakata (2012).

Nessa declaração de princípios, o autor acrescenta que ele se dispensava de mencionar algum livro em particular e, muito menos, examinar o seu uso efetivo. No caso do livro didático, essa mercadoria, pelo fato de sê-la, já aparece estigmatizada, carregando consigo

todos os "vícios" da sociedade capitalista. A finalidade de obtenção do lucro e o caráter fragmentário e parcelar, que maculam as atividades da indústria cultural, conferem, por definição, a desqualificação *in totum* de seus produtos – desqualificação que, portanto, transcende a todas as particularidades de cada objeto. Reduzidas à sua forma mercantil, como valor de troca, resultado de trabalho abstrato, todas as mercadorias – e não apenas as da indústria cultural – se equivalem.

No caso específico do livro didático, como se viu, ele envolve uma miríade de pessoas que o realizam como mercadoria: autor, editor, chefe de arte, copidesque, preparador de texto, revisor, diagramador, as várias categorias profissionais de gráficos, divulgador, avaliador, diretor de escola, professor/a, aluno/a e pais, só para mencionar as mais óbvias. A produção do livro didático serve certamente para a acumulação do capital, mas onde há o capital, há também o trabalho, os trabalhadores e suas práticas (MUNAKATA, 2012, p.64).

A influência do Estado na própria seleção dos livros que compõem o guia do LD, o qual se trata de um dos documentos utilizados para a efetivação da escolha dos LD, pois traz em seu bojo resenhas e informações acerca de cada uma das obras aprovadas no PNLD, apresentando aos/às docentes análises, reflexões e orientações quanto ao conteúdo e estrutura das obras e suas potencialidades para a prática pedagógica (MEC, 2016), demonstra como os livros didáticos estão comprometidos com um conjunto de demandas abertas por programas oficiais e, portanto, longe de serem meros instrumentos ou recursos puramente didáticos, mas documentos repletos de ideologias sejam elas oficiais ou não.

2.3 O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD

No caso brasileiro, no que se refere a essa matéria dos livros didáticos, o PNLD se constituiu em uma das mais importantes iniciativas de concretização da política pública de educação, por possibilitar o acesso tanto dos/as professores/as quanto, principalmente, dos estudantes, a tal recurso, um recurso com qualidade pedagógica, se considerarmos diretrizes que orientam a sua elaboração. Entre tais diretrizes, incluem-se aquelas relativas à Educação em Direitos Humanos, a partir de princípios e propostas estabelecidos no PNEDH (2006). Analisar, portanto, os modos como tais diretrizes da EDH estão se transversalizando nas áreas específicas do conhecimento ministradas na Educação Básica, com foco nos e através dos livros didáticos, é, em nosso entender, a relevância acadêmica desta pesquisa, pois cada área tem as suas peculiaridades e tanto professores/as quanto estudantes precisam compreendê-las mais a fundo.

Verceze e Silvino (2008, p. 89) afirmam que:

> Os livros didáticos representam uma fatia considerável do Mercado Editorial Brasileiro, e que, por vários anos, a escolha desses livros pelos professores se deu apenas por uma listagem oferecida pelo MEC às escolas, com o nome e o código dos livros inscritos no Programa Nacional do Livro Didático. É evidente que, nesse contexto, a escolha era prejudicada pela falta de informações a respeito das obras, comprometendo a qualidade de ensino, uma vez que o MEC, em acordo com as editoras, distribuía, nas escolas, livros que se distanciavam das propostas curriculares e dos projetos pedagógicos elaborados. As obras eram sempre desatualizadas quanto às teorias e sua adequação à realidade do alunado, continham erros inaceitáveis e veiculavam valores incompatíveis com a construção da cidadania. Nos últimos anos, o consumidor brasileiro tem conquistado mudanças significativas em relação a seus direitos. Assim, a compra e venda de produtos seguem as normas do Código do Consumidor, aprovado pela Constituição de 1988, no qual está assegurado o direito de avaliar e exigir um produto de boa qualidade. No caso dos livros didáticos, esses procedimentos da escolha e avaliação são de extrema relevância, porque tendem a elevar a qualidade do ensino, sobretudo, o público, já que é o Governo Federal que distribui os livros didáticos para as escolas públicas. Desta forma, com base nesse código, o MEC avalia os livros inscritos pelas editoras para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2000/2001), que estão disponíveis no Catálogo de Livros Didáticos, como referência para o professor.

A partir do esboço da inserção do tema dos Direitos Humanos nas políticas públicas educacionais, faz-se necessário uma análise da execução da política nacional do livro didático, tomada como iniciativa emblemática, apontando-se as potencialidades, os limites e os avanços necessários à implementação dessa política e o desafio de incorporar os temas voltados aos DH, principalmente, nos livros didáticos.

Nesse contexto, acrescentamos que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi instituído no ano de 1985, em momento coincidente com o de reabertura democrática do país, vem sendo reconfigurado desde então, tendo, com o tempo, se tornando um dos maiores programas de avaliação e distribuição de livros didáticos de todo o mundo. Um dos seus principais objetivos é evitar que livros com erros conceituais, desatualização, preconceitos e qualquer forma de discriminação sejam selecionados pelo MEC para compor os Guias do Livro Didático.

Para dar suporte normativo ao funcionamento do PNLD, algumas legislações são imprescindíveis, a exemplo da Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, os Planos Nacional de Direitos Humanos (de 1996 e 2002), o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006) e tantos outros

documentos que regulamentam os programas de produção, compra e distribuição de livros didáticos para as escolas públicas.

Além do processo de distribuição, o PNLD tem como missão avaliar os livros didáticos que são produzidos pelas editoras brasileiras. Nesse tipo de processo, regido por editais, alguns elementos são levados em consideração para a inclusão ou não de determinados livros no programa. Alguns dados como "erros de informação, conceituais ou de desatualizações graves; veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e, por último, verificação de incoerências metodológicas graves" (PNLD 2010) são considerados determinantes importantes para um parecer contrário ao material, realizado pela equipe de avaliação.

Em nível federal, as mudanças mais significativas no que diz respeito à escolha do LD começaram a ocorrer nos anos de 1990. Entre elas, destacam-se a implantação, pelo Ministério da Educação, do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático, cujas discussões iniciais ocorreram a partir de 1995; da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Neste conjunto de ações e documentos, são fartas as críticas aos livros e/ou manuais didáticos utilizados nas escolas brasileiras. Dessa forma, há o reconhecimento, por parte do Ministério da Educação, de que o livro didático é um importante instrumento do trabalho docente, ao asseverar que:

> Critica-se muito, e não de hoje, a qualidade do livro didático. É patente a distância que existe entre os avanços conseguidos, nas últimas décadas, no âmbito das pesquisas e das novas metodologias em História e Geografia, e a sua assimilação na prática do magistério. Constatação ainda mais patente quando se analisam os instrumentos de trabalho construídos para auxiliar os professores [...] (MEC–PNLD, 2001, p. 02).

Constata-se, portanto, que em termos de objetivos formativos, há preocupações centradas na formação de um/a educando/a que seja capaz de posicionar-se criticamente frente à realidade. No entanto, para que se forme educandos/as críticos/as, é preciso que a prática pedagógica e o material didático utilizado estejam direcionados para tais objetivos.

Com tais preocupações, desde 1997, o MEC disponibiliza aos professores o Guia do Livro Didático no qual aparece o conjunto de obras cadastradas e o resultado final da avaliação.

Os livros são avaliados pelo Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático e só são recomendados aqueles que, teoricamente, atendem os princípios gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais tanto em relação ao conteúdo quanto à forma de ensinar.

Os avaliadores do MEC instituíram que os livros não pudessem "[...] expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, religião, idade ou quaisquer outras formas de discriminação"; e devem ter correção de conceitos, pertinência metodológica e contribuir para a construção da cidadania (MEC–PNLD, 2003, p.05).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n º 9.394, de dezembro de 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) estabelecem estreitas conexões com o Programa Nacional de Direitos Humanos ao proclamarem que a educação formal deve ser o meio essencial na promoção e defesa dos Direitos Humanos e deve estar volvida para a formação da cidadania. Para que a educação escolar possa alcançar tais desígnios, há o imperativo de um fazer pedagógico que possibilite o alargamento de uma compreensão da Educação em Direitos Humanos, que seja capaz de perceber a realidade social que cerca a Escola, com o propósito de transformá-la.

No entanto, educar para a cidadania e para a promoção e defesa dos DH não se faz a partir de deliberações oficiais, é preciso repensar a formação de professores/as e disponibilizar material didático que contemple a discussão e a vivência de tais temas.

Nas escolas públicas, destinadas aos/às alunos/as das camadas sociais mais carentes, ainda se observa uma significativa dependência dos/as professores/as e dos/as alunos/as em relação ao livro didático como recurso pedagógico, o que nos leva a refletir sobre a necessidade desse material corresponder às novas tendências e preocupar-se em assinalar em seus textos os processos de articulação e autonomia dos diversos segmentos sociais.

Por acreditar que o componente curricular de História pode contemplar uma educação voltada para a construção da cidadania, pois, se trabalhado por meio de um processo dinâmico que implica análise e compreensão, pode resultar no reconhecimento, por parte dos/as alunos/as, do seu papel como sujeitos protagonistas da História, torna-se urgente e necessária a análise dos livros didáticos recomendados pelo PNLD.

Contudo, os resultados das avaliações revelam que tais obras continuam carregadas de problemas, pois trazem textos desconectados de ilustrações, erros ou insuficiências conceituais, entre outros.

Com efeito, a educação escolar é um tempo-espaço privilegiado para a formação de cidadãos, e o PNLD (2015) se constitui em um das mais importantes iniciativas de concretização da política pública de educação. E é na Escola, por meio de vários instrumentos

e iniciativas pedagógicas, dentre elas o livro didático, que os/as alunos entram em contato com o mundo para interpretá-lo, questioná-lo e reinventá-lo moral, social e simbolicamente. De acordo com Souza (2014, p. 16):

> Como recurso educativo, o livro deve apresentar os conceitos fundamentais nas diversas áreas do saber, com conteúdos organizados e estruturados em uma linguagem simplificada e compreensível para o aluno na intenção de facilitar a aquisição de conhecimentos (PFROM NETTO, ROSAMILHA, ZAKI BIB, 1974). Entretanto, esse material pedagógico traz seu conteúdo pré-estabelecido, sob a influência dos grupos editoriais e atendendo às seleções e recomendações de acordo com as determinações das autoridades educacionais governamentais, ou seja, do Ministério de Educação e Cultura/MEC, por meio do Plano Nacional do Livro Didático/PNLD, que gerencia a composição dos livros a serem utilizados nos vários componentes curriculares das diversas séries da educação básica e ensino médio em nosso país. Nesse aspecto, muito mais do que simples material didático, o livro se configura como um instrumento político, um espaço que sofre a ação do complexo processo das relações e interesses, sob a ação de grupos articulados com o poder instituído, além do que, a própria comissão responsável pela análise dos livros também não é isenta de ideologia e nem desatrelada dos próprios mecanismos reguladores do Estado, e determina o fragmento do conhecimento a ser transmitido. Nessa constituição, o livro didático expressa o projeto de sociedade dos grupos ligados ao poder, de qual educação se quer e que indivíduo se quer formar.

No entanto, os livros didáticos nem sempre estão de acordo com as recomendações nacionais, não contemplando, quase sempre, por sua vez, o tema dos DH em sua constituição teórica. Destacar esses elementos não só auxilia na compreensão das particularidades nacionais como também colabora na leitura das características e dos limites observados na análise do PNLD em relação ao tema desta pesquisa.

Além dessa tendência em analisar como os LD têm informado sobre os princípios fundamentais que orientam o convívio democrático e plural, tais como a autonomia, a liberdade e a reflexão crítica de estudantes, assim como destacados na LDB (Brasil, 1996), principalmente, quando se leva em consideração o alcance do PNLD, essa tendência manifestada na legislação vigente revela a tensão entre as perspectivas universalista e particularistas no que diz respeito ao referido tema dos DH, e a luta por direitos específicos no cotidiano das pessoas.

O PNLD tem se configurado em uma importante iniciativa de efetivação da política pública de educação, daí a necessidade dos livros didáticos se constituírem como ferramenta informadora dos princípios fundamentais que orientam os Direitos Humanos. Pela análise da legislação do PNLD, não há dúvida quanto ao compromisso da política pública do LD com os

princípios democráticos, plurais e outros elencados nos documentos de proteção aos DH. No entanto, quando é verificado o perfil dos LD, podem ser constatados silenciamentos de temas que poderiam promover as várias expressões da Humanidade, e suas diversidades.

Embora as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), reafirmem que a Educação em/para os Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacional e planetário, na prática, nos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas do país pelo governo, a realidade é diferente.

No conteúdo textual dos livros didáticos, o tema dos Direitos Humanos aparece de forma figurativa, quase sempre silenciando as lutas de resistências e conquistas de direitos, como também invisiblizando as inúmeras formas de autonomia dos sujeitos e a construção de uma cultura de direitos. Segundo Flores (2014, p. 105), uma Cultura de Direitos Humanos no ambiente escolar pode se desenvolver pela palavra e pela arte de contar experiências e projetos compartilhados.

2.4 O LD e as culturas visíveis e invisíveis

Em meio a tantos instrumentos pedagógicos empregados nas práticas educativas, o livro didático ainda adquire relevância crescente na atualidade. Num país em que a situação educacional é bastante difícil, no tocante às condições físicas e materiais das escolas, e principalmente no que diz respeito à formação e valorização de professores/as, tal situação faz com que o livro didático se torne instrumento decisivo no enfoque dos conteúdos e importante condicionante de estratégias de ensino, na medida em que determina *o que* e *como* se deve ensinar.

Uma vez que esse instrumento passa a ser garantido pelo poder público e utilizado em sala de aula, muitas vezes como único auxílio metodológico de apoio ao trabalho do/a professor/a, torna-se imprescindível que análises sobre sua composição sejam feitas para que as práticas educativas voltadas para uma Educação em Direitos Humanos não ocorram de forma mecânica, sem reflexão e sem olhares críticos para os conteúdos oferecidos como parâmetros curriculares. De acordo com o enfoque da nossa pesquisa, os conteúdos que tratam da temática dos Direitos Humanos, devem estar presentes em toda a composição dos livros didáticos (de História em especial) como forma de fomentar uma Cultura de Direitos Humanos, demandando, pois, uma análise mais reflexiva.

Nesse aspecto, o livro didático carrega consigo a incumbência de trazer discussões que privilegiem análises críticas sobre os DH, utilizando, assim, uma ação pedagógica, se caracterizando como meio de veicular informações e conhecimentos necessários à construção de uma cultura de paz e de respeito às diversidades.

Desse modo, observamos uma crescente tendência de verificar as possíveis lacunas relativas a determinados temas ou sujeitos históricos nos livros didáticos. Pois, como já aponta Bittencourt (2004, p. 304), o livro didático não é responsável de forma isolada pela sedimentação de uma memória histórica, mas, na maior parte das vezes, serve como veículo de reprodução de uma historiografia responsável pela produção dessa memória e que renova interpretações, mas sempre em torno dos mesmos consagrados fatos, que se tornam os nós explicativos de todo o processo histórico.

Ao corporificar ideias e valores, os livros didáticos dão significado ao universo pré-estabelecido de determinadas pessoas, reproduzindo um padrão ideológico que beneficia a determinados grupos. Por isso, torna-se imprescindível a decodificação das mensagens contidas nesses livros, no propósito de buscar uma educação contextualizada, de qualidade, que sirva aos interesses de todos, e que alcance a todos os segmentos sociais e que seja pautada, portanto, nos princípios de uma Educação em/para os Direitos Humanos.

Em vista dos argumentos apresentados, surge a necessidade, segundo reflete Henry Giroux (2000, p.71), de uma pedagogia que atue no campo político, que conceba a cultura como um terreno de luta, uma pedagogia que se preocupe não somente com a produção de conhecimento, mas dos valores e princípios que possibilitem aos sujeitos a construção de uma cidadania crítica. Nesse aspecto, é fundamental que se direcione os indivíduos ao reconhecimento e aprofundamento do significado do político.

Na busca pela justiça social e cidadania crítica, a escola precisa se tornar um veículo para ajudar cada estudante a desenvolver todo o seu potencial como pensador crítico e participante responsável no processo democrático simplesmente alterando-se a metodologia e o currículo oficial nos estudos sociais (GIROUX, 1997, p. 56).

No entanto, para que isso se consolide, é necessário que haja o comprometimento e compromisso de todos os profissionais da área educacional, que tenham como objetivo problematizar as condições sociais e os interesses políticos-ideológicos que orientam desde o currículo até os instrumentos metodológicos e pedagógicos utilizados na ação educativa.

No que se alude ao livro didático, torna-se de extrema relevância que os/as educadores/as, comprometidos/as com uma pedagogia crítica e uma educação democrática, se empenhem na análise e reflexão que transcorra pelas escolhas dos livros que serão

trabalhados, mas principalmente pelo compromisso de utilizar esse instrumento contextualizada e criticamente.

Assim, torna-se fundamental trabalhar os conteúdos verbais e imagéticos de maneira que estes se tornem realmente adequados à desconstrução ideológica histórica desqualificadora e estigmatizadora das culturas de grupos socialmente desfavorecidos e à construção de conhecimentos, valores e princípios que os ajudem a posicionar-se enquanto sujeitos de direitos e responsabilidades.

É preciso desconstruir a orientação etnocêntrica (visão de mundo característica de quem considera o seu grupo étnico, nação ou nacionalidade socialmente mais importante do que os demais) de certos livros didáticos de História. Assim como, em última instância, para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a convivência intercultural nos dias atuais, é necessário impactar as ideias vigentes, buscando configurar novos discursos e novos espaços no campo da Educação Básica. Isso porque, cada vez mais, nas salas de aula, os livros didáticos vêm exercendo um papel de controle e importante fonte de pesquisa nas relações ensino-aprendizagem. São eles que, como já assinalamos, em diversos contextos sustentam a base do conteúdo das aulas e modelam o conhecimento construído pelos/as alunos/as, tornando-se um dos principais recursos dos/as professores/as em suas aulas. Logo, as compilações de textos presentes nos livros didáticos devem cooperar para refletir sobre os diversos temas que abordam os Direitos Humanos.

Embasados na busca por outras opções pedagógicas, devemos defender o debate e resistir aos valores implantados e propagados pelas ideologias dominantes que privilegiam a homogeneidade cultural e que perpetuam práticas xenófobas, racistas, discriminatórias e colonizadoras que violam os direitos das minorias sociais e dos grupos menos favorecidos.

Segundo Candau (2012, p. 244), a interculturalidade aponta a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Ressaltamos, ainda, que dialogar não é tarefa fácil, invoca intenções, resistências, memórias, inclinações ideológicas e afinidades culturais. Por isso, estar culturalmente mobilizado em função da construção de um diálogo intercultural é algo maior que selecionar atividades para um livro didático. Na percepção de Mendes (2007), promover o diálogo entre culturas vai além da elaboração de currículos e materiais, uma vez que “devemos estar abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista” (MENDES, 2007, p. 138).

Pelo que vimos discutindo até o presente momento, podemos destacar que a Escola é o espaço da diversidade, no entanto, o que se percebe é uma abstenção ou evacuação das diferenças e do diálogo, principalmente dos grupos que historicamente foram excluídos da escola e da cidadania plena.

Desse modo, estamos desafiados também a reconhecer e valorizar as diferenças culturais, os diversos saberes e práticas, e a afirmar sua relação com o direito à educação de todos. Reconstruir o que consideramos "comum" a todos e todas, garantindo que os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, possibilitando, assim, que a igualdade se explicite nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo com o caráter monocultural da cultura escolar, como bem afirma Candau (2012, p. 246).

2.5 A utilização do livro didático e a função social que lhe cabe

A Educação em/para os Direitos Humanos, pautada no respeito ao princípio da dignidade da pessoa humana, só terá significação, impacto e valor quando assumida de maneira crítica, como ato pedagógico-político que procura intervir na transformação da sociedade.

Convém lembrar, entretanto, que a exposição e disposição de determinados fatos históricos no material didático não garantirá por si só que a Escola venha a desenvolver, de forma eficaz e eficiente, via utilização do livro didático, a função social que lhe cabe. É preciso que haja uma adequada seleção de conteúdos que priorizem os Direitos Humanos, e que dê destaque à interculturalidade presente na sociedade e presenciada no cotidiano escolar, por meio das diversidades de gênero, de etnias, de religiões, das diferentes culturas, como também das discussões que abordem temáticas de violações de direitos, e que o/a aluno/a possa empoderar-se enquanto sujeito de direitos e aprenda a resistir à ideologia imposta pelo currículo, proposto por uma cultura hegemônica. Trata-se de viabilizar as condições de seu ensino e de sua aprendizagem, a fim de que o/a aluno/a possa chegar à compreensão da realidade em que está inserido, que se impõe em sua prática social e histórico-cultural.

Aí está, pois, o compromisso social da Escola em criar mecanismos de resistências e condições favoráveis à conquista de uma aprendizagem crítica e significativa por parte dos/as alunos em relação aos conhecimentos históricos transmitidos e ensinados, inclusive via livro didático.

Entendemos que as temáticas abordadas pelos livros didáticos distribuídos nas escolas de nível fundamental e médio necessitam partir de situações concretas, contextualizadas, de vivência dos alunos; e que a investigação científica possibilite um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos direcionadores e orientadores das práticas desenvolvidas por professores/as e alunos/as nas escolas.

Diante dessa perspectiva, algumas considerações podem ser levantadas. Percebe-se que as narrativas de muitos manuais didáticos privilegiam a interculturalidade relacional, ainda que de forma implícita, pois fazem referência ao contato e intercâmbio entre as culturas – europeias, africanas e indígenas; mostram elementos das tradições culturais africanas; que afrodescendentes estão em condições de desigualdade, na medida em que, atualmente, ainda precisam "protestar contra a discriminação e lutar pela igualdade de direitos em nosso país". Já em outros, há um verdadeiro silêncio, digo, ausência de elementos que privilegiem a interculturalidade.

Assim, partindo da tematização da afirmação/negação e da (in)visibilidade da temática dos DH, feita pelo conjunto formado por livros didáticos, professores/as e famílias, torna-se possível haver crianças e adolescentes formados por juízos de valores substanciados majoritariamente pelo senso comum que discrimina a diversidade de gênero, étnica, religiosa, sociocultural, bem como pela pauta e pelo agendamento dos meios de comunicação de massa.

É fundamental refletirmos sobre o aparente antagonismo/protagonismo entre os conteúdos do livro didático, que ignoram/refletem a diversidade cultural. O silenciamento pode ser considerado sinônimo de omissão e negligência por parte de uma das instituições – em tese, mais poderosas de formação de valores e práticas de igualdade, como é a Escola. Tal hipótese se mostra provável na medida em que o silêncio se constitui em uma problemática ainda mais difícil de ser combatida do que os discursos explícitos do preconceito.

O que se percebe, é uma verdadeira desarticulação entre o que orienta a legislação nacional e a prática escolar. Desse modo se depreende que, no âmbito da Escola e tomando-se como referência as ilustrações dos livros didáticos relativas à interculturalidade e aos Direitos Humanos, a temática que privilegia culturas minoritárias continuam ausentes. Considerando-se que o combate a essa ausência exige ações mais complexas que a "correção" de representações tidas como equivocadas, pode-se inferir que o silenciamento é uma forma de consolidação do preconceito estruturada em bases mais difíceis de serem enfrentadas.

Dito de outro modo, os movimentos de defesa dos DH e da dignidade das minorias sociais podem instrumentalizar-se com mais eficácia para o combate a determinados discursos e atos explícitos discriminatórios, uma vez que, nesses casos, se dispõe de um *corpus*

reificado que se presta mais claramente ao enfrentamento. Já o silêncio, uma estratégia invisível, mas poderosa e eficaz, justamente por sustentar-se em sutilezas e implicitudes, é pouco passível de combate. De acordo com Santos (2012, p.72),

> o livro didático escolar, como artefato de autoridade multicultural, necessita ser valorizado e utilizado por professores e alunos de forma cautelosa; uma vez que traz em seu bojo um conjunto de crenças, valores, identidades, saberes, conhecimentos, criações materiais e não materiais, linguagens, condutas, informações, regras morais, comportamentos e concepções ideológicas diversas que podem ser causa tanto de alienação quanto de emancipação social.

A implicação disso é o aprisionamento das manifestações dos movimentos em defesa dos DH que não se perfilam à ordem daqueles que violam tais direitos, em uma zona discursiva clandestina, excluída da agenda escolar.

Do mesmo modo como não estão presentes no repertório pré-agendado pelas políticas públicas de educação, a exemplo do que indica um dos livros disponibilizados pelo PNLD e do PNLEM, depreende-se que temas transversais como a interculturalidade e os Direitos Humanos estejam longe das discussões familiares. Assim sendo, também é improvável que a compreensão de tal temática se dê da forma desejável em uma sociedade que se pretenda justa e igualitária.

No contexto brasileiro ainda fortemente marcado pelas gritantes violações de direitos e também silencioso das lutas sociais em defesa da efetivação dos ditos direitos, a omissão facilmente verificável no processo de formação escolar em relação a quaisquer aspectos da interculturalidade e dos DH se constitui em um poderoso instrumento de suporte para os modos discriminatórios vigentes na sociedade brasileira.

O (não) silenciamento sobre os Direitos Humanos nos limites da Educação Básica tem merecido reações muito mais esparsas e tímidas, quando, na verdade, há muito demanda por reações políticas afirmativas mais efetivas de parte dos movimentos sociais emancipatórios.

Em uma sociedade de fato voltada para a inclusão das diversidades e do respeito aos DH, é fundamental que a Educação Básica contemple em seus processos e conteúdos um conjunto de estratégias explícitas de desconstrução de preconceitos, o que, no caso dos temas em análise, sequer é considerado nos acervos didáticos, em sua grande parte, contribuindo para a manutenção de estigmas e práticas discriminatórias.

É preciso interligar a formação inicial de professores/as com o papel dos materiais didáticos na tomada de uma consciência crítica e reflexiva do mundo. Por outro lado, acreditamos também que a simples adoção de materiais supostamente "interculturais", sem uma postura adequada por parte dos/as professores/as, não é garantia do desenvolvimento de um diálogo intercultural.

Com isso, defendemos que uma abordagem pautada nos DH e respeitadora dos sujeitos de direitos não deve ser sentida somente na elaboração e escolha de materiais didáticos, mas também na adoção de atitudes culturalmente sensíveis de quem utiliza tais recursos. Pois, embora existam referências que fazem menção aos Direitos Humanos e à interculturalidade, isto ocorre de maneira superficial, havendo ainda circulação de abordagens estereotipadas.

Mesmo diante desse cenário que tenta a todo custo invisibilizar a luta em defesa dos direitos fundamentais, o que buscamos é a luta em defesa da dignidade, da luta contra a opressão, do valor da resistência como um princípio educacional. Nesse sentido, a Escola não tem conseguido cumprir seu papel de agente de propagação e efetivação de uma cultura de Direitos Humanos, pois sua prática e seu modelo assentam-se em práticas dissociadas da realidade, quando não, de violação de direitos e invisibilidade de sujeitos. A Instituição não tem, dessa maneira, conseguido se configurar como espaço educativo em Direitos Humanos para significativo contingente de alunos/as.

Qualquer tentativa de aprofundar a interpretação da omissão e do silêncio verbal e figurativo, nos acervos didáticos, sobre os temas que envolvem os DH e as diferentes formas de resistências e conquistas de direitos, tem levado a se considerar a possibilidade de contribuição, mesmo que involuntária e implícita, do ambiente escolar para a manutenção de estereótipos, das formas de violências e discriminações contra os Direitos Humanos. Estes se encontram, ainda hoje, na vala vulgar do preconceito prevalecente na sociedade brasileira.

Apesar da universalização do acesso à escola e à educação, tende-se a caminhar para uma sociedade cujas dificuldades em desconstruir seus preconceitos em relação à defesa dos Direitos Humanos se ampliam. Nesse próprio contexto, é necessário refletir sobre o aparente antagonismo entre os conteúdos de livros didáticos, que ignoram os DH, e a grande mídia sistêmica que tenta, a todo tempo, marginalizar e distorcer a imagem dos Direitos Humanos, apresentando-os para a sociedade como "direitos que defendem marginais".

Os meios de comunicação têm reiteradamente abordado essa temática de modo pejorativo. Nesse sentido, vale chamar atenção para os elementos que levam às seguintes reflexões: no caso do repertório de livros didáticos, há exemplos de reforços para a

(in)visibilidade dos Direitos Humanos e, consequentemente, para a manutenção da violação de direitos e da dignidade humana; no caso dos meios de comunicação, há um forte apelo para a inculcação de que os Direitos Humanos não servem a toda a humanidade, mas aos "violadores de direitos" e, portanto, esse discurso tem forte apelo à marginalização do debate, favorecendo, em última instância, esses mesmos violadores.

Assim, os grandes meios de comunicação podem interferir diretamente na garantia ou negação dos referidos direitos. Pois ocupam espaço político com capacidade de formar valores, propagar ideias e influenciar comportamentos; podem atuar como instrumento estratégico na construção de uma Cultura de respeito aos Direitos Humanos, ou contribuir para reproduzir e legitimar violações desses direitos, fortalecendo, assim, a constituição de uma sociedade baseada no preconceito, na opressão, na violência e na intolerância. Infelizmente, no Brasil, os grandes meios de comunicação de massa têm se mostrado, indiscutivelmente, eficazes instrumentos de violação de direitos. Isso pode ser ilustrado quando assistimos aos programas de auditório que exploram conflitos pessoais e abusam da exposição das mazelas de pessoas em situação de vulnerabilidade psicológica e social; e os programas policiais que violam direitos de crianças e adolescentes pobres, criminalizam a pobreza, invadem domicílios e desrespeitam, de todas as maneiras, a dignidade humana. Em suma, a grande mídia brasileira, de modo genérico, tem sido criminosa e irresponsável pela infinidade flagrante de reforços de intolerância e violência.

A verdade é que, no Brasil, sobretudo os diferentes modos de resistência baseados numa cultura de violência e opressão ainda se constitui em um empecilho a mais para a ampliação do debate acerca de uma Educação em/para os Direitos Humanos.

Em suas propostas gerais, o PNDH defende apoiar a inclusão nos currículos escolares de informações sobre o problema da discriminação na sociedade brasileira e sobre o direito de todos os grupos e indivíduos a um tratamento igualitário perante a lei. No entanto, cabe questionar em quais currículos ou materiais didáticos os profissionais de educação poderiam se apoiar para fazer valer essas ações no campo das garantias dos direitos fundamentais, uma vez que, no conjunto de obras aprovadas pelos programas públicos de distribuição de livros, o que predomina sobre diversas temáticas que envolvem os direitos da pessoa humana, é o silêncio.

Como buscamos deixar claro, ao longo deste capítulo, trabalhar a EDH no âmbito das políticas educacionais tem sido um dos maiores desafios da contemporaneidade. A proposta sugerida nesta dissertação pode, de certa maneira, contribuir para uma tomada de consciência sobre o tema, por parte dos educadores e estudiosos do tema, de um modo geral. Entendemos

que educar sob uma perspectiva intercultural e de DH é um grande desafio, pois traz à tona questões sensíveis do mundo em que vivemos e que são omitidas nos livros didáticos. Por isso, este trabalho deve ser tomado como uma das inúmeras tentativas que encontramos de sensibilizar a nossa comunidade quanto a esses aspectos e outros que enfrentamos diariamente.

Esse é apenas mais um importante passo na busca do caminho da efetivação dos Direitos Humanos em um espaço tão comumente atrelado a certas tradições que, mesmo com o *novo* batendo sempre à porta, ainda se recusam a deixar que este *novo* entre e recrie um mundo muito mais alinhado com a realidade atual, onde haja diálogo e entendimento, rigorosamente, promovendo o encontro fraterno entre as culturas.

CAPÍTULO III

O OBJETO DE ESTUDO: INQUIETAÇÕES DO PESQUISADOR, O PERCURSO DA PESQUISA E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Para o Ensino de História, o livro didático se apresenta como uma das inúmeras possibilidades de pesquisa, influenciando diretamente na vida escolar do aluno e nas suas concepções em sociedade, como também, muitas vezes, dos que estão ao seu redor. Assim, sua utilização deve ser feita de maneira que possa constituir um apoio efetivo aos seus consumidores, oferecendo informações que possam conduzi-los a uma compreensão de mundo mais humana, que seu senso de humanidade e de cidadania seja instigado por meio das discussões apresentadas de forma adequada à vivência dos/as alunos/as. Mesmo que esses LD apresentem problemas conceituais, cabe também ao/à professor/a identificá-los e discutir com seus/suas alunos/as, pois, quando não são analisados, podem induzir à formação de conceitos distorcidos e, muitas vezes, desconstruir uma prática de EDH.

O Livro Didático de História, particularmente, possui um grande potencial de contribuição para uma reflexão sobre a postura cidadã que cada sujeito pode assumir diante dos conflitos socioculturais que afetam o planeta, desde que as relações sociocientíficas e históricas sejam abordadas de modo claro e objetivo, e sejam consubstanciadas por uma devida mediação pedagógica.

Assim, torna-se importante examinar a qualidade do livro destinado aos/às estudantes, dada a função que desempenha no processo de ensino-aprendizagem. Com base nesse pressuposto, acrescentamos a importância de estudos que façam a interface entre os temas Livro Didático e EDH, pois acrescentarão elementos fundamentais para a produção de conhecimentos e uma melhor compreensão no âmbito do ensino de História.

Um breve olhar para a História como disciplina, no Brasil, aponta diferentes recortes, perspectivas e interesses. Os livros didáticos já estiveram compelidos com os eventos que procuraram criar uma memória histórica da nação brasileira e divulgaram personagens do mundo político e militar como “os heróis da pátria”. Já substituíram os feitos heroicos pelas lutas de classes sociais, colocando os indivíduos, na sua condição de sujeitos históricos, invisibilizados pelas grandes narrativas, e incorporaram a experiência de diversas culturas até então escantilhadas dos escritos da História. E hoje requer-se que incorporem e incrementem em seu bojo elementos que promovam uma EDH.

Nesta perspectiva, não é só a análise histórica da escrita didática que mostra a mudança no sentido de conteúdo. No passado recente, percebemos como as diretrizes, os parâmetros e os programas de ensino de História apresentam diferentes perspectivas. Umas mais focadas no conhecimento da memória local, outras ocupadas com os jogos de escala entre o local e o transnacional, todas, ao seu modo, respeitando a dinâmica da legislação educacional e as transformações da historiografia acadêmica. No entanto, a legislação federal e a comunidade de historiadores/as não esgotam as fontes de critérios de seleção dos conteúdos e é nesse aspecto que pautamos nossa análise, buscando compreender as formas pelas quais a EDH é incorporada nas discussões dos LD de História na contemporaneidade.

Os conteúdos do livro didático são importantes, mas devem estar a serviço da problematização da realidade dos/as alunos/as, buscando fazer com que possam enxergar-se como sujeitos protagonistas de suas próprias histórias, em que suas experiências, as demandas da comunidade escolar e seus interesses tenham primazia.

O LD de História tem como uma de suas funções desenvolver a formação cidadã, numa perspectiva que incentive a diversidade, o diálogo e o tratamento respeitoso aos diversos sujeitos envolvidos no processo histórico da humanidade, fomentando uma educação voltada à promoção dos Direitos Humanos que reforce a visibilidade de grupos excluídos e minoritários.

Neste caso, torna-se imprescindível que os LD tenham qualidade nas informações que tencionam transmitir, visto que sua função é muito mais abrangente quanto às habilidades e potencialidades que devem desenvolver no/a aluno/a.

Na maioria dos casos, os conteúdos e temas a serem estudados, são preparados a partir do livro didático escolhido pelo/a professor/a. Dessa forma, este se torna uma importante fonte de pesquisa para o/a docente e para os/as educandos em formação. Nessa condição, ele acaba por influenciar o pedagógico e o cotidiano da sala de aula, como também a visão de mundo das pessoas a partir dos conteúdos apresentados em tal recurso pedagógico.

Os PCNEM (BRASIL, 2000) apoiam essa assertiva, quando afirmam que o LD deve ser utilizado como ferramenta auxiliar, de forma que, no âmbito escolar, a autonomia deve refletir o compromisso da proposta pedagógica com a aprendizagem dos/as alunos/as pelo uso igualitário dos recursos didáticos. Infelizmente, em muitos casos, ele não é apenas visto como um instrumento auxiliar, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula (FREITAG; COSTA & MOTA, 1993).

3.1 As inquietações na escolha do estudo

As inquietações que nos dirigiram ao desenvolvimento desta pesquisa iniciaram-se no período em que lecionávamos a disciplina de História na Escola Estadual de Ensino Médio Severino Félix de Brito, no município de Itapororoca, no ano de 2011. Na mesma época, estávamos cursando uma pós-graduação em Direitos Fundamentais e Democracia, e ali tivemos a oportunidade de cursar algumas disciplinas voltadas para a reflexão em torno da temática dos Direitos Humanos.

A constatação da realidade distante e desconhecida dos nossos/as alunos/as do Ensino Médio, acerca do tema dos DH – estudo tratado na academia como se fosse algo comum a todos os/as cidadãos/cidadãs, e os conhecimentos que construíamos academicamente, passaram a inquietar-nos. Pois falava-se muito acerca do tema, no entanto, no cotidiano daqueles/as jovens, essas reflexões eram estranhas. Era a eles/as que o conhecimento acerca desse tema deveria se direcionar e interessar. Contudo, constatávamos que eram alheios/as a tais discussões, chegando ao ponto, em um determinado momento de discussão de um tema em sala de aula, um aluno questionar-nos sobre "o que era Constituição e Cidadania?" Foi ali que percebemos que os LD poderiam auxiliar para esse empoderamento conceitual e nem sempre o faziam.

O conhecimento sobre tais direitos e a realidade daqueles sujeitos caminhavam separados e, naquele momento, poucos trabalhos eram realizados a partir do diálogo entre os saberes construídos nesses diferentes campos de conhecimentos.

Outra inquietação se deu com a nossa experiência na Educação Básica, em Estágios Supervisionados, quando pudemos observar a influência que o livro didático pode ter na vida dos/as alunos/as. Foi aí que percebemos que os textos apresentados em sala de aula também contribuem para o fortalecimento de ideologias sejam, consciente ou inconscientemente. Desse modo, essa prática deveria ser repensada no cotidiano escolar.

Nessa experiência, foi-nos possível constatar mais quando, em alguns momentos, os/as alunos/as demonstravam preconceitos quando da apresentação de determinados temas propostos nos capítulos estudados e faziam julgamentos de valor sobre os sujeitos históricos apresentados nas imagens, não se identificando com os sujeitos representados e, algumas vezes, até expressando menosprezo e desvalorização/desqualificação dos mesmos.

O desejo dessa pesquisa, entretanto, se ampliou posteriormente quando, em 2012, começamos a atuar profissionalmente na Secretaria Municipal de Educação - SEDUC - do

Município de Itapororoca, onde passamos a dirigir a Escola Municipal de Ensino Fundamental ADECITA, com mais duas colegas. Trabalhávamos pessoalmente no turno da noite, com um público de alunos/as da modalidade EJA e da segunda fase do Ensino Fundamental na modalidade regular.

Em contato com os/as professores/as, observamos que o Poder Público indica vários títulos de livros, dando direcionamentos e descrições dos mesmos, por meio do Guia do Livro Didático, disponibilizado no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ FNDE. Esse Guia também era enviado impresso para as escolas cadastradas no programa, para o/a diretor/a, coordenadores/as e professores/as escolhem, por área de conhecimento, os livros que serão utilizados para as séries específicas, a depender do ciclo vigente estabelecido pelo PNLD: séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e, ainda, Educação de Jovens e Adultos.

No entanto, o que nos chamou a atenção, é que não há maiores reflexões no ato dessa escolha. Em vários momentos, tanto no estágio, quanto no trabalho na Gestão Escolar, bem como em contatos com professores/as e diretores/as, percebemos que as escolhas são feitas rapidamente. Na maioria das vezes, o envio dos muitos exemplares pelas editoras acontece sem a antecedência necessária para a finalização do prazo de decisões, de modo que o/a professor/a não tem tempo hábil para refletir sobre ou conhecer satisfatoriamente o material didático.

Nesse sentido, os/as professores/as olham de forma superficial e observam elementos como a quantidade de páginas, os conteúdos obrigatórios para as determinadas séries, se há algum enfoque regional, se o livro é compatível ao contexto dos/as alunos/as e se há imagens suficientes que chamem a atenção dos/as alunos/as para o livro. Dessa forma, com algumas exceções, na maioria das vezes, são feitas análises pouco aprofundadas do conteúdo do livro como um todo.

Segundo Leal e Sobrinho (2002), é comum o/a professor/a repetir literalmente na sala de aula o que está escrito no livro porque, muitas vezes, não domina o conteúdo e/ou não dispõe de tempo para preparar aulas devido à pesada carga horária diária a cumprir, dando aulas em várias escolas para ter um salário menos aviltante. Isto pode acarretar erros conceituais e procedimentais para os/as alunos/as, caso tais erros não sejam diagnosticados e devidamente explicados aos/às educandos/as pelo/a professor/a.

Existem inúmeros discursos contrários aos DH no meio social, em grande medida, forjados por uma mídia sensacionalista e comprometida com interesses pouco afeitos aos DH, que os tipifica como legitimadores de práticas criminosas, e desqualifica os seus militantes

como “defensores de bandidos”. Uma correta compreensão deste assunto, suas problemáticas, sua importância para o respeito à dignidade da pessoa humana, torna-se de suma importância para os/as alunos que convivem num meio vulnerável às inúmeras violações de direitos e ao risco social.

No terceiro ano do ensino Médio, diversos assuntos abordados em História estão ou deveriam estar em consonância com a perspectiva dos DH, pelo fato desta série estudar o período da chamada História contemporânea, momento crucial de discussão, luta e institucionalização dos Direitos Humanos como direitos universais, consolidando uma Cultura que vem sendo formulada desde os inícios da modernidade.

É comum, durante as aulas sobre o referido assunto, surgirem muitas dúvidas e questionamentos. Também é conhecido o fato dos/as alunos/as relatarem aos seus familiares e nas suas comunidades de inserção o conhecimento desenvolvido em sala de aula. Em se tratando dos DH, um conteúdo e uma perspectiva marcada por polêmicas e enviesada por falsos conceitos denegridores, é necessária uma especial atenção ao modo como são abordados nas escolas e nos livros didáticos.

Foi, portanto, devido a tais constatações em nossa experiência e às inquietações por ela suscitadas, que tomou corpo a ideia de estudar, a partir de uma pesquisa interdisciplinar, dialogal entre a área do Direito e a da História, como os DH têm sido abordados nos livros didáticos de História no Ensino Médio.

3.2 Procedimentos iniciais para a configuração do objeto

Inicialmente optamos por analisar **os LD utilizados na rede de ensino do Vale do Mamanguape/PB, recomendados pelo FNDE por meio do PNLD para o triênio 2015-2017**, e, através do Guia do Livro Didático, considerados aprovados e adequados para serem utilizados nas escolas públicas de Ensino Médio.

Identificamos as coleções de História e, na sequência dos procedimentos, identificamos os três livros didáticos da disciplina mais adotados pelos/as professores/as, a partir das indicações de coordenadores/as e diretores/as que nos atenderam nas escolas, e de recomendação com distinção pelo PNLD.

A **escolha de livros de História** se deveu a dois critérios: por ser uma área de grande importância para o estudo das sociedades e suas culturas no decorrer do tempo, possibilitando a investigação de concepções históricas e valorativas (ideias, crenças, modos de viver e pensamentos desenvolvidos por grupos sociais); também por nossa formação em História,

tendo lecionado a referida disciplina durante alguns anos de nossa trajetória. Podemos acrescentar que essa disciplina e seus conteúdos possibilitam o estudo de intenções, interesses, significados de discursos, valores morais e princípios, dentre outros aspectos importantes na pesquisa acerca das sociedades e do povo brasileiro, em sua história e sua constituição enquanto nação, daí estar diretamente relacionada ao campo da EDH.

Das três coleções didáticas selecionadas, realizamos **mais uma delimitação metodológica**: **os volumes referentes ao 3º ano do Ensino Médio**. A escolha se deveu à consideração das características da faixa etária de 16/17 anos de idade dos/as alunos/as, mais ou menos correspondente ao 3º ano. Trata-se do estágio de consciência crítica que se espera dessa faixa etária: maior capacidade de reflexão sobre o tempo histórico, podendo considerar vários pontos de vista, compreender o passado e o presente bem como pensar mais claramente sobre o futuro; capacidade de sequenciar ideias ou eventos a partir de vários enfoques. Pois, em tese, os/as jovens dessa idade já adquiriram autonomia de pensamento, podendo organizar seus próprios valores e desenvolver valores relativos aos DH, sentimentos morais como o respeito mútuo, a honestidade, o companheirismo, a tolerância, a justiça, dentre outros. Sem falar que, por já poderem exercer o direito de voto, já têm uma certa compreensão do que seja cidadania. Outro critério para a escolha dessa série é o fato dos conteúdos que compõem o referido programa do 3º ano concentrarem uma gama de temas muito caros à EDH, como por exemplo, o fim da escravidão, o período republicano, a ditadura militar, redemocratização, regimes totalitários, o voto feminino, a participação da mulher no mercado de trabalho no período das Grandes Guerras, o trabalho infantil nas fábricas, a imigração, os movimentos sociais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e tantos outros que só são apresentados nos ciclos finais de cada modalidade de ensino.

Por sua vez, a escolha de livros utilizados no triênio 2015, 2016, 2017 levou em consideração outros critérios. Primeiramente, é recomendação do PNLD, e do respectivo Guia, o uso de uma mesma coleção por três anos, de modo que o mesmo livro seja utilizado por três alunos/as, sequencialmente a cada ano. Portanto, 2018 deu início a novo triênio do PNLD, ainda em vigência. Adicionalmente, no período 2015-2017, o país estava atravessando mudanças conjunturais com fortes repercussões sobre os Direitos Humanos.

As obras selecionadas foram:

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História das cavernas ao terceiro milênio,** v. 3, 2. ed., São Paulo: Moderna, 2010.

COTRIN, Gilberto. **História Geral** – v. 3, 2. ed., São Paulo: Saraiva, 2013.

VAINFAS, Ronaldo et al. **História**: o mundo por um fio: do século XX ao XXI. v.3, São Paulo: Saraiva, 2010.

Esta última obra geralmente é utilizada como material de apoio por professores/as em algumas escolas visitadas. As duas editoras representadas nesses livros estão entre as que mais venderam exemplares para o Governo Federal entre os anos de 2015 a 2017, de acordo com as informações disponibilizadas no *site* do PNLD.

Conseguimos alguns exemplares dos títulos escolhidos nas escolas visitadas. E também do Manual do Professor, que é enviado pelas editoras às escolas para que os/as professores/as façam as escolhas dos livros a serem utilizados em dado triênio. Tais manuais, além de todo o conteúdo do livro do/a aluno/a, também oferecem orientações para os/as professores/as de como trabalhá-lo, o que é interessante para observar o direcionamento ideológico pretendido na prática docente, sobretudo na condução das atividades e do trabalho com os textos de reflexão que aparecem no livro didático.

3.3 Referenciais Teórico-Metodológicos

3.3.1 Algumas considerações gerais sobre Linguagem

Proceder a uma análise de textos de livros didáticos, como esta que propomos, implica em tecer algumas considerações sobre Linguagem, para fundamentar o método de análise.

Segundo Koch (2003, p. 7), há **três concepções de linguagem**: **como representação** (“espelho”) do mundo e da linguagem; **como “instrumento”** (“ferramenta”) **de comunicação**; e **como forma (“lugar”) de ação ou interação.** A cada uma, corresponde uma função, respectivamente: apresentar (refletir) o pensamento e o conhecimento do mundo; comunicar mensagens; realizar ações interativas entre as pessoas e pela linguagem (IDEM, p. 7-8).

Acerca dessa última concepção, por sua vez, há **duas teorias:** a da **Enunciação Verbal** e a dos **Atos de Fala**.

> A Teoria da Enunciação tem por postulado básico que não basta ao linguista preocupado com questões de sentido descrever os enunciados efetivamente produzidos pelos falantes de uma língua: é preciso levar em conta, simultaneamente, a *enunciação* – ou seja, o evento único e jamais repetido de produção do enunciado. Isto porque as condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado: a enunciação vai determinar a que título aquilo que se diz é dito. [...]

> Em síntese: a par daquilo que efetivamente é dito, há o *modo como* o quê se diz é dito: a enunciação deixa no enunciado *marcas* que indicam ("mostram") a que título o enunciado é proferido. (IDEM, p. 11-12)

No âmbito desta teoria, o linguista Benveniste, estudando a subjetividade da língua, distinguiu a enunciação histórica (relato dos eventos passados) como discurso de natureza particular, do discurso como enunciação com um locutor e um ouvinte (IDEM, p. 12-13).

A Teoria dos Atos de Fala, que concebe "todo dizer como um fazer", enfoca as ações humanas realizadas através da linguagem. Tendo sido alvo de críticas por sua ênfase no locutor e por considerar enunciados isolados, fora do contexto de uso, a teoria passou por uma reformulação, uma delas de muito alcance: a noção de *macroato* dos textos, ou seja, um ato principal ou global, com a possibilidade de coexistência de vários tipos de atos (IDEM, p. 22). Um desdobramento dessa concepção configurou-se com a Teoria da Atividade Verbal, desenvolvida na antiga URSS e na Alemanha Oriental: a linguagem como *atividade social*, com *determinadas intenções*, sob *determinadas condições*, e com *consequências*:

> [...] para atingir seu objetivo fundamental, cabe ao locutor assegurar ao seu interlocutor as condições necessárias para que este: a) seja capaz de *reconhecer* a intenção, isto é, *compreender* qual é o objetivo visado, o que depende da formulação adequada do enunciado; b) *aceite* o objetivo pretendido, ou seja, concorde em demonstrar a reação e/ou comportamento visado pelo locutor. Por isso, este deve realizar *atividades linguístico-cognitivas* tanto para garantir a compreensão (tais como repetir, parafrasear, completar, corrigir, resumir, exemplificar, enfatizar, etc.), como para estimular, facilitar ou causar a aceitação (fundamentar, justificar, "preparar o terreno", etc.). (IDEM, p. 23-24)

Porém, a autora aponta que a Teoria da Atividade Verbal também, em parte, teria enfocado as atividades de fala no locutor, descuidando do papel do interlocutor, lacuna que ensejou novos estudos, sobre o ouvinte/leitor, que

> não é absolutamente um "receptor" simples, já que lhe cabe atuar sobre o construir um material linguístico de que dispõe [...] e, desse modo, *construir um sentido, produzir uma leitura*.
> [...] o sentido é construído na interlocução, no interior da qual os interlocutores se constituem e são constituídos. Assim sendo, a mera decodificação dos sinais emitidos pelo locutor não é de modo algum suficiente: cabe ao ouvinte/leitor estabelecer, entre os elementos do texto e todo o contexto, relações dos mais diversos tipos, para ser capaz de compreendê-los em seu conjunto e interpretá-los de forma adequada à situação (IDEM, p, 25).

A leitura requer outras competências: a enciclopédica, a genérica, a linguística.

A *competência enciclopédica* engloba os conhecimentos das pessoas sobre o mundo e varia segundo a sociedade em que as pessoas vivem e as suas experiências pessoais.

A *competência genérica* compreende o domínio das leis do discurso e dos gêneros de discurso e é variável entre os indivíduos: se estes têm capacidade de realizar enunciados em certo número de gêneros de discursos, no entanto, não dominam todos. A competência genérica é o cerne da competência comunicativa, ou seja,

> de nossa aptidão para produzir e interpretar os enunciados de maneira adequada às múltiplas situações de nossa existência. Esta aptidão não requer uma aprendizagem explícita; nós a adquirimos por impregnação, ao mesmo tempo em que aprendemos a nos conduzir na sociedade (MAINGUENEAU, 2004, p. 41).

Mas há gêneros especializados. Certos gêneros requerem aprendizagem mais profunda como, por exemplo, a elaboração de uma Dissertação de Mestrado.

Finalmente, a *competência linguística* é o domínio da língua.

Ainda que breves, estas considerações acima nos auxiliam na reflexão sobre o entendimento da linguagem e, sobretudo, sobre a nossa posição na presente pesquisa: como leitor dos textos dos livros didáticos. Um leitor que se vê como leitor/analista, ao mesmo tempo, semelhante (por sua formação e trajetória) aos/às professores/as para os/as quais os livros didáticos se direcionam, mas deles/as diferenciado por possíveis outras trajetórias; e, ao mesmo tempo, também diferenciado dos/as alunos/as para os quais tais livros se direcionam como *outros/as leitores/as*.

3.3.2 Um método de análise: a Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin

O desenvolvimento desta pesquisa aconteceu com bastante dificuldade, pois transitar por três áreas distintas de conhecimentos, Direito e História e, mais diretamente, em Direitos Humanos, diante dos livros analisados, foi um grande desafio, sobretudo em seus desdobramentos.

Optando por uma abordagem prioritariamente de natureza qualitativa, buscamos estudar a metodologia de Análise de Conteúdo, baseada nas ideias de Bardin (2016).

A Análise de Conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise conduz a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a

atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. Poderá ser enfocado em função de diferentes perspectivas, conforme afirma MORAES (1999, p. 2).

Segundo Bardin (2016), o funcionamento e o objetivo da Análise de Conteúdo podem resumir-se da seguinte maneira:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

A autora, na mesma obra, indica que a Análise de Conteúdo já era utilizada desde as primeiras tentativas da humanidade de interpretar os textos sagrados, tendo sido sistematizada como método apenas na década de 1920, por Lasswell, o primeiro nome que, de fato, ilustra a história desse método. A autora descreve que, a partir do princípio do século vinte, durante cerca de quarenta anos, a Análise de Conteúdo desenvolveu-se nos Estados Unidos e que, naquela época, o rigor cientifico invocado era o da medida e o material analisado era essencialmente jornalístico (IDEM, p. 21).

No entanto, sua definição surge no final dos anos 1940-50, com Berelson, auxiliado por Lazarsfeld. Esse período é caracterizado pela expansão das aplicações da técnica a disciplinas muito diversificadas e pelo aparecimento de interrogações e novas respostas no plano metodológico. Mas, somente em 1977, foi publicada a obra de Bardin, "*Analyse de Contenu*", na qual o método foi configurado nos detalhes que servem de orientação atualmente. O referido método, na perspectiva da autora, consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte.

Uma pesquisa a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo está sempre procurando um texto atrás de outro texto, um texto que não está aparente já na primeira leitura e que precisa de uma metodologia para ser desvendado. Segundo Bardin:

> Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso

> aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar (IDEM, p. 34).

Deste modo, há na Análise de Conteúdo dois pólos: o rigor e a necessidade de ir além das aparências. Metodologicamente, existem duas orientações que, ao mesmo tempo em que se confrontam, também se complementam: a verificação prudente ou/e a interpretação brilhante.

De acordo com Bardin, a Análise de Conteúdo possui duas funções, que na prática podem ou não dissociar-se:

> - uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta. É a análise de conteúdo para "ver o que dá".
> - uma função de "administração da prova": hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação. É a análise de conteúdo para "servir de prova" (IDEM, p. 35-36).

Portanto, Bardin (IDEM) traz aos pesquisadores um caminho multifacetado que caracteriza a Análise de Conteúdo como um método que, histórica e cotidianamente, produz sentidos e significados na diversidade de amostragem presentes no mundo acadêmico e, em especial nesta investigação.

Passaremos, a seguir, a discutir aspectos mais específicos da metodologia que fundamenta a Análise de Conteúdo.

Bardin (IDEM) indica que a sua utilização prevê três fases fundamentais, as quais são: **pré-análise** - é a fase que compreende a organização do material a ser analisado. Nessa etapa, definimos os indícios de extração das proposições (títulos, as ideias mais recorrentes e os operadores argumentativos); a exploração do material que diz respeito à codificação do material e à definição de categorias de análise. Categorizamos as proposições codificadas em categorias comumente utilizadas pelos historiadores pertencentes às diferentes domínios da experiência humana (político, econômico, social e cultural); e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. É quando ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais, que é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Moraes (1999) aposta que, mesmo que os documentos a serem examinados através da Análise de Conteúdo seguidamente já existam, eles necessitam ser preparados e

transformados para constituírem as informações a serem submetidas à análise. Os dados não são inteiramente dados, mas necessitam ser preparados adequadamente para tal. Nisto, assumem uma função central os objetivos da pesquisa.

Uma vez devidamente preparados, os dados são submetidos ao processo de "unitarização". Isso consiste em reler cuidadosamente os materiais com a finalidade de definir a *unidade de análise*, que é o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação.

É uma prática da Análise de Conteúdo definir, juntamente com estas unidades, a unidade de contexto, que é uma unidade, de modo geral, mais ampla do que a de análise, que serve de referência a esta, fixando limites contextuais para interpretá-la.

Uma vez identificadas e codificadas todas as unidades de análise, o analista de conteúdo estará pronto para envolver-se com a **categorização.** A categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles.

Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos, definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios. Segundo Bardin,

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas em classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (IDEM, p. 147).

Como colocam Olabuenaga e Ispizúa (1989), o processo de categorização deve ser entendido em sua essência como um processo de redução de dados. As categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando neste processo seus aspectos mais importantes.

A categorização é, portanto, uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Ela facilita a análise da informação, mas deve

fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na Análise de Conteúdo.

Categorias construídas a partir do próprio material exigem que o atendimento aos critérios de classificação ocorra ao longo do processo da análise. Os argumentos de validade, exaustividade, homogeneidade, exclusividade e objetividade precisam ser construídos ao longo da análise.

Uma vez definidas as categorias e identificado o material constituinte de cada uma delas, é preciso comunicar o resultado deste trabalho. Até este momento, se constitui a 2ª fase dos procedimentos propostos por Bardin.

A **descrição** é o primeiro momento desta comunicação.

Quando se tratar de uma pesquisa numa abordagem qualitativa, a descrição será geralmente de outra ordem. Para cada uma das categorias será produzido um texto- síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas: nesse caso, é recomendável que se faça uso intensivo de "citações diretas" dos dados originais.

O momento da descrição é, sem dúvida, de extrema importância na Análise de Conteúdo. É o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas. Não adianta investir muito tempo e esforço na constituição de um conjunto de categorias significativo e válido, se, no momento de apresentar os resultados, não se tiver os mesmos cuidados. Será geralmente através do texto produzido como resultado da análise que se poderá perceber a validade da pesquisa e de seus resultados.

Uma boa Análise de Conteúdo não deve limitar-se à descrição. É importante que procure ir além, atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da **inferência e interpretação**. **Descrição, inferências e interpretação: 3ª fase da análise.**

Toda leitura de um texto constitui-se numa interpretação. Entretanto, o analista de conteúdo exercita com maior profundidade este esforço de interpretação e o faz não só sobre conteúdos manifestos pelos autores, como também sobre os latentes, sejam eles ocultados, consciente ou inconscientemente, pelos autores.

No movimento interpretativo, podemos salientar duas vertentes. Uma delas relaciona-se a estudos com uma fundamentação teórica claramente explicitada *a priori*. Nesses estudos, a interpretação é feita através de uma exploração dos significados expressos nas categorias da análise em contraste com aquela fundamentação. Na outra vertente, a teoria é construída com base nos dados e nas categorias da análise. A teoria emerge das informações e das categorias.

Neste caso, a própria construção da teoria é uma interpretação. Teorização, interpretação e compreensão constituem um movimento circular em que, a cada retomada do ciclo, se procura atingir maior profundidade na análise.

Resumindo, o método de Análise de Conteúdo compreende as seguintes fases:

1) Leitura geral do material coletado;

2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral;

4) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico;

5) Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza);

6) Agrupamento das unidades de registro em categorias comuns;

7) Agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais);

8) Inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico.

3.3.3 A Análise de Discurso

A Análise de Discurso é um outro método de análise de textos, diferenciado da Análise de Conteúdo, e se vincula à 3ª concepção de linguagem apontada por Koch no item 3.3.1 acima.

Orlandi (2015) aponta que o campo da Análise de Discurso (AD) foi sendo constituído ao longo do século XX, reunindo várias contribuições: o texto não como uma frase ou soma de frases, mas com uma totalidade de natureza específica, o texto como unidade fundamental na análise de linguagem, uma unidade semântica de qualquer comprimento e constituído *por* sentenças e *não de* sentenças. Nos anos 60, a AD foi tomando corpo com a articulação de três domínios disciplinares: Linguística, Marxismo e Psicanálise. Da Linguística, incorporou a afirmação de que *a linguagem não é transparente e a sua relação com o pensamento não é unívoca.* Do Materialismo Histórico, a noção de *historicidade*: o homem (ser humano) faz história, mas esta também não lhe é transparente; a linguagem *é a forma encarnada na história para produzir sentidos*, é estrutura e acontecimento. Da Psicanálise, o deslocamento

da noção de homem para a de *sujeito constituído na relação com o simbólico na história*. Assim, a AD se constitui como um novo recorte disciplinar, com novo objeto: o Discurso: este não se reduz ao objeto da Linguística (a língua como sistema abstrato) porque é interrogado pela historicidade; não é absorvido pelo Materialismo Histórico, pois pergunta pelo simbólico; tampouco é absorvido pela Psicanálise, pois trabalha com o inconsciente em sua relação com a ideologia. A AD reúne três domínios do conhecimento *em suas articulações contraditórias*: a teoria da sintaxe e a enunciação, a teoria da ideologia e a teoria do discurso (IDEM, p. 23). O grande formulador da AD, como concepção e método de Análise de Discurso, nesses termos, foi o filósofo francês Michel Pêcheux.

Em seu processo constitutivo, a AD foi buscando distinguir-se de outras concepções de linguagem e demarcar o seu estatuto como campo de conhecimentos:

a) **Distinção em relação à Linguística**: a AD não trata da língua (sistema de signos ou regras formais) fechada em si mesmo, em abstrato, nem da gramática (normas do bem dizer). O interesse da AD não é pelas marcas formais em si, mas *o modo como estão no texto*. Trata das *propriedades discursivas* (materiais), referentes à língua e à história, *para significar* (relação língua-historicidade). Reúne, assim, forma e conteúdo;

b) **Distinção em relação à Análise de Conteúdo**: a AD não busca extrair sentidos dos textos: ***O que*** este texto quer dizer?

   Segundo a AD, o conteúdo não possibilita compreender *como* um objeto produz sentidos. Nesta linha de reflexão, o conteúdo de um texto serve de ilustração ou documento para um ponto de vista afirmado em outro lugar e exemplificado pelo texto. A AD se propõe o exame do texto em sua discursividade: como uma materialidade simbólica própria e significativa, com uma espessura semântica. Ao considerar que a linguagem não é transparente, *não procura atravessar o texto para encontrar um sentido, um conteúdo do outro lado*. A questão da AD é outra: ***Como e***ste texto significa?

A AD também não se assenta na ideia de comunicação, pois considera que, na disposição dos elementos da comunicação, não há linearidade: não se trata de mera transmissão de mensagens, em que um emissor fala e um receptor decodifica, não há separação entre emissor e receptor. A língua não é só um código entre outros, e, por não ser transparente, a linguagem serve para comunicar e também para *não comunicar*, seus efeitos são múltiplos. É uma relação entre sujeitos afetados pela língua e pela história.

Na AD se trabalha com processos [de constituição dos sujeitos e dos sentidos]; na Análise Linguística e na Análise de Conteúdo, com *produtos* (IDEM, p. 89);

c) **O estatuto da AD**: o fulcro da AD é o Discurso. Este é o seu objeto.

> Discurso significa palavra em curso, em movimento. Prática da linguagem, produzindo sentidos, realizando um trabalho simbólico que faz parte do trabalho social geral constitutivo do homem (ser humano) e sua história. A linguagem é a mediação entre o homem e a realidade natural e social.

Portanto, não há discurso sem sujeito. O homem, ao significar, ao interpretar o mundo, se significa. A língua produz sentidos *por sujeitos* e *para sujeitos*. As palavras de nossa vida cotidiana são carregadas de sentidos, significam em nós e para nós. Em suma, o núcleo da AD é o sentido: *a linguagem é linguagem porque faz sentido. Só faz sentido porque se inscreve na história. O sentido não é algo em si, mas como* "relação a", conforme Canguilhen, citado pela autora (IDEM, p. 23).

Deste modo, o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. *O discurso é um objeto sócio- histórico tendo o linguístico como pressuposto*: a sociedade e a história não são independentes do fato do que elas significam.

A AD trabalha com os homens falando (a relação entre a língua e os sujeitos que falam), as maneiras de significar (a relação entre a língua e as situações de produção dos dizeres) e a língua no mundo (a relação da linguagem com a sua exterioridade).

O embasamento teórico da AD é bastante complexo, razão pela qual consideramos necessário abordá-la em algumas de suas configurações mais específicas, em tópicos, na intenção de conferir maior clareza a este texto. Para tanto, nos valemos da obra referencial de Orlandi (2015)[1], com algumas outras contribuições adicionais. Em itálico, destacamos os principais eixos estruturantes da AD.

AD e Interpretação

Distinguindo Inteligibilidade (que refere o sentido à língua), Interpretação (o sentido pensado em seu contexto imediato e no co-texto)[2] e Compreensão (os processos de significação no texto, como um objeto simbólico produz sentidos, como as interpretações funcionam), Orlandi (IDEM, p. 24) registra que a AD teoriza a interpretação, mas vai além dela, trabalha seus limites e mecanismos. Não busca um sentido verdadeiro através de uma chave de interpretação, que não há; não há uma verdade oculta atrás do texto. Há método: a

[1] Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi é doutora em Linguística. Foi docente da Universidade de São Paulo e depois da UNICAMP, onde se aposentou, continuando a atuar como pesquisadora. Foi a introdutora, no final dos anos 70, da análise do discurso no Brasil, na linha de Michel Pêcheux. Tem uma vasta obra sobre teoria do discurso. Em 1993, venceu o Prêmio Jabuti, em Ciências Humanas, com o livro *As Formas do Silêncio*.

[2] **Co-texto:** segundo a definição de Haroche e Pêcheux, «termos ou expressões que recebem a sua significação de outros termos, expressões ou proposições contidos no mesmo texto e que eles representam.» In <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/cotexto/>.

construção de um dispositivo teórico, que realiza a mediação entre descrição e interpretação do objeto, tendo por base os princípios gerais da AD; e um dispositivo analítico, que é o dispositivo teórico já "individualizado", particularizado pelo analista, em uma análise específica, e que é constituído pela questão posta à análise a partir de diferentes teorias dos campos disciplinares (as disciplinas do conhecimento), da natureza do material de análise, e das finalidades da pesquisa.

Condições de Produção do Discurso – o Interdiscurso

A AD considera três condições: o sujeito, a situação, a memória.

A memória pensada em relação ao discurso constitui o Interdiscurso, memória discursiva, repertórios discursivos (SPINK e MEDRADO In SPINK (Org.), 1999: 41-61).

Tais repertórios são dizeres já ditos – termos, lugares comuns, descrições, conhecimentos produzidos e interpretados em diferentes domínios do saber, dizeres, pois, pré-existentes ao discurso - que constituem a base do dizível: afetam o modo de um sujeito significar. Lembrando Bakhtin e as "vozes" presentes no enunciado, os autores aludem a "massas de sentidos contextuais esquecidas" (SPINK e MEDRADO In SPINK (Org.), 1999, 41-61, p.49). São sentidos disponíveis e *presentificados na formulação* do dizer (atualidade/intra- discurso) em uma dada situação. "O dizer não é propriedade particular, as palavras não são só nossas" (ORLANDI, 2015, p. 30)

Embora o sujeito pense que saiba o que diz, não tem controle de como os sentidos nele se constituem. *Somos filiados a redes de sentidos*: "para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas *já* façam sentido" (ORLANDI, 2015, p. 31). Não aprendemos como fazê-lo, pois não se ensina. Somos determinados pela língua, a história e a nossa experiência simbólica de mundo.

Assim, o "esquecimento" é necessário à constituição do dizer, do discurso. Segundo Pêcheux (PÊCHEUX, 1988; ORLANDI, 2015), há duas formas de esquecimento no discurso: a 2ª é a ilusão referencial: *a crença de uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo*. A relação entre palavra e coisa é "naturalizada"; a 1ª forma (é nesta ordem que Pêcheux apresenta) é a ilusão ideológica: *a crença de que somos a origem do que dizemos*. Essas ilusões constituem o que Orlandi chama de "sonho adâmico": nós nos considerarmos a origem da linguagem e acreditarmos que dizemos exatamente o que queremos dizer.

O esquecimento é estruturante, as referidas ilusões são necessárias ao funcionamento da linguagem na constituição dos sujeitos e na produção de sentidos. Ao se identificarem com o que dizem, os sujeitos se constituem.

Refletindo sobre as considerações da autora e nos valendo da chamada "memória enciclopédica", como alude Koch (item 3.3..1 acima) como historiador, trazemos dois exemplos para o entendimento do Interdiscurso, ambos circulantes na última campanha eleitoral brasileira:

1º) o discurso anticomunista veiculado contra certos partidos e candidatos: este é um discurso recorrente, que foi se estabilizando desde o século XIX (com a irrupção do discurso socialista). No Brasil, o anticomunismo (discursos e ações) foi se instituindo fortemente entre 1917-1937 (cf. CAVALCANTE NETO) e cristalizou-se ainda mais durante a ditadura militar (1964-1985);

2º) o discurso racista, a favor do "branqueamento" da população brasileira, que apareceu na boca de um candidato a vice-presidente (<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/meu-neto-e-um-cara-bonito-branqueamento-da-raca-diz-general-mourao.shtml>): este discurso irrompeu em meados do século XIX no Brasil, circulou no Parlamento e mesmo na opinião pública, justificando a necessidade de importação de imigrantes europeus.(AZEVEDO, 1987).

Relações de Força e Formações imaginárias

Os sentidos sempre se relacionam com outros sentidos já ditos (Interdiscurso) e futuros. Em tais processos, pesam relações de força: o lugar de onde fala o sujeito, é constitutivo do que ele diz. Em sociedades hierarquizadas, as relações de força estão ancoradas no poder dos lugares do dizer.

Pesam também relações imaginárias: não são os sujeitos físicos nem seus lugares empíricos que funcionam no discurso, mas imagens derivadas de projeções a partir de posições dos sujeitos no discurso, em relação com a história e a memória discursiva. São imagens dos sujeitos (das suas posições de locutores e interlocutores) e do objeto do discurso.

Relações imaginárias constituem o modo como as relações sociais se inscrevem na história e produzem efeitos nos processos de identificação e constituição de identidades dos sujeitos.

Formação Discursiva (FD)

Os sentidos dos discursos não existem em si. Não são determinados pelas propriedades da língua. São relações construídas nas e pelas FD. Tais sentidos são determinados pelas posições dos sujeitos no processo sócio- histórico de produção de sentidos em relação às formações ideológicas em que se inserem.

As FD representam no discurso as Formações Ideológicas.

A Ideologia produz seus efeitos no discurso, nele se inscreve e se materializa. Os sentidos são, pois, determinados ideologicamente. A Ideologia reúne sujeito e sentido, articula pensamento, linguagem e mundo. O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. Portanto, não há ideologia sem sujeito. Não há sujeito sem ideologia. *A interpelação do sujeito pela ideologia engendra a discursividade*.

Nessa concepção, Ideologia nem é conjunto de representações nem visão de mundo nem ocultação da verdade (IDEM, p. 46; p. 94-94). É um mecanismo estruturante do processo de significação. *É uma prática significante.*

As FD regionalizam, particularizam o interdiscurso em configurações específicas. São as FD que permitem a compreensão dos diferentes sentidos no funcionamento do discurso: produzem efeitos de sentido regidas pelo imaginário, imprimem ao discurso uma direção ideológica, uma ancoragem política.

Para que isso ocorra, a ideologia produz *evidências de sentido*: o "apagamento" do interdiscurso, da historicidade, da materialidade de sua construção, como se o discurso do sujeito sempre estivesse lá; *evidências de sujeito*, o "apagamento" do processo de identificação, como se o sujeito sempre fosse aquele, "que nós somos sempre já sujeitos" (IDEM, p. 44)

É trabalho da ideologia e do inconsciente dissimular sua existência no interior do seu próprio funcionamento. É trabalho da ideologia fazer parecer que a linguagem é transparente, que o sujeito é transparente e não assujeitado à língua e à história. Como se o sujeito fosse apenas seu interior sem exterior.[3]

Sujeito e Forma Histórica

Na AD, a noção de sujeito se contrapõe àquela de natureza psicológica de um sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo. Contrapõe-se, pois, a uma epistemologia subjetivista, centrada no indivíduo.

Na sua constituição, para a sua constituição, o sujeito "é atravessado pela linguagem e a história, sob o modo do imaginário" (IDEM, p. 46), condição sem a qual não se constitui, não fala, não produz sentidos.

Isto quer dizer que o sujeito não produz apenas atos. Significa-se e significa o mundo. As significações reverberam sobre o real, constituem-no.

[3] A rigor, as considerações de Orlandi sobre este tópico, permeiam toda a sua obra. Mas há uma sistematização final sobre o assunto como Conclusão do livro. Cf. ORLANDI, 2015, p. 93-94.

Não se trata de um sujeito empírico, um indivíduo. Trata-se de um *sujeito posicionado*: ocupa uma posição para poder dizer. Nestes termos, um mesmo indivíduo pode ocupar várias posições intercambiáveis. Por exemplo: uma mulher pode ocupar posições como mãe, esposa, professora, militante feminista etc.

Spink e Medrado (In SPINK (Org.), 1999, 41-61, p. 54-57) "traduzem" a compreensão da pessoa nas práticas discursivas como uma relação social, o posicionamento como *a provisão de posições de pessoa realizada pelas práticas discursivas e como processualidade das construções identitárias.* Remetem à formulação de *campo* de Bourdieu, como "espaço estruturado de posições".

Cada época tem uma forma-sujeito. A forma-sujeito da modernidade é o sujeito de direito (jurídico), conforme Orlandi (IDEM, p. 48-49). A esse propósito, tratamos no capítulo seguinte, no item relativo à problematização do tema de nossa pesquisa.

Historicidade/Exterioridade

Na AD, o que se denomina de Historicidade/Exterioridade, não é o mesmo que os/as historiadores/as denominam de Contexto Histórico. Não é a relação do texto com um contexto externo, em linha direta, sem mediações, como relação de causa e efeito. Não é um conteúdo histórico (dos processos históricos) refletido no texto. É claro que, em um Livro Didático de História, o objeto do Discurso são conteúdos históricos, mas o enfoque não incide, como já dito, sobre quais são os conteúdos, mas *como* são textualizados.

Primeiramente, na AD, por *acontecimento se denomina o Discurso*. O Discurso é o acontecimento. Porque é o Discurso que instaura os sentidos.

Historicidade é a trama dos sentidos (IDEM, p. 66), é o trabalho dos sentidos no texto. Na materialidade/interioridade do discurso, está inscrita a exterioridade (o Interdiscurso). Historicidade é, então, nessa perspectiva, o conjunto dos interdiscursos, das condições de produção, das circunstâncias/situações de enunciação/produção do dizer (IDEM). Está-se falando, portanto, de *contextos de sentidos.*

Mas o sujeito do discurso não tem acesso à exterioridade (Interdiscurso). A evidência de sentido não o deixa perceber a construção do sentido. A evidência de sentido não o deixa perceber que se trata de um processo de identificação. Sobre este aspecto, é preciso, no entanto, ressalvar que, sendo o discurso didático um gênero especializado de um certo domínio do saber, seus/suas autores/as têm mais condições de saber os repertórios de interdiscursos (interpretações) de que se valeram para as sua elaborações. Pois seus textos não

são discursos *ao vivo*, em uma situação discursiva *presente, aqui e agora.* Mas nem sempre podem perceber a *trama* de sentidos que elaboraram.

Uma ótica um pouco diferente sobre a questão da Historicidade no discurso é apresentada por Spink e Medrado (1999, p. 49-54), relacionada às práticas discursivas.

Os autores tomam por base as formulações do historiador francês Fernand Braudel e do linguista russo Mikhail Bakhtin. De Braudel, as noções de *tempo longo* [longa duração, estrutural, das permanências históricas] e *tempo breve* ou *curto* [na escala da vida dos indivíduos]. De Bakhtin, as noções de *tempo grande* [do "diálogo infinito e inacabado no qual nenhum sentido morre"] e *tempo pequeno* [do cotidiano, do passado recente e do futuro esperado]. Articulando estas referências às práticas discursivas, Spink e Medrado constroem a sua própria formulação, que entendem como uma interface entre:

- o *tempo longo* como o da construção dos conteúdos culturais, dos repertórios discursivos cristalizados, estabilizados, institucionalizados; tempo antecedente à pessoa, mas presente na sua vida através de instituições, modelos, normas, convenções. Tempo de *reprodução social*: "não é uma história morta, depositada nos tempos passados; são construções que alimentam, definem e ampliam os repertórios de que dispomos para produzir sentidos" (IDEM, p. 52).
- o *tempo vivido*, uma formulação dos autores em acréscimo às de Braudel e Bakhtin: tempo da vida vivida pela pessoa. Tempo de processos de socialização, de aprendizagem das linguagens sociais[4], em que os conteúdos culturais do tempo longo são ressignificados. Tempo do *habitus* (Bourdieu)[5], de aprendizagem da pessoa ao longo de sua vida, viabilizando sentidos, memória de afetos, enraizando as narrativas pessoais e identitárias. Esta formulação é importante para a nossa pesquisa porque nos faz refletir sobre os processos de socialização empreendidos pela Escola e dos quais os Livros Didáticos são componentes;
- e o *tempo breve* ou *pequeno*, das interações sociais vivas, da dialogia. Do *tempo imediato.*

Na vida concreta das pessoas, estas dimensões temporais se inscrevem como uma trama, não estão separadas.

---

[4] **Linguagens sociais**: uma formulação de Bakhtin, designando discursos peculiares a um segmento social específico: classes sociais, grupos identitários, faixas etárias, em determinado contexto, em determinado momento histórico.

[5] ***Habitus*:** esquemas interpretativos adquiridos por pertencimento social, adquiridos pela socialização, gerando possibilidades de sentidos.

Assim, a Historicidade dos sentidos é entendida como uma relação entre sua estabilização e seus deslocamentos. Como diz Bakhtin, "No contexto dialógico não há nem uma primeira nem uma última palavra e não há limites (ele se estende do passado sem fronteira a um futuro infinito)" (*apud* SPINK; MEDRADO, 1999, p. 49). E, complementando a respeito do diálogo entre antigos e novos sentidos, a beleza das palavras do linguista russo: "Nada está absolutamente morto: todo sentido poderá ter seu festival de boas vindas" (IDEM).

O Discurso, o Mesmo e o Diferente

A linguagem expressa uma tensão entre o Mesmo e o Diferente. Entre dizeres sedimentados, estabilizados, institucionalizados (SPINK; MEDRADO, 1999: 41-61) e rupturas nos processos de significação.

Os dizeres sedimentados são os processos parafrásticos. A *Paráfrase é a matriz do sentido*: todo discurso é ancorado na memória discursiva, reitera em novas formulações dizeres já cristalizados.

As rupturas de significação formam os processos polissêmicos. A *Polissemia é a fonte da linguagem*: é o deslocamento do sentido, condição da existência dos discursos. Diz Orlandi (2015, p. 36): "se os sujeitos - e os sentidos - não fossem múltiplos, não poderiam ser múltiplos, pois não haveria necessidade de dizer". Processos polissêmicos realizam a passagem do irrealizado (o não- sentido) ao provável (o sentido).

A tensão entre o Mesmo e o Diferente é a tensão entre o já instituído e o instituinte. É o jogo entre o simbólico e o político, que se deve à incompletude da linguagem. A linguagem não é transparente, é sujeita a falhas/equívocos, e a história é sujeita a rupturas. Sem isso, não haveria transformação, movimento, dos sujeitos e dos sentidos. Daí os discursos não serem prontos e acabados. O simbólico e a história realizam um movimento contínuo.

O Não-Dito

A AD atenta para o não- dizer (o implícito) na instância da linguagem porque concebe que, *no dizer, há sempre um não-dizer necessário e uma parte do dizer*. Mesmo o que o sujeito não diz, significa nas suas palavras. Nem todo o não- dito se relaciona com o dito: importa é o não-dito relevante para uma dada situação. Há várias formas do não- dizer: o pressuposto, o subentendido, o silêncio. Sobre o silêncio, Orlandi qualifica-o como uma "superação da significação": "um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido" (IDEM, p. 81). A autora distingue silêncio fundador, que indica

que o sentido pode ser outro, de silenciamento, que é a proibição do dizer, como acontece nas ditaduras.

Texto

Texto é a unidade de análise de sentido do discurso, que permite o acesso ao discurso. É uma peça de linguagem, um exemplar do discurso.

O texto significa. É um espaço significante, lugar do jogo dos sentidos, onde *funciona* a linguagem, é o lugar da discursividade: "[...] o discurso é uma dispersão de textos, e o texto é uma dispersão do sujeito. O sujeito se subjetiva de maneiras diferentes ao longo de um texto. Há pontos de subjetivação ao longo de toda a textualidade" (ORLANDI, 2015, p. 68). Um exemplo trazido pela autora (IDEM): o discurso universitário, constituído de muitos textos (os de professores, de alunos, de funcionários, de administradores, textos burocráticos, científicos, pedagógicos etc.). Nem é ponto de partida nem de chegada, é parte de um processo discursivo bem mais amplo.

O texto não é definido por sua extensão. É heterogêneo quanto aos materiais simbólicos (imagem, som, grafia etc.), à natureza da linguagem (oral, escritas, científica, literária, narrativa, descrição, etc.), às posições do sujeito e às FD.

O que interessa à AD, não é sua organização linguística, "mas *como* [...] organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo" (IDEM, p. 67). Ao analista, cabe verificar como o texto produz sentidos, como os sentidos estão nele, como podem ser lidos. Depois da análise, o analista não falará do texto, mas do discurso; são os processos discursivos que interessam, a compreensão da produção dos sentidos e de constituição dos sujeitos.

Autor e Sujeito

"O sujeito está para o discurso assim como o autor está para o texto", assim Orlandi (2015, p. 71) sintetiza a relação entre discursividade e textualidade. A discursividade constitui o texto.

Na relação do sujeito entre o real e o imaginário, o real do discurso é "a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição tanto do sujeito quanto do sentido". A nível das representações, na instância do imaginário, é "a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não-contradição". A força do imaginário da unidade rege o discurso.

O discurso não tem como função constituir a representação de uma realidade. Mas há uma certa representação:

> "na base de todo discurso, está um projeto totalizante do sujeito, que o converte em autor. Autor é o lugar de realização deste projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. *Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constrói como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias"* (ORLANDI, 2015, p. 71). Grifos nossos.

A autoria realiza a função discursiva do sujeito.

Foucault observa os processos internos de controle do discurso, que visa "domesticar a dimensão do acontecimento e do acaso do discurso [...] *O autor é considerado o princípio do agrupamento do discurso"* (IDEM, p. 73) é necessário a todo discurso: limita o acaso do uso pelo jogo de identidade. Para Orlandi, "a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio da autoria" (IDEM). A identidade tem a forma da individualidade e do "eu", conforme Foucault. A função autor é função assumida pelo "eu" como produtor de linguagem, produtor do texto.

Das funções discursivas do sujeito, a função autoria é a mais determinada pela exterioridade (contexto sócio-histórico), a mais afetada pelas exigências de coerência, não-contradição, responsabilidade; a mais submetida às regras das instituições; onde são mais visíveis os procedimentos disciplinares. *Ao autor é exigido tornar o sujeito visível (enquanto autor): suas intenções, objetivos, direção argumentativa, pois um sujeito visível é calculável, previsível, identificável, controlável.* Nesse movimento, o sujeito reconhece sua exterioridade, se remete a sua interioridade, construindo a sua identidade como autor (IDEM, p. 74): "representa, pela linguagem, esse papel na ordem em que está inserido, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como diz etc. Ou seja, *o autor coloca-se na origem do seu dizer* e dele se cobra: "coerência, respeito às normas estabelecidas, explicitação, clareza, não-contradição, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, do seu texto" (IDEM). O texto confere disciplina, organização e unidade no texto (começo, meio e fim).

Dessa forma, o indivíduo se insere na cultura, assume posição no contexto histórico-social, mas "não basta falar para ser autor". "Aprende a se representar como autor diante das instâncias institucionais": assume "esse papel social na sua relação com a linguagem"

(IDEM). *Da multiplicidade das representações possíveis, passa para a organização dessa dispersão num todo coerente (do que diz*).

Método

A AD propõe um método para *desfamiliarizar*, desnaturalizar a presumida transparência da linguagem, a relação palavra-coisa.

Orlandi coloca três observações gerais sobre a análise: não há descrição sem interpretação, a interpretação faz parte do objeto de análise (o sujeito que fala, interpreta), o analista está envolvido na interpretação.

O analista não é apenas leitor: seu trabalho é atravessar "o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido, da onipotência do sujeito (que fala)" (IDEM, p. 59). Esse trabalho não é neutro e deve construir a sua alteridade, uma outra interpretação, *não apenas refletir mas situar o movimento de interpretação inscrito no objeto simbólico (a produção do sentido e suas condições) mediante uma contemplação (teorização) do objeto.*

A *mediação teórica* é o que a autora denomina de *entremeio entre a descrição e a interpretação, evitando ao analista ser vítima dos efeitos de evidências*. A *contemplação*[6] é a reflexão sobre o trabalho a ser realizado, *é o pensar* (IDEM, p. 59/60).

A teoria deve "reger" a relação do analista com o seu objeto (os sentidos), com ele mesmo, com a interpretação. Da teoria se formulam os critérios de constituição do próprio *corpus*, "considerados o material de análise e a pergunta (ponto de vista) que o organiza" (IDEM, p. 61).

Deve-se ter em mente que a análise não deve ser direcionada para a exaustividade horizontal (em extensão) nem a completude em relação ao objeto empírico, porquanto este é inesgotável, mas realizar uma exaustividade vertical: abordar os fatos da linguagem em suas relações com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva. Os "dados" não são meras ilustrações, "o discurso não é algo já discernido e posto" (IDEM), a análise não é demonstrar, mas mostrar como um discurso funciona, produzindo sentidos e efeitos de sentidos: "Os textos não são documentos que ilustram certas ideias pré-concebidas, mas são *monumentos*[7] nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras" (IDEM, p. 62. Grifos nossos).

---

[6] **Contemplação**: a esse propósito, a autora remete à origem grega do termo: "tem a ver com o momento em que o herói contempla antes da luta: ele encara sua tarefa. **Ele pensa**" (ORLANDI, 2015, p. 59- 60. Grifos nossos.

[7] Esta referência, possivelmente, é remissiva ao historiador francês Jacques Le Goff em sua obra. **História e memória**. Tradução: Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana Ferreira Borges. Campinas/SP: Editora UNICAMP, 1996: "O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a

Compreendido o foco da AD no funcionamento do discurso, há várias etapas de análise:

1ª) o exame da superfície linguística (material de linguagem bruto coletado) para sua de-superficialização: De-superficializar implica examinar as pistas ou vestígios dos gestos de interpretação: como se diz, a quem se diz, em que circunstâncias se diz (sintaxe e enunciação), dando conta da "ilusão" nº 2 (só pode ser dito daquela maneira). É uma etapa que vai converter a superfície linguística em objeto teórico, tecendo uma crítica à impressão de "realidade" do pensamento. É essa etapa que possibilita sair do produto acabado para o processo, colocando-se em guarda contra os efeitos do discurso. Começa-se a examinar a historicidade na língua, mediante o exame de paráfrases, metáforas, sinonímias.[8]

2ª) passagem do objeto discursivo para a formação discursiva: Esta etapa consiste no exame da historicidade do texto em sua materialidade. Sobre a historicidade do texto, veja-se o tópico específico, anteriormente desenvolvido neste mesmo item 3.3.3. Nesta etapa, a análise examina a memória discursiva (saber discursivo, interdiscurso, memórias do dizer), que possibilita o acontecimento (discurso) de um determinado modo, como pode ser o mesmo e se transformar. Neste caso, se detecta o deslize, a deriva (no sentido de *deslocamento* e não de desvio) de sentido pelo equívoco ou falha[9] da linguagem. Por esse procedimento, identificam-se os sentidos derivados de formações discursivas (que são regiões do interdiscurso).

O analista sempre deve ter a pergunta a orientar o material sob análise, pergunta essa que determina as características do material simbólico.

3ª) passagem do processo discursivo para a formação ideológica: Esta etapa consiste em identificar as relações entre os processos discursivos e as formações ideológicas.

Relembrando: as palavras remetem a discursos, os discursos produzem sentidos, os sentidos derivam de Formações Discursivas. E as Formações Discursivas remetem a Formações Ideológicas.

Orlandi (2015, p. 76) assim representa os procedimentos de Análise de Discurso:

---

etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmitificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo" (p. 538). Inicialmente, sobre o nosso tema, tínhamos a ideia pré-concebida que os Livros Didáticos não abordavam os Direitos Humanos. A análise de seus textos (Capítulo IV) desfez essa ideia.

[8] **Paráfrase:** do latim *paraphrasis*, do grego antigo *παράφρασις*, cujo significado é "maneira adicional de expressar-se", uma nova afirmação do sentido de um texto usando outras palavras. Uma paráfrase explica ou esclarece o texto que está sendo parafraseado**; Metáfora:** do grego *μεταφορά*, *"transferência, transporte para outro lugar"*. A metáfora trabalha com os traços semânticos comuns entre duas ideias**; Sinonímia:** relação entre palavras de significado semelhante, que são sinônimas.

[9] **Equívoco:** ambíguo; dúbio; que pode ter mais de um sentido, que pode possuir mais de uma significação; que tem duplo sentido.

1ª Etapa: Passagem da	Superfície Linguística para o	Texto (Discurso)
2ª Etapa; Passagem do	Objeto Discursivo para a	Formação Discursiva
3ª Etapa:	Processo Discursivo para a	Formação Ideológica

2ª PARTE

LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E A (IN)CONCRETIZAÇÃO DA EDH

CAPÍTULO IV

A ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

4.1 Configurações Iniciais da Análise

4.1.1 Os/As autores/as

Assim, expostos os critérios para a escolha das obras, buscamos traçar o perfil dos/as respectivos/as autores/as.

Partimos do entendimento de que estes/as autores/as elaboraram suas obras a partir de, ao menos, quatro condições: 1ª) a sua formação acadêmica e sua atuação profissional, que, no caso em análise, embora seja em uma mesma área do conhecimento – História, provém de diferentes instituições universitárias, o que implica em diferenças formativas; 2ª) os "constrangimentos" do mercado editorial incidentes sobre o/a os/as autores/as, conforme exposto no Capítulo II; 3ª) os enquadramentos/"constrangimentos" postos no Edital do PNLD, em tese, igual para todos/as, mas passível de diferenciação de "leituras" que cada autor/a ou autores/as fizeram das "regras do jogo"; 4º) as configurações específicas próprias ao Livro Didático enquanto um determinado tipo e gênero de texto. Trata-se, pois, de algumas das chamadas "condições de produção" **dos/as autores/as de livros didáticos estudados** na produção da Linguagem, aquilo que poderíamos chamar de sua "navegação", a serem abordadas no item 4.2 deste Capítulo.

Acreditamos que o itinerário formativo e profissional desses autores é de grande relevância para a análise pretendida. Conhecer, mesmo que de forma resumida, a biografia desses estudiosos dá uma noção prévia do que se pode encontrar ao longo da sua escrita, do que se pode encontrar em suas obras. Corroborando o que já foi dito anteriormente, um/a autor/a é quem determina a composição de um livro, embora siga determinações das legislações para que o mesmo possa passar pelo olhar atento dos/as avaliadores/as do PNLD.

A maneira como os textos são organizados está sujeita às exigências do Programa, mas o teor da escrita é influenciado por concepções ideológicas, expressando valores, conceitos e visão de mundo do/a elaborador/a da obra. Esta é concebida como uma dimensão do meio em que é produzida, em que determinadas concepções sociais podem ser percebidas. Nesse aspecto, trata-se de uma relação de troca, o meio influencia a criação que fornece novos

sentidos para o meio. Assim, ao falar de um/a escritor/a de LD, não se pode ignorar o contexto social e político em que seu(s) trabalho(s) foi/foram pensado(s) e criado(s).

A seguir, os perfis dos/as autores/as:

Patricia Ramos Braick

É mestra em História (área de concentração: História das Sociedades Ibéricas e Americanas) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Ensino Médio em Belo Horizonte, MG.

Myriam Becho Mota

Licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira, MG. Mestre em Relações Internacionais pela The Ohio University, EUA. Professora do Ensino Médio e Superior em Itabira, MG.

Gilberto Cotrim

É historiador graduado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e licenciado pela Faculdade de Educação da USP. É advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-SP). Defendeu Mestrado em Educação e História da Cultura pela Universidade Mackenzie. Cursou filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Foi presidente da Associação Brasileira dos Autores de Livro Educativo (ABRALE). É autor de diversos livros publicados pela Editora Saraiva, como: *História Global*, *Fundamentos da Filosofia* e *Educação para uma escola democrática.*

O referido autor chegou a atuar como professor na Educação Básica. Contudo com a complexificação da indústria de LD e o crescente lucro gerado por esta, associado ao sucesso editorial dos manuais do autor, passou a dedicar-se em tempo integral à produção de seus livros, o que, provavelmente, exigia palestras para professores/as como forma de divulgação de suas obras didáticas.

Ronaldo Vainfas

É licenciado em História pela Universidade Federal Fluminense (1978), onde também fez o mestrado em História do Brasil (1983). Em 1988, concluiu o doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo.

Desde 1978, é um dos professores da Universidade Federal Fluminense, onde foi um dos coordenadores da reforma curricular de uma das principais graduações em História do país, e desde 1994 é professor titular de História Moderna.

Em 2007, concluiu o pós-doutorado na Universidade de Lisboa. Em 2009, recebeu o Prêmio Sérgio Buarque de Holanda, ligado ao Prêmio Literário da Fundação Biblioteca Nacional pelo ensaio *Dicionário do Brasil Joanino, 1808-1821*, em parceria com Lúcia Bastos Pereira das Neves e publicado pela Editora Objetiva. É integrante do conselho editorial da Revista de História da Biblioteca Nacional.

Sobre as condições de produção postas pelas configurações próprias ao Livro Didático, as de ordem mais geral foram desenvolvidas no Capítulo II, o que seria repetitivo retomar neste item. E serão complementadas no item 4.1.2 deste capítulo sob um novo ângulo. A respeito das condições de produção postas pelo PNLD, utilizamos o Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 – História, usado pelo Ministério da Educação do Brasil para selecionar os livros didáticos de História utilizados no Ensino Médio das escolas públicas brasileiras no triênio 2015-2017. Este guia traz uma ficha de avaliação com destaque para os seguintes tópicos: respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio; observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada; adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção (BRASIL, 2015). Estes tópicos ainda estão divididos em itens para uma análise mais aprofundada dos livros didáticos.

QUADRO I - PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS ESTABELECIDOS PARA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS, ENSINO MÉDIO

1. Critérios eliminatórios comuns do Edital do PNLD 2015
1. **Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.** 2. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados. 3. Respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos. 4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos. 5. Observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada. 6. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.

7. Pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso.
2. Critérios estabelecidos para análise dos livros didáticos de História, ensino médio, com destaque para uma EDH. 1. Observância de **princípios éticos necessários à construção da cidadania** e ao **convívio social republicano** (2015, p. 11) 2. Estimular os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, com vista **à construção da cidadania** (BRASIL, 2015, p. 12). 3. Perceber e compreender **o espaço construído e vivido pelos cidadãos**, além de toda a cultura material e imaterial aí envolvida (BRASIL, 2015, p. 12).

Fonte: Adaptado do PNLD (BRASIL, 2015).

4.1.2 Tipo e Gênero de Discurso

Um texto didático, e de História, no caso, se configura como um Discurso:

Pedagógico (critério institucional) – Variante: Didático

Histórico (critério disciplinar)

Narrativo (critério de Gênero)

Em um sentido mais abrangente, o Discurso Pedagógico Didático para a Educação Básica visa a sistematização de conhecimentos de várias áreas do conhecimento, significando-os como legado da espécie humana (produzido por gerações antecedentes), a ser transmitido para as gerações presentes e futuras. Essa face de *reprodução social*, no processo educativo, mediante o diálogo entre aquele legado e as experiências/vivências dos/as educandos/as, pode [e deve] transmutar-se em *produção* de novos conhecimentos.

Em sentido mais específico, da área de História para a Educação Básica, como é o caso da presente pesquisa, o Discurso Pedagógico Didático visa à transmissão de conhecimentos sobre experiências da espécie humana ao longo do tempo, imprimindo interpretações/significados/sentidos às temporalidades (as relações entre passados-presentes-futuros) como dimensão constitutiva das identidades das sociedades, grupos sociais, pessoas.

Usualmente, o discurso historiográfico didático se constitui, da perspectiva de organização textual, como *uma enunciação indireta, particular*: "Na história, tem-se um relato de eventos passados, sem envolvimento do locutor: é 'como se os fatos se narrassem por si mesmos'" (KOCH, 2003, p. 13). A distinção entre "discurso" e "narrativa" (ou "história") foi formulada pelo linguista Benveniste e "[...] opõe um tipo de enunciação ancorado na situação de enunciação (por exemplo, "Você virá amanhã") a um outro, isolado da situação de enunciação (por exemplo, "César atacou os inimigos e os venceu").(MAINGUENEAU, 2004, p. 51-52).

Porém, Koch (IDEM, p. 65) ressalva:

> [...] fica patente que a argumentatividade permeia todo o uso da linguagem humana, fazendo-se presente em qualquer tipo de texto e não apenas naqueles tradicionalmente classificados como argumentativos. [...] *não há* texto neutro, objetivo, imparcial: os índices de subjetividade se introjetam no discurso, permitindo que se capte a sua orientação argumentativa. A pretensa neutralidade de alguns discursos (o científico, o **didático,** entre outros) é apenas uma máscara, uma forma de *representação* (teatral): o locutor se representa no texto "como se" fosse neutro, "como se" não estivesse engajado, comprometido, "como se" não estivesse tentando orientar o outro para determinadas conclusões, no sentido de obter dele determinados comportamentos e reações.(Grifos nossos)

Refletindo sobre estas considerações da situação de enunciação, podemos pensar que a narrativa histórica didática pode ter uma dupla situação de enunciação: ao mesmo tempo em que há certo distanciamento do/a enunciador/a (autor/a do livro didático), pode haver marcas desse/a enunciador/a. Com base nesta reflexão, examinamos o *corpus* da pesquisa.

4.1.3 O *corpus* da análise

Uma vez estudadas opções para proceder à análise dos livros didáticos selecionados, entendemos a necessidade de novo recorte metodológico, considerando a extensão de cada obra em cotejo com as condições objetivas para a realização da etapa analítica (prazo do Curso).

Tomamos como documentos orientadores: as resenhas das obras de História selecionadas para análise e constantes no Guia Livros Didáticos PNLD 2015 Ensino Médio – História (2014).

Assim, procedemos ao exame dos conteúdos de cada uma das obras, valendo-nos também das leituras sobre DH/EDH e nossos conhecimentos como profissional formado em História. Levou-se em consideração um leque de dimensões históricas (políticas, econômicas, sociais, culturais) que pudessem cobrir as mesmas dimensões presentes nos Direitos Humanos. Identificamos os assuntos que teriam maior potencial para a viabilização da EDH e quais os de maior aproximação entre si, por recobrirem o mesmo recorte de temporalidade, embora com títulos diferentes. Conforme assinalado abaixo, as cores iguais demarcam os conteúdos aproximados entre si:

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, **Myriam Becho. História das cavernas ao terceiro milênio.**
3° ANO – 262 páginas – 15 Capítulos: O imperialismo na África e na Ásia; **O Brasil na Primeira República;** A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa; **A crise dos anos 1920 e a ascensão nazifascista; A Segunda Guerra Mundial;** A Era Vargas; A Guerra Fria; Os processos de emancipação na África e na Ásia; **Governos populistas no Brasil;**

Experiências de esquerda na América Latina; **A Ditadura militar no Brasil;** O fim do socialismo real; **Brasil: da redemocratização aos dias atuais**; Conflitos e tensões no mundo atual; **A globalização e a economia mundial;** Desafios sociais e ambientais do século XXI.

COTRIN, Gilberto. **História Global:** Brasil e Geral
3°ANO – 264 páginas – 4 unidades – 15 capítulos: Primeira Guerra Mundial; Revolução Russa; **Crise capitalista e regimes totalitários; Segunda Guerra Mundial; A instituição da República; Sociedade e economia na Primeira República; Revoltas na Primeira República**; Era Vargas (1930-1945); Pós-guerra e novos confrontos; África, Ásia e Oriente Médio; Socialismo: da revolução à crise; **Desigualdades e globalização; Período democrático (1946-1964); Governos militares; Período democrático atual**.

VAINFAS, Ronaldo et al. **História**: o mundo por um fio: do século XX ao XXI
3° ANO – 452 páginas – 3 unidades – 18 capítulos: **Brasil: a Primeira República; Brasil: República no ritmo das mudanças**; A Primeira Guerra mundial e o declínio da Europa; Da Revolução Russa ao Stalinismo; Crise do entreguerras; **Democracia em xeque: o fascismo e o nazismo; A Segunda Guerra Mundial;** Brasil: a República nacional-estatista; Construindo rivalidades: o mundo pós-guerra (I); Construindo rivalidades: o mundo pós-guerra (II); O Terceiro Mundo: África e Ásia; O Terceiro Mundo: América Latina; **O Brasil e a República democrática; Brasil: a República dos generais; Tempos de crise; O Brasil da democracia**; O colapso do comunismo; **O novo século.**

Após esta etapa, os Blocos/Temporalidades ficaram assim delimitados:

Bloco 1: Brasil 1ª República
Justificativa: o próprio sentido da palavra República enseja a discussão dos DH: a República formalizada em 1889 no Brasil garantiu a ampliação de direitos para a sociedade brasileira?

Bloco 2: História Geral: período 1920-1945
Justificativa: Este período assinala a falência da Democracia Liberal e a ascensão do autoritarismo.

Bloco 3: Brasil Pós-30
Justificativa: Este período foi demarcado, de uma perspectiva política, por subperíodos denominados "democráticos" e por um subperíodo de autoritarismo.

Bloco 4: Presente e Futuro
Justificativa: Este período abrange o desenvolvimento societário mais recente, propiciando reflexão sobre perspectivas de futuro.

Deve-se remarcar que os Blocos/Temporalidades não se confundem com os títulos/assuntos dos capítulos. Cada Bloco pode abranger mais de um capítulo. O agrupamento em Blocos/Temporalidades visou possibilitar a comparação entre as obras e seus/suas autores/as. Cada Bloco/Temporalidade foi examinado segundo vários aspectos, mas, sobretudo, os princípios dos/da DH-EDH.

4.1.4 Perguntas: a Problematização do Tema

Bardin (2016) aventa que é possível elaborar hipótese(s) de trabalho para conduzir a Análise de Conteúdo. Mas também afirma que hipótese(s) não é (são) obrigatória(s). Na Análise de Discurso, indica-se trabalhar com *perguntas*.

Refletindo sobre esta questão, relacionada ao nosso tema de pesquisa, à luz de nossa formação e atuação profissionais, e dos nossos estudos sobre DH e EDH, optamos por considerá-la pelo prisma de sua problematização, o que corresponde mais ao método da AD.

Problematizamos o tema em duas dimensões: a presença da Cultura de/para os Direitos Humanos e da Educação em/para os Direitos Humanos nos Livros Didáticos e, mais especificamente, a presença de sujeitos de direitos nos Livros Didáticos.

Sobre a 1ª dimensão: a presença da Cultura de/para os Direitos Humanos e da Educação em/para os Direitos Humanos nos Livros Didáticos.

É de conhecimento pleno que a Cultura de Direitos vem se configurando desde os inícios da modernidade, fazendo parte das lutas pelos Direitos e de seus processos instituintes. Já desde a metade do século XX, essa Cultura adquire uma nova qualidade, resultante de novos processos históricos: reconfigura-se como Cultura de Direitos Humanos. E, mais recentemente, adquire um outro componente: a Educação em/para os Direitos Humanos, podemos dizer: o seu "braço pedagógico".

Se a Cultura de Direitos substituiu a forma-sujeito religioso medieval, portando uma nova visão de mundo acerca das sociedades, grupos sociais e pessoas, podemos pensar que a Cultura de Direitos *Humanos* realiza uma inflexão na Cultura de Direitos no sentido de sua expansão e universalização, na construção de um mundo mais justo e igualitário, que a modernidade não edificou senão parcialmente, para determinados segmentos sociais e para determinados lugares do planeta. Nessa linha de pensamento, a Educação em/para os Direitos Humanos visa constituir sujeitos de direitos *humanos*, constituir as pessoas na e para essa Cultura.

Se a Cultura de Direitos instaurou um novo léxico para se expressar, esse léxico foi se abrindo a outros significados para expressar a imbricação entre Cultura-Educação-Direitos *Humanos.*

Considerando que esse processo é permanente, mas, ao mesmo tempo, que a EDH é bastante recente, no Brasil datando de apenas três décadas, é importante acompanhar como a EDH, seu contexto abrangente – a Cultura de Direitos *Humanos* – e seu léxico vêm se instituindo nos sistemas de ensino. Nestes termos, priorizamos realizar este acompanhamento

mediante a análise de um dos recursos dos processos educacionais, os Livros Didáticos (História) para a Educação Básica (Ensino Médio), ressalvando que há muitas outras possibilidades para efetivá-la.

Os textos didáticos estão incorporando o ideário de Direitos *Humanos* nas suas áreas do conhecimento? Há discurso(s) de DH nesses textos? Havendo, *como se configura(m) tal/tais discurso(s)*?

Neste movimento interrogativo, é preciso levar em conta as colocações da AD sobre o não-dito: o fato de não constar, *explicitamente*, vocabulário ou menções dos/da DH/EDH nos textos dos Livros Didáticos, poderia soar que tais Livros não os considerariam. Mas eles podem estar dizendo.

2ª dimensão: a presença do sujeito de direitos nos Livros Didáticos

Esta dimensão representa um desdobramento da primeira e foi-nos sugerida pela leitura de Orlandi (2015). No item O Sujeito e sua Forma Histórica, de sua obra (IDEM, p. 48-50), a autora faz uma afirmação que soa nuclear ao nosso trabalho: a forma-sujeito histórica correspondente à da sociedade atual, instituída com a modernidade, é a forma-sujeito jurídico, do capitalismo, com direitos e deveres. É um sujeito contraditório, ao mesmo tempo livre e submisso: "capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas", que "pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento." (IDEM, p. 48)

A face menos visível desse sujeito preserva a ideia de autonomia, de liberdade individual, de sua não determinação. Da sua completude. De um sujeito dono de suas palavras, determinante do que diz. No dizer da autora, "uma forma de assujeitamento mais abstrata e característica do formalismo jurídico, do capitalismo" (IDEM, p. 49). Desse modo, sendo o sujeito constituído como livre e responsável, o seu discurso aparece como "instrumento (límpido) do pensamento e um reflexo (justo) da realidade – a literalidade. A literalidade cria uma ilusão referencial, de uma relação imanente entre palavra e coisa. A literalidade carrega uma concepção linguística imanente, de que "uma palavra tem um sentido independentemente do seu uso em qualquer contexto." (IDEM, p. 49) Lembremos da primeira concepção de linguagem, referenciada no capítulo anterior, item 3.3.1.

Orlandi aponta a necessidade de considerar o homem (ser humano) em sua historicidade. Assim, a aparente transparência da linguagem é condição de produção do discurso. O sujeito é determinado por uma estrutura social e por processos de individualização empreendidos pelo Estado, como condição necessária ao capitalismo para se poder governar. Na forma- sujeito jurídico, moderna, este sujeito é submetido ao Estado e às Leis. A ilusão

referencial é produto histórico, efeito do discurso, em que "a ideologia [...] fornece as evidências que apagam o caráter material do sentido e do sujeito." (IDEM, p. 49). Historicizada, a literalidade não é fixa e imutável, as palavras não têm um sentido único e prévio, seus sentidos são instituídos historicamente. Por isso, diz a autora, a literalidade deve ser considerada pelo analista "em relação ao processo discursivo com suas condições", pois é "efeito de discurso que sofre as determinações dos modos de assujeitamento das diferentes formas-sujeito na sua historicidade e em relação às diferentes formas de poder." (IDEM, p. 49-50).

Com base em tais considerações, retomamos a problemática mais abrangente desse estudo: as relações entre DH/EDH e Livros Didáticos. Especificando-a, o nosso foco propõe-se a incidir sobre os sujeitos da aprendizagem – os/as alunos, destinatários dos LD juntamente com os/as professores/as. A partir do que nos sugere a obra de Orlandi, interroga-se:

- Os LD, como recursos educacionais, têm contemplado os/as alunos/as *situadamente*, isto é, temporalmente (presente histórico), espacialmente (seus lugares geográficos, no caso, Brasil, Paraíba), e socialmente (os grupos sociais de pertencimento)?
- Os LD têm contemplado suas formas de ser e de (con)viver?
- Os LD têm apontado perspectivas de mudanças nos modos de assujeitamento?
- Que concepções de sujeito os LD têm veiculado: a forma-sujeito jurídico da modernidade (Cultura de Direitos), a forma-sujeito expandida da (pós)modernidade (Cultura de Direitos *Humanos*), a forma-sujeito de *não-direitos* (pensando o que está acontecendo, atualmente, em decorrência da Globalização e na conjuntura brasileira)?
- Finalmente, os LD têm se valido da EDH no processo de constituição dos sujeitos?

4.1.5 Categorias de Análise

Em pesquisa, a categorização é um procedimento metodológico de organização dos objetos de um certo universo/conjunto, mediante seu reconhecimento, diferenciação e classificação, dando suporte para processos de percepção, representação, linguagem, lógica, aprendizagem. A abordagem clássica de categorização, platônico-aristotélica, procedia mediante o agrupamento dos objetos por semelhanças entre suas propriedades. Em uma abordagem moderna, a categorização é conceitual e mais aberta em sua pertinência a grupos, classes, categorias.

Em termos de categorização na linguagem, a Análise de Conteúdo, tal qual formulada por Bardin (2016), consiste no desmembramento do texto em categorias agrupadas analogicamente:

> As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características destes elementos. O *critério* de categorização pode ser semântico (categorias temáticas [...], sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 2016, p. 147)

Para a autora, a opção por uma análise categorial se respalda no fato de que é a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos. Destaca-se que não existem "regras" tanto para a nomeação das categorias, quanto para a determinação do seu número.

Embora a Análise de Discurso não trabalhe muito com o procedimento de categorização, há autoras como Spink e Menegon (1999) que, de uma perspectiva das práticas discursivas, consideram as categorias como estratégias linguísticas presentes na organização da linguagem (verbal, escrita, gestual, icônica, etc.) "para conversar, explicar, organizar e dar sentido ao mundo" (IDEM, p. 79). "Falamos por categorias", afirmam as autoras (IDEM, p. 78). As categorias estão presentes nas falas do cotidiano, em análises na compreensão do mundo e das relações sociais, nas mais variadas formas de conhecimento, em pesquisas científicas. As categorias são unas e múltiplas: do conceito platônico-aristotélico de unicidade ("membros equivalentes"), sua extensão se abre para a noção de multiplicidade e é passível de ressignificações continuadas (IDEM, p. 79, nota 14). Assim, as categorias são mais do que evidências, como postulado por uma abordagem cognitivista, que enfatiza as suas propriedades universais e suas representações mentais de cognições pré-formadas. São construções culturais *situadas* que dão sentido à experiência para a consecução de ações (persuasão, culpabilização, negação, refutação, acusação etc.). Nesse sentido, vão além do âmbito semântico. Expõem o posicionamento do emissor da fala e as consequências interacionais. Podem ter usos habituais, estabilizados, hegemônicos, mas proporcionar novas combinações de uso. Portanto, as categorias não têm um valor ou sentido intrínseco (IDEM, p. 83).

Para delimitar a investigação, deliberamos categorizar os textos utilizando como categorias os próprios princípios básicos que embasam os DH e a EDH, selecionados a partir das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (BRASIL,

2013), e do texto *Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos* – Versão Preliminar (SILVEIRA; NÁDER; DIAS, 2007). A nossa escolha, pautada nos documentos acima referidos, se justifica porque são sistematizações já feitas sobre o universo dos DH e da EDH. Mas, no decorrer da pesquisa, procuramos examinar a ocorrência de possíveis outros elementos categoriais.

Em seguida, no Quadro II abaixo, os princípios/categorias selecionadas.

QUADRO II – CATEGORIAS DE ANÁLISE REFERENTES AOS DH E À EDH

CATEGORIAS
1. Sujeitos de direitos/ sujeitos de dignidade
2. Respeito à diversidade sociocultural/dignidade na diversidade
3. Tolerância entre diferentes e solidariedade entre desiguais
4. Igualdade
5. Cidadania
6. Participação com autonomia e responsabilização
7. Liberdade
8. Democracia
9. Não retorno aos totalitarismos; memória das violações dos Direitos Humanos
10. Autonomia do sujeito do conhecimento
11. Conhecimentos contextualizados
12. Articulação entre teoria e prática
13. Dialogicidade: processos educacionais participativos e democráticos
14. O trabalho como princípio educativo

Na organização e análise do *corpus*, procuramos identificar estas categorias/princípios selecionados, buscando registrar as suas ocorrências não de forma isolada nos textos didáticos, mas no contexto das unidades de análise. Ao mesmo tempo em que fomos assinalando os segmentos de textos com a presença dessas categorias, também buscamos passagens textuais com possíveis não-ditos sobre as mesmas. Adverte-se que as categorias dizem respeito à temática em estudo, são contingentes ao *corpus*, não servindo como modelo para qualquer outro, tendo em vista as idiossincrasias inerentes a cada objeto. Para a análise categorial, utilizamos as questões postas na problematização do objeto, mais referenciais teóricos sobre linguagem e sobre os próprios DH-EDH.

4.2 A ANÁLISE: a Pesquisa nos Livros Didáticos

Para realizar a análise do *corpus*, primeiramente, apresentamos todos os elementos constantes nos Livros Didáticos, sobre cada Bloco/Temporalidade selecionada. Consideramos que todos os elementos de cada uma delas são importantes para a compreensão. Assim, sistematizamos as informações em quadros (de III a VIII), com a intenção de possibilitar melhor visualização do que um texto extensivamente descritivo. Mas, após cada quadro, seguem-se comentários e, enquanto tais, configuram já a nossa interpretação.

- O Quadro III aponta a estrutura organizativa de cada Livro como um todo, com suas diversas seções, seus respectivos textos e mesmo, em alguns casos, as intenções dos autores quando estão explicitadas no início de sua respectiva obra. Os breves comentários distinguem as diferenças de estruturação dos livros;
- O Quadro IV apresenta a construção textual quanto aos assuntos abordados em cada Bloco. Ou seja, uma visão geral do texto principal sobre o qual, juntamente com o Quadro VIII, incidem nossas ênfases analíticas. Os comentários se direcionaram para responder algumas questões: Como o autor ou autores/as significaram a Temporalidade, isto é, o seu sentido mais geral? Que sentidos outros conferiram aos vários processos que a configuram? A que memórias discursivas recorrem?
- Os Quadros V e VI apresentam recursos adicionais ao texto principal, são discursos complementares, de outra autoria, "convocados" e mobilizados pelos/as autores/as dos Livros Didáticos como apoio na compreensão dos assuntos abordados: documentos (fontes históricas), textos interpretativos escritos, imagens, mapas, gráficos etc. No Quadro V e em um quadro adicional ao Quadro VI (VI.1), especificaram-se possíveis relações entre os recursos adicionais e a veiculação dos princípios e temas dos Direitos Humanos. É sobre tais relações que trata a respectiva análise;
- O Quadro VII descreve as atividades sugeridas pelos autores ao/à educando/a, a partir do texto principal e dos recursos complementares. São elementos indispensáveis na análise porque tanto expressam as intenções dos autores, quanto permitem uma reflexão sobre as possibilidades que essas atividades oferecem (ou não) ao desenvolvimento de um espírito crítico e à autonomia dos sujeitos. Esta última dimensão é componente dos princípios dos Direitos Humanos e sobre a mesma incidem os nossos comentários nesta parte;

- O Quadro VIII, como já dito, compõe com o Quadro IV o cerne da análise. Reúne fragmentos selecionados do texto principal dos/as autores/as dos Livros, que nos pareceram mais relacionados aos Direitos Humanos. Aqui se observe que o fato de, em certas passagens textuais, não aparecer o léxico dos DH, não significa que os DH não estão inscritos nos textos, como tentamos sinalizar. Os nossos comentários sobre o quadro buscaram não apenas realizar a sinalização de tais inscrições como, principalmente, compreender *como* estão inscritas. Como estratégia analítica, selecionamos, a *partir das leituras dos Livros e não aprioristicamente*, os fragmentos dos textos submetidos a uma análise de discurso mais específica no Quadro VIII. Como desdobramentos do Quadro VIII, ainda foram elaborados, quando foi o caso (Blocos/Temporalidades 2, 3, 4) outros quadros para examinar a questão dos sujeitos das narrativas, *como* são significados, também à luz das categorias de análise.

Finalmente, a bem de uma ética acadêmica, registramos que nossa análise não é exaustiva nem horizontalmente e talvez nem mesmo verticalmente, esta recomendada por Orlandi (2015), tal qual exposto no capítulo anterior. Nem extensivamente porque a dimensão dos textos e a nossa estratégia de análise (por Bloco/Temporalidade) nos impedem e a nossa intenção não é de uma ótica quantitativa. Verticalmente, procuramos ensaiar este modo de análise no último quadro, condicionado por nossas limitações relativas à Análise de Discurso.

QUADRO III – ESTRUTURA ORGANIZATIVA DOS LIVROS ANALISADOS

Livro A (BRAICK) **Abertura**: imagem e epígrafe. **Texto do Capítulo: o assunto** **Documento:** fontes documentais e textos selecionados de complementação, ampliação e enriquecimento do assunto. **Analise o documento:** traz um fragmento de um documento e no final apresenta algumas questões para serem respondidas baseadas no texto. **Lembre-se:** faz uma espécie de sinopse do texto. **Texto Complementar:** mais uma vez traz fragmento de um texto e no final apresenta algumas questões de compreensão do texto. **Atividades – registre em seu caderno:** - explorando o conhecimento; análise das fontes; a História e o tempo presente. **- Vestibular/ENEM – Registre em seu caderno -** questões de provas do ENEM e de vestibulares. **Ampliando o conhecimento –** apresenta sugestões de livros para leitura e filmes.
Livro B (COTRIM) **Abertura**: imagem e pequena síntese do tema. **Treinando o olhar:** seção que buscar provocar uma primeira discussão a partir da análise do

que a imagem está representando.
Texto do Capítulo: o assunto
Saiba mais: busca explicar algum conceito abordado no capítulo e no final traz um questionamento para o aluno responder.
Observando: apresenta charge para que o aluno possa fazer uma relação com o texto do capítulo.
Compreendendo: questões sobre tópicos mais importantes do assunto.
Oficina de História
– **vivenciar e refletir:** fontes documentais e textos selecionados de complementação, ampliação e enriquecimento do assunto.
- **diálogo interdisciplinar:** traz uns fragmentos de textos que dialogam com a Sociologia, Filosofia e com Língua Portuguesa.
- de olho na universidade: questões de provas do ENEM.

Livro C (VAINFAS)
Abertura: imagem e epígrafe
Texto do Capítulo: o assunto
Outra Dimensão: seção de complementação do capítulo, informações paralelas ao conteúdo ou mais aprofundadas > cotidiano, cultura, cultura material, economia, resistência, personagem;
Mundo cruzado: seção que estabelece relações entre diferentes sociedades ou processos;
Documento: fontes documentais e textos selecionados de complementação, ampliação e enriquecimento do assunto.
Conversa de Historiador: polêmicas historiográficas explicitando pontos de vista sobre alguns dos temas ou assuntos estudados.
Cronologia: em linha horizontal no topo da página, fatos marcantes referentes ao período estudado, em ordem cronológica.
Glossário e remissões: colocado a lado do texto do assunto; remissões a assuntos correlatos abordados em outro (s) capítulo (s).
Roteiro de Estudos:

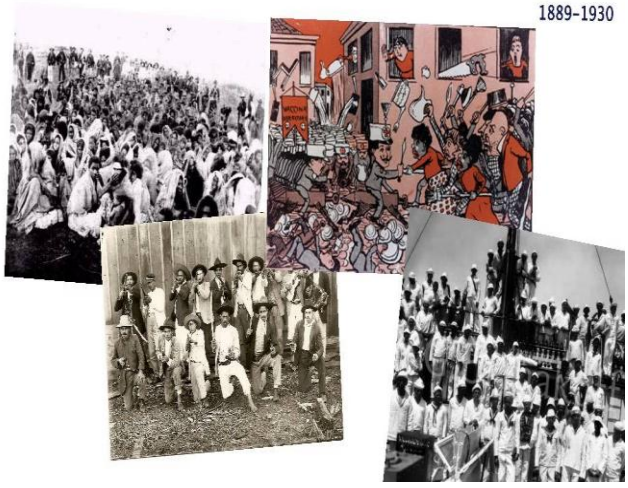
- **Para organizar:** questões sobre tópicos mais importantes do assunto.
- **Reflexões:** atividades em grupo > propiciar reflexões sobre assuntos polêmicos ou de ordem conceitual.
- **Vamos testar:** questões de provas do ENEM, de vestibulares, e formuladas pelos autores.
- **Para fechar:** sugestão de atividade, em geral coletiva, para estimular o debate sobre algum aspecto relacionado ao capítulo.

Fique de Olho: sugestões de outras leituras, filmes, páginas da *internet*, relativas a temas trabalhados no capítulo.

Comentários:

Note-se que a estrutura da cada livro se complexifica do A para o C. O Livro A tem uma estrutura mais simples. O Livro C tem uma estrutura mais "carregada", com mais textos e atividades.

BLOCO/TEMPORALIDADE 1 – A PRIMEIRA REPÚBLICA NO BRASIL



Imagens pesquisadas do Google

QUADRO IV – PERCURSOS DOS TEXTOS

Livro A **Capítulo 2– O Brasil na Primeira República– o nascimento da República no Brasil (p. 22-43)** **Percurso do texto:** Os primeiros tempos da República: a crise econômica, a primeira Constituição Republicana; o governo de Deodoro e o de Floriano Peixoto; a Revolução Federalista e a Revolta da Armada; a República das Oligarquias: mecanismos de sustentação política, a primazia do setor primário, o desenvolvimento industrial; a modernização nas cidades, a imprensa na Primeira República; os movimentos sociais na República Oligárquica – movimentos rurais: Canudos, Contestado, Cangaço e movimentos urbanos: Revolta da Vacina, Revolta da Chibata, o movimento operário; as influências do anarquismo e do socialismo; as greves; surgem os comunistas; o tenentismo; a crise dos anos 1920; A Semana de Arte Moderna. **Box:** O coronelismo.
Livro B **UNIDADE 2 – DA REPÚBLICA À ERA VARGAS (p. 70-115)** **Capítulo 5: A instituição da República (p. 72-79)** **Percurso do Texto:** República – governo provisório e mudanças institucionais: formação do novo governo; primeiras providências; primeira Constituição da República; Governos militares – a gestão dos primeiros presidentes: governo constitucional de Deodoro da Fonseca, governo de Floriano Peixoto. **Saiba mais –** O que é inflação (relacionado ao Encilhamento- governo Deodoro) **Capítulo 6: Sociedade e economia na Primeira República (p. 80-98)** **Percurso do Texto:** Vida Política – a alternância no poder entre as oligarquias agrárias: Voto restrito à minoria; Coronelismo – uma sociedade rural, clientelismo, voto de cabresto, fraudes eleitorais, base da estrutura de poder e transmissão de poder; Política dos Governadores: política do café com leite; Vida econômica – a produção agroexportadora: café, líder das exportações, crises de superprodução, Convênio de Taubaté; Açúcar: consumo interno; algodão: indústria nacional; borracha: época de glória, declínio da borracha; cacau: crescimento e queda; Sociedade: imigração, industrialização e mudanças sociais: grande

imigração; avanço da indústria: números do crescimento; movimento operário: trabalho nas fábricas, organização operária, greve de 1917, repressão policial. **Documento:** Troca de favores (relacionado ao coronelismo) **Saiba mais:** Os indígenas **Saiba mais:** Anarquismo **Em questão:** Rompendo a submissão: a luta pela autonomia feminina **Capítulo 7: Revoltas na Primeira República (p. 99-115)** **Percurso do Texto:** Messianismo – religiosidade e revolta sertaneja; Revolta de Canudos: Antonio Conselheiro, vida em Canudos, reação contra Canudos, Guerra de Canudos; Guerra do Contestado: antecedentes gerais, fundação de povoados, combate aos sertanejos; Cangaço – revolta e violência no Nordeste: rei do cangaço; Rio de Janeiro – revoltas na capital da República: Revolta da Vacina: reforma da capital, campanha de vacinação, explosão popular; Revolta da Chibata: chibatadas, explosão da revolta, reação do governo; Tenentismo: revolta do Forte de Copacabana, revoltas de 1924, Coluna Prestes; Modernismo – renovação nas artes brasileiras: Semana de Arte Moderna, propósitos modernistas; **Documento –** Resistência sertaneja: depoimento de Euclides da Cunha sobre Canudos **Em questão –** A interpretação de Euclides da Cunha **Em questão –** Descontentamento e revolta dos excluídos **Documento** – Reivindicações dos marinheiros (da Revolta da Chibata) **Documento –** Cantos e chibatas (sobre a Revolta da Chibata) **Saiba mais –** Modernismo e antropofagia cultural
Livro C **UNIDADE 1 – REVOLUÇÕES E GUERRAS** **Capítulo 1: Brasil: a Primeira República (p. 10-27)** **Percurso do Texto:** A Consolidação da República: militares no poder, aumentam os conflitos, a Revolução Federalista, a República consolidada; O modelo político: República dos coronéis, forte aliança; As riquezas do Brasil: café, as crises de superprodução; muita borracha. **Conversa de historiador:** símbolos da República **Outra dimensão Personagem:** Bertha Lutz e as lutas das mulheres **Outra dimensão Personagens:** Pinheiro Machado e Rui Barbosa **Box:** formação territorial. **Capítulo 2 – Brasil: República no ritmo das mudanças (p. 28-54)** **Percurso do Texto: M**undo urbano: a Revolta da Vacina, a Revolta da Chibata; Revoltas do povo: reunindo fiéis: padre Cícero, Canudos, o massacre; Contestado; Os trabalhadores e suas lutas: anarquistas e socialistas, o partido comunista; O movimento modernista: ecos do modernismo; no Rio de Janeiro, o nascimento do rádio; Os críticos da República: os tenentes; A Revolução de 1930. **Outra dimensão: a cultura –** Messianismo e milenarismo **Outra dimensão: personagem –** O anarquismo de Edgard Leuenroth **Outra dimensão: cultura** – A popularização do futebol

Análise e interpretação

Neste quadro, apresenta-se a organização textual, a que denominamos "Percursos Textuais", ou seja, a sequência dos assuntos da Temporalidade 1 enfocada.

À primeira leitura, os percursos se assemelham: proclamação da República, organização constitucional do novo regime, sistema político-eleitoral, economia brasileira,

revoltas/movimentos sociais, movimento modernista, culminando apenas no Livro C com a chamada Revolução de 30.

As semelhanças são compreensíveis ao relacionarmos tais percursos com uma memória discursiva historiográfica prévia às formulações dos Livros Didáticos de História ora examinados. Em outras palavras, o conhecimento histórico acumulado sobre a Temporalidade narrada já fixou certos conteúdos e seus sentidos/interpretações. É uma memória estabilizada, oficializada pela historiografia referente à Temporalidade. Mas outros novos conteúdos/sentidos podem ser adicionados, sejam propiciados pela pesquisa histórico-historiográfica mais ampla ou pelas próprias formulações dos/as autores/as dos Livros Didáticos. Por exemplo: as articulações e conexões de materiais de um livro didático podem propiciar novos sentidos.

Se os percursos se assemelham, não são os mesmos. Diferenciam-se em vários aspectos: as extensões dos textos (um capítulo no Livro A, três no Livro B e dois no Livro C); suas ênfases são distintas: o Livro A tem um maior incidência na História Social (movimentos sociais), o Livro B na História Política (organização constitucional e sistema político), o Livro C na História Cultural (futebol, artes etc), embora todos os livros examinados abordem esses vários campos da História. Outros elementos diferenciadores são os recursos mobilizados para a organização textual (textos complementares, imagens, mapas, quadros, tabelas, poesias, letras de músicas etc) e as atividades de estudo propostas pelos/as autores/as. Sobre tais textos complementares, recursos e atividades de estudo, análises específicas constam nos Quadros V, VI e VII de cada Temporalidade.

Feitas estas considerações gerais para todo o *corpus*, voltemos à Temporalidade 1.

Um primeiro procedimento de análise foi a leitura global dos textos na dupla intenção de perceber os sentidos mais explícitos conferidos pelos/as autores/as à Temporalidade enfocada e de neles registrar a ocorrência ou não de um discurso sobre Direitos [Humanos].

Duas observações sobre o procedimento adotado: 1ª) levou-se em consideração a nossa impossibilidade concreta de realizar uma Análise de Discurso de cada texto como um todo, dadas as suas extensões, já referidas, em cotejo com o prazo disponível para a elaboração desta Dissertação; 2ª) é nossa compreensão de que o fato de haver muitas evidências de sentidos nos textos, digamos, explícitas, se deve às características do tipo e gênero de discurso: educacional didático. Uma narrativa mais "presa", condicionada "para trás" a uma memória discursiva especializada (de um domínio do saber e não do cotidiano) e "para frente", condicionada pela destinação/função social dos Livros Didáticos.

Incidindo o Bloco/Temporalidade 1 sobre a mudança de regime político (da Monarquia para a República) e a sua 1ª fase, todos os/as autores/as recorreram ao recorte cronológico para nomeá-la: 1ª República. Mas, em todos os livros, a nomeação da Temporalidade é problemática: no Livro A, o período dos primeiros 40 anos do regime é denominado de *nascimento*; no Livro B, o período é englobado em uma grande Unidade dividida em três capítulos, mas denominada: Da República à Era Vargas, o que pode induzir a pensar que o período Vargas não faria parte da República; no Livro C, os dois capítulos, nomeados, respectivamente de Brasil: Primeira República e Brasil: República no ritmo das mudanças, podem sugerir que as "mudanças" não fariam parte da 1ª República.

Da leitura mais geral dos textos, registramos alguns sentidos sobre a Temporalidade 1 – 1ª República Brasileira:

a) Em se tratando da instauração da República, nenhum dos livros apresenta nos seus respectivos textos principais o(s) significado(s) de *República*. Apenas no Livro B constam atividades (Diálogo Interdisciplinar, p. 78) direcionadas à compreensão da relação entre República e "bem comum". Este é um assunto importante para a questão dos Direitos Humanos e será retomado no Quadro VIII e seus respectivos comentários;
b) A República é significada como uma mudança pelo alto (as elites), sem conflitos (sem revolução), sem participação popular, sem mudanças de ordem estrutural;
c) A República é significada como a manutenção da *ordem* e também como *progresso*, aliás, o dístico da bandeira brasileira.

Prosseguindo a análise, nos valemos, dentro de nossos limites, daquilo que Koch (2003, veja-se se capítulo III, item 3.1) denomina de "competência enciclopédica", sendo possível identificarmos o Interdiscurso em dois eixos: o discurso da *ordem* e o discurso do *progresso*. Estes dois discursos se inscrevem nas interpretações dos/as autores/as.

Na conjuntura imediata da instauração republicana, estes dois eixos foram articulados na variante do positivismo comteano. Mas, se Comte é o formulador da Ordem e Progresso, não esqueçamos que *o discurso da ordem* teve e tem longa trajetória na sociedade brasileira desde o período colonial (o Estado metropolitano absolutista) e no Império (o Estado monárquico centralista) somado a uma sociedade escravocrata. A expressão ideológica deste discurso foi/é o *autoritarismo*.

Uma variação deste discurso é constituída pela reiterada imagem de *consolidação do regime* a partir de 1894, com a assunção do 1º presidente civil Prudente de Morais: há aí uma visão binária entre civis e militares (os dois primeiros presidentes Deodoro e Floriano), secundarizando a aliança entre civis (cafeicultores) e militares no golpe da instauração do

novo regime; além disso, a ideia de consolidação do novo regime, nas construções textuais dos três livros, é equivalente à organização constitucional do regime republicano e às derrotas de grupos de oposição no âmbito das elites (Revolta da Armada-monarquista e Revolução Federalista- pró maior autonomia dos estados). Canudos aparece fora desta "consolidação", apesar da reação pública desencadeada por este movimento, tachado de "monarquista".

Um dos enunciados frequentes da historiografia brasileira (talvez hoje menos) é o da influência do liberalismo norte-americano na implantação da Republica brasileira (esse enunciado se encontra no Livro A, p. 24). Essa influência, usualmente, correlaciona o federalismo estadunidense com a descentralização política institucionalizada pela Constituição brasileira de 1891. O que não se diz, é que o federalismo norte-americano (por agregação das 13 Colônias) é distinto do federalismo brasileiro de 1891 (por desagregação); e não se diz também que os Estados Unidos se instituíram como uma República de proprietários, portanto, de Cidadania restrita. É procedente, portanto, a influência do republicanismo norte-americano no republicanismo brasileiro vencedor em 1889, não pelo que se diz, mas pelo que não se diz. Talvez o mais sério não-dito: a correlação entre o novo regime político e a questão da democracia.

Por outro lado, o *discurso do progresso* se instaura no Brasil com o liberalismo, desde o século XIX: discurso de mudança sem revolução, mudança sem participação popular, mudança por *reformas* na esfera institucional e na base material da sociedade (não na esfera produtiva): modernização, a exemplo das reformas urbanísticas empreendidas pelo prefeito Pereira Passos no Rio de Janeiro, no início do século XX, conforme constam nos textos analisados. O discurso do progresso contrapõe o mundo urbano ao mundo rural (o "atraso", o "tradicional)", progresso esse capitalista. Associado a este "efeito de sentido", um outro efeito decorrente: a nítida concentração de certos assuntos sobre Rio de Janeiro e São Paulo reforça a imagem de "dois Brasis", o Sudeste vinculado ao progresso e o Nordeste (o Sul do Contestado em menor monta), associado ao tradicionalismo. Certas considerações sobre economia brasileira reforçam essas imagens: o Livro C, por exemplo, incide quase todo na economia cafeeira, com breve desenvolvimento sobre a borracha amazônica e a remissão a um quadro sobre outras economias de outras regiões, sem nenhum percurso textual. Já os Livros A e B, especialmente o B, se diferenciam neste tocante e constroem a imagem de um desenvolvimento regional diferenciado e desigual. Sobre a industrialização no período, há apenas breves referências a outros centros regionais com indústrias, que não São Paulo e Rio de Janeiro.

Estes dois discursos se encontram e se articulam no 2º Reinado brasileiro, confluindo para um liberalismo autoritário-conservador cujos portadores constituem o grupo politicamente hegemônico no regime imperial. Esse liberalismo conservador é reiterado na mudança republicana: aquilo que os/as historiadores/as (e os/autores/as dos livros examinados também) denominam de República Oligárquica. A junção de uma concepção restrita de Cidadania (liberalismo) com autoritarismo.

Os dois discursos acima apontados são parafrásticos. No entanto, de formas diferenciadas, os textos deslizam para a polissemia, para novos sentidos/significações, ao apontarem o reverso da ordem e o reverso do progresso. Esse aspectos foram considerados na análise sobre os Direitos Humanos, no Quadro VIII.

QUADRO V – TEXTOS COMPLEMENTARES (DE OUTROS AUTORES) AO ASSUNTO, NOS LIVROS ANALISADOS

Livro A **Capítulo 2– O Brasil na Primeira República– o nascimento da República no Brasil (p. 22-43)** **Texto 1 – As enchentes no Rio de Janeiro**, de **BARRETO, Lima.** Aborda a modernização urbana X problemas urbano-sociais. **Temas para os Direitos Humanos:** políticas públicas, melhorias materiais x alcance social. **Texto 2 – As revistas brasileiras no século XX, de MARTINS, Ana Luiza.** Apresenta as novas configurações do universo das revistas. **Temas para os Direitos Humanos:** liberação da mulher e do feminino, diversidade de gênero; a revista como expressão de e para vários segmentos sociais. **Texto 3 – O arraial de Canudos, de CUNHA, Euclides da.** Descreve o arraial de Canudos e faz críticas ao modo de vida da comunidade. **Temas para os Direitos Humanos:** luta e resistência, o uso do poder (violações). **Texto 4: fragmento sem título, de HOBSBAWM, Eric.** Discute o banditismo dos cangaceiros brasileiros. **Temas para os Direitos Humanos:** a inserção ambígua de certos grupos sociais, entre a opressão e a resistência. **Texto 5: As associações no Rio de Janeiro do século XX, de FONSECA, Vitor Manoel Marques da.** Descreve as características das associações e entidades de grupo que existiam no Rio de Janeiro no início do século XX. **Temas para os Direitos Humanos:** direitos políticos e sociais, diversidade, solidariedade entre os desiguais, sujeitos de direitos.
Livro B **UNIDADE 2 – DA REPÚBLICA À ERA VARGAS (p. 70-115)** **Capítulo 5: A instituição da República (p. 72-79)** Não há textos de outros autores. **Capítulo 6: Sociedade e economia na Primeira República (p. 80-98)** **Texto 1 – Os Indígenas, texto do SPI. FUNAI.** Discute como os indígenas eram vistos pelo governo brasileiro em meados do século XIX. **Temas para os Direitos Humanos:** diversidade, minorias étnicas.

Texto 2 – Rompendo a submissão: a luta pela autonomia feminina. RAGO, Margareth. Define a participação feminina na sociedade brasileira nas primeiras décadas de República. **Temas para os Direitos Humanos:** autonomia do sujeito, mulheres. **Capítulo 7: Revoltas na Primeira República (p. 99-115)** **Texto 1 – Resistência Sertaneja, CUNHA, Euclides da.** Descreve a ação dos defensores de Canudos e das forças que os combatiam. **Temas para os Direitos Humanos:** Resistência. **Texto 2: A Interpretação de Euclides da Cunha. VENTURA, Roberto.** Discorre sobre a interpretação de Euclides da Cunha relativa a Canudos. **Temas para os Direitos Humanos:** diversidades socioculturais, estereótipos e preconceitos. **Texto 3 – Descontentamento e revolta dos excluídos NEVES, Margarida de Souza; HEIZER, Alda.** Discute o que estava por trás do discurso de progresso. **Temas para os Direitos Humanos:** exclusão social e da cidadania, desrespeito à diversidade sociocultural**.**
Livro C **UNIDADE 1 – REVOLUÇÕES E GUERRAS** **Capítulo 1: Brasil: a Primeira República (p. 10-27)** Não há textos de outros autores. **Capítulo 2 – Brasil: República no ritmo das mudanças (p. 28-54)** Não há textos de outros autores.

Análise e interpretação

Quando um autor recorre a outros (referências, citações), em seu texto, está convocando outras "vozes", conforme Bakhtin, referido no (capítulo 3, item 3.3.3). Estas "vozes" fazem parte da memória discursiva, dos repertórios interpretativos pré-existentes a uma nova formulação.

No caso do Quadro V, os chamados Textos Complementares fazem parte da formulação, reconhecendo-se explicitamente a "participação" dos seus autores na nova formulação. Esta inserção tem um outro efeito: o argumento de autoridade.

No Quadro V do Bloco 1, cada Livro adotou um caminho:

- No Livro A, convocou-se "vozes" para tratar de assuntos não abordados na formulação principal (Textos 1, 2 e 5); e duas reconhecidas autoridades nos respectivos assuntos, uma porque foi partícipe dos acontecimentos abordados (Texto 3) e outra porque foi estudioso do assunto;
- No livro B, em um capítulo, não se recorreu a outras "vozes". Nos outros dois capítulos, recorreu-se com a intenção de introduzir assuntos não abordados na formulação principal, abrindo para novos sentidos da Temporalidade (novos sujeitos: índios, mulheres, sertanejos, excluídos). Em um caso, recorreu-se a um documento; em dois outros, a uma

estudiosa do tema; em um terceiro caso, ao mesmo partícipe dos acontecimentos referido no Livro A; por fim, a uma interpretação sobre este partícipe (que já era um intérprete);

- No Livro C, não há outras "vozes". A formulação é dos autores, mesmo partes com intenção de complementaridade do assunto.

O Quadro VIII mais abaixo também traz anotadas formulações dessas outras "vozes" no que se refere aos Direitos Humanos.

QUADRO VI – IMAGENS E OUTROS RECURSOS UTILIZADOS NOS LIVROS

Livro A **Capítulo 2– O Brasil na Primeira República– o nascimento da República no Brasil (p. 22-43)** - Imagem da Abertura: Charge sobre as expectativas em relação à República. Autoria: de K. Lixto. Revista Fon-Fon, 1909. - Pintura/representação A República, de Manoel Lopes Rodrigues, 1896. - Charge que mostra Deodoro jogando água fria nos problemas. Revista Ilustrada, 1890. - Caricatura sobre o Encilhamento. Autoria: Pereira Neto, na Revista Ilustrada, 1890. - Fotografia da Guarnição no morro do Castelo (RJ), durante a Revolta da Armada (1893-1894). Autoria: Juan Gutierrez. - Foto de um coronel (José de Alencar de Carvalho) e esposa, final do século XIX. - Imagem de uma mulher servindo café ao Tio Sam (Estados Unidos), alusiva à exportação do produto. Capa da revista satírica: O Malho, 1929. - Foto de Operárias da Tecelagem Mariângela – Indústrias Reunidas Matarazzo, São Paulo, década de 1920. - Fotografia do Morro de Santo Antonio (RJ): Autoria: Augusto Malta, 1914. - Fotografia da Inauguração do Café do Rio (RJ). Autoria: Augusto Malta, 1915. - Capa da revista A Cigarra. - Fotografia do povoado de Canudos. Autoria: Flávio de Barros, 1897. - Imagem da Guerra do Contestado, Três Barros, Santa Catarina. Autoria: Marc Ferrez, c. 1912. - Foto dos cangaceiros Lampião e Juriti. Autoria: Benjamin Abrão, 1936. - Charge alusiva à Revolta da Chibata: a ameaça de bombardeio do Rio de Janeiro e a concessão de anistia aos revoltosos. Autoria: Loureiro, publicada em O Malho, 1910. - Fotografia de passeata dos operários em greve (1917) em São Paulo. Revista A Cigarra. - Escultura de Victor Brecheret, 1923, movimento modernista. - Pintura Morro da Favela, de Tarsila do Amaral, 1924, movimento modernista. - Pintura Mãe negra entre casas, aquarela de Lasar Segall, 1930, movimento modernista. **Outros Recursos** - Mapa sobre movimentos messiânicos. - Mapa sobre trabalhadores imigrantes na indústria brasileira.
Livro B **UNIDADE 2 – DA REPÚBLICA À ERA VARGAS (p. 70-115)** **Capítulo 5: A instituição da República (p. 72-79)** - Alegoria à proclamação da República e à partida da família imperial. Autor desconhecido. - Pintura em tela da esposa de Benjamim Constant costurando a nova bandeira do Brasil. Autoria de Pedro Bruno, 1919. - Fotografia de Rui Barbosa na época do Encilhamento. Final do século XIX.

- Fotografia da zona portuária carioca durante a Segunda Revolta da Armada. Autor: Marc Ferrez, 1893.

Capítulo 6: Sociedade e economia na Primeira República (p. 80-98)

- Tela Os Operários, de Tarsila do Amaral, 1933.
- Charge sobre o voto de cabresto na campanha eleitoral de 1928.
- Fotografia representando os líderes políticos do Ceará. Início do século XX.
- Caricatura satirizando o "eleitorado fantasma". Autor: Kalixto. Revista Fon Fon, 1907.
- Charge sobre as oligarquias regionais da Primeira República. Autor: Alfredo Storni, 1925.
- Fotografia registrando o trabalho de escravos no Vale do Paraíba. Autor: Marc Ferrez, 1882.
- Ilustração sobre o embarque de café no Porto de Santos. S/d.
- Fotografia do Teatro Amazonas, Manaus. Data: 2012.
- Fotografia de um trabalhador extraindo látex da seringueira. Data: c.1910.
- Fotografia de imigrantes trabalhando em fazenda de café em São Paulo. Começo do século XX.
- Fotografia da expedição de reconhecimento do Serviço de Proteção ao Índio. Acre, década de 1920.
- Fotografia de trabalhadores infantis no interior da Fábrica Santana, São Paulo, 1931.
- Registro fotográfico de operárias da tecelagem Mariangela, São Paulo, 1920.
- Fotografia da militante política Laura Brandão em um comício. São Paulo, 1919.
- Fotografia que registra polícia perseguindo manifestantes e grevistas**.** São Paulo, 1917.

Capítulo 7: Revoltas na Primeira República (p. 99-115)

- Imagem da Abertura: Cangaceiro: nanquim sobre papel. Autoria: Aldemir Martins, 1956.
- Monumento a Antonio Conselheiro. Museu Histórico de Canudos, Monte Alegre.
- Imagem do "monge" José Maria, líder do Contestado. Década de 1910.
- Registro fotográfico de grupo de cangaceiros. Autor: Benjamin Abrão, 1936.
- Fotografia da Avenida Central e do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Data: c. 1910.
- Charge sobre a Revolta da Vacina. Autor: Leônidas Freire, O Malho, 1904.
- Charge sobre a anistia do governo aos marinheiros rebelados da Revolta da Chibata. Autor: Autor: João Batista Ramos, 1914.

Livro C

UNIDADE 1 – REVOLUÇÕES E GUERRAS

Capítulo 1: Brasil: a Primeira República (p. 10-27)

Imagens:

- Imagem da Abertura: Deodoro segurando uma criança, simbolizando a República.
- Caricatura de Angelo Agostini. Revista Ilustrada, 1890.
- Caricatura: a eleição de Deodoro e Floriano. Autoria: Pereira Neto. Revista Ilustrada, 1891.
- Quadro a óleo: Mulher representando a República brasileira. Autoria: de J. F. Lopes.
- Caricatura sobre "voto de cabresto". Autoria: Storni. Revista Careta, 1920.
- Caricatura representando o personagem Zé Povo (o Atlas da República) carregando as elites civil e militar nas costas. Autoria: O Malho, 1904.
- Caricatura: o domínio político das oligarquias de São Paulo e Minas Gerais. Autoria: Storni. Revista Careta, sem data.
- Caricatura de Rui Barbosa. Autoria: Justinus, 1920.
- Propaganda da Fábrica Santana, a maior tecelagem de São Paulo. Autoria: Honório Alves Penteado, 1900.
- Foto de embarque de café no porto de Santos, São Paulo (1902-1903).
- Anuncio de Café, década de 1920.
- Foto do centro de São Paulo, 1916, alusiva ao seu progresso.

Outros Recursos:

- Tabela de Exportações Brasileiras (1891-1928).
- Mapa de Disputas e Tratados de Fronteiras – século XX.

Capítulo 2 – Brasil: República no ritmo das mudanças (p. 28-54)

Imagens:

- Imagem de Abertura: Foto de operários e suas famílias, de uma fábrica de vassouras em São Paulo, década de 1920.
- Foto da Avenida Central (atual Avenida Rio Branco), Rio de Janeiro, alusiva à modernização da cidade.
- Foto de quiosques e vendedores ambulantes, largo da Sé (atual largo de São Francisco), Rio de Janeiro. Início do século XX.
- Charge sobre a lei da vacina obrigatória, Revolta da Vacina, Rio de Janeiro.
- Charge sobre a lei da vacina obrigatória, Revolta da Vacina, Rio de Janeiro: oposição entre Senado e povo. Revista da Semana.
- Foto de prédio no Rio de Janeiro, atingido durante a revolta da Chibata, 1910.
- Foto de Padre Cícero aos 80 anos.
- Foto de uma casa no arraial de Canudos. Autoria: Flávio de Barros, 1897.
- Foto: mulheres e crianças se entregando ao Exército no Contestado. Autoria: Flávio de Barros, 1897.
- Foto do beato João Maria (Contestado).
- Foto de um grupo de integrantes da Revolta do Contestado.
- Foto de operárias de uma fábrica de tecidos.
- Concentração operária na Praça Mauá, Rio de Janeiro, cerca de 1920.
- Foto do enterro do operário espanhol Martinez, morto em confronto com a polícia paulistana, durante a greve de 1917.
- Imagem do prontuário policial do anarquista Edgard Leuenroth, no DEOPS (Departamento de Ordem Política e Social do Estado de São Paulo).
- Imagem alusiva à derrubada do capitalismo pelo anarquismo. Publicada em A Plebe, 1917.
- Foto dos fundadores do PCB.
- Imagem da capa do catálogo da exposição durante a Semana de Arte Moderna, 1922.
- Imagem da pintura Abaporu, de Tarsila do Amaral, 1928, movimento modernista: alusiva às raízes culturais brasileiras.
- Foto da compositora e violonista Chiquinha Gonzaga, Rio de Janeiro.
- Foto da estação de radiotelefonia do Corcovado, Rio de Janeiro, 1922.
- Foto do time do Fluminense Football Club, Rio de Janeiro, anos 1910.
- Foto da marcha dos revoltosos do Forte de Copacabana na Avenida Atlântica, Rio de Janeiro, 1922.
- Foto do Alto Comando da Coluna Prestes-Miguel Costa em Porto Nacional, Goiás, em 1925.
- Imagem do cartaz do Partido Democrático de São Paulo contra o "voto de cabresto".
- Foto de Getúlio Vargas na estação de Ponta Grossa, Paraná, avançando para o Rio de Janeiro, outubro de 1930.
- Foto da comemoração da vitória da revolução de 1930, nas ruas do Rio de Janeiro, novembro de 1930.

Outros Recursos:

- Mapa do percurso da Coluna Prestes-Miguel Costa.

Análise e interpretação

Entendemos que as imagens dos Livros Didáticos, e outros recursos como mapas, tabelas, etc., são importantes elementos de ordem didática. Contudo, não nos propusemos a analisá-las, e nem a realizar aqui uma leitura das imagens, pois a mesma requer uma outra competência específica e só isto configura um outro trabalho. Mas registramos algumas breves observações sobre a matéria, comentando a relação das imagens com os textos escritos e, sobretudo, como elas se prestam à veiculação dos princípios dos Direitos Humanos.

- O Livro A tem 18 imagens mais 2 outros recursos (mapas) relativos ao Bloco/Temporalidade 1.
- O Livro B tem 26 imagens: 04 no seu capítulo 5, 15 no seu capítulo 6 e 07 no seu capítulo 7, mais 5 outros recursos (tabelas, quadros e mapas): três no capítulo 6 e 2 no capítulo 7;
- O Livro C tem 39 imagens (12 no capítulo1 e 27 no capítulo 2) mais 03 recursos nos dois capítulos (um mapa em cada capítulo, e mais uma tabela em um deles).

Todas as imagens apresentadas ao longo dos capítulos são bastante pertinentes aos vários assuntos abordados nos textos escritos. Porém, quase sempre, são referidas como ilustrações. O Livro A e o Livro B trazem as referências e mais certa leitura das imagens; no Livro C, apenas a leitura. Nas atividades propostas (Vide Quadro VII), há poucas atividades com imagens no Livro A; no Livro B, há várias, assim como com outros recursos desde a Abertura dos capítulos, problematizando os assuntos neles abordados, e outras à medida em que as imagens e recursos são apresentados; no Livro C, não há atividade com imagens. Considerando, de um lado, que a leitura de textos imagéticos é importante na formação do/a educando/a, sobretudo nos dias atuais, avaliando o número de imagens em cada Livro/Temporalidade (que nos pareceu excessiva no Livro C) e mais o fato de haver poucas atividades de leitura com as imagens, cremos que este aspecto é muito problemático.

Sobre a relação entre imagens e Direitos Humanos, pelo exposto, observa-se mais o potencial que podem apresentar para a EDH, se houver um trabalho do/a professor/a nessa perspectiva, do que o estabelecimento efetivo dessa relação pelos autores/as. Nesse sentido, elaboramos um outro quadro (Quadro VI.1), desdobrado do Quadro VI, apontando tais possibilidades de se valer de várias dessas imagens para realizar exercícios de leitura icônica e suscitar uma discussão sobre Direitos Humanos. Para não correr o risco de uma repetição incômoda, quando foi o caso de imagens diferentes possibilitarem uma mesma dimensão de

discussão, agrupamos as imagens. Nem todas as imagens foram incluídas e delas foram retiradas as referências (já constantes no Quadro VI), para não carregar a apresentação.

QUADRO VI.1 – POSSÍVEIS RELAÇÕES IMAGENS E DIREITOS HUMANOS

Livro A **Capítulo 2– O Brasil na Primeira República – o nascimento da República no Brasil (p. 22-43)** **Imagens**	**Temas para os Direitos Humanos**
- Imagem da Abertura: Charge sobre as expectativas em relação à República + Pintura/representação A República, de Manoel Lopes Rodrigues, 1896. - Foto de um coronel (José de Alencar de Carvalho) e esposa, final do século XIX. - Foto de Operárias da Tecelagem Mariângela + Fotografia do Morro de Santo Antonio (RJ) + Fotografia do povoado de Canudos + Imagem da Guerra do Contestado + Foto dos cangaceiros + Charge alusiva à Revolta da Chibata + passeata dos operários em greve (1917). - Pintura Morro da Favela, de Tarsila do Amaral + Pintura Mãe negra entre casas, de Lasar Segall.	Significado da República como "bem comum**"** Sistema político e inclusão/exclusão; Condições de Trabalho e desigualdade social; condições de vida, desigualdade e resistência; Diversidade cultural.
Livro B **UNIDADE 2 – DA REPÚBLICA À ERA VARGAS (p. 70-115)** **Imagens**	**Temas para os Direitos Humanos**
Capítulo 5: A instituição da República Capítulo 5: A instituição da República (p. 72-79) - Alegoria à proclamação da República e à partida da família imperial. **Capítulo 6: Sociedade e economia na Primeira República (p. 80-98)** - Charge sobre o voto de cabresto na campanha eleitoral de 1928 + Fotografia representando os líderes políticos do Ceará + Caricatura satirizando o "eleitorado fantasma" + Charge sobre as oligarquias regionais da Primeira República. - Fotografia registrando o trabalho de escravos no Vale do Paraíba + Fotografia de imigrantes trabalhando em fazenda de café em São Paulo + Ilustração sobre o embarque de café no Porto de Santos + Fotografia de um trabalhador extraindo látex da seringueira + Fotografia de trabalhadores infantis no interior da Fábrica Santana + Registro fotográfico de operárias da tecelagem Mariangela. - Fotografia da expedição de reconhecimento do Serviço de Proteção ao Índio. - Fotografia da militante política Laura Brandão em um comício + Fotografia que registra polícia perseguindo manifestantes e grevistas**.**	Significado da República como "bem comum**"** Sistema político, inclusão e exclusão política, cidadania. Condições de vida e trabalho e desigualdade social; gênero; trabalho infantil e feminino. Diversidade cultural, direito das minorias. Resistência, participação política. opressão. Trabalho e diversidade

- Tela Operários, de Tarsila do Amaral. **Capítulo 7: Revoltas na Primeira República (p. 99-115)** - Imagem da Abertura: Cangaceiro + Monumento a Antonio Conselheiro + Imagem do "monge" José Maria, do Contestado +Registro fotográfico de grupo de cangaceiros. - Charge sobre a Revolta da Vacina + Charge sobre a anistia do governo aos marinheiros rebelados da Revolta da Chibata. - Fotografia da avenida Central e do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Data: c. 1910.	cultural. Desigualdade social, diferenças culturais; sujeitos de direitos; resistência e participação política. Sujeitos de direitos, resistência e participação política. Progresso econômico X progresso social.
Livro C **UNIDADE 1 – REVOLUÇÕES E GUERRAS** **Imagens**	**Temas para os Direitos Humanos**
Capítulo 1: Brasil: a Primeira República (p. 10-27) - Deodoro segurando uma criança, simbolizando a República + Mulher representando a República + Quadro a óleo: Mulher representando a República brasileira. - Caricatura sobre "voto de cabresto" + Caricatura representando o personagem Zé Povo (o Atlas da República) carregando as elites civil e militar nas costas + Caricatura: o domínio político das oligarquias de São Paulo e Minas Gerais. - Foto de embarque de café no porto de Santos, São Paulo (1902-1903) + Anuncio de Café + Foto do centro de São Paulo, 1916, alusiva ao seu progresso. - Foto de Padre Cícero aos 80 anos + Foto de uma casa no arraial de Canudos + Foto: mulheres e crianças se entregando ao Exército no Contestado + Foto do beato João Maria (Contestado) + - Foto de um grupo de integrantes da Revolta do Contestado. - Propaganda da Fábrica Santana, a maior tecelagem de São Paulo + Foto de operárias de uma fábrica de tecidos. **Capítulo 2 – Brasil: República no ritmo das mudanças (p. 28-54)** - Imagem de Abertura: Foto de operários e suas famílias, de uma fábrica de vassouras em São Paulo. - Foto da Avenida Central (atual Avenida Rio Branco), Rio de Janeiro, alusiva à modernização da cidade + - Foto de quiosques e vendedores ambulantes, largo da Sé (atual largo de São Francisco), Rio de Janeiro+ Foto da estação de radiotelefonia do Corcovado, Rio de Janeiro, 1922. - Charge sobre a lei da vacina obrigatória, Revolta da Vacina, Rio de Janeiro+ Charge sobre a lei da vacina obrigatória, Revolta da Vacina, Rio de Janeiro: oposição entre Senado e povo + Foto de prédio no Rio de Janeiro, atingido durante a revolta da Chibata, 1910.	A República como "bem comum"; Sistema político e inclusão/exclusão; O domínio econômico. Desigualdade social, desigualdade cultural, resistência e participação política. Condições de vida; desigualdade social. Condições de vida; desigualdade social. Progresso material X progresso social. Resistência e participação política.

- Concentração operária na Praça Mauá, Rio de Janeiro + Foto do enterro do operário espanhol Martinez, morto em confronto com a polícia paulistana, durante a greve de 1917 + - Imagem do prontuário policial do anarquista Edgard Leuenroth, no DEOPS (Departamento de Ordem Política e Social do Estado de São Paulo) + Imagem alusiva à derrubada do capitalismo pelo anarquismo + Foto dos fundadores do PCB.	Sujeitos de direitos, resistência e participação política.
- Foto da marcha dos revoltosos do Forte de Copacabana na Avenida Atlântica + Foto do Alto Comando da Coluna Prestes-Miguel Costa + Imagem do cartaz do Partido Democrático de São Paulo contra o "voto de cabresto".	Sujeito de direitos, resistência e participação política.
- Imagem da capa do catálogo da exposição durante a Semana de Arte Moderna, 1922 + Imagem da pintura Abaporu, de Tarsila do Amaral, 1928 + Foto da compositora e violonista Chiquinha Gonzaga, Rio de Janeiro.	Diversidade cultural.
- Foto do time do Fluminense Football Club, Rio de Janeiro, anos 1910.	Diferenças culturais e discriminação racial.
- Foto de Getúlio Vargas na estação de Ponta Grossa, Paraná, avançando para o Rio de Janeiro, outubro de 1930 + - Foto da comemoração da vitória da revolução de 1930, nas ruas do Rio de Janeiro, novembro de 1930.	Participação política

O Quadro VII teve a intenção de refletir sobre as atividades propostas pelos/as autores/as, as suas relações com os textos principais e as suas possibilidades para a socialização dos Direitos Humanos.

QUADRO VII – ATIVIDADES PROPOSTAS NOS LIVROS

Livro A **Capítulo 2– O Brasil na Primeira República– o nascimento da República no Brasil (p. 22-43)** **Analise o documento** – apresenta um trecho do Livro: **Os sertões**, de Euclides da Cunha e em seguida propõe questões sobre a interpretação do autor, e sobre o papel do jornalismo nas guerras, sugerindo a percepção dos vários meios de comunicação. **Compreendendo o texto complementar As associações no Rio de Janeiro no século XX**: questões sobre associações e entidades de grupos que garantiam auxílio aos seus associados; questões sobre relações entre tais associações e as ONGs atuais, e sobre a vida participativa do/a aluno/a. **Atividades:** **- Explorando o conhecimento:** questões elaboradas pelas autoras sobre conceitos, leitura de imagens sobre contradições da sociedade brasileira, industrialização com base em texto, anarquismo com base em texto. **- Análise das Fontes:** leitura de imagens e elaboração de texto sobre urbanização, imprensa com base em texto. **- A História e o Tempo Presente:** questões relacionando conteúdos abordados e atualidade, como compra de voto, movimentos sociais e trabalho infantil. **- Vestibular/ENEM:** questões de Vestibulares: interpretação de textos sobre participação política do povo, permanências e mudanças, anos 20, Política dos Governadores, Contestado.

Ampliando o Conhecimento: referências de livros e filmes, sem indicação de atividades.

UNIDADE 2 – DA REPÚBLICA À ERA VARGAS (p. 70-115)

Capítulo 5: A instituição da República (p. 72-79)

Compreendendo: questões elaboradas pelo autor: medidas do governo provisório, Encilhamento, 1ª Constituição republicana.

Compreendendo: questões elaboradas pelo autor: renúncia de Deodoro, governo Floriano, conflitos no governo Floriano.

Oficina de História:

- Vivenciar e refletir: análise de documento seguida de questões sobre a relação República-revolução e sobre comparação entre Monarquia e República; comparativo entre a Revolução Farroupilha e a Revolução Federalista.

- Diálogo interdisciplinar: significado de República e uso privado da coisa pública; baseado em fragmento de tragédia grega, elaboração de texto relacionando República e bem comum; pesquisa e reflexão sobre o lema da bandeira brasileira.

- De olho na universidade: proibição da capoeira no Código Penal Brasileiro de 1890: criminalização de práticas culturais.

Capítulo 6: Sociedade e economia na Primeira República (p. 80-98)

Observando: a partir de charges, reflexão e elaboração de texto sobre "voto de cabresto".

Observando: atividades decorrentes da leitura de uma fotografia (coronelismo).

Observando: elaboração de um comentário a partir da leitura de uma caricatura relativa a "eleitorado fantasma".

Documento: Troca de favores – questões a partir do texto apresentado.

Compreendendo: questões elaboradas pelo autor sobre o assunto abordado: leitura e compreensão de tabela sobre a população brasileira; questões sobre coronelismo, "voto de cabresto", oligarquias agrárias, alianças políticas, Política dos Governadores, "política café com leite".

Compreendendo: questões elaboradas pelo autor: com base em uma tabela, compreensão das exportações brasileiras; crises de superprodução cafeeira, Convênio de Taubaté, elaboração sobre as demais exportações do Brasil.

Saiba mais: a partir do Texto **Os indígenas**: e de fotografia**,** questão sobre política indigenista.

Saiba mais: a partir de texto denominado **Anarquismo**: questão sobre esta concepção e a sua relação com o movimento operário.

Em questão: a partir do texto **Rompendo a submissão**: a luta pela autonomia feminina, questões sobre a participação feminina no período e comparação com a situação das mulheres nos dias atuais.

Compreendendo: questões sobre imigração, crescimento industrial, condições de trabalho do operariado brasileiro, greve geral e reivindicações operárias, reação das elites ao movimento operário.

Oficina de História:

- Vivenciar e refletir: relação e comentário exportação da borracha-contexto internacional, comentário sobre participação da população brasileira e correlação com os dias atuais; reflexão e texto sobre *anarquismo e uma sociedade ideal*, debate em grupo e texto sobre "voto de cabresto" e práticas eleitorais atuais.

- Diálogo interdisciplinar: a partir de um texto sobre as condições de trabalho de imigrantes bolivianos atualmente, debate e elaboração de texto sobre o assunto, relacionando-o com o tema de estudo; a partir de um texto sobre a visão anarquista da arte, reflexão de compreensão; expressão artística em grupo sobre a imigração boliviana.

- De olho na universidade: a partir de um texto sobre coronelismo, questão de compreensão; leitura e interpretação de tabela sobre crescimento industrial; a partir de texto sobre o

esplendor da borracha na Amazônia, questão sobre a crise do produto e comparativo com a economia cafeeira.
Capítulo 7: Revoltas na Primeira República (p. 99-115)
Observando: questão proposta sobre Canudos com base em mapa.
Documento: a partir do texto **Resistência sertaneja**, compreensão da interpretação do seu autor.
Em questão: a partir do texto **A interpretação de Euclides da Cunha**, debate sobre a concepção de Euclides da Cunha nos dia atuais.
Compreendendo: questões sobre messianismo e a configuração de Canudos e Contestado.
Compreendendo: questões sobre o cangaço, seus personagens, resultados e as controvérsias interpretativas sobre o movimento**.**
Observando: leitura de fotografia em correlação com a urbanização e a "ordem".
Em questão: a partir do texto **Descontentamento e revolta dos excluídos**, questões sobre a compreensão da "ordem"
Documento: a partir do documento **Reivindicações dos marinheiros**, questões para identificação das reivindicações e da concepção de República entre os revoltosos.
Documento: a partir do documento **Cantos e chibatas**, alusivo a uma letra de música relativa à Revolta da Chibata, identificação dos significados de trechos da música**.**
Observando: leitura de um mapa sobre a Coluna Prestes, identificando vários aspectos do movimento.
Compreendendo: questões sobre a Revolta da Vacina, o Tenentismo e a Coluna Prestes; elaboração de um texto sobre a Revolta da Chibata.
Compreendendo: compreensão do movimento modernista brasileiro e seu contexto.
Oficina de História:
- Vivenciar e refletir: questões sobre movimentos messiânicos como obstáculos ao coronelismo e à Política dos Governadores, compreensão de documento sobre a Coluna Prestes relacionado com a atual democracia brasileira; questões sobre a desigualdade socioeconômica da 1ª República em correlação com a situação atual; elaboração de álbum fotográfico ou vídeo documentário sobre contrastes socioeconômicos em sua região (do/a aluno/a).
Diálogo interdisciplinar: com base em texto alusivo ao assunto de *paisagem cultural*, questão de compreensão do conceito e o reconhecimento de Canudos como paisagem cultural; questão de interpretação de letra de música sobre o tempo histórico e o cangaço; questões sobre concentração de terras e MST; questões de terra e violência contra camponeses a partir da interpretação de um poema.
De olho na universidade: questões sobre a Revolta da Vacina a partir de uma caricatura.

Livro C
UNIDADE 1 – REVOLUÇÕES E GUERRAS
Capítulo 1: Brasil: a Primeira República (p. 10-27)
Questão sobre os símbolos nacionais a partir de uma imagem, mas sem leitura da imagem.
Questão sobre dois personagens abordados no capítulo.
Roteiro de Estudos:
- Para organizar: questões sobre os vários projetos para a República, as crises do início da República, o voto e suas manipulações/coronelismo/Política dos Governadores/política do "café com leite", a economia cafeeira e suas crises.
- Reflexões: com base no texto: **Direitos da Cidadania**, debate sobre as modalidades dos direitos à cidadania com suporte de notícias de jornal.
- Vamos testar? questões de Vestibulares, ENEM, Universidades e dos autores: interpretação de texto sobre críticas ao poder oligárquico, configuração da economia brasileira, papel dos estados na federação.
- Para fechar: análise de "ilustrações" (palavra dos autores) sobre críticas às práticas políticas da República Velha.
Fique de olho: indicações de livros e filmes, sem indicação de atividades.
Capítulo 2 – Brasil: República no ritmo das mudanças (p. 28-54)
Com base em texto da seção **Outra dimensão**: cultura, no corpo do texto: questões sobre messianismo, milenarismo e o regime republicano. Sugestão de pesquisa bibliográfica da relação indicada ao final do capítulo.
Roteiro de Estudos:
- Para organizar: questões sobre processo de reformas urbanas e políticas de saúde pública na capital da República, os principais movimentos urbanos e seus projetos, conflitos existentes entre as oligarquias políticas, e o significado de "ser moderno" para os artistas do movimento modernista.
- Reflexões: com base no texto **República e Cidadania**, avaliação dos direitos de cidadania dos brasileiros na 1ª República. Sugestão de apoio no texto **Direitos da Cidadania** (capítulo 1).
- Vamos testar? questões de Vestibulares, ENEM, Universidades e dos autores: doenças e vacinação; com base em texto, relações entre Padre Cícero, Canudos, Igreja e Estado; movimento modernista, anarquismo, com base em carta, a Revolução de 30 e Vargas.
- Para fechar: análise de textos de organizações do movimento operário, para leitura e debate, identificando semelhanças e diferenças.
Fique de olho: indicações de livros e filmes, sem indicação de atividades.

OBS: No quadro, estão sublinhadas as atividades e temas mais propícios à discussão dos DH e à formação em EDH. Ver explicação na análise abaixo.

Análise e interpretação

Inicialmente, cogitamos desdobrar o Quadro VII em um quadro adicional, VII.1, à semelhança do que foi feito no Quadro VI anterior. No entanto, para não carregar um texto já sobrecarregado sobre o Bloco 1, decidimos adotar uma metodologia mais simples: no Quadro VII, estão sublinhadas as atividades com maiores possibilidades, em nossa avaliação, de se prestarem à Educação em/para os Direitos Humanos.

Das leituras e releituras ds livros de onde se constituiu o *corpus*, pudemos registrar que há uma diversificação de atividades propostas, a saber, atividades que:

- à primeira vista, buscam fixar "apenas" os conteúdos;
- são de cunho conceitual;
- demandam interpretação;
- são relativas a controvérsias interpretativas sobre determinados assuntos;
- induzem à correlação entre passado e presente histórico, "provocando" a participação do/a educando/a: mais presentes nos Livros A e B;
- induzem à leitura de textos em vários suportes: textos escritos, fotografias, caricaturas, letras de música, poesias, tabelas, mapas, quadros, cartas;
- demandam reflexões sobre as alteridades, os vários sujeitos, que abordamos mais detidamente no Quadro VIII seguinte;
- abordam as várias dimensões da História (Política, Social, Econômica, com destaque para maior introdução da História Cultural no Livro C;
- têm enfoque especial sobre a questão da Cidadania, presentes no Livro C e cuja análise fazemos no Quadro VIII seguinte.

Nossas análises, mesmo que aqui incidam sobre as propostas de atividades relativas ao Boco/Temporalidade 1, são de âmbito mais geral, valendo para o Quadro VII de cada um dos Blocos/Temporalidades. Quando foi o caso de atividades diferenciadas ou peculiares em cada Bloco/Temporalidade, assinalamos e analisamos distintamente.

Pois bem: do conjunto de nossos registros sobre tais atividades, compreendemos que: 1º) as ditas atividades que, à primeira vista, parecem ser "apenas" de conteúdos", não são "apenas" de conteúdo: carregam sentidos, interpretações, *fixam memórias discursivas, no movimento de reprodução da cultura*, como colocamos nas considerações sobre tipo e gênero de discurso em sua especificidade de discurso educacional didático de História; 2º) as atividades que buscam correlacionar passado-presente histórico estimulam o/a educando a *reelaborar as memórias discursivas e conferir-lhes novos sentidos no aqui e agora do ato educativo*; 3º) as atividades de cunho conceitual, as que demandam explicitamente interpretação e envolvimento em controvérsias interpretativas, podem provocar *"desestabilizações" nas memórias discursivas e formar o/a educando na compreensão de que a existência é um conjunto de processos de significação e não de significações estáticas, congeladas*; 4º) as que promovem vários tipos de leituras em vários suportes materiais possibilitam a *formação do/a educando/a em um amplo repertório de capacidades de leitura e significação*; 5º) as que demandam reflexões sobre as alteridades, os sujeitos, são importantes para *ampliar as capacidades compreensivas do/a educando/a em relação ao Outro*; 5º) as que conferem significados às várias dimensões das experiências históricas,

oferecem um *maior entendimento ao/à educando/a sobre suas próprias experiências do tempo presente*; e, 6º) as que enfocam a questão dos Direitos Humanos, podem mobilizar *novos sentidos ao/à educando/a nos seus próprios processos de constituição como sujeitos*, especialmente para reflexões sore o assujeitamento de que fala Orlandi (2015), conforme expusemos na problematização do objeto, neste capítulo.

Sobre as atividades, teríamos a registrar, finalmente, que parecem faltar maiores sugestões de ações para ampliar o protagonismo do/a educando/a, de maior correlação entre as experiências históricas e o seu tempo presente e de maior indução a que o/a educando formule seus próprios sentidos de mundo, de vida, de si próprio/a.

QUADRO VIII – ANÁLISE DE FRAGMENTOS TEXTUAIS RELACIONADOS AOS DIREITOS HUMANOS
Temporalidade 1- Brasil 1ª República
Princípio: Cidadania/Democracia

LIVRO A **Capítulo 2– O Brasil na Primeira República– o nascimento da República no Brasil (p. 22-43)** **Fragmento de Texto (F.1)** "A transição para o novo regime foi feita sem grandes confitos, alterações socioeconômicas ou participação popular. [...] Dessa forma, o modelo de República que se instalou em território nacional não representava o pensamento de todos os que haviam se engajado em sua defesa desde o período imperial. Ainda assim, a proclamação da República inaugurou uma nova ordem política no país." (Cap. 2, p. 23)
LIVRO B **Fragmento de Texto (F.2)** "A queda do regime monárquico e a proclamação da República ocorreram num clima de ordem e de concordância entre as elites. Provavelmente, a ideia predominante era mudar a forma de governo sem revolucionar a sociedade brasileira. Por isso, não houve interesse, por parte das elites, em convocar a população em geral para participar desse processo." (Cap. 5, p, 73) "Manteve-se, assim, no início da República, o mecanismo de exclusão, que impedia a participação popular nas decisões políticas do país. Disso teria resultado, em grande parte, o desinteresse de grande parte da população pelas questões políticas." (Cap. 5, p.75)
LIVRO C **Fragmento de Texto (F.3)** "Embora a Constituição de 1891 garantisse os direitos civis e os direitos políticos, uma série de restrições e práticas excludentes impedia que a maioria dos brasileiros tivesse acesso aos direitos de cidadania."(Cap.2, Seção Reflexões, p. 51)

Análise e interpretação

O **Quadro VIII tem** como intenção analisar **fragmentos dos textos principais de cada Bloco/ Temporalidade em que se inscrevem os Direitos Humanos embora o seu léxico possa não estar, necessariamente, explícito nas superfícies textuais.**

Para fins dessa análise, selecionamos um fragmento de cada Livro por Bloco, em um total de 12, os quais codificamos em sequência (F.1, F.2, F.3 ... até F.12). A cada Bloco, selecionamos um princípio dos DH, embora muitos princípios possam estar inscritos nos textos principais dos/as autores/as, nem que seja por seu avesso (as violações dos DH).

Considerada a indivisibilidade dos DH, o exame principal de um princípio não é excludente. Outros princípios lhe são conexos. Assim, por exemplo: Cidadania aparece em conexão com Participação, Liberdade ou Igualdade com Diversidade Sociocultural e assim por diante. Os princípios principais selecionados para cada Bloco foram:

- Bloco/Temporalidade 1: Cidadania
- Bloco/Temporalidade 2: Liberdade
- Bloco/Temporalidade 3: Democracia
- Bloco/Temporalidade 4: Igualdade

Em relação ao Bloco/Temporalidade 1, o único dos Livros em que aparece explicitamente o princípio de Cidadania é o Livro C. Mas, como tentamos mostrar a seguir, o princípio está presente no discurso dos três fragmentos.

No **fragmento 1** (F.1), há várias afirmações:

(1) A transição para o novo regime foi feita sem grandes conflitos.
(2) A transição para o novo regime foi feita sem alterações socioeconômicas.
(3) A transição para o novo regime foi feita sem participação popular.
(4) O modelo de República não representava o pensamento de todos os republicanos.
(5) Havia movimentos em defesa da República desde o período imperial.
(6) Mesmo assim [sem grandes conflitos, sem alterações socioeconômicas e sem participação popular], instaurou-se uma nova ordem política.

No **fragmento 2** (F.2), outras afirmações:

(7) O fim da Monarquia e a instauração da República ocorreram com ordem e concordância entre as elites.
(8) Provavelmente, predominava a ideia de mudar a forma de governo sem revolução.
(9) [Porque predominava essa ideia], não havia interesse na participação popular na mudança do regime.

No **fragmento 3** (F.3), as afirmações são estas:

(10) Embora a Constituição de 1891 garantisse os direitos civis e os direitos políticos

(11) Havia restrições e práticas excludentes.

(12) Estas práticas excludentes impediam o acesso aos direitos de cidadania para a maioria dos brasileiros.

Se aproximarmos esses enunciados, chegamos à **Formação Discursiva (FD):**

A instauração da República no Brasil não foi revolucionária e manteve inalterada a ordem. Não houve participação popular na instauração da República. Até republicanos foram excluídos da instauração da República. Mas houve uma nova ordem. A Cidadania garantiu a igualdade perante a lei, mas não para todos os brasileiros.

Problematizando esta FD, podemos perceber vários significados: os dois primeiros são parafrásticos, afirmações de permanências históricas. Da ordem, já comentada na análise do Quadro IV, como núcleo discursivo mais geral. *O sentido dado à participação popular é de exclusão:* a mudança de regime foi um "pacto entre as elites", expressão essa aspeada que não consta nos textos, atenuada pela expressão "concordância entre as elites" no fragmento 2 (F.2). A esse sentido se conecta o enunciado do mesmo fragmento: "não havia interesse [...] em convocar a população em geral para participar desse processo".

No terceiro ponto da FD, abre-se uma pequena polissemia, apontando-se que havia diferenças internas ao republicanismo. Somente no Livro A (veja-se o fragmento 1), há uma referência ao republicanismo anterior a 1889, a uma tradição republicana, que seria importante para compreender a especificidade de 1889. É como se houvesse um corte da tradição e a interrogação é: para limpar o novo regime de um caráter revolucionário, de revolta, de sedição, presente nesta tradição? Mas *os/as autores/as significam que havia outros sujeitos republicanos no processo, que discordavam do modelo de República instaurado e, por isso, foram excluídos do processo*. As mesmas autoras do fragmento 1 reiteram em outros trechos do seu texto: "[...] apesar das divergências que existiam entre os diversos partidários do republicanismo" (p. 22) e "A Carta [Constituição de 1891] refletiu a hegemonia dos defensores do liberalismo de influência norte-americana"(p. 24), que comentamos no Quadro IV. Essas mesmas divergências são apontadas no Livro C (p. 11) e identificados os sujeitos: paulistas e mineiros, civis e militares. Contudo, as formulações fazem a distinção entre esses sujeitos (grupos) apenas quanto à concepção de República: *não dizem* que, entre os republicanos, havia defensores de mudanças políticas mais amplas, a exemplo da corrente política de Silva Jardim, que propunha distribuição de terras entre os ex- escravos.

Qual o significado, então, de *uma nova ordem* na FD (fragmento 1)? Não é explicitado. Não é dito. Mas a esse enunciado seguem-se outros sobre mudanças político-

institucionais: federalismo, poder das oligarquias: “o poder político passou a ser controlado pelas elites agrárias, notadamente de Minas Gerais e São Paulo...” (p. 26). Novo, então, é a hegemonia de um determinado grupo (ou, melhor, de fração de grupo paulista-mineiro) no processo. Mais problemático, na formulação acima, o trecho “passou a ser controlado pelas elites agrárias”: como se tais elites já não tivessem poder, o que, somado à primeira formulação da FD [a instauração da República no Brasil não foi revolucionária e manteve inalterada a ordem], configura um *equívoco* de linguagem.

O último ponto da FD diz respeito ao *significado de Cidadania*. Explicitamente, o termo e considerações maiores sobre o mesmo só aparecem no Livro C. No Livro B, consta o direito de voto (p. 75), significado como “mecanismo de exclusão”, explicitando-se os incluídos (homens, maiores de 25 anos), e os excluídos (analfabetos, mendigos, soldados, religiosos de ordens regulares, mulheres). No Livro A, consta: ‘Foi reconhecida a igualdade de todos perante a lei, a liberdade e segurança individual e, principalmente, a garantia de plenos direitos à propriedade” (p. 24). Tal qual enunciado, o “efeito de sentido” é que havia igualdade de todos perante a lei.

Ironicamente, o único livro (C) a enfocar diretamente a questão de Cidadania, é o que tem sentidos mais problemáticos, talvez por ter se estendido mais sobre o assunto. Primeiramente, é louvável a inclusão do léxico dos Direitos (Humanos) feita pelos/as autores/as, em um Box denominado Reflexões, cujo propósito é “a reflexão sobre assuntos polêmicos e de ordem conceitual”. Esse Box Reflexões, em todos os capítulos sobre História do Brasil, tem como foco a Cidadania. A registrar-se, pois, que há um processo discursivo instituinte dos Direitos (Humanos) nesse livro didático.

O Livro C trata da Temporalidade 1 nos capítulos 1 e 2. Em cada um dos capítulos, há, pois, o mencionado Box Reflexões. O fragmento 3 (F.3) do Quadro VIII foi extraído do capítulo 2. O enunciado do fragmento tem um duplo sentido: havia restrições e práticas excludentes obstando a Cidadania para a maioria dos brasileiros, embora a Constituição garantisse os direitos civis e os direitos políticos (p. 51). Na sequência dessa formulação, à mesma página, tais restrições e práticas são apresentadas: ao direito de representação (direito de voto), que “impediam o pleno exercício dos direitos políticos”; restrições à vida, à liberdade, à inviolabilidade do lar e à integridade física, que “impossibilitava o exercício dos direitos civis; e a não referência dos direitos sociais na Constituição de 1891 (leis sociais ou trabalhistas, saúde e educação pública, pensões e aposentadorias). Ao final, a atividade sugerida é uma avaliação dos direitos de Cidadania dos brasileiros durante a 1ª República, sugerindo-se também a leitura do texto do Box Reflexões do capítulo 1. Esse texto do

capítulo 1, denominado Direitos de Cidadania (Livro C, p.26), também foi elaborado pelos/as autores/as, com base em formulações do sociólogo inglês T.H. Marshall. O texto distingue direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. Sobre os direitos civis, há afirmações discutíveis: "são básicos e fundamentais do ser humano" (o direito à vida, à liberdade, à propriedade) que "garantem que ninguém poderá ser preso e/ou condenado sem processo legal e com garantias de defesa" (IDEM). Os direitos civis, como se os demais não fossem. Outra afirmação: "A igualdade de todos perante a lei impede discriminações sociais, raciais, sexuais, religiosas, entre outras" (IDEM). O texto é remissivo a processos históricos quando trata dos direitos civis (as lutas contra o absolutismo na Inglaterra, França e Estados Unidos), mas apenas a uma vaga cronologia, e não a processos, quando trata de direitos políticos ("sociedades europeias ao longo dos séculos XIX e XX") e de direitos sociais ("o acesso dos trabalhadores a tais direitos no século XX). Assim, enquanto são ressaltadas as lutas por direitos civis (liberdade, sobretudo), as lutas cartistas/por direitos eleitorais (direitos políticos) e as lutas socialistas (direitos sociais) são apagadas, afora o fato de que se repassa uma visão segmentada de tais direitos, como se lutas por liberdade ou por direitos sociais também não fossem políticas. Essa segmentação reitera um discurso já estabelecido sobre as "vagas dos Direitos Humanos", vislumbrados como sucessividade no tempo histórico, que atualmente tem passado pelo crivo da crítica a sua linearidade. Sobre a atividade proposta sobre o texto, indica-se uma discussão em classe dos direitos de cidadania segundo as propostas de Marshall e uma seleção de notícias de jornais para justificar a opinião do/a educando/a no debate, sem maiores especificações dos propósitos da atividade. Fica vagamente subjacente a intenção de relacionar o tema com o tempo histórico presente do/a educado/a, com a expectativa de um seu posicionamento no debate como *opinião* e *não como um posicionamento refletido* a partir de uma pesquisa sobre o tema.

Também na Abertura (imagem e epígrafe) do Livro C (p. 10), há sentidos equívocos de Cidadania. Primeiramente é dito que a abolição da escravidão e a proclamação da República "permitiram estabelecer a igualdade jurídica de todos os brasileiros". Não se explicita a correlação, sobretudo no que diz respeito à abolição. Mesmo que o assunto tenha sido tratado em volume anterior da coleção, haveria a necessidade de uma remissão. Após mencionar a Constituição de 1891, a igualdade jurídica e a abolição de privilégios, segue-se um contraponto: "É verdade que os privilégios sociais continuaram existindo sob novas formas" E depois se segue um contraponto ao contraponto: "Mas é necessário reconhecer que também representou uma inovação na sociedade brasileira, pois era melhor a lei afirmar que todos eram livres e iguais do que o contrário. Esse foi o ponto de partida para os brasileiros

fazerem valer sua cidadania" (IDEM). O que era o contrário, não afirmar? A última formulação confere um significado de Cidadania adstrito à lei, a uma concepção jurídico-formal, a Constituição de 1891 como "ponto de partida para os brasileiros fazerem valer sua cidadania", não apenas deixando de significar outras dimensões de Cidadania como também de outras experiências históricas anteriores a 1889 sobre Cidadania. Não vamos nos estender muito mais sobre o tema, por já termos nos estendido demais, mas convém lembrar que havia inscrição de Cidadania na Carta outorgada de 1824, o que ensejaria um comparativo de significações.

É preciso reconhecer que os três livros abrem sentidos polissêmicos importantes para refletirmos sobre os Direitos (Humanos), mesmo quando a sua perspectiva não é esta. Vamos examinar tais sentidos em torno de um foco: a ***constituição dos sujeitos***. Das muitas leituras e releituras feitas, registramos muitos sujeitos povoando a 1ª República.

O exame desta questão é importante para analisarmos como os sujeitos estão constituídos nos textos.

Há sujeitos muito diferenciados:

a) **Sujeitos de direitos, donos do poder**: as oligarquias agrárias, controladoras de outros direitos, sobretudo pelo controle do voto (voto aberto, voto de cabresto, voto fantasma, fraudes eleitorais);
b) **Sujeitos de direitos formais**, com direito a voto: homens (maiores de 25 anos, alfabetizados, exceto frades de ordens regulares, soldados, mendigos). Estes sujeitos, evidentemente, incluem os sujeitos de direitos donos do poder, mas se diferenciam destes exatamente porque não o detêm, seus direitos formais são cerceados por quem o detém;
c) **Sujeitos sem direitos**: camponeses, operários, mulheres, mulheres operárias, crianças e adolescentes operários, marinheiros da Revolta da Chibata, população urbana da Revolta da Vacina, cangaceiros, messiânicos de Padre Cícero, população de Canudos e Contestado;
d) **Sujeitos em luta por direitos**: alíneas *b* e *c.*

Portanto, os textos se abrem à polissemia, contemplam as alteridades. No entanto, essa distinção acima, entre as várias situações de direitos, tal qual formulada, não consta em nenhum dos livros. É uma construção nossa a partir das leituras e das reflexões sobre os DH, com a intenção de mostrar as possibilidades de construção de novos sentidos.

Mas todas essas situações estão inscritas nos textos de várias maneiras:

- Distinguem-se entre **sujeitos rurais**: Canudos, Contestado, messiânicos de Padre Cícero, Cangaço (livro C não aborda esse último); e **urbanos**: Revolta da Chibata, Revolta da Vacina, Movimento operário, Tenentismo. No Livro C, o "efeito de sentido" é problemático: os messiânicos de Padre Cícero, Canudos e Contestado são agrupados como "revoltas do povo" (p. 32-36); Revolta da Vacina e Revolta da Chibata, como "mundo urbano" (p. 28-32); Movimento Operário, como "trabalhadores e suas lutas" (p.37-41). Há várias exclusões aí: *como se*, em Padre Cícero, Canudos e Contestado não houvesse trabalhadores; *como se* não houvesse trabalhadores na Revolta da Vacina e na Revolta da Chibata nem os seus sujeitos fossem "povo"; *como se* o operários nem fossem "povo" nem pertencessem ao mundo urbano;
- Muitos sujeitos são referidos pela ótica de **"revoltas"**: Canudos, Contestado, Cangaço, Chibata, Vacina; as lutas operárias são configuradas como **"movimento";**
- Alguns dos sujeitos são referidos *em luta por direitos*: marinheiros da Chibata, Operários, Tenentes. **De um modo geral, os sujeitos rurais (exceto as oligarquias, é claro), "revoltosos", não são referidos como em luta por direitos;**
- **Em alguns movimentos, é possível ver inscrita a *falta de direitos*, nem sempre explícitas, mas pelas condições de vida descritas**: Canudos, Contestado, Revolta da Chibata, Revolta da Vacina, Movimento Operário;
- A registrar, como alteridade da alteridade, a **presença de mulheres operárias e crianças e adolescentes operários**, ainda que em breves considerações.
- Também a registrar a seção **Outra dimensão**, constante do Livro C, em que uma das dimensões contempladas de cada período estudado se denomina Personagem, com textos complementares de aprofundamento do texto principal, neste caso, enfocando figuras históricas, introduzindo positivamente a dimensão do indivíduo em sua relação com a sociedade, o que é indispensável à compreensão dos processos de constituição dos sujeitos O texto sobre Bertha Lutz, por exemplo, suscita interessantes reflexões sobre as lutas de mulheres das classes médias: o perfil de Bertha Lutz possibilita vislumbrar o seu envolvimento com uma questão de interesse dos DH e da EDH – o Gênero. No entanto, os dois outros perfis (Pinheiro Machado e Rui Barbosa) parecem remeter a uma formação discursiva dualista, binária, dicotômica, entre campo/rural/agrário (mais atribuída a Pinheiro Machado) e cidade/urbano/, atribuída a Rui Barbosa, apagando as conexões entre estes dois mundos e conferindo a cada personagem um lugar fixo, sem trânsitos. Ao final, o texto busca estabelecer essas pontes.

No entanto, na constituição dos sujeitos nas narrativas dos LD analisados, há **enunciados problemáticos**:

> Manteve-se, assim, no início da República, o mecanismo de exclusão que impedia a participação popular nas decisões políticas do país. *Disso teria resultado, que em grande parte, o desinteresse de grandes parcelas da população pelas questões políticas*. [...] no decorrer do período republicano, no entanto, os segmentos sociais excluídos da vida política do país passariam a lutar não só pelo direito de participar, mas também de fazê-lo sem pressões. (Livro B, p. 75)
> Os movimentos populares da Primeira República revelavam, também, o enorme *descaso* do governo diante das necessidades básicas dos setores *menos favorecidos* da população (p. 30); Foi nesse contexto que parte da população urbana *menos privilegiada* demonstrou sua insatisfação por meio dos movimentos sociais que ocorreram durante a Primeira República (Livro A, p. 34).
> Como parte do pagamento à empresa construtora, o governo estadual doou 15 quilômetros de cada lado da linha [do trem], *prejudicando* os camponeses que ali viviam (Livro C, p. 36, acerca do Contestado).

Quer-nos parecer que, a despeito da polissemia, a narrativa ficou presa entre o discurso autoritário, na medida em que os sujeitos rurais ("revoltosos") são significados (clientelismo, messianismo) pelo poder oligárquico, e o discurso liberal progressista que enuncia a luta por direitos de sujeitos urbanos nos limites da esfera jurídico-formal. Há **vários não-ditos**. O primeiro, nos sentidos "atenuadores" dos fragmentos acima: "*descaso* do governo", "setores *menos favorecidos* da população", "população urbana *menos privilegiada*", "*prejudicando* os camponeses que ali viviam" (referência à expulsão de terras). O não-dito á é a <u>exploração dos trabalhadores</u>. O segundo não-dito está contido na concepção de uma Cidadania e Participação Politica restrita, que trava sentidos mais amplos, de ver outras formas de Cidadania e Participação, nas "revoltas", por exemplo, apesar de se falar (pouco) em resistência; e de se remeter a um enunciado que se tornou reiterativo: *o desinteresse de grandes parcelas da população pelas questões políticas*. O não-dito, neste caso, é a democracia. A República não era democrática.

BLOCO/TEMPORALIDADE 2 – OS REGIMES NAZIFASCISTAS E A 2ª GUERRA MUNDIAL

Fotos pesquisadas no Google

QUADRO IV – PERCURSO DOS TEXTOS ANALISADOS

Livro A **Capítulo 4** –**A crise dos anos 1920 e a ascensão nazifascista (p. 63-77)** **Percurso do texto:** The american *way of life*; A crise econômica norte-americana; O *New Deal*: a solução democrática; A solução totalitária: o nazifascismo; Autoritarismo na Península Ibérica; Autoritarismo no Japão. **Box:** Franklin Delano Roosevelt; Totalitarismo x autoritarismo. **Capítulo 5** - A **Segunda Guerra Mundial (p. 78-91)** **Percurso do texto:** A expansão nazista: A formação do Eixo, um passo da guerra total; A perseguição aos judeus; A ofensiva do Eixo; A ofensiva dos aliados; O brilho dos mil sóis; A resistência e a Segunda Guerra Mundial; O acerto de contas; A agonia do Velho Mundo. **Box**: Guetos.
Livro B **Capítulo 3: Crise capitalista e regimes totalitários (p. 37-51)** **Percurso do texto:** Grande Depressão – a crise internacional do capitalismo; Superprodução econômica; *Crash* da bolsa de Valores de Nova York; *News Deal* contra a crise; Totalitarismo- avanço de ideologias autoritárias; situação explosiva; Fascismo na Itália; Nazismo na Alemanha; Ascensão de Hitler; Doutrina nazista; implantação da ditadura nazista; Difusão do totalitarismo; Brasil: integralismo e Estado Novo. **Saiba mais –** A Revolução Keynesiana. **Saiba mais –** Por que Nazi? **Documento** – Ódio racial. **Saiba mais –** Destruição de Guernica: ensaio militar nazista. **Capítulo 4: Crise capitalista e regimes totalitários (p. 52-69)** **Percurso do texto:** Antecedentes – o caminho para a guerra; Feridas da guerra; Fragilidade da Liga das Nações; Expansionismo das ditaduras – expansão japonesa, expansão italiana, expansão alemã; Guerra Mundial – momentos de um dos maiores conflitos da história; Ofensiva alemã (1939-1941) – Combates na Inglaterra e na África, Resistência europeia, Ataques à URSS e ao EUA; Expansão do conflito (1942-1945) – Avanço japonês no Pacífico, Derrota nazista na URSS, Contraofensiva, Bombardeios sobre a Alemanha,

Vitória Aliada na África, Conquista da Itália, Invasão da Normandia, Rendição nazista, Rendição japonesa; Breve balanço – resultados da guerra e punição dos derrotados, Tribunal de Nuremberg ; Holocausto ou *Shoah;* Outras medidas contra a Alemanha.
Livro C **Capítulo 6 - Democracia em xeque: o fascismo e o nazismo (p. 125-142)** **Percurso do Texto:** Na Itália, o fascismo: o fascismo em marcha, ditadura fascista, o fascismo no apogeu. Na Alemanha, o nazismo: surgimento do nazismo, o nazismo alcança o poder, o terceiro Reich, a propaganda nazista, Judeus perseguidos. O nazifascismo se alastra. **Box**: o ditador: Benito Mussolini **Box**: o ditador alemão: Adolf Hitler **Box**: O nazismo e a Igreja **Capítulo 7 – A Segunda Guerra Mundial (p. 143-173)** **Percurso do Texto:** O vacilo das democracias europeias – Guerra Civil Espanhola: um precedente, a guerra diplomática. O nazismo domina a Europa: a França vencida; os nazistas no apogeu; resistência inglesa. O militarismo japonês conquista a Ásia. A URSS detém os alemães: a virada de Stalingrado; rumo ao Dia D; derrotas nazistas. Auschwitz e o Holocausto. O fim da guerra: o último ato: a bomba atômica. A geopolítica do pós-guerra; dividindo o mundo. **Outra dimensão**: personagem – Generalíssimo Franco. **Outra dimensão**: personagem – Lorde Churchill, águia britânica. **Outra dimensão**: resistência – Focos da resistência ao nazismo. **Outra dimensão**: resistência – levante judaico no gueto de Varsóvia. **Mundo cruzado** – Boa vizinhança. **Box** – O julgamento de Nuremberg

Análise e interpretação

Como já referido no primeiro Bloco/Temporalidade, neste quadro apresenta-se a organização textual, a que denominamos "Percursos Textuais", qual seja, a sequência dos assuntos da Temporalidade 2 enfocada.

À primeira leitura, os percursos se assemelham no que se refere à sequência dos conteúdos apresentados, com variações na dosagem. Assim, o Livro A, como já dito no Bloco 1, por ser de dimensão menor, condensa mais o assunto, mas, a rigor, contempla os mesmos assuntos dos outros dois livros. A parte do Livro A e os capítulos dos Livros B e C dedicados à 2ª Guerra Mundial se assemelham, variando na dosagem.

No conjunto do Bloco 2, é possível identificar três eixos discursivos: o de crise, o de totalitarismo e o de ódio racial.

Embora, no discurso da crise, a esta seja dado o significado de "xeque das democracias liberais" (Livro C) e de fator responsável pela ascensão nazifascista, nos percursos textuais é dada maior ênfase a sua dimensão econômica do que a sua dimensão política. A crise internacional do capitalismo é condensada pelo marco emblemático de 1929, mais vista pelo "abalo sísmico" na economia norte-americana, somado à incipiente

recuperação europeia dos anos 1920, que se propagou por todo o mundo, abalando as economias de muitos países.

Outra questão importante contida no discurso da crise é a transformação parcial do capitalismo liberal em um capitalismo intervencionista do Estado, demonstrando-se que não era mais possível deixar o mercado sujeito às próprias regras, sem controle, uma vez que estas ameaçavam a sobrevivência da própria economia capitalista. O Estado, representado nos Estados Unidos pela política do presidente Roosevelt, passou a controlar a economia e a garantir alguns benefícios mínimos aos trabalhadores, criando o sistema de assistência social. Embora haja referências aos impasses dos partidos de esquerda e à fragilidade dos partidos liberal-democráticos, é lacunar em todos os três livros a questão da crise capitalista nas duas maiores potências da época, Inglaterra e França. O discurso da crise é remissivo a outros discursos de crises.

O interdiscurso do eixo discursivo do totalitarismo são os discursos sobre o autoritarismo. Mas nos parece que o totalitarismo é uma variante do autoritarismo, a sua extremação. Esse significado não aparece de modo explícito nos textos, quando caracterizam os regimes nazifascistas.

O livro A confere ao totalitarismo o significado de regime político caracterizado pela máxima intervenção do governo na sociedade, com as relações sociais reguladas pelo Estado, o cotidiano rigidamente policiado, uma das marcas do terror, propaganda intensa e controle dos meios de comunicação, interdição a posições políticas contrárias e perseguição aos opositores. Apenas nesse Livro A tenta-se estabelecer uma diferenciação entre totalitarismo e autoritarismo, sob o formato de um pequeno Box de lavra das autoras: o autoritarismo é significado como um regime de governo antidemocrático, marcado pelo abuso do poder e da autoridade, ausência de liberdade. Os regimes totalitários seriam sempre autoritários enquanto os regimes autoritários nem sempre são totalitários.

Já no Livro B, o referido termo é significado como um regime político marcado por um Estado forte, policial, controlador das relações sociais e das oposições, bem como intervencionista na economia; marcado ainda por um partido único e rigidamente hierárquico, uma ideologia oficial, uma forte propaganda estatal.

No Livro C, os/as autores/as, mesmo não fazendo uso do termo totalitarismo em seu texto, descrevem os regimes liderados por Mussolini e Hitler como contrários aos "abusos do capitalismo", contrários à democracia liberal, contrários ao internacionalismo bolchevique, a favor de um "socialismo nacional", que se valeram, sobretudo o nazismo, da violência, da propaganda e do terror e de políticas de extermínio racial. Observa-se que, mesmo fazendo

uso de termos distintos, o discurso do medo é presente nas três significações (dos três Livros Didáticos) dos regimes totalitários. A ausência de maior distinção conceitual entre totalitarismo e autoritarismo acaba por influenciar o aprendizado do/a aluno/a, não lhe possibilitando compreender as peculiaridades de distintos regimes políticos.

Outro elemento discursivo interessante consta no Livro A, logo na abertura do capítulo, com o texto poético de Bertolt Brecht, intitulado "Os medos do regime", no qual o poeta alemão busca realizar uma crítica artística das relações humanas, seja no âmbito social ou mais subjetivo, apresentando um olhar aguçado e perturbador sobre a realidade da época, quase como uma crônica de acontecimentos cotidianos e, ao mesmo tempo, dos extremos em que vivia a sociedade alemã e europeia. A ideologia nazista criou uma rede de tentáculos que penetrava quase todos os setores da sociedade. A exigência de total submissão ao Partido, ao *Führer*, às SS, pressupunha que todos fossem agentes do regime, atentos a qualquer um que sinalizasse com a discordância, que explicitasse o potencial de se tornar "inimigo" do *Reich*. Pode-se pensar o "discurso do medo" como componente do discurso do totalitarismo, acoplado ao discurso do terror. O poema permite levar os/as educandos/as a refletirem sobre o medo na sociedade atual. O que tememos? O que nos limita? Como lidamos com o medo em nosso cotidiano?

O terceiro eixo discursivo é sobre o exacerbado ódio cultural e étnico do nazifascismo (especialmente o nazismo), alimentado contra judeus, ciganos, homossexuais, deficientes físicos e outros grupos sociais. Embora esse "ódio cultural e étnico" seja componente do discurso totalitário, por suas brutais consequências durante o nazifascismo (o genocídio/Holocausto), merece um realce à parte, do mesmo modo como os autores/as o consideram em seus textos. O Livro A relata as práticas raciais nazistas de modo sucinto. O Livro B recorre ao próprio discurso de Hitler para a compreensão: superioridade da raça ariana, antissemitismo, submissão total do indivíduo ao Estado, o expansionismo alemão baseado na concepção do "espaço vital", o sistema educacional como suporte ao arianismo. Uma interessante análise discursiva é sugerida pela distinção entre a denominação dada à política racial nazista (Holocausto) e a denominação dada pelos próprios judeus ao genocídio X seu povo (Shoah = catástrofe). O Livro C coloca o antissemitismo como "o traço mais específico do programa nazista", aponta as ideias antissemíticas, o extermínio dos judeus. Esse discurso é bastante contemplado nos três livros: tanto nos textos principais quanto através de boxes dos/as próprios/as autores/as, documentos de época, textos complementares, imagens, com muitas atividades propostas.

O discurso (e suas práticas) do ódio/terror/medo remete a um vastíssimo Interdiscurso: lembremos apenas três exemplos históricos: o discurso da Inquisição (de cunho étnico-religioso), o discurso do Terror na Revolução Francesa (de cunho mais político), o discurso imperialista/colonialista, de superioridade racial e civilizacional sobre os povos colonizados latino-americanos, africanos e asiáticos. Por isso, soa estranha a afirmação de Vainfas quando afirma: "O nazismo inaugurou a noção de "guerra racial" e colocou a ciência a serviço do seu programa político" (p. 137).

QUADRO V – TEXTOS COMPLEMENTARES (DE OUTROS AUTORES) AO ASSUNTO, NOS LIVROS ANALISADOS

Livro A
Capítulo 4 –**A crise dos anos 1920 e a ascensão nazifascista (p. 63-77)**
Texto 1 - Poema, de BRECHT, Bertolt, sobre os medos do regime, 2000.
Temas para Direitos Humanos: terror do Estado, opressão X Liberdade, dignidade humana.
Texto 2 – O problema do desemprego, de ORWELL, George.
Aborda a situação do desemprego em 1928.
Temas para Direitos Humanos: desigualdade social, questão da dignidade humana.
Texto 2 – Discurso de Mussolini aos operários milaneses, em outubro de 1934, In MATTOSO, Katia M. de Queirós.
Temas para Direitos Humanos: a concepção fascista sobre justiça social e a questão do trabalho x submissão do indivíduo à opressão do Estado.
Texto 3 – A inflação alemã, de KLEIN, Claude.
Aborda a crise inflacionária alemã.
Texto 4- O papel do Estado para Hitler, de HITLER, Adolf.
Apresenta algumas ideias defendidas pelo nazismo.
Temas para Direitos Humanos: racismo, antissemitismo X liberdade, sujeito de dignidade, respeito às diversidades socioculturais.
Texto 5 – A arte oficial *versus* arte degenerada, de BORTULUCCE, Vanessa Beatriz.
Discute como o governo nazista classificava as obras de arte na Alemanha.
Temas para Direitos Humanos: cerceamento à liberdade de expressão, arte oficial, racismo, arianismo X liberdade de expressão.
Capítulo 5 – **A Segunda Guerra Mundial (p. 78-91)**
Texto 1 – A deportação dos judeus dos guetos, de WIESEL, Elie.
Apresenta como se deu o processo de deportação dos judeus para um gueto, comandado pelos guardas húngaros.
Temas para Direitos Humanos: intolerância, racismo, arianismo X liberdade, respeito às diversidades culturais.
Texto 2 – Fragmento de texto sem título, de MORRIS, Richard B.
Narra o processo repentino de ataque aos Estados Unidos pelo Império do Japão.
Texto 3 – A explosão da bomba atômica, de HERSEY, John.
Narra a explosão da bomba atômica em Hiroshima, Japão, feita pelos Estados Unidos. **Tema para Direitos Humanos**: desumanização, barbárie X respeito aos DH.
Texto 4 – Cinema em tempo de guerra, de WILLMOTT, H. P.
Apresenta a função dos filmes como instrumento de guerra, durante a Segunda Guerra

Mundial, caracterizando a indústria cinematográfica norte-americana, inglesa e alemã durante o conflito. **Temas para Direitos Humanos**: propaganda e poder X liberdade de expressão.
Livro B **Capítulo 3: Crise capitalista e regimes totalitários (p. 37-51)** **Texto 1 – Valores Fascistas, de MUSSOLINI, Benito.** Apresenta os princípios e valores fascistas, sobretudo a relação indivíduo-Estado. **Temas para Direitos Humanos**: opressão do Estado sobre o indivíduo. **Texto 2 – Ódio racial, Cf. The Times.** Noticia a humilhação sofrida por uma jovem alemã, fruto do antissemitismo nazista. **Temas para Direitos Humanos**: racismo, antissemitismo X liberdade, sujeito de dignidade, respeito às diversidades socioculturais. **Capítulo 4: Crise capitalista e regimes totalitários (p. 52-69)** **Texto 1 – Batalha de Stalingrado, de CLARK, Alain.** No texto, um tenente do exército alemão relata sobre a violência dos combates em Stalingrado. **Temas para Direitos Humanos**: belicismo, violência, desumanização, barbárie X cultura de paz. **Texto 2 – Descoberta da liberdade, de ECO, Humberto** No texto, o escritor italiano Umberto Eco conta como, ainda criança, após a prisão de Mussolini, descobriu o significado da palavra liberdade. **Temas para Direitos Humanos**: liberdade.
Livro C **Capítulo 6 - Democracia em xeque: o fascismo e o nazismo (p. 125-142)** **Texto 1 – O racismo de Hitler, de HITLER, Adolf.** Apresenta algumas ideias professadas por Hitler dez anos antes de sua chegada ao poder. **Temas para Direitos Humanos**: racismo, antissemitismo X liberdade, sujeito de dignidade, respeito às diversidades socioculturais. **Capítulo 7 – A Segunda Guerra Mundial (p. 143-173)** **Texto 1 – Churchill explica a resistência britânica, de CHURCHILL, Winston.** O texto trata-se de depoimento em que Churchill realça o espírito de resistência do povo britânico diante da ameaça alemã. **Temas para Direitos Humanos**: resistência. **Texto 2 – A versão dos japoneses..., de IKUMYA, M. ...e a dos norte americanos, de ROOSEVELT, Franklin.** Mostra as duas versões do ataque japonês a Pearl Harbor em 1941, um dos assuntos mais polêmicos da Segunda Guerra Mundial. **Temas para Direitos Humanos**: acontecimento e fato, suas diferenças. **Texto 3 – Contra a URSS, de HALDER, Franz. Resistir aos nazistas, Discurso de Stalin.** Hitler e Stalin apostaram todas as fichas na chamada da URSS – um conflito ao mesmo tempo militar e ideológico. **Temas para Direitos Humanos**: acontecimento e fato, suas diferenças. **Texto 4 – Hitler e Mussolini. De KIRKPATRICK, Sir I.** Hitler, que havia se inspirado em Mussolini para organizar o movimento nazista na década de 1930, terminou por transformar o ditador italiano num fantoche.

Análise e interpretação

Quando os/as autores/as de Livros Didáticos recorrem a textos complementares a seus próprios textos, estão adicionando uma polissemia aos seus escritos. Pois estão recorrendo a "vozes" de outros sujeitos que, por sua vez, reforçam o "argumento de autoridade" do seu próprio discurso.

Vejamos a importância desses textos complementares.

No Livro A, nos 9 (nove) textos distribuídos nos 2 (dois) capítulos que tratam da temática do Bloco 2, há 4 (quatro) documentos de época e 5 (cinco) de interpretações posteriores, cobrindo diversos subtemas: desemprego, trabalho e justiça social, a crise econômico-financeira alemã, Estado, Arte, a perseguição nazista aos judeus, o ataque japonês aos Estados Unidos, as bombas estadunidenses sobre o Japão, o cinema durante a guerra. Além das "vozes" dos envolvidos nos acontecimentos (Hitler, Mussolini, Orwell, Wiesel), ou seja, os testemunhos de vários lados, há dois textos a remarcar duplamente: para o alargamento da compreensão do totalitarismo nos mais diversos domínios da sociedade; e por se tratarem de domínios da História mais recentes e mais sensíveis aos interesses da juventude atual.

O Livro B apresenta apenas 4 (quatro) textos complementares, 2 (dois) por capítulo, que abordam as concepções de Mussolini, o ódio racial nazista, a violência da guerra, a questão da liberdade. Todos igualmente importantes para a discussão dos Direitos Humanos, sendo 3 (três) relatos de época e 1 (hum) de memória posterior.

O Livro C apresenta 5 (cinco) textos complementares, apenas 1 (hum) no primeiro dos capítulos sobre o tema, e os demais no outro capítulo. Subtemas abordados: o racismo nazista, a resistência britânica, as versões dos contendores da guerra Japão X Estados Unidos, as versões dos contendores Alemanha X URSS, as versões dos dois lados das relações Itália-Alemanha. Além de um texto central ao assunto do Bloco 2, o racismo nazista, um tema bastante incomum (a resistência britânica), e, sobretudo, a abertura polissêmica dada pelos/as autores/as do Livro, confrontando versões, permitindo que os/as alunos/as compreendam a circulação dos vários discursos em confronto presentes nas sociedades.

QUADRO VI – IMAGENS E OUTROS RECURSOS UTILIZADOS NOS LIVROS

Livro A **Capítulo 4 – A crise dos anos 1920 e a ascensão nazifascista (p. 63-77)** - Imagem de Abertura: Desfile da juventude hitlerista durante comemorações do Dia do Partido Nacional Socialista em Nuremberg, 1933. Stapleton Collection.

- Foto de registro de uma linha de produção de automóveis nos Estados Unidos. Autoria: Mary Evans Picture Library, 1928.
- Foto de desempregados diante do Congresso dos Estados Unidos reivindicando ajuda federal. Autoria: Bettmann, 1932.
- Foto de mãe faminta com seus filhos em Nipomo, Califórnia,1936. Biblioteca do Congresso, Washington.
- Quadro de hotel (1931), de Edward Hooper, em que expressa os anos da Grande Depressão na sociedade norte-americana.
- Foto de Mussolini liderando marcha fascista em Roma em 1928. Hulto-Deutsch Collection.
- Foto de Hitler sendo ovacionado no Reichstag ao anunciar a anexação da Áustria em 1938. National Archives and Records Aministration.
- Cartaz da Guerra Civil Espanhola pedindo apoio das Brigadas Internacionais para trazer a vitória à Frente Popular em 1938. Akg Imagens.
- Aquarela, tinta e óleo sobre papel, de Cena de rua em Berlim, de George Grosz, 1930.
- Tela em óleo sobre madeira, de uma cena rural do cotidiano de uma família germânica. Artista: Defregger, 1897.

Capítulo 5 –A Segunda Guerra Mundial (p. 78-91)

- Imagem de Abertura: Foto de soldados alemães marchando em direção à fronteira da Polônia durante a invasão nazista, em 1939. Hulton Deutsch Collection.
- Foto de Rua da Cidade de Londres após bombardeio da força aérea alemã, em agosto de 1940. Akg Imagens.
- Foto de meninas acenando para Hitler, em Berlim. Autoria: Bettmann, 1938.
- Anúncio de 1938, do Terceiro *Reich*, destinado a seduzir a classe trabalhadora. Autoria: Roberto D. Brooks. Arquivo Nacional da Alemanha.
- Charge sobre o Pacto Germano-Soviético de 1939, de Clifford K. Berryman.
- Foto de mulheres prisioneiras encontradas pelas tropas soviéticas no campo de concentração de Auschwitz, na Polônia, 1945. Akg Imagens.
- Foto de crianças em frente aos escombros de sua casa, em um subúrbio a leste de Londres, destruído por bombardeio nazista, em setembro de 1940. National Archives and Records Administration.
- Foto de multidão comemorando a desocupação nazista da cidade de Paris, em 26 de agosto de 1944. Foto de Bettmann.
- Foto de vista da cidade de Hiroshima, Japão, após explosão da bomba atômica lançada pelos EUA. AFP, 1945.
- Foto de fila em frente ao cinema, em Paris. Lapi/ Roger-Viollet, 1942.

Outros Recursos

- Gráfico sobre as despesas militares da Alemanha (1933-1939). Fonte: História do século XX, 1974.
- Mapa sobre as agressões hitleristas. In CHURCHILL, W. S, 1995. Imagem de Alessandro Passos da Costa.
- Mapas (2) da Europa antes e após a Segunda Guerra. In HILGEMANN, Werner, 1992. Imagem de Alessandro Passos da Costa.

Livro B

Capítulo 3: Crise capitalista e regimes totalitários (p. 37-51)

- Tela sobre madeira intitulada *O grito*, de Edvard Munch, 1893.
- Foto de uma fila de vítimas de enchente esperando por doações de comida e roupa diante de um cartaz enaltecendo o *American way of life.* Autoria: Margaret Bourke White, 1937.
- Fotografia de parada militar organizada para comemorar o 50° aniversário de Hitler. Autoria: Ullstein, 1939.

- Propaganda stalinista com palavras de ordem, intitulada *Morte ao fascismo*,1930. Museu Russo, São Petersburgo, Rússia.
- Fotografia de simpatizantes do fascismo saudando seus oficiais durante chegada a Milão, cidade que representava o centro industrial italiano e palco de intensa agitação política. Com palavras de ordem. Autoria: Bettmann, 1922.
- Ilustração de um dos livros antissemitas, em que alunos alemães divertem-se ao expulsar da escola um grupo de crianças judias e seu professor, caricaturados. Autor: Julius Streicher (1885-1946).
- Tela em óleo, intitulada Guernica, representando o bombardeio alemão sobre a pequena cidade de Guernica durante a Guerra Civil Espanhola. Autor: Pablo Picasso, 1937.

Capítulo 4: Crise capitalista e regimes totalitários (p. 52-69)

- Imagem da Abertura: Óleo sobre tela de George Grosz, de 1944, intitulada *Caim ou Hitler no inferno.*
- Caricatura de 1938 representando Hitler e suas ambições em relação à Europa. Sobre o dedo indicador de Hitler, vê-se Mussolini. Coleção particular.
- Foto de soldados alemães marchando pelas ruas da Polônia, em desfile comemorativo, após a invasão alemã em 1939. Corbis.
- Foto de Hitler, ladeado pelo ministro do Armamento Albert Speer, e pelo artista plástico e escultor oficial do Terceiro Reich Arno Breker. Autoria: Heinrich Hoffmann, 1940.
- Fotos de soldados russos correndo em direção às chamas e aos destroços das construções nos arredores de Stalingrado, em 1942. Bettmann.
- Foto de soldados estadunidenses, em 6 de junho de 1944, o Dia D, prestes a desembarcar na Normandia. Ao fundo, pode-se observar formação proveniente de bombardeio. AFP.
- Foto de pessoas em uma longa fila aguardando transporte em um ponto de ônibus, cercadas pelas ruínas da Berlim pós-guerra. Ullstein Bild, 1945.
- Imagem da obra *Red Explosio*, alusiva á explosão da bomba atômica. Autoria: Andy Warhol, 1963.
- Foto dos líderes nazistas no Tribunal de Nuremberg, 1946.

Outros Recursos

- Mapa Combates na Europa, Folha de São Paulo, 1995.
- Segunda Guerra Mundial – A luta na Ásia. ALBUQUERQUE, Manuel Maurício de et alii.

Livro C

Capítulo 6: Democracia em xeque: o fascismo e o nazismo (p. 125-142)

Texto – O racismo de Hitler, de HITLER, Adolf. Apresenta algumas ideias do líder alemão sobre a questão racial.

Imagens:

- Imagem da Abertura: Foto de Mussolini e Hitler lado a lado, em Munique, olhando na mesma direção, 1937. The Collection.
- Foto da Marcha dos fascistas sobre Roma, 1922. Album.
- Foto de multidão na celebração do sétimo aniversário do fascismo na Itália, na qual Mussolini, no Palácio Venezia, discursou para os camisas pretas e líderes políticos. Hulton-Deutsch, S/d.
- Foto de menino de seis anos que já integrava os Figli della Lupa. Keystone, S/d.
- Fotos de Karl Liebknecht, um dos líderes da "revolução alemã, e de Rosa Luxemburgo, uma das fundadoras do Partido Comunista Alemão, 1918. The Granger Collection.
- Propaganda da Campanha eleitoral do Partido Nacional-Socialista, 1928. de Album.
- Foto de soldados carregando o símbolo da suástica – uma espécie de cruz em movimento – sugeria a energia, a luz, o caminho da perfeição, 1938. Popperfoto.
- Foto de Hitler se dirigindo à festa do Quarto Congresso do Partido Nacional-Socialista, 1929. Album.

- Cartaz de propaganda eleitoral do Partido Nacional-Socialista de Hitler, ridicularizando os adversários e mostrando a crença na superioridade da raça ariana e do trabalhador alemão, 1932. Hulton Archive.
- Quadro intitulado 'Solidão', do judeu Marc Chagall, que fez parte da exposição nazista de 'arte degenerada', 1937. Tel Aviv Museum.
- Quadro de Otto Dix que retrata os *Horrores da Primeira Guerra Mundial*, buscando divulgar uma mensagem pacifista, sem data. SMPK, National Galerie, Berlim, Alemanha.
- Foto de Hitler posando como amigo das crianças e da juventude. Heinrich Hoffman.
- Foto do general Francisco Franco fazendo saudação nazista. Hulton-Deutsch.
- Foto do movimento Cruz de Fogo: o nazifascismo na França. Autoria: Gaston Paris, 1935.

Capítulo 7 – A Segunda Guerra Mundial (p. 143-173)

- Imagem de Abertura: Foto de tropas alemães desfilando em Paris, sob o Arco do Triunfo, em junho de 1940. Time Life Pictures.
- Alegoria de Franco e a Cruzada (1948-1949). Mural de Reque Meruvia Arturo. Archivo Historico Militar, Madri.
- Óleo em tela, intitulado "Guernica", 1937, de Pablo Picasso. Retrato simbólico do bombardeamento alemão na Guerra Civil Espanhola.
- Foto de Hitler e o Duce desfilando em Roma, 1938. Keystone.
- Foto de Winston Churchill, 1930. Jerry Tavin.
- Foto de Léon Blum, um dos mais importantes líderes socialistas da França no período entreguerras. Ullstein Bild.
- Foto de Hermann Göering, comandante da Força Aérea lemã (Luftwaffe). Three Lions, s/d.
- Foto da esquadrilha de caças da RAF na Batalha da Inglaterra, cujo desempenho na resistência britânica foi decisivo para conter a força aérea alemã. Ullstein Bild – MMS.
- Foto de Isoroku Yamamoto, principal comandante naval japonês na guerra. Ullstein Bild.
- Foto de tropas japonesas apresentando armas ao "Sol nascente" em 1942. Keystone.
- Foto de prisioneiros alemães marchando sobre Stalingrado em ruínas, 1943. Corbis.
- Foto de soldados britânicos combatendo no deserto. Jerry Tavin, s/d.
- Foto do general Charles de Gaulle, dirigente do movimento França Livre X ocupação nazista do seu país. Popperfoto, s/d.
- Foto de crianças judias sobreviventes de Auschwitz, na Polônia, após serem libertadas do campo de concentração pelos soviéticos, em 1945. Galerie Bilderwelt.
- Foto dos escombros do gueto de Varsóvia após a repressão alemã, em 1943. Galerie Bilderwelt.
- Foto de soldado soviético com a bandeira soviética no edifício do Reichstag, em 1945. Yevgeny Khaldei.
- Foto de soldados americanos erguendo a bandeira dos EUA no alto do monte Suribachi, na ilha Iwo Jima, já em território japonês, em 1945. AP Photo/ Joe Rosenthal.
- Foto de Hiroshima arrasada com a bomba atômica pelos EUA, em 1945. Bernard Hoffman.
- Foto de soldados brasileiros na campanha da FEB na Itália, em 1944. 5ª Seção do Comando Militar do Leste, Rio de Janeiro.
- Foto de Churchill, Roosevelt e Stalin em Yalta, na URSS, para decidir os destinos da Europa no pós-guerra, em 1945.
- Foto do carrasco nazista Joseph Mengele, s/d. Keystone.

Outros Recursos

- Mapa Anexações Territoriais da Alemanha antes da Guerra.
- Mapa A Batalha da França (1940).
- Mapa Leão Marinho – O Plano da Invasão da Inglaterra.

- Mapa Expansão Japonesa no Pacífico. - Mapa a Batalha da URSS (1941-1943). - Mapa A Derrota do Eixo (1944- 1945).

Análise e interpretação

No processo de aprendizagem, as imagens são um recurso importante para o conhecimento interdisciplinar. Lidar com imagens requer certas habilidades que podem ser desenvolvidas pelo exercício do olhar, que envolve observar, identificar e compreender o significado das mesmas.

Há um ponto em comum entre as imagens dispostas ao longo dos capítulos analisados e os textos escritos: ambos são, fundamentalmente, representações da realidade, ou seja, expressam versões a respeito dos eventos históricos e carregam intencionalidades.

Entendendo que uma análise das imagens, por si só, configura um outro trabalho que extrapola os limites desta Dissertação, registramos algumas breves observações sobre a matéria, comentando a relação das imagens com os textos escritos e, sobretudo, como elas se prestam à veiculação dos princípios dos Direitos Humanos.

- o Livro A expõe 24 imagens relativas ao Bloco/Temporalidade 2:
- já o Livro B apresenta 18 imagens;
- o Livro C relaciona 40 imagens ao texto.

Todas as imagens apresentadas em seus respectivos livros são bastante pertinentes ao assunto abordado nos textos escritos. Porém, quase sempre, são referidas como ilustrações.

No Livro A, despontam imagens sobre a crise do capitalismo nos Estados Unidos, demonstrações de força dos regimes nazifascistas, o militarismo alemão e a sua expansão territorial, a arte oficial e a arte ‘condenada” na Alemanha nazista, a propaganda nazista e dos países democráticos ocidentais através do cinema, a destruição material e humana provocada pela Guerra, a desumanização desencadeada pelo totalitarismo, a manifestação da liberdade x o jugo totalitário, a configuração geopolítica do mundo antes e depois da Guerra.

No Livro B, é possível verificar nas imagens percepções sobre: a visão premonitória da angústia e do desespero existencial do terror totalitarista, na tela *O grito*, de Edvard Munch, 1893, obra classificada como “arte demente” e o seu autor, como “artista degenerado”; a crise capitalista; as demonstrações de força dos regimes fascista e nazista; o antissemitismo; o confronto entre os totalitarismos nazista e soviético; a expansão territorial nazista e nipônica; a destruição promovida pelos regimes totalitários; as bombas atômicas; a ideia de liberdade; o julgamento moral dos crimes X a Humanidade. Em muitas das imagens expostas, é possível observar o culto à personalidade e a mobilização das massas em torno da

figura do líder. Em muitas fotografias apresentadas no Livro B (p. 39), observamos a eloquente ironia das contradições vividas pela sociedade dos Estados Unidos: em um mesmo cartaz,, o protótipo de uma família "feliz" estadunidense do período, e uma fila de homens, mulheres e crianças (a maioria, negros). Numa caricatura apresentada na p. 46 do livro B, observa-se os judeus caricaturados com cabelos negros e nariz grande, enquanto os não judeus são apresentados com cabelos claros e traços suaves, revelando o viés étnico, racista. Destaca-se nessa imagem a ideia de superioridade da raça ariana e o antissemitismo na ideologia nazista, que levou à acusação e à condenação dos judeus como os "culpados" pela situação social que a Alemanha vivia após a Primeira Guerra.

No Livro C, as imagens suscitam leituras sobre: as demonstrações de forças dos regime totalitários, a propaganda totalitária, a violência do totalitarismo nazifascista e nipônico x os opositores, o arianismo e o antissemitismo, a Arte oficializada e a a Arte condenada durante o regime nazista, a destruição material e humana promovida pelo totalitarismo nazista, a resistência ao totalitarismo nazista, as expressões de liberdade x o jugo nazista, os principais momentos do conflito bélico.

O que queremos evidenciar, é que as imagens contêm inúmeros discursos.

No quadro abaixo, selecionamos algumas imagens passíveis de um maior trabalho com Direitos Humanos. Apenas apontamos as possibilidades de trabalho por nós vislumbradas; uma análise requer outro trabalho específico.

QUADRO VI.1 – POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE IMAGENS E DIREITOS HUMANOS

Livro A **Imagens**	**Temas para Direitos Humanos**
Capítulo 4 –A crise dos anos 1920 e a ascensão nazifascista (p. 63-77)	
Desfile da juventude hitlerista durante comemorações do Dia do Partido Nacional Socialista em Nuremberg. + Foto de Mussolini liderando marcha fascista em Roma + Foto de Hitler sendo ovacionado no Reichstag ao anunciar a anexação da Áustria + Aquarela, tinta e óleo, de Cena de rua em Berlim.	A exibição do poder, culto do chefe; nacionalismo xenófobo;
Tela em óleo sobre madeira, de uma cena rural do cotidiano de uma família germânica.	Desigualdade social A imagem produzida pelo nazismo, da superioridade ariana.
Poema, de BRECHT, Bertolt, sobre os medos do regime.	Totalitarismo e opressão
Foto de registro de uma linha de produção de automóveis nos Estados Unidos + Foto de desempregados diante do Congresso dos Estados Unidos reivindicando ajuda federal + Foto de mãe faminta com seus filhos em Nipomo, Califórnia + Quadro de hotel (1931), de Edward Hooper, em que expressa os anos da grande Depressão	Contrastes entre a produção de riquezas e a desigualdade social.

na sociedade norte-americana. **Capítulo 5 –A Segunda Guerra Mundial (p. 78-91)** Foto de soldados alemães marchando em direção à fronteira da Polônia durante a invasão nazista, em 1939 + Foto de Rua da Cidade de Londres após bombardeio da força aérea alemã + Foto de crianças em frente aos escombros de sua casa, em um subúrbio a leste de Londres, destruído por bombardeio nazista, em setembro de 1940 + Foto de vista da cidade de Hiroshima, Japão, após explosão da bomba atômica lançada pelos EUA.	Belicismo x Cultura da Paz.
Foto de meninas acenando para Hitler, em Berlim + Anúncio de 1938, do Terceiro *Reich,* destinado a seduzir a classe trabalhadora + Foto de fila em frente ao cinema, em Paris.	Propaganda ideológica.
Foto de mulheres prisioneiras encontradas pelas tropas soviéticas no campo de concentração de Auschwitz, na Polônia.	Desumanização.
Foto de multidão comemorando a desocupação nazista da cidade de Paris, em 26 de agosto de 1944.	Liberdade
Livro B **Imagens**	**Temas para Direitos Humanos**
Capítulo 4: Crise capitalista e regimes totalitários (p. 37-51) Tela sobre madeira intitulada *O grito*.	A condição humana.
Foto de uma fila de vítimas de enchente esperando por doações de comida e roupa diante de um cartaz enaltecendo o *American way of life.*	Desigualdade social
Fotografia de parada militar organizada para comemorar o 50° aniversário de Hitler + Fotografia de simpatizantes do fascismo saudando seus oficiais durante chegada a Milão.	Exibição do poder totalitário, o culto ao líder.
Propaganda stalinista com palavras de ordem, intitulada Morte ao fascismo.	Totalitarismo X Totalitarismo.
Ilustração de um dos livros antissemitas, em que alunos alemães divertem-se ao expulsar da escola um grupo de crianças judias e seu professor, caricaturados.	Arianismo/Antissemitismo > Diversidades socioculturais + Liberdade X opressão.
Tela em óleo, intitulada *Guernica*. **Capítulo 5: Segunda Guerra Mundial (p. 52-69)**	Violência/a Arte como expressão (discurso).
Óleo sobre tela de George Grosz, de 1944, intitulada *Caim ou Hitler no inferno* + Caricatura de 1938 representando Hitler e suas ambições em relação à Europa. Sobre o dedo indicador de Hitler, vê-se Mussolini + Foto de filmagem de Hitler ladeado pelo ministro do Armamento Albert Speer, e pelo artista plástico e escultor oficial do Terceiro Reich Arno Breker.	Poder totalitário/Culto ao chefe.
Fotos de soldados alemães marchando pelas ruas da Polônia, em desfile comemorativo, após a invasão alemã em 1939 + Fotos de soldados russos correndo em direção às chamas e aos destroços das construções nos arredores de Stalingrado, em 1942 + Foto de pessoas em uma longa fila aguardando transporte em um ponto de ônibus, cercadas pelas ruínas da Berlim pós-guerra.	Belicismo x Cultura de Paz.
Foto de soldados estadunidenses, em 1944, o Dia D, prestes a desembarcar na Normandia.	Liberdade.
Livro C **Imagens**	**Temas para Direitos Humanos**

Capítulo 6: Democracia em xeque: o fascismo e o nazismo (p. 125-142) **Imagens:**	
Imagem da Abertura: Foto de Mussolini e Hitler lado a lado, em Munique, olhando na mesma direção, 1937 + Foto da Marcha dos fascistas sobre Roma, 1922 + Foto de multidão na celebração do sétimo aniversário do fascismo na Itália, na qual Mussolini, no Palácio Venezia, discursou para os camisas pretas e líderes políticos. + Foto de Hitler se dirigindo à festa do Quarto Congresso do Partido Nacional-Socialista, 1929.	A demonstração do poder totalitário, a massificação dos indivíduos, o culto do líder.
Foto de menino de seis anos que já integrava os Figli della Lupa. Keystone, S/d. + Foto de Hitler posando como amigo das crianças e da juventude + Propaganda da Campanha eleitoral do Partido Nacional-Socialista, 1928.	Propaganda totalitária.
Cartaz de propaganda eleitoral do Partido Nacional-Socialista de Hitler, ridicularizando os adversários e mostrando a crença na superioridade da raça ariana e do trabalhador alemão, 1932	Arianismo.
Foto do general Francisco Franco fazendo saudação nazista + Foto do movimento Cruz de Fogo: o nazifascismo na França	Totalitarismo.
Foto de Karl Liebknecht, um dos líderes da "revolução alemã, e de Rosa Luxemburgo, uma das fundadoras do Partido Comunista Alemão, 1918. The Granger Collection.+	A interdição da liberdade de expressão política.
Quadro intitulado 'Solidão', do judeu Marc Chagall, que fez parte da exposição nazista de 'arte degenerada', 1937 + Quadro de Otto Dix que retrata os *Horrores da Primeira Guerra Mundial*, buscando divulgar uma mensagem pacifista, sem data.	A interdição da liberdade de expressão artística.
Capítulo 7 – A Segunda Guerra Mundial (p. 143-173)	
Imagem da Abertura: Foto de tropas alemães desfilando em Paris, sob o Arco do Triunfo, em junho de 1940 + Foto de Hitler e o Duce desfilando em Roma, 1938 + Alegoria de Franco e a Cruzada (1948-1949) + Foto de tropas japonesas apresentando armas ao "Sol nascente" em 1942.	A demonstração do poder totalitário.
Óleo em tela, intitulado "Guernica", 1937, de Pablo Picasso. Retrato simbólico do bombardeamento alemão por Guerra Civil Espanhola. + Foto de prisioneiros alemães marchando sobre Stalingrado em ruínas, 1943 + Foto de crianças judias sobreviventes de Auschwitz, na Polônia, após serem libertadas do campo de concentração pelos soviéticos, em 1945 + Foto dos escombros do gueto de Varsóvia após a repressão alemã, em 1943 + Foto de Hiroshima arrasada com a bomba atômica pelos EUA, em 1945 + Foto de Joseph Mengele, s/d.	Barbárie/desumanidade.
Foto de soldado soviético com a bandeira soviética no edifício do Reichstag, em 1945 + Foto de soldados brasileiros na campanha da FEB na Itália, em 1944.	Liberdade.

QUADRO VII – ATIVIDADES PROPOSTAS NOS LIVROS ANALISADOS

Livro A **Capítulo 4 – A crise dos anos 1920 e a ascensão nazifascista (p. 63-77)** **Analise o documento** – a atividade apresenta um pequeno texto intitulado: **O papel do Estado para Hitler,** em que este expõe suas ideias sobre o tema. A atividade proposta demanda a compreensão do texto e sua correlação com o papel do Estado no presente

histórico.
Texto complementar – A arte oficial *versus* arte degenerada – Após a apresentação de um texto sobre a Arte durante o nazismo, orienta-se ao aluno registrar no caderno a compreensão do texto, sobre como o governo nazista classificava as obras de arte na Alemanha. Procura-se levar os/as alunos/as a "lerem" os elementos contidos nas imagens bem como a refletirem sobre a relação Arte-censura na atualidade.
Atividades –
- Explorando o conhecimento – explora o conhecimento por meio de questões elaboradas pelas autoras sobre a contribuição da guerra para o declínio das economias europeias e fortalecimento da economia norte-americana, a Grande Depressão, a razão pela qual a União Soviética não sofreu os efeitos da crise financeira de 1929, as características comuns aos regimes fascistas, o contexto histórico europeu em que surgiram os regimes fascistas na Itália e na Alemanha, a formação das forças republicanas e os defensores da Monarquia na Espanha, a educação nazista, a relação entre ideologia nazista e o culto ao corpo.
- Análise das fontes – questões relacionadas a imagens dispostas no texto.
- A História e o tempo presente – a partir da leitura de uma reportagem sobre o aumento da ameaça neonazista, propõe que sejam identificadas as razões que favoreceram o fortalecimento dos movimentos nazistas na Alemanha e sugere uma pesquisa sobre a atuação dos grupos neonazistas no Brasil atual.
- Vestibular/ENEM – questões sobre: a situação do camponês norte-americano após a crise de 1929 e as medidas adotadas pelo Programa de reformas de Roosevelt; sobre como, nos regimes totalitários, se estabelecem as relações entre o Estado e a organização da sociedade civil e os meios de comunicação de massa; a República de Weimar e o Tratado de Versalhes; a Guerra Civil Espanhola; as razões da ascensão nazista; o apoio aos regimes totalitários da primeira metade do século XX pela mobilização da juventude em torno da defesa de ideias grandiosas para o futuro da nação.
Capítulo 5 - A **Segunda Guerra Mundial (p. 78-91)**
Analise o documento – após a apresentação do texto **A deportação dos judeus dos guetos**, as autoras propõem que os alunos expliquem como se deu o processo de deportação dos judeus para um gueto, em seguida pede que se descreva o cenário que o autor encontrou ao chegar ao novo gueto. É sugerido que seja feita uma relação das deportações dos judeus com a política racial posta em prática no período. Por fim, é perguntado de que forma a intolerância entre os povos tem se manifestado atualmente.
Texto complementar – Cinema em tempo de guerra – Após a apresentação do texto, é sugerido que os alunos registrem no caderno a função dos filmes durante a Segunda Guerra Mundial e descrevam como se caracterizava a indústria cinematográfica alemã durante o conflito.
Atividades
- **explorando o conhecimento** por meio de questões elaboradas pelas autoras sobre: fatores que favoreceram a eclosão da Segunda Guerra Mundial, análise de uma carta de um soldado alemão para avaliar a moral das tropas em Stalingrado, perseguição aos judeus na Alemanha e nos territórios ocupados pelos nazistas.
- questões sobre **fontes históricas**: política industrial do regime nazista e seus efeitos sobre o desemprego na sociedade alemã, mudanças geopolíticas no período pós-Segunda Guerra Mundial, análise de fragmento da Carta das Nações Unidas e outras.
- Apresenta também **questões de Vestibular/ENEM** sobre: os ataques aéreos às Torres Gêmeas do WTC em Nova York em correlação com episódios de ataques na 2ª Guerra, conflitos e pactos precedentes à 2ª Guerra, valores da ideologia nazista, participação do Brasil na guerra, Holocausto, propaganda nazista, a atitude da Inglaterra diante do expansionismo nazista, formas de resistência ao nazismo, as mudanças geopolíticas após a

2ª Guerra.
Ampliando o conhecimento – sugestão de Leitura e filmes.

Livro B

Capítulo 3: Crise capitalista e regimes totalitários (p. 37-51)

Observando: Apresenta uma fotografia de uma fila de vítimas de enchente esperando doações diante de um cartaz enaltecendo o *American way of life*, e em seguida é proposto que o aluno descreva a imagem percebendo seus principais elementos e suas representações de grupos sociais bem como os contrastes presentes.

Saiba mais: Apresenta um texto sobre a revolução Keynesiana, demandando a compreensão do termo *laissez-faire.*

Compreendendo: propõe-se uma série de questões sobre o contexto norte-americano dos anos 1920-1930: o *American way of life*, a crise de 1929 em correlação com a economia brasileira, o *New Deal*.

Documento: Valores fascistas – expõe um texto de Mussolini sobre os princípios do fascismo e demanda-se a compreensão de algumas questões, tais como: a relação indivíduo-Estado, Estado e educação de jovens, a relação do Estado e da sociedade com o mundo, que são de importância para os Direitos Humanos.

Documento: Ódio racial: com base em um texto de *The Times*, sobre a humilhação de uma jovem alemã por envolvimento com um judeu, propõe aos/às alunos/as a reescritura da notícia à luz do seu estudo do tema nazismo.

Saiba mais: Destruição de Guernica – propõe-se que o/a aluno/a, após observar o quadro, apresente as impressões sobre a imagem e como a mesma representa o acontecimento a que se refere.

Oficina de História:

- Vivenciar e refletir: a partir da afirmação que tanto o fascismo como o nazismo defendiam a submissão do indivíduo à autoridade do Estado, propõe: um debate sobre os direitos do cidadão e as liberdades individuais nos regimes ditatoriais; debate e elaboração de texto sobre a possibilidade de considerar os totalitarismos (de direita e de esquerda) o avesso da democracia; e, a partir da análise de uma imagem, a elaboração de um texto sobre o tema: "Nas décadas de 1920 e 1930, regimes políticos de inspiração nazifascistas difundiram-se por alguns países do mundo"; a partir da leitura de um texto, responder algumas questões sobre representação e fato esquecido; leitura e análise de um texto de Sigmund Freud sobre a relação do ser humano com o Outro.

- Diálogo interdisciplinar: a partir do uso de imagens que retratam cenas alusivas ao nazismo, fascismo e stalinismo, propõe-se que se faça uma descrição das imagens e uma comparação para destacar semelhanças e diferenças entre esses regimes políticos; questão sobre "superioridade racial" e a consequente eliminação de grupos étnicos com pesquisa sobre o significado da palavra *genocídio*; discussão a partir da análise do filme "O Grande Ditador, de Charles Chaplin.

- De olho na universidade: questão sobre o apoio de movimentos de juventude a regimes totalitários; questão sobre as características da ideologia fascista e a oposição aos princípios políticos democráticos.

Capítulo 4: Crise capitalista e regimes totalitários (p. 52-69)

Observando: Proposta de interpretação de uma caricatura sobre o expansionismo territorial hitlerista, correlacionando-a com a conjuntura europeia da época.

Compreendendo: propõe-se uma série de questões sobre a relação estabelecida entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, a política de "apaziguamento" adotada pelas potências capitalistas com a Alemanha nazista, política expansionista, pacto de não agressão assinado entre a União Soviética stalinista e a Alemanha nazista.

Observando: Com base em um mapa da Segunda Guerra Mundial – combates na Europa,

exercício de leitura e identificação da posição dos países no conflito: os países neutros, os países aliados ao Eixo, os países invadidos pela Itália antes do início do conflito e os países invadidos pela Alemanha antes e durante o conflito.
Com base em um mapa sobre as principais ofensivas da Segunda Guerra Mundial no Pacífico, exercício de identificação dos territórios pertencentes ao Império Japonês, os protetorados do Japão e os países ocupados pelo Japão.
Documento: com base em um relato sobre a batalha de Stalingrado, identificação de trechos relacionados à dureza da batalha e à resistência soviética.
Documento: com base em um texto de Umberto Eco (ver Quadro 4), compreensão do sentido da palavra *liberdade*.
Compreendendo: questões sobre causa imediata da 2ª Guerra, países conquistados pelos nazistas na 1ª fase do conflito, atuação da Itália e da Alemanha, formação do Eixo, acontecimentos de 1941 e seus impactos nos rumos do conflito, os dois blocos em conflito, a Batalha de Stalingrado, o Dia D, a rendição alemã, o término da Guerra no Extremo Oriente, as consequências da explosão da bomba atômica no Japão.
Compreendendo: questões sobre os resultados da guerra, o Tribunal de Nuremberg, o Holocausto, as câmaras de gás.
Oficina de História:
- Vivenciar e refletir: Debate, em grupo, sobre as relações históricas entre as duas guerras mundiais; reflexão, a partir da afirmação do historiador Hobsbawm, de que as potências vitoriosas de 1918 "fracassaram de forma mais espetacular" na busca de impedir a guerra; elaboração de um memorial sobre o tema da Segunda Guerra Mundial, e outras.
- Diálogo interdisciplinar: a partir da leitura de um trecho do diário de Anne Frank, narrando as dificuldades dos judeus que viviam na Holanda, na época da Segunda Guerra Mundial, comentar o significado da seguinte frase: "Eu não ouso fazer mais nada, porque tenho medo de que não seja permitido"; elaboração de uma redação sobre o tema: "O antissemitismo e o totalitarismo nas décadas de 1930 e 1940"; a partir da análise de um poema e de trecho do diálogo de um filme sobre Hiroshima, desenvolver uma redação com o seguinte tema: "A fundamental importância da memória e do saber histórico para as sociedades humanas"; a partir de texto sobre as bombas atômicas lançadas sobre o Japão, questões sobre o significado deste acontecimento, correlacionado à questão do arsenal nuclear e ao uso pacífico da energia nuclear.
- De olho na universidade: a partir de um trecho de um discurso, questões sobre a "política de apaziguamento" diante de Hitler, bem como as razões de Hitler ter rompido o compromisso; a partir de um fragmento de texto, questões sobre o argumento do governo norte-americano para o lançamento das bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki.
Para saber mais - referências de *sites,* livros e filmes, sem indicação de atividades.

Livro C
Capítulo 6: Democracia em xeque: o fascismo e o nazismo (p. 125-142)
Documento – O racismo de Hitler – Apresenta a opinião racista de Hitler sobre os judeus. E coloca duas questões fundamentais para reflexão: as bases do antissemitismo nazista e a contestação atual ao extermínio judaico por simpatizantes de Hitler ou da Alemanha nazista; as relações entre bases religiosas e/ou científicas do antissemitismo.
Roteiro de Estudos:
- Para organizar: questões sobre a ascensão dos regimes fascistas e nazista, a Marcha fascista sobre Roma e a propaganda do regime fascista, a relação entre a crise de 1929 e a ascensão nazifascista, o avanço comunista na Alemanha e o apoio do grande capital a Hitler, o antissemitismo na ideologia nazista e a política racial do regime.
- Reflexões: com base no **texto: Mussolini e a universalidade do fascismo**, reflexão a partir do sentido dado pelo fascismo às "relações entre Estado e indivíduo" e entre "Estado

e grupos", considerando o regime fascista como "alternativa" à democracia liberal.
- Vamos testar? questões de Vestibulares, ENEM, Universidades e dos autores: interpretação de texto acerca dos regimes nazifascistas sob diversos aspectos.
- Para fechar: Comparação de imagens e interpretação dos símbolos veiculados em cada uma delas, relacionando-as à ideologia nazista.
Capítulo 7 – A Segunda Guerra Mundial (p. 143-173)
Documento – Churchill explica a resistência inglesa
Aspectos da resistência inglesa à invasão nazista. Demanda-se os fatores explicativos do fracasso nazista de conquista da Inglaterra.
Documento – O ataque japonês a Pearl Harbor
Dois relatos, com a versão japonesa e a versão norte-americana, sobre o acontecimento. A atividade demanda explicações para o acontecimento e a comparação entre os dois relatos.
Documento – A questão da batalha da URSS
Duas versões, uma nazista e outra soviética, sobre o acontecimento. Demanda-se a compreensão dos aspectos ideológicos presentes nos dois discursos, a compreensão das razões justificadas por cada lado dos beligerantes.
Documento –Hitler e Mussolini
Dois documentos sobre as relações entre os dois líderes. A atividade proposta é identificar passagens textuais que comprovem a submissão de Mussolini a Hitler no final da guerra e debater sobre a opinião de Hitler acerca do peso da aliança com a Itália fascista na derrota alemã.
Roteiro de Estudos:
- Para organizar: diversas questões sobre: a posição adotada pelas democracias ocidentais diante da Guerra Civil Espanhola e das reivindicações territoriais da Alemanha nazista na década de 1930; o primeiro ato da Segunda Guerra Mundial em 1939; a posição adotada pelo governo francês diante da iminente derrota para a Alemanha em junho de 1940; a importância do ataque japonês a Pearl Harbor para o desdobramento da Segunda Guerra Mundial; comparação entre a importância da resistência soviética com a abertura da frente ocidental, após o desembarque dos Aliados na Normandia, para o desfecho do conflito mundial; a participação militar da Itália na guerra com a crise do fascismo; o uso da bomba atômica pelos EUA no final da guerra contra o Japão; e a geopolítica europeia após a rendição alemã, em 1945.
- Reflexões: com base no texto: **Holocausto, a banalidade do mal**, reflexão sobre os "fatores desumanizantes" praticados pelo nazismo em relação aos judeus e se a apatia dos judeus diante do nazismo teria sido absoluta ou não.
- Vamos testar? questões de Vestibulares, ENEM, Universidades e dos autores: interpretação de texto sobre a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, a política da Inglaterra diante da expansão territorial nazista, a Batalha de Stalingrado e o Holocausto.
- Para fechar: Sugere a leitura do livro *O menino do pijama listrado* ou que se assista ao filme, sobre a amizade entre o filho de um oficial nazista e um menino judeu preso em um campo de concentração. E a elaboração de uma redação relacionando a obra com o conteúdo do capítulo do livro didático sobre o nazismo e a 2ª Guerra.
Fique de olho - referências de livros e filmes, sem indicação de atividades.

OBS: No quadro, estão sublinhadas as atividades e temas mais propícios à discussão dos DH e à formação em EDH. Ver explicação na análise abaixo.

Análise e interpretação

Os Livros analisados apresentam uma variedade de propostas de atividades a serem desenvolvidas pelo/a professor/a e seus/suas alunos/as.

O Livro A propõe atividades de: compreensão de conteúdos, análise de textos, análise de fontes históricas, leitura de imagens, correlação entre os conteúdos apresentados e o presente histórico; é o único dos livros a ter uma seção explícita dedicada a esta correlação, embora nos outros dois livros haja questões neste sentido.

O Livro B propõe compreensão de textos de ordem conceitual e de conteúdo, leitura de imagens e caricaturas em sua contextualização, debates e (re)elaboração de textos sobre temas e problemas suscitados pelo assunto, elaborações comparativas, atividades intertextuais, correlação entre épocas históricas, leitura de mapas.

O Livro C propõe leituras, reflexões e debates sobre conteúdos e problemáticas envolvidos no assunto, leituras e interpretação de imagens, compreensão sobre diferentes versões do mesmo acontecimento, a atuação dos personagens históricos.

Muitas das atividades, conforme pode ser visto no Quadro VII, possibilitam a correlação com os Direitos Humanos. De um modo geral, as atividades possibilitam ao/à aluno/a desenvolver capacidades discursivas diversificadas: domínio da escrita, da formulação oral, leituras imagéticas, comparação e diálogos intertextuais, entre outras. As atividades mereceriam um estudo específico em sua correlação com alguns princípios dos Direitos Humanos e da Educação dos/para os Direitos Humanos: autonomia do sujeito do conhecimento, articulação entre teoria e prática, dialogicidade, processos educacionais participativos e democráticos, o trabalho como princípio educativo.

QUADRO VIII – FRAGMENTOS DE TEXTOS DE LD ANALISADOS EM RELAÇÃO AOS DH

Temporalidade 2- História Geral: período 1920-1945
Princípio: Liberdade/Diversidade sociocultural

LIVRO A **Fragmentos de Textos (F.4)**
"Os versos de *Os medos do regime,* que aparecem na introdução deste capítulo, demonstram o receio e a desconfiança que permeavam o cotidiano das pessoas durante o governo de Adolf Hitler. Esse temor se justificava pelo fato de muitos indivíduos terem sido perseguidos, presos, deportados ou enviados para campos de concentração nesse período." (p. 64) "A oposição, atordoada e dividida, extinguiu-se após a violenta repressão do novo governo, muitos deputados foram presos, exilados ou mortos." (p. 67) "Os nazistas defendiam a construção de um Estado forte e totalitário, a superioridade do

povo alemão e pregavam o antissemitismo. Além dos judeus, eles perseguiam os militantes de esquerda, ciganos, portadores de necessidades especiais, homossexuais, entre outros.” (p. 69)
LIVRO B **Fragmento de Texto (F.5)** “[...] Hitler pregou, no *Mein Kampf*: [...] Todo o sistema educacional deve ter como objetivo dar às crianças de nosso povo a certeza de que são absolutamente superiores aos outros povos.” [...] Hitler empenhou-se em consolidar o poder alcançado pelo Partido Nazista. Para isso, utilizou como principais recursos as técnicas da propaganda de massa e a violência opressiva ou explícita contra os adversários do regime. [...] O uso da violência contra os adversários políticos do nazismo ficava a cargo principalmente da Gestapo (Polícia Secreta do Estado), que tinha poderes para prender e executar os suspeitos de deslealdade contra o governo nazista.” (p. 45)
LIVRO C **Fragmentos de Textos (F.6)** “O traço mais específico do programa nazista, diferentemente do fascismo italiano, residiu na **defesa da raça ariana** (germânica) e **na condenação dos judeus**. [...] O antissemitismo acabou se tornando o polo de coesão ideológica e favoreceu a ascensão do nazismo.” (p. 131). “Criaram-se campos de concentração (*Lager*) e a Gestapo, polícia secreta do Estado. Uma lei determinou a esterilização dos doentes hereditários e, secretamente, o Estado iniciou a eliminação de portadores de deficiência física. [...] Os nazistas consideravam que a raça ariana não podia admitir anomalias.” (p. 134).Grifos em negrito dos/as autores/as.

Análise e Interpretação

Recordando, o Quadro VIII **tem** como intenção analisar **fragmentos dos textos principais de cada Bloco/Temporalidade, em que se inscrevem os Direitos Humanos, embora o seu léxico possa não estar, necessariamente, explícito nas superfícies textuais.**

Diferentemente do Bloco/Temporalidade 1, quando selecionamos fragmentos que permitissem perceber a visão (com variações) de cada autor sobre a República brasileira, aqui levamos em conta que os significados dos/as autores/as sobre o Totalitarismo se aproximam muito (ver análise do Quadro IV). Assim, usamos outro critério para selecionar os fragmentos: cada um aborda diferentes dimensões das experiências totalitaristas nazifascistas; o medo, a propaganda e o antissemitismo.

No mais, seguimos os procedimentos já explicitados no Bloco/Temporalidade 1: identificamos os enunciados de cada fragmento, para configurar a Formação Discursiva e, pois,a Formação Ideológica.

No **fragmento 4** (F.4), os enunciados são:

(1) Os versos de *Os medos do regime* demonstram o receio e a desconfiança.

Neste enunciado, as autoras se valem de um poeta (Bertolt Brecht) para dar o "efeito de sentido": o receio e a desconfiança no cotidiano das pessoas durante o regime nazista se presentifica até na poesia.

(2) [o receio e a desconfiança] permeavam o cotidiano das pessoas durante o governo de Adolf Hitler.

Neste enunciado, é reiterado o "clima" de receio e desconfiança.

(3) Esse temor se justificava.

Neste enunciado, é expresso que havia motivos para o temor no regime nazista. Note-se que "receio e desconfiança" já re-reiterados, agora como "temor": se são palavras que se assemelham como "sensação de ameaça", a palavra "temor", em sentido lato, significa "sentimento de profundo respeito e obediência".

(4) Muitos indivíduos foram perseguidos, presos, deportados ou enviados para campos de concentração nesse período.

Neste enunciado, apresenta-se o motivo para o temor: a violência do regime nazista sob várias formas: perseguições, prisões, campos de concentração.

No **fragmento 5** (F.5), os enunciados são:

(5) Hitler pregou, no *Mein Kampf*: "Todo o sistema educacional deve ter como objetivo dar às crianças de nosso povo a certeza de que são absolutamente superiores aos outros povos."

Neste enunciado, o autor apoia-se na própria concepção nazista/hitlerista sobre a educação, utilizada como meio de persuasão acerca da superioridade dos alemães (da raça ariana). Há como que um distanciamento do autor, como se quisesse dizer: "Não sou eu que estou afirmando, foi o próprio Hitler".

(6) Hitler empenhou-se em consolidar o poder alcançado pelo Partido Nazista.

(7) [Para isso, para consolidar o poder alcançado pelo Partido Nazista] Hitler utilizou como principais recursos as técnicas da propaganda de massa e a violência opressiva ou explícita contra os adversários do regime.

Nos enunciados (6), (7), o autor expressa os meios utilizados pelos nazistas para consolidarem o seu poder: a propaganda de massa e a violência. Expressa mais: a violência era opressiva ou explícita.

(8) O uso da violência contra os adversários políticos do nazismo ficava a cargo principalmente da Gestapo (Polícia Secreta do Estado).

(9) A Gestapo tinha poderes para prender e executar os suspeitos de deslealdade contra o governo nazista.

Os enunciados do **fragmento 6** (f.6) são:

(10) O traço mais específico do programa nazista residiu na **defesa da raça ariana** (germânica) e **na condenação dos judeus**.

(11) O programa nazista era diferente do fascismo.

Nos dois enunciados acima, os/as autores/as buscam apontar a especificidade nazista e sua diferença em relação ao fascismo.

(12) O antissemitismo acabou se tornando o polo de coesão ideológica.

(13) O antissemitismo favoreceu a ascensão do nazismo.

Nos enunciados (12) e (13), é dada a significação ao antissemitismo nazista: possibilitou a coesão ideológica na Alemanha e, por isso, favoreceu a ascensão nazista.

(14) Campos de concentração (*Lager*) foram criados.

(15) Foi criada a Gestapo, polícia secreta do Estado.

Nos enunciados (14) e (15), quando são colocados da voz passiva para a ordem direta, fica mais claro que tanto os campos de concentração quanto a Gestapo **foram criações** (do regime nazista - grifos nossos).

(16) Uma lei determinou a esterilização dos doentes hereditários.

(17) O Estado iniciou secretamente a eliminação de portadores de deficiência física.

(18) Os nazistas consideravam [que] a raça ariana não podia admitir anomalias.

Os enunciados (16), (17) e (18) abordam a perseguição aos portadores de doenças hereditárias e aos deficientes físicos de diversas formas. O enunciado (18) culmina a argumentação dos/as autores, significa, ainda, sob uma expressão muito atenuante [“a raça ariana não podia admitir anomalias”] que os nazistas consideravam a raça ariana como superior e perfeita.

Esse conjunto de enunciados, em considerações sobre diferentes aspectos da experiência nazista, constituem uma Formação Discursiva: **como significam o Nazismo**?

Podemos formular a **Formação Discursiva** (FD), contida em comum nos Livros analisados, da seguinte maneira:

O fascismo e o nazismo constituíram-se historicamente como regimes totalitários decorrentes das crises de democracias liberais na Europa ocidental.
Tais regimes totalitários se caracterizaram por um Estado forte, centralizador, que subordinava a sociedade, controlava as relações sociais e suprimia os opositores políticos e grupos socioculturais, mediante o uso de extrema violência e com o suporte de propaganda e educação de massa.
Embora ambos totalitários, o nazismo alemão se diferenciava do fascismo italiano pel ideologia do arianismo: a crença na superioridade da raça ariana.
O discurso [e as práticas] do arianismo promoveu (promoveram) a coesão ideológica da sociedade alemã em torno do Estado, do Partido Nazista e do seu líder – o *Führer*.

À custa do expurgo dos adversários políticos e dos grupos socioculturais não enquadrados na concepção arianista de mundo. Indo ao extremo da aniquilação de suas vidas.
A supressão das liberdades individuais atingiu não só os adversários do regime, mas os seus próprios partidários, pela submissão dos indivíduos ao Estado.
Configura-se assim a ideologia totalitária (ver Quadro IV).

Acerca da FD acima, três breves comentários:

1º) São breves as menções dos/as autores/as ao nazifascismo como *regimes de terror*. Os atos de terror por eles praticados são descritos, mas quase não são significados explicitamente. Mas é preciso "ler" que os significados estão inscritos em tais descrições. O discurso implícito é o terrorismo de Estado. Interessante cotejar com a significação de terrorismo, explicitamente conferida nos três livros, aos ataques às Torres Gêmeas de Nova York, em 2001;

2º) Também quase nada se diz que o terror se estendia a toda a sociedade e não só aos adversários dos regimes. Exceto no Livro A, perceptível no fragmento de uma poesia de Brecht, já mencionada na análise do Quadro IV. Mas as autoras fazem apenas uma breve menção ao texto, sequer propõem uma atividade sobre o texto poético. Na sequência do poema, se tivesse sido colocada no LD, teria sido possível verificar claramente a extensão do terror aos próprios opressores;

3º) Há uma questão importantíssima para as reflexões sobre os Direitos Humanos: a resistência, inscrita, de diversas formas, nos três Livros. Mas no Livro C é mencionada uma dimensão da resistência pouco abordada: a apatia dos judeus, ou seja, dos oprimidos, suscitada por um texto elaborado pelos/as próprios autores/as: **Holocausto, a "banalidade do mal"**, tendo como suporte as reflexões da filósofa Hannah Arendt. No entanto, mesmo a atividade demandada a partir do texto parece-nos restrita face à importância da problemática.

4º) A atualidade do tema do Bloco 2 desponta em meio a muitos relacionados ao campo dos Direitos Humanos, como solo de questionamentos sobre a observação de comportamentos totalitários na atualidade. Pois vivemos, e sobre isso não é preciso nos delongarmos, em uma época onde a dignidade humana se evapora diante de uma generalizada miséria ética que, desrespeitando os Direitos Humanos, personifica-se em atrocidades como intolerância, xenofobia e etnocracia. O presente tema, enquanto uma Temporalidade escolhida para análise, poderia ser substituído por muitos outros que também são vistos apenas como "coisas do passado", mas entendemos que, numa visão ampla, suas ideias ainda se apresentam vivas no tempo presente e ganham cada vez mais espaço, inclusive na própria Escola, possivelmente pela ignorância do seu real significado. A ausência de segurança no

futuro, que atingiu homens e mulheres pela experiência da guerra, ganhou força quando se tornaram manifestas as práticas genocidas do totalitarismo alemão que, associado à fragilidade das democracias liberais, passou a ser visto com um olhar de descrença enquanto regime que garantisse um futuro digno às sociedades.

D' Alessio e Capelato (2004, p.9) discutem a atualidade do nazismo enquanto tema a ser debatido a partir de um exercício de memória, pois

> Os crimes então cometidos contra a humanidade jamais poderão ser esquecidos, sobretudo em contextos de crise internacional e de atuação de movimentos radicais extremistas. No mundo atual, o desrespeito aos Direitos Humanos e às diferenças, a descrença na razão e o crescimento da xenofobia nos levam a indagar se a "barbárie nazista", que tanta perplexidade causou nas gerações do pós-guerra, já foi esquecida.

O processo de implantação dos regimes totalitários na Europa ocorreu num contexto de crise econômica e da polarização política existente na época. Tal regime é caracterizado pelo exacerbado ódio cultural e étnico alimentado contra os diferentes. Para além das razões históricas que levaram ao Holocausto, é necessário abordar essa temática para combater, no presente e no futuro, qualquer política que semeie o ódio e a intolerância.

É preciso reconhecer que os três livros abrem sentidos polissêmicos importantes para refletirmos sobre os Direitos (Humanos), mesmo quando a sua perspectiva não é esta. Vamos, na sequência, examinar tais sentidos em torno de um foco específico: a *constituição dos sujeitos*. O exame desta questão é indispensável para analisarmos como os sujeitos estão constituídos nos textos, como os/as autores/as os significam.

Primeiramente, vamos retomar a distinção necessária entre *sujeitos dos discursos*, os/as autores/as dos livros analisados, e os *sujeitos das narrativas* que tais autores/as elaboram. Mas os sujeitos se imbricam: ao conferirem significados aos sujeitos de suas narrativas, os sujeitos autores/as se significam. Valem-se dos repertórios historiográficos sobre os temas que narram (que podemos chamar de memórias discursivas historiográficas), estabelecem recortes, selecionam, ou seja, escolhem os materiais que compõem as suas narrativas.

Outra observação preliminar à análise é que os sujeitos narrados neste Bloco se encontram distribuídos quer nos capítulos mais específicos sobre os regimes totalitários quer nos capítulos referentes ao conflito bélico da 2ª Guerra Mundial, pois regimes totalitários e 2ª Guerra se imbricam.

Uma última observação antes da análise: face à abrangência de sujeitos narrados nos textos, optamos por, inicialmente, aqui apresentá-los em quadros de modo a possibilitar a sua melhor visualização, após o que se seguem a análise e interpretação.

QUADRO VIII.1: OS SUJEITOS NOS REGIMES NAZIFASCISTAS

POSIÇÃO DOS SUJEITOS	FASCISMO ITALIANO	NAZISMO ALEMÃO	JAPÃO	PENÍNSULA IBÉRICA	OUTROS PAÍSES
Núcleo dirigente	**Líder: Mussolini (*Duce*) Partido Nacional Fascista**	**Líder: Hitler (*Führer*) Partido Nazista**	**Militares ultranacionalistas**	**Portugal - líder: Salazar - União Nacional (partido único)** **Espanha: - líder: Franco - Falange (partido único)**	**Regimes autoritários: Hungria, Romênia**
Apoiadores dos Regimes Nazifascistas	**Grupos nacionalistas de extrema direita; Lideranças liberais; Grande capital e alta burguesia: - grandes proprietários rurais - industriais - grandes comerciantes; Corporações de patrões e empregados; Classes médias conservadoras; Pequena burguesia; Ex-combatentes (1ª Guerra) Desempregados; Juventude fascista; Grupos Universitários Fascistas; Igreja Católica.**	**Grande capital (burguesia); Elite civil; Chefes militares; Milícias nazistas; Pequena burguesia; Classe média empobrecida; Trabalhadores do campo e da cidade cooptados; Desempregados; Soldados desmobilizados; Juventude hitlerista; Professores controlados; Intelectuais antissemitas; Segmentos da Igreja Católica; Artistas "oficiais" do regime.**	**Alemanha Itália**	**Portugal: - elite - setores do capital.** **Espanha: - fascistas -monarquistas - conservadores (Igreja, latifúndio); - Parte do Exército (militares golpistas); Alemanha; Itália; Portugal.**	**Movimentos fascistas no Ocidente: Noruega, Bélgica, Holanda, Inglaterra, França.**
Opositores/ considerados Opositores	**Forças de esquerda, especialmente operariado: - socialistas: PSI - comunistas: PCI;**	**Socialistas moderados (via parlamentar;) Partido Comunista Alemão; Todos os**		**Frente Popular -socialistas -comunistas -republicanos; Militares fiéis à República.**	

	Centrais sindicais.	**partidos políticos exceto o Nazista; Militantes de esquerda; Sindicatos de esquerda; Judeus; Ciganos; Deficientes; Homossexuais; Eslavos; Testemunhas de Jeová Imprensa operária; Artistas considerados de "arte degenerada".**			
Apoiadores dos Opositores				**- URSS; - França; - Brigadas Antifascistas Internacionais.**	

QUADRO VIII.2 – OS SUJEITOS DA 2ª GUERRA MUNDIAL NOS LIVROS ANALISADOS

PAÍSES INVASORES	PAÍSES INVADIDOS OU SOB ATAQUE + ESTADOS ALIADOS	FORÇAS DE REAÇÃO AOS INVASORES
Alemanha	**Aústria (anexação sem invasão)**	
	Tchecoslováquia	
	Polônia	**URSS Igreja Católica polonesa Resistência dos judeus nos guetos**
	Finlândia Bulgária (Estado aliado) Iugoslávia Romênia (Estado aliado) Hungria (Estado aliado) Albânia	**URSS (o bloco desses países invadidos) + Resistência civil**
	Grécia	**Resistência civil**
	Dinamarca	**Resistência civil**
	Noruega	**Resistência civil**
	Holanda	**Resistência civil**
	Bélgica	
	+ norte da África	**Inglaterra Estados Unidos**

	França **- colaboracionismo francês aos nazistas**	**Estados Unidos** **Inglaterra** **Resistência civil francesa**
		Na Alemanha: os Aliados ➢ **URSS** ➢ **Inglaterra** ➢ **França** ➢ **Estados Unidos**
	Inglaterra (ataques ao país sem invasão)	**Inglaterra**
	URSS	**URSS** **Resistência da sociedade civil**
Itália	**Etiópia (pré-guerra)** **Albânia**	
	Grécia	**Resistência civil grega**
	norte da África	**Inglaterra** **Estados Unidos**
		Na Itália: **Estados Unidos** **Inglaterra** **Força Expedicionária Brasileira (FEB)** **Resistência civil na Itália (*partigiani* > forte presença comunista)** **Igreja Católica (partes)**
Japão	**China**	**China: nacionalistas e comunistas**
	Estados Unidos (ataques a bases militares)	**Estados Unidos**
	Filipinas **Malásia** **Tailândia** **Cingapura** **Indonésia** **Birmânia** **Vietnã** **Laos** **Camboja** **+ Várias ilhas do Pacífico**	
		Participação da América Latina **Declaração de guerra X Eixo**: 1941 > Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Nicarágua, Guatemala, Panamá, Honduras, Cuba e Haiti; **Ruptura de relações diplomáticas com os países do Eixo**: 1942 > México, Bolívia, Colômbia e Brasil, seguida de declaração de guerra) **Declaração de guerra X Eixo**: 1945 > Equador, Paraguai, Uruguai, Argentina e Chile

QUADRO VIII.3 OS SUJEITOS HUMANOS DA 2ª GUERRA MUNDIAL NOS LIVROS ANALISADOS

ESTIMATIVA DO TOTAL DE ENVOLVIDOS	MORTOS	PERDAS DO EIXO	PERDAS DOS ALIADOS	MAIORES PERDAS
300.000.000 de pessoas (mortos, feridos, inválidos, órfãos, desalojados de seus países)	60.000.000 de pessoas	8.000.000 de militares (sobretudo alemães); 4.000.000 de civis	17.000.000 de militares; 35.000.000 de civis	20.000.000 de pessoas: URSS; 2.500.000 de militares chineses; 300.000 militares ingleses; 300.000 militares norte-americanos.

Análise e interpretação

No Quadro VIII.1, constam os sujeitos arrolados pelos três Livros analisados. À exceção da 1ª coluna à esquerda, de nossa autoria, a nomenclatura obedeceu às formulações dos/as autores/as.

A primeira significação a respeito dos sujeitos da Temporalidade abordada neste Bloco 2 é a ênfase nos regimes fascista italiano e nazista alemão, embora se mencionem outras experiências totalitárias. Tal ênfase dos/as autores/as deriva, entendemos, do fato desses dois regimes acima mencionados terem constituído os dois exemplos mais elaborados de totalitarismo no mundo ocidental capitalista; e do fato, ainda, de sua atuação resultar no maior conflito bélico do século XX. Outras experiências totalitárias são mencionadas nas obras, mas de forma breve: a japonesa e as da Península Ibérica (Portugal e Espanha) são mais referidas no Livro A; o Livro C tem referências interessantes sobre movimentos de cunho totalitário em outros países europeus, quase ignorados na historiografia didática brasileira. Vale acrescentar que o totalitarismo stalinista na URSS consta em outros capítulos das obras, junto com a Revolução Russa.

Um segundo ponto de análise do quadro é a constatação de que os três Livros buscaram configurar esses regimes italiano e alemão, mais o alemão, de modo bastante polissêmico. Isto é: apresentam os mais diversos sujeitos em presença nos seus respectivos contextos bem como os seus confrontos. São sujeitos coletivos (partidos, grupos políticos, grupos socioculturais), mas os textos quase que se limitam a sua nomenclatura e ao lugar social que ocupam. Nas narrativas, são agrupados em dois grandes blocos: os favoráveis ao

respectivo regime político e aqueles ou em oposição ou considerados opositores pelo regime ou ambas as situações. Dois grupos são mais destacados nos textos: o grupo dirigente fascista ou nazista e os seus métodos de controle do poder; e o grupo judeu, particularmente na Alemanha, onde foi erigido como o "inimigo" principal, não o único, do regime nazista. Os textos significam as diversas formas de estigmatização e perseguição aos judeus. O Livro C se distingue dos outros dois por ampliar a polissemia na análise dos grupos de esquerda na Alemanha e na Itália, apontando as suas diferenças internas.

O aspecto mais diretamente relacionado aos Direitos Humanos no Quadro VIII.1 diz respeito à Liberdade. Ou dizendo mais corretamente: à interdição à Liberdade nos regimes totalitários. Seja, de um lado, pela submissão dos indivíduos ao Estado, mediante propaganda e o sistema educacional; seja por uma brutal repressão aos erigidos como "inimigos" dos regimes totalitários. Esta dimensão é mais desenvolvida no Livro C.

O Quadro VIII.2 sistematiza as referências sobre os sujeitos coletivos envolvidos mais precipuamente no conflito bélico (a 2ª Guerra Mundial). São dois grupos de sujeitos: o dos países beligerantes, a respeito dos quais os textos descrevem as respectivas ações na Guerra; e os grupos de resistência aos regimes totalitários, em vários dos países invadidos pelos nazifascistas.

Alguns comentários sobre o Quadro VIII.2:

1ª) uma omissão dos/as autores/as em suas narrativas quanto à atuação das democracias ocidentais – França e Inglaterra, sujeitos nacionais – no pré- guerra, diante do expansionismo militarista nazifascista. Os Livros A e B se limitam a repetir a denominação dada a essa atuação ("Política de Apaziguamento") pelo próprio 1º ministro inglês Chamberlain, sem tecerem maiores comentários. Já o Livro C, por se estender sobre o assunto, acaba incorrendo em uma significação bastante ambígua sobre França e Inglaterra: "... as potências europeias preferiram não enxergar o que estava óbvio." (p.144), "preferiram alimentar as pretensões de Hitler e viram com bons olhos o fortalecimento alemão..." (p. 144), "nada fizeram em auxílio ao governo republicano espanhol..." (p. 144 Obs.: na Guerra Civil espanhola pré-guerra), "essas democracia assistiram... impassíveis à Guerra Civil espanhola (1936-1939)..." (p. 144), "As potências ocidentais viam com extrema tolerância as reivindicações territoriais do regime nazista..." (p.146), "... os governantes da Inglaterra e da França preferiram dar mais uma chance à diplomacia ou, em outras palavras, entregar a Tchecoslováquia a Hitler."(p. 146)", "... as potências ocidentais que ficaram perplexas diante da cartada de Hitler e Stalin." (p. 146, Obs.: alusão ao Pacto Germânico-Soviético) (p. 147).

A nós nos parece que os/as autores do Livro C incorreram em um não-dito, ou um dizer pela metade, ao significarem a atuação dos governos inglês e francês diante do crescente expansionismo bélico hitlerista com tais atenuantes de linguagem. Mesmo explicitando que o cálculo desses governos era apostar em um avanço hitlerista para o Leste da Europa, na expectativa de contenção da URSS (do socialismo), fica o não-dito de que os interesses ideológicos pesaram a ponto de França e Inglaterra sacrificarem a Tchecoslováquia (e seu povo) ao nazismo, observando-se que este país só passaria a um regime comunista em 1948;

2º) uma questão importante para as reflexões sobre os Direitos Humanos: a aliança entre Inglaterra, França, Estados Unidos e URSS (os Aliados) contra o nazifascismo. Em outras palavras: a relegação a 2º plano, **naquele momento**, do conflito ideológico entre as democracias liberais capitalistas do Ocidente e o socialismo soviético, embora este também um totalitarismo (stalinista). Um outro exemplo similar é referido no Livro C (p. 154), o caso da China: invadida pelos japoneses: diante dessa situação, os nacionalistas e os comunistas chineses fazem uma trégua em suas divergências e se unem contra os invasores (as divergências voltariam após encerrada a 2ª Guerra, com a vitória dos comunistas). A reflexão é esta: a suspensão dos confrontos ideológicos dos sujeitos diante de uma ameaça maior, diríamos, à Humanidade e à defesa dos territórios invadidos pelos regimes totalitários;

3º) certa significação dada nos Livros aos sujeitos da Resistência, assunto mais desenvolvido no Livro C, apontam outra questão importante para os Direitos Humanos: a mobilização da sociedade civil diante de uma situação extrema bem como as diversas formas de enfrentá-la;

4º) outra questão aparentemente menor, mas outro não-dito: as referências aos estupros cometidos pelos soldados soviéticos e japoneses. Aí está um caso de (des) qualificação de determinados sujeitos, enquanto são omitidos outros sujeitos igualmente perpetradores da mesma ação. É documentado que também outros soldados dos Aliados, ademais aos soviéticos, agiram do mesmo modo, especialmente contra mulheres alemãs assim como soldados alemães agiram na invasão da União Soviética (Cf. <https://tokdehistoria.com.br/2015/05/20/outra-face-da-ii-guerra-as-violacoes-sexuais praticada-pelos-aliados-contra-as-mulheres-alemas/>; <https://www.dw.com/pt-br/pesquisa-sobre-viol%C3%AAncia-sexual-na-segunda-guerra-s%C3%B3-est%C3%A1-no-come%C3%A7o/a-18289839>; <https://tonywippich.jusbrasil.com.br/artigos/348149747/2-milhoes-de-alemas-o-maior-estupro-em-massa-da-historia> O assunto não é referido nos Livros A e B, apenas no Livro C (p. 164);

5ª) Por último, não em importância, ao contrário, a mais importante questão por sua abrangência: a **barbárie cometida pelos sujeitos desses regimes totalitários, de diversas formas, ao extremo dos campos de concentração e extermínio (o Holocausto).** Entre esses sujeitos, médicos e cientistas. **Tanto esta é uma questão nuclear aos Direitos Humanos que motivou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948: representa a *banalização do mal*, crimes cometidos contra a Humanidade (o *genocídio*).** Nestes termos, o assunto é desenvolvido no Livro C.

Esta última questão desliza para o Quadro VIII.3. Nos textos analisados, nos Livros B e C, as referências sobre as vidas humanas atingidas pela Guerra são praticamente numéricas, sem maiores comentários. Os números constituem um discurso. Um discurso eloquente.

Resta uma última observação, acerca de um outro não-dito que perpassa todos os quadros. Apesar das referências das narrativas à propaganda e à educação dos regimes fascista e nazista, esta é uma perspectiva dos seus respectivos Estados. O outro lado dessa história fica nas sombras da narrativa e suscita uma questão crucial aos Direitos Humanos: o que leva um povo ou grande parte dele a apoiar regimes totalitários? Apenas a repressão do Estado? O que leva um povo ou grande parte dele a apoiar crimes de ódio contra outros seres humanos? A questão do adesismo a regimes totalitários continua um assunto aberto a estudos e reflexões.

BLOCO/TEMPORALIDADE 3 - BRASIL PÓS-30

As imagens acima foram pesquisadas no Google

QUADRO IV – PERCURSOS DOS TEXTOS

Livro A

Capítulo 8 – Governos populistas no Brasil (p. 130-145)

Percurso do texto: Populismo e política de massas: Populismo na América hispânica, Os antecedentes do populismo no Brasil; O governo Dutra (1946-1951); O governo Vargas (1951-1954): O nacionalismo de Vargas, A crise do governo Vargas, Meses de instabilidade política; O governo Juscelino Kubitschek (1956-1961: A acelerada industrialização, A construção de Brasília, Os resultados da política desenvolvimentista; O governo Jânio Quadros (1961); O governo João Goulart (1961-1964): As reformas de base e o golpe militar.

Boxes: Populismo no Brasil; Brasileiro, do Brasil; Plano Lafer; Pelego; Fundo Monetário Internacional (FMI); Parlamentarismo.

Capítulo 10 – A ditadura militar no Brasil (p. 157-179)

Percurso do texto: O golpe militar de 1964; Construindo a ditadura: O governo Castello Branco (1964-1967), A Constituição de 1967, Arthur da Costa e Silva (1967-1969); O Ato Institucional nº 5 (AI-5); A máquina da repressão e da tortura: o governo Médici (1969-1974), Na era do "Brasil" grande, O governo Ernesto Geisel (1974-1979); O verão da abertura: o governo João Baptista Figueiredo (1979-1985); O terror está chegando ao fim; Seguindo a canção...

Capítulo 12– Brasil: da redemocratização aos dias atuais (p. 195-212)

Percurso do texto: Mais uma eleição indireta! O governo José Sarney: avanços políticos, problemas econômicos, novos pacotes econômicos, 1988: a Constituição Cidadã, As relações internacionais, Eleições diretas à vista; O governo Fernando Collor de Mello (1990- 1992): A campanha do *impeachment*; O governo Itamar Franco, O candidato do Real; O governo de Fernando Henrique Cardoso: o primeiro mandato, Mortes no campo, O Brasil no Mercosul, O segundo mandato, De olho na modernidade; A sucessão de FHC: Estratégias de campanha; Os governos de Lula (2003-2010): O primeiro mandato, Realizações na política externa, A reeleição de Lula, O PAC e o Pré-Sal, Crise e críticas.

Livro B

UNIDADE 4 – O BRASIL NOS DIAS ATUAIS (p. 204-260)

Capítulo 13: Período democrático (1946-1964) (p. 206-222)

Percurso do texto: Volta da democracia – eleições e a nova constituição, Constituição de

1946; Governo Dutra – conservador na política, liberal na economia; anticomunismo e autoritarismo; Novas diretrizes econômicas; Plano Salte, abertura da economia; Governo Vargas – Getúlio e o retorno ao poder; O nacionalismo de Vargas; o trabalhismo de Vargas; Oposição e Crise – Crime da rua Toneleros; Morte de Vargas; Governo Juscelino – uma onda de otimismo e "progresso"; Golpismo da UDN; Desenvolvimentismo da era JK; Construção de Brasília; Os anos dourados e a era do rádio; Democracia liberal; Governo Jânio – gestão breve e cheia de surpresas; estilo janista de governar; Oposição e renúncia; Crise da posse de Goulart; Governo Goulart – o fracasso do nacionalismo reformista; Plano Trienal; Polarização da sociedade; Reformas de base; Golpe militar.

Saiba mais – Democracia brasileira: alcances e limites (relacionada a Constituição de 1946).

Capítulo 14: Governos militares (p. 223-242)

Percurso do texto: Militares no poder – a ruptura com o regime democrático; autoritarismo; desenvolvimentismo e concentração de renda; Governo Castelo Branco – primeiros passos do regime militar; Apoio dos Estados Unidos; Escalada autoritária; Governo Costa e Silva – O recrudescimento da ditadura; Movimentos de protesto; Fechamento político; Governo da Junta Militar; Governo Médici – os "anos de chumbo" do regime militar; luta armada; programa de governo; "Milagre Brasileiro"; Governo Geisel – o lento caminho da abertura política; Pragmatismo na política externa; desenvolvimentismo do governo Geisel; Vaivém da abertura política; restrições político-eleitorais; Governo Figueiredo – a transição do regime militar para a democracia; processo de redemocratização; movimento sindicalista; fim do bipartidarismo; crise econômica; Um breve balanço – avanço tecnológico e problemas sociais; setor de infraestrutura; setor social.

Capítulo 15: Período Democrático atual (p. 243-263)

Percurso do texto: Redemocratização – a volta dos civis ao poder político; campanha Diretas Já!; eleição de Tancredo Neves; Governo Sarney – a reconstrução das instituições democráticas; medidas redemocratizantes; Plano Cruzado; Constituição Federal de 1988; Governo Collor – a promessa de modernização do país; Plano Collor; Denúncias de corrupção; *Impeachment*; Governo Itamar – a busca de equilíbrio em meio à crise; Governo de coalisão; Plebiscito; Plano Real; Denúncias de corrupção; Governo FHC – um projeto liberal-reformista; reformas na gestão econômica; avanços sociais; final da era FHC; denúncias de corrupção; Governo Lula – esperanças de inclusão social; Primeiro mandato (2003-2006); Continuidade da política econômica; denúncias de corrupção; Governo Dilma – desigualdade social: o grande desafio do país;

Saiba mais: Exclusão social e subcidadania.

Livro C

Capítulo 13: O Brasil e a República democrática (p. 303-333)

Percurso do texto: A crise do Estado Novo; o movimento queremista; Queda de Getúlio, eleições presidenciais; Tempo de democracia; o retorno do governo de Getúlio Vargas; A crise do governo Vargas; Sucessão, golpe e contragolpe; JK e o nacional-desenvolvimentismo; O crescimento das esquerdas; O governo de Jânio Quadros; a renúncia e a legalidade; João Goulart e a radicalização política; Cresce a radicalização. Oposição nas ruas; O golpe de 1964

Outra dimensão - Cultura: O sucesso da Rádio Nacional; Cinema e o estilo da chanchada.

Outra dimensão - Cultura: A batida da Bossa Nova; As copas do Mundo: do desastre de 1950 ao bicampeonato; A busca de novos caminhos;

Conversa de historiador: República e cidadania.

Capítulo 14– Brasil: a República dos generais (p. 334-361)

Percurso do texto: a ditadura disfarçada; o avanço das oposições e o AI-5; O crescimento

econômico; a luta armada; ações de guerrilha; começa a abertura; linha dura em ação; a ditadura sem saída; Diretas Já!; Nova República.
Outra dimensão: cultura – A jovem Guarda; A revolução estética: o movimento Tropicalista; Futebol e ditadura: a copa de 1970.
Conversa de historiador: República e cidadania
Capítulo 16– O Brasil da democracia (p. 393-416)
Percurso do texto: Transição democrática; área econômica; Novos planos; Eleições presidenciais; A democracia resistiu; O plano Real; A era neoliberal; Novo mandato; O retorno ao nacional-estatismo; Crise e reeleição.
Outra dimensão: resistência – O MST
Outra dimensão: cultura – Anos 1980: o Brasil e as copas do Mundo
Outra dimensão: economia – Privatizações: debates e controvérsias
Outra dimensão: cultura – O Rock Brasil
Conversa de historiador: República e cidadania

Análise e interpretação

Este Bloco//Temporalidade é o mais complexo de todos os Blocos/Temporalidades examinados em nossa pesquisa, pois reúne três conjunturas históricas diferenciadas: o período democrático de 1945 a 1964), após a ditadura do Estado Novo; a ditadura militar de 1964 a 1985; e o período chamado de redemocratização (1985- ?). Nossa escolha decorreu exatamente dessa complexidade, dois períodos denominados democráticos sucedendo cada um a uma ditadura, possibilitando estabelecer contrastes em termos de Direitos Humanos. não só entre ditadura e democracia mas também entre dois períodos ditos democráticos.

No conjunto dos textos examinados, há **dois discursos** inscritos: **sobre a ditadura**, intercalando o **discurso sobre a democracia** em dois momentos distintos. Procedemos a sua análise e exposição na sequência histórica dos seus respectivos contextos, livro a livro, para depois formular o discurso referente a cada período.

Como os/as autores/as qualificam/significam ao período de democracia de 1945 a 1964?

Primeiramente, vamos recordar que, até bem pouco tempo, esse período era denominado pela historiografia de "redemocratização". Face a revisões historiográficas e conceituais, a nomenclatura mudou. O Livro A o denomina de "Governos Populistas no Brasil"; o Livro B, de 'Período Democrático (1946-1964)"; o Livro C, de "O Brasil e a República democrática". Efetivamente, o termo "redemocratização" era inadequado porque pressupunha que, antes, o Brasil anterior à ditadura do Estado Novo (1937-1945) havia sido democrático, o que a análise do Bloco/Temporalidade 1 refuta e que também a análise deste Bloco/Temporalidade 3 o faz.

O **Livro A**, como se vê, não titula o período em torno da questão da democracia. Titula-o pelo Populismo. Ao escolher esse foco, suas autoras consideram o período como de transição entre uma sociedade agrária, onde "os trabalhadores não tinham voz" (p. 131), de desenvolvimento industrial, e de abertura de espaço político para novos atores sociais, sobretudo o operariado urbano. No entanto, as próprias autoras apontam a rejeição das ideias centrais do conceito de populismo pelos historiadores das últimas três décadas, em dois aspectos: à ideia de transição entre dois modelos de sociedade, pois que estes modelos conviviam nas décadas de 1940 e 1950; ao caráter genérico do conceito, que não explicava a especificidade de cada história nacional. Tais autores revisionistas passaram a valorizar mais a noção de política de massas do que de populismo, ressaltando o exercício do poder pelos governantes e o uso da propaganda e da simbologia para estabelecer suas relações com os trabalhadores. De qualquer modo, o Livro A não tece maiores considerações sobre democracia: em sua narrativa sobre cada governo do período, são arrolados inúmeros acontecimentos que se relacionam com a questão, mas tais vínculos não são assim explicitados.

Já no **Livro B**, a significação muda. A questão da democracia está posta desde a abertura do capítulo, relacionando-a com a retomada dos ideais democráticos após a derrota dos regimes nazifascistas. O autor utiliza as expressões "volta da democracia – Eleições e a nova Constituição" e "redemocratização", esta como o fim do regime autoritário do Estado Novo, não explicitando em que período anterior houve democracia, o que podemos talvez pressupor como o breve tempo 1934-1937, de vigência da Constituição de 1934. Há um considerável espaço textual à Constituição de 1946 (toda a p. 207), em que são apontados os direitos constitucionais mas também restrições à democracia, como a interdição ao voto dos analfabetos, cabos e soldados, e a manutenção do controle dos sindicatos pelo governo no direito trabalhista. A estas considerações, segue-se um boxe do próprio autor, sobre os Alcances e Limites da Democracia Brasileira (p. 208), distinguindo ou seu aspecto formal – os "*meios* pelos quais se exerce o 'jogo democrático'": eleições, pluripartidarismo, autonomia dos três Poderes, liberdade de pensamento e de expressão – do seu aspecto substancial: os *fins* do 'jogo democrático", tais como democratização da educação de qualidade, do trabalho digno, das condições de saúde pública e do acesso à justiça. Conforme o autor: "Em outras palavras, permaneceu uma considerável distância entre o país legal (democrático) e o país real (não democrático)" (p. 208). A sequência da narrativa também realiza uma exposição de governo a governo e seus respectivos acontecimentos, mas há várias passagens em que o autor estabelece pequenos "ganchos" com a questão da democracia: a qualificação explícita de

"autoritarismo" à ação do governo Dutra com os trabalhadores urbanos; de ''golpismo' à conspiração udenista-militar que tentou impedir a posse de Juscelino; de "democracia liberal" ao período juscelinista; de "golpistas" ao grupo de udenistas, militares e empresários nacionais e estrangeiros que tentaram impedir a posse de João Goulart após a renúncia de Jânio Quadros; e de "golpe militar" à deposição de Jango.

No **Livro C**, logo na Abertura do seu capítulo 13 (p. 303), registra-se o período 1946-1964 como *a primeira experiência democrática vivida pela sociedade brasileira*. Os autores/as apresentam a mesma justificativa do Livro B para a crise e encerramento da ditadura do Estado Novo: a revalorização da democracia liberal após a derrota dos regimes nazifascistas na 2ª Guerra Mundial. Apresentam o ano de 1945 como de transição da ditadura para a democracia, com o fim da censura à imprensa, anistia e libertação dos presos políticos, data para a realização de eleições, organização de partidos políticos. Na interpretação contida no Livro C, nas eleições teriam sido derrotados, pela primeira vez, os "coronéis" em seus "currais" eleitorais. Demarcam o início do "tempo da democracia" pela Constituição de 1946 que, "pela primeira vez instaurou o regime democrático representativo no país" (p. 307), assegurando direitos políticos (autonomia dos três Poderes, voto secreto e direto, eleições livres e fiscalizadas, ampla liberdade de imprensa): "Os direitos foram exercidos de maneira efetiva" (p. 307). Na sequência, o Livro C narra o processo histórico de todo o período, também segundo a ordem dos vários governantes, mas tem certa marca diferencial: confere a cada subperíodo (cada governo) o sentido principal que o orientou, tendo por eixos principais o desenvolvimento econômico e, sobretudo, os embates das forças políticas. É neste âmbito que estabelecem certos "ganchos" com a questão da democracia: as várias tentativas de golpe contra a ordem constitucional até se consumar 1964; e as reformas de base do governo Goulart. Por fim, a narrativa se encerra com um boxe intitulado República e Cidadania (p. 329), de lavra dos/as próprio/as autores/as, realizando um balanço do período enquanto "primeira experiência democrática" no país: pouco avanço no direito dos trabalhadores, a "grande novidade" dos direitos políticos (com restrições como a do voto dos analfabetos, cabos e soldados, e a cassação do PCB), avanços importantes em termos de direitos civis (garantia de liberdade de imprensa, religiosa e de organização; livre expressão do pensamento e de opinião), mas com a ressalva de sua precariedade para a população pobre e trabalhadora, com a discriminação a negros e mulheres. E o não acesso à Justiça.

O foco do discurso dos Livros B e C, uma vez que o do Livro A passa ao largo da questão, é **sobre a democracia liberal.** Mas **adicionada de considerações próprias de uma concepção mais alargada de democracia,** ao explanarem os limites da democracia liberal.

Em ambos os livros, é absolutamente inequívoca a relação História-Direitos Humanos, com excelente material para um trabalho de EDH. O Interdiscurso dos textos é o conjunto de discursos sobre a democracia liberal, ao menos desde a Revolução Francesa, acerca dos direitos civis, políticos e sociais, que compõem os vários momentos instituintes dos DH. Há algumas afirmações problemáticas nos textos: a de "redemocratização" no Livro B, apontada acima; e as várias passagens de "pela primeira vez" no Livro C: consideramos que, sempre que se usa uma expressão como essa, corre-se o risco do discurso ser atropelado pelos acontecimentos. Assim, é que, se é inegável a importância do período 1946-1964 para o alargamento da democracia no Brasil, alguns aspectos mereceriam mais explicações: ao afirmar que se trata da primeira experiência democrática, seria necessário esclarecer a questão da democracia representativa *formal* de 1891 e de 1934-1937, o que poderia ser resolvido com um lembrete remissivo a capítulos anteriores do mesmo volume do livro. Nesse sentido, há um excelente texto complementar no capítulo, intitulado A Terceira República (1945-1964), à p. 307, para uma melhor compreensão do significado de democracia no período.

Como os/as autores//as significaram o 2º período do Bloco//Temporalidade: 1964-1985?

A significação dada pelas autoras do **Livro A** pode ser sintetizada nas seguintes ideias: a) foi uma ditadura militar; b) foi instaurada por um golpe militar, com apoio de camadas dirigentes do país, por isso não foi uma "revolução", como militares a denominaram, porque "não havia a pretensão de realizar profundas mudanças na política, economia, estrutura social e nas leis" (p. 158); c) os militares não pretendiam entregar o poder aos civis; d) a ditadura foi construída e, a julgar pela narrativa dos acontecimentos, entre o golpe (1964) e a decretação do AI-5 (1968); e) o governo Médici constituiu a fase mais repressiva do regime, a "máquina do terror e da tortura"; f) o governo Geisel foi o início da abertura política, "lenta, gradual e segura", mas "um caminho tortuoso, marcado por avanços e retrocessos"; g) o governo Figueiredo foi "o verão da abertura".

O **Livro B:** a) inicia suas formulações na Abertura do seu capítulo 14 com uma interrogação: "quais são os significados do termo ditadura e os seus contrastes com as democracias?" (p. 223); b) o golpe militar, assim nomeado pelo autor, resultou de um movimento militar (rebelião) com apoio do governador de MG; c) os militares no poder representaram a ruptura com o regime democrático, mediante o autoritarismo da instância decisória (a alta cúpula militar, os órgãos de informação e repressão, a burocracia técnica do Estado), o uso dos Atos Institucionais para restringir as liberdades democráticas, e uma

política econômica desenvolvimentista concentradora de renda; d) na sequência narrativa, abordando cada governo militar, a exemplo dos outros dois livros, o próprio relato dos acontecimentos, por si só, é qualificativo do que foi a ditadura. Por vezes, esse qualificativo é explicitado pelo autor: "escalada autoritária" (governo Castelo Branco), "o recrudescimento da ditadura", "fechamento político" (governo Costa e Silva), "anos de chumbo" (governo Médici), o "lento caminho da abertura política", "vaivém da abertura política" (governo Geisel), "a transição do regime para a democracia", "processo de redemocratização" (governo Figueiredo). Por fim, no Balanço que o autor faz do período do regime militar, confrontando suas conquistas modernizadoras no campo da infraestrutura com o campo social, implicitamente pode-se vislumbrar a questão da [falta de] democracia.

No Livro C, seus/suas autores/as assim significam o período 1964-1985: a) o regime instaurou-se através de um golpe militar com apoio de governadores, do presidente do Congresso Nacional, de políticos de oposição, de diversos meios de comunicação, de vários setores da sociedade e do governo norte-americano; b) a interrupção do regime democrático "parecia não interessar a ninguém" (p. 328), nem às lideranças civis do golpe nem aos próprios militares; o projeto era banir do "cenário político os trabalhistas e os comunistas e entregar o poder aos udenistas" (p. 335). Se não havia projeto de instauração de longa duração, existiam propostas de perseguições políticas. E isto aconteceu; c) o regime instaurado, através de Atos Institucionais, deu cobertura jurídica ao próprio regime, concentrando o poder no Executivo, para empreender punições aos considerados "inimigos" (opositores). Foi criado um aparato repressivo cuja ação se estendeu a vários setores da sociedade; d) o governo Castelo Branco mostrava uma duplicidade política: arvorava a democracia para justificar sua ação ao mesmo tempo em que era um regime autoritário e punitivo, "uma ditadura que não se assumia enquanto tal" (p. 337); e) a rearticulação das esquerdas no governo Costa e Silva, por vias institucionais ou pela luta armada, provocou a intensificação da repressão do Estado. Com o AI 5, "a ditadura perdia o seu disfarce" (p. 340); f) os piores tempos da ditadura também foram os tempos do "milagre brasileiro" (governo Médici), um enorme crescimento econômico que beneficiou certos segmentos sociais à custa de alta concentração de renda; g) a luta armada no período não teve apoio da sociedade brasileira, "a maioria dos brasileiros não sabia o que estava acontecendo" e as organizações guerrilheiras eram muito fragmentadas A repressão intensificou-se, ampliando-se o aparato repressivo, e a tortura se tornou uma política de Estado (p. 348). Empresários apoiaram e financiaram a repressão. O regime desenvolveu um sistema de auto- propaganda, marcado pelo ufanismo; h) com o Governo Geisel, iniciou-se o processo de "abertura lenta, gradual e

segura" (p. 350), por decisão política do poder militar (p. 351), visando constitucionalizar o regime militar, mas não o regime democrático" (IDEM). A situação econômica agravou-se dado o contexto internacional e mais as oposições internas ao regime, à esquerda e à direita, com mobilização da sociedade civil; i) no início do último governo militar, "a ditadura batia em retirada" (p. 352), "sem saída", e "próxima do fim" (p. 354), com "a maioria da sociedade exigindo a redemocratização". Havia resistência à abertura no interior do próprio regime. "Em 1983, o governo militar estava nas últimas" (p. 355). Houve grandes mobilizações pelas Diretas Já, "o maior movimento cívico popular da história do país" (p. 355). O movimento foi derrotado, mas "os partidos de oposição passaram a conduzir a transição para a democracia", que elegeu o presidente da República no Colégio Eleitoral. "A ditadura estava derrotada" (p. 356).; j) no balanço final sobre a questão da cidadania durante a ditadura, o livro registra as violações dos direitos civis e políticos e os avanços e recuos dos direitos sociais.

Embora com diferenças quanto a estilos narrativos, dosagens de conteúdos e variantes interpretativas, há um discurso em comum entre os três livros em termos de significação dada ao 2º período do Bloco/Temporalidade 3: sua caracterização como ditadura, sua instauração através de um golpe civil-militar, sua atuação mediante suspensão de direitos e o uso da repressão e tortura. O discurso é remissivo a vários discursos autoritários e também, por contraponto, no que tange aos direitos, aos discursos liberais. Há uma questão que causa certo incômodo a uma visão processual da História: periodizar o fim do autoritarismo pela redemocratização formal em 1985, como se o autoritarismo houvesse se encerrado aí e a partir daí estivesse dada a redemocratização. Ou seja, o discurso se configura nos contornos da ideologia liberal, da democracia liberal. Expressões como "a ditadura batia em retirada", "sem saída", "próxima do fim", "o governo militar nas últimas". "a ditadura derrotada" causam espécie e, a partir dos acontecimentos políticos mais recentes e atuais no país, tais expressões demandam maiores reflexões e um reexame da transição para o Estado formal de Direito, para analisar os alcances e limites da referida transição.

Como os/as autores//as significaram o 3º período do Bloco//Temporalidade: 1985-...?

Sobre o período desta outra redemocratização, o **Livro A** inicia o tema tratando da desigualdade social e regional no país. Em seguida, desenvolve o processo histórico de 1985 até quase o final do Governo Lula, apontando mais acontecimentos do que considerações analíticas sobre a questão da democracia, segundo cada mandato presidencial: a) a derrota da Diretas Já e a escolha do presidente da República por Colégio Eleitoral; b) as medidas para dar continuidade ao processo de redemocratização, entre elas a principal sendo a Constituinte

e a Constituição de 1988, que propiciou "avanços na área da extensão dos direitos sociais e políticos das maiorias e dos cidadãos em geral". Este ponto, no entanto, é sumariamente desenvolvido; c) as eleições diretas de 1989, a eleição de Collor, a mobilização popular por seu *impeachmenth* e a sua renúncia; d) a interinidade do Governo Itamar Franco e a estabilização econômica; e) os Governos FHC e as reformas constitucionais conducentes a privatizações e à abertura ao capital estrangeiro; movimentos sociais decorrentes do processo de redemocratização, lutas contra violações dos Direitos Humanos. Estes dois últimos pontos são mais diretamente vinculados à questão democrática, mas também pouco desenvolvidos; f) os Governos Lula, seus programas sociais e econômicos, sua política internacional. Ao longo da narrativa, o livro pontua a questão da corrupção nos vários governos.

O **Livro B** apresenta um esquema semelhante ao Livro A, por períodos presidenciais, mas tece considerações sobre a questão da redemocratização logo no início do texto. A redemocratização foi lenta e gradual, "como pretendiam os líderes moderados das Forças Armadas" (p. 244), a legislação mais autoritária foi suprimida de forma paulatina ainda durante o regime militar, abriu-se espaço para o retorno do pluripartidarismo, foram realizadas eleições para as três instâncias legislativas. Na reconstituição do movimento das Diretas Já, o autor se refere a manobras de políticos vinculados ao regime militar para impedirem a aprovação de eleições diretas bem como a frustração popular com a derrota da Emenda Dante de Oliveira. Para cada mandato presidencial narrado, o autor atribui um subtítulo qualificador/significador. Assim, o Governo Sarney foi de "reconstrução das instituições democráticas" (p. 245) e há um considerável texto sobre as medidas redemocratizantes, a Constituinte e os direitos do cidadão consignados na Constituição Federal de 1988, organizados por tópicos. Também se dedica atenção aos direitos dos indígenas. Sobre o Governo Collor, "a promessa de modernização do país", o texto enfoca mais os planos econômicos e os seus custos sociais. O breve Governo Itamar Franco é qualificado como "a busca do equilíbrio em meio à crise", de coalizão, de estabilização financeira. Sobre os Governos FHC, "um projeto liberal-reformista", a narrativa se concentra sobre a continuidade do plano de estabilização econômica, o processo de privatizações e seus efeitos, avanços sociais e a situação crítica do país no final do período. Sobre os Governos Lula, "esperanças de inclusão social", a narrativa contempla a continuidade da política econômica, corrupção (também contemplada nos governos anteriores), o Bolsa-Família, a crise financeira mundial de 2008 e seus efeitos.

No **Livro C,** em seu capítulo denominado "O Brasil da Democracia", o texto é aberto com afirmações taxativas: 'Em 1985, a ditadura chegou ao fim" (p. 393), e "Desde então, a

sociedade brasileira vive sob **o** regime democrático" (IDEM, grifo nosso)., com muitos avanços políticos, econômicos, sociais, mas com muitos problemas. À semelhança dos Livros A e B, a narrativa é organizada segundo os mandatos presidenciais, embora a nomenclatura para a sua qualificação não se utilize dos nomes dos presidentes, mas da problemática do Estado. Assim, o Governo Sarney está relatado como "transição democrática", contemplando o encerramento formal da ditadura militar, o fim do "entulho autoritário" e a retomada de outros direitos, a pesada herança econômica do regime anterior, os planos econômicos de estabilização e seus custos sociais, movimentos sociais e confrontos, a Constituição de 1988, as eleições presidenciais de 1989. No subcapítulo "A democracia resistiu", abrangendo os Governos Collor e Itamar Franco, a narrativa situa o Governo Collor nas diretrizes do Consenso de Washington em termos econômico-sociais, o pesado custo social e econômico do seu plano recessivo, corrupção, movimento 'Caras Pintadas", privatizações, Plano Real. "A era neoliberal" denomina os Governos FHC: suas políticas privatizantes, de abertura ao capital externo e especulativo, os efeitos recessivos, a perda dos direitos sociais. De "O retorno ao nacional-estatismo", a narrativa do Livro C denomina os Governos Lula, com a manutenção da política de estabilização econômica do governo anterior, a liquidação da dívida externa com o FMI, o crescimento anterior. Para os/as autores/as, esse período representou o retorno ao projeto nacional estatista com políticas de combate à pobreza.

Sobre este 3º período da temporalidade, os textos abordam pouco a questão da democracia. Usualmente, as considerações giram em torno da Constituição de 1988 e quase nada sobre a fase posterior, concentrando-se mais em questões econômicas, o que levanta uma outra observação: a questão democrática é enfocada de modo mais adstrito aos direitos em sentido formal, constitucionais, sem conexões entre democracia, políticas econômicas e sociais, mesmo quando há referências nos textos a custos sociais dos planos econômicos. O interdiscurso presente é o da democracia liberal formal. Novamente vale a observação feita sobre o 2º período quanto ao uso de certas expressões: "fim do entulho autoritário", "A democracia resistiu", que parecem questionáveis à luz dos acontecimentos atuais no país. Uma plausível compreensão sobre a omissão de maiores considerações sobre a questão da democracia neste último período histórico pode ser a de que se trata do Tempo Presente, em que os acontecimentos ainda não estão decantados interpretativa/historiograficamente; outra, pode ser a de que se trata do período de vivência dos/as autores, em que, nesta condição, maiores comprometimentos são problemáticos.

QUADRO V – TEXTOS COMPLEMENTARES (DE OUTROS AUTORES) AO ASSUNTO, NOS LIVROS ANALISADOS

Livro A
Capítulo 8 – Governos populistas no Brasil (p. 130-145)
Texto 1 – Brasília: a nova capital, O Estado de São Paulo. In: DEL PRIORE, Mary.
Apresenta uma reportagem do Jornal sobre a inauguração de Brasília, em 1960.
Texto 2 – A propaganda populista, de CAPELATO, Maria Helena Rolim.
Texto explicativo sobre a propaganda varguista e peronista, numa perspectiva da história comparada.
Texto 3 – A carta-testamento de Getúlio Vargas, de VARGAS, Getúlio.
A referida carta-testamento do político Getúlio Vargas revela tanto a dramaticidade da decisão do suicídio quanto o clima político vivido no país.
Texto 4 – A Bossa Nova, de NAVES, Santuza Cambraia. Expõe como a Bossa Nova constituía um novo estilo musical compatível com as novas linguagens da época, rompendo com a tradição arraigada na canção popular brasileira.
Texto 5 – O crescimento da indústria automobilística, de FAUSTO, Boris.
Discute a instalação da indústria automobilística representada como um inegável êxito.
Texto 6 – As reformas de base, de FERREIRA, Marieta de Moraes.
Apresenta quais foram as iniciativas que constituíram o conjunto conhecido como Reformas de Base.
Texto 7 – A inauguração da TV Tupi, de MATTOS, David José Lessa de.
Sintetiza como se deu a inauguração da TV Tupi-Difusora, 1º canal de TV do país, em São Paulo.
Capitulo 10 - A ditadura militar no Brasil (p. 157-179)
Texto 1 – Lembranças da ditadura militar, de PAIVA, Marcelo Rubens.
Relata as memórias de uma jovem que teve sua casa invadida por militares, os quais deram ordem de prisão a seu pai, sua mãe e sua irmã. A narrativa termina contando que o pai da jovem foi torturado e morto.
Temas para Direitos Humanos: memória, ditadura, repressão.
Texto 2 – O impacto de 1964 – SOUZA, Herbert José de.
Breve relato dos impactos do golpe civil-militar sobre a Nação brasileira.
Temas para Direitos Humanos: memória, violação da dignidade da pessoa humana.
Texto 3 – Fragmento sem título, de PILAGALLO, Oscar.
A presença do Governo norte-americano no golpe de 1964.
Temas para Direitos Humanos: violação da soberania nacional.
Texto 4 – Fragmento sem título, de ALVES, Marcio Moreira.
Trecho do pronunciamento do deputado Márcio Moreira Alves em 3 de setembro de 1968 sobre o dia 7 de setembro e a exploração do sentimento de patriotismo do povo pelos militares.
Temas para Direitos Humanos: ideologia, sujeitos históricos, resistência.
Texto 5 – A luta armada, de DA-RIN, Sílvio.
Relata como presos políticos trocados pelo embaixador norte-americano Charles Elbrick embarcaram para o exílio no México, em 1969.
Temas para Direitos Humanos: presos políticos, repressão, prisões e assassinatos, tortura.
Texto 6 – Torturas, de Arquidiocese de São Paulo.
Relato de um torturado.
Temas para Direitos Humanos: violações dos direitos humanos, repressão, tortura, memória.
Texto 7 – Decálogo de Segurança, In: MAGALHÃES, Marionilde Dias Brepohl de.

Trata sobre os aparelhos repressivos à época da ditadura militar, publicação de um documento de orientação do Serviço Nacional de Informações contra os denominados terroristas.
Temas para Direitos Humanos: violações de direitos, tortura, terrorismo.
Texto 8 – Fragmento sem título, de FAUSTO, Boris.
Apresenta algumas características do 'capitalismo selvagem'.
Temas para Direitos Humanos: meio ambiente, trabalhadores, moradias, corrupção.
Texto 9 – O movimento negro durante a ditadura, de ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araújo.
Aborda sobre alguns dados produzidos pelo Serviço Nacional de Informações acerca de assuntos julgados pertinentes à Segurança Nacional durante o regime militar, entre os quais o Movimento Negro Unificado. Trata ainda desse movimento, surgido nos anos de 1970.
Temas para Direitos Humanos: movimento negro, racismo, resistência, empoderamento.
Texto 10 – Os operários e as greves, de SANTANA, Marco Aurélio.
Trata do 'novo' sindicalismo surgido nos anos setenta no ABC paulista, e que despontava como um ator fundamental para o período democrático que estava prestes a se iniciar: a classe trabalhadora.
Temas para Direitos Humanos: exploração no trabalho, greves, sindicalismo, resistência.
Texto 11 – Mobilização pela memória dos desaparecidos, de CARDOSO, Carolina.
Discute algumas iniciativas da militância do Movimento Tortura Nunca Mais que buscavam resgatar a história daqueles que perderam a vida, foram torturados ou desapareceram na luta contra a repressão do regime militar.
Temas para Direitos Humanos: tortura, violações de direitos, resistência, militância.
Texto 12 – Música: Apesar de você, de Chico Buarque.
A letra é alusiva ao período militar e transmite uma mensagem de esperança na mudança.
Temas para Direitos Humanos: tempos de obscurantismo, perspectivas de mudança.
Texto 13 – Texto complementar: A arte de Ziraldo.
A charge como uma crítica social e política ao período do regime militar.
Temas para Direitos Humanos: repressão, propaganda do regime militar.
Capítulo 12– Brasil: da redemocratização aos dias atuais (p. 195-212)
Texto 1 – A luta pela democracia econômica, de SAMPAIO, Plínio Salgado de Arruda.
Discute alguns aspectos relacionados à luta pela democratização da economia em dois planos: o processo de distribuição de renda e a regulamentação efetiva do funcionamento do mercado.
Temas para Direitos Humanos: democratização da economia, desigualdade social, meio ambiente, mulheres, crianças, jovens, democracia.
Texto 2 – Fragmento de um texto extraído do livro História do poder, de GULLAR, Ferreira.
Discute a articulação para a candidatura e eleição de Tancredo Neves.
Texto 3 – Fragmento sem título, de FAUSTO, Boris.
Discussão de alguns aspectos da Constituição de 1988.
Temas para Direitos Humanos: Constituição, direitos sociais.
Texto 4 – Fragmento sem título, de PILAGALLO, Oscar.
Trata sobre como Collor apelou à população que saísse às ruas, procurando com isso mostrar que os defensores do *impeachment* eram minoria.
Temas para Direitos Humanos: mídia e participação popular.
Texto 5 – O *rap* e a cultura africana, de SOUZA, Mariana de Mello.
Aborda alguns elementos da cultura africana para o desenvolvimento do *rap.* Discute o modo como o *rap* conseguiu ultrapassar as barreiras impostas pelo preconceito e hoje é aceito como uma manifestação artística contestadora e vibrante, que ganha mais adeptos a

cada dia. **Temas para Direitos Humanos:** população afro-brasileira, minorias étnico-raciais, opressão, marginalização, exclusão, denúncia da violência, valorização da negritude, empoderamento cultural.

LIVRO B

UNIDADE 4 – O BRASIL NOS DIAS ATUAIS (p. 204-260)

Capítulo 13: Período democrático (1946-1964) (p. 206-222)

Texto 1 – Carta-testamento. VARGAS, G.

Apresenta uma narrativa escrita pelo presidente Vargas na qual ele apresenta as principais lutas de sua vida política e as forças que se opuseram ao seu governo.

Temas para Direitos Humanos: embates políticos.

Texto 2 - Revistas femininas. LEAL, Glaucia.

Discute o conceito de felicidade que se projetava para a mulher nos anos de 1950.

Temas para Direitos Humanos: mulher, autonomia do sujeito, feminismo.

Capítulo 14: Governos militares (p. 223-242)

Texto 1 – Canções de protesto. VANDRÉ, Geraldo.

Apresenta as formas que muitos intelectuais e artistas procuravam utilizar para protestar contra o autoritarismo do regime.

Temas para Direitos Humanos: resistência, música e protesto, contestação à ditadura.

Texto 2 – Tortura: nunca mais. ARNS, Dom Paulo Evaristo.

Denuncia os crimes praticados por integrantes dos órgãos de segurança a serviço dos governos militares.

Temas para Direitos Humanos: repressão, tortura, Declaração Universal dos Direitos Humanos, sujeitos de direitos.

Texto 3 – Produção da imagem. Autoria: Dom.

Revela como os militares, para encobrir a violência e promover uma percepção positiva do governo, investiam numa propaganda destinada a criar, na maioria da população, a imagem de um governo sério e de um país próspero e pacífico.

repressão.

Temas para Direitos Humanos: violência, propaganda em defesa do Estado.

Texto 4 – Brasil: ame-o ou deixe-o. ARNS, Dom Paulo Evaristo.

Discute a relação entre a Copa do Mundo de 1970 e a realidade socioeconômica do Brasil no período.

Temas para Direitos Humanos: desigualdade social, exclusão social e regional.

Capítulo 15: Período Democrático atual (p. 243-263)

Texto 1 – Direitos do Cidadão. Disponível em *site* do planalto do governo federal.

Apresenta alguns direitos fundamentais do cidadão previstos na Constituição Federal de 1988, como também dos povos indígenas.

Temas para Direitos Humanos: cidadania, igualdade, liberdade, direitos sociais, populações indígenas.

Texto 2 – A presença indígena. NOVAES, Washington.

Discute alguns aspectos relacionados à realidade indígena brasileira.

Temas para Direitos Humanos: realidade indígena brasileira, demarcação de terras, autonomia político-cultural das nações indígenas, diversidade cultural.

Texto 3 - Lutas dos povos indígenas no século XXI. LACERDA, Rosane F.

Apresenta a situação dos povos indígenas no país.

Temas para Direitos Humanos: povos indígenas, política genocida, demarcação de terras, violência.

Livro C

Capítulo 13: O Brasil e a República democrática (p. 303-333)

Texto 1 - Fragmento sem título, de SOARES, Glaúcio Ary D.

Faz uma avaliação do período democrático que começou em 1945 e terminou em 1964, chegando à imagem de um processo desigual.
Temas para Direitos Humanos: cidadania.
Texto 2 – A Terceira República (1945-1964)
Faz uma retomada do período da experiência liberal-democrática de 1945-64, em que a sociedade viveu sua primeira experiência de eleitoralização da política.
Temas para Direitos Humanos: cidadania, sistema partidário.
Texto 3 – Os comunistas brasileiros e o radicalismo de esquerda. In: Voz Operária.
Busca apresentar os motivos apresentados pelos comunistas para a implantação imediata do socialismo no Brasil, como também apresenta quais seriam os setores responsáveis pela eclosão do movimento revolucionário.
Temas para Direitos Humanos: regimes políticos, luta em defesa do povo.
Texto 4 – Carta-testamento de Getúlio Vargas. Fonte: CPDOC-FGV.
Trata-se de uma narrativa escrita por Vargas em uma carta-testamento, na qual ele apresenta as principais dificuldades enfrentadas em seu governo.
Texto 5 – Fragmento sem título, de SOARES, Glaúcio Ary D.
Faz uma avaliação do período democrático que começou em 1945 e terminou em 1964, chegando à imagem de um processo desigual.
Temas para Direitos Humanos: cidadania.
Texto 2 – A Terceira República (1945-1964), de GOMES, Angela de Castro.
Faz uma retomada do período da experiência liberal-democrática, em que a sociedade brasileira viveu sua primeira experiência de eleitoralização da política.
Temas para Direitos Humanos: cidadania, exclusão dos analfabetos do processo eleitoral.
Texto 3 – Os comunistas brasileiros e o radicalismo de esquerda, In: Voz Operária.
Apresenta os motivos para a implantação do socialismo no Brasil e quais os setores sociais que seriam responsáveis pela eclosão do movimento revolucionário.
Temas para Direitos Humanos: violência, soberania, liberdade, colonização, regime político.
Texto 4 – O golpe civil-militar de 1964, de MOTTA, Rodrigo Patto Sá.
Apresenta opinião de alguns autores sobre o anticomunismo emergente e os planos para tornar legítimo o processo autoritário.
Temas para Direitos Humanos: golpe político.
Capítulo 14 – Brasil: a República dos generais (p. 334-361)
Texto 1 – A tortura como política: relato de um guerrilheiro preso, de GORENDER, Jacob.
O texto faz um relato de guerrilheiro que foi preso e torturado durante o período militar.
Temas para Direitos Humanos: tortura, ditadura, violência.
Texto 2 – Ditadura militar e propaganda política, de FICO, Carlos.
Discute como os militares se utilizaram da propaganda para passar uma imagem positiva do regime.
Temas para Direitos Humanos: ditadura, propaganda.
Texto 3 – A igreja católica desafia a ditadura militar, In: O Estado de S. Paulo.
O texto é uma crítica à violência da ditadura militar, proferida em um discurso de Dom Paulo Evaristo Arns no culto ecumênico em memória de Vladimir Herzog.
Temas para Direitos Humanos: tortura, outras formas de violência.
Capítulo 16 – O Brasil da democracia (p. 393- 416)
Texto 1 – Fragmento sem título, de DALLARI, Dalmo de Abreu.
Reflete sobre o fim da ditadura militar e a promulgação de uma nova Constituição, em 05 de outubro de 1988.
Temas para Direitos Humanos: democracia, participação popular.

Texto 2 – Discurso de Ulisses Guimarães no ato de promulgação da Constituição.
Temas para Direitos Humanos: a importância da Constituição para a democracia, o processo de elaboração da Constituição de 1988.

Análise e interpretação

O uso de textos de outros autores no âmbito dos conteúdos nos livros didáticos possibilita a inclusão dos/as alunos/as em debates que lidem com temas específicos os quais estão sendo discutidos ao longo do capítulo, com potencial impacto na compreensão do tema em estudo.

Com isto, nossa intenção nesse Quadro V é apresentar de que maneira estes textos são construídos, o que e como falam, possibilitando a compreensão das características do discurso que interessam aos autores dos livros didáticos que estamos analisando, com a finalidade de contextualizar os conteúdos didáticos abordados em suas coleções.

Os autores de livros didáticos, cada vez mais, usam em suas obras uma variedade de fontes de informação, além do texto que desenvolve o conteúdo, a exemplo de imagens, infográficos, exercícios e textos escritos por outros autores, como textos de cunho acadêmico. Estes podem ser distribuídos nestas obras, servindo de motivação, de contextualização e de complementação aos conteúdos principais dos diferentes capítulos.

Percebemos que há uma diferença significativa entre os discursos do texto didático, caracterizados pelo cunho pedagógico, de outros textos arrolados de outros autores, que têm um teor mais afinado com o discurso científico.

A incorporação de textos oriundos de outros autores é uma prática que deve ser vista com bons olhos, sobretudo aos autores dos livros didáticos, que têm nas mãos o trabalhoso ofício de transformar o que se sabe sobre História em um manual de três volumes, estruturando-o de forma a atender uma série de exigências epistemológicas e mercadológicas para serem aprovados e adotados pelas escolas públicas brasileiras. Como a História é dinâmica, é imprescindível trazer as discussões históricas para a ordem do dia, mantendo atualizadas as coleções no curto período de três anos.

A escolha dos autores dos livros por textos com linguagem didática, em alguns casos avizinha-se de uma linguagem cotidiana, constitui estratégia para aproximar-se da realidade dos/as alunos/as. Por outro lado, a utilização de textos com linguagem próxima da científica, embora menos frequente, pode representar uma estratégia para que os/as alunos se apropriem do discurso científico aos poucos.

Nos três livros, há a presença de outras "vozes" com a clara intenção de complementaridade do assunto. Utilizando-se, para tanto, do argumento de autoridade,

buscando dar validade às discussões defendidas a respeito dos temas abordados, pela credibilidade atribuída à palavra de autores considerados especialistas na área.

Da perspectiva mais específica dos Direitos Humanos, o quadro é suficientemente demonstrativo de como os textos complementares são sugestivos, cobrindo uma amplitude de aspectos e de sujeitos relacionados ao Bloco//Temporalidade abordada.

QUADRO VI – IMAGENS E OUTROS RECURSOS UTILIZADOS NOS LIVROS

Livro A
Capítulo 8 – Governos populistas no Brasil (p. 130-145)
- Imagens da Abertura: Foto do desfile cívico-militar na Praça dos Três Poderes, em comemoração à inauguração de Brasília, em 21 de abril de 1960. Agência O Globo; e Foto da Esplanada dos Ministérios, Congresso Nacional e Lago Paranoá ao fundo, em Brasília. Palê Zuppani, 2009.
- Foto de operários trabalhando na linha de montagem de fabricação de uma carroceria de automóvel em São Paulo. AE, 1955.
- Foto do presidente Juan Perón e sua esposa, Eva Perón, em desfile pelas ruas de Buenos Aires após Perón tomar posse da Presidência em seu segundo mandato. Bettmann, 1952.
- Foto de Getúlio Vargas, Tancredo Neves e outros acompanhando o desfile nas comemorações da independência do Brasil, no Rio de Janeiro. CPDOC/FGV, 1953.
- Foto de velório de Getúlio Vargas. Arquivo Nacional, 1954.
- Foto de propaganda de liquidificador, veiculada em setembro de 1958, durante o governo de Juscelino. Coleção Particular.
- Caricatura de Juscelino Kubitschek e sua obra-símbolo, Brasília. Nássara, s/d.
- Foto de flagelados protestando, em Recife, Pernambuco, contra a falta de alimentos, em abril de 1958. Arquivo Nacional.
- Foto do presidente Jânio Quadros desfilando em carro aberto, no Rio de Janeiro, em junho de 1961. AE.
- Foto do presidente Jânio-Quadros condecorando, com a Grã-Cruz da Ordem Nacional do Cruzeiro do Sul o líder revolucionário argentino Ernesto Che Guevara. Folha Imagem, 1961.
- Foto de multidão presente em Comício da Central do Brasil, no Rio de Janeiro, em defesa das reformas de base do governo João Goulart. C. Bosco, 1964.
- Foto da primeira transmissão da TV Tupi no saguão dos Diários Associados, em São Paulo, 1950. Acervo Iconographia.

Outro recurso
- Gráfico sobre a dívida externa brasileira de 1930 a 1964.

Capitulo 10 - A ditadura militar no Brasil (p. 157-179)
- Imagem da Abertura: Foto de estudantes presas em Ibiúna, durante o congresso da União Nacional dos Estudantes. Autoria: Carlos Namba, 1968.
- Foto da retirada de tanques do Exército da frente do Palácio da Guanabara, Rio de Janeiro. Autoria: Arquivo Agência Estado, 1964.
- Charge satirizando o general Castello Branco, um dos líderes do golpe de 1964. Autoria: Fritz, 1964.
- Foto de repressão aos participantes da missa de 7º dia do estudante Édson Luís, Rio de Janeiro. Autoria: Acervo Iconographia, 1968.
- Foto de manifestação diante do edifício da Assembleia Legislativa, no Rio de Janeiro. Folha Imagem, 1968.

- Foto de presos políticos, trocados pelo embaixador norte-americano Charles Elbrick, embarcando para o exílio. Arquivo do Estado de São Paulo, 1969.
- Foto do presidente Médici na inauguração da ponte Rio-Niterói. AE, 1974.
- Foto dos participantes da marcha do Movimento Negro Unificado, em São Paulo. Autoria: Ademir, 1979.
- Charge ironizando a Lei Falcão. Autoria: Henfil, 1976.
- Foto da assembleia de trabalhadores em São Bernardo do Campo, SP, durante a greve dos metalúrgicos do ABC. Acervo Iconographia, 1979.
- Cartaz com foto de desaparecidos políticos, do Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA). Centro de documentação e memória, 1970.
- Foto da Campanha pelas "Diretas Já" na Praça da Sé, São Paulo. Autoria: Maurício Simone, 1984.
- Foto da capa do disco Tropicália, de Caetano Veloso. Reprodução, 1960.
- Foto de apresentação do programa televisivo Jovem Guarda, em São Paulo. Autoria: W. Santos, 1960.
- Foto de capa do disco Chico Buarque, 1978.
- Charge de Ziraldo sobre o slogan "Ame-o ou... Deixe-o", 1984.
- Charge de Ziraldo sobre a conquista do tricampeonato da Copa do Mundo de futebol, no México, em 1970.

Outros Recursos

- Gráfico da evolução do salário mínimo real em São Paulo, Dieese. In: Jornal da Tarde, 1975.
- Tabela que apresenta a dívida externa bruta no governo Figueiredo (1979-1985) em bilhões de US$. Almanaque Abril, 1997.

Capítulo 12– Brasil: da redemocratização aos dias atuais (p. 195-212)

- Imagem da Abertura: Foto de garoto brincando na favela do Jardim Edite, São Paulo. Autoria: Noah Addis, 2009.
- Fotografia de multidão acompanhando cortejo fúnebre de Tancredo Neves. Autoria: Antonio Ribeiro, 1985.
- Imagem de prateleira de supermercado com informe sobre a falta de produtos na loja, em decorrência do Plano Cruzado, 1986.
- Foto de deputados e senadores da Assembleia Nacional Constituinte de 1988, aprovando a nova Constituição. Autoria: Cláudio Versiane, 1988.
- Foto de debate entre Lula e Collor na TV Bandeirantes. Autoria: Vidal Cavalcanti, 1989.
- Foto do presidente Collor praticando Cooper. Autoria: José Paulo Lacerda, 1990.
- Foto do movimento Caras Pintadas na manifestação "Fora Collor", em Brasília. Autoria: Sergio Amaral, 1992.
- Foto da posse de Itamar Franco na presidência da República. Autoria: José Varella, 1992.
- Charge de FHC e Itamar Franco sobre a sucessão presidencial de 1994. Autoria: Maringoni, 1994.
- Foto do candidato FHC em campanha. Autoria: Edu Gargia, 1994.
- Foto da manifestação do MST e de estudantes, no Rio de Janeiro, pela Reforma Agrária e pela punição a responsáveis pela morte de 19 Sem-Terra em Eldorado de Carajás. Autoria: Otávio Magalhães, 1998.
- Foto de povos indígenas e representantes de ONGs reunidos em Altamira, Pará. Autoria: Gerson, Folha imagem, 2008.
- Foto de Cena do filme *Central do Brasil*. Autoria: Paula Prandini, 1998.
- Foto de debate entre Lula e Serra na TV Bandeirantes. Autoria: J. F. Diorio, 2002.
- Foto de Lula recebendo a faixa presidencial. Autoria: Vanderlei Almeida, 2003.
- Foto do Exército brasileiro em missão de paz pela ONU no Haiti. Autoria: Thony

Belizare, 2007.
- Foto do presidente Lula mostrando as mãos sujas de petróleo cru na Bacia de Campos. Autoria: Ana Carolina Fernandes, 2006.
- Foto de apresentação do rapper MV Bill, em Copacabana. Autoria: Bruno Domingos, 2007.

Outro recurso
- Quadro sobre a Estrutura da Economia Brasileira (1987-2006).

Livro B

Capítulo 13: Período democrático (1946-1964) (p. 206-222)
- Imagem da Abertura: Foto do monumento aos candangos em Brasília. Autoria: Luciana Whitaker, Pulsar imagens, 2011.
- Foto de campanha para eleições gerais em 1945. Agência Estado, 1945.
- Foto de população incendiando ônibus, após aumento das tarifas, durante manifestação na Praça Ramos de Azevedo, em São Paulo. Autoria: Nelson Joel Cardoso, 1947.
- Cartaz de propaganda de geladeira publicada em revista da década de 1950. Publicada em Almanaque 1950. Ed. Index Promoções Culturais, 1985.
- Foto de populares durante o cortejo fúnebre de Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 25.08.1954. Autoria: Campanella Neto, 1954.
- Foto de propaganda que mostra o primeiro automóvel produzido no Brasil. Acervo Fundação Romi, 1956.
- Propagandas em revistas femininas no Brasil, da década de 1940 e 1950.
- Caricatura de Jânio Quadros carregando uma vassoura. Autor: Théo. Careta, ano 52, n. 2689, 1960.
- Fotografia do movimento pela legalidade e posse de Jango. Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1961.
- Foto de movimentos sociais de operários e de camponeses durante o Governo Jango. Acervo da Agência Estado, 1961.
- Foto de integrantes do Centro Acadêmico XI de agosto, da Faculdade de Direito da USP, durante campanha pelo petróleo. Acervo Iconographia, 1947.

Outros recursos
-Tabela sobre o salário mínimo real em São Paulo durante os anos de 1946-1951.
-Tabela sobre o salário mínimo real em São Paulo durante os anos de 1951-1954.

Capítulo 14 – Governos Militares (223-242)
- Imagem da Abertura: obra de arte – objeto popular, de Pedro Geraldo Escosteguy, 1966.
- Tira sobre a repressão na década de 1960. Autor: Ziraldo, 1968.
- Fotografia de um tanque do Exército em frente ao Palácio Guanabara, Rio de Janeiro. Autoria: AE, 1964.
- Foto de manifestação pública - Passeata dos Cem Mil - de protesto contra o regime militar. Autoria: Campanella Neto, 1968.
- Reprodução de página do *Jornal do Brasil* noticiando o AI-5.
- Imagem da conquista do tricampeonato mundial de futebol em 1970. Autoria: Popperfoto, 1970.
- Charge satirizando o confronto entre MDB e Arena. Autor: Chico Caruso, 1970.
- Manchete do jornal *O Estado de São Paulo*, anunciando o fechamento do Congresso brasileiro. Arquivo AE, 1977.
- Charge referente à eleição de 1984 para presidente da República. Autor: Chico Caruso, 1984.
- Foto de confronto entre manifestantes e policiais devido a leilão de privatização da Telebrás, Rio de Janeiro. Autoria: Gregg Newton, 1998.

Outro recurso

- Tabela sobre a participação da população na renda total brasileira (em %) nos anos de 1960 e 1983.

Capitulo 15 – Período democrático atual (p. 243-263)

- Imagem da Abertura: Charge sobre a mobilização popular em favor das eleições diretas para presidente da República. Autor: Henfil, 1984.
- Foto de manifestação em favor das Diretas JÁ! Autoria: Oswaldo L. Palermo, 1984.
- Foto da última sessão do Congresso Nacional Constituinte, em 1988. Autoria: Paula Simas, 1988.
- Foto da escultura da Justiça, localizada diante do STF. Autoria: Rubens Chaves, S/d.
- Foto de passeata pelo *impeachment* de Collor. Autoria: Jorge Araújo, 1992.
- Foto de Itamar Franco. Autoria: Renato Alves, 1994.
- Foto de FHC exibindo cédulas do Real. Autoria: Sergio Amaral, 1994.
- Foto da posse do Presidente FHC. Autoria: Paulo Jares, 1995.
- Foto de criança indígena atravessando rio para ir à escola. Autoria: André Muggiati, 1996.
- Charge sobre denúncia de corrupção no governo Lula. Autor: Glauco, S/d.
- Foto da presidente Dilma na Assembleia Geral da ONU. Autoria: Roberto Stuckert, 2011.
-Tela em óleo com o tema *Favela*, de Lasar Segall (1954-1955).

Outros recursos

- Tabela sobre analfabetismo (2000-2005).
- Tabela sobre mortalidade infantil e esperança de vida (2000-2003).
- Tabela sobre Produto Interno Bruto (PIB) – 1999-2002 e 2003-2006.

Livro C

Capítulo 13: O Brasil e a República democrática (p. 303-333)

- Imagem da Abertura: Fotografia do povo participando do comício de Henrique Lott para a presidência da República, de Arquivo Nacional, 1960.
- Foto de cena de comício queremista realizado no Largo da Carioca, no Rio de Janeiro, de Empresa Brasileira de Notícias, 1945.
- Foto de parlamentares comunistas protestando contra a cassação de seus mandatos na Câmara dos Deputados, de Acervo Iconographia, 1948.
- Cartaz de um manifesto da 'Frente Democrática de Libertação Nacional', de Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, s/d.
- Cartaz com Vargas defendendo o nacionalismo tendo o petróleo como questão central para o desenvolvimento do país, de Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, s/d.
- Foto de Vargas examinando o protótipo do fusca nos jardins do Palácio do Catete, Arquivo Nacional, s/d.
- Foto de uma peça teatral intitulada 'Cala a boca Etelvina', de Hélio Barroso Neto.
- Foto de populares chorando a morte de Vargas, de CPDOC, 1954.
- Foto de Juscelino Kubitschek acionando o primeiro reator atômico da América Latina, na USP, de Acervo Iconographia, 1958.
- Cartaz de Brasília sendo associada à ideia de modernidade pela publicidade comercial, de Coleção Particular, s/d.
- Foto de JK e João Goulart na solenidade de inauguração de Brasília. Autoria: Peter Scheier, 1960.
- Foto de Jânio Quadros em campanha eleitoral à presidência da República, de Arquivo Nacional, 1960.
- Foto do general Machado Lopes e o governador Leonel Brizola acompanhando João Goulart do aeroporto até o Palácio Piratini, RS, de Arquivo Nacional, s/d.
- Foto da seleção Brasileira de futebol posando para fotografia antes da partida contra o Chile na Copa do Mundo, de Arquivo Nacional, 1962.
- Foto do presidente João Goulart participando do Congresso Camponês, Belo Horizonte,

de Arquivo Nacional, 1961.
- Fotografia da greve geral de trabalhadores em São Paulo, de Acervo Iconographia, 1963.
- Foto de João Goulart ao lado de sua mulher, discursando durante o comício na Central do Brasil. Autoria: Agência JB, 1964.
- Foto de concentração de marinheiros na sede do Sindicato dos Metalúrgicos, Rio de Janeiro, de Arquivo Nacional, s/d.
- Foto do cineasta Glauber Rocha dirigindo o filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol* , de Acervo Iconographia, 1964.
- Foto de tropas do general Mourão, na localidade de Areal, de Arquivo Nacional, s/d.
- Foto de trabalhadores de empresas de energia elétrica e de gás em greve, de Arquivo Nacional, 1963.

Outros recursos

Tabela sobre as cadeiras conquistadas pelos partidos PSD, PTB e UDN na Câmara dos Deputados (1945-1962).
Tabela sobre o Plano de Metas, previsão e resultados (1957-1961).

Capítulo 14 – Brasil: a República dos generais (p. 334-361)

- Imagem de abertura: Foto de estudantes presos no Rio de Janeiro, de Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 1968.
- Foto de mulheres comparecendo à sede do jornal *Correio da Manhã* à procura dos nomes de seus maridos e filhos em uma lista de presos pelo regime militar, de Arquivo Nacional, 1964.
- Foto de soldados da cavalaria empunhando sabres, de AE, 1968.
- Foto do ministro da Guerra, general Arthur da Costa e Silva, assinando o Ato Institucional nº 2, de Folha Imagem, s/d.
- Foto de cena do programa Jovem Guarda, de Acervo Iconographia, 1965.
- Foto de vista da multidão da Passeata dos Cem Mil na zona conhecida como Cinelândia, Rio de Janeiro. De AE, 1968.
- Foto de prédios pichados com palavras de ordem contra a ditadura e a favor da luta armada, de Arquivo Nacional, s/d.
- Foto de cena do show "Divino Maravilhoso", no Rio de Janeiro. Autoria: Paulo Salomão, 1968.
- Foto de cartaz com projetos rodoviários da ditadura para a Amazônia, em particular a estrada Transamazônica, de Arquivo Nacional, s/d.
- Foto mostrando o crescimento e incentivando o consumo da população. Folha imagem, s/d.
- Cartaz com propaganda política com frases ufanistas, de Revista Realidade, 1970.
- Foto da Seleção Brasileira na Copa do Mundo, no México. Autoria: Lemyr Martins, 1970.
- Foto de armas apreendidas pela polícia em apartamento no bairro de Jardim Vila Formosa. AE, 1969.
- Cartaz com fotos de guerrilheiros, intencionando convencer a população a chamar a polícia ao encontrar algum deles. APERJ, s/d.
- Foto de 70 guerrilheiros brasileiros desembarcando no aeroporto de Santiago do Chile após serem trocados pelo embaixador da Suíça. APERJ, 1971.
- Foto do presidente Ernesto Geisel cumprimentando generais. Autoria: Lewy Moraes, 1979.
- Charge fazendo referência aos juros cobrados por empréstimos realizados ao Brasil, que repercutiam no aumento da dívida externa do país. Autoria: Ziraldo, 1974.
- Foto de metalúrgicos em greve realizando assembleia no estádio da Vila Euclides, São Bernardo do Campo, SP. Folha Imagem, 1979.

- Cartaz exigindo a anistia ampla, geral e irrestrita. AMORJ, s/d.
- Foto de manifestantes tentando invadir o Palácio dos Bandeirantes, sede do governo estadual, durante greve que envolveu várias categorias de trabalhadores. Autoria: Reginaldo Manente, 1983.
- Foto de automóvel que conduzia um sargento e um capitão, próximo ao Riocentro, e sofreu uma explosão com bomba. Autoria: Ricardo Chaves, s/d.
- Foto do comício pelas Diretas Já na Candelária, Rio de Janeiro. Autoria: Ricardo Azoury, 1984.
- Foto de Tancredo Neves comemorando ao lado de Ulysses Guimarães, segurando a Bandeira Nacional. Autoria: Carlos Fenerich, s/d.

Outro recurso

Tabela sobre indicadores da economia brasileira entre 1961 e 1978.

Capítulo 16 – O Brasil da democracia (p. 393- 416)

- Imagem de abertura: Foto de Ato público pela ética na política, no Vale do Anhangabaú, São Paulo. Autoria: Daniel Augusto Jr., 1992.
- Foto de consumidores comparando preços no supermercado com os da tabela emitida por órgãos do governo, durante o Plano Cruzado, Governo Sarney. Autoria: Jorge Araújo, s/d.
- Foto de pessoas comemorando a autuação de supermercado por agentes federais devido ao aumento do preço das mercadorias. AE, 1986.
- Foto do seringueiro Chico Mendes. Autoria: Carlos Ruggi, 1988.
- Foto de Ulysses Guimarães assinando a promulgação da nova Constituição. Autoria: Lula Marques, s/d.
- Foto dos candidatos Luiz Inácio Lula da Silva e Fernando Collor de Mello se cumprimentando antes do início de debate na televisão. Arquivo, 1989.
- Foto de manifestantes na cidade de São Paulo exigindo o *impeachment* de Collor. Autoria: Ricardo Azoury, 1992.
- Foto de passeata ocorrida em Curitiba, pedindo o *impeachment* do presidente. Autoria: Carlos Ruggi, 1992.
- Foto de marcha promovida pelo MST em luta pela reforma agrária, Goiás. Autoria: Jorge Araújo, 2005.
- Foto de FHC acenando para o povo no parlatório do Palácio do Governo, após ser empossado. Autoria: Sérgio Lima, 1999.
-Foto de manifestantes protestando contra a privatização da Companhia Vale do Rio Doce, Rio de Janeiro. Autoria: Otávio Magalhães, 1997.
- Foto do presidente Lula na Suíça com governantes de outros países. Autoria: Lula Marques, 2003.
- Foto de soldados do exército brasileiro liderando a chamada Missão de Paz da ONU, em Porto Príncipe. Autoria: Fábio Motta, 2008.
- Foto de Grupo de Rock apresentando-se no Rock in Rio. Autoria: Dave Hogan, 1985.

Outros recursos

Tabela sobre a inflação oficial no Brasil nos anos de 1985-1989.
Tabela – resultados das eleições presidenciais em 1989.

Análise e interpretação

A análise e a percepção das imagens demonstraram que, em muitos casos, aquilo que o aluno lê, percebe ou interpreta, não condiz com o que o autor "gostaria" que fosse interpretado, revelando, dessa forma, algumas possibilidades para o/a professor/a de História explorar ainda mais esses recursos durante suas aulas. Contudo, não nos propusemos a

analisá-las, e nem a realizar aqui uma leitura das imagens, pois a mesma requer competências específicas e só isto configura um outro trabalho. Mas registramos algumas breves observações sobre a matéria, comentando a relação das imagens com os textos escritos e, sobretudo, como elas se prestam à veiculação dos princípios dos Direitos Humanos.

- O **Livro A** tem 47 imagens: 12 no seu capítulo 8, 17 no seu capítulo 10, 18 no seu capítulo 12, mais 4 outros recursos: 01 gráfico no capítulo 8, um gráfico e uma tabela no capítulo 10 e 1 quadro no capítulo12.
- O **Livro B** tem 34 imagens: 11 no seu capítulo 13, 10 no seu capítulo 14 e 12 no seu capítulo 15, mais 6 outros recursos (tabelas): dois no capítulo 13, um no capítulo 14 e 3 no capítulo 15;
- O **Livro C** tem 58 imagens (21 no capítulo 13, 23 no capítulo 14 e 14 no capítulo 16) mais 05 recursos nos três capítulos (duas tabelas no capítulo 13 e 16 cada um e mais uma tabela no capítulo 14.

No **Livro A**, predominam as imagens sobre acontecimentos políticos, repressão, movimentos sociais em menor escala, críticas ao regime militar, além de algumas manifestações culturais, condições de vida dos trabalhadores e desigualdade social, além de outros temas esparsos. No **Livro B**, predominam imagens sobre acontecimentos políticos, condições de vida, manifestações políticas de trabalhadores e de movimentos, repressão, seguidas de imagens sobre modernidade, propaganda do regime, economia, outros. No **Livro C,** as imagens versam sobre: eventos políticos, manifestações, movimentos sociais, cultura, economia, repressão, modernidade, luta armada, projetos do Governo, propaganda do regime, redemocratização. Em um cômputo geral, ainda há uma forte marca da História Política, neste caso, até justificável pelo fulcro da Temporalidade estudada, com uma tendência maior para assuntos culturais no Livro C.

É inegável a diversidade temática, a riqueza potencial das imagens como fontes históricas, a sua pertinência aos assuntos abordados nos textos escritos, propiciando um rico material de trabalho para professores/as e alunos/as. Os Livros trazem as referências e breves leitura das imagens, mais como legendas dos acontecimentos nelas representados.

Considerando, de um lado, que a leitura de textos imagéticos é importante na formação do/a educando/a, sobretudo no mundo atual em que a sociedade informacional articula textos escritos, sons, imagens das mais diversas maneiras; avaliando o número de imagens em cada Livro/Temporalidade (que nos pareceu excessiva no Livro C) e mais o fato

de haver poucas atividades de leitura com as imagens, avaliamos que este aspecto é ainda é problemático, pois as imagens, quase sempre, são referidas como ilustrações.

Analisando as obras consultadas, apreende-se que todas oferecem projetos gráficos sedutores e bom tratamento visual das imagens. No entanto, compete destacar que o papel que estas apresentam em relação aos textos é, muitas vezes, repetimos, o de meras ilustrações ou como documentos que comprovam as informações escritas. Poucas vezes são tratadas como monumentos, isto é, fontes históricas que dialogam e questionam os textos, estimulando os/as alunos a refletir sobre elas. Quando não problematizadas, desconsideram-se as intencionalidades dos sujeitos envolvidos na produção dessas representações visuais, produzindo "verdades" únicas ou versões ditas "oficiais", e contribuindo para uma história acrítica e distante da realidade dos/as alunos/as. É compreensível que os/as autores/as têm limitações editoriais (dimensão dos textos), mas até que houve bastante espaço para as imagens: nesse caso, talvez fosse mais interessante diminuir o nº de imagens e incorporar aos textos leituras de algumas imagens como exemplos de articulação dialógica entre os dois suportes, o escrito e o imagético, conforme acima referido. No Quadro VII seguinte, relativo a atividades, retomamos essa questão.

Sobre a relação entre imagens e Direitos Humanos, pelo exposto, observa-se mais o potencial que podem apresentar para a EDH, se houver um trabalho do/a professor/a nessa perspectiva, do que o estabelecimento efetivo dessa relação pelos autores/as. Nesse sentido, elaboramos um outro quadro, desdobrado do Quadro VI, apontando tais possibilidades de se valer de várias dessas imagens para realizar exercícios de leitura icônica e suscitar uma discussão sobre Direitos Humanos. Para não correr o risco de uma repetição incômoda, quando foi o caso de imagens diferentes possibilitarem uma mesma dimensão de discussão, agrupamos as imagens. Nem todas as imagens foram incluídas e delas foram retiradas as referências (já constantes no Quadro VI), para não carregar a apresentação do Quadro VI.1. Mas este permite dar visibilidade à potencialidade de leituras imagéticas cujo teor se correlaciona com o temário dos Direitos Humanos.

QUADRO VI.1 – POSSÍVEIS RELAÇÕES IMAGENS E DIREITOS HUMANOS

Livro A **Imagens**	**Temas de D. Humanos**
Capítulo 8 – Governos populistas no Brasil (p. 130-145) - Imagens da Abertura: Foto do desfile cívico-militar na Praça dos Três Poderes, em comemoração à inauguração de Brasília, em 21 de abril de 1960. Agência O Globo + Foto da Esplanada dos Ministérios, Congresso Nacional e Lago Paranoá ao fundo, em Brasília. Palê Zuppani, 2009 + Foto de Getúlio Vargas, Tancredo Neves e outros acompanhando o desfile nas comemorações da independência do Brasil, no Rio de Janeiro + Foto do presidente Juan Perón e sua esposa, Eva Perón, em desfile pelas ruas de Buenos Aires após Perón tomar posse da Presidência em seu segundo mandato.	Imagens do Poder
- Foto de velório de Getúlio Vargas. Arquivo Nacional, 1954	Lideranças políticas/populares.
- Foto de operários trabalhando na linha de montagem de fabricação de uma carroceria de automóvel em São Paulo. AE, 1955 + Foto de propaganda de liquidificador, veiculada em setembro de 1958, durante o governo de Juscelino + Foto da primeira transmissão da TV Tupi no saguão dos Diários Associados, em São Paulo, 1950.	Progresso material/Consumo.
- Foto de flagelados protestando, em Recife, Pernambuco, contra a falta de alimentos, em abril de 1958 + Foto de multidão presente em Comício da Central do Brasil, no Rio de Janeiro, em defesa das reformas de base do governo João Goulart. C. Bosco, 1964.	Movimentos sociais/condições sociais dos trabalhadores.
- Foto do presidente Jânio-Quadros condecorando, com a Grã-Cruz da Ordem Nacional do Cruzeiro do Sul o líder revolucionário argentino Ernesto Che Guevara.	Contradições políticas.
Outro recurso Gráfico sobre a dívida externa de 1930 a 1964.	Dependência econômica.
Capitulo 10 - A ditadura militar no Brasil (p. 157-179) - Imagem da Abertura: Foto de estudantes presas em Ibiúna, durante o congresso da União Nacional dos Estudantes + Foto de repressão aos participantes da missa de 7º dia do estudante Édson Luís, Rio de Janeiro + - Foto de manifestação diante do edifício da Assembleia Legislativa, no Rio de Janeiro + Cartaz com foto de desaparecidos políticos, do Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA). 1970.	Repressão política.
- Charge ironizando a Lei Falcão. Autoria: Henfil, 1976.	Controle político-eleitoral.
- Foto dos participantes da marcha do Movimento Negro Unificado, em São Paulo, 1979 + - Foto da assembleia de trabalhadores em São Bernardo do Campo, SP, durante a greve dos metalúrgicos do ABC, 1979.	Movimentos sociais/ Repressão política/ manifestações populares/ Movimento negro.
- - Foto da Campanha pelas "Diretas Já" na Praça da Sé, São Paulo, 1984.	Resistência/Democracia.
- Foto da capa do disco Tropicália, de Caetano Veloso.	Arte, alienação e

Reprodução, 1960 + - Foto de apresentação do programa televisivo Jovem Guarda, em São Paulo, 1960 + Foto de capa do disco Chico Buarque, 1978.	resistência.
- Charge de Ziraldo sobre o slogan "Ame-o ou... Deixe-o", 1984.	Arte/crítica social.
- Charge de Ziraldo sobre a conquista do tricampeonato da Copa do Mundo de futebol, no México, em 1970.	O Esporte como uso político.
- Gráfico da evolução do salário mínimo real em São Paulo, Dieese,1975.	Condições de vida dos trabalhadores.
- Tabela que apresenta a dívida externa bruta no governo Figueiredo (1979-1985) em bilhões de US$.	O modelo econômico e a dívida da Nação/dependência econômica.
Capítulo 12– Brasil: da redemocratização aos dias atuais (p. 195-212)	
- Imagem da Abertura: Foto de garoto brincando na favela do Jardim Edite, São Paulo.	Condições de vida dos excluídos.
- Imagem de prateleira de supermercado com informe sobre a falta de produtos na loja, em decorrência do Plano Cruzado, 1986.	Modelos econômicos e impactos sobre a população;
- Foto de deputados e senadores da Assembleia Nacional Constituinte de 1988, aprovando a nova Constituição.	Constituição, Cidadania;
- Foto de debate entre Lula e Collor na TV Bandeirantes. 1989 + Foto do movimento Caras Pintadas na manifestação "Fora Collor", em Brasília, 1992.	Redemocratização.
- Foto da manifestação do MST e de estudantes, no Rio de Janeiro, pela Reforma Agrária e pela punição a responsáveis pela morte de 19 Sem-Terra em Eldorado de Carajás, 1998 +	Desigualdade social/ Democracia/ Justiça.
- Foto de povos indígenas e representantes de ONGs reunidos em Altamira, Pará + Foto de Cena do filme *Central do Brasil*. Autoria: Paula Prandini, 1998.	Diversidade cultural/ Cidadania/ Movimentos sociais.
- Foto do presidente Lula mostrando as mãos sujas de petróleo cru na Bacia de Campos. Autoria: Ana Carolina Fernandes, 2006.	Soberania nacional.
Livro B **Imagens**	**Temas de D. Humanos**
Capítulo 13: Período democrático (1946-1964) (p. 206-222)	
- Imagem da Abertura: Foto do monumento aos candangos em Brasília. Autoria: Luciana Whitakep, Pulsar imagens, 2011.	Reconhecimento do Trabalho e do Trabalhador;
- Foto de campanha para eleições gerais em 1945. Agência Estado, 1945n +	Redemocratização;
- Fotografia do movimento pela legalidade e posse de Jango. Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1961	
- Foto de população incendiando ônibus, após aumento das tarifas, durante manifestação na Praça Ramos de Azevedo, em São Paulo. Autoria: Nelson Joel Cardoso, 1947 +	Condições de vida dos trabalhadores;
Tabela sobre o salário mínimo real em São Paulo durante os anos de 1946-1951.	
-Tabela sobre o salário mínimo real em São Paulo durante os	

anos de 1951-1954 + - Foto de movimentos sociais de operários e de camponeses durante o Governo Jango. Acervo da Agência Estado, 1961. - Cartaz de propaganda de geladeira publicada em revista da década de 1950. Publicada em Almanaque 1950. Ed. Index Promoções Culturais, 1985 + Foto de propaganda que mostra o primeiro automóvel produzido no Brasil. Acervo Fundação Romi, 1956. - Foto de populares durante o cortejo fúnebre de Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 25.08.1954. Autoria: Campanella Neto, 1954. - Caricatura de Jânio Quadros carregando uma vassoura. Autor: Théo. Careta, ano 52, n. 2689, 1960. - Propagandas em revistas femininas no Brasil, da década de 1940 e 1950. Falta referência - Foto de integrantes do Centro Acadêmico XI de agosto, da Faculdade de Direito da USP, durante campanha pelo petróleo. Acervo Iconographia, 1947. **Capítulo 14 – Governos Militares (223-242)** - Tira sobre a repressão na década de 1960. Autor: Ziraldo, 1968 +Fotografia de um tanque do Exército em frente ao Palácio Guanabara, Rio de Janeiro, 1964 + Manchete do jornal *O Estado de São Paulo*, anunciando o fechamento do Congresso brasileiro, + Reprodução de página do *Jornal do Brasil* noticiando o AI-5.	Modernidade/Consumo; Lideranças populares/Política e ética; Feminismo/Gênero; Soberania nacional; Repressão.
- Foto de manifestação pública - Passeata dos Cem Mil - de protesto contra o regime militar, 1968. - Foto de confronto entre manifestantes e policiais devido a leilão de privatização da Telebrás, Rio de Janeiro. Autoria: Gregg Newton, 1998 + - Tabela sobre a participação da população na renda total brasileira (em %) no ano de 1960 e 1983. -Imagem da conquista do tricampeonato mundial de futebol em 1970, 1970. **Capitulo 15 – Período democrático atual (p. 243-263)** - Imagem da Abertura: Charge sobre a mobilização popular em favor das eleições diretas para presidente da República. 1984 + - Foto de manifestação em favor das Diretas JÁ!, 1984 + Foto da última sessão do Congresso Nacional Constituinte, em 1988 + Foto de passeata pelo *impeachment* de Collor. Autoria: Jorge Araújo, 1992. - Foto de criança indígena atravessando rio para ir à escola + Tela em óleo com o tema *Favela*, de Lasar Segall (1954-1955) + Tabela sobre analfabetismo (2000-2005) + Tabela sobre mortalidade infantil e esperança de vida (2000-2003) - Charge sobre denúncia de corrupção no governo Lula.	Resistência. Desenvolvimento econômico e soberania nacional/ Resistência. Progresso econômico X progresso social. Propaganda ideológica. Resistência/Mobilização popular/Redemocratização. Desigualdade social. Corrupção.

Livro C **Imagens**	**Temas de D. Humanos**
Capítulo 13: O Brasil e a República democrática (p. 303-333)	
- Imagem da Abertura: Fotografia do povo participando do comício de Henrique Lott para a presidência da República, , 1960 + - Foto de cena de comício queremista realizado no Largo da Carioca, no Rio de Janeiro, 1945 + - Foto de parlamentares comunistas protestando contra a cassação de seus mandatos na Câmara dos Deputados, 1948.	Participação política.
- Cartaz de um manifesto da 'Frente Democrática de Libertação Nacional', s/d.	Interdição à liberdade de participação política.
- Tabela sobre as cadeiras conquistadas pelos partidos PSD, PTB e UDN na Câmara dos Deputados (1945-1962).	Multipartidarismo e democracia.
- Cartaz com Vargas defendendo o nacionalismo tendo o petróleo como questão central para o desenvolvimento do país, s/d.	Soberania nacional
- Foto de Vargas examinando o protótipo do fusca nos jardins do Palácio do Catete, Arquivo Nacional, s/d.+ Tabela sobre o Plano de Metas, previsão e resultados (1957-1961) + Foto de Juscelino Kubitschek acionando o primeiro reator atômico da América Latina, na USP, 1958 + - Cartaz de Brasília sendo associada à ideia de modernidade pela publicidade comercial, s/d + Foto de JK e João Goulart na solenidade de inauguração de Brasília, 1960.	Desenvolvimentismo e modernidade.
- Foto de populares chorando a morte de Vargas, 1954 + Foto do presidente João Goulart participando do Congresso Camponês, Belo Horizonte, 1961.	Lideranças políticas/populares.
- Fotografia da greve geral de trabalhadores em São Paulo, 1963 + Foto de trabalhadores de empresas de energia elétrica e de gás, em greve, 1963 + Foto de João Goulart ao lado de sua mulher, discursando durante o comício na Central do Brasil, 1964 + Foto de concentração de marinheiros na sede do Sindicato dos Metalúrgicos, Rio de Janeiro, s/d.	Movimentos sociais.
Capítulo 14 – Brasil: a República dos generais (p. 334-361)	
- Imagem de abertura: Foto de estudantes presos no Rio de Janeiro, 1968 + Foto de mulheres comparecendo à sede do jornal *Correio da Manhã* à procura dos nomes de seus maridos e filhos em uma lista de presos pelo regime militar, 1964 + Foto de soldados da cavalaria empunhando sabres, 1968 + Foto do ministro da Guerra, general Arthur da Costa e Silva, assinando o Ato Institucional nº 2, s/d.+ Cartaz com fotos de guerrilheiros, intencionando convencer a população a chamar a polícia ao encontrar algum deles, s/d.+ Foto de automóvel que conduzia um sargento e um capitão, próximo ao Riocentro, e sofreu uma explosão com bomba, s/d.	Repressão política.
- Foto de cartaz com projetos rodoviários da ditadura para a Amazônia, em particular a estrada Transamazônica, s/d. + Foto mostrando o crescimento e incentivando o consumo da	Desenvolvimento econômico x custos sociais.

população, s/d. + Tabela sobre indicadores da economia brasileira entre 1961 e 1978 + Charge fazendo referência aos juros cobrados por empréstimos realizados ao Brasil, que repercutiam no aumento da dívida externa do país, 1974.	
- Cartaz com propaganda política com frases ufanistas, 1970.	Propaganda política.
- Foto da seleção brasileira na Copa do Mundo, no México. Autoria: Lemyr Martins, 1970.	Uso político-ideológico do esporte.
- Foto de vista da multidão da Passeata dos Cem Mil na zona conhecida como Cinelândia, Rio de Janeiro, 1968 + Foto de prédios pichados com palavras de ordem contra a ditadura e a favor da luta armada, de Arquivo Nacional, s/d. + Foto de 70 guerrilheiros brasileiros desembarcando no aeroporto de Santiago do Chile após serem trocados pelo embaixador da Suíça. APERJ, 1971 + Foto de metalúrgicos em greve realizando assembleia no estádio da Vila Euclides, São Bernardo d Campo, SP, 1979 + Foto de manifestantes tentando invadir o Palácio dos Bandeirantes, sede do governo estadual, durante greve que envolveu várias categorias de trabalhadores, 1983.	Resistência política.
- Cartaz exigindo a anistia ampla, geral e irrestrita. AMORJ, s/d. + Foto do comício pelas Diretas Já na Candelária, Rio de Janeiro, 1984.	Redemocratização.
- Foto de cena do programa Jovem Guarda, de Acervo Iconographia, 1965 + Foto de cena do show "Divino Maravilhoso", no Rio de Janeiro, 1968.	Expressões culturais-políticas/diversidades socioculturais.
Capítulo 16 – O Brasil da democracia (p. 393- 416)	
- Imagem de abertura: Foto de Ato público pela ética na política, no Vale do Anhangabaú, São Paulo, 1992.	Participação política/Ética e política.
- Foto de consumidores comparando preços no supermercado com os da tabela emitida por órgãos do governo, durante o Plano Cruzado, Governo Sarney, s/d. + Foto de pessoas comemorando a autuação de supermercado por agentes federais devido ao aumento do preço das mercadorias, 1986 + Tabela sobre a inflação oficial no Brasil nos anos de 1985-1989.	Desenvolvimento econômico X custos sociais.
-Foto de manifestantes protestando contra a privatização da Companhia Vale do Rio Doce, Rio de Janeiro, 1997.	Soberania nacional.
- Foto do seringueiro Chico Mendes, 1988.	Meio ambiente.
- Foto de Ulysses Guimarães assinando a promulgação da nova Constituição, s/d.	Cidadania;
- Foto dos candidatos Luiz Inácio Lula da Silva e Fernando Collor de Mello se cumprimentando antes do início de debate na televisão, 1989 + Tabela – resultados das eleições presidenciais em 1989 + Foto de manifestantes na cidade de São Paulo exigindo o *impeachment* de Collor, 1992.	Redemocratização.
- Foto de passeata ocorrida em Curitiba, pedindo o *impeachment* do presidente, 1992.	
- Foto de marcha promovida pelo MST em luta pela reforma agrária, Goiás, 2005.	Desigualdade social/Resistência.
- Foto de soldados do exército brasileiro liderando a chamada	Solidariedade

Missão de Paz da ONU, em Porto Príncipe, 2008.	internacional.

QUADRO VII– ATIVIDADES PROPOSTAS NOS LIVROS

Livro A
Capítulo 8 – Governos populistas no Brasil (p. 130-145)
Analise o documento – a atividade apresenta **a Carta-testamento de Getúlio Vargas**, em seguida propõe que o/a aluno/a analise o documento identificando alguns trechos que demonstrem o nacionalismo do personagem; em seguida questiona qual a relação que Vargas estabelecia entre ele e o povo brasileiro, e, por fim, pede que se descreva as impressões que a Carta-testamento provocou no/a aluno/a e este/a avalie o possível impacto do documento sobre a sociedade.
Texto complementar – A inauguração da TV Tupi, a partir da exposição do texto e sugerido que o aluno sintetize como se deu a inauguração da TV Tupi; que apresente qual era o diferencial da TV Tupi-Difusora perante outros canais de TV existentes na França e na Inglaterra; que identifique a estratégia que Chateaubriand usou para ampliar o público que assistiria à inauguração do novo canal; e, por fim, pede que o/a aluno/a opine sobre a importância dos canais de televisão hoje.
Atividades – registre em seu caderno:
- Explorando o conhecimento –questões elaboradas pelas autoras sobre: as mudanças referentes ao conceito de populismo na abordagem historiográfica desde a década de 1950 e 1960 até os dias atuais; principais medidas tomadas durante o segundo governo de Getúlio Vargas; identificação de partidos políticos caracterizando seus interesses ou propósitos; Plano de Metas do governo Juscelino, governo João Goulart, as reformas de base e a deposição do presidente pelos militares em 1964.
- Análise das fontes – a partir da releitura de boxe apresentado no capítulo, sintetizar a opinião do autor sobre o crescimento da indústria automobilística no Brasil e quais os problemas enfrentados atualmente pelo excesso de automóveis; Após a observação do gráfico disposto no capítulo, responder em quais governos a dívida externa comprometeu menor porcentagem das exportações e caracterizar a situação econômica do país durante os governos de JK, Jânio Quadros e João Goulart.
- A História e o tempo presente – Identificar no Brasil pelo menos duas cidades que foram planejadas como Brasília e comentar a repercussão econômica e política deste projeto.
- Vestibular/ENEM – questões sobre: populismo, características do segundo governo Vargas (1951-1954), a construção de Brasília como marco do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), economia brasileira entre nacionalismo e desenvolvimentismo, e estilos de governar de Getúlio Vargas e de Juscelino.
Ampliando o conhecimento – sugestão de leituras, filmes e *sites.*
Capitulo 10 - A ditadura militar no Brasil (p. 157-179)
Analise o documento – a atividade apresenta um texto intitulado: **Decálogo de Segurança**, Deap/Dops, Pasta SNI, e em seguida, as autoras sugerem que o/a aluno identifique e comente as atitudes que o SNI esperava dos cidadãos durante a ditadura militar.
Texto complementar – A arte de Ziraldo, a partir de uma breve exposição do que é uma charge, as autoras pedem para que o/a aluno registre em seu caderno a que períodos do regime militar as charges dizem respeito, que crítica está contida em cada uma das duas charges. Por fim, sugere-se ao/à aluno/a pesquisas e escolha de charge em revistas e jornais, bem como sua interpretação.
Atividades – registre em seu caderno:
- Explorando o conhecimento –questões elaboradas pelas autoras sobre o governo de João

Goulart, as ações do governo norte-americano em relação ao golpe de 1964, o modo como o governo brasileiro da época utilizou a vitória da seleção brasileira para atingir fins políticos, o Ato Institucional e os principais atos institucionais que caracterizaram a ditadura militar, a relação entre música e crítica à ditadura.

- Análise das fontes – questões relacionadas a informações obtidas no capítulo e na tabela disposta no texto, sobre política econômica e sobre a Diretas Já.

- A História e o tempo presente – a partir da leitura de um depoimento sobre o ano que não terminou (1968), propõe que seja explicado o porquê de 1968 ter ficado conhecido como "o ano que não terminou", demandando ao/à aluno/a reflexão sobre juventude e participação política..

- Vestibular/ENEM – questões sobre: o cinema novo e o movimento de renovação teatral liderado pelo Teatro de Arena e pelo Grupo Oficina, afinados com o contexto brasileiro das décadas de 1950 e 1960; semelhanças entre as ditaduras militares brasileira, argentina, uruguaia e chinela; Ato Institucional nº 5; Lei de Anistia; greve do ABC; movimento político de 1964; situação dos direitos humanos no decorrer da ditadura instalada no Brasil em 1964.

Ampliando o conhecimento – sugestão de leitura, filmes e *sites*.

Técnica de trabalho – realizar uma entrevista sobre o tema estudado, segundo roteiro de procedimentos apresentado pelas autoras.

Capítulo 12– Brasil: da redemocratização aos dias atuais (p. 195-212)

Analise o documento – a atividade apresenta um pequeno texto intitulado: **Estrutura da economia brasileira (1987-2006)**, In: **Relatório do Banco Mundial** e propõe duas questões elaboradas pelas autoras sobre os setores da economia que mais contribuíram para o crescimento do PIB, relacionando-as com o conteúdo do capítulo.

Compreendendo o texto – O *rap* e a cultura africana. Questões sobre a contribuição da cultura africana para o desenvolvimento do *rap*, as formas de resistência que o mesmo encontra na sociedade e os enfrentamentos dos *rappers* a essa resistência. Sugere-se que o/a aluno/a pesquise uma letra de *rap*, relacionando-a com o momento político e cultural atual do país.

Atividades – registre em seu caderno:

- Explorando o conhecimento –questões elaboradas pelas autoras sobre: o período de redemocratização; a influência da imprensa na política durante o governo Collor; privatização de empresa estatal; análise da imagem de um filme e sua associação ao contexto político-cultural de realização do filme; estratégias de campanha eleitoral.

- Análise das fontes – questão relacionada uma imagem disposta no texto.

- A História e o tempo presente – Pesquisa e análise da Constituição de 1988.

Vestibular/ENEM – questões sobre: conflitos agrários; o modelo econômico prevalecente no Brasil desde o início da década de 1990; transição democrática; governo FHC; atitudes preconceituosas e discriminatórias contra as chamadas "minorias".

Ampliando o conhecimento – sugestões de filmes.

Livro B

Capítulo 13: Período democrático (1946-1964) (p. 206-222)

Observando: O autor apresenta uma fotografia de um comício de Luís Carlos Prestes, e em seguida propõe que o/a aluno destaque elementos que apresentam semelhanças e diferenças entre o comício mostrado da década de 1940 e as campanhas eleitorais realizadas nos dias atuais. Em outra seção de Observando: leitura de imagem sobre movimento social no governo Goulart, identificando elementos que a compõem.

Compreendendo (várias seções)**:** questões elaboradas pelo autor sobre a Constituição de 1946, sobre as diretrizes adotadas pelo governo Dutra, o Plano Salte, a política de importação no governo Dutra, os nacionalistas, a crise política no governo Vargas, "anos

dourados", reação dos partidários da UDN diante da derrota para Juscelino e Goulart, governo Juscelino e desenvolvimentismo, o governo Jânio e a crise de posse de Goulart, o Plano Trienal do governo Goulart e as reformas de base, a polarização da sociedade brasileira e o golpe de1964.

Documento: Revistas femininas – após a apresentação do texto, questões sobre o conceito de felicidade que se projeta(va) para a mulher no passado e no presente.

Oficina de História:

- Vivenciar e refletir: demanda de: explicação do contexto mundial de ruptura (e depois de reatamento) das relações diplomáticas do governo brasileiro com os governos comunistas; explicação da expressão "populismo", em termos históricos, depois citação de exemplos de líderes considerados populistas no Brasil e no mundo atual; observação de uma fotografia e explicação do contexto histórico do surgimento da campanha representada na imagem.

- Diálogo interdisciplinar: escolha de lugares da capital federal do Brasil para uma pesquisa a respeito de sua história e de sua função política para o país; questão de opinião sobre a vivência atual de uma democracia profunda ou formal; internacionalização da economia; questão sobre imprensa e (im)parcialidade.

- De olho na universidade: questão sobre os conflitos sociais ocorridos no início dos anos de 1960; questão sobre o governo de João Goulart.

Capítulo 14 – Governos Militares (223-242)

Observando: A partir de uma tira de Ziraldo sobre a repressão na década de 1960, solicita-se ao/à aluno/a elaboração de um texto relacionando o que está representado na tira ao conteúdo estudado.

Compreendendo (várias seções)**:** questões elaboradas pelo autor sobre a intervenção militar de 1964, o modelo econômico dos governos militares, suas formas de governar e seus instrumentos jurídicos, a proposta econômica do governo Castelo Branco, as medidas de seu governo restritivas às instituições democráticas, a Constituição de 1967, o bipartidarismo, grupos guerrilheiros, o 'milagre brasileiro", a situação econômica no início do governo Geisel, início da abertura democrática, reação do comando militar à abertura democrática, movimento social no contexto da abertura democrática, principais marcos da redemocratização com Geisel, a abertura democrática no governo Figueiredo, situação econômica durante o governo Figueiredo, incongruências entre desenvolvimento econômico e distribuição de renda durante os governos militares

Observando: Com base na imagem de um tanque de guerra do Exército em frente ao Palácio Guanabara, sugere-se ao/à aluno/a apresentar sua opinião sobre o que a imagem pode comunicar àqueles que a observam.

Documento: Canções de Protesto – apresenta um texto sobre a situação do país durante o regime militar, solicitando-se a identificação de trechos de crítica ou protesto, seguida de comentários.

Documento: Tortura: nunca mais – com base em texto alusivo ao artigo 5º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, seguido de comentários sobre a tortura no regime militar, o autor solicita que os/as alunos/as retomem a leitura de alguns artigos da DUDH e elaborem uma redação apresentando a forma como os governos militares e suas ações interferiram nos referidos **direitos** assinados pelo Brasil.

Documento: Produção da imagem – apresenta uma marchinha ufanista e pede que os/as alunos/as interpretem a imagem do Brasil transmitida pela letra da canção.

Saiba mais : Brasil: ame-o ou deixe-o. – a atividade solicita que os/as alunos/as apresentem as contradições da realidade brasileira no período da ditadura militar.

Oficina de História –

- Vivenciar e refletir: questões sobre: comparações entre o Estado Novo e os governos militares, pesquisa sobre estado de sítio na Constituição de 1988, interpretação sobre o

slogan: "Brasil: ame-o ou deixe-o", pesquisa sobre canções de protesto contra a ditadura militar no Brasil e no Brasil atual.
- Diálogo interdisciplinar – explicar a ambiguidade contida nas canções elaboradas durante os chamados "anos de chumbo" da ditadura militar; pesquisar reportagens a respeito do andamento da Comissão da Verdade sobre violações de direitos humanos entre 1946 e 1988; fontes de energia no regime militar, uso atual e impactos ambientais.
- De olho na universidade: questão sobre o tricampeonato mundial de futebol e a ditadura militar; e sobre o período chamado "milagre brasileiro".
Capitulo 15 – Período democrático atual (p. 243-263)
Compreendendo – questões elaboradas pelo autor sobre a campanha das Diretas Já, a eleição indireta de 1984, condições de vida da população, a Constituição de 1988, Plano Cruzado, Plano Collor, *impeachment* de Collor, Governo Itamar Franco, Plano Real, analfabetismo e mortalidade infantil, governo FHC, política socioeconômica do governo Lula.
Observando – exercício de leitura de fotografia que faz menção à manifestação em favor das Diretas Já.
Observando – exercício de leitura de fotografia que registra a última sessão do Congresso Nacional Constituinte, em 1988.
Saiba mais – Direitos do Cidadão – propõe-se explicação do conceito de cidadania e pesquisa sobre o problema da violação de direitos.
Documento – **Os Povos indígenas na Constituição Federal:** questão sobre garantia de direitos fundamentais aos brasileiros, Plano Cruzado, Constituição de 1988.
Saiba mais – A Presença Indígena – a atividade propõe que os/as alunos/as apresentem as características das culturas indígenas.
Observando – Charge sobre denúncias de corrupção no governo Lula – orienta que os/as alunos/as expliquem o humor da charge.
Saiba mais – Exclusão social e subcidadania: a partir de texto do próprio autor, questão de interpretação sobre o "apartheid" social no Brasil.
Oficina de História –
- Vivenciar e refletir: pesquisar as experiências das pessoas das comunidades dos/as estudantes durante épocas de hiperinflação e comparar a situação econômica do país na virada do século bem como indicar os direitos conquistados pelos cidadãos a partir do início da vigência da Constituição de 1988; reflexão sobre o uso de medidas provisórias; debate sobre crimes de corrupção generalizada; organizar uma mostra de cinema contemporâneo brasileiro com indicação de ficha técnica dos filmes selecionados.
- Diálogo interdisciplinar – escrever uma redação que reflita sobre alguns dos assuntos propostos pela música da banda Legião Urbana, e cujo tema deve ser: "Que país e este"?
- De olho na universidade: questão sobre a estrutura partidária e o processo eleitoral no período de 1964 a 1988;
Para saber mais – traz uma série de *sites* da internet sobre Anistia, Desaparecidos políticos, Memória, etc. como também apresenta várias referências bibliográficas e títulos de filmes sobre o período da ditadura militar.

Livro C
Capítulo 13: O Brasil e a República democrática (p. 303-333)
Documento – Os comunistas brasileiros e o radicalismo de esquerda: com base neste documento, questão sobre os motivos apresentados para a implantação do socialismo no Brasil.
Documento – Carta-testamento de Getúlio Vargas: a partir deste documento, questão sobre as dificuldades do governo Vargas.
Roteiro de Estudos:

- Para organizar: questões sobre o surgimento do movimento queremista, atuação do PCB durante o governo Eurico Dutra, sobre o programa político dos partidos PTB, PSD e UDN, as repercussões da morte de Getúlio Vargas na sociedade brasileira, o crescimento econômico durante o governo Juscelino, a renúncia de Jânio, as dificuldades do governo Goulart, o golpe civil-militar de 1964.
- Reflexões: com base no texto **Nacional-desenvolvimentismo**, debate sobre a relação entre os presidentes da República e a estratégia do projeto desenvolvimentista.
- Vamos testar? questões de Vestibulares, ENEM, Universidades e dos autores: questões de textos sobre a trajetória política do país, regime autoritário, Era Vargas, repercussões da vitória da seleção brasileira em 1958, reação de militares a Goulart, vários acontecimentos políticos do período 1945-64, a questão agrária.
- Para fechar: debate sobre os argumentos usados pelo presidente Goulart em sua defesa da reforma agrária.
Fique de olho: indicações de livros e filmes, sem indicação de atividades.
Capítulo 14 – Brasil: a República dos generais (p. 334-361)
Documento – A tortura como política: relato de um guerrilheiro preso: questão sobre o motivo da legislação excluir o torturador do direito de fiança judicial.
Documento – A Igreja Católica desafia a ditadura militar, pronunciamento do arcebispo Dom Paulo Arns no culto ecumênico em homenagem a Vladimir Herzog, 1975: indicar três argumentos utilizados pelo arcebispo para criticar a violência da ditadura e discutir qual deles é o mais contundente.
Roteiro de Estudos:
- Para organizar: questões sobre os Atos Institucionais dos governos militares, o "milagre econômico", o fracasso da luta armada durante a ditadura, crise econômica internacional e as repercussão sobre a economia brasileira, a oposição à ditadura militar, atos de terrorismo com o fim da ditadura e a Campanha das Diretas Já.
- Reflexões: com base no texto **Doutrina de Segurança Nacional**, explicar como a Doutrina de Segurança Nacional fundamentou, em termos ideológicos, a ditadura militar no Brasil.
- Vamos testar? questões de Vestibulares, ENEM, Universidades e dos autores sobre a seleção brasileira e o tricampeonato e a ditadura militar; a campanha pela eleição direta para presidente da República; o "milagre econômico"; a adoção do II Plano Nacional de Desenvolvimento no final do governo Geisel; Atos Institucionais; períodos conhecidos como 'distensão' e 'abertura' ao longo da vigência do regime militar.
- Para fechar: a partir da análise de duas imagens, identificar o significado da palavra **terrorista** veiculada pelo governo militar e pela campanha da Anistia.
Fique de olho: indicações de livros e filmes, sem indicação de atividades.
Capítulo 16 – O Brasil da democracia (p. 393- 416)
Roteiro de Estudos:
- Para organizar: questões sobre o Plano Cruzado e as razões de seu fracasso, o Consenso de Washington, a crise política que resultou no *impeachment* de Collor, e os efeitos positivos e problemáticos do Plano Real.
- Reflexões: com base no texto **Democracia**, explicar as diferenças e as semelhanças entre democracia representativa, direta, semidireta e participativa, identificando pontos de aproximação e distanciamento entre estes sistemas.
- Vamos testar? questões de Vestibulares, ENEM, Universidades e dos autores sobre questão agrária, a Constituição de 1988, cultura brasileira nos anos 80, política econômica do governo FHC, mudanças econômicas no país pós-1985.
- Para fechar: entrevistar duas pessoas com mais de 50 anos que viveram durante o governo de José Sarney e de Fernando Collor, período de inflação descontrolada. Os/as

autores/as sugerem questões. **Fique de olho:** indicações de livros e filmes, sem indicação de atividades.

OBS: No quadro, estão sublinhadas as atividades e temas mais propícios à discussão dos DH e à formação em EDH. Ver explicação na análise abaixo.

Análise e interpretação

O Quadro VII teve a intenção de refletir sobre as atividades propostas pelos/as autores/as, as suas relações com os textos principais e as suas possibilidades para a socialização dos Direitos Humanos, verificando especialmente as possibilidades de tais atividades estimularem a autonomia do sujeito do conhecimento, o seu espírito crítico, a relação teoria-prática, a dialogicidade das/nas práticas educativas.

De um modo geral, as atividades propostas pelos/as autores/as se enquadram na tipologia apresentada na análise do Quadro IV do Bloco/Temporalidade 1. Essa tipologia permite confirmar o encaminhamento para a autonomia do sujeito do conhecimento, o seu espírito crítico, a relação teoria-prática, a dialogicidade das/nas práticas educativas.

Mas, neste Bloco, a título de um pequeno exercício, desdobramos o Quadro VI em outro para demonstrar a possibilidade de refinar a análise e apontar a variedade de atividades no âmbito de cada tipo, ou seja, a criatividade dos/as autores. Assim, por exemplo, tipos podem ser combinados, uma atividade pode apresentar a conjunção de vários procedimentos. O levantamento é apenas indicativo, não exaustivo, e há dificuldades para enquadramento de certas atividades que podem se inserir em vários tipos. Uma análise mais profunda das atividades propostas nos livros poderia ensejar um trabalho específico.

QUADRO VI.1 – ATIVIDADES PROPOSTAS NOS LIVROS, COM DISCRIMINAÇÃO

ATIVIDADES	LIVRO A	LIVRO B	LIVRO C
Análise de documento	XXX	X	XXX
Análise de documento + questão conceitual		X	X
Análise de documento + opinião do/aluno/a	X		XXX
Análise de Texto	X	XXXX	X
Análise de Texto + elaboração de redação		X	
Análise de fontes > imagem	X	X	
Análise de imagem + comparativo com o presente histórico	X	X	
Análise de fontes > tabela	X		

Compreensão de conceito + pesquisa		X	
Fixação de conteúdos (questões sem suporte)	X	Muitas seções	XXXXX
Fixação de conteúdos com base em textos	X		X
Fixação de conteúdos > pesquisa sobre música		XX	
Fixação de conteúdos > pesquisa em fontes		XX	
Fixação de conteúdos + comparação de períodos históricos	X		
Fixação de conteúdos + relação passado-presente	XXXX		
Fixação de conteúdos + relação passado-presente + comparação de períodos históricos	X		
Fixação de conteúdos + comparativo entre experiências similares entre várias sociedades	X		
Fixação de conteúdos + leitura de fotografia/outras imagens		XXX	X
Análise de letra de música	X	XX	
Análise de letra de música + redação		X	
Fixação de conteúdos + análise de filme	X		
Leitura de charge		X	
Leitura de charge + elaboração de texto		X	
Leitura e análise de charge + pesquisa em revista e jornais	X		
Questão de opinião		X	
Organização de mostra de cinema		X	
Técnica de trabalho – realizar uma entrevista	X	X	X
Pesquisa de imagens		X	

Breves explicações:

1º) há vários tipos de textos, a rigor, em todos os suportes, há textos;

2º) por documento, os autores/as usualmente designam fontes históricas, produzidos nos e pelos processos estudados ;

3º) por texto, designam interpretações escritas sobre os fatos estudados;

4º) a expressão "fixação de conteúdos" é elaboração nossa para designar questões de recapitulação e memorização dos assuntos estudados, propostas com a utilização de vários suportes;

5º) há atividade mais específicas para a aprendizagem dos suportes, das várias linguagens textuais;

6º) há poucas atividades solicitando explicitamente a opinião do/aluno/a, mas entendemos que em todas se solicita; note-se a ausência de solicitação de debates;

7º) há trabalhos de pesquisa de diversas modalidades e em vários suportes;

8º) quanto às escolhas dos/as autores/as:

- Os livros A e B são mais leves em atividades, o B é mais "carregado;
- O Livro A sugere atividades com elaboração de vários procedimentos conjuntos e interessantes: comparação de períodos históricos, comparativo entre experiências similares entre várias sociedades, com uma Seção especial para questões de relação passado-presente. Há poucas atividades com imagens;
- As atividades sugeridas no Livro B se concentram muito em análise de textos e questões de fixação de conteúdos e se pulverizam em leituras de vários suportes. Mas há várias atividades com imagens, assim como com outros recursos desde a Abertura dos capítulos e no seu decorrer, problematizando os assuntos neles abordados.
- O Livro C concentra as atividades em análises de documentos e questões de "fixação de conteúdos", parecendo-nos que apresenta poucas atividades, se comparadas com a riqueza de materiais de seus capítulos.

9º) finalmente, sobre a relação atividades- Direitos Humanos:

Em tese, todo o Bloco/Temporalidade 3 é de interesse para os DH: primeiramente, porque trata das conjunturas mais recentes da História do Brasil, incluindo o Tempo Presente; uma segunda razão: porque essa Temporalidade abrange dois períodos de redemocratização e um de ditadura, tema caro aos DH.

Quanto às atividades, o Livro A não tem atividades *explícitas* sobre DH, mas há várias questões contextuais abrangentes que são importantes: processos políticos e as suas opções, economia brasileira. Mas há atividades específicas em que os DH estão implícitos: concepção

de terrorismo do regime militar, repressão, Atos Institucionais da ditadura, uso de propaganda pelo regime militar através do esporte, atuação da imprensa e política, *marketing* e campanha eleitoral, resistência e crítica ao regime militar, redemocratização e Diretas Já, cultura e preconceito X minorias.

No Livro B, também atividades relativas a contextos abrangentes importantes para os DH: processos políticos de todo o período, economia brasileira de todo o período, golpe de 1964, principais marcos da redemocratização: Diretas Já!, eleição indireta de 1984, Constituição de1988. E atividades específicas nitidamente relacionadas aos DH, várias de modo explícito: repressão na década de 1960, formas de governar do regime militar e seus instrumentos jurídicos, estado de sítio, medidas do regime militar restritivas às instituições democráticas e aos direitos, críticas e resistência ao regime militar, conceito de democracia, Comissão da Verdade e violações de direitos humanos entre 1946 e 1988, direitos conquistados pelos cidadãos a partir do início da vigência da Constituição de 1988; garantia de direitos fundamentais aos brasileiros, Constituição de 1988, condições de vida da população, desenvolvimento econômico e distribuição de renda durante os governos militares, analfabetismo e mortalidade infantil, exclusão social e subcidadania**:** o "apartheid" social no Brasil, corrupção, gênero, culturas indígenas.

No Livro C, igualmente atividades sobre contextos abrangentes: processos políticos, golpe civil-militar de 1964, economia brasileira. E questões específicas diretamente vinculadas aos DH: Atos Institucionais dos governos militares, violência da ditadura, tortura como política, a Doutrina de Segurança Nacional como fundamento ideológico da ditadura militar, uso do esporte como propaganda ideológica do regime, significado da palavra "terrorista" veiculada pelo governo militar e pela Campanha da Anistia. regime autoritário, oposição à ditadura militar, 'distensão' e 'abertura' democrática, conceitos de Democracia, redemocratização: eleição direta para presidente da República, Diretas Já, questão agrária.

QUADRO VIII – FRAGMENTOS DE TEXTOS DE LD ANALISADOS EM RELAÇÃO AOS DH

Temporalidade 3- Brasil Pós-30
Princípio: DEMOCRACIA

LIVRO A **Fragmento de Texto (F.7)** "Imbuído de poderes excepcionais, o governo Castelo Branco pôde promover prisões arbitrárias e torturar os opositores, apesar de ainda estar em vigor o *habeas corpus*, extinto em 1968. Lideranças sindicais e camponesas foram mortas ou desapareceram; governadores eleitos perderam seus mandatos." [...]

‘Foi durante a gestão de Ernesto Geisel que se iniciou o processo de abertura política, em um estilo que o general definiu como "lento, gradual e seguro” [...] a liberalização do regime, chamada de distensão, na prática trilhou um caminho tortuoso, marcado por avanços e retrocessos.” (capítulo 10, p. 159 e p. 167)

[...]

“Um balanço dos anos posteriores à ditadura militar deve levar em conta que a capacidade de organização da sociedade brasileira cresceu, nas décadas de 1980 e 1990, em virtude do processo de redemocratização. Novas formas de lutas surgiram e o movimento sindical aumentou seu poder de interlocução como empresariado e o governo por meio de negociações e greves [...] Formaram-se organizações não governamentais (ONGs) diante da violação dos direitos humanos e de cidadania .” (capítulo 12, p. 204-205)

LIVRO B

Fragmento de Texto (F.8)

“Por meio dos chamados Atos Institucionais (AI), os governos militares foram restringindo as liberdades democráticas. Impuseram censura aos meios de comunicação, como o rádio, televisão, jornais e revistas. Ao longo do período da ditadura militar, muitos brasileiros que se opunham a essa situação foram perseguidos, exilados, torturados ou mortos pelos órgãos da repressão política.” [...]

“Apoiado na legislação instituída no final do governo Costa e Silva, o governo Médici representou os chamados “anos de chumbo” da ditadura, sendo o período em que o poder ditatorial e a violência repressiva do governo contra as oposições chegam ao seu auge.

Com a suspensão dos direitos fundamentais do cidadão, qualquer um que se pronunciasse contra o governo podia ser perseguido politicamente, demitido do emprego ou até mesmo preso.” (capítulo 14, p. 224 e p. 230)

“[...] Cidadania é uma construção histórica. Implica uma consciência do que fomos para transformar o que somos.” [...]

“Democrática na aparência, a sociedade brasileira ainda é essencialmente autoritária. Nosso conceito de democracia é restrito principalmente ao plano jurídico.

No fundo, a democracia não chegou plenamente à vida cotidiana da população. Não democratizamos de fato o acesso ao saber, à saúde pública e à segurança social.” (capítulo 15, p. 243 e p.261)

LIVRO C

Fragmento de Texto (F.9)

“O governo Castello Branco vivia uma duplicidade política: afirmava que o governo militar foi instaurado em nome da democracia e que seu objetivo era salvar o país do perigo comunista; ao mesmo tempo, falava em nome de uma revolução, ao reprimir a oposição, tolher os direitos políticos, censurar as artes e prender pessoas por motivos ideológicos. Tratava-se de um regime autoritário e punitivo, uma ditadura que não se assumia como tal.”

[...] “A sociedade não tolerava mais o autoritarismo do governo militar. O movimento estudantil se reorganizou e foi às ruas. A OAB, a CNBB, a ABI e as universidades exigiram a redemocratização imediata do país. [...] Movimentos sociais passaram a atuar com reivindicações específicas, não necessariamente ligadas à luta contra a ditadura – como os movimentos de bairro, das mulheres, dos negros, dos homossexuais -, mas que contribuíram para fortalecer as oposições.” (capítulo 14, p. 337, p.352 e 354).

“De todas as Constituições da história do país, a atual é a mais avançada no tocante aos direitos de cidadania. [...] A atual Constituição também é a mais avançada nos direitos sociais. [...] Na questão dos direitos civis, houve muitos avanços no país. [...] Diversos setores da sociedade brasileira se mostram decepcionados com as práticas políticas no país, que se mantêm muito injustas devido a sua enorme concentração de renda. [...] o grande dilema brasileiro está no âmbito dos direitos civis [...] são os obstáculos enfrentados pela

população mais pobre para ter acesso à Justiça.” (capítulo 16, p. 412)

Análise e Interpretação:

O **Quadro 7 tem** como intenção analisar **fragmentos dos textos principais de cada Bloco/Temporalidade em que se inscrevem os Direitos Humanos embora o seu léxico possa não estar, necessariamente, explícito nas superfícies textuais.**

Como já dito na análise sobre o Quadro IV, este Bloco//Temporalidade abrange três conjunturas: redemocratização (1945-1964) após a ditadura do Estado, a ditadura militar (1964-1985) e outro período de redemocratização (1985- ?).

Considerando a extensão do Bloco//Temporalidade, neste Quadro VIII optamos por selecionar fragmentos da 2ª e 3ª conjunturas, com dois propósitos: confrontar um período autoritário com um outro período de redemocratização; e abordar as duas conjunturas mais recentes da História do Brasil, a 3ª sendo relativa ao Tempo Presente. A 1ª conjuntura foi contemplada na análise do Quadro IV

No **fragmento 7 (F.7)**, os enunciados são os seguintes:

(1) O governo Castelo Branco pôde promover prisões arbitrárias e torturar os opositores [porque] imbuído de poderes excepcionais.
(2) Mesmo estando em vigor o *habeas corpus.*
(3) O *habeas corpus* seria extinto em 1968.
(4) Lideranças sindicais e camponesas foram mortas ou desapareceram.
(5) Governadores eleitos perderam seus mandatos.
(6) Na gestão de Ernesto Geisel se iniciou o processo de abertura política.
(7) O estilo da abertura política foi definida por Geisel como "lento, gradual e seguro”.
(8) A liberalização do regime, chamada de distensão, na prática trilhou um caminho tortuoso, marcado por avanços e retrocessos.
(9) Um balanço dos anos posteriores à ditadura militar deve levar em conta que a capacidade de organização da sociedade brasileira cresceu, nas décadas de 1980 e 1990.
(10) Quase metade desse período foi ocupada pela Era FHC.
(11) O crescimento da capacidade de organização da sociedade brasileira deveu- se ao processo de redemocratização.
(12) Surgiram novas formas de luta.
(13) O movimento sindical aumentou seu poder de interlocução com o empresariado e o governo por meio de negociações e greves.

(14) Foram criadas organizações não governamentais (ONGs) diante da violação dos direitos humanos e de cidadania.

No **fragmento 8 (F.8)**, os enunciados são os seguintes:

(15) Os governos militares foram restringindo as liberdades democráticas por meio dos chamados Atos Institucionais (AI).

(16) Os governos militares impuseram censura aos meios de comunicação, como o rádio, televisão, jornais e revistas.

(17) Muitos brasileiros foram perseguidos, exilados, torturados ou mortos pelos órgãos da repressão política ao longo do período da ditadura militar.

(18) [Muitos brasileiros perseguidos, exilados, torturados ou mortos pelos órgãos da repressão política ao longo do período da ditadura militar] se opunham a essa situação.

(19) O governo Médici representou os chamados "anos de chumbo" da ditadura.

(20) [governo Médici] se apoiou na legislação instituída no final do governo Costa e Silva.

(21) [O governo Médici] foi o período de auge do poder ditatorial e de violência repressiva contra as oposições.

(22) Qualquer um podia ser perseguido politicamente, demitido do emprego ou até mesmo preso.

(23) Se se pronunciasse contra o governo.

(24) [...] Porque os direitos fundamentais do cidadão estavam suspensos.

(25) [...] Cidadania é uma construção histórica.

(26) Cidadania implica uma consciência do que fomos para transformar o que somos.

(27) A sociedade brasileira é democrática na aparência.

(28) A sociedade brasileira ainda é essencialmente autoritária.

(29) Nosso conceito de democracia é restrito principalmente ao plano jurídico.

(30) A democracia não chegou plenamente à vida cotidiana da população.

(31) [porque] não democratizamos de fato o acesso ao saber, à saúde pública e à segurança social.

O **fragmento 9 (F.9)** tem os seguintes enunciados:

(32) O governo Castello Branco vivia uma duplicidade política.

(33) [O governo Castello Branco] afirmava: o governo militar foi instaurado em nome da democracia.

(34) [O governo Castello Branco] afirmava ainda: seu objetivo era salvar o país do perigo comunista.

(35) Ao mesmo tempo, falava em nome de uma revolução, ao reprimir a oposição, tolher os direitos políticos, censurar as artes e prender pessoas por motivos ideológicos.

(36) Tratava-se de um regime autoritário e punitivo.

(37) [Tratava-se de] uma ditadura que não se assumia como tal.
(38) A sociedade não tolerava mais o autoritarismo do governo militar.
(39) O movimento estudantil se reorganizou e foi às ruas.
(40) A OAB, a CNBB, a ABI e as universidades exigiram a redemocratização imediata do país.
(41) [...] Movimentos sociais passaram a atuar com reivindicações específicas.
(42) [Tais reivindicações específicas] não [eram] necessariamente ligadas à luta contra a ditadura.
(43) [Tais reivindicações específicas] eram os movimentos de bairro, das mulheres, dos negros, dos homossexuais.
(44) [Tais reivindicações] contribuíram para fortalecer as oposições, apesar de específicas.
(45) De todas as Constituições da história do país, a atual é a mais avançada no tocante aos direitos de cidadania.
(46) A atual Constituição também é a mais avançada nos direitos sociais.
(47) Na questão dos direitos civis, houve muitos avanços no país.
(48) Diversos setores da sociedade brasileira se mostram decepcionados com as práticas políticas no país.
(49) [Essas práticas] se mantêm muito injustas devido a sua enorme concentração de renda.
(50) O grande dilema brasileiro está no âmbito dos direitos civis.
(51) [O grande dilema] são os obstáculos enfrentados pela população mais pobre para ter acesso à Justiça.

Agrupando esse enorme conjunto de enunciados, nosso passo seguinte foi buscar configurar uma **Formação Discursiva-síntese**, embora haja diferenças de ênfases de obra a obra. Assim, foram agrupados:

- sobre a significação da ditadura: os enunciados 1 a 5, 15 a 24, 32 a 37;
- sobre a significação da transição de regime: os enunciados 6 a 8, 25 e 26, 38 a 44.;
- sobre a significação da redemocratização: os enunciados 9 a 14, 27 a 31, 45 a 51.

Preliminarmente à análise, pudemos observar que, nos textos referentes a esse Bloco/Temporalidade 3, os/as autores/as se explicitam mais enquanto tais, suas interpretações parecem estar mais evidentes. Uma possível compreensão dessa ocorrência é o fato de que o recorte temporal do Bloco é o período de vivência dos/as próprios/as autores/as, diferentemente dos Blocos 1 e 2, em que ficam meio à sombra nos textos, embora estejam neles inscritos. No presente caso, a par do repertório historiográfico que pavimenta os textos, estão inscritos como sujeitos históricos pertencentes diretamente à temporalidade estudada.

Sobre a significação da ditadura: os enunciados (1 a 5, 15 a 24, 32 a 37) são muito próximos na caracterização do regime militar como ditadura e regime autoritário, primeiramente sob um aparato legal ainda vigente do regime anterior (o *habeas corpus*),

depois com a criação de um aparato próprio para respaldar seus atos, acompanhado de progressivo cerceamento das liberdades democráticas (direitos fundamentais). Os textos são descritivos sobre as mais diversas arbitrariedades contra os adversários do regime, na imposição da censura aos meios de comunicação, explicitando a questão da tortura. O Livro C é o único que coloca a duplicidade do regime afirmando a defesa da democracia e da revolução para justificar a repressão e o tolhimento político, artístico e ideológico (enunciados 32 a 37).

Sobre a significação da transição de regime: os enunciados dos/as autores/as (6 a 8, 25 e 26, 38 a 44), meio que obviamente, se aproximam nas descrições do processo da chamada "abertura política". Mas as afirmações são vagas quanto à interpretação da transição: o Livro A contrasta os limites postos pelo regime militar ao que denomina de "estilo de abertura política" ("lento, gradual e seguro"), uma denominação que se estranha com a afirmação de que a liberalização teve um caminho tortuoso (enunciados 6, 7 e 8); o Livro B se limita a uma consideração de ordem mais genérica sobre Cidadania como construção histórica, importante, sem dúvida, mas esses enunciados (25 e 26) não são "amarrados" com o processo de luta pela redemocratização, de modo que uma coisa e outra ficam estanques; o Livro C não tece considerações sobre o significado de redemocratização.

Sobre a significação de redemocratização: todos os livros apontam os avanços dos direitos com a Constituição de 1988, e compreendem a redemocratização mais como um período cronológico (A Nova República, o período após 1985), do que explicitar o seu significado mais abrangente, a volta do Estado de Direito, e questionar esse Estado posteriormente a sua restauração formal. Mas, ao mesmo tempo, muitos dos enunciados (9 a 14, 27 a 31, 45 a 51) apontam aspectos interessantes relativos aos Direitos Humanos. No Livro A, é enfatizada a ampliação da capacidade organizativa e reivindicativa da sociedade brasileira (enunciados 9 a 14), que, segundo as autoras, se deve ao processo de redemocratização (enunciado 11); no Livro B (enunciados 27 a 31), é apontado o autoritarismo da sociedade brasileira e o âmbito restrito da sua democracia, apontando campos a serem democratizados (educação, saúde pública, segurança social); no Livro C, os enunciados (45 a 51) estabelecem um contraponto entre os avanços dos direitos com a Constituição de 1988 e as práticas políticas, focando o grande dilema brasileiro nos direitos civis.

Vistos os enunciados, a **Formação Discursiva** – e nela inscrita a **Formação Ideológica** – das obras analisadas está configurada do seguinte modo.

O regime militar brasileiro (1964-1985) constituiu-se como um regime

autoritário, uma ditadura, que se valeu da violência e da repressão, ao limite mesmo da tortura, para eliminar seus opositores. Para tanto, foi restringindo os direitos fundamentais e criou um aparato para conferir legalidade aos seus atos. Arvorou-se defensora da democracia e da "revolução" enquanto usava da repressão, do cerceamento de direitos políticos e de expressões artísticas e ideológicas. O processo de redemocratização decorreu de dois movimentos: da liberalização do próprio regime militar e de movimentos da sociedade civil. A Constituição de 1989 possibilitou uma ampla gama de direitos. A redemocratização possibilitou vários avanços. Mas a democracia brasileira ainda é restrita.

Fazendo alguns breves comentários sobre a FD inscrita nas obras analisadas:

1º) Há nessa FD uma refutação ao autoritarismo e a remissão a uma Cultura de Direitos/Direitos Humanos (veja-se análise do Quadro IV);

2º) sobre a ditadura, há uma dimensão inscrita nos textos, importante para os DH, mas pouco considerada ou considerada de modo atenuante: o fato de um regime autoritário se revestir de legalidade (da lei) para exercer uma repressão aos direitos. Nos enunciados, essa prática do regime militar aparece sob expressões como "poderes excepcionais" (enunciado 1), "Atos Institucionais" (enunciado 15), "legislação instituída" (enunciado 20);

3º) sobre a transição para um regime democrático, o não-dito mais geral foi sobre o próprio significado dessa transição, embora o processo e seus acontecimentos estejam devidamente narrados. Não se aborda diretamente a restauração do Estado de Direito, embora se fale muito da Constituição de 1988 e os direitos nela consagrados. A esse respeito, há uma certa marca nos textos: a palavra *avanços*, reiterada nos enunciados do fragmento 9 (F.9), sempre remissiva ao texto constitucional de 1988, e que nos parece certo resquício de um discurso do progresso. No Livro B, o autor configura essa transição como devolução do poder aos civis, o que é uma concepção muito restrita;

4º) são nos enunciados referentes à redemocratização que aparecem os contraditórios das formulações enunciadas sobre a transição. Quando se inscreve uma variante da Cultura de Direitos/Direitos Humanos, deslizando de uma concepção jurídica para uma concepção mais ampla de Cidadania e Democracia. O autor do Livro B desloca a concepção jurídica de democracia para algo bem mais profundo e abrangente: a democracia na sociedade brasileira é aparência, essa sociedade é autoritária; para democratizarmos, é necessário acesso a políticas sociais (enunciados 27 a 31). No Livro C, os enunciados a respeito (48 a 51) também deslizam para novos sentidos de Cidadania e Democracia: após enunciar que as práticas políticas na sociedade brasileira são "muito injustas devido a sua enorme concentração de renda", enuncia-se que "O grande dilema brasileiro está no âmbito dos direitos civis" e que este dilema "são os obstáculos enfrentados pela população mais pobre

para ter acesso à Justiça.” Ora, é preciso atentar que os/as autores/as se referiram a Justiça. De qualquer forma, textualmente, parece que a esses sentidos falta uma concepção sobre a indivisibilidade dos direitos, maior relação entre direitos formais e para além dos formais.

Finalmente, para completar a análise do Bloco/Temporalidade 3, tecemos algumas considerações acerca dos sentidos dados aos sujeitos nas obras analisadas, o foco da *constituição dos sujeitos*. É preciso reconhecer que os três livros abrem sentidos polissêmicos importantes para refletirmos sobre os Direitos (Humanos), mesmo quando a sua perspectiva não é esta. .

Das muitas leituras e releituras feitas, registramos muitos sujeitos povoando a temporalidade em análise. Muitos sujeitos e muito diferenciados. Neste caso, à semelhança do Bloco/Temporalidade 2, optamos por desdobrar o Quadro VIII. Nos quadros abaixo, constam os sujeitos mencionados nos livros analisados, *o que não significa que estão incluídos todos os sujeitos, mas com certeza estão os principais.* Por outro lado, perceba-se que, por sujeitos, compreendem-se tanto os individuais quanto os coletivos, entre estes, partidos políticos, movimentos sociais, órgãos de representação político-social, político-econômica, político-cultural.

QUADRO VIII.1 SUJEITOS DO PERÍODO DA DITADURA MILITAR BRASILEIRA NOS LIVROS ANALISADOS

ÂMBITOS SOCIETÁRIOS	**POLÍTICO**	**ECONÔMICO-SOCIAL**	**CULTURAL**
SUJEITOS			
Dirigentes	**Lideranças militares: Castelo Branco, Costa e Silva, Geisel, Junta Militar, Médici, Figueiredo/** **SNI** **Forças Armadas** **DOI-CODI** **DOPS**	**EMBRATEL,** **TELEBRÁS** **EMBRAER** **ECT/** **SENAC** **SENAI/**	**MOBRAL**

Apoiadores do Regime; **Ou sujeitos "usados" ideologicamente pelo regime**	**EUA/** **Capital financeiro internacional,** **Multinacionais/** **Empresários brasileiros/** **ARENA,** **Udenistas/** **Segmentos da Igreja Católica**	**FMI** **EUA** **Segmentos de:** **- trabalhadores;** **- classes médias afluentes**	**TV Globo/** **Seleção Brasileira de futebol de 1970**
Oposição consentida, por vias institucionais, ou segmentos avessos à política	**MDB**	**Segmentos de trabalhadores**	**Jovem Guarda**
Opositores e/ou considerados opositores	**João Goulart,** **Leonel Brizola** **Trabalhistas/PTB,** **populistas,** **Líderes sindicais,** **Operários,** **UNE,** **PCB,** **Ação Popular (AC),** **Partido Operário Comunista,** **Ação Libertadora Nacional (ALN),** **Vanguarda Popular Revolucionária (VPR),**	**Movimento Democrático Brasileiro (MDB)/** **Operários,** **movimento sindicalista/** **CNBB,** **Comunidades Eclesiais de Base,** **Padres "progressistas"/** **jornalistas de oposição/** **estudantes,** **UNE/** **Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Brasileira de Imprensa/**	**Intelectuais,** **Compositores** **Escritores** **Atores** **Cineastas** **Artistas plásticos/** **Imprensa alternativa,** **Jornais, TVs, rádios (censurados)/** **Juventude de esquerda/** **Movimento Negro Unificado (MNU)**

Sobre os **sujeitos do Quadro VIII.1**, avulta primeiramente a significação de atribuição do golpe aos *militares*, sem maiores considerações sobre outros grupos partícipes, como o empresariado nacional, que atuou através do IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, braço ideológico; e IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática, braço material, ativo). Assim, por exemplo, o golpe é abordado no Livro B: um movimento restrito às Forças Armadas contra o governo Jango que se alargou pelas principais capitais do país, colocando o presidente em uma situação de impotência diante da pressão exercida pelos militares:

> Em 31 de março de 1964, explodiu a rebelião das Forças Armadas contra o governo João Goulart. O movimento militar teve início em Minas Gerais, apoiado pelo governador mineiro Magalhães Pinto. Rapidamente, os golpistas contaram com a adesão de unidades militares de São Paulo, Rio Grande do Sul e do antigo Estado da Guanabara (...). Sem condições de resistir ao golpe militar, o presidente João Goulart deixou Brasília em 1 de

> abril de 1964. Passou pelo Rio Grande do Sul e, em seguida foi para o Uruguai como exilado político. Era o começo do período dos governos militares. (COTRIM, 2013, p.220)

Esse fato também é evidenciado no Livro A, no seguinte trecho:

> Após uma planejada campanha que contribuiu para a desestabilização do governo, em 31 de março de 1964 um golpe militar derrubou João Goulart. A partir desse momento, os militares passaram a agir com o intuito de desmobilizar toda e qualquer oposição ao regime" . (BRAICK, 2010, p. 158)

Não fica claro o significado de "uma planejada campanha". Fica no não-dito.

Já o Livro C aborda o golpe de 1964 de uma outra perspectiva quanto aos sujeitos, diferenciada dos outros dois livros:

> [...] uma ação conjunta das Forças Armadas com o apoio de governadores de estados, do presidente do Congresso Nacional, de políticos de oposição, de diversos meios de comunicação, de vários setores da sociedade e do governo norte-americano. (VAINFAS, 2010, p. 327).

Ainda assim, são apenas menções de sujeitos aderentes: apesar da historiografia acadêmica já ter uma considerável produção interpretando 1964 como um golpe *civil*-militar, a participação da sociedade civil fica nas sombras. Há uma certa imagem de que o golpe teria sido apenas de sujeitos militares e estes são significados por seus atos contra os opositores: desaparecimentos, tortura, mortes.

Acerca da consolidação do regime, os textos se organizam de um certo modo mais personalizado seguindo a sucessão dos presidentes militares e as ações de seus respectivos governos, conforme a tradição da nossa historiografia didática sobre a República. Os generais-presidentes do período são apresentados com suas realizações, fundamentalmente no que diz respeito aos Atos Institucionais utilizados como mecanismo de manutenção e "endurecimento" do regime. A sociedade quase desaparece nos textos, ao menos nos dois primeiros governos militares.

De qualquer modo, ficam evidentes três conjuntos de sujeitos: *os situacionistas*, uma aliança militar-civil internacional-nacional; *os que expressavam uma inserção ambígua no processo, entre ser situação e ser oposição até o limite permitido pelo regime autoritário*; e *os que foram mesmo confrontantes do regime*, notadamente estudantes, operários, camponeses, arrolados no quadro, e em que se incluem os torturados, os desaparecidos e os mortos pelo regime. Comentários mais específicos: 1º) no caso da Seleção Brasileira de

futebol de 1970, não se está falando de seus componentes individuais, mas do uso ideológico que o governo Médici fez da conquista do tricampeonato mundial de futebol a favor do regime. Isto é apontado pelos autores/as, notadamente no Livro C; 2º) no caso da Jovem Guarda, também mais explícito no Livro C, aponta-se a sua composição como um movimento de jovens que inovaram o gosto musical, o vocabulário, o modo de se vestir, mas que não tinham maiores compromissos com a política, daí a inserção no quadro como uma "oposição" distanciada da política; 3º) igualmente no Livro C, aparece uma significação da esquerda armada não presente nos outros livros: as suas divergências internas; 4º) há também certas "marcas" no sentido de significar a ditadura não apenas atingindo grupos, mas também repercutindo na esfera dos indivíduos: assim, na abertura do capítulo 10 do Livro A, é apresentado um trecho das memórias publicadas no livro *Feliz Ano Velho*, de Marcelo Rubens Paiva, filho do deputado Rubens Paiva, morto sob tortura em 1971. O relato, escrito cerca de dez anos após o acontecimento, possibilita uma noção mais próxima, pessoal, do que seria viver sob um regime de exceção. Permite discutir o drama das famílias que tiveram membros sequestrados, torturados e mortos pela ditadura militar.

QUADRO VIII.2 SUJEITOS DA TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA BRASILEIRA NOS LIVROS ANALISADOS

POSIÇÃO DOS SUJEITOS NO PROCESSO	**DISCRIMINAÇÃO DOS SUJEITOS**
Defensores da manutenção do regime	**"linha dura", especialmente do Exército**
Defensores de transição transacionada	**Geisel** **Segmentos da ARENA > PFL;** **Colégio Eleitoral** **FMI** **Capital financeiro internacional** **Capital financeiro nacional** **Segmentos privatistas das áreas: energética, de telecomunicações, educacional, de saúde (planos e hospitais)** **União Democrática Ruralista (UDR)**
Defensores de transição plena	**Campanha "Diretas Já"** **Campanha da Anistia/** **Segmentos operários (especialmente ABC paulista)** **Sindicalistas/** **Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST),** **Pastoral da Terra/** **CNBB,** **Padres "progressistas"/** **Ordem dos Advogados do Brasil (OAB),** **Associação Brasileira de Imprensa (ABI)**

	SBPC **Universidades** **UNE**

O **Quadro VIII.2** aponta os sujeitos do chamado processo de redemocratização. Embora costumeiramente demarcada esta pelo governo Geisel, no entanto, os setores de oposição à ditadura militar reaparecem já nos textos referentes ao governo do presidente Costa e Silva, são classificados e destacadas as suas singularidades e disputas:

> Durante o Governo Costa e Silva, apesar da violenta repressão policial, aumentaram no país as manifestações públicas contrárias à ditadura militar, reunindo diversos grupos sociais: estudantes – saíam às ruas em passeatas; operários – organizavam greves contra o arrocho salarial; políticos de oposição – faziam pronunciamentos criticando as arbitrariedades da ditadura; padres denominados "progressistas" denunciavam, por exemplo, a fome do povo e a tortura praticada por órgãos de segurança contra os adversários da ditadura. (COTRIM, 2013, p. 227)

No Livro A fica também claro o movimento de resistência ao regime no seguinte trecho: "A reação popular contra a arbitrariedade do governo foi imediata. Nas ruas, renasceu o movimento estudantil. Passeatas e manifestações tomaram conta dos centros urbanos." (BRAICK, 2010, p. 160).

Há dois pontos importantes a considerar sobre a significação dada pelos/as autores/as aos sujeitos deste período:

1º) o silenciamento dos sujeitos acerca do possível consentimento social às ações repressivas atribuídas à "linha dura" dos militares. Assim, por exemplo, no Livro B, ao abordar o momento mais violento da ditadura utilizando a consagrada metáfora "Anos de chumbo", o autor (e também os/as dos demais livros) significa o recrudescimento da repressão do regime, mas silencia sobre possíveis suportes sociais ao mesmo. Por outro lado, ao utilizar a expressão "porões da ditadura", o autor metaforiza os lugares de ocorrência das práticas repressivas do regime: designa o distância entre os atos violentos e a vida cotidiana da sociedade brasileira bem como a sua não responsabilidade social pela ocorrência, neste caso devido a um outro silenciamento, aquele do regime acerca dos seus atos. O silenciamento sobre o consentimento social e o distanciamento dos atos violentos ficam claros no seguinte trecho da narrativa:

> [...] O governo Médici representou os "anos de chumbo" da ditadura, sendo o período em que o poder ditatorial e a violência repressiva do governo contra as oposições chegaram ao seu auge. [...] O governo militar procurou esconder da população o combate violento que moveu contra grupos sociais de diversas tendências políticas que se opunham à ditadura: liberais,

> socialistas e comunistas. Com a censura aos meios de comunicação, grande parte da população não ficou sabendo o que acontecia nos porões dos órgãos de segurança pública e em outros locais para onde eram levados os presos políticos. (COTRIM, 2013, p. 230)

2º) já na fase final do regime, a partir do governo Geisel, se este é significado como importante protagonista da "Abertura", avulta a significação dada a segmentos da sociedade civil. Apesar dos capítulos estarem organizados de acordo com a sucessão dos presidentes, ao se referir a Figueiredo – último presidente do regime –, este é secundarizado e ressalta-se, por exemplo, o protagonismo da sociedade, fundamentalmente, dos movimentos sociais, na promulgação da Lei da Anistia. E os sujeitos dela beneficiários.

> Milhares de pessoas foram beneficiadas com a anistia: os presos políticos da ditadura militar puderam ser liberados; muitos dos brasileiros que estavam no exílio tiveram a possibilidade de finalmente regressar ao país; as pessoas e os políticos que haviam tido os direitos políticos cassados também foram reabilitados em sua cidadania. (COTRIM, 2013, p. 236)

Ainda sobre os sujeitos do período, a escolha de conjunturas em contraponto (ditadura-redemocratização) permitiu identificar nos textos o *movimento dos sujeitos*, não apenas em uma das conjunturas, mas principalmente de uma conjuntura para outra, no caso, para a redemocratização. Constatou-se, nesse sentido, o *deslocamento de posições de certos sujeitos*, a exemplo de segmentos do próprio núcleo de poder da ditadura (a cisão da ARENA, a formação do PFL e a sua participação na chapa eleita pelo Colégio Eleitoral em 1985). Um outro exemplo de deslocamento seria o de sujeitos na clandestinidade política, que, anistiados, retomam seus direitos de cidadania.

Encerrando esta parte e o Bloco/Temporalidade 3, pareceu-nos que os sujeitos que atuaram – seja na oposição, seja no apoio – à ditadura militar, são tratados pelos autores/as dos livros com uma certa descontinuidade, podendo dificultar a compreensão mais adequada da narrativa. Podemos perceber, através da análise, que é atribuída à sociedade brasileira, como um todo, a responsabilidade pelo enfraquecimento da ditadura. Mas... é silenciada a sua responsabilidade (ao menos de parte dessa sociedade) no fortalecimento da ditadura. Como já nos referimos, em relação a consolidação do regime, a sociedade praticamente desaparece nos textos. Esse movimento descontínuo pode estar relacionado à busca de sentido - inicio, meio e fim - e de conforto que a narrativa histórica didática pode proporcionar a seus leitores. Afinal

de contas, não é nada confortável pensar que a “sociedade brasileira” foi, de certa forma, conivente com as atrocidades cometidas pelos militares durante a ditadura. .

BLOCO/TEMPORALIDADE 4 - PRESENTE E FUTURO

Imagem encontrada na internet (Google)

QUADRO IV – PERCURSOS DOS TEXTOS

Livro A **Capítulo 14 – A globalização e a economia mundial (p. 236-247)** **Percurso do texto:** Neoliberalismo: a política do Estado mínimo; Globalização: Multipolaridade ou "ditadura de Washington"?; Os blocos econômicos; A ordem geopolítica atual: O G-7 e o G-20; BRIC; Cultura e globalização. **Boxes:** Os "próximos 11"; A marcha contra a globalização. **Atlas geográfico**: espaço mundial – os grandes blocos econômicos em 2010.
Livro B **Capítulo: 12 Desigualdades e globalização (p. 181-203)** **Percurso do texto:** Riqueza e pobreza – o abismo que separa os povos do mundo; Primeiro mundo; Terceiro Mundo e outras expressões; Desigualdade no mundo; Globalização – o processo de integração da economia mundial; Mudanças econômicas; Impactos socioambientais; Grandes Potências – as maiores beneficiárias da globalização; Estados Unidos; União Europeia; Japão.
Livro C **Capítulo: 18 O novo século (p. 434-460)** **Percurso do texto:** A globalização e a nova ordem mundial: de um lugar para outro, vantagens e desvantagens, Os blocos econômicos, A questão nacional; As duas torres e a revanche do império: Os ataques, A reação, A crise de 2007: Barack presidente, Aquecimento global: o planeta em perigo: Conferência em Copenhague. **Outra dimensão: cultura** – O rock dos anos 1980 e 1990; O Brasil nas Copas do Mundo na era da globalização. **Outra dimensão: economia** – BRIC; **Conversa de historiador** – 2001: ataques aos Estados Unidos; O Protocolo de Kyoto.

Análise e interpretação

Como já referido nos blocos anteriores, neste quadro se apresenta a **organização textual, a que denominamos "Percurso Textual"**, qual seja, a **sequência dos assuntos da Temporalidade 4 enfocada.**

À primeira leitura, os percursos se assemelham no que se refere à sequência dos conteúdos apresentados, com variações na dosagem. No entanto, observa-se uma diferença bem peculiar no Livro B.

No conjunto do presente Bloco/Temporalidade, é possível identificar vários eixos discursivos articulados de diferentes formas pelos/as autores/a: neoliberalismo, globalização e desigualdade, e, menor escala (quase adstrita ao Livro C), o eixo da dimensão cultural em sentido específico.

Sobre o eixo do neoliberalismo, rigorosamente, apenas o **Livro A** o conceitua, como uma doutrina político-econômica "elaborada para adaptar o modelo liberal às condições do sistema capitalista do século XX" (p. 237). Vale-se dos teóricos neoliberais, sem citá-los, para caracterizar o neoliberalismo (!) como: a) política do Estado mínimo, isto é, intervenção estatal mínima sobre a atividade econômica; b) de regulação da atividade econômica pelo mercado e suas leis, segundo a doutrina liberal da "mão invisível", cuja referência principal é a obra clássica de Adam Smith; c) de defesa da estabilização econômica e monetária, através de políticas anti-inflacionárias e cambiais; d) de combate, por parte do governo, aos excessos da livre-concorrência e ao controle dos mercados pelos grandes monopólios econômicos; e) de atribuição ao Estado apenas das tarefas de garantir o bem comum e o equilíbrio social, em postura assistencialista, devendo os demais problemas da sociedade ficarem ao encargo da sociedade civil. Não há nenhum questionamento ou comentário das autoras sobre os postulados neoliberais, sobre referida "adaptação do modelo liberal ao capitalismo do século XX" e as características acima apontadas, especialmente o significado de "garantir o bem comum e o equilíbrio social". Nestes termos, as autoras se atêm aos marcos do discurso (neo)liberal.

Por fim, o **Livro C** não conceitua o neoliberalismo, mas deixa evidente que o mundo globalizado tem suas bases nas políticas neoliberais implementadas nos EUA e na Inglaterra na década de 1980, que serviram de modelo para os outros países. Estratégias como a diminuição da intervenção do Estado na economia, segundo os autores, auxiliaram o fluxo de capitais que, não mais sujeitos a regulamentações, passaram de um país para o outro com enorme rapidez. Além disso, as regras elaboradas por outras esferas de poder que não o Estado nacional – como o FMI, o BID e a OMC – foram amplamente aceitas a fim de que fosse possível o recebimento de investimentos de grandes empresas.

O neoliberalismo aparece, pois, nos três livros, em tom parafrástico.

Já o discurso da/sobre a globalização norteia a apresentação do processo histórico mundial dos anos recentes nos três livros. E, ao mesmo tempo, se configura como parafrástico e polissêmico. Porque a afirmação discursiva da hegemonia sistêmica vem acompanhada da afirmação da desigualdade engendrada no/pelo próprio sistema.

O **Livro A** recorre a um texto de apoio, "Vamos internacionalizar as riquezas do mundo?", não de lavra das autoras, para, já no início do desenvolvimento da narrativa, trazer um significado de globalização/internacionalização vinculado a interesses particularistas contrastantes com uma necessária e efetiva globalização/internacionalização dos recursos do planeta. As autoras significam a Globalização como um processo de: a) integração do espaço mundial, o qual seria caracterizado pelo fluxo intenso de capitais, serviços, produtos e tecnologias entre os países; b) interdependência entre os mercados financeiros em escala mundial, resultando no encurtamento das distâncias e barateamento da informação; c) um *aparente* mundo sem fronteiras de produção e consumo: "nem sempre tais avanços se refletem em conquistas sociais..." (p. 238); d) um desenvolvimento tecnológico resultante em aumento da produtividade, mas também em redução da mão de obra, assunto sobre o qual são tecidas sucintas considerações. Em outro brevíssimo tópico, sem maiores conexões com o processo de Globalização como um todo, é referida a relação entre produção cultural-sistemas de produção e consumo-*marketing* e propaganda; e sobre a revolução tecnológica atual, significada pelas autoras em contraponto: fator de desequilíbrio, acentuando privilégios, possibilidade de resgate da cidadania. A bem de informação correta, em capítulo sequente, o Livro A trata de problemas sociais e ambientais do século XXI, tais como urbanização e seus problemas, este capítulo não foi analisado.

O **Livro B** reitera o significado da globalização como processo de integração da economia mundial, (p. 185), "[...] que visa atingir todo o mundo, tratando o mundo como um todo" (p. 185). A narrativa do Livro B e costurada pela relação desigualdade-Globalização em um percurso textual em que avulta mais a ótica socioeconômica do que a sociocultural (aqui estamos nos referindo a Cultura em sentido mais específico).

Ao distinguir os países contemporâneos em *Primeiro Mundo* e *Terceiro Mundo*, o autor faz uma remissão discursiva dessas expressões desde a década de 1950, remissivas, por sua vez, à expressão "terceiro estado" da Revolução Francesa. Sem estar dito explicitamente, o não-dito significa as difíceis condições de vida desse agrupamento social ("o povo") da sociedade francesa pré-revolucionária em comparativo com as condições de pobreza no mundo globalizado.

Recorrendo a essa memória discursiva, portanto, histórica, o autor configura a Globalização como: a) um processo amplo, com dimensões econômicas, políticas e culturais, com base em um conjunto de práticas políticas, econômicas e culturais que envolvem os setores publico (Estados) e privado (empresas) e diversos organismos internacionais.; b) um processo de imenso crescimento das trocas comerciais e produção mundializada, resultando em uma nova divisão de trabalho, ampliação do fluxo financeiro de capitais especulativos, formação de blocos econômicos macrorregionais, velocidade dos meios de transporte e comunicação propiciada pelas novas tecnologias.

Tais mudanças na economia mundial são de dimensões variadas e geram amplos impactos *socioambientais:* a chamada "brecha digital" ou acesso desigual às novas tecnologias, o aumento do desemprego estrutural e conjuntural, o rebaixamento de salários dos trabalhadores e a perda de direitos trabalhistas, a maio concentração de riquezas; os contrastes entre espaços hegemônicos e padronizados do mundo globalizado, restritos a certos e poucos grupos e indivíduos (os incluídos) e espaços de carências e necessidades (os excluídos), a crise ambiental ameaçando a sobrevivência da espécie. Modos de vida de populações inteiras são afetados e ressurgem manifestações violentas de xenofobia e racismo entre outras. Interessante relevar que o autor nomeia várias consequências da Globalização como *impactos socioambientais*, considerando as dimensões econômica, social e ambiental, e não apenas a ambiental, em sentido mais específico, como é próprio de certas abordagens ambientalistas de viés estreito, em que as articulações com as demais dimensões da sociedade do processo histórico são relegadas.

No **Livro C**, significado da Globalização reitera, em linhas gerais, o dos outros dois livros, mas com alguns diferenciais. Algumas significações distintas no percurso textual do tema do Bloco/Temporalidade 4 no Livro C são: a relativização da ideia de que a globalização é fenômeno unificador da humanidade em termos culturais; a formulação de que o processo globalizante "não é algo definitivo ou absoluto, mas de uma tendência mundial, que põe em segundo plano os Estados nacionais", mas a questão nacional continua sendo tema relevante para as sociedades atuais.

A Globalização é significada como um processo de abertura econômica e integração dos mercados nacionais de muitos países, resultando na sua interdependência; um processo de grande acumulação de riqueza e de exclusão social, deixando milhões de homens e mulheres à margem da economia de mercado e de seus benefícios. Para estabelecer esse contraponto, a narrativa se utiliza de uma nomenclatura passível até de maiores considerações: *vantagens* e *desvantagens*, escapando de outra nomenclatura, *igualdade/desigualdade*, embora esta última

esteja inscrita no texto. Também a bem de uma informação correta, o capítulo dedica um espaço bastante considerável à questão dos Estados Unidos e do terrorismo de 2001; e o último tópico trata do aquecimento global e questões ambientais, em abordagem bastante específica e mesmo técnica. Por tais razões, não analisamos esses dois tópicos.

A narrativa, pareceu- nos, acentua mais as vantagens, a importância do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, em especial das tecnologias de informação na Globalização: a) a internet como seu símbolo: "pode-se entrar em contato com qualquer pessoa no mundo *que tenha acesso a essas tecnologias* (p. 438, grifos nossos); b) tais tecnologias permitiram que vários temas adquirissem abrangência mundial, a exemplo da consciência ecológica; c) c) houve a democratização da informação: "o acesso à informação é, atualmente, *quase ilimitado* além de *acessível por diversos meios..." (*IDEM). Mas logo a seguir, um contraponto: "Os grandes conglomerados empresariais, porem, *monopolizam* o negocio da comunicação e *controlam as informações*"(p. 438, grifos nossos).

Acerca da questão nacional, o texto do Livro C afirma o enfraquecimento dos Estados Nacionais diante da Globalização, mas também que muitos países em desenvolvimento mantêm certa margem de autonomia e certa parcela importante de poder. Refere-se, ainda, em à reação de muitas sociedades à padronização dos comportamentos desencadeada pela Globalização, buscando manter sua identidade cultural. Ao associar essas posturas defensivas ao nacionalismo, os/as autores/as tecem elaborações polêmicas: "No Brasil, partidos e movimentos de esquerda também recorrem ao nacionalismo na defesa de seus programas, a exemplo do *slogan* que clama por "soberania nacional". Em nosso entendimento, os/as autores/as incorrem em uma visão binaria entre Globalização e Estados-nações, ressaltando seus antagonismos (que apontam e existem), mas não explicitando suas muitas articulações. E em uma visão unilateral sobre a questão nacional, imputando-a, no caso brasileiro, a partidos de esquerda, ignorando partidos de direita com posições nacionalistas ou omitindo a discussão de que partidos de direita abdicam da defesa da "soberania nacional" por um alinhamento com a hegemonia globalista.

Nas formulações sobre o tema, cruzam-se dois conjuntos de Interdiscursos. O primeiro é parafrástico, reiterativo da ideologia (neo)liberal sistêmica, do mundo capitalista, mais uma reiteração do Mesmo em variante atualizada. Já o segundo conjunto é polissêmico, expressando uma visão das contradições sistêmicas, em parte talvez mais do Mesmo também (a Desigualdade), em variante da ideologia socialista de mundo. Mas é um Outro de contraponto ao Eu hegemônico.

É necessário refletir que a Globalização é um discurso instituinte de um processo que, sob determinados aspectos, é novo. Aliás, o discurso de um *novo constante*, de um *tempo presentificado*, é o seu vetor principal, no sentido de instaurar-se e consolidar-se como matriz civilizatória. No entanto, o discurso (e suas práticas) de exploração dos trabalhadores/acumulação de riqueza/exclusão social remete a um vastíssimo Interdiscurso: lembremos apenas três exemplos históricos: o discurso da exploração colonial, o discurso da dominação imperialista e das elites locais, o discurso da dominação cultural sobre os povos colonizados latino-americanos, africanos e asiáticos. Essa remissão histórico-discursiva é feita de modo claro no **Livro B** (capítulo 12, p. 183-184): como seu eixo discursivo é acentuado em torno das desigualdades, remonta a configurações anteriores à Globalização, tratando da problemática Primeiro-Terceiro Mundo, um discurso instituído, sobretudo, no início dos anos de 1950, conforme já referido. O **Livro A** faz uma breve remissão da Globalização a três temporalidades distintas: os próprios anos de 1980 (políticas neoliberais), à 2ª metade do século XIX (imperialismo europeu) e aos séculos XV- XVI (expansão marítima europeia e mercantilismo), veja-se capítulo 14, p. 237. O **Livro C** enfoca praticamente o processo instituinte da Globalização a partir das décadas de 1980 e 1990, com o fim da Guerra Fria e a desagregação do mundo socialista. (capítulo 18, p. 435), sem maiores marcas interdiscursivas explícitas.

QUADRO V – TEXTOS COMPLEMENTARES (DE OUTROS AUTORES) AO ASSUNTO, NOS LIVROS ANALISADOS

Livro A **Capítulo 14 – A globalização e a economia mundial (p. 236-247)** **Texto 1 – Vamos internacionalizar as riquezas do mundo, de BUARQUE, Cristovam.** Faz uma reflexão/questionamento à internacionalização do mundo. **Temas para Direitos Humanos:** globalização, meio ambiente, crianças, pobreza. **Texto 2 – Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, UNESCO.** Apresenta dois artigos da DUDC que tratam da cultura. **Temas para Direitos Humanos:** diversidade, pluralidade de identidades. **Texto 3 – Outro olhar sobre a globalização, de SANTOS, Milton.** Apresenta dois tipos de cultura, fazendo um contraponto entre cultura popular e cultura de massa. **Temas para Direitos Humanos:** cultura dos "de baixo" e cultura de mercado**.**
Livro B **Capítulo: 12 Desigualdades e globalização (p. 181-203)** **Texto 1 – Objetivos do milênio, de Pnud Brasil.** Em setembro de 2000, chefes de Estado dos países-membros da ONU reuniram-se na chamada Cúpula do Milênio, para discutirem problemas sociais de muitos países do mundo, indicando metas para enfrentá-los. **Temas para Direitos Humanos:** os Objetivos do Milênio constituem agenda dos DH.

Texto 2 – Globalização e exclusão social, de SANTOS, Milton.
Faz observações contundentes a respeito do processo de globalização, que acentuou os contrastes sociais por todo o mundo.
Temas para Direitos Humanos: fome, pobreza, desigualdade social.
Texto 3 – Carta da Terra.
Trata-se de uma carta elaborada por uma comissão internacional de estudiosos, sob os auspícios da ONU, que pretende ser um código de ética planetário, capaz de orientar pessoas e povos do mundo inteiro na busca de um desenvolvimento sustentável.
Temas para Direitos Humanos: devastação ambiental, desenvolvimento sustentável, responsabilidade pela vida.
Texto 4 – Rebelião em Los Angeles, de PURDY, Sean.
Apresenta um exemplo marcante de conflitos étnicos nos EUA, ocorridos na cidade de Los Angeles, em 1992, acentuados por causa do profundo mal-estar econômico de décadas na cidade.
Temas para Direitos Humanos: racismo, conflitos inter étnicos.
Texto 5 – Racismo e xenofobia em tempos de crise, de LAPOUGE, Gilles.
Procura apontar a causa principal do surto de racismo e xenofobia no mundo.
Temas para Direitos Humanos: racismo, xenofobia.

Livro C
Capítulo: 18 O novo século (p. 434-460)
Texto 1 – 2001: ataques aos Estados Unidos, de BERSTEIN, Serge e MILZA, Pierre.
Narra o ataque de 11 de setembro contra os Estados Unidos, que sofrem o maior ataque jamais visto desde Pearl Harbor.
Temas para Direitos Humanos: terrorismo.

Análise e interpretação:

Quando os/as autores/as de Livros Didáticos recorrem a textos complementares a seus próprios textos, estão adicionando uma polissemia aos seus escritos. Pois estão recorrendo a "vozes" de outros sujeitos que, por sua vez, reforçam o "argumento de autoridade" do seu próprio discurso.

Vejamos a importância desses textos complementares.

No Livro A, nos 3 (três) textos distribuídos no capítulo que tratam do tema, são destacados diversos subtemas: internacionalização das riquezas do mundo, Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, cultura popular e cultura de massa.

O Livro B apresenta 5 (cinco) textos complementares, que abordam os problemas sociais de muitos países do mundo, a acentuação dos contrates sociais por todo o mundo devido ao processo de globalização, desenvolvimento sustentável, conflitos étnicos, racismo e xenofobia. Todos igualmente importantes para a discussão dos Direitos Humanos.

O Livro C apresenta apenas 1 (um) texto complementar, sobre o atentado às torres gêmeas em 11 de setembro de 2001, acontecimento que propiciou aval ao presidente Bush para uma política de limitação das liberdades individuais: com a aprovação do *Patriot Act*, o

governo norte-americano cerceou os direitos civis, uma vez que poderia obter informações dos cidadãos sem autorização judicial.

Desse modo, pode-se acrescentar que os textos complementares são dedicados a realçar ou complementar algum aspecto narrado no texto, como também buscam introduzir alguma polêmica historiográfica ensejada por certos temas ou conceitos evocados nos capítulos, em geral com alusão explícita a algum historiador em específico. Já alguns documentos disponíveis procuram dedicar-se à transcrição de fonte documental com o objetivo de desenvolver a análise crítica do aluno na construção do conhecimento histórico.

QUADRO VI – IMAGENS E OUTROS RECURSOS UTILIZADOS NOS LIVROS

Livro A **Capítulo 14 – A globalização e a economia mundial (p. 236-247)** - Imagem da Abertura: Foto de cena de desmatamento da Floresta Amazônica. Autoria: Marcelo Sayão, 2008. - Foto do presidente dos Estados Unidos, Ronald Regan, e da primeira-ministra britânica Margaret Thatcher, em Washington. Autoria: Bettmann, 1982. - Foto de linha de montagem de laptops na China, em 2008. Autoria: Ryan Pyle, 2008. - Tirinha sobre o capitalismo: os anos finais, de Ted Rall, 2005. - Foto de vista área do centro de Pequim. Autoria: Goh Chai Hin, 2008. - Foto dos líderes das vinte potências da economia mundial na reunião do G-20 nos EUA. Autoria: Brooks Kraft, 2009. Foto dos líderes dos quatro países emergentes em encontro do BRIC no palácio do Itamaraty, em Brasília. Autoria: Roberto Jayme, 2010. - Propaganda da Coca-cola em árabe, diante de fiéis muçulmanos jogando dominó no Egito. Autoria: Caroline Penn, 2000. - Foto de ativistas fazendo protesto antiglobalização contra o G-8, na Itália. Autoria: Max Rossi, 2010. **Outro Recurso** Representação geográfica dos grandes blocos econômicos. Autoria: Anderson de Andrade Pimentel, 2010.
Livro B **Capítulo: 12 Desigualdades e globalização (p. 181-203)** - Imagem da Abertura: Fotografia de uma mulher vendendo vegetais em frente a um salão de beleza, na Índia. Autoria: Danish Siddiqui, 2012. - Foto de protesto durante a cúpula do G8 realizada em Áquila, Itália. Autoria: Miguel Villagran, 2009. - Foto de trabalhadores chineses em uma fábrica de Tecnologia na China. Imagem China, 2010. - Foto de secretário-geral da ONU discursando durante a Terceira Revisão Global de Ajuda para o Comércio, em Genebra, Suíça. Autoria: Valentin Flauraud, 2011. - Serigrafia e desenho sobre papel, alusiva ao/à Nafta/Alca, de Rubens Gerchman, 2001. - Foto de operários indonésios de Java trabalhando na fabricação de tênis de uma empresa estadunidense. Autoria: Chack Palinggi, 2007. - Foto do derretimento de gelo na baía de Nekko, na Antártida. Autoria: Darrell Gulin, 2011.

- Foto do primeiro desembarque de açúcar em Londres após a criação do Plano Marshall. Autoria: Hulton-Deutsch Collection, 1949.
- Foto de Barack Obama, primeiro presidente negro dos Estados Unidos, tomando posse. Autoria: Jim Bourg, 2009.
- Foto de manifestantes nos arredores da Bolsa de Valores de Nova York. Autoria: Shannon Stapleton, 2008.
- Foto da primeira-ministra britânica Margaret Thatcher lendo um acordo na área externa da Casa Branca,Washington, Estados Unidos. Autoria: J. Scott Applewhite, 1987.
- Foto de jornalistas trabalhando em Centro de Imprensa na sede do Conselho da União Europeia, em Bruxelas, Bélgica. Autoria: Jeff Gilbert, 2012.
- Foto do Canary Wharf, centro financeiro de Londres, Inglaterra. Autoria: John Harper, S/d.
- Foto de manifestação de imigrantes realizada em Paris, França, contra a repressão e o preconceito. Autoria: Alamy, 2012.
- Foto do Distrito de Ginza, em Tóquio, Japão. Autoria: Werner Bischof, 1951.
- Foto de trabalhadores fazendo inspeção no final da linha de montagem de uma fábrica de chips de memória, no Japão. Autoria: Tomohiro Ohsumi, 2012.

Outro Recurso

- Tabela com dados sobre gastos militares de vários países do mundo, incluindo o Brasil, em 2007.

Livro C

Capítulo 18 – O novo século (p. 434-460)

- Imagem da Abertura: Painel mostrando o rosto de 98 crianças que vivem em Londres, expressando a diversidade de etnias, culturas, línguas e religiões. Autoria: Gideon Mendel, 2008.
- Imagem de tela de corretora em Tóquio com índices de diversas bolsas de valores. Autoria: Toru Hanai, 2009.
- Foto de operárias em Java Ocidental fabricando e empacotando calçados de uma empresa sediada nos Estados Unidos. Autoria: Crack Palinggi, 2007.
- Foto de monges budistas trabalhando com computadores no Laos. Autoria: Alison Wrigton, S/d.
- Charge criticando a pobreza criada pelo processo de globalização. Autor: Angeli, S/d.
- Bandeira da comunidade Europeia. Imagem Source.
- Fotos de bandeiras de países do Mercosul na XIX Reunião do Conselho do Mercosul, em Florianópolis. AFP, 2000.
- Foto de passeata no Equador, contra a adesão do país e da América Latina à Alca, de AFP, 2002.
- Foto dos presidentes dos países do BRIC, de AFP, 2009.
- Foto de torcedores festejando a vitória da seleção brasileira masculina de vôlei. Autoria: Ayrton Vignola, 2009.
- Foto de homem da milícia talibã vigiando a estrada de Cabul, de AFP, 1995.
- Foto de Osama Bin Laden no Afeganistão. Autoria, de AFP, S/d.
- Foto de bombeiros resgatando homem dos destroços do World Trade Center. Autoria: Reuters, S/d.
- Foto de notícias de jornais sobre o início da guerra dos EUA contra o Afeganistão. - DPA, 2001.
- Foto de tanque norte-americano, decorado com fotos de Saddan Hussein, em Bagdá, Iraque. Autoria: Juca Varella, 2003.
- Foto de iraquianos recebendo orientação de um soldado. Autoria: Juca Varella, 2003.
- Foto do ataque de 11 de setembro de 2001 às torres do World Trade Center, em Nova -

York. Autoria: Spencer Platt, 2001.
- Foto de faixa em loja informando redução de IPI pelo governo brasileiro. Autoria: Edson Lopes Jr., 2009.
- Foto de Barack Obama com sua esposa durante a solenidade de sua posse na presidência dos EUA. Autoria: Goug Mills, 2009.
- Foto de jogadores franceses comemorando a vitória sobre a seleção brasileira na Copa do Mundo de 2006. Autoria: Start Franklin, 2006.
- Foto de Urso polar em placa de gelo vagando pelo oceano. Autoria: Peter Arnold, 2009.
- Anúncio com apelos dos ambientalistas aos chefes de Estado, durante a Conferência das Nações sobre Mudanças Climática, em Copenhague. Autoria: Greenpeace, 2009.

Análise e interpretação

No processo de aprendizagem, as imagens são parte da construção do conhecimento histórico. Nas coleções, algumas imagens são utilizadas como estímulo dos textos, mas poucas são seguidas de atividades interativas. Lidar com imagens requer certas habilidades que podem ser desenvolvidas pelo exercício do olhar, que envolve observar, identificar e compreender o significado das mesmas. As imagens não têm um sentido em si mesmas. Somente adquirem sentido entre os agentes sociais que as produzem e as consomem. As mesmas têm sentido no seu tempo, no espaço em que foram produzidas, na sociedade em que circulam e nas pessoas com as quais interagem.

Há um ponto em comum entre as imagens dispostas ao longo dos capítulos analisados e os textos escritos: ambos são, fundamentalmente, representações da realidade, ou seja, expressam versões a respeito dos eventos históricos e carregam intencionalidades.

Entendendo que uma análise das imagens, por si só, configura um outro trabalho que extrapola os limites desta Dissertação, registramos algumas breves observações sobre a matéria, comentando a relação das imagens com os textos escritos e, sobretudo, como elas se prestam à veiculação dos princípios dos Direitos Humanos.

- o Livro A expõe 09 imagens relativas ao Bloco/Temporalidade 4 e mais uma representação cartográfica;
- já o Livro B apresenta 16 imagens e uma tabela;
- o Livro C relaciona 22 imagens no texto.

Todas as imagens apresentadas em seus respectivos livros são bastante pertinentes ao assunto abordado nos textos escritos. Porém, quase sempre, são referidas como ilustrações.

No Livro A, despontam imagens sobre desmatamento da Floresta Amazônica, governantes que adotaram a política neoliberal, linha de montagem numa fábrica, blocos econômicos, centro econômico no cenário mundial, líderes de potências econômicas, líderes de países emergentes, expansão de empresas transnacionais e protesto antiglobalização.

No Livro B, é possível verificarmos imagens sobre: desigualdades entre sociedades ricas e pobres, protestos por desastres ambientais, trabalhadores em fábricas, Nafta e Alca, operários numa produção globalizada, desastres ambientais, manifestações populares, União Europeia, manifestação de imigrantes, racismo e xenofobia e consumo.

No Livro C, as imagens suscitam leituras sobre: diversidade de etnias, culturas, línguas e religiões que convivem no mundo atual, interdependência das economias nacionais, empresas multinacionais, internet como símbolo da globalização, pobreza criada pelo processo de globalização, comunidade Europeia, Mercosul, manifestação contra a adesão da América Latina à Alca, milícias talibãs, ataques terroristas, hostilidades entre EUA e o Afeganistão, aquecimento global entre outras.

Em síntese, o que queremos evidenciar, é que as imagens contêm representações sociais variadas, possibilitando uma polissemia discursiva sobre o processo histórico do tempo presente e tendências de tempos futuros, tanto o discurso da Globalização quanto de seu avesso.

No quadro abaixo, selecionamos algumas imagens passíveis de um maior trabalho com Direitos Humanos. Apenas apontamos as possibilidades de trabalho por nós vislumbradas; uma análise requer um trabalho específico.

QUADRO VI.1 – POSSÍVEIS RELAÇÕES IMAGENS E DIREITOS HUMANOS

Livro A **Capítulo 14 – A globalização e a economia mundial (p. 236-247)** **Imagens**	**Temas para os Direitos Humanos**
- Imagem da Abertura: Foto de cena de desmatamento da Floresta Amazônica.	Meio ambiente.
- Foto de linha de montagem de laptops na China, em 2008 + Tirinha sobre o capitalismo: os anos finais.	Globalização; Desigualdade socioeconômica.
- Foto dos líderes das vinte potências da economia mundial na reunião do G-20 nos EUA + Foto dos líderes dos quatro países emergentes em encontro do BRIC no palácio do Itamaraty, em Brasília. + Representação geográfica dos grandes blocos econômicos.	Poder econômico.
- Propaganda da Coca-Cola em árabe, diante de fiéis muçulmanos jogando dominó no Egito.	Diversidades culturais.
- Foto de ativistas fazendo protesto antiglobalização contra o G-8, na Itália.	Meio ambiente, Resistência, Sujeitos de direitos.
Livro B **Capítulo: 12 Desigualdades e globalização (p. 181-203)**	**Temas para os Direitos**

Imagens	**Humanos**
- Imagem da Abertura: Fotografia de uma mulher vendendo vegetais em frente a um salão de beleza, na Índia.	Desigualdade socioeconômica, diversidades culturais.
- Foto de protesto durante a cúpula do G8 realizada em Áquila, Itália. + - Foto de manifestantes nos arredores da Bolsa de Valores de Nova York.	Poder econômico X Cidadania, Sujeitos de direitos.
- Foto de trabalhadores chineses em uma fábrica de Tecnologia na China. + Foto de operários indonésios de Java trabalhando na fabricação de tênis de uma empresa estadunidense + Foto de trabalhadores fazendo inspeção no final da linha de montagem de uma fábrica de chips de memória, no Japão	Trabalho. Globalização.
- Foto do derretimento de gelo na baía de Nekko, na Antártida.	Meio ambiente.
- Foto de Barack Obama, primeiro presidente negro dos Estados Unidos, tomando posse.	Afirmação étnica.
- Foto de manifestação de imigrantes realizada em Paris, França, contra a repressão e o preconceito.	Racismo, Preconceito, Repressão.
- Tabela com dados sobre gastos militares de vários países do mundo, incluindo o Brasil, em 2007.	Belicismo.
Livro C **Capítulo 18 – O novo século (p. 434-460)** **Imagens**	**Temas para os Direitos Humanos**
- Imagem da Abertura: Painel mostrando o rosto de 98 crianças que vivem em Londres, expressando a diversidade de etnias, culturas, línguas e religiões.	Diversidades socioculturais.
- Imagem de tela de corretora em Tóquio com índices de diversas bolsas de valores. + Foto de monges budistas trabalhando com computadores no Laos. s/d.	Globalização.
- Foto de operárias em Java Ocidental fabricando e empacotando calçados de uma empresa sediada nos Estados Unidos +	Trabalho.
-Charge criticando a pobreza criada pelo progresso de globalização	Globalização econômica X efeitos sociais;
- Foto de homem da milícia talibã vigiando a estrada de Cabul, Afeganistão. +	Terrorismo /Belicismo X Cultura de Paz.
- Foto de Osama Bin Laden no Afeganistão.	
- Foto do ataque de 11 de setembro de 2001 às torres do World Trade Center, em Nova York + - Foto de bombeiros resgatando homem dos destroços do World Trade Center + Foto de notícias de jornais sobre o início da guerra dos EUA contra o Afeganistão.	
- Foto de Barack Obama com sua esposa durante a solenidade de sua posse na presidência dos EUA.	Afirmação étnica;
- Foto de Urso polar em placa de gelo vagando pelo oceano. Autoria: Peter Arnold, 2009 + Anúncio com apelos dos ambientalistas aos chefes de Estado, durante a Conferência das Nações sobre Mudanças Climáticas, , em Copenhague, 2009.	Meio ambiente; Resistência; Sujeitos de direitos; Manifestações sociais; Cidadania.

QUADRO VII – ATIVIDADES PROPOSTAS NOS LIVROS

Livro A
Capítulo 14 – A globalização e a economia mundial (p. 236-247)
Analise o documento – a atividade apresenta alguns artigos da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, e solicita que o aluno identifique o que a referida declaração afirma com relação à cultura, os cuidados a serem tomados com a produção de bens e serviços culturais. Solicita, ainda, que o/a aluno/a emita opinião e a registre no caderno sobre aspectos positivos e negativos da globalização em relação à cultura, tecnologia, meio ambiente etc., debatendo depois com os/as colegas.
Texto complementar – Após a apresentação do texto **Outro olhar sobre a globalização**, orienta o aluno a registrar no caderno: a sua compreensão do texto, sobre os dois tipos de cultura consideradas pelo autor, as principais características das culturas referidas, o processo de difusão da cultura popular e suas transformações decorrentes da difusão. Indica, ainda, pesquisa e debate sobre as manifestações culturais típicas da região do/a aluno/a.
Atividades – registre em seu caderno
Explorando o conhecimento – questões baseadas em dois fragmentos de textos: as principais características do processo de globalização, os motivos estruturais da formação de megablocos, o crescimento do desemprego, características positivas do processo de globalização, neoliberalismo. Baseadas em outro fragmento de texto, outras questões: as características financeiras do mundo globalizado, blocos econômicos e mercado financeiro, dificuldades para a vigência da Taxa Tobin.
Análise das fontes – questões relacionadas a informações contidas no boxe **Os próximos 11:** identificar os países que fariam parte do grupo N-11, critérios para a formação do grupo, sua relação com os países do BRIC; observação de mapa disposto no capítulo para identificar a localização dos principais blocos econômicos mundiais; pesquisa sobre um dos blocos econômicos e elaboração de um texto sobre a sua atuação e importância no âmbito da economia mundial.
A História e o tempo presente – a partir da leitura de uma foto de participantes do Fórum Social Mundial, proposta de pesquisa na *internet*, jornais ou revistas, sobre a Carta de Princípios do Fórum Social Mundial, destacando: os principais objetivos do Fórum; proposta de uma pesquisa em grupo sobre os encontros do Fórum Social Mundial; fixar as diferenças entre o Fórum Social Mundial e o Fórum Econômico Mundial. Com base em um fragmento intitulado **Uma proposta para combater o desemprego**, debate sobre o paradoxo da economia globalizada e as soluções apresentadas pelo autor; entrevista com algumas pessoas desempregadas e debate com os colegas sobre o problema do desemprego.
Vestibular/ENEM – questões sobre: propriedade privada dos meios de produção em geral, e da terra em particular, neoliberalismo dos tempos atuais, efeitos da terceirização. Com base em fragmento do texto **A sociedade global**, escolha de resposta correta entre várias afirmativas relativas ao capitalismo globalizado.
Ampliando o conhecimento – sugestão de filmes.

Livro B
Capítulo: 12 Desigualdades e globalização (p. 181-203)
Abertura – Reflexão, a partir de uma fotografia, sobre cenas similares à da imagem. Anotação em caderno, durante o estudo, de palavras relacionadas à imagem.
Documento: Objetivos do milênio – apresenta os objetivos de Desenvolvimento do Milênio, demandando a identificação dos objetivos e suas áreas de vínculo.
Compreendendo – questões sobre: caracterização dos países do Primeiro e do Terceiro

Mundo bem como sua distinção; identificação, na história do Brasil, de elementos característicos de países do Terceiro Mundo; o conceito de Terceiro Mundo e a diversidade que o compõe.
Em questão: Com base no texto **Globalização e exclusão social**, reflexão e debate sobre desigualdade social.
Documento: Carta da Terra (preâmbulo) – identificar o teor da Carta; identificar as propostas contidas no documento.
Compreendendo – questões sobre: a atual globalização da economia e os fatores para sua aceleração, as diversas mudanças na economia mundial demonstrativas do processo de globalização econômica, os impactos socioambientais gerados pela globalização.
Em questão: com base no texto **Rebelião em Los Angeles** – relacionar um comentário apontado no texto com a situação da população estadunidense narrada no capítulo.
Saiba mais: com base no texto **Racismo e xenofobia em tempos de crise –** pede-se ao/à aluno/a identificar a principal causa apontada pelo autor para o atual surto de racismo e xenofobia no mundo.
Compreendendo – apontar as formas utilizadas pelo governo dos EUA para expandir sua influência por todo o planeta, explicar o surgimento do Estado de bem-estar social na Europa e suas principais características, justificar que tendência atual está na contramão do processo de integração europeia, e comentar sobre a expressão "milagre japonês".
Oficina de História:
Vivenciar e refletir: reflexão em grupo sobre algumas "formas de dominação" que marcaram a história de sociedades do Terceiro Mundo, desde a colonização até os dias atuais; realização em grupo de questões sobre o processo de globalização e o aumento da exclusão social, grupos incluídos e excluídos na sociedade de inserção do/a aluno/a; pesquisa em jornais revistas sobre os conceitos de Primeiro e Terceiro Mundo.
Diálogo interdisciplinar: observar uma tira, explicar o humor da mesma, a situação criticada e a forma como se relaciona com o conteúdo do capítulo; com base em um texto, pesquisa sobre o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN); e debate em grupo sobre a forma do referido movimento social utilizar possibilidades trazidas pela globalização a fim de fortalecer sua luta.
De olho na universidade: questão sobre a moeda única europeia e o conceito de neoliberalismo.
Pra saber mais - sugestão de sites, livros e filmes.

Livro C
Capítulo 18 – O novo século (p. 434-460)
Roteiro de Estudos:
Para organizar: questões sobre**:** o processo de globalização levando em consideração a mundialização dos mercados, as políticas neoliberais e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia; as vantagens e as desvantagens do processo de globalização; os blocos econômicos e suas modalidades; as iniciativas tomadas pelo governo George W. Bush diante dos atentados terroristas de 11 de setembro de 2001; o efeito estufa e os fatores do "aquecimento global".
Reflexões: com base no texto **Orientalismo**, discutir como seu autor Edward Said elabora o conceito de "Orientalismo".
Vamos testar? questões de Vestibulares, ENEM, Universidades e dos/as autores/as sobre desmatamento na Amazônia, razões da menor participação da energia eólica na matriz energética brasileira, processo de globalização, moeda única europeia (euro) e a "desmontagem das estruturas do passado", terrorismo político, globalização, redesenho geopolítico do mundo após o fim da Guerra Fria e da URSS, comparação entre a crise mundial entre 1929-1934 e a atual.

Para fechar: Assistir ao filme **Uma verdade inconveniente,** debater os argumentos apresentados por Al Gore (ex-vice-presidente dos EUA) sobre "aquecimento global", e sugerir atitudes a serem tomadas em nosso cotidiano a fim de tornar a Terra um planeta limpo e com melhores condições de vida.
Fique de olho: indicações de livros e filmes, sem indicação de atividades.

Análise e interpretação

Os Livros analisados apresentam uma variedade de propostas de atividades a serem desenvolvidas pelo/a professor/a e seus/suas alunos/as.

Muitas das atividades, conforme pode ser visto no Quadro 6, possibilitam a correlação com os Direitos Humanos. De um modo geral, as atividades possibilitam ao/à aluno/a desenvolver capacidades discursivas diversificadas: domínio da escrita, da formulação oral, leituras imagéticas, comparação e diálogos intertextuais, entre outras.

Ao final de cada capítulo, ou mesmo no percurso do capítulo, são apresentados pelos autores exercícios de organização da aprendizagem e, de outro lado, para aprofundamento de aspectos conceituais e/ou como estímulo à capacidade criativa do/as aluno/as em face dos temas abordados no capítulo.

Algumas atividades propostas buscam assim, fazer com que o/a aluno/a se sinta um pesquisador, como se estivesse ele/a mesmo/a a fazer história, reconstruindo o passado e não só aprendendo conteúdo ou interpretações já dadas.

São apresentadas algumas questões para serem respondidas em grupo, para que assim, o/a aluno/a seja levado à reflexão; envolvendo nesse caso, via de regra, um assunto polêmico ou de ordem conceitual.

QUADRO VIII – FRAGMENTOS DE TEXTOS DE LD ANALISADOS EM RELAÇÃO AOS DH

Temporalidade 4- Presente e Futuro
Princípio dos DH analisado: IGUALDADE

LIVRO A
Fragmento de Texto (F.10)
"[...] Infelizmente, nem sempre tais avanços se refletem em conquistas sociais, pois os resultados da integração dos mercados variam de continente para continente, de país para país. O desenvolvimento tecnológico e as mudanças que ocorreram no fim do século XX e início do XXI permitiram o aumento da produtividade; em contrapartida, geraram uma grande redução de mão de obra." (capítulo 14**,** p. 238).

LIVRO B **Fragmento de Texto (F.11)** **RIQUEZA E POBREZA** **O abismo que separa os povos do mundo** (subtítulo do cap. 12) "Como a riqueza material produzida nos países capitalistas não é distribuída de forma equilibrada entre as populações do mundo inteiro, há um abismo entre as sociedades dos países ricos e as dos países pobres." (capítulo 12, p. 184)
LIVRO C **Fragmento de Texto (F.12)** "Nos últimos anos do século, o capitalismo experimentou fase de grande expansão, que provocou a aceleração do processo conhecido como globalização. O século XXI parecia muito promissor. No entanto, ataques terroristas, novas guerras e grave crise econômica levaram sofrimento a milhões de pessoas em todo o mundo. Mas algo de positivo despontou no novo século: aumentou a consciência ambientalista e a convicção de que a catástrofe ecológica, se ocorrer, poderá destruir a humanidade. Apesar de tudo, muitos acreditam que a humanidade pode superar suas dificuldades criando formas de convivência baseadas nos direitos dos cidadãos e na democracia, alcançando a paz entre os povos." (capítulo 18, p. 434).

Análise e Interpretação

Recordando, o Quadro VIII **tem** como intenção analisar **fragmentos dos textos principais de cada Bloco/Temporalidade, em que se inscrevem os Direitos Humanos embora o seu léxico possa não estar, necessariamente, explícito nas superfícies textuais.**

Diferentemente dos demais Blocos/Temporalidades, de discursos mais indiretos dos/as autores/as, dado o seu maior distanciamento temporal dos fatos narrado, aqui levamos em conta que os significados dos/as autores/as sobre a Globalização (ver análise do Quadro IV) são discursos mais diretos porquanto são partícipes dos acontecimentos e processos narrados, são-lhes coevos. Assim, usamos outro critério para selecionar os fragmentos: cada um aborda diferentes dimensões sobre a nova ordem mundial e a expansão da globalização.

No mais, seguimos os procedimentos já explicitados nos Blocos/Temporalidades já analisados/as: identificamos os enunciados de cada fragmento, para configurar a Formação Discursiva e, pois, a Formação Ideológica.

No **fragmento 10**, os enunciados são os seguintes:

(1) [...] Infelizmente, nem sempre tais avanços se refletem em conquistas sociais"[...]
(2) Os resultados da integração dos mercados variam de continente para continente, de país para país.
(3) O desenvolvimento tecnológico e as mudanças permitiram o aumento da produtividade.
(4) em contrapartida, [o desenvolvimento tecnológico e as mudanças] geraram uma grande redução de mão de obra.

No **fragmento 11**, os enunciados são os seguintes:

(5) O [Um] abismo [que] separa os povos do mundo.

(6) Há um abismo entre as sociedades dos países ricos e as dos países pobres.

(7) [Porque] a riqueza material produzida nos países capitalistas não é distribuída de forma equilibrada entre as populações do mundo inteiro

No **fragmento 12**, os enunciados são os seguintes:

(8) O capitalismo experimentou fase de grande expansão nos últimos anos do século.

(9) [a grande expansão do capitalismo] provocou a aceleração do processo conhecido como globalização.

(10) O século XXI parecia muito promissor.

(11) No entanto, ataques terroristas, novas guerras e grave crise econômica levaram sofrimento a milhões de pessoas em todo o mundo

(12) Mas algo de positivo despontou no novo século.

(13) Aumentou a consciência ambientalista.

(14) [Aumentou a] convicção de que a catástrofe ecológica poderá destruir a humanidade, se ocorrer.

(15) Apesar de tudo, muitos acreditam.

(16) [que] A humanidade pode superar suas dificuldades.

(17) Criando [se criar] formas de convivência baseadas nos direitos dos cidadãos e na democracia,

(18) Alcançando [se alcançar] a paz entre os povos.

Agrupando esse enorme conjunto de enunciados, nosso passo seguinte foi buscar configurar uma **Formação Discursiva-síntese**, embora haja, diferenças de ênfases de obra a obra. Assim, foram agrupados:

- sobre a significação dos fatores econômicos e da globalização: os enunciados 1, 3, 8, 9, 10;
- sobre a significação desigualdades existentes no mundo: os enunciados 2,4, 5, 6, 7, 11;
- sobre a significação do processo de conscientização global: os enunciados 12 a 18.

Antecipadamente à análise, pudemos notar que, nos textos referentes a esse Bloco/Temporalidade 4, os/as autores/as se explicitam mais enquanto tais, suas interpretações parecem estar mais manifestas. Uma possível compreensão dessa ocorrência é o fato de que o

recorte temporal do Bloco é o período de vivência dos/as próprios/as autores/as, diferentemente dos Blocos 1 e 2, em que ficam meio à sombra nos textos, embora estejam neles inscritos. No presente caso, a par do repertório historiográfico que pavimenta os textos, estão inscritos como sujeitos históricos pertencentes diretamente à temporalidade estudada.

Com base nestes enunciados, podemos formular a **Formação Discursiva** (FD), contida em comum nos Livros analisados, da seguinte maneira:

A Globalização e a etapa mais recente do sistema capitalista, que vem sendo constituída como eixo societário estruturante desde a década de 1980. Configura-se como um processo de integração/mundialização/interdependência de: mercados financeiros, estruturas produtivas, fluxos comerciais de bens e serviços, mídias. Foi alavancada por politicas neoliberais implantadas nos Estados Unidos e Inglaterra e disseminadas, em diferentes graus, por muitos países do mundo. Componentes centrais à Globalização são as Tecnologias de Informação. Desse conjunto de mudanças, foi engendrada uma nova divisão de trabalho que, por sua vez, ensejou uma nova ordem mundial.
Na dimensão cultural, esse processo tem resultado em novas e positivas formas de relacionamento e aproximação entre povos, sociedades, grupos sociais e indivíduos; e na transnacionalização de bens culturais, ao mesmo tempo da difusão de um padrão de vida e comportamentos hegemônico, de base norte-americana.
Por outro lado, a Globalização enfraqueceu o Estado-nação na esfera politica. Em termos socioeconômicos, tem produzido extensivamente desemprego estrutural e conjuntural, concentração de renda e maior acumulação de riquezas nas mãos de poucos grupos, consequente extensão e agravamento da pobreza, além de crise ambiental.
O processo de Globalização, no entanto, não é "definitivo ou absoluto" e há várias contraposições ao mesmo, visíveis, por exemplo, na questão nacional e na questão ambiental.

Acerca da FD acima, alguns comentários:

1º) São breves as menções dos/as autores/as no que diz respeito às *desvantagens* da globalização e do neoliberalismo. As exclusões decorrentes deste processo são descritas sucintamente, mas quase nada significadas explicitamente. Mas é preciso "ler" que os significados estão inscritos em tais descrições. Há um discurso de muitos "implícitos" sobre a exclusão social.

2º) Também quase nada se diz que a desigualdade social permeia as várias sociedades, e não apenas aos países de Terceiro Mundo;

3º) Há uma questão importantíssima para as reflexões sobre os Direitos Humanos: a desigualdade socioeconômica e cultural, inscrita, de diversas formas, nos três Livros. Mas no Livro B é mencionada a dimensão sobre riqueza-pobreza de modo mais enfático do que nos demais livros, embora nestes também contemplada: "o abismo que separa os povos do mundo", desenvolvido de várias formas no texto do autor e por vários textos/documentos complementares, especialmente o texto complementar **Globalização e exclusão social**, de autoria do grande pensador Milton Santos. No entanto, mesmo a atividade demandada a partir do texto parece-nos restrita face à importância da problemática.

O fragmento 11, extraído do Livro B sintetiza a problemática da desigualdade socioeconômica em apenas uma palavra, uma metáfora: **abismo**. A partir dessa metáfora, pode-se debater a problemática da desigualdade e fazer emergir o princípio da **igualdade.** Pode-se partir de uma pergunta inicial**: O que o autor quis dizer com a palavra abismo? O que é um abismo? Por que riqueza e pobreza são um "abismo que separa os povos do mundo"?** Este exercício pode, aliás, ser feito conjuntamente entre professores/as de Língua Portuguesa e História começando pela busca dos seus significados. Para os propósitos desta Dissertação, vamos nos ater à análise do discurso: identificar que sentido o ator está atribuindo à palavra *abismo*? Isto é muito relevante porque a palavra *abismo* tanto significa "um precipício profundo" quanto pode significar algo além disso: algo *intransponível*. O que o autor quis dizer? Os dois sentidos? Teria dito que a *pobreza é intransponível*? A leitura do texto do autor possibilita a identificação do significado que ele deu à palavra.

O passo seguinte é a pergunta: **A que memória discursiva (Interdiscurso) a metáfora remete?** A muitos discursos, são muitos os discursos sobre a igualdade-desigualdade: discurso religioso, discurso político, discurso educacional, por exemplo. No discurso político, a ideologia liberal trata da igualdade-desigualdade em que sentido? Na ideologia socialista, trata da igualdade-desigualdade em que sentido? Da Formação Discursiva liberal e/ou da Formação Discursiva Socialista, chegamos às Formações Ideológicas. Continuemos a análise do fragmento: O abismo **que separa os povos do mundo: como cada uma dessas Formações Discursivas/Formações Ideológicas encara a riqueza e a pobreza? Encaram do mesmo modo?** Bem, a análise poderia prosseguir, selecionando-se, por exemplo, outro(s) fragmento(s) do discurso liberal e/ou do discurso socialista, para efeito de complementação. O tema também abriga a discussão de sujeito de direitos**: como cada Formação Ideológica concebe "sujeito de direitos"?** Mais do que fazer uma análise exaustiva, a intenção aqui foi apontar os procedimentos metodológicos da AD e suas potencialidades reflexivas.

4º) A atualidade do tema do Bloco 4 desponta em meio a muitos relacionados ao campo dos Direitos Humanos, como solo de questionamentos sobre as exclusões do tempo presente, os crimes de terrorismo, os crimes de injúria racial, xenofobia, intolerância religiosa e tantos outros comportamentos reprováveis na atualidade. Pois vivemos, e sobre isso não é preciso nos delongarmos, em uma época onde a dignidade humana se evapora diante de uma generalizada miséria ética que, desrespeitando os Direitos Humanos, se personifica em atrocidades como intolerância, violências de todas as formas, xenofobia e etnocracia.

O tema da Igualdade/Desigualdade, enquanto uma Temporalidade escolhida para análise, numa visão ampla, se apresenta cotidianamente no tempo presente e ganha cada vez mais espaço, inclusive na própria Escola, possivelmente pela indiferença do seu real significado.

Nesse sentido, a formação discursiva correspondente ao tema pode ser um caminho interessante para a reflexão sobre os problemas e as contradições do presente. Este Bloco/Temporalidade tem uma grande relevância para que o/as aluno/as realizem uma avaliação crítica do mundo atual, observando os efeitos da globalização em relação aos avanços tecnológicos, à desigualdade social e à crise ambiental.

QUADRO VIII.1 SUJEITOS DO PRESENTE E FUTURO NOS LIVROS ANALISADOS

POSIÇÃO DOS SUJEITOS NO PROCESSO	**DISCRIMINAÇÃO DOS SUJEITOS**
Beneficiários da globalização	**Capital financeiro** **FMI** **Banco Mundial** **OMC** **Empresas transnacionais** **Estados Unidos** **Blocos econômicos: ALCA/NAFTA, União Europeia, APEC [Japão] > Primeiro Mundo** **G8**
Partícipes da Globalização em condições desiguais	**Países em desenvolvimento/países emergentes** **G 20** **BRICS** **N 11 (Next eleven)**
Contestações à Globalização	**Excluídos culturais/digitais** **Agentes antiglobalização (ao menos sistêmica):** **- ambientalistas** **- indígenas** **- sindicalistas** **- militantes de grupos de esquerda** **- agricultores** **- estudantes** **- religiosos etc** **E** **- terroristas**

Neste quadro, visualiza-se os contrastes entre sujeitos do processo de Globalização. Sujeitos beneficiários, sujeitos incluídos em termos, sujeitos excluídos. Sujeitos coletivos e sujeitos individuais, sujeitos institucionalizados e sujeitos instituintes.

Nos textos, há um certa diferença de abordagem e significação: são destacados mais os sujeitos institucionalizados (Blocos econômicos, Grupos de interesses como o G 8, o G 20, o próprio BRICS, organizações transnacionais) do que os sujeitos excluídos.

Neste processo discursivo, há uma outra distinção: os sujeitos beneficiários mencionados usualmente são coletivos e internacionalizados, os sujeitos excluídos são referidos como grupos sociais de diversas naturezas, mais de cunho "particularista", pouco se referindo os textos ao fato de que muitos desses grupos se organizam/estão se organizando e integrando em movimentos também de dimensão internacional. Essa distinção de sujeitos nos remete a uma interpretação muito prolífica do sociólogo português Boaventura Santos (http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_ContextoInternacional01.PDF.>) sobre *localismos globalizados* e *globalismos localizados* que, se incorporada ao exame do quadro acima, pode propiciar uma análise de amplo espectro. Inclusive, para "encarnar" muitos desses sujeitos, especialmente os institucionalizados, e identificá-los como pessoas de carne e osso, "quebrando" o anonimato das corporações que, pelo anonimato das nomenclaturas discursivas com que são designados, têm reforçado o seu poder e mantêm os excluídos em alienação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face da já referida contextualização da Educação em/para os Direitos Humanos, é de perguntar-se até que ponto a Educação poderia possibilitar a efetivação dos Direitos Humanos, que, são violados e, não são garantidos efetivamente. Tais violações, são justificadas por especifidades culturais, que em determinadas situações, justificam atos que para a maior parte da humanidade são considerados atentatórios à dignidade da pessoa humana, mas que, em certos lugares, são tidos por legítimos, encontrando-se enraizados na prática social e jurídica de determinadas comunidades. Para que tais atos sejam reconhecidos verdadeiramente como violadores dos Direitos Humanos, faz-se necessário repensar esta problemática em nossos dias, compreendendo que a finalidade dos Direitos Humanos não é resolver todos os problemas postos em sociedade, mas impedir que eles sejam enfocados sem os homens/seres humanos e resolvidos contra eles.

A Educação voltada para a promoção dos Direitos Humanos traz consigo desafios e implicações fundamentais que podem e devem contribuir de forma marcante para a construção de uma cultura de respeito à dignidade humana, através da promoção e da vivência dos valores democráticos, da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz.

Dessa forma, esta pesquisa se propôs compreender como o tema Direitos Humanos, correlacionado com a Cultura de Direitos Humanos, a Educação em/para os Direitos Humanos e o Ensino de História, vem sendo abordado nos livros didáticos de História. Isso porque se compreende que essas abordagens se constituem como representações e interpretações do mundo e são capazes de exteriorizar concepções, ideias e valores preconizados por pessoas que contribuem para a produção e transmissão de cultura e ideologias, tornando-as parâmetros para os/as educandos/as inseridos (de forma inclusiva ou excludente) em nossa sociedade.

Nesse aspecto, o estudo objetivou compreender as articulações entre DH, EDH e Ensino de História, especificando as possibilidades deste campo de conhecimento para a socialização da Cultura de/para os Direitos Humanos.

Evidentemente esta pesquisa não pretendeu definir as linhas balizadoras e epistemológicas do que seja a EDH. Mas se buscou, isto sim, contribuir para o debate acadêmico, sobre até que ponto as medidas adotadas pelos órgãos de proteção aos Direitos Humanos e as políticas públicas conduzidas estão, efetivamente, assegurando a realização do

direito garantido no ambiente escolar, dialogando com as prerrogativas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH.

As inquietações que nos impulsionaram para esta pesquisa, conforme relatado no Capítulo III, itens 3.1 e 3.2, procederam de várias experiências: a docência em História em uma Escola, no município de Itapororoca, no ano de 2011; a formação em uma pós-graduação em Direitos Fundamentais e Democracia, temática básica dos Direitos Humanos. Entre outras. Nestas oportunidades, constatamos a distância entre os discursos acadêmicos sobre DH e os discursos circulantes na Educação Básica. DH eram uma realidade distante e desconhecida dos nossos/as alunos/as do Ensino Médio, causavam estranheza. E, no entanto, era para eles/as alunos/as que o conhecimento do tema deveria se direcionar e interessar. Foi, então, que percebemos que os LD poderiam auxiliar para esse empoderamento conceitual e nem sempre o faziam.

Mais inquietações nos provocaram a nossa experiência na Educação Básica, em Estágios Supervisionados, quando pudemos observar a influência que o livro didático pode ter na vida dos/as alunos/as. Foi aí que fomos percebendo como os textos apresentados em sala de aula podem contribuir, consciente ou inconscientemente, tanto para visões de estranhamento quanto de recepção aos DH.

Na consecução do trabalho, a partir dessas constatações em uma dada realidade educacional, a de nossa vivência, também foi percebida a necessidade de ampliar nossa formação/compreensão de dois outros âmbitos de conhecimento: sobre os Livros Didáticos e sobre métodos de análise de textos.

Sobre os Livros Didáticos, o entendimento das várias dimensões neles inscritas: como produto cultural, artefato material e recurso pedagógico, alargando os horizontes interpretativos para muito além da também necessária sólida formação dos/as autores/as nas áreas de conhecimento objetos dos livros.

Sobre os métodos de análise de textos, buscamos estudar e compreender os dois métodos mais recorrentes nas Ciências Sociais: a Análise de Conteúdo (AC) e a Análise de Discurso (AD). Não descartamos plenamente a AC, inclusive consideramos os seus procedimentos metodológicos, em especial a questão de categorização, mas nos pareceu que a Ad ofereceria outras possibilidades distintas de análise e interpretação, tais como: a não transparência da linguagem, as suas falhas e equívocos, seus efeitos múltiplos, tanto servindo para comunicar como para *não comunicar*; a linguagem como uma relação entre sujeitos afetados pela língua e pela história; os sentidos estarem inscritos na linguagem, nos textos, e estes não serem prontos e acabados em decorrência mesmo de sua historicidade; a afirmação

de continuidades, mas também de rupturas contidas nos textos, possibilitando a transformação, o movimento dos sujeitos e dos sentidos; o não- dizer (o implícito), suas várias formas (o pressuposto, o subentendido, o silêncio) presentes na instância da linguagem e suas significações mesmo quando não-dito.

Somando os três eixos de fundamentos teórico-metodológicos do estudo – as articulações entre DH, EDH e Ensino de História; Livros Didáticos; e Métodos de Análise de Textos –, em cotejo com o material empírico (os textos didáticos), foi sendo construída uma metodologia de análise e interpretação de tais textos.

A Pesquisa empírica propriamente dita deste estudo foi feita pela leitura e análise de 03 Livros Didáticos da área de História, os mais adotados pelas escolas na região do Vale do Mamanguape/Paraíba. De cada obra, mais especificamente, examinamos o respectivo volume correspondente à 3ª série do Ensino Médio. Em cada um desses volumes, analisamos quatro Blocos/Temporalidades históricas, totalizando 24 Capítulos assim discriminados:

QUADRO IX – SÍNTESE DA AMOSTRA DE LIVROS DIDÁTICOS NA PESQUISA (em capítulos)

BLOCO/TEMPORALIDADE	LIVRO A	LIVRO B	LIVRO C
1- 1ª República Brasileira	1	3	2
2 – Regimes Nazifascistas e a 2ª Guerra Mundial	2	2	2
3 – O Brasil de 1945 aos dias atuais	3	3	3
4 - Globalização	1	1	1
TOTAL DE CAPÍTULOS ANALISADOS	7	9	8

Cada Bloco/Temporalidade foi sistematizado/a em Quadros, seguidos de análises, apontando o conjunto dos elementos presentes nos textos didáticos: os textos principais dos autores/as, os textos complementares, as imagens e outros recursos, as atividades propostas e um exercício de AD mais especificamente, com exame de fragmentos dos textos principais.

Poderíamos ter ido mais longe caso não houvesse injunções objetivas que fixaram os limites possíveis do trabalho. Uma delas: o de prazo para a elaboração do estudo. Por exemplo: só o exame do Interdiscurso de cada Bloco daria margem a longas análises. Outra injunção foi o fato de não termos formação específica na área de linguagem. Esta é uma outra constatação fundamental: como é necessário propiciar uma formação teórico-metodológica adequada a pesquisadores/as da área de Direitos Humanos – e, de resto, das várias áreas do

conhecimento – em termos de leitura e interpretação de textos. Afinal, as relações dos seres humanos com o mundo e com o Outro, são feitas pela mediação da linguagem (em suas mais diversas formas), da leitura e interpretação do mundo e do Outro. O que fizemos, no entanto, entendemos como razoavelmente suficiente para mostrar as potencialidades da AD.

A pesquisa realizada permitiu uma grata constatação: o fato dos Livros Didáticos (ao menos os examinados) conterem inúmeras possibilidades para a realização da EDH. Alguns dos nossos registros podem ensejar outros estudos nesse sentido, a exemplo de atividades com imagens ou mesmo de reflexões sobre as atividades sugeridas cos/às alunos/as em cotejo com a questão da formação crítica e autônoma dos sujeitos, portanto, formação de sujeitos de direitos. Os resultados obtidos, de modo mais abrangente, possibilitaram o questionamento de nossa concepção prévia à pesquisa, de que Livros Didáticos não propiciariam a EDH. É claro que os resultados são relativos e demandam novas pesquisas, pois há Livros Didáticos e Livros Didáticos, textos e textos.

Se comprovamos que os LD (ao menos os examinados) propiciam a veiculação dos DH e a EDH, por que ela não se concretiza nas Escolas? A reflexão leva a outro patamar de considerações, às práticas educativas e a um problema talvez anterior: a formação dos/as professores/as (formação inicial).

Desse modo, os resultados obtidos suscitam uma reflexão de maior alcance: como os textos didáticos poderiam instituir melhor o discurso dos DH em um momento em que se tenta desconstrui-lo? Por que ele não tem força instituinte como o discurso autoritário? É preciso analisar melhor os núcleos discursivos das formações ideológicas autoritárias e refletir sobre os argumentos/contra-argumentos discursivos necessários para sua refutação, em prol da Cultura de/para os Direitos Humanos.

Assim, podemos considerar que a Educação em Direitos Humanos pressupõe um compromisso com a mudança, no sentido de transformar uma sociedade efetivamente baseada nos princípios que inspiraram a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Uma Educação que procura acima de tudo construir posicionamentos, atitudes e ações consistentes, responsáveis e integrais que marquem a vida educativa das pessoas, por meio de uma nova ética e uma nova (inter)subjetividade, de uma nova política e de uma nova institucionalidade, fazendo-se como - e na prática de - abertura de espaços para uma Cultura de direitos em um tempo que parece insistir em não abrir lugar para a dignidade humana.

Educar em Direitos Humanos não constitui apenas uma temática que deve ser ensinada, mas um fundamento de uma concepção educativa a ser construída em caráter permanente e posta em prática por toda a sociedade, ou seja, uma educação voltada para

mudanças que venham a desenvolver a capacidade criativa das pessoas em busca de interagir com o mundo em transformação. Educar é assumir a compreensão do mundo, de si próprio e da relação entre os dois.

Podemos considerar que há uma relação comprovada entre a Educação e os Direitos Humanos, sendo possível reconhecer um relevante papel instrumental da educação para a efetivação dos Direitos Humanos, permitindo uma melhor acessibilidade aos direitos fundamentais e um melhor desenho das políticas de efetivação da justiça. Isto parece decorrer, principalmente, do fato da educação utilizar-se de objetivos que integram uma visão crítico-transformadora de valores, atitudes, relações, práticas sociais e institucionais para construir uma sociedade pautada no respeito mútuo à diversidade plural.

A intenção deste estudo foi deixar ao leitor, principalmente aos educadores comprometidos com uma educação voltada para o respeito a uma Cultura dos Direitos Humanos, a tarefa de empreender o enfrentamento de territórios pouco explorados na área educacional, no que diz à EDH – para, desse modo, internalizar a necessidade de um posicionamento mais politizado frente aos instrumentos utilizados no cotidiano educacional.

Assim, podemos destacar o relevante papel da Educação para a efetivação dos DH, permitindo uma melhor acessibilidade aos Direitos Fundamentais e um melhor desenho das políticas de efetivação dos Direitos Humanos. Isto parece decorrer, principalmente, do fato da Educação utilizar-se de objetivos que integram uma visão crítico-transformadora de valores, atitudes, relações, práticas sociais e institucionais para construir uma sociedade pautada no respeito às diversidades.

Esta dissertação de mestrado é mais um passo na busca, empreendida com tantos brasileiros, de manter nosso otimismo, nosso entusiasmo de que uma EDH é possível e necessária, mesmo diante dos últimos retrocessos em face da luta pelos Direitos Humanos. Isso porque um debate acadêmico acerca da Educação e dos DH contribui diretamente na formação dos indivíduos que participam deste sistema de interação. Espera-se que a garantia de uma EDH não só traga uma maior efetividade das pessoas como também possa contribuir para um melhor entendimento das múltiplas faces da dignidade humana.

6. REFERÊNCIAS

Fontes e documentos

Livros Didáticos

BRAICK, Patricia Ramos. MOTA, Myriam Becho. **História:** das cavernas ao terceiro milênio. Vol.3. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2010.

COTRIM, Gilberto. **História Global** - Brasil e Geral - Vol. Único – 11.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). **História**. Volume único. São Paulo: Saraiva, 2010.

Legislação

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Centro de documentação do Congresso Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Unesco, 2012.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/SEDH, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012 . **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.**

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Do parecer que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Parecer CNE/CP nº: 8/2012**. Relatora: Rita Gomes do Nascimento. Aprovado em 06 de março de 2012.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos I**. Brasília: SEDH/MH, 1996.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos II**. Brasília: SEDH/MH, 2002.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos III**. Brasília: SEDH/MH, 2010.

BRASÍLIA. **Programa Nacional do Livro Didático.** Disponível em: Brasília: Ed. da UnB, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Guia do livro didático.** Brasília, 2016. Disponível em: <www.fnde.gov.br/programas/pnld>. Acesso em: 19 jun.2017

Referências Bibliográficas

AGUIRRE, Luiz Perez. **Educar para os direitos humanos:** o grande desafio contemporâneo. São Paulo. Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 1990.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) 2. ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

APPLE, Michel. W. **Educação e poder**. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. Currículo e poder. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n. 14, vol. 2, jul/dez. 1989, p. 45-57.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, José D'Assunção. O Campo Histórico – considerações sobre as especialidades na historiografia contemporânea. **História Unisinos.** Vol. 9, n. 3 – set./dez. de 2005, p. 230-242.

BENEVIDES, Maria Victoria**. Educação em Direitos Humanos:** Do que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos. São Paulo, 2000.

_____. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335-350 (cap.12).

BITTAR, Eduardo C. B. **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos.** Cultura Democrática, Autonomia e Ensino Jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 313-334 (cap.11).

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. **O saber histórico na sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 112-130.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412 (cap. 1).

_____. (Org.). Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas. In: _____. **Educação em direitos humanos e formação de professores/ as.** Petrópolis: DP et al., 2008. p. 59-66.

_____. Educação em Direitos Humanos hoje. **Jornal da Rede Estadual de Direitos Humanos do Rio Grande do Norte**, Edição Especial EDH, 2006. Disponível em: <www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/29170-29188-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 out.2011.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008, p. 45-185.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.** vol.33, no.118 Campinas, Jan./Mar. 2012, p. 235-250.

_____. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias Pedagógicas. IN: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, p. 170 – 218.

CARBONARI. Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. In: BITTAR, C. B. (org.). **Direitos Humanos no século XXI:** cenários de tensão. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009, p. 152-163.

DÍAZ, Omar Rolando Turra. A atualidade do livro didático como recurso curricular. Tradução: Maria Susley Pereira. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 17, n. 34, set./dez. 2011, p. 609-624.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PADULETO, Melina Casari. Educação e Direitos Humanos: Desafios para a escola contemporânea. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 22 jun. 2017. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n81/a08v3081.pdf>.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação.** São Paulo: IBRASA, 1983.

FLORES, Elio Chaves. Vida que te quero vida: direitos culturais e saberes históricos. In: _____. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lourdes Barbosa (Orgs). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos.** João Pessoa: Editora UFPB, 2014, p. 93-108.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. ***Pedagogia do Oprimido***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida.** 3.ed. São Paulo: Ática, 1986.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: EDUSC, Uberlândia: EDUFU, 2004.

GIROUX, Henry. Poder e resistência na nova sociologia da educação: para além das teorias da reprodução social e cultura. In: _____. **Pedagogia Radical**: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983, p. 31-56 (cap. 2).

_____. Educação Social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. In: _____. **Os professores como intelectuais** – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 55-77 (cap.3).

_____. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In. IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 68-102.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. **Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos**. Un estudio en 19 países. Parte II: Desarrollo en el currículo y textos escolares. San José: IIDH, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

KROHLING, Aloisio. Dialética Histórica dos Direitos Humanos Fundamentais e Hermenêutica Diatópica. **Campo Jurídico**, vol. 1, n. 2, outubro de 2013, p. 195-214.

LAJOLO, Marisa. Livros didáticos: um (quase) manual de usuário. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. ano 16, n. 69, jan./mar. 1996, p. 3-9. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>. Acesso em: 20 maio 2017.

LAVILLE, Christian. Além do conhecimento produzido e disseminado. Consciência histórica e educação histórica. In: ***ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH***, 9., 2002, Belo Horizonte. Disponível em <https://www.fae.ufmg.br/ANPUH>.

MAGALHÃES, Justino. O manual escolar no quadro da história cultural: para a historiografia do manual escolar em Portugal. Publicado in: COSTA, Jorge Vale; FELGUEIRAS, Margarida Louro & CORREIA, Luís Grosso (Coord.). **Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto.** Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/ Faculdades de Letras do Porto, 2008. Disponível: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5958/1/O%20manual%20escolar%20como%20fonte%20historiogr%C3%A1fica.pdf>. Acesso: 20 ago.2017.

MAGENDZO, Abraham. **Educación en derechos humanos – un desafío para los docentes de hoy.** Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MAGRI, Cledir Assísio. **A** educação em direitos humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 19, n. 1, Passo Fundo, jan./jun. 2012, p. 44-63.

MATOS, Júlia Silveira. **Os** livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático- PNLD. **Historiæ**, Rio Grande, 3 (3): 165-184, 2012.

MATTOS, Alexandre Pereira. As implicações do "localismo globalizado" sobre a concepção de "pessoa". **Comunicação & Informação.** v. 13, n.1, jan./jul. 2010, p. 25-34.

MARTINS, Isabel. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. **Pro-Posições**, v. 17. n.1 (49) jan./abr.2006, p. 117-136.

MELO NETO. José Francisco de. Educação popular em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al.(Org.). **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 429-440.

MENDES, E.A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação 'entre-culturas'. In ALVAREZ, M. L. & Silva, K. da (Orgs.). **Linguística Aplicada:** Múltiplos Olhares, Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 119-140.

MENDONÇA, Erasto Fortes. IN: BROCHADO, Maria (Org.). **Educação em direitos humanos**: uma contribuição mineira. Belo Horizonte: Ed. UFMG: **Proex**, 2009.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: Um panorama a partir do PNLD**. Revista brasileira de história**, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004, p. 123-144.

MISTURA, Letícia e CAIMI, Flávia Eloisa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910- 2010). Revista do Corpo discente do PPGH da UFRGS. **Aedos**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, Jul. 2015, p. 229-246.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições** . v. 23, n. 3 (69) | set./dez. 2012, p. 51-66.

OLIVEIRA, Margarida Maria de. Ensino de História: questão estatal ou publica? In.: **Diálogos**, v. 15, n. 3, set.-dez./2011, p. 521-532.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso:** Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A**. La descodificacion de la vida cotidiana**: métodos de investigacion cualitativa. Bilbao: Universidad de deusto, 1989.

REIS, José Carlos. **História e teoria:** historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

RÜSEN, Jörn. Didática da Historia: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. V. 1, n. 2, p. 07-16, jul.-dez. 2006.

_____. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; REZENDE, Estevão de. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 165- 230.

SANTOS, Boaventura de Sousa. ***Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos***. São Paulo: Cortez, 2013.

_____.Para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. Disponívelem:(http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_ContextoInternacional01.PDF.>Acesso em: 03.jan.2019.

SANTOS, Marcos Pereira dos. Livro didático escolar: um artefato multicultural. **ECS**, Sinop/MT, v.2, n.1, jan./jun. 2012, p.71-83.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCALABRIN, Ionara Soveral e FAVRETTO, Juliana - IFSul . **Educação em direitos humanos:** entre os desafios de efetivar a política e as potencialidades da prática (2015) <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22536_10965.pdf>. Acesso em: 28 jan.2017.

SEFFNER, Fernando; SIMIONI, Fabiane; SANTOS, Renan Bulsing dos; SANTOS, Carolina Nunes dos; BOBSIN, Milene. Narrativas da origem histórica dos direitos humanos nos manuais de direito. **Cadernos de Pesquisa.** vol.44 nº.153. São Paulo. July/Sept. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 15 maio.2016.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Preparação, implementação e impacto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Recife, 2011.

SILVA, Edissa Fragoso da. **Leitura do texto literário museificado no manual de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. Campos dos Goytacazes – RJ, 2009.

SILVA. Isaíde Bandeira da. O livro didático de história: escolhas, usos e percepções de professores e alunos no cotidiano escolar. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 26, n. 52, jul./dez. 2012, p. 565-597.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. (Orgs.) **Educação em Direitos Humanos:** Fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

_____. Educação em direitos humanos e Currículo. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lourdes Barbosa e (Orgs). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos.** João Pessoa: Editora UFPB, 2014, p. 77-92.

SOUZA, Suely dos Santos. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2014.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. (Orgs.) **Educação em Direitos Humanos:** Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 487-504.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. **Práxis Educacional.** Vitória da Conquista. v. 4, n. 4, jan./jun. 2008, p. 83-102.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.) **Relatório de educação em direitos humanos na Paraíba.** João Pessoa: PNDH/SSP/CEDDHC, 1999.

_____; TOSI, Giuseppe. **O que é educação para a cidadania?** (2004). Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/tosi/tosi_naza_oqe_educ_cidadania.pdf>. Acesso em: 28 jun.2017.