



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE  
DARCY RIBEIRO - UENF  
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS EM FOCO: UM OLHAR SOBRE O  
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO, A EDUCAÇÃO EM DIREITOS  
HUMANOS E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

FABRÍCIA VIEIRA DE ARAÚJO

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ  
MARÇO – 2016

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS EM FOCO: UM OLHAR SOBRE O  
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO, A EDUCAÇÃO EM DIREITOS  
HUMANOS E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

FABRÍCIA VIEIRA DE ARAÚJO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ  
MARÇO – 2016

## FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do CCH / UENF 011/2016

A663 Araújo, Fabrícia Vieira de.

Políticas Públicas e educacionais em foco: um olhar sobre o Programa Nacional do Livro Didático, a Educação em Direitos Humanos e o Livro Didático de História / Fabrícia Vieira de Araújo. – Campos dos Goytacazes, RJ, 2016.

181 f. : il.

Orientador: Leandro Garcia Pinho.  
Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2016.  
Bibliografia: f. 171 – 181

1. Programa Nacional do Livro Didático. 2. Educação em Direitos Humanos. 3. Livro Didático de História. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD – 372.32

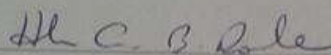
POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS EM FOCO: UM OLHAR SOBRE  
O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO, A EDUCAÇÃO EM  
DIREITOS HUMANOS E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

FABRÍCIA VIEIRA DE ARAÚJO

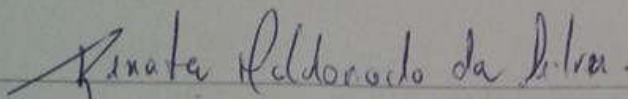
Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Políticas Sociais do  
Centro de Ciências do Homem, da  
Universidade Estadual do Norte  
Fluminense, como parte das exigências  
para a obtenção do título de Mestre em  
Políticas Sociais.

APROVADA: 15/03/2016.

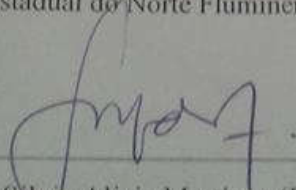
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr<sup>a</sup> Helenice Aparecida Bastos Rocha (Educação – UFF)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ



Prof. Dr<sup>a</sup> Renata Maldonado da Silva (Educação – UFF)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF



Prof. Dr<sup>a</sup> Silya Alicia Martinez (Educação – PUC-RJ)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF



Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho (Ciência da Religião – UFJF)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF  
(Orientador)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ter me ajudado em todo percurso trilhado até aqui, pela força concedida nos momentos de fraqueza, pela fidelidade, pelos cuidados a cada dia, pelo amor imensurável, as palavras são poucas para expressar a minha profunda gratidão.

A minha mãe, Renilda, minha companheira, minha alegria, meu maior exemplo de esforço e trabalho, que sempre me incentivou a estudar, a lutar pelos meus sonhos, que me ensinou a cumprir com as minhas responsabilidades e pela confiança depositada em mim. Ao meu Pai, Valdeir, que infelizmente não está presente entre nós, mas que sempre foi meu maior referencial de inteligência, espero um dia ter tanto conhecimento como ele teve, sou grata pelo legado de honestidade, de educação, pelo afeto que jamais esquecerei. Também agradeço aos meus irmãos Fabiano e Fábio, e suas respectivas famílias, por todo apoio que me concederam nessa caminhada.

Ao professor Leandro, pela orientação efetiva recebida ao longo do mestrado, pelas contribuições enriquecedoras para este trabalho e para minha formação acadêmica, pela paciência, pelo apoio, pela educação, por ter acreditado em mim. Também agradeço desde já as professoras integrantes da banca examinadora, Helenice Rocha, Silvia Martínez e Renata Maldonado, pela disponibilidade que tiveram em ler o meu trabalho e pelas valiosas contribuições que irão me proporcionar.

Sou igualmente grata as minhas queridas amigas do GC Ágape, pelas orações, pelas amizades sinceras, verdadeiras, por terem me acolhido tão bem em um lugar que me era estranho. Também agradeço aos meus amigos fiéis que estão ao meu lado desde a graduação, pelo companheirismo e apoio de sempre.

Agradeço a FAPERJ pelo financiamento deste trabalho.

Obrigada a todos!

## RESUMO

ARAÚJO, Fabrícia Vieira de. Políticas Públicas e Educacionais em foco: um olhar sobre o Programa Nacional do Livro Didático, a Educação em Direitos Humanos e o Livro Didático de História. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2016.

A presente dissertação preocupa-se em discutir três importantes questões que envolvem o campo da educação, suas políticas e o ensino regular: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a Educação em Direitos Humanos e os Livros Didáticos de História, destinados aos alunos matriculados do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. A partir dessas questões, alguns objetivos específicos serão almejados ao longo da pesquisa. Entre eles, analisar e interpretar a legislação que versa sobre o próprio PNLD, de modo a traçar sua trajetória do momento em que foi criado, em 1985, até os dias atuais, sem deixar de considerar as demais políticas públicas direcionadas ao Livro Didático em momentos precedentes. Outro ponto importante para a pesquisa é a análise da Educação em Direitos Humanos e das políticas públicas que versa sobre a mesma, como o Programa Nacional de Direitos Humanos – 3 (PNDH-3) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Tais políticas sugerem que a temática dos direitos humanos esteja inclusa no PNLD e, assim, nos Livros Didáticos. Em linhas gerais, a Educação em Direitos Humanos visa promover práticas educativas que estejam embasadas nos valores dos direitos humanos, na vivência desses valores, visa formar sujeitos de direito, empoderar os indivíduos a nível pessoal e coletivo. Entende-se que as dimensões históricas dos direitos humanos, percebidas pela trajetória de suas gerações (direitos civis e políticos, direitos sociais e direitos dos povos), representam um conteúdo de significativa relevância no âmbito da Educação em Direitos Humanos. Assim, busca-se analisar e interpretar de forma crítica as referidas gerações dos direitos humanos na coleção de Livros Didáticos de História intitulada *História Sociedade & Cidadania*, da editora FTD, que foi aprovada pelo referido Programa em sua edição de 2014 e distribuída em larga escala por todo o território nacional. A presente investigação conta com a perspectiva da pesquisa qualitativa, estando embasada na análise de documentos que serão interpretados conforme a técnica da análise de conteúdo. Constatou-se que o PNLD sofreu uma grande expansão ao longo dos anos e que as gerações dos direitos humanos podem ser verificadas na coleção de livros analisada por meio de distintas maneiras.

**Palavras-chave:** Programa Nacional do Livro Didático; Educação em Direitos Humanos; Livro Didático de História.

## ABSTRACT

ARAÚJO, Fabícia Vieira de. Public and Educational Policies in focus: a look at the National Textbook Program, Education in Human Rights and the Textbook of History. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2016.

This dissertation is concerned to discuss three important issues surrounding the field of education, policies and regular education: the National Textbook Program (NTP), the Education in Human Rights and the Textbooks of History, for students enrolled from 6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grade of elementary school. From these issues, some specific objectives will be pursued during the research. Among them, analyze and interpret legislation about NTP, in order to trace their path from the time it was created, in 1985, to the present day, while considering other public policies directed to the textbook in previous moments. Another important point for the research is the analysis of Human Rights Education and public policy which addresses the same, such as the National Human Rights Program - 3 (NHRP -3) and the National Plan for Human Rights Education (NPHRE). Such policies suggest that the human rights issue is included in NTP and thus in textbooks. In general, the Human Rights Education aims to promote educational practices that are based in the values of human rights, in the experience of these values, aims to train subjects of law, empower individuals to personal and collective level. It is understood that the historical dimensions of human rights, perceived by the trajectory of their generations (civil and political rights, social rights and rights of peoples), represents a content of significant relevance in the context of Human Rights Education. Thus, it seeks to analyze and interpret critically those generations of human rights in the collection of History Books, titled History Society and Citizenship, of FTD publisher, which was approved by the Program in its edition of 2014 and distributed on a large scale throughout the national territory. This research has the perspective of qualitative research and is grounded in the analysis of documents that will be interpreted as the technique of content analysis. It was found that NTP underwent a major expansion over the years and the generations of human rights can be seen in collection of Books analyzed through different ways.

**Keywords:** National Textbook Program; Human Rights Education; Textbook of History.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Livros para as escolas de ensino fundamental.....	63
<b>Quadro 2</b> – Livros para as escolas de ensino médio.....	63
<b>Quadro 3</b> – Atribuições do FNDE e da SEB na execução do PNLD.....	65
<b>Quadro 4</b> – Atribuições das Secretarias de Educação e das escolas na execução do PNLD...	66
<b>Quadro 5</b> – Atribuições dos professores na execução do PNLD.....	68



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abrale – Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos  
Abrelivros – Associação Brasileira de Editores de Livros  
BM – Banco Mundial  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CBC – Currículo Básico Comum  
CEAAL – Conselho de Educação em Direitos Humanos da América Latina  
Cecimig – Centro de Ensino de Ciências e Matemática da UFMG  
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária  
CEP – Conselho Pleno  
CFCH/UFRJ – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos  
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático  
Colted - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático  
CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil  
DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda  
DNEDH – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos  
ECO-92 – Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano  
EDH – Educação em Direitos Humanos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
EPL – Exército Popular de Libertação  
FAE - Fundação de Assistência ao Estudante  
Fename – Fundação Nacional do Material Escolar  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEF – Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério  
IIDH – Instituto Interamericano de Direitos Humanos  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
INL – Instituto Nacional do Livro  
IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo  
LD – Livro Didático  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
NEP – Nova Política Econômica  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PBA – Programa Brasil Alfabetizado  
PCCh – Partido Comunista Chinês  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEDH/RJ – Programa Estadual de Direitos Humanos do Rio de Janeiro  
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PLID – Programa do Livro Didático  
PLIDECOM – Programa do Livro Didático para o Ensino de Computação  
PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental  
PLIDEM – Programa do Livro Didático para o Ensino Médio  
PLIDES – Programa do Livro Didático para o Ensino Superior

PLIDESU – Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo  
PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola  
PNDH I – Programa Nacional de Direitos Humanos I  
PNDH II – Programa Nacional de Direitos Humanos II  
PNDH -3 – Programa Nacional de Direitos Humanos 3  
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos  
PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PNLD EJA – Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos  
PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio  
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SciELO – Scientific Electronic Library Online  
SDJB – Suplemento Dominical do Jornal do Brasil  
SEB – Secretaria de Educação Básica  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SEDUC – Secretarias Estaduais de Educação  
SEESP – Secretaria de Educação Especial  
SEF – Secretaria de Educação Fundamental  
SEPS – Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus  
SISCORT – Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica  
SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros  
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco  
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas  
USAID – Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: DA AUSÊNCIA DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL AO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO</b> .....	22
1.1 Livros escolares no Brasil Imperial: algumas considerações.....	22
1.2 Políticas públicas para o Livro Didático no Brasil: da década de 1930 aos anos de 1980.....	26
1.3 Trajetória de uma complexidade: em foco, o Programa Nacional do Livro Didático.....	36
1.3.1 Incorporando novas demandas: dos dicionários de Língua Portuguesa ao PNLEM.....	52
1.3.2 Dos novos caminhos da centralização do PNLD às orientações do FNDE para a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a educação em direitos humanos.....	54
1.3.3 Do programa de material didático à sua inserção na Educação do Campo.....	59
1.3.4 Da preocupação com os acervos escolares à busca por melhoria da “qualidade da escola pública”.....	62
<b>CAPÍTULO 2 – O PNLD, O LIVRO DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: RELAÇÕES POSSÍVEIS</b> .....	70
2.1 Estudos acadêmico-científicos sobre o Programa Nacional do Livro Didático.....	70
2.2 Direitos humanos no Brasil: algumas considerações.....	85
2.3 Política pública para a Educação em Direitos Humanos no Brasil.....	93
2.4 A Educação em Direitos Humanos.....	98
<b>CAPÍTULO 3 – AS GERAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS NA COLEÇÃO <i>HISTÓRIA SOCIEDADE &amp; CIDADANIA</i></b> .....	107
3.1 Considerações sobre a primeira geração dos direitos humanos: um olhar sobre os direitos civis e políticos.....	108
3.1.1 A primeira geração dos direitos humanos no Livro Didático <i>História Sociedade &amp; Cidadania</i> .....	115
3.2 Considerações sobre a segunda geração dos direitos humanos: um olhar sobre os direitos sociais.....	124
3.2.1 A segunda geração dos direitos humanos no Livro Didático <i>História Sociedade &amp; Cidadania</i> .....	134
3.3 Considerações sobre a terceira geração dos direitos humanos: um olhar sobre os direitos dos povos.....	143
3.3.1 A terceira geração dos direitos humanos no Livro Didático <i>História Sociedade &amp; Cidadania</i> .....	150

3.4 A abordagem dos direitos no Livro Didático em análise.....	157
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>164</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>171</b>

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação preocupa-se em discutir três importantes temas que envolvem o campo da educação, suas políticas e o ensino regular: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a Educação em Direitos Humanos e os Livros Didáticos de História, destinados aos alunos matriculados do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Antes de apresentarmos a relação entre os três referidos assuntos, faz-se necessário abordarmos alguns aspectos introdutórios acerca de cada um deles.

Inicialmente, tocaremos nos principais objetos de análise desta pesquisa, ou seja, o PNLD e uma coleção de Livros Didáticos de História aprovada pelo Programa. O PNLD é entendido aqui enquanto uma política educacional pública, criado no ano de 1985, e que possui como principal finalidade a distribuição gratuita de Livros Didáticos aos alunos e professores oriundos da educação básica de inúmeras escolas públicas em todo o país. Tais livros passam por um processo de avaliação, propiciado pelo Programa, antes de chegarem até as instituições escolares.

O PNLD cresceu substancialmente desde sua criação na década de 1980 até os dias mais atuais. No momento em que foi fundado, visou distribuir Livros Didáticos aos estudantes do ensino fundamental e posteriormente, ao longo dos anos, ampliou seu público-alvo para os alunos do ensino médio e outras modalidades de ensino. Alguns dos aspectos positivos elencados pelos pesquisadores que se debruçam sobre o PNLD dizem respeito ao avanço e aprofundamento dos critérios de avaliação das obras didáticas, o que propiciou uma melhoria da qualidade dos materiais didáticos no decorrer dos anos, já que as editoras e os autores devem se adequar às exigências impostas pelo Ministério da Educação para permanecerem no mercado.

Em contrapartida, uma crítica bastante observada entre os estudiosos em relação ao Programa refere-se à concentração da participação de um grupo de editores na elaboração dos livros, que muitas vezes acabam por assumir uma predominância no âmbito do mercado. Como lembra Knauss (2011), com o aprimoramento do processo de avaliação das obras, o mercado ficou cada vez mais difícil para as editoras menores.

A partir da edição do PNLD/2002, as obras didáticas que passam pelo processo de avaliação do Programa deixaram de ser avaliadas individualmente, passando a ser analisadas por coleções. Nesse sentido, a coleção que examinaremos em páginas posteriores recebe

como título: *História Sociedade & Cidadania*, edição reformulada, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, publicada pela editora FTD. Esta coleção, aprovada pelo PNLD/2014, foi a mais distribuída pelas escolas públicas do país, do componente curricular História, naquela edição do Programa. Conforme os dados<sup>1</sup> do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foram distribuídos cerca de 3.330.040 de Livros Didáticos da referida coleção. Tais obras devem ser trabalhadas em sala de aula durante os anos de 2014, 2015 e 2016.

Cabe ressaltar, inclusive, que a coleção de Livros Didáticos *História Sociedade & Cidadania* também é utilizada em Campos dos Goytacazes. No decorrer da pesquisa, visitamos uma escola municipal da cidade e tivemos a oportunidade de dialogar com seus professores de História. Fomos informados que a coleção objeto de análise dessa investigação, além de ser utilizada naquele âmbito, também é empregada em outras escolas do município. Tivemos acesso aos livros analisados através da referida instituição.

Não podemos abordar questões relativas ao Livro Didático ao longo desse trabalho sem antes mencionarmos o que entendemos sobre este objeto. Para isso, tomamos como referência os estudos de Choppin (2004). Segundo este pesquisador, existem quatro funções primordiais exercidas pelos Livros Didáticos, que podem sofrer variações conforme o ambiente sociocultural, as disciplinas, a época, os níveis de ensino, os métodos e as formas como são utilizados. São elas: a função referencial, instrumental, ideológica e cultural, e documental.

Em linhas gerais, na função referencial, os livros são percebidos enquanto depositários de conhecimentos, de conteúdos escolares listados pelas propostas curriculares, de técnicas ou habilidades que uma determinada sociedade considera importante passar às jovens gerações. Na função instrumental:

[...] o Livro Didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc. (CHOPPIN, 2004, p.553).

---

<sup>1</sup> As informações acerca dos referidos dados encontram-se disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 29/01/2016.

Já no tocante à função ideológica e cultural, os livros são vistos enquanto portadores da cultura, da língua, dos valores dos grupos dominantes, de ideologias, tendem a aculturar e, em determinadas vezes, a doutrinar as novas gerações. Por fim, na sua função documental, entende-se que as obras didáticas podem oferecer uma série de documentos, “textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (*Idem*). Mas o autor bem lembra que essa última função, além de ser atual, não é constatada de modo universal.

Dissertadas as pontuações iniciais sobre o Livro Didático e seu Programa, podemos abordar, nesse momento, as questões referentes à Educação em Direitos Humanos e no que ela se relaciona com os dois primeiros objetos. Para discorrer sobre a mesma, é necessário que toquemos em outras duas políticas públicas que estão intimamente vinculados àquela educação, a saber: o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Sobre o PNDH-3, verifica-se que sua última versão foi divulgada em 2010, em que “apresenta as bases de uma Política de Estado para os Direitos Humanos. Estabelece diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas a serem trilhados nos próximos anos” (BRASIL, PNDH-3, 2010, p.21). Já o PNEDH, atualizado em 2007, como remete o próprio nome, está preocupado com o estabelecimento da Educação em Direitos Humanos em nosso país, nos mais variados âmbitos da educação, como por exemplo, no ensino superior, na educação básica.

Nesse sentido, de maneira sucinta, podemos dizer que a Educação em Direitos Humanos de acordo com os programas aludidos visa enfrentar a discriminação, o preconceito, entre outras negatividades, promovendo práticas educativas embasadas nos valores dos direitos humanos, na sua proteção, na sua vivência. Segundo o PNEDH, educar para os direitos humanos é hoje um desafio essencial da humanidade. Quando se pensa na América Latina, marcada em sua história pelos atentados aos direitos humanos, expressos “pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito e por graves e sistemáticas violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais” (BRASIL, PNEDH, 2007, p.22), o desafio e a prioridade sobre a Educação em Direitos Humanos são ainda maiores.

Constata-se que o PNDH-3 dialoga com o PNEDH, no intuito de constituir referências “para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos,

estabelecendo os alicerces a serem adotados nos âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal” (BRASIL, PNDH-3, 2010, p.185). Verifica-se ainda que tanto o PNDH-3 como o PNEDH apontam que a Educação em Direitos Humanos, que a temática dos direitos humanos, estejam inclusas no PNLD, e assim, nas coleções didáticas aprovadas por ele.

Destarte, para esta pesquisa, serão analisadas especificamente as gerações ou tradições dos direitos humanos na coleção *História Sociedade & Cidadania*, nos Livros Didáticos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, nos limites da História Geral tratada nas obras. Entendemos que a primeira geração dos direitos humanos diz respeito aos direitos políticos e civis, a segunda, aos direitos sociais e a terceira geração, aos chamados direitos dos povos, conforme os estudos de Mondaini (2008).

A escolha dos objetos de estudo está relacionada à minha formação acadêmica. Sou graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo concluído o curso no ano de 2012. Por meio dos trabalhos desenvolvidos durante a graduação, em especial a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto História do Campus Santa Mônica, tive a primeira oportunidade de conhecer os Livros Didáticos destinados às escolas públicas. Foi durante esse período que também surgiu o interesse inicial em trabalhar com assuntos relacionados aos direitos de cidadania, visto que este assunto foi trabalhado em algumas disciplinas da graduação e que chamava minha atenção pelo fato de estar sempre presente nas legislações educacionais, que apontam que a educação deve preparar o discente para o exercício da cidadania.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), o professor Leandro Garcia Pinho, docente do Programa e meu orientador, me apresentou a proposta do trabalho com o PNLD, visto que ele já iniciava análises acerca da temática das políticas educacionais que envolvem o Livro Didático no Brasil. Como este era um assunto que eu tinha conhecimento e que me despertava interesse, aceitei a indicação.

Nesse sentido, na busca por conciliar o PNLD e a questão dos direitos, que sempre me incitou o desejo de estudo, e após muitas leituras e pesquisas, cheguei até o PNDH-3 e o PNEDH, que versam sobre os direitos humanos e, assim, foi possível concretizar a articulação necessária entre direitos humanos, PNLD e Livro Didático.

Acreditamos que o Livro Didático de História representa um locus privilegiado para a abordagem das questões concernentes aos direitos humanos. O Parecer do CNE/CEB



nº7/2010, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, sugere que o tema dos direitos humanos seja abordado no decorrer do desenvolvimento das disciplinas escolares com as quais conserva relativa ou forte relação temática. Acreditamos que o componente curricular História possui intensa relação com o universo dos direitos humanos, da Educação em Direitos Humanos. Portanto, consideramos adequado o trabalho com o Livro Didático dessa disciplina, em específico.

Entende-se que a disciplina História sempre apresentou o papel de contribuir com a construção da identidade do país, desde o momento em que foi implantada no Brasil, com a criação do Colégio Pedro II, no século XIX, até os dias atuais. Ao lado disso, também cabe a esta disciplina contribuir para a consolidação da formação da cidadania, principalmente no período pós Ditadura Civil-Militar de 1964. Silva; Fonseca (2010) apontam para o papel educativo e formativo da História, para a sua contribuição na formação da identidade e da cidadania, do respeito à diversidade cultural e do (re)conhecimento do outro, bem como na defesa da consolidação da democracia.

De acordo com Bittencourt (2015), a legislação educacional e as propostas curriculares em sua grande maioria entendem que o ensino de História tem o propósito de contribuir para a formação de cidadãos críticos frente à sociedade em que estão inseridos, indivíduos que possam apresentar posturas críticas. Tais finalidades não são novas, mas, atualmente, recebem considerável ênfase. A pesquisadora assevera que:

O ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões (BITTENCOURT, 2015, p.20).

Constata-se que todas essas finalidades reservadas ao ensino de História estão em consonância com as perspectivas da Educação em Direitos Humanos. Veremos melhor os aspectos dessa educação em páginas posteriores. É importante mencionarmos ainda que o ensino de história está atrelado ao próprio Livro Didático da disciplina, como assevera Lajolo (1994, p.4), o livro acabou por determinar os conteúdos a serem ensinados e condicionou as estratégias de ensino, “marcando de forma decisiva o que se ensina e como se ensina”.

Consideramos que o estudo sobre o Livro Didático é imprescindível. No caso das obras que iremos investigar, elas foram as mais distribuídas na edição do PNLD que participaram. Além do mais, o livro didático de forma geral representa, como também lembra Bittencourt (2015), o material didático mais predominante em sala de aula no processo de ensino. É um objeto cultural com o qual o aluno terá significativo contato durante sua permanência na escola. Mesmo com a possibilidade de vários recursos didáticos que podem ser empregados pelo docente, o Livro Didático é ainda um instrumento muito aproveitado e essencial para os alunos, já que é um mediador na construção do conhecimento. Assim, é igualmente relevante analisarmos o que é proposto nesses livros sobre as gerações dos direitos humanos, sobre quais são esses direitos, já que para reivindicá-los quando são negados é necessário sobretudo conhecê-los.

Também consideramos relevante um estudo aprofundado que se abeira da problemática da Educação em Direitos Humanos, como bem lembrou o PNEDH: “em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos” (BRASIL, PNEDH, 2007, p.22). Nesta concepção, a Educação em Direitos Humanos busca ser promotora de “relações harmoniosas” não só entre os indivíduos no âmbito nacional, mas também a nível mundial, entre diferentes nações. E, desta forma, busca contribuir para o conhecimento dos direitos de que somos detentores, bem como a necessidade de lutarmos por eles.

Ainda não se pode deixar de aludir à importância do estudo de um Programa educacional tão amplo como o PNLD, cujo alcance atinge milhares de brasileiros, que aprova ou não os Livros Didáticos que a maioria dos nossos alunos poderá utilizar e que faz despende elevada verba pública.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é:

- Analisar e interpretar de forma crítica, no âmbito da História Geral, os conteúdos referentes às gerações dos direitos humanos na coleção de Livros Didáticos *História Sociedade & Cidadania*, aprovada pelo PNLD e utilizada nos anos finais do ensino fundamental, além da análise e interpretação da legislação que versa sobre o Programa.

Os objetivos específicos da investigação visam:

- Analisar e discutir a trajetória do PNLD desde o ano de sua criação até os dias atuais, bem como as demais políticas públicas direcionadas ao Livro Didático no Brasil, implantadas em momento anterior à execução do Programa.
- Analisar o PNDH e o PNEDH no tocante às suas relações com o PNLD e o Livro Didático.
- Discutir a abordagem das gerações dos direitos humanos nos Livros Didáticos de História, objetos dessa pesquisa.

Para alcançar tais objetivos, alguns caminhos teórico-metodológicos necessitam ser palmilhados. Sendo assim, a abordagem utilizada nessa investigação contará com a perspectiva da pesquisa qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) apresentam algumas características que são fundamentais na investigação qualitativa e que guiarão os trabalhos a serem realizados, a saber: a pesquisa qualitativa é descritiva, assim sendo, os dados colhidos são em forma de palavras e não necessitam ser quantificáveis; os pesquisadores qualitativos estão mais preocupados com o processo da investigação do que meramente com os resultados; os dados da pesquisa qualitativa são analisados de forma indutiva, ou seja, a coleta de dados não visa confirmar ou negar hipóteses previamente estabelecidas, as abstrações são erguidas a partir do momento que os dados coletados vão se agrupando.

A presente pesquisa se debruçará especificamente sobre a análise documental. Serão analisadas a coleção de Livros Didáticos de História e as várias legislações que regulamentam o PNLD, entre elas, as resoluções, decretos e portaria. Como assevera Choppin (2008, p.12), “a análise dos manuais escolares não pode abstrair-se dos contextos legislativos e normativos que o regulamentam ou que regulamentam a sua concepção, produção, difusão, financiamento e utilização.” Apesar de não constituírem o objeto principal, também analisaremos alguns aspectos dos textos do PNDH-3 e do PNEDH, no tocante as suas relações com o PNLD e os Livros Didáticos.

Para Bacellar (2008), em uma análise documental, é de fundamental importância que o pesquisador contextualize os documentos com os quais irá trabalhar. Assim, este trabalho é embasado em uma metodologia de crítica e análise qualitativas das fontes, que necessitam ser compreendidas dentro dos seus lugares de produção, considerando o contexto social, político, econômico do momento em que foram produzidas.

Entende-se que o documento não é neutro, ele carrega consigo os interesses, as visões de mundo de quem o escreveu, portanto, é passível de ser interpretado e questionado. Como

assevera Evangelista (2008, não paginado): “sem o manejo das perguntas, das indagações, não se pode captar a essência das fontes, a diversidade de projetos nelas inscritas.” Assim, procuraremos responder ao longo da dissertação alguns questionamentos tais como: as gerações dos direitos humanos se fazem presentes na coleção de Livros Didáticos? O que é abordado? Como é abordado? O que permaneceu e o que mudou no PNLD ao longo dos anos, tomando como referência sua ampla legislação? Quais inovações foram observadas?

Uma parte das fontes documentais que serão analisadas nas próximas linhas são oriundas do Estado, no caso da legislação do PNLD e, além de expressarem diretrizes para a educação, como apontou Evangelista (2008), também proferem interesses, geram intervenções sociais e arquitetam políticas. Tais documentos não revelam a verdade e nem apresentam a realidade, eles são construções sociais que expressam e são derivados de distintas intencionalidades, discursos e valores. Dessa forma, é igualmente relevante atentarmos para o que foi silenciado nas fontes, para o não dito, como bem lembrou Burke (1992, p.25): “é necessário ler os documentos nas entrelinhas”.

Tomando como referência os estudos de Aróstegui (2006), entendemos que as principais fontes com as quais iremos trabalhar podem ser classificadas conforme os critérios posicional, intencional e qualitativo, da seguinte maneira: no tocante ao critério posicional, são fontes diretas ou primárias; no que diz respeito ao critério intencional, são de dois tipos, fontes intencionais (testemunhais) culturais e fontes não intencionais (não testemunhais) culturais. Ou seja, tanto os Livros Didáticos como a legislação do PNLD são fontes diretas, todavia, enquanto os primeiros se enquadram nas fontes intencionais culturais, a segunda, nas fontes não intencionais culturais.

Consideramos a coleção didática enquanto fontes testemunhais culturais, pois ela resulta de uma ação intencional, é gerada de forma voluntária, os livros são construídos com uma finalidade, portam ideologias, valores que uma sociedade acredita ser importante transmitir a sua geração, como bem asseverou Choppin (2004). Já a legislação, entendemos que são fontes não testemunhais culturais, pois procede de uma ação involuntária, gerada de forma não pretendida explicitamente. Como lembra Aróstegui (2006, p.496): “é radicalmente diferente que uma criação humana tenha sido concebida como “testemunho histórico” ou que, ao contrário, tenha sido produzida no curso de uma atividade e finalidade sociais que não têm, em absoluto, o caráter testemunhal como horizonte”.

Já em relação ao critério qualitativo, ao tipo de leitura que podemos realizar sobre o documento, entendemos que ambas as fontes são culturais verbais escritas, interessam-nos principalmente as mensagens que elas expressam. Sendo assim, para a interpretação dessas mensagens das fontes documentais, para a análise das mesmas, recorreremos à técnica qualitativa da análise de conteúdo temática. Por meio dela, “podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2007, p.84).

Através da análise de conteúdo temática é possível encontrar os núcleos de sentido, como nomeou Bardin (1979), que constituem a comunicação. A verificação da presença ou frequência de aparição dos núcleos de sentido no texto pode contribuir favoravelmente para o objetivo da análise eleita pelo pesquisador. De acordo com Gomes (2007), os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo, tendo em vista a pesquisa qualitativa, podem decorrer da seguinte maneira, não necessariamente nessa forma sequencial:

(a) decompor o material a ser analisado em partes [...]; (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização [...]; (d) fazer inferências dos resultados [...]; (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada (GOMES, 2007, p.88).

Segundo Gomes (2007), inicialmente busca-se compreender o conteúdo do material escolhido por meio de uma leitura exaustiva, com o intuito de obter uma visão de conjunto e perceber as suas particularidades, além de formar pressupostos iniciais que fundamentarão a posterior análise e interpretação do documento, bem como propor formas de classificação inicial e definir os conceitos teóricos que guiarão a pesquisa.

A segunda fase é caracterizada pela análise do material: procura-se enquadrar frases ou trechos de cada texto de análise na estrutura da classificação inicial, elaborada na fase anterior; realizar uma leitura buscando dialogar com as partes dos textos de análise, em cada classe; apontar por meio de inferências os núcleos de sentido assinalados pelas partes dos textos em cada classe da estrutura de classificação; estabelecer um diálogo entre os núcleos de sentido e os pressupostos iniciais e, se julgar importante, concretizar outros pressupostos; analisar os distintos núcleos de sentido existentes nas diversas classes da estrutura de classificação, com o objetivo de levantar temáticas maiores “ou eixos em torno dos quais podem ser discutidas as diferentes partes dos textos analisados; reagrupar as partes dos textos por temas encontrados” (GOMES, 2007, p. 92) e, finalmente, compor uma redação para cada

tema procurando perceber os sentidos dos textos e sua conexão com a teoria que sustenta a investigação.

Por fim, a última etapa diz respeito à realização de uma síntese interpretativa, criada através de um texto que dialogue os temas com as questões, os pressupostos e os objetivos da pesquisa. Nesta fase, é essencial que o pesquisador seja capaz de perceber além do que está explícito no trabalho realizado até então, para refletir acerca do que ficou implícito.

Ao longo desse trabalho, contaremos com a contribuição de vários teóricos que nos auxiliarão nas múltiplas análises e discussões. Em relação ao PNLD e seu histórico, podemos citar nomes como o de Cassiano (2007), Castro (1996), Knauss (2011), Romanelli (2014), Stamatto (2011). No tocante ao trabalho com o PNDH, PNEDH e a própria Educação em Direitos Humanos, utilizaremos os estudos desenvolvidos por Candau (2000; 2007; 2012), Benevides (2000; 2007), Silva (2010), Viola (2010), Zenaide (2008). Sobre os direitos humanos, tomamos como referência Benevides (1998) e principalmente Mondaini (2008).

Nesse sentido, no capítulo 1, faremos uma discussão a respeito das políticas públicas para o Livro Didático no Brasil. Inicialmente, apresentaremos algumas considerações sobre os livros escolares no Brasil oitocentista, contexto este em que não havia uma política pública específica para aquele material. Posteriormente, entramos na análise acerca das políticas direcionadas ao Livro Didático na década de 1930, passamos pelo período de ditadura e chegamos à criação do PNLD em 1985. Nessa segunda parte, algumas matérias do *Jornal do Brasil* são utilizadas enquanto objetos de análise para compreendermos minimamente como tais políticas se refletiram na sociedade. A consulta desses materiais foi realizada através do *site* da Hemeroteca Digital<sup>2</sup>. A partir de então, faremos uma discussão mais aprofundada sobre o PNLD, que se demonstra complexo e bastante amplo, tendo como base os dados coletados na análise da legislação.

No capítulo 2, procuraremos estabelecer as articulações possíveis entre o PNLD, o Livro Didático e a Educação em Direitos Humanos. Primeiramente, serão abordados alguns estudos acadêmico-científicos sobre o PNLD nos últimos cinco anos e, a partir deles, será possível constatar a ausência de uma discussão mais arraigada e direta acerca das relações entre o Programa e a proposta da Educação em Direitos Humanos. Em seguida, serão apontadas algumas considerações sobre os direitos humanos no Brasil, momento este em que

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 14/02/2016.

tocaremos no PNDH. Finalmente, discorreremos sobre o PNEDH e a Educação em Direitos Humanos.

Por fim, no capítulo 3, analisaremos as gerações dos direitos humanos na coleção de Livros Didáticos *História Sociedade & Cidadania*. Entendemos que o estudo sobre essas gerações de direitos são imprescindíveis na proposta da Educação em Direitos Humanos. Apresentaremos uma discussão sobre o primeiro ciclo de afirmação histórica dos direitos, os civis e políticos, e posteriormente, a análise dos mesmos no livro de História. Em seguida, discutiremos acerca dos direitos sociais e investigaremos sua abordagem na obra didática. Posteriormente, versaremos sobre a terceira geração dos direitos humanos, que corresponde aos direitos dos povos, e faremos a análise dos mesmos nos conteúdos dispostos no Livro Didático.

Vale destacar ainda que consideramos importante apontarmos os limites dessa pesquisa. Nossa proposta é a de analisar as gerações aludidas no âmbito dos conteúdos dos livros que abordam a História Geral. As partes reservadas a História do Brasil não serão analisadas. Partimos dos ciclos de afirmação histórica dos direitos humanos no âmbito universal, para além de sua afirmação específica na história do Brasil. Entendemos que a discussão dos direitos humanos é ampla e ultrapassa as fronteiras nacionais. Além disso, também não ouvimos professores e alunos para compreender se essas gerações dispostas nos livros são ensinadas/aprendidas. Tomamos essas medidas pelos limites de tempo hábil para a concretização da pesquisa, além dos próprios limites das dimensões dessa dissertação.

## **CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: DA AUSÊNCIA DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL AO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO**

No presente capítulo será analisada a trajetória das políticas sociais públicas que versam sobre o Livro Didático no Brasil, concedendo maior relevância ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Tratar o percurso dessas políticas públicas significa também abordar um pouco da história do próprio livro, uma vez que esse material não deixa de estabelecer relações com as políticas que o regulamenta. Assim, inicialmente, faremos algumas pontuações sobre os livros escolares no período Imperial. Em seguida, a reflexão se dará em torno das primeiras políticas que cercaram o Livro Didático implantadas no país, até chegarmos, por fim, as análises sobre o PNLD.

### **1.1 Livros escolares no Brasil Imperial: algumas considerações**

É possível verificar que a problemática referente ao Livro Didático é discutida no âmbito do Estado brasileiro desde o Período Imperial. Mas antes de tocar nesse assunto, de forma breve, é importante esclarecer, em linhas gerais, os aspectos aqui considerados mais importantes da organização educacional no Império brasileiro.

Nesse sentido, constata-se a presença da descentralização da educação, com o Ato Adicional à Constituição de 1834. Romanelli (2014, p.40) assevera que:

O poder central se reservou, e a ele se limitou, o direito de promover e regulamentar a educação no município neutro e a educação de nível superior, em todo o Império, enquanto delegou às províncias a incumbência de regulamentar e promover a educação primária e média em suas próprias jurisdições.



A descentralização possibilitou a diversidade no desenvolvimento do ensino primário e secundário. As províncias que possuíam maiores recursos financeiros e que tinham projetos educacionais mais sólidos efetivaram melhor aqueles graus de ensino do que as províncias que apresentavam menos verbas. Mas, de modo geral, “o resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas” (ROMANELLI, 2014, p.40). A predominância de colégios secundários particulares aguçou ainda mais o ensino classista.

Enfim, o quadro do ensino de grande parte do período imperial se completa com os seguintes aspectos: pouca preparação do pessoal que atuava no magistério; nos cursos secundários, a seriação acabou por ser eliminada e a matrícula era realizada por disciplina; foram criados alguns cursos normais e cursos superiores em diferentes províncias.

Voltando a temática das obras didáticas, Stamatto (2011) aponta que a primeira legislação referente à educação beneficiava a preparação de compêndios destinados ao ensino superior, tendo sido concretizada por meio da Lei de 11 de agosto de 1827. Essa Lei criou dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um no município de São Paulo e outro em Olinda.

A referida Lei também indicava os docentes como os responsáveis pela escolha dos compêndios que desejavam utilizar em suas aulas. Caso não houvesse compêndios disponíveis, os professores deveriam arranjar tais materiais, muitos eram adaptados de obras estrangeiras e, para serem empregados, tinham que estar em consonância com as doutrinas do Império. Após a aprovação pela Congregação dos lentes (entendida hoje como corpo docente), os materiais didáticos deveriam ser utilizados interinamente até serem aprovados pela Assembleia Geral. Ao governo cabia a impressão e distribuição dos compêndios destinados aos ditos cursos superiores.

Ao se pensar no âmbito escolar, segundo Stamatto (2011), até os anos de 1860, os livros também apresentavam origem estrangeira, geralmente francesa ou portuguesa. Os materiais eram traduzidos, simplificados ou adaptados para o ensino do Brasil. Geralmente, alguns de seus conteúdos eram expostos de forma compactada e reducionista.

Para que fossem trabalhados nas escolas, os livros escolares deveriam ser aprovados pela Diretoria Geral da Instrução, quando as mesmas foram instituídas nas províncias, em momentos distintos. Os diretores ou inspetores da instrução pública “ficaram com a incumbência de zelar pela correção, adequação e respeito às normas de boa conduta das obras adotadas em suas províncias” (STAMATTO, 2011, p.246). Tais funcionários contavam com o

auxílio de fiscais ou supervisores, formados em Conselhos, que, inclusive, escolhiam os livros com os quais os docentes iriam utilizar.

No tocante ao ensino primário, em específico, Tambara (2002) faz uma divisão de quatro períodos em relação à produção dos livros escolares no Brasil imperial, ou mais precisamente, durante os oitocentos no Brasil. Estando em consonância com Stamatto, Tambara aponta que o período inicial, entre 1808 até 1821-22, é marcado pela utilização de livros escolares preparados na Europa, mesmo com a presença da imprensa régia em nosso país, que publicava várias obras de cunho científico e literário. Para a pesquisadora, isto ocorria devido às próprias limitações da estrutura educacional brasileira naquele momento.

O segundo período, que compreende o ano de 1821 até a década de 1850, é caracterizado pela produção de livros escolares provenientes além de Portugal e da França, também do Município Neutro, atual Rio de Janeiro. Isto se deve à liberdade para imprimir autorizada em 1821 por D. Pedro I. Segundo Tambara (2002, p.29):

Este é um período que se caracteriza por uma multicomposição de formas e sítios geográficos na produção de textos didáticos. Houve obras, cuja primeira edição foi feita no Brasil, segunda na França e terceira em Portugal. Houve outras em que parte era feita na França ou parte feita no Brasil, etc.

Tambara (2002) aponta que os textos didáticos representavam significativas fontes de renda aos livreiros e impressores franceses<sup>3</sup> que aqui se estabeleceram, mesmo apesar desses materiais não comporem o principal rendimento das empresas. Além do mais, alguns desses editores começaram a fundar no Brasil estruturas produtoras de livros consideradas de boa qualidade, assim como muitas daquelas que havia no continente europeu.

O terceiro período referente à produção de livros escolares no Império, para alunos do primário, que vai até a década de 1880, é evidenciado pela criação de textos didáticos no Município Neutro e pela dominação de autores nacionais. Algumas editoras brasileiras começaram a se destacar na produção desses materiais.

O quarto e último período compreende o final do século XIX e é marcado pela presença emergente de editores e autores regionais. Muitas províncias consolidaram editoras autônomas para a produção de Livros Didáticos. O município do Rio de Janeiro,

---

<sup>3</sup>Tambara (2002, p.29) cita os seguintes livreiros e impressores: Villeneuve, Gueffier, Ogier, Blancher, Garnier, cremière, Firmin Didot e Margie.

especialmente, representava um dos grandes produtores de materiais didáticos destinados ao ensino primário.

Ainda é importante mencionar “que cada um destes períodos não está imune da incidência de textos identificados com outros períodos, tanto anteriores como posteriores. O que observamos é que em cada um deles há uma predominância que o singulariza” (TAMBARA, 2002, p.30).

Outra questão que vale a pena lembrar é que o êxito das editoras estava relacionado às aproximações e às influências que estas exerciam sobre os conselhos, os fiscais da instrução pública, específicos em cada província. A indicação desses conselhos determinava quais obras poderiam ou não ser aplicadas nas escolas, o vínculo com esse poder educacional era estratégico para os editores.

Para Tambara (2002), o controle da leitura e do conteúdo das obras sempre significou para os nossos legisladores motivo de preocupação, visto que os livros são veículos de ideologias e valores. Era importante a preservação de um determinado *status quo* e os livros escolares deviam contribuir com essa manutenção. Nos textos didáticos propostos para o ensino primário, por exemplo, predominavam assuntos referentes à formação moral e cívica dos estudantes. A doutrina cristã também era tema abordado em sala de aula.

Bittencourt (2004) ao analisar especificamente os autores brasileiros de obras didáticas adotadas durante o Império constata que até por volta da década de 1860, estes escritores estavam vinculados ao poder institucional, responsável pela educação em cada província. Na verdade, esses autores pertenciam à própria elite intelectual e política do país e, portanto, suas produções eram voltadas justamente para consolidar o poder instituído. Suas obras eram predominantemente destinadas aos alunos do ensino secundário, filhos da elite econômica, e poucas eram utilizadas com estudantes do primário. Normalmente, também faziam adaptações de livros estrangeiros.

Foi apenas nos anos de 1870 e 1880, com o crescimento escolar, que surgiu uma nova “geração” de escritores, mais heterogênea, caracterizada por apresentar experiências pedagógicas adquiridas de cursos primários, secundários e de escolas normais. Nesse período, a produção de livros voltados para as especificidades das crianças recebeu maior atenção e os editores passaram a considerar as experiências pedagógicas dos autores no momento de escolher com os quais iriam trabalhar. Passaram a conceder maior preferência aos autores que

praticavam a docência, já os intelectuais renomados foram vistos com certa desconfiança. Além do mais:

A partir da segunda metade do século XIX passou a se tornar mais claro que o Livro Didático não era um material de uso exclusivo do professor, que transcrevia ou ditava partes do livro nas aulas, mas que ele precisava ir diretamente para as mãos dos alunos (BITTENCOURT, 2004, p.483).

Destarte, paulatinamente, a competitividade entre os editores e as próprias exigências acarretadas pelo aluno enquanto consumidor direto das obras didáticas propiciaram a formação de novos arranjos e modelos gráficos dos livros. Sua aparência foi modernizada com a inserção de ilustrações e de novas organizações dos textos, a linguagem também foi transformada.

Vários livros foram censurados durante o período Imperial, geralmente por apresentarem conteúdos que destoavam dos princípios morais ou políticos daquela conjuntura. É o caso de *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, como mencionou Stamatto (2011). A obra, que foi empregada em muitas instituições escolares brasileiras, teve algumas de suas estrofes cortadas nas adaptações, isto porque eram consideradas lascivas.

Stamatto (2009, p.136) aponta que, nos últimos anos do período imperial, surgiram obras de História em sequência redigidas pelo mesmo escritor, chamadas “de Primeiro Livro de Leitura, Segundo Livro de Leitura, etc., em geral, até o quarto ou quinto livros, como os de Landelino Rocha (1877), Abílio Cesar Borges (1866), Hilário Ribeiro (1882)”. Em seus conteúdos, nos volumes finais, eram abordadas a História Sagrada, a História da Pátria e, posteriormente, com o fim do Império, também a República. Livros desse modelo foram utilizados nas escolas até a Primeira República. A pesquisadora também afirma que, no início do período republicano, a exaltação da Pátria foi uma constância nos manuais de História.

Tambara (2002) mostra que, aos poucos, o poder público foi se tornando o principal adquirente de livros escolares. Para Bittencourt (2004, p.490), “a comercialização do Livro Didático, [...], sempre esteve dependente do Estado, quer pelo seu poder de aprovação quer como comprador.”

## **1.2 Políticas públicas para o Livro Didático no Brasil: da década de 1930 aos anos de 1980**

Foram descritas em linhas anteriores algumas breves pontuações sobre a circulação de Livros Didáticos que antecederam as políticas públicas voltadas especificamente para esse material no Brasil. Verifica-se que no Império o Estado buscou controlar as obras utilizadas nas escolas, mas foi apenas no período republicano, especificamente na década de 1930, que o governo brasileiro começou de fato a dar maior atenção às políticas em que o Livro Didático é o protagonista. No presente tópico, analisaremos tais políticas públicas. Além do apoio da literatura especializada e de alguns documentos oficiais, utilizaram-se para essa reflexão algumas matérias publicadas pelo Jornal do Brasil, entre os anos de 1940 a 1980, como forma de estabelecer uma ligação com o objeto em discussão. Pretendemos verificar como essas políticas e os responsáveis por elas se refletiram minimamente na sociedade, através de um meio de comunicação.

Conforme Abreu (2003), o Jornal do Brasil foi fundado em 1891, na cidade do Rio de Janeiro, por Rodolfo Sousa Dantas e Joaquim Nabuco. Com publicações diárias, também circulou fora do município onde nasceu. Era um jornal católico e, normalmente, de visão conservadora. Ao longo dos anos, o jornal pertenceu a distintos donos e em 1919, especificamente, tornou-se um imóvel de Ernesto Pereira Carneiro. Após a morte do referido proprietário, em 1954, sua viúva, a condessa Maurina Dunshee de Abranches Pereira Carneiro assumiu a direção do jornal, ao lado de seu genro, Manoel Francisco do Nascimento Brito. Foi a partir de então que o Jornal do Brasil sofreu uma série de reformas, tais como a criação de um Suplemento Dominical (SDJB) e as modificações em sua diagramação, tornando-se um veículo de grande notoriedade e que influenciou as mudanças posteriores da imprensa no Brasil.

Para Luca (2008, p.139), “a imprensa periódica seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público.” Apontaremos aqui um pouco da abordagem concedida pelo Jornal em relação aos programas do Livro Didático no Brasil, sem a pretensão de esgotar o assunto.

A década de 1930 foi marcada pela implantação do Estado Novo, de Getúlio Vargas, que deu início a efetivação da indústria pesada no país e do papel do Estado enquanto empresário industrial. O Brasil passava do modelo agrário-exportador para o urbano-industrial. No âmbito educacional, constata-se a presença da Reforma Francisco Campos (1930-1942), planejada para abarcar todo território nacional, diferentemente da proposta

educacional descentralizadora observada no período imperial. A Reforma em questão atuou no campo do Ensino Superior, do Ensino Secundário e do Ensino Comercial.

Em dezembro de 1937 foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), pelo Decreto-Lei nº 93, em que “o governo passava a adquirir livros para as escolas, medidas que proporcionariam um crescimento do mercado editorial no Brasil” (STAMATTO, 2011, p.249). De acordo com o documento de criação do Instituto, competia a ele:

- a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições.
- b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional.
- c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros.
- d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional (Decreto-Lei nº93/37).

Sobre as bibliotecas públicas, constata-se que o Instituto apoiou a criação de inúmeras delas em todo o país, isso segundo as informações sobre o INL expostas no *site* do CPDOC (2015). Em matéria emitida pelo Jornal do Brasil (16/08/1940), de forma positiva como às vezes apresentava as notícias em relação às propostas do governo, foi divulgado que:

Será facilitada a todas as Prefeituras do Brasil a instituição de bibliotecas públicas municipais. [...] notícia boa que o Instituto Nacional do Livro oferece aos brasileiros. Bastará que seja instalada uma biblioteca, mesmo provisoriamente em sala adaptada, ou dependência de edifício público, para que o Instituto do Livro remeta inicialmente 40 obras escolhidas. Depois, a nova biblioteca terá direito a uma doação de 15 volumes mensais, incluindo as últimas novidades das editoras do país. O Instituto ainda se oferece a prestar assistência técnica permanente, orientando os bibliotecários nos trabalhos de organização, mediante distribuição de folhetos e respostas direta a qualquer consulta.

Posteriormente, veremos ainda que o INL também será responsável por executar outras funções.

Com o Estado Novo, a utilização de livros estrangeiros foi proibida nas instituições escolares, como informou Stamatto (2011). Foi a partir desse momento que se consolidaram as primeiras políticas públicas para os Livros Didáticos no Brasil. Em 1938, foi estabelecido o Decreto-Lei nº 1006 e, com ele, foram criadas as condições para produção, importação e utilização do Livro Didático. O Decreto definiu o Livro Didático da seguinte maneira:

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados Livros Didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula (Decreto-lei nº1006/38).

Como forma de obter maior controle desses materiais utilizados nas escolas e regulamentar uma política nacional do livro, o referido Decreto instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que contou com a coordenação do então Ministério da Educação e Saúde. Mantovani (2009, p.27) aponta que “entre as responsabilidades da CNLD estavam examinar, avaliar e julgar os Livros Didáticos, concedendo ou não autorização para o seu uso nas escolas.” O professor poderia escolher os livros com os quais desejava trabalhar, desde que fossem aprovados pela CNLD. Além do mais, cabia a Comissão:

Estimular e orientar a produção de Livros Didáticos no país. Também teria autonomia para sugerir abertura de concursos para produção de determinadas obras ainda não existentes no Brasil, promovendo, periodicamente, exposições nacionais de Livros Didáticos autorizados de acordo com a lei (FERREIRA, 2008, p.50).

Conforme afirmaram Freitag *et al.* (1987), a dita Comissão apresentava atribuições mais voltadas para um controle político-ideológico do que para funções didáticas. Isto pode ser mais bem entendido através dos Artigos 20 e 21 do Decreto nº 1.006, em que são expostas as causas que impediam a autorização do Livro Didático pela CNLD. Verifica-se que a enumeração de 5 impedimentos para o uso do livro estão relacionados a fatores didáticos. Em contrapartida, 11 impedimentos tangem a questão político-ideológica. Por meio deles, por exemplo, os Livros Didáticos deveriam estar de acordo com a política vigente e possibilitar a formação de uma identidade nacional.

Algumas matérias publicadas pelo Jornal do Brasil, por exemplo, vão ao encontro do que foi mencionado acima. Verifica-se que o então ministro da educação, Gustavo Capanema, discorreu sobre as funções da Comissão: “é seu desejo, apenas, que a nossa literatura escolar seja a mais completa e perfeita” (21/07/1940). O escritor do Jornal ainda complementou:

E perfeita não apenas do ponto de vista propriamente didático. Poderá também a Comissão julgar o valor do livro quanto aos interesses nacionais,

para decidir se concorre, ou não, em prol do aprimoramento das virtudes cívicas, que não podem e não devem ser esquecidas na educação (JORNAL DO BRASIL, 21/07/1940).

Stamatto (2011, p.248) aponta que, em 1939, com a inauguração do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), uma nova etapa de controle de impressos surgia no país, com o estabelecimento da censura ideológica e a inserção de propaganda política nos materiais didáticos. Para a pesquisadora, “na década de 1930, as medidas sobre a produção e circulação de Livros Didáticos foram de natureza mais centralizadora em nível nacional”.

A CNLD expressou bem essa centralização, mas cumpriu com pouca competência toda a fiscalização que lhe foi incumbida. A eficiência da Comissão foi por muitas vezes questionada, visto que não alcançava analisar todos os livros enviados pelas editoras, como bem lembrou Tavares (2010). Entende-se ainda que, além de ter controlado o uso dos Livros Didáticos nas escolas, a Comissão foi igualmente controlada pelo ministro Gustavo Capanema.

O mesmo ministro instituiu a Reforma Capanema (1942-1946), que tocou nos ensinos primário e médio. Sendo assim, os Livros Didáticos também deveriam se enquadrar nas novas determinações legais. No caso da área de História, por exemplo, segundo Stamatto (2009, p.138):

Neste momento, a inovação no material didático ocorria principalmente em função da criação de disciplinas, como foi o caso de História da América, fato que obrigou a produção de Livros Didáticos sobre a América; ou da mudança de ano escolar da disciplina no currículo escolar, como foi o caso da História do Brasil transportada da 4ª para a 1ª série ginasial.

De acordo com Stamatto (2011), em 1961, a promulgação da Lei nº 4.024, a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), obrigou os Estados a reverem seus programas e currículos, o que gerou novas modificações nos materiais didáticos a serem utilizados nas escolas. Posteriormente, no contexto da Ditadura Civil-Militar, outras adaptações dos livros foram estabelecidas, visto que deveriam se enquadrar nas mudanças do sistema de educação do país, com a instituição da Lei nº 5.692 de 1971, que implantava o Ensino de 1º Grau composto por oito anos e o Ensino de 2º Grau por três anos<sup>4</sup>. Nesta

---

<sup>4</sup> Com a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394 de 1996 (LDBEN), o ensino de 1º grau passou a ser denominado de ensino fundamental, atualmente com duração de nove anos e o ensino de 2º grau, denominado de ensino médio, com duração de três anos.



conjuntura, as obras didáticas deviam novamente estar em consonância com o modelo político vigente.

Vale destacar que, anteriormente, em 1966, o governo federal criou a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com a finalidade de “incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades relacionadas ao Livro Didático, sua produção, edição e distribuição” (CASTRO, 1996, p.10). Na verdade, constata-se que a Colted é fruto de um dos acordos concretizados entre o MEC e a Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID), iniciados em 1964.

Além do mencionado, a Colted também apresentou um programa de desenvolvimento que visava à criação de bibliotecas e um curso de treinamento de professores. A Comissão ficou bastante conhecida por seu envolvimento em escândalos e irregularidades ligados ao mercado livreiro. Filgueiras (2011, p.198) fala de “operações ilícitas, como o caso de caixas de Livros Didáticos que continham catálogos de telefone para justificar o peso e o número de material que seria distribuído, beneficiando as transportadoras.” Além do mais, a Comissão encontrava dificuldades na distribuição dos livros.

A autora aponta ainda que uma Comissão de Inquéritos instituída pelo ministro da educação da época, Jarbas Passarinho, através da Portaria nº 6, de 5 de março de 1971, ficou responsável por averiguar as irregularidades sucedidas na Colted. Todavia, o resultado obtido não foi revelado ao público.

A pouca credibilidade na Colted pôde ser verificada em uma matéria noticiada pelo Jornal do Brasil (18/05/1970): “há em torno do trabalho da Comissão do Livro Técnico e Didático (Colted) um grande ceticismo. Ela é ainda considerada como uma incógnita e sua atuação limitada leva-a ao descrédito”.

Sobre os acordos MEC-USAID mencionados em linhas anteriores, em 1967, outro passo foi dado em relação aos programas que abordam a política do Livro Didático, a saber: ficou estabelecido um acordo em específico entre o MEC, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a USAID, pelo qual se asseguravam recursos para a distribuição gratuita de aproximadamente 51 milhões de livros destinados aos alunos brasileiros, em uma temporada de três anos. Todavia, por meio do mesmo convênio, o MEC firmou o compromisso de garantir recursos que possibilitassem a continuidade do programa mesmo após o triênio. Destarte, percebe-se que:

[...] é nesta mesma época que passa também a ser vinculada ao Programa do Livro Didático a ideia de assegurar distribuição gratuita de livros aos estudantes brasileiros. Desta forma, o programa ganha a perspectiva de continuidade, pela garantia de financiamento do governo a partir das verbas públicas, o que agrada muito o setor livreiro e, por outro lado, a ideia de gratuidade (CASTRO, 1996, p.10).

Romanelli (2014, p.221) aponta que no referido Acordo MEC-SNEL-USAID de Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais:

[...] ao MEC e ao Snel incumbiram apenas responsabilidades de execução, mas aos técnicos da Usaid, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro [...], até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, vale dizer, americanos.

Verifica-se, portanto, a presença de intervenções internacionais nas políticas do Livro Didático no Brasil e a diminuição do papel do Estado. Na verdade, segundo Romanelli (2014), os 12 acordos MEC-USAID entre 1964 e 1968 interferiram não só nas políticas do Livro Didático e, assim, no controle do conteúdo que deveria ser lecionado, oportunizando o controle ideológico, influenciaram também todo o sistema de ensino público do país. Conforme algumas matérias publicadas no Jornal do Brasil, os livros destinados aos colégios particulares também passavam pela Colted. Assim, o acordo pretendia que o Brasil se enquadrasse nos moldes do sistema capitalista internacional e, no fim da história, os maiores benefícios ficaram nas mãos dos grandes fornecedores.

Passando para 1971, último ano de vigência do acordo MEC-USAID, as atribuições da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted) foram transferidas para o Instituto Nacional do Livro (INL), mencionado em linhas anteriores. O INL também ficou responsável por desenvolver o Programa do Livro Didático (PLID), através do sistema de co-edição dos livros, em conjunto com as editoras, basicamente da seguinte maneira:

As editoras enviavam seus livros para o INL, os quais eram submetidos a análise para verificação daqueles que poderiam ser co-editados. Esses livros aprovados previamente seguiam às Secretarias de Educação para posterior verificação e agrupamento das obras de seu interesse. A relação das obras mais requisitadas voltava ao INL para promover as normas contratuais de co-edição (TAVARES, 2010, p.26).

Segundo Tavares (2010), somente em 1984 que o sistema de co-edição foi cancelado, competindo ao MEC financiar a aquisição dos livros diretamente com as editoras.

O PLID abrangeu todos os níveis de ensino e se desenvolveu a partir dos seguintes programas: Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM), Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES), Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU) e Programa do Livro Didático para o Ensino de Computação (PLIDECOM).

Para Choppin (2008, p.12-13), os programas manifestam de forma mais clara a intervenção do poder público sobre a educação. Para ele, os livros são instrumentos de poder, direcionados aos jovens, indivíduos menos críticos e manipuláveis. A eficácia dos livros “procede também da lenta impregnação que permite sua utilização freqüente, prolongada, repetida. Constituem assim poderosas ferramentas de unificação – até de uniformização – nacional, lingüística, cultural e ideológica.” Dessa forma, o poder público é compelido a controlar, conforme seus próprios interesses, o uso e a concepção desses materiais.

Sobre os Programas aludidos acima, o Jornal do Brasil (28/09/1979) apontou que:

O Programa do Livro Didático engloba o PLIDEM (Programa do Livro Didático – Ensino Médio), cuja finalidade principal é o planejamento e a execução dos projetos relativos às atividades de produção do Livro Didático para o ensino de 2º grau, no momento empenhado na co-edição de obras na área do ensino profissionalizante; o PLIDES (Programa do Livro Didático – Ensino Superior), que edita livros para as áreas consideradas prioritárias, isto é, engenharia/tecnologia, administração/ economia e educação [...]. Há ainda o PLIDESU (Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo) cujo objetivo primordial é a co-edição de “módulos de ensino” que se destinam aos centros de ensino supletivo da rede oficial em todo o país visando a uma melhor técnica de aprendizagem; e o PLIDECOM (Programa do Livro Didático – Ensino de Computação) que é orientado para aparelhar a estrutura oficial de formação de profissionais e objetiva também melhorar o nível do ensino de processamento de dados [...]. O Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF) é desenvolvido visando principalmente a co-edição e distribuição de Livros Didáticos necessários ao núcleo do ensino do 1º grau. [...] o PLIDEF estimula o aprimoramento da qualidade do Livro Didático, com o processo de avaliação e seleção.

Constata-se, portanto, que durante a Ditadura Civil-Militar o Programa do Livro Didático se estendeu para além da educação básica.

Como já foi mencionado, verifica-se que algumas matérias do Jornal do Brasil apresentavam os programas dos governos sob um viés positivo, ainda mais em um momento

de censura e repressão, como foi o caso da Ditadura. Todavia, no mesmo Jornal, é possível encontrar matérias que destoam os grandes feitos daqueles governos. Por exemplo, a matéria intitulada “O Livro Didático – vamos estudar para desaprender”, publicada em junho de 1976, são reportadas as falas de professores que atuavam em colégios e universidades, desqualificando os livros utilizados naquele período, obras essas que passavam pela análise dos programas do governo.

A título de exemplificação, expomos aqui a fala de Milton José Pinto, que era diretor do Instituto Estadual do Livro, da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro: “Recebemos este ano uma lista de 600 e tantos livros, de todas as áreas, recomendados pelo MEC. Desses, depois do estudo de avaliação da nossa Comissão, só passaram 60. [...] E os restantes dos livros contém erros os mais diversos” (JORNAL DO BRASIL, 26/06/1976). Tais obras dirigiam-se ao PLIDEF, PLIDES e PLIDEM<sup>5</sup>, contidas em lista emitida pela Fundação Nacional do Material Escolar (Fename).

Em 1976, por meio do Decreto nº 77.107, o referido órgão passou a ser o responsável pelos programas dos Livros Didáticos e não mais o INL. A Fename firmou “convênio com as Secretarias de Educação, para que os livros fossem distribuídos aos *alunos carentes* da rede oficial de ensino de 1º grau, por meio do PLIDEF, programa este em que os Estados tinham de participar de forma financeira” (CASSIANO, 2007, p.162).

A partir de 1983, os demais programas direcionados às questões dos Livros Didáticos foram desativados devido à escassez de verba, tão somente o PLIDEF continuou suas atividades. Ainda naquele mesmo ano, a Fename foi ampliada e transformada em Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), através da Lei nº 7.091, de 18 de abril. O objetivo da FAE era o de “assegurar os instrumentos e condições de assistência educacional nos níveis de formação pré-escolar e de 1º e 2º graus” (CASTRO, 1996, p.11). Nesse sentido, não só o PLIDEF como outros programas assistenciais do governo foram adicionados às metas propostas pela FAE.

Castro (1996) afirma ainda que, devido às mudanças políticas com o fim da Ditadura Civil-Militar e o início da redemocratização, em 1985 o programa do Livro Didático sofreu significativas transformações. É nesse contexto que o PLIDEF é substituído pelo PNLD ou

---

<sup>5</sup>De acordo com o que foi dito por Milton José Pinto, publicado pelo Jornal do Brasil (26/06/1976), os livros do PLIDEF eram doados aos alunos nas escolas e os do PLIDES e PLIDEM, destinados às bibliotecas das faculdades e escolas, respectivamente.

Programa Nacional do Livro Didático, através do Decreto Nº 91.542, de 19 de agosto de 1985.

O PNLD traz inúmeras distinções em relação ao PLIDEF, a saber: a escolha do Livro Didático passou a ser de responsabilidade da escola, com a participação dos professores nas críticas, seleção e indicação do material didático; os livros, em sua maioria, deixaram de ser descartáveis para serem reutilizados por outros alunos; houve maior aprimoramento das especificações técnicas a serem obedecidas nas produções dos livros; ampliação da oferta para os estudantes de todas as séries e o fim da participação financeira dos estados.

Algumas matérias do Jornal do Brasil abordaram a implantação do PNLD e enfatizaram a utilização de livros não descartáveis em sala de aula, feitos de capa dura e sem espaços para a efetuação das atividades pelos alunos no próprio material. Em uma publicação de 18 de agosto de 1985, foi divulgada a seguinte notícia:

A partir do próximo ano, os livros distribuídos pelo Ministério da Educação não mais serão descartáveis, com espaços para exercícios. O Presidente Sarney assina, amanhã, decreto estabelecendo nova política para o Programa Nacional do Livro Didático, que permitirá a reutilização das publicações doadas pelo MEC. Os atuais livros, além de impossibilitarem sua reutilização, foram considerados pelo MEC como “pedagogicamente fracos” (JORNAL DO BRASIL, 18/08/1985).

A discussão em torno da qualidade dos livros distribuídos pelo PNLD ainda é assunto em pauta nos dias atuais. Algumas melhorias foram constatadas desde a implementação do Programa, mas as críticas concernentes aos livros e seus conteúdos falhos persistem. Tocaremos nesses pontos em páginas posteriores.

De acordo com o Jornal do Brasil (20/08/1985), as informações concedidas pelo então superintendente da FAE, Carlos Pereira, apontam como meta do governo a distribuição de livros que abarcam as principais disciplinas<sup>6</sup> de 1º grau, no prazo de quatro anos. O superintendente previu ainda que: “no primeiro dia de aula do próximo ano, todos os alunos terão um livro na mão, nem que chegue às regiões mais difíceis de helicóptero; será uma verdadeira operação de guerra.” Entretanto, todo esse discurso de empenho não foi cumprido. Outras matérias do Jornal do Brasil mostram que no referido ano, o de 1986, e já transcorrido quatro meses de aula, muitos alunos ainda não haviam recebido os Livros Didáticos: 10 milhões de livros foram distribuídos em fevereiro, início do ano letivo, dos 45 milhões que

---

<sup>6</sup> As disciplinas são: Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

seriam distribuídos, isso conforme Egberto Gaia, que na época era diretor de Apoio Didático-pedagógico da FAE (JORNAL DO BRASIL, 07/06/1986).

Um ano após a criação do PNLD, a seguinte notícia foi publicada:

A grande maioria das crianças brasileiras, que estuda entre a primeira e oitava séries do 1º grau, vai mais uma vez jogar fora seus livros no final deste ano letivo. O decreto presidencial 91542/85, que criou o Programa Nacional do Livro Didático e pretendia extinguir o livro descartável, completa um ano, hoje, sem atingir ainda o seu ideal: distribuir todos os livros necessários, das quatro principais matérias, aos estudantes das escolas públicas (JORNAL DO BRASIL, 19/08/1986).

O atraso na entrega dos livros às escolas não foi um problema verificado no início do Programa, mesmo nos últimos anos esse inconveniente ainda permanece. Posteriormente abordaremos essa questão.

### **1.3 Trajetória de uma complexidade: em foco, o Programa Nacional do Livro Didático**

Analisaremos a seguir o percurso palmilhado pelo PNLD, tendo como base principal os documentos oficiais que abordam o Programa. Esta é uma opção metodológica que tenta perceber o movimento do Livro Didático entre a política educacional brasileira, levando-se em consideração o ir e vir, a incorporação constante de novos itens, temáticas, demandas, públicos-alvo ao PNLD. É importante ressaltar que o termo “complexidade” que compõe o presente subtítulo justifica-se, como remete o próprio nome, pela grandiosidade de um complexo programa que apresenta mais de trinta anos de história e que passou por várias mudanças, incidindo aí a necessidade de análise dos textos oficiais propriamente ditos para a compreensão desse agigantado Programa.

Assim, ao analisar a Exposição de Motivos nº 180, de 16 de agosto de 1985, que propõe a instituição do Programa Nacional do Livro Didático, é possível verificar que o principal objetivo do Programa era o de distribuir Livros Didáticos de forma gratuita aos alunos matriculados nas escolas públicas de 1º grau, obras estas que deviam estar em consonância com as peculiaridades de cada região do país. Além do mais, tais livros deviam ser escolhidos pelos professores de cada escola, após um processo de análise dos materiais.

A mesma Exposição de Motivos afirma que o PNLD será executado pela FAE, com a supervisão da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus – SEPS, do Ministério da Educação

(MEC). E, ainda, em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, o Distrito Federal e os órgãos municipais de ensino.

A Portaria nº 863, de 30 de outubro de 1985, estabeleceu os procedimentos a serem adotados na execução do PNLD, suas primeiras bases. Verifica-se que não há uma atribuição específica a cada órgão responsável por participar do Programa. Caberá a FAE, com o auxílio das demais secretarias supracitadas (Portaria nº863/85, p.15900), as incumbências que serão abordadas abaixo.

Inicialmente, a FAE deverá propiciar a garantia de participação direta de todos os docentes nos processos de análises, seleções e indicações dos Livros Didáticos que serão utilizados nas escolas públicas de 1º grau, estabelecendo instrumentos operacionais que possam subsidiar o professor no cumprimento dessas ações. Além do mais, tais instrumentos também devem auxiliar a utilização do livro pelo docente, assim como a avaliação dos resultados de suas escolhas. Ainda em relação aos professores, coube a FAE cuidar para que os Livros Didáticos sejam eleitos por meio do consenso entre esses profissionais, os livros devem ser escolhidos por série e disciplina.

A Fundação deverá determinar critérios para o processo de indicação das obras, no tocante “ao seu quantitativo por aluno e ao respectivo componente curricular, em função das peculiaridades regionais” (Portaria nº863/85, p.15900). Determinar também as normas técnicas em relação ao material utilizado na construção dos livros, bem como as condições de acabamento e apresentação das obras, para que possam ser reutilizadas no decurso de pelo menos três anos.

Coube a FAE promover a inserção e execução do Banco do Livro nas instituições escolares participantes do PNLD, como repositório das obras reutilizáveis. Além disso, entre os dois livros escolhidos pelas escolas, de cada série e componente curricular, a Fundação deverá selecionar para compra a obra que obtiver melhores condições de negociação.

Outras atribuições da FAE, de acordo com a Portaria 863, eram as seguintes: promover a reposição dos livros selecionados pelos docentes em consequência de perdas ou aumento do número de matrículas. Estabelecer convênios com as Secretarias de Educação Estaduais, Territórios e do Distrito Federal, além dos órgãos de educação municipais e associações comunitárias, com o intuito de firmar os prazos, as condições, a quantidade de exemplares e a participação financeira na implementação do PNLD. Regulamentar as condições para a obtenção das obras indicadas pelas instituições escolares, além do acordo,

com as secretarias participantes do convênio, para a definição das datas e locais onde os livros serão entregues.

Por fim, ainda competia à FAE acompanhar o desenvolvimento do Programa, com a participação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), “mediante cooperação técnica, supervisão e avaliação de atividades, devendo os respectivos resultados ser encaminhados à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus – SEPS” (idem).

O PNLD estava inserido no âmbito dos compromissos governamentais firmados no Programa Educação para Todos, um dos frutos do I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República 1986/1989. Cunha (1991, p.269) assevera que o Programa Educação Para Todos propunha a universalização do ensino de 1º grau, “para tanto, seria ampliada a rede pública, reformulados os currículos, qualificados os professores, aumentada a distribuição de merenda e de Livros Didáticos”.

Entre as razões que motivaram a criação do PNLD, conforme a Exposição de Motivos nº 180, estão o estímulo a descentralização das ações direcionadas ao ensino, propiciado pelo Programa; o reconhecimento da importância do papel do professor nas atividades educativas; a inovação do Programa em adotar livros reutilizáveis enquanto condição para seu desenvolvimento, e que, de acordo com o documento, foi esta uma solicitação proveniente da sociedade brasileira.

Os materiais reutilizáveis propiciarão gradativamente a formação de bancos de Livros Didáticos. Além do mais, a adoção de livros reutilizáveis é justificada como uma forma de diminuir os gastos das famílias com a educação, e também como uma maneira de “eliminar os gastos decorrentes de sua substituição anual, tão criticada como fator de encarecimento do ensino” (Exposição nº180, 1985, p.12179). Entretanto, no Decreto nº 91.542 de 1985, que instituiu o PNLD, essa intenção de reduzir os gastos do Estado desaparece por completo nas considerações que fundamentam o Programa, constando apenas a redução dos gastos familiares.

Um ponto importante a ser destacado aqui diz respeito à ideia de que a referida conjuntura sentiu os efeitos da crise do capitalismo, oriunda, dessa vez, da década de 1970, com a crise do padrão monetário internacional e os choques do petróleo (TAVARES; FIORI, 1993, p.18). Em consequência disso, surgem as políticas de ajuste global e a ascensão neoliberal enquanto uma estratégia para superação de toda a turbulência. Os cortes dos gastos públicos foram medidas adotadas pelos governos. Defensores do neoliberalismo apontavam



que o tipo de Estado que estava vigente era o principal causador da crise pela qual transitava o capitalismo. No período pós-Segunda Guerra, o chamado Estado de bem-estar social:

Tinha o papel de controlar os ciclos econômicos, combinando políticas fiscais e monetárias. As políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e do consumo em massa, e tinham, ainda, o objetivo de garantir o pleno emprego. O salário era complementado pelos governos através da seguridade social, assistência médica, educação, habitação. O Estado acabava exercendo, também, o papel de regular direta ou indiretamente os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores (PERONI, 2003, p.22).

Nesse sentido, o modelo neoliberal enquanto uma resposta à crise propôs um forte controle do Estado no tocante aos gastos sociais, defendeu a propriedade privada, o livre comércio, indicou o mercado como o mecanismo de regulação social e a escusa do Estado nos setores estratégicos da economia. Era a defesa de um Estado mínimo para as políticas sociais adquiridas durante o bem-estar social e um Estado máximo para o capital.

De acordo com Montañó (2010, p.188), “as políticas sociais universais, não-contratualistas e constitutivas de direito de cidadania são acusadas pelos neoliberais de propiciarem o esvaziamento dos fundos públicos, “mal gastos” em atividades burocratizadas, sem retorno.” Assim, nesse contexto de crise, por mais que não seja considerada no discurso do Decreto 91.542 a diminuição das despesas do Estado com a adoção de Livros Didáticos reutilizáveis no âmbito do PNLD, não é difícil entender que tal intencionalidade estava sim presente na implementação do Programa.

Outro aspecto abordado na Exposição de Motivos nº 180, mas que não consta no Decreto nº 91.542, diz respeito à descentralização do PNLD. Os pontos acerca da descentralização e centralização serão tocados em algumas resoluções do Programa, ao longo dos anos, até desaparecerem por definitivo. Em linhas posteriores do presente trabalho essas questões serão novamente mencionadas. Mas, ao analisar especificamente esse período inicial do Programa, por meio da Portaria 863, verifica-se maior concentração das decisões concernentes ao funcionamento, de forma geral, do PNLD, nas mãos da FAE, que contava apenas com a supervisão e articulação das secretarias.

A discussão em torno de todas essas questões ganhará mais consistência a partir da Constituição de 1988, que organizou o sistema de ensino do país através dos princípios da descentralização e, posteriormente, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No tocante ao Livro Didático, especificamente, verifica-se que a atual Constituição aponta que o Estado deve garantir o atendimento ao aluno através de programas suplementares de material didático-escolar, em todas as fases da educação básica.

Todavia, em 1993, o Plano Decenal de Educação Para Todos chama atenção para alguns aspectos críticos relativos ao Livro Didático. De acordo com o documento, ainda não tinha sido concretizada uma política mais sólida direcionada ao livro que evidenciasse o aspecto qualitativo. Por mais que fosse permitido ao docente escolher o livro que desejasse utilizar em seu trabalho, sua capacidade para avaliar o material e selecioná-lo era exígua. Além do mais, o processo de aquisição das obras não permitia que as mesmas chegassem até as instituições escolares logo no início do ano letivo, o que afetava a eficácia do Programa.

Assim, iniciava-se a elaboração de uma nova política do livro, com a demarcação de padrões básicos de aprendizagem a serem atingidos no âmbito do ensino fundamental. E ainda:

Além dos aspectos físicos do livro, passarão a ser asseguradas a qualidade do seu conteúdo (fundamentação psicopedagógica, atualidade da informação com face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário, elementos ideológicos implícitos e explícitos) e sua capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotadas pelos professores (MEC, 1993, p.25).

Nesse sentido, constata-se que as discussões sobre a qualidade do livro escolar são introduzidas com o Plano Decenal de 1993. Ainda naquele mesmo ano, o MEC instituiu um grupo de trabalho formado por uma comissão de especialistas, para avaliar a qualidade das obras mais requeridas e fixar critérios gerais a serem seguidos na avaliação das futuras aquisições. Batista (2001) aponta que os resultados desse trabalho mostraram os desajustes editoriais, metodológicos e conceituais dos livros e estipularam as condições mínimas que devem ser encontradas em um bom material.

Foi a partir de 1995 que o MEC passou a efetivar medidas que avaliassem o Livro Didático e que trouxessem para debate, estabelecido com os responsáveis pela produção e consumo do material, as suas perspectivas sobre questões relativas às características, funções e qualidade das obras. A análise e a avaliação pedagógica dos livros submetidos ao PNLD passaram então a ser concretizadas de maneira sistemática e contínua. Até o referido período,

o MEC ainda não havia proposto, de forma sistemática e direta, a discussão referente à qualidade e a correção das obras utilizadas em salas de aulas públicas.

A avaliação dos Livros Didáticos representa uma das inúmeras ações concretizadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) no âmbito das políticas educacionais, políticas estas que visavam reformar o sistema educacional do país. Shiroma *et al.* (2004) asseveram que, para a década de 1990, a prioridade do Estado estava em assegurar o acesso e permanência na escola, através de Programas como “Acorda Brasil! Tá na hora da escola”, Bolsa-Escola, Aceleração da Aprendizagem e a própria melhoria dos livros com o processo de avaliação. No que diz respeito ao currículo, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No âmbito do financiamento, foram criados, por exemplo, os programas Dinheiro Direto na Escola e o Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério (FUNDEF). No tocante a intervenção de natureza avaliativa, que também foi prioridade, citamos como exemplo a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os programas implementados nesse período estavam em consonância com as indicações dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial.

Para a realização da avaliação pedagógica dos Livros Didáticos, especificamente, o MEC constituiu comissões de docentes com experiências em diferentes níveis de ensino e por área do conhecimento, que foram auxiliadas pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e coordenadas pela Secretaria de Educação Fundamental. Batista (2001) afirma que as comissões foram encarregadas de construir os critérios de avaliação, discuti-los junto aos autores e diretores, além de desenvolver o processo avaliativo. Foram estabelecidos os critérios comuns de análise e os critérios eliminatórios. Os primeiros exigiam a qualidade editorial e gráfica das obras, sua adequação pedagógica e didática e a presença de um manual do docente que o atualizasse e informasse o correto uso do livro. Já as normas eliminatórias determinavam que os materiais não poderiam conter qualquer tipo de preconceito e discriminação, bem como expor erros conceituais ou outras falhas graves referentes ao conteúdo de cada componente curricular.

Os resultados dessa avaliação pedagógica originaram a publicação do primeiro Guia de Livros Didáticos, em 1996, destinado, na época, aos professores que ministravam aulas de

1ª a 4ª, das disciplinas de Ciências, Estudos Sociais<sup>7</sup>, Português e Matemática. Atualmente, o guia traz as informações necessárias sobre as obras didáticas, podendo auxiliar os educadores nas escolhas dos livros que acharem mais convenientes. Hoje ele é distribuído nas escolas e também está disponível *on-line*.

Os livros que foram analisados naquele período estavam inscritos para o PNLD/1997 e foram assim classificados:

*Excluídos* - categoria composta de livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo; *não-recomendados* - categoria constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica; *recomendados com ressalvas* - categoria composta por aqueles livros que possuísem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem, também, problemas que, entretanto, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia; e, por fim, *recomendados* - categoria constituída por livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos, como também aos critérios mais relevantes da área (BATISTA, 2001, p.13-14).

As resenhas das obras recomendadas ou recomendadas com ressalvas compuseram o guia e os títulos não recomendados foram expostos em um catálogo que acompanhava o guia. Este catálogo apenas relacionava todas as obras participantes do PNLD, sem precisão de análises. Os educadores poderiam escolher os livros não recomendados, constantes no catálogo, só não podiam indicar as obras que foram realmente excluídas. Posteriormente, em 1997, o MEC passou a não mais construir o referido catálogo, fazendo constar a lista de obras não recomendadas ao final do próprio guia, em um único volume.

Em 1997, dando continuidade à avaliação pedagógica, outra categoria foi incluída na classificação dos livros: a dos recomendados com distinção. Esta categoria abrangeu as obras que apresentaram manuais que mais se destacaram em suas propostas pedagógicas. Os exemplares avaliados e escolhidos pelos docentes naquele ano seriam utilizados em 1998, igualmente, por alunos de 1ª a 4ª série. Além do mais, Batista (2001) aponta ainda que, como forma de facilitar a rápida visualização da categoria de cada obra, as resenhas dos livros receberam desenhos de estrelas, da seguinte forma: livros recomendados com distinção

---

<sup>7</sup> A partir do ano de 2001, as escolas públicas de ensino fundamental participantes do PNLD deixaram de receber livros de Estudos Sociais.

receberam 3 estrelas; recomendados, 2 estrelas e recomendados com ressalva, apenas 1 estrela.

A partir da edição do PNLD/1999 o guia deixou de apresentar obras não recomendadas e em 2004 não mais expôs a classificação por estrelas. Ainda no PNLD/1999 os Livros Didáticos direcionados aos anos finais do ensino fundamental foram avaliados pela primeira vez. Também foram concretizadas mudanças nos critérios de exclusão dos materiais, a incorreção e a incoerência metodológica foram incorporadas às normas.

Atualmente, todas as obras didáticas utilizadas na educação básica passam pela avaliação pedagógica e suas resenhas são divulgadas no guia. Desde 2002, o processo de avaliação também conta com a participação das universidades. Assim, como afirma Knauss (2011), o MEC deixa de estabelecer um vínculo direto com as comissões de avaliação dos Livros Didáticos e passa à coordenação para as Instituições de Educação Superior públicas. Mas é importante lembrar que as mesmas ainda devem seguir as orientações determinadas pelo Ministério. Também é importante ressaltar que a partir de 2005 os livros aprovados na avaliação pedagógica não foram mais enquadrados em categorias classificatórias.

Para Knauss (2011) não existe no atual processo de avaliação dos Livros Didáticos a presença da censura ou limitação da livre iniciativa, bem observada em períodos precedentes, visto que o “Estado não proíbe livros reprovados na avaliação de circular no mercado, nem obriga os editores e autores a inscreverem nos programas as suas obras, de modo que se encontram no mercado obras não avaliadas” (KNAUSS, 2011, p.208). Estes livros só não poderão participar do PNLD.

Faz-se necessário ressaltar que ainda no ano de 1997 a FAE foi extinta e a execução do PNLD passou a ser de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sendo financiado com os recursos consignados no orçamento do próprio Fundo. A partir de então, uma série de resoluções que versam sobre o PNLD foram publicadas, até os nossos dias, sempre com a finalidade, segundo consta nos documentos oficiais, de aprimorar e aumentar o Programa.

Com a resolução nº 21, de 25 de novembro de 1998, já é possível verificar mudanças no PNLD em relação ao seu momento inicial, de 1985. Nas considerações da dita resolução, que dispõe sobre a execução do Programa, o Livro Didático já é visto enquanto um direito constitucional do aluno, o que só foi possível a partir da Constituição de 1988. Além das

obras que abrangem as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, as escolas de ensino fundamental estadual, municipal, federal e do distrito federal também passariam a ser providas com livros de História e Geografia, além de cartilhas de língua portuguesa para alfabetização.

Além de livros reutilizáveis, a resolução também determinou a utilização de livros consumíveis apenas para os alunos matriculados na 1ª série, adquiridos anualmente. A aquisição de obras destinadas às turmas de 2ª a 8ª série deverá ocorrer a cada três anos, mas a complementação das obras será efetivada anualmente, como forma de atender a eventuais acréscimos de matrícula, além de repor materiais deteriorados ou não devolvidos ao fim do ano letivo. Tais prerrogativas estão hoje em vigor e serão abordadas posteriormente.

Alguns critérios devem ser obedecidos na execução do Programa, a saber: as escolas participantes deverão fazer o cadastro no Censo Escolar, que é concretizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), anualmente. Além do mais, a definição do quantitativo de livros que serão adquiridos será realizada tendo como referência as projeções do aumento das matrículas previstas para o ano letivo do atendimento, efetuadas pelo INEP.

No tocante aos responsáveis pela implementação do PNLD, além do FNDE, o programa também passou a contar com a participação da Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC<sup>8</sup>), das Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC) e das Secretarias ou Órgãos Municipais de Educação. Diferentemente do PNLD em sua fase inicial, na resolução nº 21 de 1998 as atribuições de cada entidade são mais bem explicitadas:

- I - FNDE: inscrição e triagem dos Livros Didáticos; contratação da produção gráfica e distribuição dos guias e formulários de escolha; processamento dos dados contidos nos formulários; aquisição e distribuição do Livro Didático; e coordenação das atividades de distribuição;
- II - SEF/MEC: avaliação pedagógica; elaboração das resenhas dos livros aprovados na avaliação; preparação da arte final do guia; e aprovação final dos respectivos fotolitos;
- III - SEDUC e SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: acompanhamento da distribuição dos guias e do processo de escolha dos títulos pelas escolas; acompanhamento da devolução dos formulários; e monitoramento da distribuição dos Livros Didáticos (Resolução nº 21/98).

---

<sup>8</sup> No ano de 2001 a SEF passou a ser denominada Secretaria de Educação Básica (SEB).

A referida resolução estabeleceu ainda que o PNLD deverá ser executado de forma centralizada e descentralizada. Centralizada quando as ações direcionadas ao processo de aquisição e distribuição dos materiais didáticos forem realizadas pelo FNDE. Descentralizada quando o FNDE transferir recursos às SEDUC, que passarão a ser encarregadas de executar todas as ações relacionadas ao processo de aquisição e distribuição dos livros às instituições escolares.

Na verdade, a descentralização gradativa do Programa do Livro Didático estava entre as metas estabelecidas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), em que a União, os estados e os municípios passam a assumir suas responsabilidades e custos<sup>9</sup> referentes à política do livro, em regime de colaboração. A proposta de descentralização vem à tona devido a abrangência do Programa e a dificuldade em realizar a distribuição dos livros a todas as regiões do Brasil.

Cassiano (2007) mostra que alguns estados, como o Espírito Santo, Paraná, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Goiás, Paraíba e Maranhão aderiram ao PNLD descentralizado. Porém, devido às dificuldades em operacionalizar o Programa, especialmente em relação às negociações com as editoras<sup>10</sup>, apenas Minas Gerais e São Paulo permaneceram por mais tempo com a proposta descentralizadora. O primeiro Estado entre 1996 a 1999 e o segundo, entre 1996 a 2005.

Segundo Peroni (2003), as propostas de política educacional na década de 1990 no Brasil indicavam um processo de centralização do controle ideológico da educação, por parte do governo federal. E, ainda, apontavam também para um processo de descentralização dos recursos. Tais assertivas são válidas para o PNLD. Por ser o Livro Didático um material difusor de ideologias e por apresentar um papel político, o Estado centralizou e ainda centraliza a parte da avaliação pedagógica das obras do Programa, controlando o conteúdo disposto nos livros que passarão pelas mãos dos estudantes brasileiros. Mesmo o PNLD de São Paulo, por exemplo, que aderiu a descentralização por um período, contou com o Guia do Livro Didático divulgado pelo MEC no processo de escolha das obras a serem utilizadas por seus alunos.

---

<sup>9</sup> Os estados participavam financeiramente do PNLD quando a compra dos livros excedesse o montante transferido pelo Ministério.

<sup>10</sup> De acordo com Cassiano (2007, p.49), as principais editoras estavam localizadas em São Paulo e isso dificultava a negociação regional de preço e distribuição dos livros.

Ainda sobre a resolução nº 21/1998, verifica-se que a execução do PNLD centralizado deverá obedecer as seguintes etapas: primeira, a inscrição dos Livros Didáticos, concretizada pelos detentores do direito autoral junto ao FNDE, de acordo com os critérios estabelecidos no edital de convocação a ser exibido no Diário Oficial da União; segunda, a triagem dos livros, em que o FNDE analisará o respeito às normas técnicas mínimas na construção dos exemplares didáticos, estabelecidas em Edital. Se aprovados, os livros serão enviados à SEF/MEC para avaliação pedagógica; terceira, a avaliação pedagógica, em que a SEF/MEC deverá seguir os critérios estabelecidos em edital. Também efetuará a elaboração das resenhas das obras que forem aprovados nesta etapa para a construção do Guia do Livro Didático; quarta, a produção gráfica do guia, em que o FNDE contratará os serviços para produção gráfica e serviços que possam fazer a distribuição dos Livros Didáticos às instituições escolares; quinta, a escolha do livro e processamento dos dados, em que o FNDE deverá processar as informações expostas nos formulários entregues pelas escolas, com a finalidade de definir as obras (já que os professores indicam dois exemplares) e a quantidade das mesmas a serem adquiridas; sexta, a aquisição e distribuição dos Livros Didáticos, em que o FNDE “se encarregará de todo o processo de negociação, aquisição e distribuição dos livros” (Resolução nº 21/1998); e, por fim, o monitoramento da distribuição, efetuado pela SEDUC, com a coordenação do FNDE.

A resolução nº 21 de 1998 não aborda as entidades responsáveis e suas atribuições em relação à execução do PNLD descentralizado, entretanto, a resolução nº 22, de 5 de setembro de 2000, toca nessa questão. Segundo ela, o PNLD descentralizado conta com a participação tanto do FNDE, como da SEF, das Secretarias Estaduais de Educação e Secretarias ou Órgãos de Educação Municipais.

Nesse sentido, cabe ao FNDE estabelecer convênio com as Secretarias de Educação, com o intuito de formar vínculo de cooperação financeira e técnica; “acompanhar, avaliar, orientar, controlar e fiscalizar a execução do objeto do Convênio, diretamente ou por delegação (Resolução nº 22/2000);” tomar ações corretivas que forem necessárias à implementação do PNLD. Já a SEF fica encarregada apenas de conceder as informações que dizem respeito à avaliação pedagógica. Finalmente, as Secretarias Estaduais de Educação ficam responsáveis por enviar um plano de trabalho ao FNDE, para análise, sobre a execução do Programa no Estado; empregar os recursos financeiros do Convênio de acordo com o Plano de Trabalho admitido pelo FNDE; “planejar, organizar e executar as ações referentes ao



Programa (Resolução nº22/2000);” assegurar a participação dos docentes/diretores na seleção do Livro Didático; acompanhar e fiscalizar a distribuição das obras didáticas nas instituições escolares; enviar um relatório ao FNDE sobre a implementação do PNLD no Estado ou município. Verifica-se que as Secretarias ou Órgãos Municipais de Educação, apesar de participarem do PNLD descentralizado, não recebem nenhuma atribuição na referida resolução.

Höfling (2000, p.162) entende que a descentralização “implica alterações efetivas no funcionamento das várias esferas do poder público, envolvendo transferência de poder decisório, de competência, de atribuições e de recursos entre elas.” É possível constatar que no PNLD descentralizado há um maior repasse do processo de tomada de decisões do FNDE às Secretarias Estaduais de Educação. Entretanto, também é visível o controle, por parte do poder central, dessas decisões transferidas. As Secretarias Estaduais são “livres” para planejar, organizar e executar o PNLD, mas devem construir um plano de trabalho sobre a implementação do Programa no Estado, que necessita ser aprovado pelo FNDE. Além do mais, o relatório anual que as Secretarias devem encaminhar à referida autarquia, sobre a execução do PNLD, é no mínimo uma forma de controlar as ações que foram desenvolvidas por elas.

Além disso, essa forma de execução descentralizadora do PNLD, no início dos anos 2000, está mais próxima a uma descentralização conservadora em detrimento a uma descentralização progressista. Para Abreu (2002, p.17):

[...] uma descentralização progressista é aquela que assegura aos setores populares o papel de atores principais no processo decisório, garantindo, ao mesmo tempo, o pluralismo de concepções através da representação da ampla maioria dos setores sociais organizados. Ao contrário, é conservadora a descentralização que, em nível local, viabilizar a participação apenas de uma minoria dominante, restringindo a percepção da realidade social a uma visão unilateral.

Como foi dito, a execução do PNLD descentralizado conta com a participação da SEF apenas para prestar as informações sobre a avaliação pedagógica, das Secretarias Estaduais de Educação, em linhas gerais, para planejamento e execução do Programa, com o controle do FNDE. Os demais envolvidos no PNLD, ou seja, alunos, professores e escolas não são atores principais na tomada de decisões. Aos professores cabe a limitada função de escolha dos livros, mas nem sempre recebem as obras que selecionaram.

Nota-se que até mesmo os representantes de editoras privadas já foram ouvidos no processo de decisão do Programa, quando da discussão dos critérios de avaliação das obras para o PNLD 1997 e 1999, por exemplo, debatidas em seminários organizados pelo MEC. Docentes e escolas serão lembrados apenas em resoluções posteriores, mas os estudantes, uns dos principais alvos do Programa, ainda são silenciados. Seus papéis são restritos a obrigação de conservar e devolver as obras após o seu uso, no final do ano letivo.

Para Choppin (2008), os Livros Didáticos constituem “um precioso indicador das relações de força que estabelecem, em um dado momento e em uma determinada sociedade, os diversos atores do sistema educativo.” Nessa passagem de século, não se pode negar que uma força expressiva que girou em torno do Programa do Livro (seja ele descentralizado ou não), esteve concentrada nas mãos das editoras. Segundo Höfling (2000, p.167):

Pensando nos atores envolvidos em um programa como o PNLD (especialistas e técnicos do MEC, do FNDE, autores de Livros Didáticos, editores, professores, alunos), seguramente é possível indicar os grupos editoriais privados como o setor mais organizado, com canais estabelecidos, para fazer valer suas posições e seus interesses.

A título de exemplo e tendo como referência os apontamentos de Batista (2001), podemos citar a participação das editoras nos seguintes eventos preparados pelo MEC: mesa-redonda “Como melhorar o Livro Didático”, que ocorreu em Brasília, em 1995; Seminário “Livro Didático: conteúdo e processo de avaliação”, realizado no mesmo ano em São Paulo; Reunião técnica, também em Brasília, no período citado, para discussão dos critérios de avaliação dos livros; Seminário “Critérios de avaliação de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries”, em Brasília, em 1997.

Atualmente, as editoras continuam a interferir na política educacional do livro, principalmente quando influenciam a escolha desses materiais pelos professores, através de seu poder de publicidade: “É por esse motivo que as compras governamentais são tão concentradas. Setenta por cento dos livros adquiridos vêm de apenas quatro grupos empresariais: FTD, Abril Educação, Santillana e Saraiva” (ORTELLADO, 2009, p.9).

Por fim, ainda é importante ressaltar que o governo brasileiro através do FNDE, que executa as políticas educacionais do MEC, também exerce uma força significativa na política

do Livro Didático e, assim, no que será ensinado aos alunos na escola<sup>11</sup>, na medida em que estabelece os critérios para a entrada e permanência das editoras no PNLD, a partir do aprimoramento das exigências para a avaliação pedagógica dos livros. Conforme Miranda; Luca (2004, p.127): “De um PNLD a outro, os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação.”

Nos dias atuais, entendemos que as editoras não atuam livremente no âmbito do Programa e o poder de decisão final de compra das obras está nas mãos do governo.

Além do mais, também destacamos aqui que com a Portaria nº 2.963, de 29 de agosto de 2005, substituída em 5 de abril de 2007 pela Portaria Normativa nº7, o governo dispôs sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro, imputando obrigações e proibições aos autores ou aos seus representantes legais, as editoras. As obrigações dizem respeito ao aspecto material do livro já as proibições referem-se a outros elementos, como por exemplo, as restrições na divulgação das obras. Medidas punitivas foram estabelecidas no documento para as editoras que o descumprirem. Para Cassiano (2007, p.171):

O objetivo da Portaria Normativa nº7 foi a preservação dos profissionais das escolas públicas frente às tradicionais estratégias de marketing adotadas pelas editoras. Porém, com a reconfiguração do mercado dos didáticos, que passou a ser composto pelos grandes grupos, há contrapartidas para medidas governamentais como essas, realizadas, sobretudo, por meio de inovações nas estratégias de marketing por causa do considerável poder de investimento que têm tais grupos.

Como exemplo das novas estratégias de divulgação dos livros utilizadas pelas editoras e que não são contrárias aos dispositivos legais, a pesquisadora cita a publicidade emitida pelo Grupo Positivo nos horários nobres das redes de televisão e a organização pela Editora Moderna dos Congressos Internacionais de Educação, que tem alcançado os profissionais da

---

<sup>11</sup> O governo federal intervém no que será ensinado aos alunos quando estabelece, por exemplo, os critérios a serem considerados por autores e editores na produção do Livro Didático. Como Lembrou Lajolo (1996), o Livro Didático muitas vezes acaba por determinar os conteúdos a serem ensinados pelo professor. Tendo como exemplo o edital de convocação de editores para o processo de inscrição e avaliação de Livros Didáticos para o PNLD 2017, verifica-se que são estabelecidos, entre outros aspectos, os princípios e critérios eliminatórios gerais (para todos os componentes curriculares) e específicos (para cada componente curricular), bem como os critérios de avaliação específicos que devem ser considerados na construção das obras. Assim, o conteúdo do Livro Didático para ser utilizado em sala de aula precisa respeitar os princípios e critérios estabelecidos pelo MEC/FNDE/SEB, todavia, não podemos deixar de considerar que o professor também poderá decidir sobre a escolha e a aplicação desses conteúdos apresentados nas obras.

educação da rede pública de São Paulo. Entende-se, portanto, que o governo não deixa de impor limitações para as editoras no âmbito do Programa do Livro, de modo a conter os possíveis abusos por partes das mesmas. Todavia, as empresas acabam criando outros mecanismos de atuação, em prol de seus interesses, que são compatíveis com as normas legais.

Além dos grandes grupos editoriais e do próprio governo federal, não se pode deixar de mencionar outra força de intervenção no Programa do Livro Didático, a do Banco Mundial (BM), principalmente durante a década de 1990. De acordo com Torres (1998, p.125-126), o Banco:

Transformou-se, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global, ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a agência das Nações Unidas especializada em educação. O financiamento não é o único nem o mais importante papel do BM em educação [...]; o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento<sup>12</sup>.

O Banco influenciou a definição das políticas educacionais desses países. Segundo a pesquisadora, o BM apresenta uma proposta articulada para os países em desenvolvimento, isto é, uma ideologia e um pacote de reformas que, no discurso do banco, visam melhorar a qualidade da educação, especialmente o ensino de 1º grau. São medidas homogêneas, que desconsideram as distintas realidades nacionais e culturais e que muitas vezes são recebidas pelos países sem a efetivação de crítica alguma. Propostas educativas concretizadas basicamente por economistas considerando a lógica e a análise econômica; a educação passa a ser ponderada sob os critérios do mercado e a escola equiparada a uma empresa. Para Torres (1998), ao invés de melhorar a qualidade da educação, as medidas recomendadas pelo BM estavam reforçando as condições que contribuem para acarretar ineficiência, desigualdade e má qualidade no sistema escolar.

A autora apresenta os fatores considerados como determinantes para o aprendizado efetivo dos alunos de 1º grau, de acordo com o Banco, são eles na seguinte ordem de prioridade: “(1) bibliotecas; (2) tempo de instrução; (3) tarefas de casa; (4) Livros Didáticos;

---

<sup>12</sup> Torres (1998, p.126) elucida que mantém o termo “países em desenvolvimento”, utilizado pelo Banco Mundial e outras agências internacionais, para fazer menção ao grupo de países também denominados de “países subdesenvolvidos”, “Terceiro Mundo” ou “o Sul”.

(5) conhecimentos do professor; (6) experiência do professor; (7) laboratórios; (8) salário do professor; (9) tamanho da classe” (TORRES, 1998, p.134). A partir desses pontos o BM realiza suas recomendações aos países em desenvolvimento. Todavia, o banco não estimula o investimento nos três últimos fatores, ou seja, nos laboratórios, salários dos educadores e na diminuição do tamanho das classes. E ainda, conforme os estudos da autora, o BM recomenda investir principalmente no aumento do tempo de instrução dos estudantes, no provimento de Livros Didáticos e na melhoria do conhecimento dos docentes, mas de modo a privilegiar sua capacitação em serviço sobre a formação inicial e incentivar as modalidades à distância.

No caso dos Livros Didáticos, chama atenção o fato do objeto se encontrar acima do conhecimento e experiência do professor, em ordem de prioridade para uma educação de qualidade. Muitas são as críticas provenientes da literatura especializada sobre o uso do livro como uma bengala para o docente, como material que conduz o trabalho em sala de aula isento de críticas pelo professor. Como apontou Torres (1998), é o livro que deve estar a serviço do docente e não o contrário.

O Livro Didático é visto pelo Banco como compensador dos baixos níveis de formação do educador nos países em desenvolvimento, entretanto, ao se falar na formação docente, por exemplo, o BM privilegia a capacitação em serviço em detrimento da formação inicial. Mas como bem lembrou a pesquisadora, tanto a capacitação como a formação são importantes, ambas se complementam. Além do mais, o Banco indica o setor privado para realizar a produção e a distribuição dos livros, e, ainda, recomenda que os governos elaborem guias para auxiliar a escolha dos livros pelo docente e que capacitem os mesmos para o correto uso dos livros.

De acordo com Tommasi (1998), o diagnóstico do BM a respeito do sistema de educação do Brasil apontou que o problema mais agravante era a baixa qualidade, assim, para a década de 1990, o objetivo do Banco era o de melhorar a qualidade e a eficiência do nosso ensino. É importante ressaltar que a falta do Livro Didático e de outros materiais pedagógicos, de acordo com as pesquisas desenvolvidas pelo Banco no país, entre 1980 a 1987, aparece como um dos fatores que mais contribuiu para essa baixa qualidade da nossa educação. Assim, como assevera a referida autora, entre as medidas prioritárias do BM no Brasil estava a de providenciar Livros Didáticos às escolas públicas, medida esta que foi inserida nos vários projetos financiados pelo Banco, implantados no Nordeste, São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Espírito Santo.

No entanto, o intuito de melhorar o nosso ensino com o financiamento de Livros Didáticos foi comprometido pela lógica econômica seguida pelo Banco. Em 1995, para o Projeto Nordeste, por exemplo, “prevaleceu a escolha do livro mais barato, mesmo sendo um daqueles não recomendados por uma comissão técnica de avaliação criada pelo próprio Ministério da Educação” (Tommasi, 1998, p.221).

É possível entender, portanto, que as decisões que envolvem a política educacional para o Livro Didático no Brasil, na referida conjuntura, contaram com a participação do governo federal, das grandes editoras privadas e até mesmo com as prescrições de um banco, cujos valores não se enquadram na perspectiva de uma educação capaz de formar cidadãos críticos e autônomos. Alunos, professores e escolas não foram os protagonistas nesse processo.

### **1.3.1 Incorporando novas demandas: dos dicionários de Língua Portuguesa ao PNLEM**

De acordo com o histórico do Programa divulgado no *site* oficial do FNDE (2015), no ano 2000, ainda durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, foi introduzida no PNLD a distribuição de dicionários de língua portuguesa a serem utilizados pelos discentes de 1ª a 4ª série no ano de 2001. Posteriormente, os dicionários também foram distribuídos aos alunos matriculados até a 8ª série. Em 2005, a sistemática de repartição de dicionários foi reformulada. O FNDE passou a distribuir acervos de dicionários a todas as escolas públicas que tivessem o ensino fundamental, em vez de entregar o material a cada estudante, como ocorria antes. Assim, prioriza-se a utilização do dicionário em sala de aula, uma vez que esse material fica disponível apenas na escola.

E ainda no ano 2000, pela primeira vez na história do PNLD, os Livros Didáticos passaram a ser oferecidos no ano anterior ao ano letivo de seu uso, ou seja, os livros que seriam utilizados em 2001 foram entregues até no fim de 2000. Não são poucas as controvérsias em relação a esta questão, pois os professores, mesmo após essas medidas, ainda reclamam do atraso da entrada dos materiais a escola. Conforme Miranda; Luca (2004, p.126):

Pesquisas realizadas em território nacional e patrocinadas pelo próprio MEC indicaram, em momentos distintos, que há problemas incontestáveis envolvendo atrasos sistemáticos na edição e distribuição do guia para as

escolas, incongruências de toda ordem no tocante à escolha feita pelos professores e envio das obras pelo FNDE, atrasos na recepção dos livros por parte das escolas, bem como fragilidades envolvendo o processo de utilização das obras enviadas, que chegam até mesmo a ser desprezadas e desconsideradas pelos professores.

A partir de 2001, o PNLD deu um importante passo na ampliação do acesso aos livros, de forma gradativa: começou a oferecer obras em braile aos alunos que possuem deficiência visual, que estão presentes nas salas de aula do ensino regular da rede pública. Inclusive, a resolução nº 24, de 11 de julho de 2003, dispõe sobre a execução do processo de editoração (adaptação, transcrição e revisão) e impressão de livros em braile por intermédio dos Programas do Livro. Cabe ao FNDE, a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), os Órgãos Federais e/ou Instituições públicas ou privadas a execução do processo de editoração, impressão e disponibilização de livros transcritos para o sistema braile. Cada entidade possui suas responsabilidades, mas o trabalho deve ser realizado em regime de mútua cooperação.

De acordo com a última resolução citada, os estudantes cegos seriam localizados e atendidos com os livros em braile. Além do mais, os professores devem receber treinamentos específicos em relação ao uso desses livros. Não se pode deixar de mencionar que, atualmente, livros em libras também são distribuídos. No ano de 2006, por exemplo, foram distribuídos até mesmo dicionários enciclopédicos trilingue – Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa/ Língua Inglesa – às escolas de 1º ao 5º ano (antiga 1ª a 4ª série). São materiais importantes para estudantes com surdez e que utilizam a Língua Brasileira de Sinais. Nos anos posteriores, esses materiais atingem também as escolas que possuem o ensino fundamental e médio.

Como necessidade de regulamentar o destino e uso das obras didáticas no período posterior a três anos, tempo de vida útil dessas obras segundo o próprio governo na resolução nº 22, de 5 de setembro de 2000<sup>13</sup>, foi publicada a resolução nº 5, de 21 de fevereiro de 2002. Por ela, ficou estabelecido que a distribuição dos Livros Didáticos será processada sob a forma de doação. A eficácia de tal processo de concessão estará subordinada ao cumprimento de responsabilidades por parte da Donatária. Caberá a ela manter e conservar em bom estado, no prazo de três anos de uso, os livros doados. Posterior ao referido prazo, os materiais doados serão incorporados ao patrimônio da Donatária, que utilizará de sua legislação

---

<sup>13</sup> A resolução nº 22, de 5 de setembro de 2000 foi revogada, mas a atual resolução que dispõe sobre o PNLD, a de nº 42, de 28 de agosto de 2012, determina a conservação dos livros reutilizáveis no prazo de três anos, materiais estes adquiridos para uso no primeiro ano do triênio.

específica para desfazer desses objetos, quando os mesmos não puderem ser mais utilizados para cumprir suas finalidades, devido as possíveis danificações.

Entende-se, portanto, que no governo de Fernando Henrique, a ampliação do PNLD ocorreu principalmente através da universalização da distribuição dos Livros Didáticos aos estudantes do ensino fundamental, além da distribuição de livros em braile e dicionários.

Dez anos depois da criação do PNLD, este Programa se desdobra ainda mais com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), instituído em 2003, já na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), mas com as primeiras execuções realizadas em 2004. Segundo Knauss (2011, p.203), “o PNLEM foi colocado, assim, no movimento de renovação das políticas públicas para a Educação Básica no Brasil, estendendo para o Ensino Médio o mesmo modelo de tratamento dado aos Livros Didáticos do Ensino Fundamental”.

A resolução nº 38, de 15 de outubro de 2003, aborda a execução do PNLEM. Nesse momento inicial, as escolas públicas que possuem o ensino médio deveriam ser providas com livros de Português e Matemática. O Projeto-Piloto (2005-2007) do PNLEM procurou atender de maneira progressiva os discentes do 1º ao 3º ano, estudantes das escolas situadas nas regiões norte e nordeste, prioritariamente. As etapas de execução do PNLEM são as mesmas do PNLD centralizado. Entretanto, o financiamento do Programa direcionado ao ensino médio, além de contar com os recursos oriundos da União, também se apoia em empréstimos internacionais.

A partir da resolução nº 1, de 15 de janeiro de 2007, há uma ampliação do PNLEM. As escolas públicas de ensino médio de todas as regiões do Brasil passaram a receber, de forma progressiva, livros de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, História, Química, Física e Geografia. Aparece como responsável por executar o PNLEM, além do FNDE e a participação das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, também a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). A referida resolução que versa sobre a execução do Programa do Livro Didático para o Ensino Médio foi revogada em 2009, com a publicação de uma resolução que dispõe sobre o Programa do livro para toda a educação básica. Esta última também foi revogada por uma nova publicação, em 2012.



### **1.3.2 Dos novos caminhos da centralização do PNLD às orientações do FNDE para a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a Educação em Direitos Humanos**

A partir de 2006, com a resolução n° 30, de 4 de agosto, é possível verificar que os conceitos centralização e descentralização passam a não mais constar nas resoluções referentes ao PNLD, todavia, a execução do Programa passou a seguir os moldes das atribuições do PNLD centralizado. O ano de 2006 representou o retorno do estado de São Paulo, que executava o Programa do Livro de forma descentralizada, a participar do Programa centralizado do governo federal.

Chama a atenção na dita resolução a responsabilidade concedida às escolas na participação da execução do PNLD, ao lado da SEB/MEC, da SEESP/MEC e das Secretarias/Órgãos Estaduais ou Municipais de Educação, sempre a cargo do FNDE. As atribuições de cada entidade vão se aprimorando ao longo do tempo, nesse momento, a escola, em especial, fica encarregada de:

- a) inserir e manter atualizados os dados relativos ao alunado e à escola no Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica – SISCORT; b) promover ações para conscientização de pais e alunos quanto à necessidade e importância da conservação e da devolução do livro; c) promover ações eficazes para garantir a devolução do livro pelos alunos; d) promover o remanejamento de todo e qualquer livro ou material didático referente ao Programa, não utilizados pela escola, para atender outras unidades que necessitem de complementação (Resolução n°30/2006).

É possível perceber que o FNDE passou a apresentar maior preocupação com a questão da devolução e da conservação dos Livros Didáticos distribuídos. A escola ficou encarregada de conferir ao responsável pelo estudante a incumbência de devolver e conservar as obras entregues, inclusive, por meio de fírmatura de instrumento próprio. Segue na próxima página o modelo sugestivo anexado à resolução n° 30, de 2006.

Além do mais, poderão ser formuladas regulamentações específicas por parte dos governos estaduais e municipais, responsabilizando os gestores escolares, estudantes e seus responsáveis em relação à obrigatoriedade de conservação e de devolução dos Livros Didáticos ao fim de cada ano letivo. Pode-se entender que toda a relevância concedida à restituição dos materiais é uma forma do FNDE ter menos gastos com a aquisição de obras

necessárias à complementação anual, que, conforme a resolução nº 30, de agosto de 2006, busca atender aos possíveis acréscimos de matrícula e também a reposição das obras não devolvidas ou danificadas ao fim do ano letivo. A referida resolução foi revogada, como dito anteriormente, a atual em vigor foi criada em 2012, a resolução nº 42, de 28 de agosto. Todavia, essas considerações também são aludidas na nova resolução.

**Figura 1 – Sugestão de documento a ser adotado pelas escolas.**

(Anexo da Resolução/CD/FNDE nº 030, de 04 de agosto de 2006)

**ANEXO II – SUGESTÃO DE DOCUMENTO A SER ADOTADO PELAS ESCOLAS**

**NOME DO MUNICÍPIO:** \_\_\_\_\_

**NOME DA ESCOLA:** \_\_\_\_\_

**NOME DO(A) DIRETOR(A):** \_\_\_\_\_

**TERMO DE RESPONSABILIDADE DE UTILIZAÇÃO DE BEM PÚBLICO**

**ANO LETIVO:** \_\_\_\_\_

**SÉRIE:** \_\_\_\_\_

Assumo, sob as penalidades da Lei, a responsabilidade de devolver no final do ano letivo ou em caso de transferência/desistência, os livros que ora recebo, em perfeito estado de conservação.

NOME DO ALUNO	IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO ALUNO		DISCIPLINAS (colocar data de recebimento e devolução)																			
	DOCUMENTO DE IDENTIDADE	ASSINATURA	PORTUGUÊS		HISTÓRIA		GEOGRAFIA		CIÊNCIAS		MATEMÁTICA											
			REC.	DEV.	REC.	DEV.	REC.	DEV.	REC.	DEV.	REC.	DEV.										

REC.: RECEBIMENTO  
DEV.: DEVOLUÇÃO

Fonte: Anexo II da Resolução/CD/FNDE nº 30, de 4 de agosto de 2006.

No ano de 2007, o Programa do Livro Didático é ampliado ainda mais com a resolução nº 18, de 24 de abril, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA 2008). Até aquele momento, a referida modalidade de ensino ainda não havia sido contemplada por um programa direcionado ao Livro Didático de seu uso. Fazia-se necessária a efetivação de um programa nacional que possibilitasse o acesso à obra didática adequada ao público de alfabetização de jovens e adultos, visto que é um material básico no processo de ensino e aprendizagem. O PNLA foi uma forma de propiciar a inclusão social, aumentando as oportunidades educacionais de jovens e adultos que apresentavam a idade de 15 anos ou mais e que não ingressaram ou permaneceram na educação básica.

O PNLA 2008 apresentou como intuito a distribuição de Livros Didáticos, de caráter donativo, aos estudantes das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), visando à escolarização e alfabetização de jovens e adultos. As entidades parceiras são aquelas que formam parcerias com o MEC, por mediação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, na efetivação do PBA, “quais sejam: Estados, Distrito Federal, Municípios, entidades da sociedade civil organizada e instituições de ensino superior” (Resolução nº18/2007).

Em 2009, o público alvo do Programa passou a abarcar não só os estudantes das entidades parceiras do PBA, mas também os discentes de turmas regulares de alfabetização de jovens e adultos das instituições escolares públicas. O PNLA contou com o FNDE como o responsável por sua execução, além da participação da SECAD e das entidades parceiras do PBA. Já em relação ao seu financiamento, contou com os recursos provenientes de dotações consignadas no orçamento do MEC.

De acordo com Cassiano (2007, p.89):

Os objetivos desse programa são os de dar cumprimento ao Plano Nacional de Educação, que determina a erradicação do analfabetismo e o progressivo atendimento a jovens e adultos no primeiro segmento de Educação de Jovens e Adultos até 2011, além de entrar no âmbito da inclusão social.

Ainda naquele ano, outra publicação essencial para a expansão do Programa do Livro Didático foi publicada, a saber: a resolução nº. 51, de 16 de setembro de 2009, que regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). De forma distinta do PNLA, a execução do PNLD EJA passou a ser de responsabilidade do FNDE, com a participação da SECAD, das entidades parceiras do PBA, das Secretarias de Educação dos estados, municípios e distrito federal, das escolas e também dos educadores. Pela primeira vez na história do Programa do Livro Didático, os professores passaram a ser encarregados de participar da execução do Programa.

O PNLD EJA abarca o PNLA, já que também alcança os alunos jovens e adultos que estão na etapa de alfabetização. Entretanto, foi somente no ano de 2010 que o PNLA foi incorporado ao PNLD EJA. Assim, resumidamente, o PNLD EJA atende tanto os alunos das turmas de alfabetização e ensino fundamental das escolas públicas, como também aqueles oriundos do PBA. Em 2013, o Programa ampliou o público de seu atendimento, incluindo também as turmas de jovens e adultos do ensino médio.

De forma distinta do PNLD e do PNLEM, todos os Livros Didáticos distribuídos pelo PNLD EJA são consumíveis. Os alunos, portanto, possuem a guarda definitiva do material. O PNLD EJA contempla todos os atuais componentes curriculares das escolas, inclusive, distribui livros da disciplina de Arte para o ensino fundamental e médio, o que não ocorria nos demais Programas<sup>14</sup>. Também pode conceder aos alunos um volume único regional das disciplinas de História e Geografia.

Além do que foi exposto, a escolha do Livro Didático também ocorre de maneira diferente dos demais Programas. As obras não são selecionadas por escola, mas por rede de ensino. Dessa forma, as obras didáticas de cada componente curricular serão as mesmas para todas as escolas de uma determinada rede de ensino, direcionadas aos jovens e adultos. Os professores, em consenso, segundo as prerrogativas das resoluções em vigor, continuam a participar do processo de escolha.

Ainda em 2009, foi publicada a resolução nº 15, de 8 de abril, que estabeleceu as orientações e diretrizes para a produção de obras didáticas e paradidáticas direcionadas à promoção da Educação em Direitos Humanos no âmbito escolar, espaço este propício para a formação de uma cultura de direitos humanos. O documento estava em consonância com os acordos internacionais reconhecidos pelo governo brasileiro no tocante à defesa e promoção dos direitos humanos, e buscou atender a necessidade da admissão de práticas pedagógicas e conteúdos curriculares que possam promover os direitos humanos e que considerem e respeitem as diversidades (Resolução nº15/ 2009).

De acordo com a referida resolução, as instituições públicas e comunitárias de Educação Superior, além das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica, poderiam encaminhar seus projetos constando as propostas para a produção dos materiais didáticos e paradidáticos voltados para a Educação em Direitos Humanos. Foi postado pelo MEC, por meio da SECAD, o edital de chamada pública expondo os critérios, as exigências técnicas e os procedimentos de seleção dos projetos educacionais. De acordo com o edital, o valor de dois milhões e setecentos mil reais deveria ser aplicado para apoiar os projetos aprovados.

Ficou sob a responsabilidade da SECAD proceder a análise pedagógica e técnica dos projetos, a seleção dos trabalhos que melhor respondem as indicações do edital e o

---

<sup>14</sup> O componente curricular de Arte foi contemplado pela primeira vez no PNLD 2015 para o ensino médio. O componente de Arte também foi incluído no PNLD 2016 para os anos iniciais do ensino fundamental e no PNLD 2017 para os anos finais do ensino fundamental.

acompanhamento técnico-pedagógico da efetivação e avaliação dos projetos. Já o proponente deve provar que apresenta as capacidades técnicas e infraestrutura para a execução e desenvolvimento do projeto indicado.

Como forma de acompanhar e avaliar a execução das propostas selecionadas, deverá ser enviado pelo coordenador do projeto à SECAD, um relatório parcial das atividades, “quando alcançar 50% [...] da carga horária da formação dos profissionais, quando se tratar de cursos de aperfeiçoamento e especialização” (Resolução nº15/2009). E, também, um relatório final em até trinta dias depois do término do projeto, com as análises de cada fase do desenvolvimento dos materiais, além das propostas e indicações que dizem respeito à educação voltada para a promoção e defesa dos direitos humanos. Também devem ser anexadas as cópias do material didático que for construído.

Os direitos autorais serão cedidos ao MEC, de forma gratuita, por prazo indeterminado, sem haver empecilhos para o uso dos materiais, desde que a utilização não busque o lucro. O MEC poderá divulgar os projetos e os materiais através de qualquer meio, bem como adaptá-lo, preservando os créditos do autor.

A Educação em Direitos Humanos deve permear a educação básica e se fazer presente no currículo e nos materiais didático-pedagógicos, por exemplo, conforme preconiza o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Assim, entende-se que o MEC estava buscando atender a referida recomendação, quando declarou apoiar financeiramente as instituições públicas de educação superior a produzirem materiais didáticos voltados para a promoção da Educação em Direitos Humanos no contexto escolar.

Os materiais didáticos devem se adequar a essa nova conjuntura que considera a Educação em Direitos Humanos. Livros Didáticos e Educação em Direitos Humanos se relacionam. Juntos, ao lado da escola, do professor, podem contribuir na promoção de uma educação transformadora.

### **1.3.3 Do programa de material didático à sua inserção na Educação do Campo**

No ano de 2010, foi publicado o decreto nº 7.084, de 27 de janeiro, que dispôs sobre os programas de material didático: o PNLD e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Pelos limites dessa dissertação, abordaremos apenas os conteúdos que dizem respeito ao primeiro Programa.

Constata-se que as etapas e procedimentos para o processo de aquisição dos livros do PNLD são mais esclarecidos pelo referido decreto, alguns pontos permaneceram em relação aos documentos anteriores, outros foram acrescentados (Decreto nº 7.084/ 2010): inicialmente, será realizada a inscrição, que é constituída pelo cadastro dos titulares de direito autoral ou de edição, pela pré-incrição dos livros e a entrega de seus exemplares; depois, será feita a triagem, de caráter eliminatório, com o intuito de analisar a parte física e os atributos editoriais dos livros inscritos, em compatibilidade com os critérios publicados no edital; em seguida, vem a pré-análise, igualmente, de caráter eliminatório, em que será verificado o atendimento do objeto e da documentação explicitados no edital de convocação; posteriormente, a avaliação pedagógica será concretizada; depois, a escolha ou seleção dos livros pelos professores, conforme o caso; Por fim, chegam o processo de habilitação, negociação, contratação, produção e distribuição das obras, além do controle de qualidade.

É importante mencionar que, conforme o decreto, as normas para inscrição, os critérios para triagem, pré-análise e avaliação pedagógica, além do processo das outras fases, serão determinados em edital, a ser publicado pelo FNDE. De acordo com Oliveira (2013, p.359), o “Edital do PNLD”:

Estabelece todos os itens que serão avaliados para garantir que o livro como mercadoria está apto a ser adquirido pelo Governo Federal. Dentre esses critérios, estão as especificações técnicas (gramatura da folha, qualidade da impressão, tipo de encadernação, entre outros) e as especificações acadêmicas, que incidem nas relações do nível de ensino – se da primeira ou segunda fase do ensino fundamental – com as diretrizes mais gerais da educação, passando pela legislação nacional, recomendações do Conselho Nacional de Educação e esmiuçando orientações sobre os vários componentes curriculares.

Sobre a avaliação pedagógica, será realizada por instituições públicas de educação superior, em conformidade com as diretrizes e orientações determinadas pelo MEC, a partir dos critérios estabelecidos em edital correspondente. Para efetuar a avaliação, as instituições superiores deverão formar equipes de docentes de seu próprio quadro funcional, além de educadores convidados de outras instituições de educação superior e de docentes que atuam na rede pública de ensino. O MEC constituirá uma comissão técnica que orientará o processo de avaliação e ajudará, inclusive, na definição de critérios avaliativos.

A avaliação será efetuada tendo como referência critérios comuns e critérios específicos para cada componente curricular. As equipes técnicas realizarão os pareceres das

obras avaliadas pedagogicamente, indicando: “I - a aprovação da obra; II - a aprovação da obra condicionada á correção de falhas pontuais, que, a critério dos pareceristas, não comprometam o conteúdo ou conjunto da obra; ou III - a reprovação da obra” (Decreto nº 7.084/2010). Aquelas que forem aprovadas terão suas resenhas incorporadas no Guia de Livros Didáticos.

Constata-se que na gestão do presidente Lula, além da continuação do que fora instituído no governo anterior, o PNLD se ampliou ainda mais com a criação do PNLEM e PNLA (este último incorporado ao PNLD EJA), distribuindo Livros Didáticos que pudessem atender as especificidades de cada nível de ensino.

No governo do referido presidente, assim como na gestão anterior, também foram ouvidas as propostas dos representantes das editoras e autores para serem incluídas ao PNLD, através da Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros) e da Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (Abrale). Conforme Cassiano (2007), tais entidades emitiram um documento intitulado “Para formar um país de leitores: contribuições para a política do livro escolar no Brasil”, enviado em dezembro de 2002 ao que seria o futuro governo federal do Brasil, no caso, o governo de Lula. Nesse sentido:

Podemos observar duas preocupações centrais nesse documento elaborado pela Abrale e Abrelivros: as relativas às tensões advindas das categorias que classificavam os livros aprovados estabelecidos na avaliação dos Livros Didáticos, e neste caso a sugestão foi da total exclusão dessas categorias classificatórias; e as relativas à ampliação do PNLD nas mais diferentes perspectivas, incluindo-se, aí, a sugestão da eliminação do livro não-consumível. Excetuando-se esta última *reivindicação*, todos os outros pontos foram satisfatoriamente contemplados na gestão de Lula (CASSIANO, 2007, p.87).

Outro aspecto atendido, por exemplo, conforme lembra a pesquisadora, foi a não divulgação dos livros excluídos na avaliação pedagógica do Programa, principalmente para a mídia.

Passando para o governo de Dilma Rousseff, o Programa do Livro Didático completa sua expansão com a publicação da resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo). A relevância de concretizar um programa de distribuição de obras didáticas que esteja de acordo com as classes multisseriadas e seriadas do campo, para melhor atender as necessidades educacionais de grupos específicos, bem como a necessidade de aumentar as condições de atuação dos

docentes que trabalham em escolas localizadas na zona rural, foram aspectos considerados na criação do PNLD Campo, conforme a resolução.

O Programa busca prover com Livros Didáticos específicos às instituições escolares públicas do ensino fundamental que possuem classes multisseriadas ou turmas seriadas, de 1º ao 5º ano, situadas no campo. Para participar do Programa, tais escolas deverão ter vínculo com as redes de ensino municipais, estaduais e do Distrito Federal, além de firmar termo de adesão. Serão distribuídos livros consumíveis de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, “integrados em coleções multisseriadas ou seriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento” (Resolução nº 40/2011). Dicionários e obras complementares serão fornecidos pelo PNLD. Assim como o PNLD EJA, os livros são selecionados por rede de ensino, contando com a participação dos professores.

O PNLD Campo ficou sob a responsabilidade do FNDE, com a participação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), das Secretarias de Educação dos estados, municípios e distrito federal, das escolas e professores. Em linhas gerais, a execução do Programa é organizada de forma semelhante ao PNLD.

#### **1.3.4 Da preocupação com os acervos escolares à busca por melhoria da “qualidade da escola pública”**

Por fim, a resolução mais recente que dispõe sobre o PNLD é a de nº 42, de 28 de agosto de 2012, voltada para toda a educação básica. Verifica-se que o Programa busca prover não só com Livros Didáticos e dicionários as instituições escolares públicas que possuem o ensino fundamental e médio, mas também com acervos de obras literárias e obras complementares. Além disso, busca auxiliar o trabalho docente e melhorar a qualidade da educação pública, além de promover a avaliação das obras que poderão ser adotadas nas escolas.

Ao longo dos anos, o PNLD incorporou livros que abarcam algumas disciplinas e deixou de distribuir outros, como é o caso da cartilha de Língua Portuguesa. Nesse sentido, há uma explicitação mais detalhada na nova resolução sobre o destino dos livros para cada nível



de ensino e os componentes curriculares que eles vão abranger, conforme o quadro na próxima página.

**Quadro 1 – Livros para as escolas de ensino fundamental**

<b>Níveis de ensino</b>	<b>Tipos de Livros Didáticos</b>	<b>Componentes curriculares</b>
1º ao 3º ano	Seriados e consumíveis	Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática.
2º ao 9º ano	Seriados e reutilizáveis	Ciências, História e Geografia, sendo que para cada uma das duas últimas disciplinas poderá haver um volume regional destinado ao 4º ou 5º ano.
4º ao 9º ano	Seriados e reutilizáveis	Língua Portuguesa e Matemática
6º ao 9º ano	Seriados e consumíveis	Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol)

Fonte: quadro elaborado pela autora da pesquisa, a partir da consulta à resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012.

Vale a pena ressaltar que para o uso de professores e alunos do 1º ao 3º ano, as escolas também serão beneficiadas com acervos de obras literárias para alfabetização na idade certa, para utilização em sala de aula, além de acervos de obras complementares que abarcam as áreas do conhecimento de Ciências Humanas, Linguagem e Códigos e Ciências da Natureza e Matemática. E ainda, receberão também acervos de dicionários para uso em sala de aula pelos estudantes matriculados do 1º ao 9º ano, materiais estes apropriados para cada faixa etária.

Para o ensino médio, além do recebimento dos acervos de dicionários, a organização ocorreu da seguinte maneira:

**Quadro 2 – Livros para as escolas de ensino médio**

<b>Níveis de ensino</b>	<b>Tipos de Livros Didáticos</b>	<b>Componentes curriculares</b>
	Seriados e reutilizáveis	Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia,

1° ao 3° ano		Química e Física.
	Seriados e consumíveis	Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol)
	Volumes únicos e consumíveis	Filosofia e Sociologia

Fonte: quadro elaborado pela autora da pesquisa, a partir da consulta à resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012.

É importante mencionar que todos os acervos constituem material permanente das instituições beneficiárias e serão escolhidos pela SEB. Além disso, os livros de Língua Estrangeira, por exemplo, não é uma novidade da resolução nº 42 de 2012, eles aparecem na resolução nº 3, de 11 de janeiro de 2008, mas o atendimento só ocorreu a partir do PNLD 2011. Inclusive, o segundo documento aponta as escolas privadas de educação especial, nas categorias filantrópicas e comunitárias, como umas das beneficiárias dos Livros Didáticos do PNLD. Entretanto, essas instituições desaparecem da resolução atual. Além do mais, os livros de Filosofia e Sociologia em volumes únicos também já haviam sido indicados em períodos precedentes, em 2009. Verifica-se que os livros impressos poderão incorporar conteúdos multimídia. Atualmente, as editoras também podem apresentar livros digitais.

As instituições escolares deverão firmar um termo de adesão específico, para participarem do PNLD, que será divulgado pelo FNDE. Os documentos “devem ser assinados pelo titular da escola federal, secretaria estadual ou distrital de educação ou prefeito municipal, acompanhados da cópia de documento de identificação do signatário com assinatura semelhante, permanecendo sob a guarda do FNDE” (Resolução nº 42/2012). Tal termo deverá ser enviado uma única vez, cabendo aos beneficiários que não mais almejem participar do Programa a obrigação de pedir a suspensão da emissão dos materiais ou a exclusão do PNLD, através de ofício ao FNDE. As adesões, exclusões ou suspensões protocoladas no período posterior ao mês de maio de cada ano podem não ser consideradas no atendimento do período letivo subsequente, podendo ser atendidas apenas a partir do ano letivo seguinte.

Pela atual resolução, ficaram estabelecidas três formas de aquisição dos materiais didáticos para atendimento às escolas inscritas no censo escolar, a saber: de maneira regular, em que a quantidade de exemplares dos livros e acervos a ser distribuída será definida pelas

projeções de matrículas das instituições participantes. Pelos acervos referenciais, “para envio às secretarias de educação de um exemplar das obras literárias, obras complementares e dicionários distribuídos a sua respectiva rede de ensino, para conhecimento dos conteúdos e aproveitamento na orientação e formação de docentes e dirigentes” (Resolução nº 42/2012). E, finalmente, pela reserva técnica, para atendimento daqueles que não foram registrados no censo escolar e para ajustar a oferta à demanda.

Sobre as reservas técnicas, é possível verificar que recebem mais atenção da resolução nº 42. A reserva técnica dos materiais será dimensionada para atender até 3% das matrículas projetadas para cada ano letivo. Para solicitar os materiais da reserva, as instituições devem registrar o pedido através de sistema próprio, preenchendo o formulário de solicitação de livros presente no site do FNDE. Os pedidos devem ser justificados por ofício e enviados às secretarias de educação, que averiguarão se a instituição realmente não pode ser atendida com o remanejamento das obras excedentes e se realiza ações para o controle da entrega e devolução dos livros pelos alunos. Para o atendimento da reserva técnica serão priorizadas as novas escolas, turmas e discentes.

Sobre o processo de avaliação, seleção e aquisição das obras, a resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012 informa que “ocorrerá de forma periódica, de modo a garantir ciclos regulares trienais alternados, intercalando o atendimento aos distintos segmentos”. Os segmentos foram organizados da seguinte forma: 1º ao 5º ano do ensino fundamental, 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio. Além disso, haverá também a reposição e a complementação dos livros anualmente.

O PNLD será financiado pelos recursos oriundos de dotações consignadas no orçamento do MEC e ficará a cargo do FNDE, com a participação em mútua cooperação da SEB, das Secretarias de Educação dos estados, municípios e distrito federal, das escolas e dos professores. Nesse momento, as atribuições de cada instituição são ainda mais bem explicitadas e aparecem em maior quantidade, conforme os quadros abaixo e em linhas gerais (Resolução nº 42/2012):

**Quadro 3 – Atribuições do FNDE e da SEB na execução do PNLD**

FNDE	SEB
- Construir juntamente com a SEB os editais de convocação para avaliação e seleção dos livros para o PNLD;	- Construir juntamente com o FNDE os editais de convocação para avaliação e seleção dos livros para o PNLD;

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a pré-incrição dos livros e o cadastro dos editores;</li> <li>- Viabilizar a entrega dos materiais pelos editores e a sua triagem, diretamente ou com subsídio de instituição especializada;</li> <li>- Disponibilizar o guia de Livros Didáticos;</li> <li>- Viabilizar a seleção dos livros pelas instituições de ensino, através da internet, além de processar os dados de tal escolha;</li> <li>- Realizar a habilitação dos editores em relação aos aspectos econômicos, financeiros e jurídicos;</li> <li>- Realizar a negociação e contratação dos materiais com os editores;</li> <li>- Concretizar a mixagem de todos os acervos;</li> <li>- Providenciar a distribuição dos materiais as escolas participantes, através do contrato de empresa especializada;</li> <li>- Fazer a monitoração, in loco e por amostragem, da produção e distribuição dos materiais;</li> <li>- Concretizar o controle de qualidade dos materiais.</li> <li>- Averiguar, in loco e por amostragem, o uso dos livros e sua disponibilização nas escolas.</li> <li>- Propor, implantar e implementar ações que possam melhorar a execução do PNLD.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a pré-análise e a avaliação pedagógica dos materiais;</li> <li>- Efetuar a análise e aprovação do projeto indicado pelas instituições de ensino superior para a concretização da avaliação pedagógica;</li> <li>- Divulgar o resultado da avaliação pedagógica e listar os materiais aprovados;</li> <li>- Elaborar o guia de Livros Didáticos;</li> <li>- Acompanhar o processo de seleção das obras do PNLD;</li> <li>- Atuar a fim de objetivar a participação docente no processo de escolha dos livros e a melhoria desse processo;</li> <li>- Avaliar a eficácia do PNLD no tocante aos aspectos pedagógicos;</li> <li>- Propor, implantar e implementar ações que possam melhorar a execução do PNLD.</li> </ul>
---	---

Fonte: quadro elaborado pela autora da pesquisa, a partir da consulta à resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012.

Constata-se que tanto o FNDE como a SEB estão ligados ao controle do conteúdo dos livros utilizados na grande maioria das escolas públicas brasileiras, já que são os responsáveis por elaborar o edital de convocação para avaliação e seleção das obras, estabelecendo critérios que devem ser seguidos pelas editoras e autores. O FNDE também efetua os acordos com as editoras e desenvolve ações ligadas à escolha do livro, sua entrega na escola e o uso desse objeto na mesma. A SEB intervém principalmente na área da avaliação pedagógica do Programa como um todo. A avaliação é efetuada pelas instituições de educação superior públicas, mas que devem apresentar um projeto a ser aprovado pela SEB. A Secretaria ainda atesta se de fato o projeto é executado.

**Quadro 4 – Atribuições das Secretarias de Educação e das escolas na execução do PNLD**

Secretarias de Educação	Escolas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar equipes técnicas e pedagógicas, além de infraestruturas apropriadas para a execução do PNLD.</li> <li>- Realizar o acompanhamento e orientação do processo de seleção das obras pelas escolas, assegurando a participação dos docentes;</li> <li>- Monitorar e apoiar a distribuição dos livros até sua entrada nas instituições escolares, de modo a assegurar o acesso dos beneficiários aos materiais;</li> <li>- Efetivar o remanejamento das obras didáticas;</li> <li>- Cuidar para que não haja retenção de livros excedentes não utilizados;</li> <li>- Receber e fazer chegar os materiais e as correspondências até as escolas que não recebem a cobertura do Correio;</li> <li>- Realizar as devidas orientações para que as escolas façam o registro de dados sobre a quantidade de estudantes matriculados, de livros devolvidos no ano precedente e os remanejamentos efetuados;</li> <li>- Monitorar as informações referentes ao remanejamento e registrar os dados sobre a distribuição da reserva técnica;</li> <li>- Examinar os pedidos das escolas relativos à reserva técnica;</li> <li>- Assegurar o transporte das obras remanejadas;</li> <li>- Apurar as possíveis acusações de irregularidade em relação aos materiais didáticos distribuídos, além de informar o caso às autoridades;</li> <li>- Definir e acompanhar ações que promovam a conservação e devolução das obras reutilizáveis.</li> <li>- Acompanhar e orientar o modo apropriado de realizar o descarte das obras, posterior ao período de três anos;</li> <li>- Propor, implantar e implementar ações que possam melhorar a execução do PNLD.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registrar as informações corretas sobre o alunado no censo escolar;</li> <li>- Viabilizar a escolha das obras com a participação dos professores, fazendo o registro dos livros selecionados em primeira e segunda opção no sistema oferecido pelo FNDE;</li> <li>- Ter o devido cuidado com a utilização da senha e do código de segurança da escola para o acesso ao sistema de escolha;</li> <li>- Documentar os encontros referentes ao processo de escolha dos livros e divulgar os resultados na escola;</li> <li>- Atuar para que as obras eleitas estejam em consonância com a proposta pedagógica da instituição;</li> <li>- Ter o cuidado com o controle e recebimento dos documentos e materiais encaminhados pelo FNDE;</li> <li>- Atuar para que seja assegurada a conservação e devolução das obras reutilizáveis, com o estabelecimento de campanhas de conscientização;</li> <li>- Controlar de forma contínua a entrega e devolução das obras;</li> <li>- Registrar o quantitativo de obras devolvidas no ano letivo e os remanejamentos efetuados.</li> <li>- Dar conhecimento a secretaria de educação em relação à necessidade de livros adicionais, fazendo os devidos registros e preenchendo o formulário específico;</li> <li>- Informar a secretaria de educação sobre os livros excedentes e ajudar com o remanejamento.</li> </ul>

Fonte: quadro elaborado pela autora da pesquisa, a partir da consulta à resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012.

Resumidamente, é possível verificar que são atribuídas às secretarias de educação dos estados, municípios e distrito federal, funções concernentes à escolha do livro pelo professor e a distribuição dos materiais nas escolas; ao remanejamento das obras, sua conservação, devolução e descarte; às questões ligadas à reserva técnica dos livros e a averiguação de irregularidades dos materiais distribuídos pelo programa em sua rede. Já as funções das escolas dizem respeito à prestação de informações sobre os estudantes; ao cuidado com as documentações encaminhadas pelo FNDE; às ações relacionadas ao processo de seleção dos livros, bem como o reforço da sua conservação e devolução.

#### **Quadro 5 – Atribuições dos professores na execução do PNLD**

<b>Professores</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Participar do processo de seleção dos Livros Didáticos para a escola onde trabalha, indicando títulos expostos no guia;</li><li>- No processo de escolha, estar atento à realidade e a proposta pedagógica de sua escola;</li><li>- Zelar pela conservação, utilização correta dos materiais e sua devolução, junto aos estudantes.</li></ul>

Fonte: quadro elaborado pela autora da pesquisa, a partir da consulta à resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012.

Finalmente, constata-se que as incumbências designadas aos professores são restritas e se limitam, basicamente, na mesmice da participação do processo de escolha dos livros. E, mais uma vez, a questão da conservação e devolução das obras também são evidenciadas. Pode-se inferir que toda a insistência sobre este ponto está relacionada à diminuição de gastos com o Programa, pelo governo, uma vez que com livros conservados e devolvidos ao fim do ano, não serão necessárias ou serão reduzidas as reposições e complementações dos materiais anualmente.

Chama atenção nos quadros expostos o fato de que nem as escolas e nem os professores são encarregados de propor, implantar e implementar ações que possam contribuir para melhorar a execução do PNLD. É visível nessa ausência a restrita participação de professores e escolas na política educacional direcionada ao Livro Didático. Não compete a ambos ao menos propor ações para melhorar o Programa, são uns dos principais públicos alvos, mas o poder de atuação é limitado.

Por meio dos últimos quadros, constata-se que não houve uma mudança radical das responsabilidades de cada entidade, em relação aos momentos anteriores do PNLD. Houve, na verdade, um aumento dessas atribuições, especialmente aquelas destinadas às secretarias e às escolas, responsáveis pelas ações que organizam o Programa em nível estadual/local. Enquanto que o FNDE e a SEB apresentam funções mais amplas, em nível nacional. Mas é importante ressaltar que o aumento das atribuições não significa a ampliação de interferências nas decisões que envolvem o PNLD como um todo, restringe-se a pontos que já mencionamos.

A atual resolução que dispõe sobre o PNLD para a educação básica contém aspectos das resoluções ditas anteriormente, que foram revogadas, mas está mais aprimorada, mais detalhada. Por exemplo, as escolas, alunos e professores permanecem sendo obrigados a conservar os livros. As instituições e secretarias, inclusive, devem promover campanhas promocionais e regulamentos específicos para instruir os usuários dos materiais a preservarem e devolverem as obras reutilizáveis.

Enfim, todo o processo descrito em linhas precedentes apresenta como os Programas que se referem ao Livro Didático foram adquirindo complexidade e relevância ao longo dos anos, desde a década de 1930 chegando até o PNLD dos dias atuais, uma importante política de Estado e o maior programa mundial de oferta gratuita de Livros Didáticos aos alunos de instituições escolares públicas. Os Programas direcionados ao Livro Didático, ao longo do tempo, deviam se enquadrar a proposta educacional de cada governo e os livros, conseqüentemente, estarem em consonância com os ideais daqueles que ocupam o poder.

## **CAPÍTULO 2 – O PNLD, O LIVRO DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: RELAÇÕES POSSÍVEIS**

Iniciaremos este capítulo com a abordagem das principais discussões que giram em torno do PNLD. Posteriormente, ao longo do texto, será realizada a reflexão sobre a relação do referido Programa e do Livro Didático com a Educação em Direitos Humanos. No decorrer deste trabalho, também serão concretizados alguns apontamentos sobre determinados aspectos referentes aos direitos humanos no Brasil e a educação nessa perspectiva, tendo como referência os estudos de importantes especialistas dessa área.

### **2.1 Estudos acadêmico-científicos sobre o Programa Nacional do Livro Didático**

O presente tópico objetiva apresentar um levantamento da produção científica a respeito do PNLD, no Brasil, nos últimos anos. As vastas pesquisas sobre o Programa em questão, realizadas no âmbito acadêmico, são facilmente perceptíveis. Muitas são as teses, as dissertações, os artigos, os textos apresentados em Congressos que versam sobre o PNLD. Assim, como parâmetro para delimitação, esta análise privilegiou os trabalhos publicados entre o período de 2010 a 2014. Foram considerados especificamente os artigos expostos em revistas mais bem qualificadas pelo Qualis Capes, com estratos entre A1 a B2. Para tanto, o levantamento foi realizado com o auxílio dos bancos de dados do Google Acadêmico, da CAPES e do SciELO.

Faz-se necessário ressaltar que a análise da produção científica sobre o PNLD esboçada a seguir tem como intuito verificar os temas de pesquisa mais recorrentes em relação ao Programa entre os pesquisadores, no período já aludido. Ainda é importante mencionar que o PNLD é abordado em múltiplos estudos, de distintas áreas do conhecimento, já que atinge os vários componentes curriculares das escolas. Estes estudos muitas vezes dedicam-se, como é de se imaginar, aos Livros Didáticos. Todavia, o Programa nem sempre é



o protagonista desses trabalhos, ele é comumente referenciado, mas nem sempre está em primeiro plano. Assim, para a construção dessa parte do texto, foram selecionados os artigos que apresentam o PNLD como um tópico de discussão relevante para o estudo em questão.

De acordo com os dados encontrados, foi possível constatar que os assuntos mais discutidos nos artigos se enquadram nas seguintes temáticas: análises de Livros Didáticos inscritos no PNLD; o Programa enquanto uma política pública; a avaliação pedagógica do PNLD e o processo de escolha dos livros pelos professores.

No tocante as análises de Livros Didáticos inscritos no PNLD, podemos citar as pesquisas de França; Margonari; Schall (2011), que analisaram as obras de Ciências e Biologia, aprovadas no PNLD 2008 e 2009, respectivamente; Monteiro Junior; Carvalho (2011), que analisaram as obras de Física indicadas pelo PNLEM 2008; Tenuta; Oliveira (2011), que analisaram os livros de Língua Inglesa indicados pelo PNLD 2011, igualmente, Oliveira (2012), que também analisou as obras de Língua Inglesa do mesmo Programa; Squinelo (2011), que se dedicou aos estudos das coleções didáticas de História, aprovados pelo PNLD 2011, além de Almeida; Miranda (2012), que também se debruçaram sobre tais livros; Ripardo (2012), que analisou livros de Alfabetização Matemática e Matemática aprovados pelo PNLD 2010; Vidal; Porto (2012), que investigaram os livros de Química indicados pelo PNLEM 2007; Barros (2013), que analisou as obras de Ciências aprovadas pelo PNLD 2007; Santos (2013), que analisou os livros de Geografia recomendados pelo PNLD 2010.

A grande maioria dos trabalhos encontrados disponíveis na internet diz respeito à análise de Livros Didáticos inscritos no PNLD, mas, devido ao grande quantitativo, nem todos foram aludidos aqui. É possível constatar que cada pesquisador procurou investigar diferentes conteúdos das obras didáticas de sua respectiva área do conhecimento, inscritas em versões distintas do Programa.

Um ponto em comum entre todas as análises concretizadas por aqueles pesquisadores diz respeito aos aspectos negativos contidos nos Livros Didáticos que constituíram o objeto de investigação. A partir do balanço dessas pesquisas, foram constatados conteúdos falhos, apresentados de forma linear, superficial, com concepções simplificadas e abordagens simplistas, além de distorções conceituais e históricas. E, ainda, conteúdos que estereotipam e que rotulam os indivíduos. Alguns autores também apontaram a forma tradicional de apresentação dos conteúdos, que evidenciam a memorização dos assuntos trabalhados e não

estabelecem uma relação com o contexto dos alunos. Livros que não estão em consonância com a realidade brasileira.

Monteiro Junior; Carvalho (2011, p.152) asseveram que “apesar de todo um esforço institucional na busca por uma melhora do Livro Didático oferecido aos estudantes de nível médio, ainda há falhas a serem corrigidas, conceitos a serem melhorados.” França; Margonari;Schall (2011, p.625), por exemplo, que analisaram o conteúdo sobre as leishmanioses em sete livros de Ciências, dos treze indicados pelo PNLD 2008, e todas as obras de Biologia aprovadas pelo PNLD 2009, afirmam que:

Todos os livros apresentaram incorreções científicas, linguagem descontextualizada e lacunas de informação, desfavorecendo a construção do conhecimento e não estabelecendo relações com aspectos históricos, socioculturais e econômicos associados às doenças.

Outros autores também estão de acordo quando asseveram que as obras analisadas não cumpriram de forma adequada as exigências expostas no edital do PNLD. Alguns citam ainda que para certos conteúdos existem poucas atividades e que as mesmas não contribuem de forma significativa para a aprendizagem do assunto a ser estudado.

Squinello (2011), por exemplo, ao analisar a abordagem da Guerra do Paraguai em doze coleções didáticas de História, aprovadas e recomendadas pelo PNLD 2011, afirma que alguns aspectos do conteúdo foram ocultados, intencionalmente ou não e que, além disso, o conteúdo da obra se mostrou tendencioso e baseado em uma visão já superada pela academia. Aponta ainda questões que comprometem o aprendizado do estudante, a saber:

a) os exercícios que em sua maioria são dirigidos, não propiciando o desenvolvimento da crítica, análise e reflexão; b) não estabelecer relações com o presente das nações envolvidas no conflito: Paraguai, Argentina, Uruguai e Brasil; c) não estabelecer relações com as questões relacionadas ao Mercosul; d) não propiciar ao aluno reflexão, crítica e entendimento do conflito de forma a problematizá-lo, o que é relevante, sobretudo para as nações platinas; e) não se preocuparem com o exercício relacional entre presente e passado históricos (SQUINELLO, 2011, p.35).

Para a pesquisadora, fica o desafio para editores e autores de considerar as renovações historiográficas que percorreram os estudos sobre a Guerra. Já para Almeida; Miranda (2012, p.280), que analisaram os campos da memória e da história abordados em todos os Livros

Didáticos de História aprovados pelo PNLD 2011, “ainda há muito a ser discutido em termos de realidade conceitual na produção de Livros Didáticos de História no Brasil”.

França; Margonari; Schall (2011, p.641) lembram que “o PNLD e PNLEM são imprescindíveis para: a promoção da qualidade do ensino, a cientificidade, o aprimoramento e compromisso social dos Livros Didáticos.” Assim, chamam a atenção para a relevância de se realizar a revisão das informações errôneas e o preenchimento das lacunas de informação.

Por fim, tendo a consciência de que é inviável o aprofundamento de todos os conteúdos dispostos nos livros, alguns autores sugerem que sejam mais bem elucidados alguns assuntos em específico, para que o estudo de determinado conteúdo seja mais útil e não abordado de maneira simplista. Alguns pesquisadores apresentam a opinião de que os produtores dos Livros Didáticos ainda devem palmilhar um importante caminho para atenderem de modo mais satisfatório as propostas do MEC.

Não se pode deixar de mencionar a pesquisa de Oliveira (2012) que, de forma contrária aos trabalhos supracitados, verificou uma tendência positiva de mudança nos livros de Língua Inglesa quando da inclusão das línguas estrangeiras no PNLD, a partir de 2011. A pesquisadora analisou a abordagem dos gêneros textuais orais e escritos nas duas únicas coleções didáticas de Língua Inglesa aprovadas pelo referido Programa, fazendo uma comparação com outras duas coleções listadas entre as mais utilizadas nas escolas brasileiras, em momentos precedentes. Estas últimas eram trabalhadas especialmente em instituições particulares, visto que nas públicas as obras de línguas estrangeiras não eram tradicionalmente adotadas antes do PNLD 2011.

Segundo Oliveira (2012, p.315-316), por exemplo:

No que concerne à abordagem pedagógica da teoria dos gêneros textuais, foi constatado um enriquecimento do trabalho com gêneros nas duas coleções aprovadas pelo PNLD. [...] Esse tratamento é significativamente diferente daquele presente nas coleções publicadas anteriormente ao Edital, o que assinala o alcance de políticas públicas sérias, destinadas ao ensino linguístico público, quando estas são efetivamente implementadas.

Entende-se que ainda são verificadas diversas falhas nos Livros Didáticos. Entretanto, alguns dos aspectos positivos elencados na literatura que versa sobre o PNLD dizem respeito ao avanço e aprofundamento dos critérios de avaliação das obras didáticas, o que propiciou uma melhoria da qualidade dos materiais ao longo dos anos, já que as editoras e os autores devem se adequar às exigências para permanecerem no mercado. Assim, é possível entender

que as falhas não foram de todas extintas, mas espera-se que com o aprofundamento das avaliações a tendência seja a de combater a baixa qualidade dos Livros Didáticos distribuídos aos alunos das escolas públicas.

No que diz respeito aos trabalhos que abordam o PNLD enquanto uma política pública, divulgados nos últimos anos, podemos citar os estudos de: Garcez (2013); Matos; Senna (2013); Silva; Teixeira; Pacifico (2013); Di Giorgi et al. (2014).

Matos; Senna (2013) analisam a trajetória das políticas públicas direcionadas à avaliação, regulação e distribuição dos Livros Didáticos no Brasil. Entendem que tal trajetória foi marcada por três períodos particulares da nossa história. O primeiro, durante o século XIX, com a formação da Comissão de Instrução Pública, encarregada de preparar projetos de lei voltados para a organização da instituição primária. Já o segundo momento, na década de 1930, caracterizado pela presença da Comissão Nacional do Livro Infantil (1936), a Comissão Nacional do Ensino Primário (1938) e a Comissão Nacional do Livro Didático (1938). O terceiro e último período, marcado pela criação em 1985 do próprio PNLD.

Privilegiam a análise do processo de transição das políticas de avaliação, regulação e distribuição das obras didáticas entre a CNLD e o PNLD, pois “ambos os órgãos atuaram e atuam mediante o estabelecimento de diretrizes para a própria elaboração dos Livros Didáticos e influíram e ainda influem, no caso do PNLD, nas formas como é apresentado o conhecimento das disciplinas escolares” (MATOS; SENNA, 2013, p.215).

Já Garcez (2013) analisa especificamente o modelo de regulação do PNLD. Para ele, o ano de 1995, no âmbito da Reforma Gerencial de Estado, implantada no governo de Fernando Henrique e coordenada pelo então ministro da reforma, Luiz Carlos Bresser-Pereira, representou a retomada da regulação do Programa na área política, econômica e pedagógica.

É verificada a regulamentação sobre o mercado de produção dos Livros Didáticos com a instituição da Comissão Avaliadora, em 1996, que objetivava melhorar e qualificar as obras indicadas pelas editoras e que seriam distribuídas nas escolas. Garcez (2013, p.50) aponta ainda que:

Por outro lado, a regulação não se dirige apenas à iniciativa privada, se estende, concomitantemente, para o controle dos conteúdos, metodologias, imagens, fotografias e formatos dos livros, bem como sobre o processo de escolha por seus destinatários. Assim, revigorou-se a atuação do Estado que adentra nos meandros da cultura institucional escolar e logra difundir determinado pensamento pedagógico e conformar as práticas pedagógicas.

Para influenciar a cultura escolar, a política do Livro Didático se articulou com os PCNs como forma de regulação do currículo.

Para o estudioso, as razões para fixar a regulação da política do Livro Didático estão relacionadas à aspiração pelo aprimoramento dos saberes a serem propagados e pela difusão de um ideário educacional específico, convergente com a reestruturação do Estado naquele período em que se iniciavam as reformas.

Silva; Teixeira; Pacifico (2013) também analisam o PNLD sob a ótica da política pública e estabelecem uma relação do Programa com as políticas de promoção de igualdade racial. Discutem as ações dos movimentos sociais negros e sua possível relação com as transformações nos editais do Programa. Estes editais apontam que os Livros Didáticos necessitam promover a valorização de distintos grupos étnico-raciais presentes no Brasil. Assim, analisam Livros Didáticos inscritos no PNLD com o intuito de verificar as permanências e transformações nos discursos das obras sobre as relações entre negros e brancos.

Os pesquisadores mostram que o movimento negro demonstrou preocupação com os aspectos de discriminação raciais contidos nos Livros Didáticos. Inclusive, a FAE, que se responsabilizou pelo PNLD por um período, junto com as lideranças do movimento negro e também do movimento de mulheres, assinaram protocolos que visavam, entre outras ações, a promoção de debates e eventos sobre os materiais didáticos.

No entanto, a partir da avaliação pedagógica dos livros realizada pelo grupo de trabalho instituído pelo MEC, em 1993, os movimentos sociais deixaram de participar dos eventos referentes ao PNLD e nas definições de suas políticas:

A aliança com movimentos negros e de mulheres deixou de ser importante. Os eventos, a partir de então, passaram a contar principalmente com representações de editores e de autores. Observa-se, na análise dos documentos relativos ao PNLD, que não mais são citados movimentos negros ou de mulheres (SILVA; TEIXEIRA; PACIFICO, 2013, p.130).

Todavia, os movimentos negros continuaram com suas atuações e reivindicações em prol de mudanças nos Livros Didáticos. Em 1995, organizaram a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. Posteriormente, em 1996, foi elaborado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), indicando que os Livros Didáticos evidenciem as lutas dos negros e sua história na construção do Brasil. O PNDH II veio expandir as metas no

âmbito dos direitos políticos e civis. Os pesquisadores apontam ainda que as fontes de interferência dos movimentos negros nas políticas do PNLD podem ser oriundas de seus alcances em aparelhos estatais e das normativas que aprovaram.

Os estudiosos não chegam a uma conclusão exata sobre os impactos das mudanças dos editais do PNLD, ao longo dos anos 2000, sobre os textos das obras didáticas no tocante à relação entre negros e brancos, editais estes que inclusive incorporaram alguns pontos assinalados pelas críticas dos ativistas. Algumas pesquisas indicam a presença de hierarquias entre brancos e negros em certos Livros Didáticos, outras apresentam mudanças nos discursos sobre a relação entre negros e brancos. Para os autores, “o impacto dos editais, além de não ser direto, pode ser a longo prazo, ou seja, pesquisas com amostras mais atuais poderão dar repostas mais adequadas” (SILVA; TEIXEIRA; PACIFICO, 2013, p.140).

Por fim, Di Giorgi et al. (2014) também analisam o PNLD sob a perspectiva da política pública. Abordam a trajetória da criação dos programas de distribuição de obras didáticas, bem como as suas transformações ao longo do tempo, situando o Livro Didático enquanto um importante material na formação do capital cultural do estudante e também da sua própria família, principalmente dos indivíduos menos favorecidos, que muitas vezes não possuem o acesso a livros. Além disso, apontam o livro como um ótimo recurso didático no trabalho pedagógico do docente. Ainda colocam em debate as dificuldades que permeiam a execução do Programa e a sua aceitação social.

Outra temática desenvolvida nos artigos pesquisados diz respeito à avaliação pedagógica do PNLD. Podemos citar os trabalhos de: Azevedo (2010); Costa (2011); El-Hani; Roque; Rocha (2011); Bueno; Guimarães; Pinto Junior (2012); Silva (2012); Daher; Freitas; Sant’Anna (2013). Serão abordados nas linhas que se seguem alguns aspectos contemplados por cada pesquisador, que falam de diferentes áreas do conhecimento, em relação à temática em questão.

Deste modo, Azevedo (2010) ao analisar os conteúdos de História expostos nos Livros Didáticos, constatou algumas generalizações na abordagem de certas temáticas, que podem provocar interpretações equivocadas no tocante a compreensão do conhecimento histórico pelos alunos. Além disso, verificou a ausência de renovação historiográfica nas obras.

Assim, para o pesquisador, o processo avaliativo influencia, mesmo que indiretamente, na melhoria dos materiais reprovados, já que estes muitas vezes são corrigidos para que possam participar novamente do Programa, mas, ainda assim, os livros que são aprovados

continuam a apresentar algumas falhas. O autor lembra ainda que o processo avaliatório não é tarefa simples e os próprios livros impõem dificuldades aos avaliadores: obras que apresentam boas propostas pedagógicas podem não proporcionar uma abordagem que considere as renovações historiográficas atuais, por exemplo. Dessa forma, entendemos que cabe ao parecerista saber medir essa questão no momento de avaliar o livro.

Costa (2011) chama atenção para a primeira avaliação pedagógica dos livros de língua estrangeira, que culminou no Guia de Livros Didáticos para o PNLD 2011. No total, foram 37 coleções que participaram do processo avaliativo, 11 de Espanhol e 26 de Inglês. No entanto, apenas 4 coleções foram aprovadas, duas de cada uma das línguas estrangeiras. A pesquisadora aborda, entre outras questões, o criterioso exame de avaliação pedagógica das obras, baseado nos documentos oficiais (de caráter normativo e didático-pedagógico) e nas pesquisas concretizadas nessa área do conhecimento. Mostra que o processo avaliativo exige conhecimentos de várias ordens por parte do indivíduo que executa tal tarefa. Também analisa a ficha de avaliação utilizada pelos avaliadores dos livros, fruto dos próprios critérios (gerais e específicos) estabelecidos em edital. A ficha em específico apresentou 92 perguntas e pode ser encontrada no Guia. Para ela:

Pode-se objetar que, dificilmente, um LD reuniria todos esses atributos, mas, por outro lado, é pertinente observar que uma ficha de avaliação costuma reunir os aspectos ideais, às vezes quase utópicos, com relação ao objeto de julgamento. [...] Por outra parte, se não é possível que o LD contemple todas as características almejadas, também não é cabível que se distancie muito do esperado (COSTA, 2011,p.334).

Para a pesquisadora, o Livro Didático quando atende os critérios das avaliações pode contribuir de forma significativa para o ensino-aprendizagem. Mas lembra que o referido material não é o único recurso que pode ser utilizado e que ele, sozinho, também não pode suprir as carências do nosso sistema educacional.

Já o artigo de El-Hani; Roque; Rocha (2011) relata o resultado da avaliação pedagógica dos livros de Biologia inscritos para o PNLEM 2007. Os autores apontam de forma detalhada os critérios e o processo da avaliação, além dos principais pontos positivos dos materiais aprovados, que são a adequação metodológica e a construção do conhecimento. Sobre as obras excluídas, asseveram, por exemplo, que todas elas apresentavam problemas referentes à correção e adequação conceitual.

Os estudiosos informam que a avaliação pedagógica foi realizada pelos professores universitários e do ensino médio e que os editores foram convocados a apresentarem seus livros através do edital do Programa, que expunha os critérios a serem considerados na avaliação. Os professores universitários coordenadores das equipes de avaliação, inclusive, ajudaram a definir esses critérios, juntamente com os funcionários do MEC.

O processo avaliativo abarcou dois estágios: o primeiro, em que o Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) realizou a triagem das obras, verificando se os materiais obedeciam às especificações expostas no edital de convocação do Programa. E o segundo, caracterizado pela avaliação pedagógica do livro em si. A equipe que avaliou as obras de Biologia era composta por três coordenadores, que são os próprios autores do artigo; 21 professores universitários, oriundos de várias regiões do Brasil, responsáveis por analisar as obras; dois grupos de leitores críticos, um formado por dois professores de ensino médio, encarregados de avaliar as resenhas dos Livros Didáticos para o Guia, e outro composto por dois professores universitários, que tinham a função de analisar os pareceres encaminhados a editoras e autores para justificar a eliminação dos livros do PNLEM; além de uma equipe de apoio formada por outras duas pessoas.

Constata-se com esse exemplo a inexpressiva participação dos professores que atuam na educação básica no processo de execução dessa edição do Programa. Estes profissionais não participaram da avaliação pedagógica das obras em si, do trabalho mais complexo, a eles foram encarregados o trabalho mais simples, o de avaliar as resenhas com as análises já estabelecidas. Além do mais, o número de docentes que realizaram esse trabalho foi insignificante, duas pessoas apenas. Basicamente, o papel dos professores das escolas públicas limitou-se tão somente às escolhas dos materiais com os quais irão trabalhar.

Mesmo apesar das críticas direcionadas aos programas de avaliação, para os autores é indiscutível os resultados positivos em relação à melhoria de qualidade dos livros proporcionados pelo Programa.

Já em relação aos estudos de Bueno; Guimarães; Pinto Junior (2012), verifica-se que eles analisam as formas de avaliação estabelecidas pelos distintos PNLDs voltados para a área de História, dos anos de 1999, 2002, 2005 e 2008. Buscam reconhecer como os critérios indicados pelos processos avaliativos conseguiram orientar as metodologias de leitura das imagens visuais contidas nas obras didáticas de História. Enfim, para eles, tais critérios de controle de produção e “os sistemas de avaliação pelos quais os livros passaram a ser



julgados, acabaram por interferir no processo de produção das atividades didáticas e na elaboração de diferentes metodologias de ensino que utilizavam iconografias como fontes documentais” (Bueno, Guimarães; Pinto Junior, 2012, n.p.).

Silva (2012) discute como as várias polêmicas difundidas pela imprensa, nos últimos anos, a respeito da qualidade dos Livros Didáticos avaliados pelo PNLD, evidenciam a supervalorização desse material na cultura escolar do nosso país. O autor debate como toda essa consagração do livro “parece ofuscar outras discussões como as reais condições de trabalho, formação e aprendizado de professores e alunos brasileiros do ensino básico” (SILVA, 2012, p.803), além de discussões em torno do papel desempenhado pelo livro no ensino, o que deveria desempenhar e como ele poderia ser aproveitado.

O autor também afirma que as políticas públicas coordenadas pelo MEC, nos últimos tempos, transitam por um complexo sistema de avaliação e o PNLD não foge a essa regra:

Como grande comprador, o Estado, a partir dos dados oriundos das avaliações, parece dimensionar o resultado dos seus investimentos financeiros, determinar novas diretrizes para o setor editorial e recomendar aos professores do Ensino Fundamental quais as melhores escolhas a se fazer (SILVA, 2012, p.811).

O pesquisador sustenta ainda que os pareceristas do Programa vêm edificando e aprimorando o processo de avaliação dos livros, determinando inúmeros critérios ao longo dos anos. Todavia, não é possível precisar com certeza quais os métodos avaliativos tomados pelos professores da escola pública, visto que algumas obras mais selecionadas por eles nem sempre estavam entre as mais bem indicadas pelos pareceristas.

Por fim, temos o trabalho de Daher; Freitas; Sant’Anna (2013), que analisam o processo de avaliação do Livro Didático de língua estrangeira, inglês e espanhol, participantes do PNLD 2011, 2012 e 2014. As autoras abordam a constituição das equipes de avaliadores e os detalhes acerca dos problemas que acarretam a eliminação de muitas coleções didáticas, como as incongruências teórico-metodológicas apresentadas, por exemplo.

De acordo com as pesquisadoras, posterior à análise técnica e documental dos livros, ocorreu o processo de avaliação pedagógica, que ficou sob o encargo do coordenador de área e do coordenador institucional da universidade convidada pelo MEC, com o auxílio da comissão técnica formada por um representante do Ministério. Além de tais coordenadores, a equipe de avaliação das obras de língua estrangeira também foi constituída pelos

coordenadores adjuntos, avaliadores e leitores críticos, revisores, estagiários e o pessoal de apoio (DAHER, FREITAS; SANT'ANNA, 2013, p. 415).

Segundo as autoras, coube à comissão técnica acompanhar o processo avaliativo; ao coordenador institucional a responsabilidade pela infraestrutura para a concretização do projeto de avaliação, bem como a coordenação das ações do grupo de apoio técnico e dos estagiários; ao coordenador de área a atuação na parte pedagógica; aos coordenadores adjuntos a incumbência de acompanhar as atividades dos grupos de avaliadores; em relação a estes últimos, deviam incorporar os docentes de várias regiões do Brasil e podiam ser constituídos pelos professores que trabalhavam no ensino básico, que tenham cursado de preferência o mestrado ou doutorado, e os professores que atuavam no ensino superior. Nesse processo avaliativo, em específico, verifica-se, portanto, a participação dos professores das instituições públicas na avaliação das obras, mas entende-se que sua presença não é obrigatória. As autoras mostram ainda que em cada edição do Programa foi aumentando o volume de profissionais ligados ao processo de avaliação.

No tocante as funções dos leitores críticos, como remete o próprio nome, coube a eles a realização de uma leitura crítica dos documentos produzidos pelas equipes avaliadoras, além de constatar a adequação desses documentos considerando o seu público leitor, ou seja, os professores da escola pública. Foi indicado que se tivesse pelo menos um leitor docente que atuasse na educação básica e um que trabalhasse no ensino superior. Diferentemente do que ocorreu na avaliação pedagógica dos livros de Biologia, exemplificada anteriormente com as análises de El-Hani; Roque; Rocha (2011), em que os leitores críticos eram formados apenas pelos professores da rede pública. Outra distinção já foi mencionada, que é a participação desses docentes da escola pública na avaliação pedagógica em si.

Além de tudo isso, nesses processos de avaliação dos livros de língua estrangeira inscritos no PNLD, nota-se também o trabalho dos recursistas, ou seja, aqueles encarregados de responder os recursos das editoras que tiveram seus livros excluídos do Programa.

Uma proposta de ficha de avaliação contendo os critérios a serem seguidos pelos avaliadores também foi preparada, trabalho este que ficou sob a responsabilidade da coordenação de área, que construiu o documento conforme as indicações do edital do Programa. Todos os avaliadores puderam oferecer suas contribuições na elaboração da ficha. Sobre a dinâmica da avaliação das coleções de língua estrangeira moderna, as pesquisadoras nos revelam os seguintes detalhes:

Caracterizou-se pela formação de duplas cegas compostas, na medida do possível, por um professor da educação básica e um professor do ensino universitário. Cada avaliador da dupla recebe um exemplar da coleção sem identificação de título, autoria e editora; da mesma forma, desconhece seu par na avaliação. Ao longo do processo, os professores enviam, volume a volume, a ficha com sua análise a seu coordenador adjunto, membro da equipe responsável pelo acompanhamento, com críticas e sugestões, ao longo de todo o processo. Ao término dessa etapa, as fichas sem identificação são trocadas pela coordenação de forma a que cada dupla possa ter conhecer as observações apontadas pelo seu par. Após essas etapas, realiza-se uma reunião com a presença dos avaliadores e do coordenador adjunto. É somente nesse momento que os professores tomam conhecimento do seu par na avaliação. É nessa reunião, denominada reunião de consolidação, que, em conjunto, se constitui a avaliação final da coleção (DAHER; FREITAS; SANT'ANNA, 2013, p.417).

São frutos da referida reunião uma ficha de avaliação já consolidada, além dos primeiros pareceres de aprovação ou exclusão dos livros e um texto que auxilie a redação final do Guia de Livro Didático. Finalmente, cabe o trabalho dos leitores críticos para a concretização da parte final da avaliação pedagógica.

Os estudos de todos os pesquisadores abordados anteriormente, representantes de diferentes áreas do conhecimento, mostram o complexo processo de avaliação pedagógica dos Livros Didáticos possibilitado pelo PNLD. As funções que envolvem a avaliação são normalmente divididas entre os professores universitários e docentes da escola pública, que contam com o acompanhamento do MEC. Os profissionais realizam tarefas que não são simples e que exigem múltiplos conhecimentos e empenho por parte dos avaliadores. A eles recai a grande responsabilidade em aprovar Livros Didáticos de qualidade e que possam contribuir de forma significativa para a aprendizagem dos nossos alunos.

Sobre a temática que diz respeito ao processo de escolha dos livros pelos professores, materiais estes aprovados pelo PNLD, citamos as pesquisas de: Lima; Silva (2010); Suzuki; Romano; Souza (2011); Perrelli; Lima; Belmar (2013); Zambon; Terrazzan (2013).

Lima; Silva (2010) relatam os principais critérios considerados pelos professores de Química, que trabalham na rede estadual de Minas Gerais, na escolha do Livro Didático. O artigo é fruto de uma pesquisa desenvolvida em um curso de formação de docentes, conhecido como Imersão, que ocorreu durante os anos de 2006 e 2007 e que foi realizado pelo Centro de Ensino de Ciências e Matemática da UFMG (Cecimig), com o financiamento da Secretaria de

Educação do Estado de Minas Gerais. Os dados foram alcançados através da aplicação de questionário respondido por 180 docentes de Química.

O resultado da pesquisa aponta que 99% dos educadores fazem uso do Livro Didático em seu trabalho em sala de aula. Em relação aos critérios utilizados na escolha do livro, a grande maioria indicou a abordagem do conteúdo como o critério mais relevante na análise do material, ou seja, como o conteúdo é organizado, como é apresentado, se é interessante.

Outros critérios considerados dizem respeito à linguagem e ao conteúdo das obras. A linguagem necessita ser clara, objetiva e apropriada aos discentes, o conteúdo deve ser contextualizado. No momento em que escolhem o material, alguns professores também observam se o autor da obra é conhecido, sendo este outro critério utilizado. Lima; Silva (2010, p.126) asseveram que essa informação pode sugerir “o motivo de alguns autores permanecerem no mercado, mesmo quando surgem outros livros que apresentam escolhas diferentes daquelas que são amplamente criticadas pelo professor, tais como a memorização, a extensão enciclopédica, a fragmentação, etc.”

A diagramação, ou seja, o aspecto visual do livro, sua encadernação, a qualidade das imagens, dos textos, das páginas, entre outros aspectos, também são considerados pelos professores na escolha dos Livros Didáticos. Além do mais, outro critério observado pelos docentes diz respeito aos exercícios contidos na obra, sua quantidade e qualidade, se apresentam muitas atividades, se as mesmas são de fácil entendimento. Por fim, as pesquisadoras constataram que alguns professores também fizeram referência às orientações oficiais, como por exemplo, o PCN e o Currículo Básico Comum (CBC), enquanto um fator a ser observado na escolha do livro.

Sobre o processo de seleção das obras didáticas pelos docentes, para Lima; Silva (2010, p.134):

Os professores nem sempre fazem sua escolha após um exame minucioso de várias obras. Ele deixa-se influenciar pela pressão das grandes editoras, colegiado e, muitas vezes, pelos companheiros de profissão que, em consenso, adotam o mesmo autor que já vem sendo utilizado, o que reduz o tempo que disponibilizarão para a preparação das aulas. Outro fator a ser destacado é a falta de tempo para analisar as obras disponíveis no mercado.

Além de tudo isso, as pesquisadoras mostram que os educadores também apresentam dificuldades na seleção do Livro Didático. A dificuldade reside especialmente na escolha de

uma obra que esteja em consonância com a proposta pedagógica de ensino da instituição escolar.

O artigo de Suzuki; Romano; Souza (2011) foca o processo de escolha dos livros de História e Geografia pelos professores que atuavam no segundo ciclo do ensino fundamental, de duas escolas estaduais da cidade de São Paulo. Foram realizadas entrevistas com os docentes nos meses de outubro e novembro de 2008.

Em linhas gerais, o resultado da pesquisa revela que alguns professores consideram o processo de escolha dos materiais um procedimento muito apressado, além de desenvolver-se de forma descuidada. Alguns docentes apontam que nem sempre são encaminhados os livros que selecionaram durante o processo, e ainda, a quantidade de exemplares distribuída na escola às vezes não é suficiente para todos os alunos, podendo haver, inclusive, complementação de uma obra que não é utilizada na escola. Alguns docentes também afirmam utilizar mais de um livro em seu trabalho em sala de aula, visto que uma única obra não consegue satisfazer as necessidades de certas aulas específicas.

Já o artigo de Perrelli; Lima; Belmar (2013) faz referência a uma análise das pesquisas apresentadas em teses e dissertações que abordam, entre outros aspectos, a seleção de Livros Didáticos pelos professores das áreas de Ciências, Biologia, Física, Química e Matemática. Na verdade, o estudo desses pesquisadores é fruto de um projeto maior, ligado ao Programa Observatório da Educação e desenvolvido em rede pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Foram analisados os resumos de teses e dissertações produzidas entre os anos de 1987 a 2009, no Brasil, e que estavam registradas na base de dados da CAPES.

O primeiro apontamento dos autores é o de que as pesquisas sobre a escolha do livro pelo professor, das referidas áreas do conhecimento, ainda eram escassas. A análise dos conteúdos das obras representava a grande maioria dos trabalhos, mas o papel do docente e sua atuação no momento de seleção dos livros ainda eram pouco explorados.

Segundo Perrelli; Lima; Belmar (2013, p.251):

De modo geral, os dados apontam que a participação do professor no processo de escolha do LD acontece de forma isolada. Os livros são escolhidos, na maioria das vezes, em um único dia (geralmente um dia antes de enviar a lista dos livros escolhidos para o MEC). A análise do LD acontece nos intervalos das aulas, no horário de planejamento, em uma ou duas horas de trabalho. São raros os casos em que os professores recebem orientação/assessoria pedagógica da escola ou dos órgãos gestores.

Além do mais, os pesquisadores constataram relatos de casos em que os professores nem chegaram a participar do processo de escolha dos livros, a seleção partia dos órgãos gestores; o Guia de Livros Didáticos não era consultado e também não era conhecido por muitos docentes, principalmente por aqueles que iniciavam a carreira; o número de livros distribuídos às escolas não cobria todos os estudantes; casos em que os livros escolhidos pelos professores não eram aqueles encaminhados às instituições.

Perrelli; Lima; Belmar (2013, p.252) asseveram que os educadores desejariam ser “participantes ativos do processo de seleção do LD, de poder analisar com mais rigor os Livros Didáticos. A falta de condições para que isso ocorra contribui para que ele continue optando por livros de autores já conhecidos e adotados em edições anteriores.”

Por fim, os autores apontam que apesar da seleção das obras ocorrerem de modo aligeirado, os educadores afirmam considerar determinados critérios quando realizam a escolha. Estes fatores foram divididos em dois grupos, a saber: os “intrínsecos”, que são próprios do material didático e os “extrínsecos”, que são externos ao livro. Entre os critérios “intrínsecos” foram citados, por exemplo: textos simples e claros, conteúdos atualizados, corretos e contextualizados, livros que apresentam vários exercícios e que possuem boas ilustrações. No tocante aos critérios “extrínsecos”, foi citada a realidade do aluno como fator relevante para a escolha, além da importância das obras irem ao encontro do Projeto Político Pedagógico da escola e das orientações curriculares das Secretarias de Educação. Alguns docentes indicam ainda que as avaliações externas, como o ENEM, a Prova Brasil, por exemplo, são fatores importantes a serem considerados na seleção dos livros.

Por fim, temos o trabalho de Zambon; Terrazzan (2013), que apresentam os resultados de uma pesquisa realizada em 15 escolas de educação básica, da cidade de Santa Maria – RS, sobre o processo de escolha de Livros Didáticos para o PNLD 2012, direcionado ao ensino médio. Os dados foram coletados através de entrevistas com integrantes das equipes gestoras das escolas.

Assim, os estudos destes autores mostram que a organização do processo de seleção das obras didáticas nas escolas foi suscitada mais pela atuação das editoras, que utilizavam seus procedimentos para a divulgação dos materiais, conversavam com os professores, do que pelas orientações do FNDE ou da Secretaria de Educação. O processo de seleção iniciava-se de fato quando as obras enviadas pelas editoras chegavam à escola e quando a mesma

contasse com um quantitativo de exemplares suficiente para análise. Era comum que decisões sobre a escolha dos Livros Didáticos fossem tomadas através de encontros rápidos, no momento de intervalo das aulas, mas pelo menos uma reunião coletiva era concretizada para a tarefa de selecionar os materiais. Para Zambon; Terrazzan (2013, p.597):

É inegável o grande peso que as editoras tiveram nos processos de decisão sobre a escolha dos Livros Didáticos, seja pelo envio efetivo das obras às escolas, fazendo iniciar o processo de seleção, seja pela forma como divulgam os livros e se relacionam com as escolas e, individualmente, com os professores.

Além disso, Zambon; Terrazzan (2013) também revelam que várias instituições não tinham acesso ao Guia de Livros Didáticos no período apropriado para a análise, algumas coordenadoras pedagógicas, inclusive, desconheciam a existência do Guia. E ainda, os educadores preferiam consultar diretamente os materiais que se encontravam na escola, encaminhados pelas editoras, a realizar uma análise inicial através do Guia;

É importante ressaltar que, assim como Perrelli; Lima; Belmar (2013), Zambon; Terrazzan (2013) também sustentam que são raras as pesquisas científicas que analisam o processo de escolha dos Livros Didáticos pelos professores, sendo este um caminho que necessita ser mais explorado. Na verdade, existem muitos aspectos em comum entre as análises apresentadas por todos os pesquisadores mencionados anteriormente, no tocante a escolha do livro aprovado pelo PNLD. Verifica-se que, em muitos casos, o processo de seleção das obras pelos docentes ocorreu de maneira rápida, além disso, os professores buscaram, de forma geral, escolher obras que apresentam uma linguagem clara, o conteúdo contextualizado, livros ilustrativos e que possuam bons exercícios.

Foram apresentadas nesse tópico algumas discussões que giram em torno do PNLD, agrupadas em distintas temáticas e que estão presentes em artigos publicados em periódicos acadêmico-científicos, entre os anos de 2010 a 2014. Pelos limites da dissertação, não pretendemos esgotar todos os assuntos que tocam o Programa. Procurou-se abordar as temáticas aqui entendidas como as mais discutidas entre os pesquisadores, no tempo referido. Todavia, chama a atenção o fato de que não foi encontrada na produção científica que versa sobre o PNLD, a discussão mais aprofundada e direta acerca da relação estabelecida entre o Programa e o Livro Didático e a proposta da Educação em Direitos Humanos, preocupações essas que são parte integrante das discussões suscitadas nos próximos tópicos deste capítulo.

## **2.2 Direitos humanos no Brasil: algumas considerações**

Para Benevides (1998), os direitos humanos são universais, naturais, históricos, indivisíveis e interdependentes. Universais porque são direitos comuns a todos os seres humanos, independente de sua nacionalidade, gênero, religião, classe social, enfim, independente de qualquer distinção e de julgamento moral. Naturais porque são direitos vinculados à natureza humana, intrínsecos à dignidade dessa natureza e existem antes de qualquer lei. Como bem afirmou a estudiosa: “não precisam estar especificados numa lei, para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos. Evidentemente, é ótimo que eles estejam reconhecidos na legislação, é um avanço, mas se não estiverem, deverão ser reconhecidos assim mesmo” (BENEVIDES, 1998, p.5). Enquanto direitos universais e naturais, ultrapassam as fronteiras jurídicas dos Estados. Também são direitos históricos, uma vez que sofrem transformações e evoluem ao longo dos anos e, inclusive, podem transitar por mudanças nos tempos futuros. Por fim, os direitos humanos são indivisíveis e interdependentes, pois não podem ser fracionados quando incorporados ao rol de direitos fundamentais dos indivíduos.

Os direitos humanos são comumente classificados em três gerações históricas ou dimensões, para especificá-las, tomamos como referência os estudos de Mondaini (2008), a saber: a primeira restringe-se ao âmbito dos direitos civis e políticos, estabelecidos entre os séculos XVII e XIX; a segunda é marcada pelos direitos sociais, desenvolvidos em meados do século XIX e aprofundados no século XX; e a terceira geração, mais recente, iniciada na segunda metade do século passado, é marcada por uma tripla orientação: a luta pela inclusão de grupos sociais historicamente excluídos nos chamados direitos do homem; a insatisfação com os genocídios provenientes do totalitarismo stalinista e nazista e a barbárie do colonialismo europeu sobre os povos afro-asiáticos; e a abertura de novas reivindicações por novos direitos, com as mobilizações ambientalistas, as manifestações por um mundo destituído de armas de destruição em massa, enfim, a luta pelo não perecimento do planeta.

Conforme Benevides (1998, p.9), essas gerações devem ser entendidas na perspectiva da evolução histórica e não no sentido biológico, os direitos “não são superados com a chegada de uma nova geração, mas se superam dialeticamente, os novos direitos continuam



incorporados na nova geração.” Segundo Marinho (2012, p.24), identificar esta dimensão histórica dos direitos humanos:

significa reconhecer que eles não foram revelados para a humanidade em um momento de luz, mas sim que foram construídos ao longo da história humana, através das modificações na realidade social, na realidade política, na realidade industrial, na realidade econômica, enfim em todos os campos da atuação humana.

Os direitos humanos originaram-se de forma gradual, em determinadas circunstâncias históricas marcadas por inúmeras lutas contra a opressão. Os direitos humanos garantem direitos a todos os indivíduos e coletividades, “compõem-se de uma série de normas jurídicas claras e precisas, voltadas a proteger os interesses mais fundamentais da pessoa humana. São normas cogentes ou programáticas que obrigam os Estados no plano interno e externo” (BRASIL, PNDH-3, 2010, p.236). Conforme Sacavino (2000a), os direitos do homem são compreendidos enquanto conjunto de princípios universalmente aceitos, representam hoje um dos códigos éticos e morais das nações globalizadas.

Os direitos humanos constituíram-se objeto de política pública no Brasil com a criação do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), no ano de 1996, através do Decreto nº1.904, de 13 de maio. O PNDH I apresentou como foco a garantia dos direitos políticos e civis, conforme as demandas sociais do período. Em 2002, foi lançado um Programa renovado e revisado, tendo incorporado os direitos culturais, econômicos e sociais, o PNDH II, por meio do Decreto nº4.229, de 13 de maio. Este último Programa não significou a derradeira ação do poder público no tocante aos direitos humanos, visto que em 2010 foi divulgado o Programa Nacional de Direitos Humanos – 3 (PNDH-3).

Os Programas referidos acima são fruto de documentos e questões que envolvem os direitos humanos debatidos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948. A Declaração nasceu no contexto de pós-guerras mundiais que ocorreram na primeira metade do século XX, com a tentativa de superar os horrores por elas acarretados. A Declaração representa um referencial para se pensar os direitos humanos na contemporaneidade, e, a partir dela, foram criados vários tratados e instrumentos internacionais direcionados a proteção dos direitos fundamentais dos seres humanos.

Maia (2007) apresenta alguns desses tratados e revela que o Brasil é signatário de muitos deles, como por exemplo: a Convenção internacional sobre a eliminação de todas as

formas de discriminação racial, de 1968; a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, de 1979; a Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes, assinada pelo Brasil em 1989; a Convenção sobre os direitos da criança, ratificada pelo país em 1990; o Pacto internacional de direitos civis e políticos e o Pacto internacional de direitos econômicos, sociais e culturais, ambos ratificados em 1992.

A luta em prol dos direitos humanos no Brasil se manifestou nas resistências à Ditadura Civil-Militar, nas próprias denúncias pelos militantes das violações desses direitos, no amparo às vítimas que tinham suas vidas ameaçadas. Segundo Sader (2007), os direitos humanos não consistiam em objeto de debates políticos no período que precedeu a Ditadura, também não se encontravam nas pautas dos programas educacionais. Limitavam-se aos currículos da área jurídica. No fim da Ditadura, a luta que favoreceu os direitos humanos também foi assistida no próprio processo de redemocratização do país, na construção do novo Estado.

Foi em 1988, com a promulgação da Constituição do Brasil, considerada a Constituição Cidadã, que demos um passo expressivo na busca da proteção aos direitos humanos. Pela Constituição foram estabelecidos, por exemplo, os nossos direitos sociais, políticos, civis e culturais. Além do mais, o país deverá reger suas relações internacionais se pautando na prevalência dos direitos humanos (Art.4º, inciso II). Pela Constituição, é possibilitado ainda que os tratados internacionais sobre os direitos humanos assinados pelo Brasil sejam incluídos ao nosso ordenamento jurídico como emendas constitucionais (Art.5º, § 3º). Finalmente, através do Art.60, §4, IV da Constituição, ficou determinado que os direitos e garantias individuais não podem ser abolidos por nenhuma emenda constitucional.

Posteriormente, em 1993, na Conferência de Viena da ONU, o Brasil e demais países atualizaram a discussão acerca dos direitos humanos, concedendo a eles o caráter da universalidade, indivisibilidade e interdependência. Assim:

Universalidade estabelece que a condição de existir como ser humano é requisito único para a titularidade desses direitos. Indivisibilidade indica que os direitos econômicos, sociais e culturais são condição para a observância dos direitos civis e políticos, e vice-versa. O conjunto dos Direitos Humanos perfaz uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada. Sempre que um direito é violado, rompe-se a unidade e todos os demais direitos são comprometidos. (BRASIL, PNDH-3, 2010, p.15-16).

Na Conferência de Viena, os Estados nacionais se comprometeram a utilizar os direitos humanos como tema estruturador de suas atuações, especialmente nas políticas públicas. Portanto, era importante que cada nação apresentasse seu Programa de Direitos Humanos. Indo ao encontro com o que ficou acordado em Viena, o Brasil então constrói o seu Programa, e posteriormente, cria também o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

O Programa Nacional de Direitos Humanos I foi produzido pelo Ministério da Justiça em conjunto com as organizações da sociedade civil, na presidência de Fernando Henrique Cardoso. Foram concretizados vários seminários regionais na elaboração do PNDH, que teve seu projeto debatido na I Conferência Nacional de Direitos Humanos. O Programa foi ainda enviado a diversas entidades internacionais. O PNDH apresentou como objetivo:

[...] identificando os principais obstáculos à promoção e proteção dos direitos humanos no Brasil, eleger prioridades e apresentar propostas concretas de caráter administrativo, legislativo e político-cultural que busquem equacionar os mais graves problemas que hoje impossibilitam ou dificultam a sua plena realização. O PNDH é resultante de um longo e muitas vezes penoso processo de democratização da Sociedade e do Estado brasileiro (BRASIL, PNDH-3, 2010, p.234).

De acordo com o PNDH I, o Programa conferiu maior relevância aos direitos civis, sem deixar de contemplar as demais dimensões que compõem os direitos humanos, visto que são indivisíveis. Enquadrando-se nos princípios determinados pelo Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, o Programa abarca inúmeras medidas no campo dos direitos civis, mas que acarretam consequências para a proteção dos demais direitos.

Assim, 228 propostas de ações governamentais foram externadas pelo PNDH I, direcionadas às políticas públicas para proteção e promoção dos direitos humanos, a proteção do direito à vida, do direito à liberdade e a proteção do direito a tratamento igualitário de todos perante a lei, em ações a serem desenvolvidas a curto, médio e longo prazo. A educação também aparece aqui como a base para uma cultura de direitos humanos, ao lado da cidadania. As propostas de ações governamentais expostas no documento vão ao encontro das indicações estabelecidas nas conferências e demais eventos que o Brasil foi signatário.

Após seis anos de lançamento do PNDH I, o Programa transitou por novas atualizações e em 2002 foi publicado o PNDH II. De acordo com este Programa, as propostas de renovação foram igualmente debatidas em seminários regionais, que contaram com a

participação de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais. Em seguida, as propostas foram registradas e consolidadas pelo NEV-USP, o Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo. O texto ainda foi submetido à consulta pública por meio da internet, realizada pela Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, culminando assim em um documento com 518 propostas de ações governamentais, ainda mais amplo que o PNDH I.

Conforme exposto no Programa, diferentemente do PNDH I, o PNDH II passou a ser efetivado através de propostas de ações anuais, não sendo mais desenvolvidas em períodos de curto, médio e longo prazo. Além disso, o Programa incluiu:

[...] ações específicas no campo da garantia do direito à educação, à saúde, à previdência e assistência social, ao trabalho, à moradia, a um meio ambiente saudável, à alimentação, à cultura e ao lazer, assim como propostas voltadas para a educação e sensibilização de toda a sociedade brasileira com vistas à construção e consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos (BRASIL, PNDH-3, 2010, p.262).

Enfim, o PNDH II incorporou nas propostas de ações governamentais os direitos sociais, econômicos e culturais. Além das ações direcionadas a grupos específicos, como crianças e adolescentes, mulheres, afrodescendentes, povos indígenas, estrangeiros, refugiados e migrantes, idosos e pessoas com deficiências, já previstas no PNDH I, o PNDH II integrou também outros grupos, como os ciganos, gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais.

Na parte dedicada à garantia do direito a educação, especificamente, já é possível verificar que uma das ações governamentais é a de assegurar o suprimento de livros de qualidade, de forma gratuita, às instituições escolares públicas que oferecem o ensino fundamental. Como o PNDH II foi lançado em 2002, não foi mencionada a distribuição de materiais endereçados ao ensino médio, que ocorreu apenas a partir de 2004. Além do mais, no PNDH II também foram aludidos entre as propostas de ações governamentais, o apoio ao processo de revisão dos Livros Didáticos como forma de recuperar a história e a contribuição dos povos indígenas e afrodescendentes para a construção da identidade brasileira, além do estímulo a revisão de materiais que apresentassem estereótipos pejorativos em relação aos ciganos.

Finalmente, já no governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi aprovado o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3), através do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, com a publicação do documento final no ano de 2010. O Programa se apresenta

ainda mais bem organizado e procurou incluir as demandas da sociedade brasileira e as disposições dos atuais tratados internacionais sobre os direitos humanos. De acordo com o PNDH-3 (2010), o Programa inclui sugestões aprovadas em inúmeras conferências nacionais organizadas desde 2003, que abordavam temas como a educação, habitação, meio ambiente, saúde, entre outros. Além disso, o Programa também abarca as resoluções da 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada em 2008, em Brasília. A Conferência objetivou a constituição de um espaço de debate público para a revisão e atualização do Programa. Coube ao Grupo de Trabalho Nacional a responsabilidade por:

[...] coordenar as atividades preparatórias, formular propostas e orientar as conferências estaduais e distrital. Sua composição incluiu representantes de entidades nacionais e movimentos de Direitos Humanos, bem como membros dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública. A Executiva Nacional da Conferência foi integrada pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, pela Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados e pelo Fórum de Entidades Nacionais de Direitos Humanos. Essa composição tripartite garantiu interação entre diferentes segmentos atuantes na luta pela afirmação dos Direitos Humanos no país, num difícil, mas responsável exercício de diálogo democrático onde não faltaram tensões, divergências e disputas (BRASIL, PNDH-3, 2010, p.17).

Diferente dos Programas anteriores, organizados em temas específicos, o PNDH-3 apresenta em sua estrutura seis eixos orientadores, são eles: Interação democrática entre Estado e sociedade civil; Desenvolvimento e direitos humanos; Universalizar direitos em um contexto de desigualdades; Segurança pública, acesso à Justiça e combate à violência; Educação e cultura em direitos humanos; Direito à memória e à verdade. Tais eixos dividem de forma desigual 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas, que atuam de maneira transversal e interministerial em vários âmbitos da administração pública. Também são definidos de forma mais detalhada os responsáveis por cada ação programática. Os prazos para a implementação do PNDH-3 serão determinados através de Planos de Ação, elaborados a cada dois anos<sup>15</sup> e que devem estabelecer os recursos orçamentários, as medidas a serem realizadas e os órgãos encarregados pelas execuções.

---

<sup>15</sup>Conforme o Decreto nº 7.037, de 21 de Dezembro de 2009, os Planos de Ação de Direitos Humanos serão elaborados pelo Comitê de Acompanhamento e Monitoramento do PNDH-3, composto por um representante e respectivo suplente dos seguintes órgãos: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, encarregada de coordenar o Comitê, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; Secretaria-Geral da Presidência da República; Ministério da Cultura; Ministério da Educação; Ministério da

Entre os seis eixos orientadores externados pelo PNDH-3, interessa-nos para esta pesquisa o eixo orientador V, em específico, intitulado “Educação e cultura em direitos humanos”. Verifica-se que a Educação em Direitos Humanos ganhou mais destaque com o PNDH-3. O objetivo dessa educação é o de “combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade” (BRASIL, PNDH-3, 2010, p.185).

Ao analisar a Diretriz 18 do referido eixo, que recebe o nome “Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de Educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos”, constata-se que um dos objetivos estratégicos desta diretriz é a “ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, PNDH-3, 2010, p.188). Assim, para cumprir com tal objetivo, algumas das ações pragmáticas são: incentivar que a temática dos direitos humanos se faça presente nos editais de escolha e avaliação das obras didáticas do sistema educacional; formar critérios e indicadores de avaliação das publicações que versam sobre a temática dos direitos humanos para que se possa monitorar a seleção dos Livros Didáticos utilizados no sistema de ensino; Uma das recomendações descritas no documento é a de que as instituições de ensino fiquem atentas às condições colocadas por programas nacionais, tais como o PNLD, no momento em que forem elaborar ou adotar materiais educativos.

Nesse sentido, é possível constatar uma relação entre o PNDH e o PNLD, entre os Livros Didáticos e os direitos humanos, na medida em que o Programa Nacional de Direitos Humanos propõe a inclusão da temática dos direitos humanos no PNLD e, conseqüentemente, nos Livros Didáticos. Entende-se que a política educacional do Livro Didático no Brasil, no atual momento, caminha ao lado da política educacional voltada para a Educação em Direitos Humanos, ambas inseridas em um movimento ainda maior, de âmbito internacional, que se preocupa com a necessidade e a importância de se promover e defender os direitos humanos.

Observa-se que a Diretriz 19 do eixo orientador V do PNDH-3, intitulada: “Fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras”, vem reforçar a importância da temática dos direitos humanos no âmbito educacional. Ao analisar

---

Justiça; Ministério da Pesca e Aquicultura; Ministério da Previdência Social; Ministério da Saúde; Ministério das Cidades; Ministério das Comunicações; Ministério das Relações Exteriores; Ministério do Desenvolvimento Agrário; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério do Esporte; Ministério do Meio Ambiente; Ministério do Trabalho e Emprego; Ministério do Turismo; Ministério da Ciência e Tecnologia e Ministério de Minas e Energia.

especificamente o ensino básico, um dos objetivos estratégicos é a “Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras.” (BRASIL, PNDH-3, 2010, p.191).

Dessa maneira, uma das ações programáticas para o alcance de tal objetivo visa estabelecer diretrizes curriculares destinadas a toda educação básica, como forma de incluir a temática da educação e cultura em direitos humanos, “promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática” (BRASIL, PNDH-3, 2010, p.191).

Indo ao encontro do que foi estabelecido no PNDH-3 e como observa Brasil (2013), a Educação em Direitos Humanos está relacionada em diferentes dispositivos de normatização da educação, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de nove anos e para o Ensino Médio e as Diretrizes Gerais para a Educação Básica. Além disso, sobre o assunto em questão, é preciso citar outro importante documento aprovado pelo MEC, com a colaboração do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CEP), a saber: as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), estabelecidas através do Parecer nº8/2012 e da Resolução nº1, de 30 de maio de 2012.

Para as Diretrizes, em seu Art. 2º, a Educação em Direitos Humanos, que é um dos eixos 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” (BRASIL, DNEDH, 2012, p.1). As Diretrizes representam mais um documento oficial que aponta que a Educação em Direitos Humanos deverá ser considerada na construção dos materiais didáticos e pedagógicos utilizados na escola.

Ainda não podemos deixar de mencionar outro relevante documento que vem fortalecer a proposta de Educação em Direitos Humanos no Brasil, responsabilidade esta assumida pelo Estado com a contribuição da sociedade civil organizada, e que, outrossim, também indica a importância da presença dos direitos humanos nos Livros Didáticos. Estamos falando do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que será analisado a seguir.

## 2.3 Política pública para a Educação em Direitos Humanos no Brasil

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) representa uma importante política pública efetuada no Brasil que, como remete o próprio nome, preocupa-se com a Educação em Direitos Humanos em nosso país. O processo de concretização do PNEDH foi iniciado em 2003, posterior ao PNDH II, com a formação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), criado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, através da Portaria nº 98/2003. O Comitê foi composto por membros da sociedade civil, especialistas na área de Educação em Direitos Humanos, representantes do Estado, instituições privadas e públicas e representantes de organismos internacionais, que materializaram a primeira versão do Plano, conforme aponta o documento relativo ao PNEDH.

De acordo com Viola (2010), o CNEDH tomou como pressupostos para direcionar suas atividades e o próprio Plano, a Declaração Universal de 1948 e as experiências brasileiras e latino-americanas de Educação em Direitos Humanos. E ainda, foi orientado pelas seguintes perspectivas teóricas:

[...] a de Bobbio (1992), de que a democracia não existe sem direitos humanos e os direitos humanos não sobrevivem sem a democracia; e a de Adorno (2003), para quem imaginar uma democracia efetiva é imaginar uma sociedade de seres emancipados. Mais do que com utopias, o Comitê contava com os compromissos políticos, publicamente assumidos pelo Estado, de comprometer-se com os direitos humanos, com a recuperação da memória e com a produção da vida digna para todos e para cada um (VIOLA, 2010, p.29-30).

Em relação à metodologia utilizada na elaboração do Plano, o Comitê considerou os seguintes movimentos:

a) a recuperação da experiência da educação popular, de ouvir e de recolher os saberes e os desejos da sociedade; b) o pressuposto de que um Plano Nacional é uma construção sócio-histórica inacabada e que a memória recuperada do passado orienta a ação presente para um projeto de transformação do futuro (VIOLA, 2010, p.30).

Conforme o documento referente ao Plano, em 2004 o PNEDH foi discutido e divulgado em vários encontros de âmbito regional, nacional e internacional. Naquele mesmo



ano, foi criado o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, proposto pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Silva (2010) lembra que o referido Programa se constituiu como outra importante referência para a construção e execução do PNEDH. Segundo a autora, o Programa Mundial “procura fomentar o desenvolvimento de estratégias e programas nacionais sustentáveis de Educação em Direitos Humanos, de tal forma que possam contribuir para que os sistemas de ensino da educação básica possam efetivar políticas educacionais nessa direção” (Silva, 2010, p.42).

No ano de 2005, o PNEDH foi difundido ainda mais no país por meio dos encontros estaduais, com a concretização de seminários, audiências públicas, palestras, entre outros métodos, gerando significativas contribuições de vários setores para o aperfeiçoamento e ampliação do documento. Além do mais, a formação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos nasceu através desses encontros.

No ano que precede a última versão do PNEDH, ou seja, em 2006, um grupo de alunos e docentes selecionados pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ) concluiu um trabalho de sistematização das contribuições oriundas dos ditos encontros estaduais, que, inclusive, foram ainda discutidas em seminário organizado pela UFRJ. O referido grupo apresentou ao CNEDH uma versão introdutória do PNEDH para revisão, para que, em seguida, fosse distribuída aos participantes do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, efetivado em Brasília no mesmo ano. Posteriormente, o Plano foi disponibilizado na internet para consulta pública e finalmente sua edição final é aprovada pelo CNEDH em 2007.

O PNEDH se ampara em documentos nacionais e internacionais de direitos humanos, está em consonância com toda a movimentação global no que diz respeito à Educação em Direitos Humanos, “imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade” (BRASIL, PNEDH, 2007, p.24). A Educação em Direitos Humanos é hoje considerada peça essencial do direito à educação.

O Plano representa um instrumento normativo que abrange as seguintes áreas: educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, educação e mídia. Estabelece as concepções e princípios, bem como as ações programáticas a serem atingidas em cada área.

Assim, o PNEDH se apresenta como uma política pública que atinge diferentes setores e que visa à solidificação de uma cultura de direitos humanos, colaborando para o aprimoramento do Estado democrático de direito. Enquanto política pública, o PNEDH se destaca nos seguintes sentidos principais:

[...] primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa (BRASIL, PNEDH, 2007, p.12-13).

Destarte, como exposto no documento relativo ao PNEDH, a edificação de uma cultura de direitos humanos deve ser apreendida e vivenciada pelos indivíduos. A educação será um importante mecanismo para que tal apreensão se realize de fato. Viola (2010, p.22) atribui à educação “um lugar indispensável de formação em e para os direitos humanos, na medida em que, através do ato educativo, pode-se, senão transformar a sociedade, construir a cultura indispensável para esta transformação.”

Alguns dos objetivos gerais do PNEDH demonstram a proporção que esta política pretende alcançar, a saber:

[...]propor a transversalidade da Educação em Direitos Humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros); orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos; [...] (BRASIL, PNEDH, 2007, p.26-27).

Destarte, a Educação em Direitos Humanos além de estar presente nas políticas educacionais também deve ultrapassar os muros da mesma e abarcar outros âmbitos. Pensando na área da educação formal, para o documento em questão, a escola é um ambiente social excepcional para a vivência dos direitos humanos. Assim, nas linhas gerais de ação do PNEDH e especificamente na parte destinada a produção e divulgação de materiais, uma das propostas apresentadas é a inclusão da Educação em Direitos Humanos no PNLD e demais programas de leitura e livro, utilizados na escola pública.

Nota-se que o PNEDH corrobora com o que é previsto no PNDH em relação ao Programa do Livro Didático. Os dois primeiros Programas insistem na importância do

conhecimento dos direitos humanos e dos instrumentos necessários para a sua proteção e defesa. Os direitos humanos devem permear as formas de avaliação, o currículo, os materiais pedagógicos e didáticos, entre outros componentes da escola. Enfim, a Educação em Direitos Humanos deve ocorrer mediante “a inserção de conhecimentos, valores e práticas convergentes com os direitos humanos nos currículos de cada etapa e modalidade da educação básica” (BRASIL, Parecer MEC/CNE/CP nº8/2012, p.12)

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), a introdução dos saberes referentes à Educação em Direitos Humanos na estruturação dos currículos tanto do ensino superior como da educação básica, poderá ser realizada da seguinte maneira:

- I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
  - II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
  - III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.
- Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional (BRASIL, DNEDH, 2012, p.2).

De qualquer forma, o tema dos direitos humanos devem permear o currículo e estar presentes nos Livros Didáticos e demais materiais utilizados pelos alunos. Ainda é importante ressaltar que a proposta do estudo dos direitos humanos também é indicada no Programa Estadual de Direitos Humanos do Rio de Janeiro (PEDH/RJ). Este Programa adota uma estrutura metodológica semelhante a do Programa Nacional: apresenta os eixos orientadores, as diretrizes, seus objetivos e as ações a serem executadas para o alcance de tais objetivos. O PEDH/RJ estabelece um diálogo com a política relacionada aos direitos humanos proposta pelo PNDH-3.

Ao analisar a Diretriz 13, intitulada “Direitos humanos na educação básica, no ensino superior e nas instituições formadoras”, do eixo orientador IV do PEDH/RJ, que versa sobre a Educação e Cultura em Direitos Humanos, verifica-se que o primeiro objetivo dessa diretriz é a “Promoção de ações de Educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada dos profissionais da educação em todos os níveis e modalidades de ensino” (RIO DE

JANEIRO, PEDH/RJ, 2012, p.117). Para se atingir tal escopo, entre as dezoito ações alvitadas, destacamos as seguintes:

Implementar ações de sensibilização e estímulo aos autores de obras didáticas para a inclusão de temas de Direitos Humanos em suas produções. [...] Estabelecer indicadores para avaliar a sintonia com a Educação em Direitos Humanos na escolha e aquisição de Livros Didáticos no sistema de ensino (RIO DE JANEIRO, PEDH/RJ, 2012, p.118).

Mais uma vez, outro documento oficial através de suas propostas vem indicar a importância da temática da Educação em Direitos Humanos nos Livros Didáticos. Apresentaremos no próximo tópico um pouco do universo que engloba esta educação.

## **2.4 A Educação em Direitos Humanos**

Por tudo o que foi situado até então, é possível constatar, como bem observou Candau (2012), que o Estado brasileiro tem realizado um empenho sistemático que conduz à proteção e defesa dos direitos humanos. A própria Educação em Direitos Humanos chega até nós como uma forma de alcançar tais esforços. De acordo com a pesquisadora supracitada, a Educação em Direitos Humanos (EDH) se desenvolveu no Brasil e expandiu suas ações a partir do final da década de 1980, momento de redemocratização do país e de mobilização social, com o derradeiro da Ditadura Civil-Militar implantada em 1964. Segundo Candau (2000), foi na busca pela edificação de um novo estado de direito que veio a tona a inquietação em prol da construção de uma cidadania ativa e de uma nova cultura política, em que os direitos humanos apareceriam enquanto peças fundamentais e a EDH entendida como um grande potencial.

Entende-se que, em nosso meio, a EDH é recente tanto na teoria como na prática. Nesse sentido, as primeiras atuações foram realizadas pelas organizações não governamentais e tinham como principal intuito a legitimação dos direitos políticos e civis e a formulação de uma cidadania participativa e democrática. Os grupos que promoviam a EDH estavam posicionados ideologicamente no âmbito da política de esquerda.

Candau (2000) aponta que naquele contexto, um núcleo acadêmico foi formado no Brasil, agregando profissionais que atuavam principalmente na área do direito, oriundos de diferentes regiões do país, e que participaram do 3º Curso Interdisciplinar de Direitos Humanos realizado pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), na Costa Rica,

em 1985. A partir de três polos localizados em distintas regiões geográficas do Brasil, o núcleo desenvolveu diferentes trabalhos, tais como cursos, seminários, oficinas, debates, mesas-redondas, contando muitas vezes com a colaboração das secretarias municipais e estaduais de Justiça e Cidadania e Educação, de instituições universitárias, e até o ano de 1990, com o apoio dos recursos provenientes do IIDH.

Já na década de 1990, “o governo federal assumiu um protagonismo importante neste campo e a formulação de políticas públicas se foi ampliando. Multiplicam-se parcerias e ações conjuntas entre as iniciativas da sociedade civil e governamentais” (CANDAUI, 2012, p.723). Mesmo com a expressiva atuação do governo federal, a pesquisadora lembra os relevantes trabalhos e as contribuições para a área da EDH por iniciativa da ONG Novamerica e da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, constituída em 1995. Ainda é necessário reportar que a década de 1990, especificamente o período de 1995-2004, foi definido pela ONU como a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, momento em que se estabeleceram acalorados debates e importantes compromissos assumidos por inúmeros Estados.

Conforme Zenaide (2008), a EDH acelera sua inclusão no âmbito público a partir da afirmação dos direitos humanos a nível internacional, com a formação, por exemplo, de mecanismos internacionais que visam proteger estes direitos, tais como o Conselho de Educação em Direitos Humanos da América Latina (CEAAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que alvitram relacionar regimes democráticos, desenvolvimento social e uma cultura de respeito aos direitos da pessoa humana.

Mas é importante não perdermos de vista a significativa diferença entre os direitos anunciados nas leis e nos programas do Estado e aqueles que existem na prática, que são realmente desfrutados. Segundo Bobbio (1992), uma coisa é anunciar e reivindicar o direito, outra é reconhecê-lo e usufruí-lo efetivamente. Conforme o Parecer das DNEDH (2012, p.8):

Não se pode ignorar a persistência de uma cultura, construída historicamente no Brasil, marcada por privilégios, desigualdades, discriminações, preconceitos e desrespeitos. Sobretudo em uma sociedade multifacetada como a brasileira, esta herança cultural é um obstáculo à efetivação do Estado Democrático de Direito.

Como preconizam as DNEDH, a Educação em Direitos Humanos tem muito a contribuir para a transformação da referida realidade. A educação e cultura em direitos humanos têm o intuito de formar uma “nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância.” (BRASIL, PNDH-3, 2010, P.185). No Brasil atual, tanto as leis regulamentadas, como as políticas sociais, teoricamente asseguram os direitos humanos. Todavia, percebe-se que muito há para se avançar na realidade. Também se fazem necessários menos burocratização e a melhoria de acesso aos diversos serviços.

Mas, do que se trata a Educação em Direitos Humanos que estamos a falar todo este tempo? Apresentamos alguns de seus indícios ao longo do texto. Para Candau (2007), a EDH recebe hoje uma infinidade de significados e de intencionalidades, de tal modo que, inclusive, pode estar sujeita a agregar tantas dimensões que a faça perder sua especificidade e seu caráter político. Para o PNDH-3, a EDH vai além do direito à educação de qualidade e permanente, ela também deve associar os seguintes elementos:

a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, PNDH-3, 2010, p.185). (Grifo nosso).

Destacamos os itens a e d acima por dois motivos: primeiro, para ressaltar que faz parte de uma proposta de EDH que os próprios conhecimentos sobre os direitos humanos sejam assimilados, compreendidos, o que não significa que a EDH se resume apenas a isso. Segundo, para mostrar que, estando em consonância com o referido documento, interessa-nos para esta pesquisa os conhecimentos sobre os direitos humanos que são trabalhados nos Livros Didáticos de História, atualmente em uso. Os assuntos relacionados aos direitos humanos são múltiplos: poderia ser abordado um estudo referente à cultura afro-brasileira ou indígena, ou um estudo sobre gênero, por exemplo, como ressalva o PNDH-3. Todavia, privilegiaremos nessa pesquisa especificamente a análise das diferentes dimensões ou

gerações históricas dos direitos humanos nos Livros Didáticos, que será reservada para o próximo capítulo.

Ainda sobre o excerto acima, vale lembrar que tais dimensões expostas pelo PNDH-3 acerca da EDH já haviam sido aludidas no PNEDH, que dialoga com o PNDH-3 e se reflete nele. Ambos são documentos orientadores de uma política nacional de educação e cultura em direitos humanos. Inclusive, a implementação do PNEDH está entre os objetivos do PNDH-3. Para o PNEDH, a Educação em Direitos Humanos procura possibilitar a formação de sujeitos de direitos e deve ser entendida enquanto um processo multidimensional e sistemático.

Segundo as DNEDH (2012, p.1-2), a EDH está fundamentada nos seguintes princípios: “I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental.” Para completar o quadro de entendimento acerca da Educação em Direitos Humanos, através da compreensão apresentada pelos discursos oficiais, as Diretrizes em seu Art.5º apontam que a EDH possui o seguinte 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, nacionais e planetário” (DNEDH, 2012, p.2). Cabem aos sistemas e instituições de ensino orientar-se nesse objetivo ao planejarem e desenvolverem ações de EDH.

O discurso oficial sobre a EDH é compatível com a compreensão que apresentam os especialistas dessa área, inclusive, tais pesquisadores proporcionaram suas contribuições no processo de elaboração do PNEDH. Podemos citar os nomes de Vera Maria Candau, Aida Maria Monteiro Silva, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Suzana Sacavino, a título de exemplo.

De acordo com Candau (2007), existem três dimensões que atribuem sentido à Educação em Direitos Humanos atualmente, a saber: formar sujeitos de direito, favorecer processos de “empoderamento” e o chamado educar para o “nunca mais”. A primeira dimensão refere-se à conscientização dos indivíduos (a nível pessoal e coletivo) de que são detentores de direitos e que tais direitos não são meros favores concedidos pelos governantes. Segundo Sacavino (2000b), ser sujeito de direitos significa reforçar a lógica da democracia, cotidianamente, por meio de ações concretas. Implica afirmar o princípio e o direito da igualdade para os vários domínios da sociedade. Formar sujeitos de direito significa também

afirmar e desenvolver a igualdade na diferença, na perspectiva aplicada por Boaventura Souza Santos (1997, *apud* Sacavino, 2000b, p.46): “temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizem; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize.”

O segundo componente, o “empoderamento”, apresenta duas dimensões, que se relacionam: a pessoal e a coletiva. A dimensão pessoal “começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social” (CANDAU, 2007, p.404). A dimensão coletiva do empoderamento está relacionada aos mecanismos de organização e participação, enfim, contribui para a participação ativa de grupos minoritários e marginalizados na sociedade civil, sujeitos que, historicamente, apresentaram menos condições de intervirem nas decisões coletivas.

A última dimensão da EDH, o educar para o “nunca mais”, busca findar com a impunidade e com a cultura do silêncio, bem como trazer à tona a memória histórica, em lugar do esquecimento, a fim de promover processos de modificações indispensáveis na consolidação de sociedades mais humanas e democráticas. Para Sacavino (2000b), educar para o “nunca mais” também significa saber olhar a história através da “ótica dos vencidos”, além de batalhar para que certas situações históricas, com seus horrores, não sejam novamente repetidas.

Para Benevides (2007, p.346), a Educação em Direitos Humanos parte dos seguintes pontos: “Primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução.” Benevides (2000) é ainda mais esclarecedora sobre cada um desses aspectos, vejamos nas linhas que se seguem.

A mudança cultural propiciada pela EDH, para Benevides (2000), deve ser capaz de tocar no que está profundamente arraigado nas mentalidades, muitas vezes caracterizadas pela discriminação, pelo preconceito, pela não aceitação da diferença, pela recusa dos direitos de todos. Diz respeito a uma mudança que enfrente certos valores e costumes excludentes que estão enraizados entre nós. Além do mais, segundo a autora, a mudança cultural deve ser instrumento de reação às seguintes deturpações presentes em nosso âmbito social: primeira, a identificação dos direitos humanos enquanto direitos de bandidos, que visam defender marginais, pensamento este muito difundido pelos meios de comunicação de massa. Segunda, a ideia de que os direitos humanos se limitam basicamente às liberdades individuais



provenientes do liberalismo clássico, de modo a desconsiderar os direitos sociais, por exemplo, como direitos fundamentais.

A mudança cultural poderá ocorrer por meio de um processo educativo. A EDH, portanto, está direcionada à constituição de uma cultura de respeito à dignidade humana, por meio da promoção, da prática, da vivência dos valores dos direitos humanos, tais como a liberdade, igualdade, paz, justiça, solidariedade. Segundo Benevides (2000), na Educação em Direitos Humanos o aprendizado não pode se distanciar da vivência de tais valores e, ainda, deve ele possibilitar o desenvolvimento de ações cooperativas e solidárias, bem como propiciar o desenvolvimento do senso de responsabilidade, da capacidade de cada indivíduo compreender as consequências de suas escolhas, a nível pessoal e social. A EDH tem em vista a formação de cidadãos críticos, participativos, autônomos, aptos para reivindicar que seus direitos e os direitos do outro sejam executados e respeitados.

Benevides (2000, p.8) convida-nos ainda a refletir acerca do seguinte questionamento: “será realisticamente possível educar em direitos humanos?” A pesquisadora admite a complexidade e a dificuldade desse processo. Mas afirma: o processo ocorre a longo prazo e não é impossível. A EDH, nas palavras da própria autora: “É certamente uma utopia, mas que se realiza na própria tentativa de realizá-la, como afirma o educador Perez Aguirre, enfatizando que os direitos humanos terão sempre, nas sociedades contemporâneas, a dupla função de ser, ao mesmo tempo, crítica e utopia frente à realidade social.”

Para Candau (2007), um dos desafios que a EDH está convidada a enfrentar nos dias atuais é a transformação de cenário. As práticas da Educação em Direitos Humanos na década de 1980 ocorreram em um clima de muita luta em prol de uma sociedade democrática. De forma distinta do que foi possível presenciar naquele momento, o cenário atualmente mudou e já não é o mesmo. Os anos de 1990 consolidaram o projeto neoliberal e assim:

A década terminou com uma forte recessão econômica, elevado índice de desemprego e exclusão, anomia social, multiplicação das formas de violência, desencanto e hegemonia da perspectiva do “pensamento único”. [...] Neste contexto, o discurso sobre os direitos Humanos, parte da agenda internacional, é assumido e ressituaado dentro deste novo cenário (CANDAU, 2007, p.406-407).

Nesse sentido, um dos desafios nesse novo contexto é a escolha de um enfoque referencial para a EDH. Candau (2007) distingue duas perspectivas, a saber: uma caracterizada pela ideologia neoliberal e outra marcada por uma visão dialética e contra-

hegemônica. Em linhas gerais: enquanto a primeira se preocupa com a questão dos direitos humanos como uma tática de melhorar o âmbito social, mas sem questionar o modelo vigente, a segunda entende os direitos humanos enquanto mediações na edificação de um projeto de sociedade mais inclusiva, plural e sustentável. A primeira realça os direitos individuais, a segunda, a cidadania coletiva e o empoderamento dos grupos marginalizados. O enfoque neoliberal privilegia temas como gênero, preconceito, discriminação racial, tolerância, meio ambiente, entre outros. A perspectiva contra-hegemônica ressalta temas como distribuição de terra, concentração de renda, pluralidade cultural, ecologia, saúde, educação, entre outros. A primeira indica o trabalho com os direitos humanos na escola através da transversalidade e de um enfoque construtivista. A segunda aceita a transversalidade, contudo, concede ênfase a interdisciplinaridade e a uma pedagogia crítica. Enfim, para a pesquisadora, ambas as perspectivas se combinam na maioria das vezes, e não são verificadas em seu estado puro. Todavia, para cada proposta de EDH, faz-se necessária a identificação de qual será sua matriz predominante e a definição clara sobre que trajetória percorrer. Para Candau (2007), estes são uns dos desafios a serem enfrentados.

Sobre os conteúdos da EDH, os documentos oficiais e os especialistas da área apontam para a importância do estudo das dimensões históricas, das gerações dos direitos humanos, “uma vez que o sujeito só poderá sentir-se efetivamente consciente de seus direitos se souber quais são esses direitos, como surgiram, como se desenvolveram, que lutas históricas foram travadas no processo de construção e fortalecimento desses direitos” (BRASIL, 2013, p.45-46).

Segundo Benevides (2007), a definição dos direitos humanos e o conhecimento acerca de suas dimensões históricas representam um conteúdo óbvio da EDH. Para a autora, tal conteúdo deve estar enleado não somente a uma noção de direitos, mas também a noção de deveres, das responsabilidades dos indivíduos com a sociedade e o Estado. Indo ao encontro dessas assertivas, Silva (2010, p.49) afirma que o currículo básico da Educação em Direitos Humanos deve se apropriar de saberes que formam este campo, como “a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos”, tendo como base a contextualização enquanto um importante conteúdo ea cidadania como possibilidade para a atuação.

Por tudo isso, como asseveraram Candau e Sacavino (2013, p.60):

Cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais.

Dessa forma, entende-se que os indivíduos devem vivenciar e ser instruídos em relação aos direitos humanos e todos os direitos de que são detentores. A escola é um dos principais espaços de concretização dessas ações e o Livro Didático um importante instrumento. As mudanças ocorrerão e as desigualdades sociais poderão ser amenizadas se as pessoas conhecerem e lutarem por seus direitos. Sujeitos que não possuem consciência de seu exercício de cidadão e que desconhecem os direitos humanos dificilmente poderão mudar a realidade em que vivem, já que não se modifica aquilo que não se conhece.

Como lembrou Zenaide (2008, p.9):

Diante de situações de violação, desigualdades, intolerância, discriminação e violências o sujeito com consciência de direitos cria novas formas de pensar e agir. Novos modos de sentir e se posicionar no mundo, não mais como vítima, mas como sujeito político, capaz de mudar e transformar a realidade.

Se os direitos humanos não são estudados pelos discentes, o que se espera é a formação de cidadãos incompletos, defasados e talvez incapazes de mudar o meio em que estão inseridos. Para o capítulo 3 dessa dissertação, verificaremos como a abordagem de tais direitos, construídos historicamente, se insere nos Livros Didáticos de História, aprovados pelo PNLD e destinados aos alunos do último ciclo do ensino fundamental. É essencial deixarmos claro que a possível ausência da referida abordagem no livro não significa que os alunos não irão estudar o assunto em sala de aula, do mesmo modo, a presença das gerações dos direitos humanos também não nos garante a certeza de que serão ensinadas, visto que consideramos a autonomia do professor na seleção dos conteúdos a serem trabalhados.

Sabemos que, independentemente das situações anteriores, o Livro Didático objeto de estudo dessa pesquisa encontra-se em várias escolas públicas do país, já que foi o mais distribuído pelo PNLD na área de História, sendo um instrumento que pode ser utilizado em sala de aula por inúmeros alunos e professores. Assim, limitaremos especificamente a análise do conteúdo dessas obras que estão em uso e que passaram por um processo avaliativo antes de chegar até a instituição escolar. Está mais do que claro a recomendação por parte do

governo de que o conteúdo sobre direitos humanos necessita ser abordado nos Livros Didáticos. Para responder se esses conhecimentos são ou não apreendidos pelos estudantes e vivenciados pelos diferentes sujeitos no âmbito escolar, se uma cultura dos direitos humanos é presenciada nas escolas, será necessária a concretização de outra pesquisa.

Ao se falar especificamente sobre a questão dos direitos humanos nos Livros Didáticos de História, Gatti Jr. (2013) nos revela importantes informações:

Ficamos com a percepção geral de que os conteúdos históricos relacionados ao conhecimento dos direitos humanos não apresentaram no passado recente e carecem de apresentar na atualidade a consistência necessária nos Livros Didáticos de História brasileiros, ainda que em alguns momentos, em especial na década de 1980, pareça ter ocorrido cuidado maior com a temática, bem como em algumas poucas obras recentes.

Verificaremos no próximo capítulo em qual realidade se encontram os livros objeto de estudo dessa investigação, que compõem a coleção *História Sociedade e Cidadania*. Mas antes de iniciarmos a referida análise, cabe ressaltar que o próprio título das obras, que carrega o conceito cidadania, já nos faz pensar que a coleção pode apresentar grande probabilidade de abarcar os aspectos que versam sobre as gerações dos direitos humanos.

Segundo Benevides (1998, p.4), direitos humanos e cidadania são conceitos aparentemente assemelhados. Sobre a cidadania e os seus direitos, a pesquisadora assevera:

[...] dizem respeito a uma determinada ordem jurídico-política de um país, de um Estado, no qual uma Constituição define e garante quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em função de uma série de variáveis tais como a idade, o estado civil, a condição de sanidade física e mental [...] Os direitos do cidadão e a própria ideia de cidadania não são universais no sentido de que eles estão fixos a uma específica e determinada ordem jurídico-política.

Como lembra a estudiosa, existem variações em relação aos direitos e deveres do cidadão de cada Estado. O conceito de cidadania está vinculado às decisões políticas, seus direitos dizem respeito especificamente aos indivíduos de um dado país. A cidadania não está necessariamente atrelada a valores universais como os direitos humanos, todavia, “em muitos casos, os direitos do cidadão coincidem com os direitos humanos, que são os mais amplos e abrangentes. Em sociedades democráticas é, geralmente, o que ocorre” (BENEVIDES, 1998, p.4). Para a pesquisadora, os direitos humanos devem ser considerados os mesmos em qualquer localidade, em qualquer nação.

Concretizadas as referidas considerações, passemos então para as análises do capítulo seguinte.

### **CAPÍTULO 3 – AS GERAÇÕES DOS DIREITOS HUMANOS NA COLEÇÃO *HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA***

Como aludido em páginas anteriores, entende-se que os direitos humanos são normalmente divididos pelos pesquisadores em três gerações, ou dimensões, situadas em diferentes tempos históricos da modernidade. Conforme Mondaini (2008), a primeira geração diz respeito ao nascimento dos direitos civis e políticos, entre os séculos XVII e XIX; a segunda é marcada pelo desenvolvimento dos direitos sociais, entre os meados do século XIX e seu aprofundamento na primeira metade do século XX; por fim, a terceira geração, que corresponde aos chamados direitos dos povos, possui como origem a segunda metade do século XX e se estende até os dias atuais.

Para o presente capítulo, será concretizada uma análise das referidas tradições históricas dos direitos humanos, no âmbito da História Geral, na coleção de Livros Didáticos intitulada *História Sociedade & Cidadania*, edição reformulada, da lavra de Alfredo Boulos Júnior. O autor é mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A coleção pertence à editora FTD, e como dito na introdução deste texto, foi a mais distribuída pelas escolas públicas do país na edição do PNLD 2014.

Conforme apresenta o autor da coleção, cada Livro Didático está organizado da seguinte maneira: na “Abertura da unidade” são expostos os temas que serão nela abarcados, através de textos e imagens; na “Abertura do capítulo” é sugerida a discussão a respeito dos temas que serão abordados nos limites do próprio capítulo; a seção “Para refletir” se dedica a exposição de textos acerca dos assuntos trabalhados e propõe a sua discussão; no quadro “Para saber mais” são divulgadas informações extras a respeito do conteúdo do capítulo; o “Dialogando” aparece ao longo das explicações e busca apresentar perguntas que visam

discutir textos, imagens, gráficos e tabelas, além das mudanças e permanências; na parte das “Atividades” são sugeridas várias questões sobre os assuntos estudados ao longo de um dado capítulo; na seção “O texto como fonte” há a exposição de textos históricos de gêneros distintos, para estudo dos alunos; na parte “A imagem como fonte” o estudante poderá analisar imagens que se referem aos conteúdos de um determinado capítulo; no final de cada capítulo o autor divulga “Livros, sites e filmes” sobre o conteúdo trabalhado; por fim, na seção “Debatendo e concluindo” são propostas algumas atividades que buscam articular os assuntos dos distintos capítulos de cada unidade. Mapas de apoio e um glossário também são indicados no final de cada obra.

Antes de dar início as análises, faz-se necessário ressaltar que não é nossa pretensão aprofundar a discussão a respeito dos contextos históricos, dos processos revolucionários que serão abordados nas próximas linhas. Almeja-se, na verdade, pontuar os aspectos, os marcos, os pensadores, as conquistas que consideramos relevantes na construção histórica das tradições dos direitos humanos, em cada conjuntura.

### **3.1 Considerações sobre a primeira geração dos direitos humanos: um olhar sobre os direitos civis e políticos**

Para este tópico, versaremos especificamente acerca da primeira dimensão histórica dos direitos humanos e, em seguida, sua abordagem no Livro Didático *História Sociedade e Cidadania*. De acordo com Mondaini (2008, p.16), três grandes revoluções inserem-se no âmbito dessa primeira tradição de direitos, a saber: “as Revoluções Inglesas de 1640 (a Puritana) e 1688 (a Gloriosa); a Independência dos Estados Unidos da América, em 1776; e a Revolução Francesa de 1789.” A partir desses processos, iniciaram-se as conquistas acerca das liberdades coletivas e individuais, dos direitos civis e também dos políticos, direitos estes que resguardavam os indivíduos das arbitrariedades de Estados despóticos. É importante mencionar que as ideias liberais, em seu estágio inicial, influenciaram sobremaneira os movimentos políticos e sociais que incitaram aquelas revoluções.

Sobre a Revolução Inglesa, Mondaini (2013) aponta que com a vitória do Parlamento inglês e conseqüentemente a limitação do poder do rei com a implantação de uma monarquia constitucional e o fim do Estado absolutista, os vencedores liberais, a fim de atender seus

interesses, conquistaram uma série de direitos civis. Por exemplo, os direitos de propriedade foram considerados como fundamentais e a liberdade do indivíduo deveria ser respeitada.

Foi nesse contexto que as ideias do filósofo John Locke, partidário dos interesses dos revolucionários, receberam significativa importância. Para proteger a propriedade, inclusive contra os abusos despóticos do próprio Estado, de acordo com Locke, fazia-se necessária a fragmentação e limitação do poder político estatal, dividindo-o em poder Legislativo, poder Executivo e poder Federativo. A Declaração de Direitos de 1689 (*Bill of Rights*), construída nessa conjuntura de profundas mudanças, no âmbito da Revolução Gloriosa que pôs fim aos intentos despóticos da dinastia dos Stuart, já visualizava a separação dos poderes, a limitação do poder real e o estabelecimento de um Estado de direito. Foi a primeira declaração a reconhecer explicitamente os direitos naturais, direitos estes que são intrínsecos a todo indivíduo, que existem desde seu nascimento.

Vale a pena ressaltar que a teoria da divisão dos poderes encontrou na figura do francês Montesquieu sua versão mais sistematicamente formulada. Em lugar do Estado absoluto, Montesquieu apresentou um Estado em equilíbrio, dividido entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Em sua obra *Do espírito das leis*, de 1748, o autor:

[...] buscou identificar em torno do princípio da moderação os mecanismos capazes de fazer com que um governo fosse o mais estável possível. Tal ideal teria exatamente na teoria da separação dos poderes seu ponto central de apoio, tendo sido desde então adotado por todos aqueles povos comprometidos com a luta contra regimes despóticos e o estabelecimento de um Estado de direito garantidor dos direitos civis (MONDAINI, 2008, p.32).

John Locke já reconhecia que o poder estatal era limitado, resistível e divisível. Para o filósofo, cabia ao poder político a criação de leis que pudessem preservar e regular a propriedade, que foi caracterizada por ele como liberdade, vida e bens materiais. Estes são os direitos naturais de todos os seres humanos. Governos que não zelassem pela conservação desses direitos, dessas liberdades individuais, deveriam ser afrontados.

A partir de tudo isso, como assevera Mondaini (2013), os primeiros passos foram dados rumo à possibilidade do alcance de um Estado de direito, composto por cidadãos, de modo a deixar para trás a ideia de um Estado visto como absoluto, com seus poderes indivisíveis e irresistíveis, formado por súditos limitados por suas obrigações e submissões.

Ainda sobre o pensamento de Locke, em sua *Carta acerca da tolerância*, de 1689, o filósofo trouxe significativa contribuição para o âmbito dos direitos individuais, quando se

posicionou a favor de uma liberdade religiosa. Para ele, como nos mostra Mondaini (2008), não cabe ao Estado ser adepto de nenhuma religião, uma vez que a mesma compete especificamente ao âmbito íntimo dos indivíduos, que devem ser respeitados por suas escolhas.

Os direitos humanos no bojo do pensamento liberal, apesar de terem apresentado certos aspectos excludentes, quando consideramos suas restrições históricas de classe, (as liberdades estavam associadas à propriedade; o poder político foi exercido pelos detentores de bens materiais durante muitos anos), também são lembrados pelo seu valor universal. Segundo Mondaini (2013), as liberdades individuais e suas múltiplas formas, tais como, por exemplo, a liberdade de pensamento, de ir e vir, a liberdade religiosa, necessitam ser apropriadas enquanto conquistas válidas no âmbito universal. Como aponta o autor (2013, p.131):

Com o desenvolvimento histórico, a luta particular de uma classe social acabou transformando-se numa conquista universal, por meio de uma espécie de superação dialética, em que, ao lutar pela realização da sua “vontade particular”, uma classe social levou a cabo a efetivação de uma “vontade geral”.

Os revolucionários ingleses deram um grande passo na luta em prol dos direitos civis e contra o antigo e restrito direito adquirido por meio do nascimento, bem como o direito divino dos reis, presentes na Inglaterra antes do desabrochar da revolução.

De acordo com Arruda (1984), a Revolução Inglesa propiciou as condições mínimas para o aparecimento do maquinismo na Inglaterra anos depois, nos fins do século XVIII. Como complemento direto daquele movimento revolucionário tem-se a Revolução Industrial, que consolidou o modo de produção capitalista. Foi igualmente em terras inglesas que as primeiras ações de contestação à exploração do referido sistema foram concretizadas, através da classe trabalhadora, como observou Mondaini (2008). Como exemplo dessa atuação citamos aqui o movimento cartista, oriundo dos escritos da Carta do Povo, de 1838, pela Associação dos Trabalhadores de Londres, que contou com o comando de Francis Place, William Lovett, entre outros.

Na Carta, os trabalhadores exigiam, entre outras questões, o sufrágio universal para a escolha dos membros do Parlamento e a votação secreta. Em linhas gerais, “a Carta era um documento que expressava a decepção dos artesãos radicais com os liberais que não haviam



permitido a inclusão do direito de voto aos trabalhadores no Projeto de Reforma aprovado em 1832, limitando, assim, seus direitos políticos” (MONDAINI, 2008, p.82). Depreende-se disso que, os liberais que em períodos precedentes lutaram e conquistaram as liberdades individuais e coletivas, passaram neste momento a impedir a igualdade política reclamada pelos trabalhadores. Nessa conjuntura, “a burguesia liberal abandona rapidamente seus ideias revolucionários, assumindo progressivamente uma postura conservadora, contrária ao aprofundamento dos direitos humanos na direção da democracia” (MONDAINI, 2008, p.17). Posteriormente, abordaremos o papel decisivo da classe trabalhadora na conquista de outros direitos.

Não podemos olvidar que o desenvolvimento da primeira geração dos direitos humanos também pode ser localizado nos Estados Unidos, na conjuntura da Revolução Americana de 1776. De acordo com Karnal (2013), o ideal de liberdade americano foi construído desde o período de colonização pelos ingleses, caracterizado pela pouca intervenção da Inglaterra nos negócios de suas colônias americanas, no decorrer do século XVII, o que possibilitou uma relativa liberdade de comércio. Entretanto, este cenário sofreu inúmeras transformações nos meados do século XVIII, quando a Inglaterra passou a decretar inúmeras leis que restringiam essa liberdade desfrutada pelos colonos até então, com a imposição de impostos e taxas. Essas intervenções são normalmente conferidas às dívidas adquiridas pelos ingleses no período da Guerra dos Sete Anos com a França (1756-1763), além das novas necessidades provenientes da Revolução Industrial.

A execução da interferência inglesa provocou um grande conflito armado entre a Inglaterra e suas colônias americanas, principalmente entre os pequenos e médios proprietários de terras. O movimento de independência ganhou ampla difusão com o engajamento do publicista Thomas Paine e seu panfleto incendiário intitulado *Senso Comum*, de 1776. Mondaini (2008) aponta que os escritos de Paine conseguiram manter vivos os ânimos dos revolucionários na luta pela emancipação, defenderam claramente a declaração de independência. Suas teses expressaram com maestria a marca radical do liberalismo naquele contexto, especialmente quando se posicionou favoravelmente ao direito dos indivíduos de resistirem à tirania.

Ainda em 1776, outro importante documento foi publicado no âmbito da independência, a *Declaração de Direitos do Estado da Virgínia*. Por ela foram estabelecidos

os direitos dos indivíduos e sua prioridade em relação ao Estado. Destaca, entre outros aspectos, a separação dos poderes estatais, a liberdade religiosa, a liberdade de imprensa.

Finalmente, em 4 de julho de 1776, a vitória das colônias de povoamento sobre a coroa britânica foi materializada na *Declaração de Independência dos Estados Unidos da América*, redigida por Thomas Jefferson, defensor de um governo republicano enquanto o único meio de se alcançar a felicidade e a liberdade, contrário à Monarquia e consagrado como um dos pais fundadores da nova nação, ao lado de George Washington. Enquanto o primeiro se destacou no âmbito intelectual do movimento revolucionário, o segundo se sobressaiu no plano militar.

A declaração assevera que todos os seres humanos foram criados iguais e receberam do Criador determinados direitos inalienáveis, como o direito a vida, a liberdade e a busca da felicidade. Evidenciando uma série de motivações que levaram a luta de independência, já organizada no Segundo Congresso Continental da Filadélfia em 1775, o documento em questão aponta as violações, por parte dos ingleses, aos direitos de liberdade, tão caros aos americanos. Todavia, como bem lembrou Karnal (2013), esse discurso de liberdade era bastante limitado, os negros naquela conjuntura ainda eram escravizados, e mesmo após a abolição da escravidão na segunda metade do século XIX, continuaram a ser alvo da segregação e da discriminação durante muitos anos. Isso sem mencionar a situação dos povos indígenas, que foram massacrados no período pós-independência. São exatamente os sujeitos privados de exercerem sua liberdade que invocarão esse ideal exposto na declaração, “assim, não deveria ser desprezado o caráter revolucionário da expressão “todos os homens foram criados iguais”, pois foi em busca do aspecto concreto desse princípio que os movimentos de ampliação da cidadania passaram a ocorrer” (KARNAL, 2013, p.145), dentro e fora dos Estados Unidos.

Posterior a Declaração de Independência, em 1787 foi elaborada a Constituição Federal do país emancipado. Todavia, a carência do estabelecimento de direitos nesse documento levou a construção das dez primeiras emendas à Constituição, expostas por James Madison em 1789. A emenda é equiparada a uma *Carta de Direitos* e estabelece “uma quase absoluta liberdade de expressão, o direito de o cidadão comum portar armas, a necessidade de julgamentos abertos e com júri, proibição de penas cruéis e outras liberdades [...] consagrando a proeminência do indivíduo sobre o Estado” (KARNAL, 2013, p.142).

Ainda é importante lembrar que essa primeira tradição dos direitos humanos também encontrou na França seu lugar de desenvolvimento, especialmente no contexto da Revolução Francesa no século XVIII. Este movimento revolucionário significou a abolição do sistema absolutista centrado na figura do rei, o fim dos privilégios da nobreza e do alto clero, representou a eliminação dos direitos feudais, em nome da liberdade, igualdade e fraternidade, as palavras de ordem que guiaram os revolucionários na luta por direitos.

Entre os patronos da Revolução, evidenciaremos aqui a influência de Jean-Jacques Rousseau. Segundo Mondaini (2008, p.36):

Ao reconhecer que a condição elementar para a libertação de um povo encontra-se no exercício da soberania por ele mesmo de maneira direta, nos moldes de uma democracia participativa, Rousseau pôs no lugar da tradicional ideia de “soberania real” a revolucionária noção de “soberania popular”.

Em sua obra intitulada *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, de 1755, como nos mostra Mondaini (*idem*), Rousseau procurou situar as origens da desigualdade social entre os indivíduos na hipotética passagem sucedida do “estado de natureza” para a “sociedade civil”: “nesse momento, os seres humanos teriam perdido a sua condição natural de liberdade, passando a viver num mundo civilizado, em função da criação da propriedade privada”, que passou a ser vista como um dos males presentes no âmbito social, de forma distinta do modo como é entendida pelo pensamento liberal. É com base em tais ideias de Rousseau que o pensamento democrático moderno é fundado.

Se afastando do pensamento liberal na defesa dos valores democráticos, Rousseau, em sua obra *Do contrato social*, de 1762, manifesta-se favoravelmente a uma concepção de liberdade pensada coletivamente, que ultrapassa a noção de liberdade enquanto princípio individual. A respeito dessa questão, Mondaini (2008, p.41) é esclarecedor quando aponta que para o filósofo, a efetivação completa da liberdade:

[...] somente acontecerá à medida que o “eu individual” se transformar em “eu comum”, ou seja, quando uma “vontade geral” dirigida para a realização do “bem coletivo” ultrapassar uma “vontade particular” limitada aos interesses egoístas. Tal passagem, porém, não deve ser vista como fruto de uma imposição despótica, mas sim como resultado de um “contrato social”, um ato de livre associação de seres humanos racionais dispostos a construir uma sociedade fundamentada nos princípios da fraternidade e igualdade.

Assim, em Rousseau, a liberdade é pensada como um fato coletivo, realizada por um povo soberano que constrói suas leis e as obedece, que tanto governa como também é governado.

Também foi na conjuntura da Revolução Francesa que outros importantes documentos que versam sobre essa primeira tradição dos direitos humanos foram construídos. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, representa um proeminente exemplo. Naquele ano, a população faminta de Paris tomava a Bastilha, um dos maiores símbolos da monarquia absolutista francesa, lugar onde os oponentes do rei eram aprisionados. Para Odalia (2013), a queda da Bastilha representou a tomada do poder político pelo povo, que estabeleceu novas normas legais tendo em vista a formação de um novo Estado. Segundo Mondaini (2008), a tomada da Bastilha significou o levante do Terceiro Estado, composto por plebeus de diferentes origens, contra o poder exercido pelo Primeiro e Segundo Estado (nobres e alto clero, respectivamente). Além do mais, o Terceiro Estado se autodeclarou Assembleia Nacional e proclamou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, inclusive, anunciada em momento anterior à concretização da nova constituição. Um grande passo para o fim do Antigo Regime foi dado.

A Declaração promulga que todos os indivíduos são livres e iguais em direitos, que são imprescritíveis e naturais. Estabelece, por exemplo, o direito a segurança, a liberdade de pensamento e opinião, o direito de imprimir e publicar, o direito de resistir à opressão, o controle da administração pública pelos cidadãos ou seus representantes, a soberania da nação. Enfim, determina uma série de direitos civis que passaram a ser reconhecidos universalmente. No entanto, como lembrou Odalia (2013), a Declaração não deixou de se limitar à circunstância em que foi criada, sendo restrita em alguns aspectos. Por exemplo, garante o direito a propriedade de alguns, mas não diz nada a respeito dos pobres que não possuem bens materiais.

Mondaini (2008) nos mostra que durante o período da Revolução Francesa, consagrado para ele entre os anos de 1789 a 1815, quando Napoleão Bonaparte foi derrotado em Waterloo pelos ingleses e prussianos, a França passou por vários contextos políticos, caracterizados pelas disputas no tocante a liderança que comandaria o processo revolucionário, bem como no que diz respeito à nova nação e ao novo Estado que seria erguido em meio aos destroços do Antigo Regime. Assim, no âmbito de uma única revolução,

várias outras sucederam, atreladas a distintos sujeitos sociais, com diferentes projetos de nação e posicionamentos políticos.

Nesse sentido, uma nova Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi construída em 1793, em um momento de poderio dos jacobinos, em que se intentava “radicalizar a igualdade civil inicialmente conquistada na direção da igualdade política e, até mesmo, social, ultrapassando os limites burgueses iniciais” (MONDAINI, 2008, p.75). Na nova Declaração, é assegurado, a título de exemplo, o direito a instrução, ao trabalho, o direito de todos em “concorrer à formação da lei e à nomeação de seus mandatários ou agentes” (MONDAINI, 2008, p.78).

Considera-se importante ressaltar que a Revolução Francesa apresenta um caráter universal, de modo que seus ideais revolucionários se expandiram e ultrapassaram o território francês. Além do mais, no período de pós-revolução, os liberais tiveram que conviver com algumas novas tradições políticas: o nacionalismo, a democracia e o socialismo. Desse modo, começaram a estabelecer diálogos com tais projetos políticos-ideológicos, seja para confrontá-los ou para se aliar a eles, visto que também estavam na disputa pelo comando da edificação do mundo contemporâneo que então despontava.

### **3.1.1 A primeira geração dos direitos humanos no Livro Didático *História Sociedade & Cidadania***

Ao analisarmos o desenvolvimento da primeira tradição dos direitos humanos no âmbito das revoluções burguesas no Livro Didático *História Sociedade & Cidadania*, verifica-se que este conteúdo é direcionado aos alunos matriculados no 8º ano do ensino fundamental. As revoluções são tratadas em uma unidade intitulada “A luta pela cidadania”, que está dividida nos seguintes capítulos: Revolução Industrial, Iluminismo, A formação dos Estados Unidos, A Revolução Francesa e A Era Napoleônica.

Tal unidade é aberta com a definição do que é ser cidadão de acordo com Pinsky e Bassanezi (2003), vejamos:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à

educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais (BOULOS JÚNIOR, 2012a, p.62).

Ao lado do excerto acima, duas imagens são apresentadas: uma em que é exposta a comemoração do povo egípcio com a queda do ditador Hosni Mubarak, no ano de 2011. A outra, a barriga pintada de uma mulher com os dizeres “muda Brasil”, em uma manifestação contra a corrupção em 2005. Ainda nessa abertura de unidade, o autor afirma que as imagens versam sobre a cidadania e leva os alunos a refletirem sobre as mesmas, através de alguns questionamentos. Os estudantes também são apresentados a outras indagações, tais como “o que é para você a cidadania? Você já viveu ou presenciou um caso de desrespeito aos direitos de um cidadão/cidadã? Você conhece seus direitos? E seus deveres, quais são?” (*Idem*).

A partir dessa abertura de unidade, que externa de forma breve o tema que será estudado em seus limites, nesse caso, a luta pela cidadania, podemos evidenciar dois pontos que despertaram nossa atenção: primeiro, entendemos que tocar na questão dos deveres é de suma relevância no âmbito da Educação em Direitos Humanos, como lembra Benevides (2007). Todavia, este é um aspecto que não foi desenvolvido nas outras partes dos livros que analisamos. Segundo, a abertura de unidade propicia a reflexão de importantes questões acerca dos direitos e dos deveres dos alunos enquanto cidadãos brasileiros, oportuniza a discussão do tema em questão, tendo como base fatos recentes da história, que podem estar mais próximos da realidade dos alunos, pelo menos no caso da imagem que representa o Brasil.

Partindo para a leitura e análise dos capítulos, logo de início, chama-nos a atenção o fato de a Revolução Inglesa não ser abordada em um capítulo específico da unidade, já que possui sua importância no desenvolvimento da Revolução Industrial, que é tratada exclusivamente em um dos capítulos. O estudo da Revolução Inglesa está limitado à Revolução Gloriosa, exposta em menos de uma página no capítulo que versa sobre a Revolução Industrial, na parte do “Para saber mais”, que oferece informações adicionais ao conteúdo proposto naquele capítulo.

É no interior dessa abordagem sucinta que a Declaração dos Direitos inglesa (Bill of Rights) é aludida. Verifica-se que o ano em que o documento foi construído não é ao menos especificado. O aluno só tem o conhecimento de que a Inglaterra presenciou um longo processo revolucionário durante o século XVII, que foi mencionado pelo autor. No livro é

retratado que, com a Declaração, a tomada de decisões relevantes pelo poder real foi limitada, uma vez que o rei necessitava da aprovação do parlamento, que inclusive também passou a fiscalizar as suas ações. Nesse sentido, Boulos Júnior aponta que a Inglaterra tornava-se uma Monarquia parlamentar, deixando para trás a Monarquia absolutista. Um lugar onde os indivíduos não mais seriam súditos do rei, mas sim cidadãos com seus direitos e deveres. Entretanto, não é explicitado que muitos destes direitos eram restritos aos detentores de posses. A impressão que aflora é a de uma sociedade harmoniosa, em que todos os ingleses exerciam igualmente os seus direitos. Tal devaneio só será desmascarado em páginas posteriores, no estudo de outra conjuntura, na abordagem das condições de vida dos trabalhadores dentro e fora das fábricas no período da Revolução Industrial, em contraste com o cotidiano dos proprietários dos meios de produção.

É importante ressaltar ainda que os direitos e deveres obtidos não são especificados. As liberdades individuais conquistadas no processo da Revolução Inglesa, como a liberdade religiosa, por exemplo, não são mencionadas nesse momento. As ideias liberais de alguns pensadores que influenciaram as revoluções modernas serão estudadas no capítulo seguinte, referente ao Iluminismo.

Neste mesmo capítulo que diz respeito à Revolução Industrial, outro importante documento no âmbito de desenvolvimento da primeira geração dos direitos humanos é lembrado pelo autor, a saber: a Carta do Povo, de 1838. Apesar de não se ater ao conteúdo da Carta e nem de fazer menção aos líderes do movimento cartista, Boulos Júnior é preciso ao falar sobre a exigência do voto universal e do direito do trabalhador a se eleger para o Parlamento, reivindicações estas em pauta na luta dos operários em prol da ampliação de sua participação política.

As leis trabalhistas foram finalmente implantadas pelo governo inglês após anos de lutas e de mortes dos trabalhadores. Destarte, são elencadas algumas de suas conquistas, de modo geral, ao longo do século XIX e começo do XX:

1833 – o trabalho das crianças entre 10 e 13 anos foi limitado a 48 horas semanais, entre 13 e 18 anos a 69 horas semanais.

1842 – os trabalhos infantil e feminino foram proibidos nas minas.

1846 – os impostos sobre os cereais importados, como o trigo (que encareciam o preço do pão) foram suprimidos.

1847 – estabeleceu-se a jornada de trabalho de 10 horas.

1878 – o trabalho das mulheres foi limitado a 56 horas e meia nas fábricas de algodão e a 60 nas outras fábricas.

1919 – estabeleceu-se a jornada de 8 horas diárias (BOULOS JÚNIOR, 2012a, p.77).

No próximo capítulo, o autor do Livro Didático traz informações referentes a certos pensadores do Iluminismo, são eles: John Locke, Voltaire, Montesquieu, Jean-Jacques Rousseau e Adam Smith. Apresenta as obras de alguns desses estudiosos, como *Cartas inglesas* de Voltaire, *O espírito das leis* de Montesquieu e *O contrato social* de Rousseau, desenvolvendo de maneira lacônica um pouco das ideias de tais iluministas. Antes de realizar a abordagem, Boulos (2012a, p.87) já indica, de forma geral, que aqueles pensadores: “opunham-se ao Absolutismo, aos privilégios da nobreza e do clero, à intolerância religiosa e à falta de liberdade.”

Sobre Locke, o autor concede visibilidade aos direitos naturais, que, segundo o filósofo, estão com os indivíduos desde o seu nascimento: o direito à vida, à liberdade e à propriedade. Os indivíduos criaram os governos com a finalidade de proteger e garantir tais direitos. Entretanto, a partir do momento em que os governos começarem a desrespeitar esses direitos naturais, os homens passam então a ter o direito de se rebelar contra eles. Boulos Júnior lembra que Locke é chamado de um dos pais do liberalismo político devido as suas ideias. É possível notar que sua relação com a burguesia revolucionária inglesa não foi mencionada.

No tocante ao pensamento de Voltaire, o autor descreve o posicionamento desse iluminista que vai de encontro à Monarquia absolutista, especialmente a francesa, bem como suas posições contrárias à Igreja Católica, tecendo críticas sobre as mesmas através de sátiras e ironias. Boulos mostra que Voltaire procurou confrontar o fanatismo religioso, a intolerância, o preconceito e a ignorância, também lutou pela liberdade de expressão.

O autor do Livro Didático também aborda a teoria dos três poderes proposta por Montesquieu, cuja intencionalidade era a de evitar a concentração de poderes na figura de um único indivíduo. Boulos Júnior explica de forma didática cada um dos poderes do governo, e para melhor exemplificar a análise de Montesquieu, apresenta três imagens, com a seguinte legenda:

À esquerda vemos a sede do poder Executivo em Brasília. Ao centro, os dois prédios do Congresso Nacional (o do Senado e o da Câmara dos Deputados), onde ficam os representantes do poder Legislativo. À direita, o edifício do Supremo Tribunal Federal, órgão do poder Judiciário brasileiro (BOULOS JÚNIOR, 2012a, p.89).



Com este exemplo, entendemos que o autor atualiza as reflexões de Montesquieu, mostrando que suas ideias não estão congeladas em um passado remoto, mas que estabelecem conexões com o nosso presente, com a divisão de governo do nosso país.

No que diz respeito às ideias de Rousseau, Boulos elucida de forma breve o pensamento do filósofo ao abordar, por exemplo, a questão da soberania do povo, da vontade geral e do direito do povo em substituir o governo que elegeu e que não o representa. O escritor comenta a influência de Rousseau em movimentos revolucionários, como o da França de 1789, dando os primeiros indícios de que estes filósofos influenciaram as revoluções que geraram direitos aos indivíduos.

Por fim, ao escrever sobre o iluminismo no âmbito da economia, o autor traz a tona o nome de Adam Smith e o liberalismo econômico. Boulos apresenta alguns aspectos do pensamento de Smith: defensor do livre comércio, da livre concorrência entre pessoas, empresas e nações e da não interferência do Estado na economia.

Entendemos que, inicialmente, o autor elucida o pensamento de cada iluminista para depois situar as ideias de alguns deles nos capítulos seguintes, que versam sobre as revoluções burguesas.

Continuando com o desenvolvimento da primeira dimensão histórica dos direitos humanos, agora com base no movimento de Independência dos Estados Unidos, verifica-se que esse processo é trabalhado no Livro Didático *História Sociedade & Cidadania* através de dois documentos: a Declaração de Independência e a Constituição do novo país. Enquanto o primeiro é utilizado como uma fonte histórica, o segundo, assim como os demais que foram abordados até aqui, é tratado como mais uma informação inerente ao conteúdo.

É interessante observar, como lembra Bittencourt (2011), que as obras didáticas, de forma geral, embasadas nos livros estrangeiros, principalmente os franceses, tem procurado incluir documentos de múltipla natureza em suas folhas. Constatamos que tal assertiva não deixa de ser válida para a coleção de livros objeto de análise dessa pesquisa. Os documentos utilizados nas obras nas partes analisadas, tomando como base as classificações das fontes históricas realizadas por Aróstegui (2006), dizem respeito principalmente às fontes não intencionais culturais e fontes intencionais culturais.

Em relação à Declaração de Independência dos Estados Unidos, o autor faz alusão à influência de John Locke na elaboração do documento em questão, uma vez que pela

Declaração os colonos americanos “defendiam a resistência à tirania e o direito à vida, à liberdade e à busca da felicidade” (BOULOS JÚNIOR, 2012a, p.105). O autor cita o nome de Thomas Jefferson, redator do documento, e mostra que este não foi fruto de uma mera evolução linear, pelo contrário, foi produto de conflitos armados entre colonos e “jaquetas-vermelhas”, os soldados ingleses.

Na parte do livro dedicada as atividades, no espaço reservado “O texto como fonte”, são expostos alguns trechos dos escritos da Declaração de Independência, a serem explorados pelos alunos por meio de quatro questionamentos suscitados pelo autor, perguntas estas que giram em torno dos seguintes aspectos: as ideias influentes de Locke no texto da Declaração, a oponente das treze colônias e seus “abusos” contra as mesmas. O trabalho com o referido documento não leva o aluno a tecer críticas sobre a fonte, mas sim a explorar as informações que ela apresenta, o seu conteúdo, através das questões.

Sobre a Constituição de 1787, Boulos limita-se a apontar que através dela o país ficou definido como uma república federalista e presidencialista, tendo os poderes divididos conforme o que pregava Montesquieu: Executivo, Legislativo e Judiciário. Também afirma que o documento é o mesmo até os dias atuais, apesar de ter sofrido algumas mudanças ao longo dos anos, com o acréscimo de emendas. Tais emendas constitucionais, que são consideradas tão importantes como a Constituição e que representam uma verdadeira Declaração de Direitos estadunidense, não foram abordadas no Livro Didático. Assim também como não são apresentadas as revolucionárias ideias de Thomas Paine na luta de emancipação, bem como não é aludida a Declaração de Direitos do Estado da Virgínia, que estabelece uma série de liberdades e que:

[...] assinala um momento histórico em que as treze colônias já haviam dado início à Guerra de Independência, lutando não apenas pelo rompimento dos seus laços com a Inglaterra, mas também pela transformação do *status* do indivíduo nascido no Novo Mundo – de súdito a cidadão (MONDAINI, 2008, p.48).

Sem cometer o mesmo deslize como o concretizado na abordagem do exercício dos direitos conquistados com a Revolução Gloriosa na Inglaterra, Boulos Júnior (2012a, p.107) é certo ao lembrar que os direitos alcançados pelos colonos americanos eram limitados a uma parcela da população: “para os indígenas, a independência traria prejuízos [...]. Para os descendentes dos africanos, a independência nada significou. [...] As mulheres, por sua vez,

não ganharam o direito de voto.” Os direitos eram exercidos pelos homens brancos, adultos e detentores de determinada renda. A cidadania plena só será conquistada pela maioria dos indivíduos depois de um longo período de lutas.

Como exemplo, para retratar melhor um pouco dessa exclusão, outra proposta de atividade com o uso de imagem é indicada. Dessa vez, uma cena presenciada em Nova York, em um período bem posterior a independência, o ano de 1920: uma fotografia em que é exibida uma fila de mulheres, cada uma carregando um cartaz, entre eles um com os seguintes dizeres: “votos para mulheres”. Abaixo da imagem, duas perguntas que levam o aluno a pensar acerca da relação existente entre a referida cena e o movimento de independência dos Estados Unidos. Dessa forma, por meio de uma fotografia, o estudante poderá perceber que um importante direito político já garantido para os colonos homens no século XVIII ainda era negado às mulheres norte americanas em pleno século XX.

No tocante ao desenvolvimento dessa primeira geração dos direitos humanos, analisaremos a partir daqui a construção desse processo tendo como pano de fundo a Revolução Francesa, inscrita no Livro Didático de História. Assim, constata-se que um produto de demasiada importância da dita revolução que é tratado no livro consiste na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, que, para Marinho (2012, p.29) “representa a inauguração simbólica da moderna acepção dos direitos humanos.”

O autor do livro explica que a Assembleia Nacional Constituinte autoproclamada pelos políticos do Terceiro Estado aprovou a Declaração, que:

[...] estabelecia, entre outros direitos, o direito à liberdade, à segurança e à resistência à opressão, bem como a liberdade de expressão, ou seja, o direito de falar, escrever e imprimir livremente. A Declaração estabelecia também o direito à propriedade, que é considerado inviolável (BOULOS JÚNIOR, 2012a, p.118).

As limitações da Declaração e o modo como favoreceu a burguesia liberal não foram mencionadas pelo autor.

Boulos esclarece ainda que nesse desenrolar inicial da Revolução, em dias precedentes à aprovação da Declaração, a Assembleia já havia abolido do território francês os resquícios do feudalismo então existentes, suprimindo os dízimos, a servidão e as regalias da nobreza e do clero.

Outro ponto que nos chama atenção, situado na seção “Para refletir”, é a diferença retratada pelo autor entre a Declaração de Independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Utilizando as palavras de Odalia (2003), Boulos revela o caráter universal desta segunda, em que os direitos civis são estendidos a toda a humanidade, diferentemente da Declaração americana.

Assim como na abordagem da Declaração de Independência dos Estados Unidos, trechos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão também são expostos pelo escritor. Na parte destinada as atividades, há um exercício em que são apresentados cinco artigos da Declaração, que podem ser objeto de reflexão dos alunos através dos seguintes questionamentos levantados por Boulos Júnior (2012a, p.125):

- a) Sobre o artigo 2º responda: Que pensador iluminista afirmou que o homem possui direitos naturais e quais são esses direitos? Se necessário, releia o capítulo sobre o Iluminismo.
- b) Reflita e opine: a justiça brasileira tem tratado com igualdade todos os cidadãos?
- c) Na história recente do Brasil houve um período em que o artigo 11 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi desrespeitado. Pesquise que período foi esse? Dê exemplos desse desrespeito.
- d) Você concorda com a definição de liberdade contida no artigo 4º da Declaração?

Nesse sentido, verifica-se que com essa atividade, o autor explora aspectos da Declaração de 1789 e dos direitos nela implantados, ao mesmo tempo em que os associa à recente realidade histórica do Brasil, lugar em que o aluno está inserido, nos casos do item b e c, lembrando inclusive o desrespeito à liberdade de expressão no período da Ditadura Civil-Militar, demonstrando assim a atualidade da Declaração. E ainda, os direitos naturais de Locke são novamente recordados através do documento, como inculcado no item a, além da atividade possibilitar que o aluno reflita acerca da liberdade, que está entre as bases da primeira geração dos direitos humanos, como no item d. Este último item permite que o aluno se posicione frente a um conceito elucidado no documento.

A Constituição de 1791, aprovada pela Assembleia Nacional que instituiu a Monarquia Constitucional, também é abordada no capítulo referente à Revolução Francesa. Na Constituição foi incluída a eliminação das vantagens usufruídas pelo Clero e Nobreza e a limitação do poder real, na medida em que tão somente a Assembleia poderia elaborar e ratificar leis. O término da Monarquia absolutista francesa despontava. No entanto, o autor

não olvidou os outros privilégios que foram estabelecidos com a Constituição, destinados especificamente aos burgueses, como por exemplo, o voto censitário: “Camponeses, artesãos, operários e mulheres, que representavam cerca de 85% da população, foram excluídos do direito de voto” (BOULOS JÚNIOR, 2012a, p.120).

Durante o processo revolucionário, com a luta de forças opostas, o autor aponta que outras Constituições foram elaboradas, e que, inclusive, instituíram a República na França. Constatamos que a reformulação da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, a de 1793, não foi mencionada no Livro Didático, embora o autor tenha apresentado algumas medidas de caráter popular efetivadas pelos jacobinos no poder, naquele contexto, sob a liderança de Robespierre: “distribuiu as terras dos nobres entre milhares de camponeses, aboliu a escravidão nas colônias francesas, tornou o ensino primário obrigatório e gratuito e tabelou o preço dos gêneros de primeira necessidade, que vinha subindo diariamente” (BOULOS JÚNIOR, 2012a, p.122).

Verificamos ainda que as ideias influentes de Rousseau se limitaram de forma breve ao capítulo inerente ao Iluminismo, em que o autor assevera a influência do filósofo no movimento revolucionário francês, mas não desenvolve essa assertiva quando trabalha o assunto. Os valores democráticos pregados por Rousseau e a liberdade vista por ele como um princípio coletivo que deve visar o bem da coletividade, não foi desenvolvido no Livro Didático.

Por fim, na seção que fecha a unidade, denominada “Debatendo e concluindo”, o autor traz a tona dois assuntos significativamente relevantes a respeito da luta pela cidadania em nosso país. O primeiro versa sobre as reivindicações de docentes retratadas em uma imagem com a seguinte legenda: “Passeata dos professores em protesto pelo aumento de 25% parcelado em 24 vezes proposto pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, em 2007” (BOULOS JÚNIOR, 2012a, p.146). O segundo refere-se à violência doméstica, em que são expostos fragmentos da Lei nº 11.340, de 2006, a Lei Maria da Penha, e uma fotografia com a legenda: “Manifestação pelo dia Internacional da Mulher em Maceió, Alagoas (8/3/2007). Em detalhe, Maria da Penha no auditório da OAB/PE, no lançamento do selo comemorativo aos dois anos da Lei Maria da Penha” (BOULOS JÚNIOR, 2012a, p.147). Aqui, as imagens são utilizadas com a principal finalidade de ilustrar o tema a ser debatido, não há uma proposta de análise específica das mesmas.

Concedidas às três fontes, três exercícios são indicados pelo autor, a saber: no primeiro, é solicitado que o aluno pesquise a realidade dos docentes de seu estado, considerando alguns tópicos elencados, como por exemplo, as condições de trabalho e suas principais reivindicações. No segundo, o estudante deverá concretizar uma pesquisa sobre a Maria da Penha, quem é a mulher, como a Lei foi originada, entre outros aspectos. Finalmente, após o conhecimento dos temas, o autor propõe que os alunos promovam uma campanha de esclarecimento no interior da escola onde estudam, através de imagens e textos, bem como mensagens breves a serem divulgadas no *site* da instituição ou nas redes sociais: em relação aos professores, é sugerido evidenciar a importância da valorização dessa profissão para a melhoria da nossa educação; no tocante a violência doméstica, destacar a relevância de uma convivência em que haja respeito entre os dois sexos e o término da violência doméstica contra as mulheres.

O estudo da luta por direitos em um contexto passado levou a sugestão de uma atividade que abarca a luta pela cidadania no presente, em nosso país. Enfim, a proposta possibilita o tratamento de assuntos atuais, próximos ao âmbito vivido pelos discentes e que necessitam ser debatidos. A discussão da luta pela cidadania em sala de aula pode ir além e alcançar o restante da comunidade escolar, de modo a conscientizar não só os alunos a respeito de questões urgentes como as colocadas, mas também os seus familiares, amigos e demais funcionários da escola.

Na análise acerca do primeiro ciclo de afirmação dos direitos humanos no Livro Didático *História Sociedade & Cidadania*, constatamos que os direitos dessa geração são evidenciados principalmente através da explicitação das liberdades conquistadas durante as revoluções burguesas e dos iluministas que as influenciaram, e de maneira breve, por meio da luta dos trabalhadores pelo direito político no início do século XIX. Por um lado, alguns importantes documentos frutos dessas lutas por direitos são explorados, por outro, os limites de alcance desses direitos nem sempre são mencionados.

### **3.2 Considerações sobre a segunda geração dos direitos humanos: um olhar sobre os direitos sociais**

Apresentaremos a partir do presente tópico a segunda geração dos direitos humanos, que corresponde aos direitos sociais. O desenvolvimento desses direitos localiza-se em um

contexto distinto do abordado anteriormente, estão atrelados ao pensamento socialista e as batalhas concretizadas pela classe trabalhadora, entre os meados do século XIX e a primeira metade do século XX. A referida classe não se limitou a batalhar tão somente em prol da democratização do regime político, começou também a reivindicar a diminuição da exploração.

Segundo Mondaini (2008, p.97), o movimento socialista foi conduzido com a principal finalidade de transformar a perversa realidade gerada pelo sistema capitalista, que se manifesta como um modo de produção capaz de produzir riquezas, mas incapaz de reparti-las equanimemente, ou sem almejar realizar essa concretude, “um modo de produção que recria incessantemente a desigualdade social. Ou seja, o capitalismo se desnuda como uma civilização fundada na exploração da força de trabalho alheia, incapaz de por si só realizar o sonho de uma sociedade igualitária.”

O grande pensador que exerceu significativa influência nos movimentos socialistas, seja de modo direto ou indireto, foi o filósofo Karl Marx. Konder (2013a) aponta que Marx, ao lado de Friedrich Engels, propunha que a organização da classe trabalhadora deveria girar ao redor de ações concretas, de um programa político realista e unitário. Ambos afirmavam “que o proletariado, fazendo a revolução necessária à superação do capitalismo, não só asseguraria as condições para o pleno exercício da sua cidadania como tornaria viável a extensão da cidadania efetiva a todos os seres humanos (no comunismo)” (KONDER, 2013a, p.178).

Assim como lembrou Mondaini (2008), desde o ano de 1871, com a falha experiência da Comuna de Paris, por exemplo, passando pela bem sucedida Revolução Russa, de 1917, Chinesa, de 1949 e Cubana, de 1959, os movimentos revolucionários de orientação socialista encontraram respaldo no pensamento marxista. No caso das revoluções que obtiveram vitória, os direitos sociais foram logo reconhecidos e efetivados, ficando sob o encargo do Estado.

Após a Segunda Grande Guerra, quando inúmeros países aderiram ao socialismo, até mesmo as nações capitalistas perceberam rapidamente a necessidade da implantação de reformas, passando a conferir “direitos e garantias sociais às classes trabalhadoras, a fim de que se evitasse a eclosão de revoluções socialistas dentro de suas fronteiras, tal era a força de atração exercida pela propaganda revolucionária sobre as camadas subalternas da sociedade” (MONDAINI, 2008, p.98).

Todavia, é importante lembrar que as contradições no desenvolvimento dos direitos humanos são perceptíveis no âmbito dos países que implantaram o chamado socialismo real, como bem apontou Mondaini (2008): a busca pelo estabelecimento da igualdade social esteve ao lado da instituição de governos despóticos, que violaram as liberdades individuais e coletivas, os direitos civis e políticos dos indivíduos, conquistados em momentos precedentes. Por outro lado, nos países capitalistas desenvolvidos, ainda com a presença de tensões, os direitos sociais, políticos e civis foram sustentados com o Estado de Bem-Estar Social.

Segundo Mondaini (2008), o ano de 1848 inaugurou um grande marco na história mundial, com a propagação de uma onda revolucionária que se iniciou na França e se espalhou por outros países da Europa, a chamada “Primavera dos Povos”. Contando com a participação de lideranças socialistas, tais como os próprios Marx e Engels, e outros intelectuais como Louis Blanc, Proudhon e Blanqui, o movimento evidenciou a afirmação decisiva do sistema capitalista, os conflitos de classes entre burgueses e trabalhadores e definiu uma nova ordem social.

No caso específico da França, a Revolução de 1848 significou a instauração da Segunda República<sup>16</sup> e a queda do rei Luís Felipe, que concedia privilégios à classe burguesa. Assim, se por um lado algumas reivindicações dos socialistas foram conquistadas na nova Constituição que foi elaborada, tais como o direito ao trabalho, por exemplo, por outro lado, a corrente liberal moderada também alcançou sua glória com o estabelecimento da defesa da propriedade privada e da ordem pública na Carta Magna.

É nesse contexto mergulhado de inúmeras sedições que as ideias revolucionárias socialistas foram assentadas através do *Manifesto Comunista* de Marx e Engels. A referida obra enquanto um documento de referência para a Liga dos Comunistas reflete acerca dos antagonismos de classes sociais, apresenta os objetivos dos comunistas, ou seja, a formação dos trabalhadores em classe, o desmantelamento do predomínio burguês e a tomada do poder político pelo operariado. Também contempla, entre outros aspectos, “a indicação do proletariado como novo sujeito de transformação social e a defesa da abolição da propriedade privada como meio fundamental para a construção de uma sociedade fundada no princípio da igualdade social – a sociedade socialista” (MONDAINI, 2008, p.99).

---

<sup>16</sup> A Segunda República apresentou curta duração: compreendeu os anos de 1848 a 1852. Sua antecessora, a Primeira República, abarcou os anos de 1792 a 1804, ano este em que Napoleão Bonaparte tornou-se imperador da França.



Anos mais tarde, especificamente em 1864, foi instituída a Associação Internacional dos Trabalhadores, a Primeira Internacional, com sede em Londres, sob o comando de Marx e Engels e que também contou com o apoio de Proudhon e Bakunin, conhecidos como anarquistas. A Primeira Internacional representou um verdadeiro partido político da classe dos trabalhadores, que congregou os movimentos operários da Europa e América opositores do sistema de exploração capitalista.

Em seu âmbito foram criados os *Estatutos da Associação Internacional dos Trabalhadores*, em que foi definida como finalidade da Associação a formação de “um centro de comunicação e de cooperação entre as Sociedades Operárias existentes em diferentes países e voltadas para o mesmo objetivo, ou seja, a proteção, o progresso e a completa emancipação da classe operária” (MONDAINI, 2013, p.105). Conforme os Estatutos, para a conquista da revolução social e seu escopo em abolir as classes é imprescindível à organização dos trabalhadores em partido político.

Para Singer (2013), a Primeira Internacional possibilitou que os trabalhadores organizassem suas lutas e confrontassem suas ideias. Assim, no tocante as reivindicações por direitos sociais, havia uma discordância entre Marx e a grande maioria do operariado em relação aos adeptos das ideias de Proudhon e, posteriormente, Bakunin. Estes últimos percebiam o Estado como um entrave à efetivação da igualdade social e da liberdade, dessa forma, a luta deveria ser diretamente contra o Estado. Isso os induzia a recusar a lutar por melhorias sociais incluídas na legislação. Já os primeiros almejavam batalhar por transformações políticas e sociais no âmbito do próprio *status quo*, por meio até mesmo da conquista de direitos sociais, fazendo com que as leis determinadas pelo Estado fossem conquistadas pelo operariado, transformando os governantes de inimigos dos operários em seus agentes, como pensava Marx. Segundo Singer (2013, p.233):

A história deu razão a Marx. As lutas do movimento operário por direitos sociais e políticos deu frutos e estes fortaleceram a classe trabalhadora e tornaram o Estado, em número cada vez maior de países e finalmente no plano mundial (por meio de convenções da Organização Internacional do Trabalho), o responsável pelo respeito a esses direitos.

Ao longo dos anos, as reivindicações pelos direitos sociais alcançaram inúmeros indivíduos que aderiram a essa causa no âmbito do movimento dos trabalhadores socialistas,

ainda mais pelo fato da referida classe ter crescido substancialmente com o avanço da industrialização e do capitalismo.

De acordo com Konder (2013a), a Primeira Internacional se autodissolveu no ano de 1872, uma vez que não conseguiu combater a força antissocialista que perdurou até a década de 1880. Em momento anterior, em 1871, houve a primeira tentativa na história mundial de se implantar uma revolução socialista, a Comuna de Paris, quando os operários até chegaram a assumir o poder na capital francesa, mas logo foram duramente reprimidos pelas tropas prussianas de Adolphe Thiers. Este se encontrava no comando do país devido à guerra franco-prussiana que culminou com a derrota da França e a vitória da Prússia.

Conforme Mondaini (2008), no breve período em que esteve no poder, cerca de 72 dias, a Comuna esteve em defesa, por exemplo, do sufrágio universal, de uma educação pública e obrigatória. Para Singer (2013), no tocante aos direitos sociais, a ação mais expressiva dos *communards* esteve ligada ao direito ao trabalho. A determinação em reabrir as indústrias que foram fechadas pelos seus proprietários e de concedê-las aos ex-funcionários, para que os mesmos as colocassem mais uma vez em movimento, representa uma importante contribuição para o debate acerca do direito em questão. O autor afirma que:

Como política geral, a resolução da Comuna estabelece que o trabalhador tem direito ao seu emprego e se a empresa cessa de funcionar os trabalhadores têm o direito de, coletivamente, organizados em cooperativa, se apossar da empresa para operá-la autogestionariamente. Esse direito se estende logicamente aos meios de produção deixados ociosos pelos donos (SINGER, 2013, p.234).

Mesmo após a repressão conservadora sofrida pela Primeira Internacional, os trabalhadores continuaram atuando de forma clandestina, e quando retomaram dentro da legalidade, mais bem organizados e fortalecidos com as experiências anteriores, instituíram por meio de seus partidos nacionais a Segunda Internacional, em 1889, na cidade de Paris. Tendo como principal referência à figura de Friedrich Engels, a Segunda Internacional abarcou integrantes adeptos de várias tendências socialistas, todavia, como assevera Konder (2013a), os anarquistas foram excluídos da nova organização devido às divergências ideológicas.

É nesse contexto que a Igreja Católica desponta com um novo olhar no que diz respeito à questão social e aos interesses do operariado. Temendo o significativo avanço do movimento e do pensamento socialista na Europa desde a segunda metade do século XIX, a

Igreja, contando com o papado de Leão XIII, apresentou em 1891 a *Rerum Novarum*. Esta encíclica, visando guiar a vida dos fiéis católicos, aponta, entre outras questões, as obrigações dos trabalhadores e dos patrões; a proteção do trabalho dos operários, crianças e mulheres; a ineficiente solução socialista para a eliminação da condição de miséria da classe operária; a inviolabilidade da propriedade privada e a cooperação mútua entre os opulentos donos dos meios de produção e os pobres trabalhadores, em oposição à luta de classes pregada pelos socialistas, como lembrou Mondaini (2008).

Ainda em 1891, contrariando tal ideal harmonioso divulgado pela Igreja, o partido Social democrático dos Trabalhadores Alemães anunciou o Programa de Erfurt, evidenciando que os trabalhadores deveriam sim permanecer em luta contra os seus opressores. O Programa espelhou um partido de massas, organizado, que pôde contar com o envolvimento de inúmeros militantes e de alguns intelectuais socialistas, como por exemplo, Karl Kautsky e Eduard Bernstein.

No âmbito das lutas pelos direitos humanos, cabe ressaltar aqui as importantes reivindicações estabelecidas pelo Programa de Erfurt:

[...] sufrágio universal; [...] ensino básico gratuito e obrigatório para todos; liberdade de expressão e de organização; abolição da pena de morte; imposto incidindo sobre as rendas dos ricos; leis de proteção aos trabalhadores; assistência médica gratuita para a população, cobrindo inclusive gastos com os partos e os funerais; e revogação de todos os dispositivos legais que resultassem em discriminação contra as mulheres (KONDER, 2013a, p.185-186).

Konder (2013a) ainda nos faz notar que as indicações dos socialistas eram mais audaciosas no campo das reformas socioeconômicas. A discussão acerca dos direitos das maiorias prevalecia sobre os direitos das minorias.

Vale a pena lembrar que a luta pelos direitos sociais em determinados países esteve em pauta nas revoluções apoiadas não só pelas classes trabalhadoras urbanas, mas também pelos trabalhadores do campo. É o caso do México com a Revolução Mexicana de 1910. Segundo Ianni (1985), o referido movimento revolucionário tem sido entendido, sobretudo, enquanto uma revolução agrária, com a expressiva e determinante participação de vários grupos provenientes do campesinato e indígenas, sob a liderança de Emiliano Zapata ao lado sul do país, e Francisco Villa ao norte. A luta pelas terras que foram expropriadas antes e durante o

governo de Porfírio Díaz (1876-1911), as reivindicações por melhores condições de vida no campo, estão intimamente ligadas à revolução.

Além disso, faz-se necessário mencionar que o movimento operário mexicano também atuou no referido processo revolucionário. Porém, como constata Medina (2008), os trabalhadores urbanos acabaram por situar suas lutas na ala contrária aos interesses dos camponeses. A ausência de uma união classista propiciou o enfraquecimento das forças revolucionárias, contribuiu para seu enfrentamento, favorecendo posteriormente a ascensão da burguesia liberal.

Um fruto de considerável relevância oriundo da revolução foi a *Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos*, de 1917. Nesse período, Venustiano Carranza, adepto da doutrina liberal burguesa, estava à frente no poder e instituiu um Congresso Constituinte com o intuito de reformar a Constituição do país existente desde 1857. Todavia, o grupo de progressistas no âmbito do Congresso conseguiu ir além e teve o êxito de aprovar na Constituição algumas reivindicações das lutas populares.

Conforme Medina (2008, p.128), “a jornada máxima, o salário mínimo, a seguridade social, as restrições ao trabalho infantil e a proteção ao trabalho da mulher, o direito de greve, a divisão de utilidades e a igualdade entre nacionais e estrangeiros” são exemplos das conquistas adquiridas com a Revolução Mexicana. Além dos direitos trabalhistas enquanto fundamentais, observa-se que a educação tornava-se laica e gratuita e a liberdade religiosa foi estabelecida. Ianni (1985) também aponta outras vitórias contempladas na Constituição de 1917, como a abordagem da questão agrária, que serviu como referência para as reformas agrárias concretizadas por diferentes governos ao longo dos anos.

Nesse mesmo ano de 1917, nota-se que outra importante revolução, de orientação socialista, ocorreu em terras bem distantes do México, dessa vez, o palco de lutas dos trabalhadores foi a Rússia, que durante muitos anos esteve mergulhada em um governo despótico. Como aponta Mondaini (2008), inicialmente, a Revolução que ocorreu em fevereiro derrubou a Monarquia russa, retirando o poder das mãos do czar Nicolau II, e instituindo em seu lugar um governo provisório, comandado por Kerenski.

Entretanto, em outubro do mesmo ano, Lenin e o partido bolchevique iniciam uma segunda Revolução, com o apoio de camponeses, operários, soldados, e dos soviets, o conselho de representantes dos trabalhadores, tendo nos dizeres “pão, paz e terra” suas palavras de ordem. Lenin acabou por conquistar a vitória propiciando a construção do

socialismo na Rússia. Para Mondaini (2008, p.18), a Revolução Russa de Outubro de 1917 representa um marco divisor por dois aspectos: “Em primeiro lugar, pelo fato de ter dividido a história em um “pré” e um “pós” Outubro de 1917. Em segundo lugar, devido sua capacidade de ter dividido o mundo em duas partes – um “mundo capitalista” e um “mundo socialista.””

Em janeiro de 1918, a *Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado* foi anunciada e sua discussão foi recusada pela maioria contrarrevolucionária na primeira reunião da Assembleia Constituinte. Porém, no mesmo mês, foi aprovada no III Congresso dos Sovietes e serviu de base na elaboração da Constituição soviética, sancionada em julho daquele mesmo ano. Pela Declaração, foi estabelecido que todo poder pertence aos soviets, além do mais, ficou determinado, entre outros aspectos, a abolição da propriedade privada da terra, o trabalho geral obrigatório, a transferência dos bancos para a posse do Estado operário e camponês, “o armamento dos trabalhadores, a formação de um exército vermelho socialista de operários e camponeses e o completo desarmamento das classes possuidoras” (MONDAINI, 2008, p.126).

Posteriormente, no ano de 1922, o Estado Russo foi proclamado União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Até o seu rompimento em 1991, a URSS buscou concretizar um programa empenhado com a efetivação da igualdade social, no entanto, ao colocá-lo em prática, a começar com a eliminação da Assembleia Constituinte,

[...] sempre contou, em variados níveis, com a adoção de medidas fortemente autoritárias no plano político e extremamente centralizadoras no campo econômico. Isso, por intermédio da formação de uma estrutura de poder marcada pelo forte controle do Estado e pela onipresença do Partido Comunista – uma estrutura comum a todos os países que seguiram o modelo soviético de construção do socialismo, o chamado “socialismo real” (MONDAINI, 2008, p.133-134).

Pela *Constituição da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas* de 1977, todos os cidadãos foram considerados iguais perante a lei, tanto o homem como a mulher possuíam direitos iguais, conforme a Constituição: o direito ao trabalho, a instrução, a habitação, a proteção e a saúde, o de usufruir dos progressos da cultura, entre outros.

Também é necessário mencionarmos aqui, outro documento de significativa importância no decorrer do desenvolvimento da segunda geração dos direitos humanos, estamos nos referindo à *Constituição de Weimar*, de 1919, que instituiu a primeira república alemã. A Constituição insere-se em um contexto de reconstrução do país no pós-Primeira

Guerra Mundial (1914-1918), em que a Alemanha se viu derrotada e obrigada a assinar o Tratado de Versalhes, por meio do qual foi compelida a desembolsar altas indenizações às nações vitoriosas.

A Constituição também refletiu a

[...] tentativa malsucedida de imposição de uma revolução comunista, em janeiro de 1919, quando liderados por Karl Liebknecht e Rosa Luxemburgo o grupo de extrema-esquerda chamado Liga Espartaquista tentou tomar o poder do Estado. Em meio a esse contexto de grande conturbação social e política, os alemães elegeram a Assembleia Nacional Constituinte responsável pela redação da Constituição sobre a qual se fundaria a nova República da Alemanha, vigente até a ascensão da extrema-direita nazista em 1933 (MONDAINI, 2008, P.128).

Assim, a Constituição foi aprovada em julho de 1919, estando marcada por ambiguidades: o documento procurou conciliar ideias socialistas e liberais. Entretanto, como lembra Comparato (2010), sua importância histórica é inegável, uma vez que conseguiu influenciar o desenvolvimento das instituições políticas ocidentais proporcionando as bases de um Estado alicerçado na democracia social, já observada com a Constituição Mexicana de 1917, mas sendo mais bem elaborada nesse momento pelos alemães. Para o estudioso, até o fim da década de 1990, a democracia social desempenhou a melhor proteção da dignidade dos indivíduos, uma vez que complementou os direitos desconsiderados pelo regime comunista, os políticos e civis, com os direitos de caráter social relegados pelos capitalistas liberais, que exigem ações positivas do Estado.

Segundo Comparato (2010), pela Constituição de 1919 a juventude e a família contaram, sobretudo, com a proteção do Estado. Mas é o campo da educação pública e o âmbito do trabalho que merecem destaque na organização dos fundamentos da democracia social. Ao Estado, principalmente, compete o dever de oferecer a educação escolar, disposta em educação fundamental (oito anos) e complementar (até o estudante completar dezoito anos de idade), com ensino e material didático gratuito. Uma novidade encontra-se na oportunidade em adequar o ensino ao espaço religioso e cultural de cada família. Já em relação aos direitos trabalhistas, entendidos como fundamentais, podemos evidenciar, por exemplo, o próprio direito ao trabalho, ignorado por muito tempo pelo sistema liberal-capitalista, o que implica na obrigação estatal em aplicar uma política de pleno emprego. Constata-se ainda que a

propriedade foi garantida, bem como a liberdade econômica, desde que sejam resguardados um grau de existência em acordo com a dignidade humana.

No âmbito das lutas por direitos sociais, seguindo essa mesma linha cronológica, não podemos deixar de abordar nesse trabalho a Revolução Cubana de 1959. Com o intuito de derrubar o governo ditatorial de Fulgêncio Batista implantado na ilha no ano de 1952, através de um golpe de Estado, os rebeldes iniciaram uma luta armada que contou precipuamente com a liderança de Fidel Castro.

Ayerbe (2004) apresenta algumas ações revolucionárias de suma importância contra o regime antes do desfecho em 1959, a saber: primeiro, o fracassado assalto aos quartéis do Exército de Moncada e Bayamo, em 1953; posteriormente, em 1956, a inútil tentativa de reiniciar a luta com o desembarque de um grupo de insurretos em Cuba, saído do México; a partir de 1957, a organização de uma nova ofensiva através de guerra de guerrilhas, com a constituição de vários centros guerrilheiros em toda Cuba, no campo e na cidade, dessa vez sob o comando não só de Fidel, mas também de seu irmão Raul Castro e do argentino Ernesto “Che” Guevara. Até que por fim, no último dia do ano de 1958, Fulgêncio Batista se viu obrigado a deixar o país e, então, depois de muita luta, as forças revolucionárias tomaram o poder.

Observa-se que já no primeiro momento descrito anteriormente, tendo sido encarcerado, Fidel escreveu o documento *A história me absolverá*, em que além de ter apresentado a sua defesa, também divulgou as finalidades do movimento revolucionário e o programa de mudanças no âmbito político, social e econômico que serviria de referência para as ações do novo governo após a queda de Batista. De acordo com Ayerbe (2004, p.31), entre outros aspectos, “o programa da revolução buscava atacar os problemas da ausência de liberdade e de democracia, da terra e das condições de vida precárias da maioria da população, melhorando o acesso à moradia, o emprego, a educação e a saúde.”

Nesse sentido, com a vitória dos revolucionários, algumas medidas de caráter social foram implantadas, tais como a redução dos aluguéis residenciais, o aumento dos salários, os direitos trabalhistas, a reforma agrária, a nacionalização de empresas privadas nacionais e estrangeiras, entre outras ações. Não tardou para que, em 1961, os Estados Unidos que anteriormente haviam apoiado a ditadura de Batista, quebrassem suas relações diplomáticas com o governo cubano, efetivando inclusive o bloqueio econômico do país. Naquele mesmo

ano, Fidel declarou publicamente a marca socialista da revolução e estabeleceu acordos com a União Soviética.

Para Ayerbe (2004), a aprovação de uma nova Constituição do país em 1976 institucionalizou a Revolução Cubana, caracterizada pelo anti-imperialismo e pelo nacionalismo. Pela Constituição, em que todos os cidadãos devem exercer os mesmos direitos e deveres, ficou determinado, por exemplo, o direito de cada indivíduo em receber assistência médica gratuita em todas as unidades hospitalares; o direito a educação, em desfrutar do ensino a começar no primário até as universidades, em todas as instituições educacionais do país, além da gratuidade do material escolar; o trabalho é visto não só como um direito, mas também como um dever, é garantido ao trabalhador o direito ao descanso semanal, as férias anuais, a jornada de trabalho de oito horas, além da proteção através da assistência social e da seguridade social àqueles que não têm condições de trabalhar.

Por fim, ainda sobre o desenvolvimento da segunda dimensão dos direitos humanos, que diz respeito à luta pelos direitos sociais, não podemos deixar de mencionar a Revolução que ocorreu na China em 1949. Nesse sentido, Mondaini (2008) aponta que, naquele ano, os comunistas chineses tomaram o poder do país sob o comando de Mao Tsé-tung, proclamaram a República Popular da China e finalizaram um extenso período de lutas.

Entre as várias constituições estabelecidas no país desde então, evidenciamos aqui a Constituição de 1982. Por ela, uma série de direitos sociais é conquistada pelos cidadãos chineses, a título de exemplo, citamos os seguintes: o trabalho além de ser um direito é também entendido como um dever para aqueles que conseguem exercê-lo, cabendo ao Estado a criação das condições necessária para a promoção de empregos; a educação, igualmente, desponta não só como um direito, mas também como um dever; o Estado é ainda responsável por aplicar o regime de aposentadoria, oferecer assistência material aos idosos e enfermos, assistência médica, assistência social, proteger o matrimônio, a maternidade, a infância, entre outros.

Assim, para concluir, é importante lembrar que “um fato parece ser inquestionável neste segundo ciclo de afirmação dos direitos humanos, por meio do reconhecimento dos direitos sociais: sua expansão generalizada por todas as partes do planeta” (MONDAINI, 2008, p.98). Expansão essa que não significou uma abrangência homogênea, nem conquistas realmente concretizadas em todos os países.



### **3.2.1 A segunda geração dos direitos humanos no Livro Didático *História Sociedade & Cidadania***

O presente tópico está reservado à análise da segunda geração dos direitos humanos, os direitos sociais, no Livro Didático *História Sociedade & Cidadania*, de autoria de Boulos Júnior. Ainda na obra destinada aos alunos do 8º ano do ensino fundamental, encontramos as primeiras abordagens sobre o tema em questão especificamente no último capítulo do livro, intitulado “A Europa no século XIX”.

Destarte, ao escrever acerca da referida conjuntura, o autor apresenta três correntes de pensamento, que, para ele, são de fundamental importância para a compreensão do continente europeu naquele contexto, a saber: o Liberalismo, o Socialismo e o Anarquismo. Em linhas gerais, verifica-se que o escritor procura revelar as origens, as principais ideias e adeptos das ditas correntes.

No tocante ao Liberalismo, é possível constatar que é descrito pelo autor de forma mais resumida do que as demais correntes, visto que seus primórdios encontram-se nos pensamentos dos iluministas já apresentados em capítulo anterior, como Locke, Montesquieu e Adam Smith. As ideias liberais desses intelectuais já haviam sido explicitadas, suas influências nas revoluções burguesas modernas também, mas só na parte final do livro que ocorre uma melhor explicação do liberalismo.

Assim, Boulos Júnior descreve acerca do liberalismo político e econômico. Mostra que o primeiro era favorável à separação dos poderes, ao direito a vida, a liberdade de expressão e a propriedade. Já o liberalismo econômico era defensor da livre concorrência, do livre comércio e da não interferência do Estado nos assuntos referentes à economia. Os adeptos do liberalismo também pregavam que o Estado não deveria se intrometer nas relações existentes entre os trabalhadores e seus patrões.

Ao expor o lado oposto do liberalismo, Boulos passa para a explicação do socialismo, revelando que seus seguidores alvitavam a concretização de transformações mais drásticas na sociedade, com o intuito de acabar com a miséria e propiciar melhores condições de vida à classe trabalhadora. Assim, começa a situar o socialismo utópico e o socialismo científico.

Para Boulos Júnior (2012a, p.284), os primeiros adeptos do socialismo “foram chamados de utópicos, por acreditar que era possível eliminar as desigualdades sociais e transformar as sociedades capitalistas por meios pacíficos. Dois deles merecem especial

atenção: Charles Fourier (1772-1837) e Robert Owen (1771-1858).” O primeiro se posicionava a favor das relações fraternas entre os indivíduos e contra o individualismo burguês. Também apoiava a disposição da sociedade em falanstérios: comunidades com aproximadamente “1800 pessoas, nas quais cada uma trabalharia naquilo que desejasse e o fruto do trabalho seria distribuído conforme a necessidade. O sucesso dos falanstérios faria com que eles se multiplicassem rapidamente até que o país inteiro se tornasse socialista” (BOULOS JÚNIOR, 2012a, p.284-285). O segundo, Owen, tecia críticas à concorrência. Para ele, a cooperação entre as pessoas era uma forma de melhorar a sociedade e conquistar a felicidade. Enquanto administrador de uma fábrica, executou as ideias que defendia diminuindo a jornada de trabalho dos operários e fazendo com que construíssem creches, escolas e casas para os trabalhadores.

Já em relação ao socialismo científico, o autor aponta que sua base encontra-se nos pensamentos de Marx e Engels, que se fundamentaram nos estudos oriundos da História, da Filosofia e da Economia, além da própria observação e registro da vida dos proletários. Nesse momento, Boulos Júnior (2012a, p.286) apresenta o Manifesto Comunista de 1848, e na seção “Para refletir”, expõe alguns parágrafos da obra. Ao lado do texto, uma fotografia com a finalidade de mostrar<sup>17</sup> a imagem de Engels, Marx e suas três filhas: Jenny, Eleanor e Laura. Em seguida, tendo como base os trechos do Manifesto, são propostas duas questões que giram em torno das lutas de classes pregadas pelos filósofos, são elas: “1 Para Marx e Engels, o que é a história das sociedades humanas? 2 Segundo Marx e Engels, o que moveria a história da sociedade industrial capitalista (a sociedade em que eles viveram)?”

É possível entender que os questionamentos inseridos no decorrer da explicação do conteúdo, a serem respondidos pelo aluno, empregados constantemente ao longo dos livros, podem quebrar a ideia de que as informações apresentadas na obra representam a verdade e que não podem ser contestadas. Esta ideia de que o livro porta verdades únicas pode sendo desmontada na medida em que o estudante constrói sua resposta sobre dado assunto, com base nas perguntas indicadas pelo autor no decorrer da própria elucidação. Isto é significativo, pois como bem assevera Bittencourt (2011, p.313), muitos críticos de Livro Didático apontam que o “conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado.”

---

<sup>17</sup>A imagem é apenas ilustrativa, nota-se que no livro não é apresentado ao menos a data e local de onde foi registrada.

Boulos Júnior continua a abordagem sobre o socialismo científico apontando o caráter revolucionário das ideias de seus fundadores: evidencia a revolução como o único modo da classe operária conquistar o poder político e introduzir a ditadura do proletariado, que deveria ser conservada enquanto as desigualdades entre os indivíduos permanecessem. Com a eliminação das desigualdades, o comunismo despontaria em lugar do socialismo e da ditadura, proporcionando uma sociedade ausente de classes e de injustiças sociais.

É importante mencionar que o autor também traz a tona outra obra escrita por Marx: *O Capital*. Ao abordar brevemente o conteúdo do livro, Boulos Júnior (2012a, p.287) descreve que Marx concretizou uma extensa análise crítica do capitalismo, previu a existência de crises nesse sistema, e ainda:

[...] afirma que o capitalista se apropria da diferença entre a riqueza produzida pelo trabalhador e o salário que é pago a ele; o salário seria, então, uma porcentagem muito pequena da riqueza produzida pelo trabalhador; essa diferença, que é apropriada pelo capitalista, é chamada por Marx de mais valia.

Verifica-se que Boulos procura evidenciar os principais pensadores do pensamento socialista, parte de suas ideias, suas obras, assim como faz com as demais correntes.

Finalmente, ao falar sobre o anarquismo, o autor procura fazer a abordagem definindo as aproximações e distanciamentos entre os socialistas e os anarquistas. No tocante as semelhanças, Boulos Júnior (*idem*) mostra que ambos “criticavam a existência de classes sociais, a exploração do trabalhador, bem como a concentração de riquezas nas mãos de poucos. Acreditavam que somente em uma sociedade igualitária, as pessoas poderiam desenvolver plenamente as suas potencialidades.”

Logo em seguida, o autor apresenta as oposições entre os socialistas adeptos às ideias de Marx e os anarquistas: os primeiros indicavam o controle do Estado pelos operários. Os últimos eram avessos a todo tipo de governo e favoráveis ao aniquilamento do Estado. Suas ideias chegaram inclusive ao Brasil, influenciando o movimento dos trabalhadores no início do período republicano. Para indicar um adepto dessa corrente, Boulos faz menção a Mikhail Bakunin.

Na parte das atividades do capítulo, como forma de fixar o conteúdo, o autor do Livro Didático propõe que o estudante formule uma ficha que verse o liberalismo, o socialismo e o anarquismo, considerando seus representantes e suas ideias principais. Em outro exercício, o

autor privilegia especificamente o anarquismo, trazendo trechos dos *Textos Anarquistas*, de Bakunin, na parte dedicada ao “Texto como fonte”. Os alunos tem a oportunidade de explorar um pouco mais o pensamento do referido intelectual através de três questões que foram propostas em cima do documento. As perguntas aproximam as ideias do anarquista e sua posição em relação ao Estado.

É importante mencionarmos aqui que, apesar de não abordar importantes organizações políticas dos trabalhadores no âmbito da luta por um mundo mais igual, tais como a Primeira e a Segunda Internacional, Boulos Júnior (2012a, p.284) não deixa de lembrar que na Europa do século XIX: “reagindo às condições de trabalho e de vida degradantes, o operariado industrial organizava-se em associações, sindicatos e partidos políticos para lutar por seus direitos.”

Verifica-se que nesse mesmo capítulo “A Europa no século XIX”, o autor toca na Revolução de 1848 que ocorreu na França. Boulos (2012a, p. 290) aponta a luta promovida por estudantes, políticos e trabalhadores contra o governo do rei burguês Luís Felipe, que excluiu os trabalhadores de participarem da política. Quando os mesmos se rebelavam reivindicando o direito ao voto, recebiam a resposta: “fiquem ricos, e então vocês poderão votar!” Além disso, muitos trabalhadores continuavam mergulhados na fome e na miséria.

O autor mostra que com o estouro da Revolução, a fuga do rei e a proclamação da Segunda República por um governo provisório, composto por socialistas e republicanos moderados, algumas conquistas foram alcançadas pela classe operária: o direito ao voto a todos os indivíduos adultos do sexo masculino, a abolição da censura e a formação das oficinas nacionais que empregavam os desempregados. O autor comenta que essas ações não contentaram os burgueses, entretanto, não aborda que outras medidas também favoreceram essa classe liberal, como a defesa da propriedade privada.

Além do mais, mesmo citando que naquele contexto outras revoluções nacionalistas incidiram em várias partes do continente europeu, com o movimento conhecido como Primavera dos Povos, Boulos Júnior não ressalta um aspecto importante que advém com aquela onda revolucionária: os primórdios das relações conflituosas entre a classe trabalhadora e a burguesia, a oposição política entre ambas. Como lembrou Mondaini (2008), foi principalmente a partir da Primavera dos Povos que o movimento socialista começou a se impor paulatinamente.

Para melhor fixação do conteúdo que diz respeito à Revolução de 1848 na França, o autor propõe uma atividade com o uso de uma gravura, em que estão dispostos os populares com suas armas, em luta, e uma bandeira com os escritos “du pain ou la mort”. Logo abaixo, três perguntas referentes à imagem, levando o aluno a refletir sobre o que se observa na gravura, os motivos da batalha e a conjuntura da França naquele período. Observa-se que o uso da imagem nesse momento não se limita a mera ilustração do conteúdo, há uma proposta de análise interna da mesma.

No contexto do movimento de lutas por direitos pela classe trabalhadora, com a influência do pensamento socialista, o autor também aborda resumidamente a Comuna de Paris e as ações populares concretizadas nesse governo antes da dura repressão que sofreu pelo exército de Thiers, com o fuzilamento de vinte mil trabalhadores e a deportação de outros treze mil: “a) instituiu o ensino gratuito e obrigatório; b) criou creches e jardins de infância para os filhos dos trabalhadores; c) congelou os preços dos aluguéis e dos gêneros de primeira necessidade” (BOULOS JÚNIOR, 2012a, p.293).

Analisamos até aqui a primeira e parte da segunda tradição dos direitos humanos na obra didática *História Sociedade & Cidadania*, destinada especificamente aos alunos matriculados no 8º ano do ensino fundamental. A partir das próximas linhas, a análise será voltada para o livro de História utilizado por estudantes oriundos do 9º ano. Verifica-se que a luta pelos direitos sociais continua a ser abordada pelo autor, agora no material direcionado aos discentes de outro nível de ensino.

Constata-se que o primeiro movimento revolucionário abordado no livro, que esteve engajado na busca por melhores condições de vida à classe trabalhadora, diz respeito à Revolução Russa. É possível notar que Boulos Júnior evidencia as medidas tomadas por cada governante nos diferentes momentos da revolução. Em relação aos meses de governo provisório liderado por Kerenski, os presos políticos foram libertos, a liberdade de imprensa e de associação foi admitida, os exilados puderam voltar a sua terra. É claro que essas primeiras ações não foram conquistadas sem a presença de intensos conflitos, principalmente quando o país estava sob os mandos do Czar Nicolau II. O autor lembra algumas lutas dos trabalhadores como o episódio conhecido como Domingo Sangrento, em 1905, e a revolta dos marinheiros do encouraçado Potemkin, além da própria Revolução de fevereiro de 1917.

Passando para o processo revolucionário de outubro daquele mesmo ano, o autor destaca o comando de Lenin, líder do partido Bolchevique, e sua batalha contra o governo

provisório, com o apoio de Trotsky. O revolucionário almejava afastar a Rússia da Primeira Guerra Mundial e dividir as terras entre os camponeses. Entre as ações que foram concretizadas quando chegou ao poder, Boulos Júnior (2012b, p.51) destaca as seguintes:

- propôs a paz aos alemães: em 3 de março de 1918, a Rússia saía da guerra, assinando com a Alemanha o Tratado de Brest-Litovsk;
- confiscou as terras da família real, dos nobres e da Igreja ortodoxa e distribuiu-as entre os camponeses;
- estatizou a economia: indústrias, bancos e estradas de ferro passaram a ser dirigidos pelo governo russo;
- estabeleceu a igualdade de direitos entre homens e mulheres.

O autor não aponta e nem cita, mas muitas dessas medidas estavam previstas na Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado de 1918. Ainda sobre o governo Bolchevique com o comando de Lenin, Boulos faz menção à Nova Política Econômica (NEP), que introduziu ações de caráter capitalista e socialista no país, a fim de movimentar a economia. Boulos Júnior (2012b, p.52) também lembra o aspecto negativo do governo pós-revolucionário: foi estabelecida “uma ditadura do Partido Comunista. As autoridades do Partido tomavam decisões sem consultar a sociedade, a liberdade de imprensa foi suprimida, e os sindicatos e os sovietes perderam sua autonomia, sendo obrigados a obedecer às ordens do Partido.”

Após abordar a fundação da URSS em 1922 e a conquista do Poder por Stalin em 1929, o autor destaca algumas características desse governo ditatorial: implantação de um partido único; opressão às demais nacionalidades; formação de uma potente elite política que desfrutava de privilégios; eliminação da liberdade de pensamento e de imprensa; julgamentos forjados.

Ao analisar o Livro Didático utilizado pelos alunos do 9º ano, verifica-se a abordagem de outro conteúdo referente às revoluções socialistas e a luta dos trabalhadores em prol dos direitos sociais, especificamente no capítulo intitulado “O socialismo real: China, Vietnã e Chile”. Na verdade, há um erro no título do capítulo, visto que não é desenvolvido nada a respeito do Chile, mas sim de Cuba.

Sobre o movimento revolucionário na China, Boulos Júnior (2012b, p.187) aponta que o marxismo se difundiu no país através de intelectuais como Li Ta-chao, em um momento de grande insatisfação popular. Os adeptos dessa corrente “passaram a defender a destruição da antiga cultura baseada na hierarquia, na obediência e na submissão da mulher.” Em 1921 foi criado o Partido Comunista Chinês (PCCh), que contou com o comando principal de Mao

Tsé-tung. Segundo o autor, para Mao, as camadas do campesinato representariam a principal força na revolução de caráter socialista no país. Foi em 1949 que Mao e seu Exército Popular de Libertação (EPL) alcançaram a vitória do movimento revolucionário contra os nacionalistas liderados por Chiang Kai-shek, proclamando a República Popular da China. Boulos Júnior (2012b, p.190) revela algumas medidas tomadas por Mao quando esteve no poder:

- a) estatizou as grandes empresas;
- b) expropriou e distribuiu terras aos camponeses;
- c) implementou a industrialização com a ajuda da União Soviética;
- d) concedeu às mulheres os mesmos direitos que os dos homens.

O autor também não deixa de abordar os aspectos negativos daquele governo: seus opositores eram eliminados, “o governo de Mao usou de violência contra pessoas comuns, intelectuais e políticos; perseguiu, mandou prender e castigar publicamente essas pessoas, acusando-as de “traição aos ideais da Revolução”” (BOULOS JÚNIOR, 2012b, p.192). Além do mais, os ensinamentos do governante deveriam ser divulgados à população, através do *Livro vermelho*.

No tocante à abordagem sobre o Vietnã, o autor procura explorar as batalhas dos vietnamitas contra o domínio dos estrangeiros: chineses, e principalmente, franceses, japoneses e norte-americanos. Assim, realça o papel do líder da Liga Revolucionária, Ho Chi Minh, que contou com o apoio de forças nacionalistas e socialistas na luta pela independência do país, contra o Japão e a França. Os revolucionários conquistaram a vitória no ano de 1954 e o país foi dividido em Vietnã do Norte e Vietnã do Sul. Posteriormente, o assunto trabalhado gira em torno da Guerra do Vietnã, da luta dos vietcongues contra os soldados enviados pelos Estados Unidos, passando pela retirada dos norte-americanos do país em 1973, até a ocupação da capital do Vietnã do Sul (pró-capitalista) pelos rebeldes socialistas. Em 1976 houve a reunificação do país, que passou a se chamar República Socialista do Vietnã.

Por fim, no que diz respeito à Revolução Cubana, outro país a abraçar o socialismo, verifica-se, inicialmente, na abertura do próprio capítulo em questão, a abordagem de direitos conquistados e negados após aquele movimento revolucionário. São apresentadas duas imagens na página que abre o capítulo, logo abaixo, a seguinte descrição:

À esquerda vemos em foto de 2010 um bebê passando por um exame do coração em Havana, Cuba. Note que o equipamento é de última geração. À direita, em uma foto também recente, vê-se o exato momento em que uma

lança da guarda costeira cubana aprisiona um barco com cubanos que tentavam fugir do país. A foto 1 sugere que, sob o governo socialista de Fidel Castro, Cuba fez grandes avanços na saúde; já a foto 2 aponta em outra direção (BOULOS JÚNIOR, 2012b, p.184).

Podemos entender a partir do excerto acima que o autor do Livro Didático buscou evidenciar, mais uma vez, os pontos positivos e negativos da revolução socialista. Agora, mostrando seus reflexos em um momento mais atual. Enquanto a primeira imagem reflete um direito social, o direito dos indivíduos em receber assistência médica, já garantido com a Constituição de 1976, a segunda, de modo contrário, faz-nos pensar na recusa do governo em respeitar um direito civil, a liberdade de ir e vir.

Adentrando na explicação da revolução, constata-se que, após explicitar um pouco da dura realidade vivida pelos cubanos antes do advento do movimento revolucionário, Boulos aborda, entre outras questões, o processo de luta dos rebeldes liderados primeiramente por Fidel, e posteriormente, também com a ajuda de Che Guevara e Camilo Cienfuegos, até conquistarem a vitória. Estando no poder, o escritor aponta as seguintes ações populares concretizadas por Fidel:

a) reforma agrária, com distribuição de terras para 200 mil famílias; b) redução de 50% dos aluguéis residenciais e no preço dos medicamentos, nas tarifas telefônicas e de eletricidade; c) a nacionalização de bancos e de empresas consideradas estratégicas (refinarias de petróleo, companhia de eletricidade etc.), muitas delas norte-americanas (BOULOS JÚNIOR, 2012b, p.198).

Sobre a Cuba dirigida por Raul Castro, o autor assinala a severa censura aos meios de comunicação, como a internet, mostrando que cerca de 15% dos cubanos na época em que o livro foi escrito tinham acesso à mesma. Aponta também uma pequena abertura política com a libertação de inúmeros presos políticos.

Na análise da segunda tradição dos direitos humanos nos Livros Didáticos *História Sociedade & Cidadania*, notamos a ausência de certas abordagens que possuem significativa importância na construção histórica dessa segunda geração, como por exemplo, o Programa de Erfurt anunciado pelo Partido Socialdemocrático dos Trabalhadores Alemães, a Revolução Mexicana de 1910, a Constituição de Weimar com a instauração da primeira república alemã e a formação das bases da democracia social. No entanto, também entendemos a impossibilidade de se trabalhar todos os conteúdos de História em uma coleção de Livros



Didáticos a serem estudados em sala de aula, a seleção se faz necessária. Foram apresentados nas obras alguns conteúdos que se relacionam com o pensamento socialista e que estão ligados à afirmação da segunda tradição dos direitos humanos no âmbito da História Geral.

Verificamos ainda que, normalmente, as revoluções socialistas são abordadas no livro considerando seus aspectos positivos e negativos. Enquanto os primeiros revelam a implantação de direitos por parte do Estado, os segundos explicitam o próprio Estado atacando as liberdades coletivas. No tocante aos direitos implementados, constata-se que o autor evidencia, por exemplo, a distribuição de terras e a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Os direitos sociais como à educação e à saúde foram menos explorados. As conquistas dos operários em relação ao âmbito do trabalho também foram citadas, externadas aqui na primeira análise do livro do 8º ano. Já o direito à previdência social, à assistência social, por exemplo, não foi mencionado.

### **3.3 Considerações sobre a terceira geração dos direitos humanos: um olhar sobre os direitos dos povos**

Finalmente, chegamos ao enfoque da terceira fase de afirmação histórica dos direitos humanos, que diz respeito aos chamados direitos dos povos, direitos coletivos da humanidade, desenvolvidos na segunda metade do século XX e que se desdobra até os dias atuais. Segundo Mondaini (2008), esta tradição está relacionada a três distintas orientações, vejamos nas linhas que se seguem.

Primeiramente, à luta por direitos conquistados em conjunturas precedentes, mas que até então não haviam sido usufruídos por milhares de indivíduos. Percebe-se que:

[...] tanto entre agrupamentos sociais minoritários como entre algumas maiorias sociais, o reconhecimento dos direitos civis, políticos e sociais ainda se encontrava suspenso por inúmeras barreiras de natureza formal, barreiras essas fortemente embasadas em preconceitos capazes de tornar legítimas as mais horrendas formas de discriminação social, opressão política e exploração econômica (MONDAINI, 2008, p.141).

Estamos a falar da exclusão social que atingiu (e ainda atinge) as mulheres, os negros, os homossexuais, entre outros sujeitos, apartados inclusive da igualdade jurídico-formal durante muitos anos, em vários países. Não é por acaso que o atual Programa Nacional de

Direitos Humanos do nosso país sugere o desenvolvimento de várias ações programáticas, em diversos setores, como na saúde, educação e segurança, voltadas para aqueles grupos.

Esta terceira tradição dos direitos humanos também representou o descontentamento com um planeta abarrotado de guerras mundiais, expansões imperialistas, que apresentaram à população mundial “até que ponto o homem poderia chegar quando guiado pela sede incontrolável de poder, seja no campo político ou no campo econômico – uma sede de poder que não respeitou minimamente aqueles indivíduos que disseram não à opinião oficial dos governantes” (MONDAINI, 2008. p.142). Muitos foram os que perderam suas liberdades e até mesmo a própria vida por contrariarem as visões de mundo dos dominantes. Conforme o estudioso, esta foi parte da história dos que discordaram das três maiores barbáries presenciadas no mundo contemporâneo: o stalinismo, o nazismo e o colonialismo europeu.

E ainda, verifica-se que essa terceira fase de afirmação histórica dos direitos humanos também introduz outras lutas por novos direitos. Como assevera Mondaini (*idem*):

Das mobilizações ambientalistas em prol da preservação da natureza e da imposição de limites à ação predadora do ser humano sobre o seu hábitat, às manifestações pacifistas em nome de um mundo livre das armas de destruição em massa [...] o que passa a estar em jogo é a própria capacidade de a Terra manter-se viva, neutralizando as intenções exterminadoras implementadas pelos próprios homens.

Além do mais, os defensores dos direitos humanos passaram a lutar para que a escravidão, os genocídios, as atrocidades, as destruições e perseguições realizadas contra grupos étnicos, religiosos, tornassem crimes cometidos não somente contra os indivíduos daqueles agrupamentos, mas sim crimes praticados contra toda a humanidade.

Nesse sentido, Mondaini (2008) destaca o significativo papel de Mahatma Gandhi e a aprendizagem acerca da paz universal deixada por ele, ideal este de significativa importância para vivermos em mundo melhor e fundamental na tradição dos direitos humanos. Estando a frente do movimento de independência da Índia, colônia da Inglaterra até o ano de 1947, Gandhi pregou a concretização de uma revolução pelos hindus com base no princípio da não-violência, através, por exemplo, da desobediência civil, da não quitação de impostos, da rejeição aos produtos ingleses, entre outros. Em 1948, um ano após a conquista da emancipação do país, Gandhi foi assassinado por um extremista favorável ao exclusivismo hindu. Todavia, permanece seu legado sobre a não-violência e o sentimento de paz.

Naquele mesmo ano de 1948, marcado ainda pelos traumas oriundos do extermínio ocorrido no período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Segundo Mondaini (2008, p.148):

[...] a Declaração foi redigida com o intuito de proclamar definitivamente os direitos fundamentais da humanidade, o respeito inviolável à dignidade da pessoa humana. Com ela, passa a ter reconhecimento internacional a definição de direitos humanos como o acúmulo de três níveis diferenciados de direitos, a saber, os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais, além de ter sido dado um decisivo passo na direção da afirmação dos direitos dos povos.

Constituindo o ápice da extensa trajetória de lutas com início nos movimentos revolucionários presentes desde o século XVII, a Declaração aponta para uma série de direitos de todos os indivíduos, de todos os povos, tais como o direito à vida, à segurança, à liberdade, à propriedade, à nacionalidade, ao trabalho, à educação. Cada um deve se esforçar para que tais direitos sejam respeitados e assegurados através de medidas progressivas no âmbito nacional e internacional. A declaração assinala ainda que todas as pessoas também possuem deveres para com a comunidade.

Ainda é importante ressaltar que mesmo despontando como universal, não foram todos os países integrantes da ONU que se posicionaram a favor da proclamação da Declaração, como lembra Alves (1994). A grande maioria, 48 nações, expressou-se favoravelmente, porém, houve oito abstenções, como é o caso da Arábia Saudita, da África dos Sul, que se encontrava sob o regime de *apartheid*, e de países socialistas.

Embasando-se nas *Origens do Totalitarismo* de Hannah Arendt (1951), Mondaini (2008, p.154) toca na crise do último século concentrada no nazismo de Hitler e no Comunismo de Stalin, reflexos de uma crise mais geral proveniente do mundo moderno. Aqueles movimentos foram considerados pela filósofa alemã enquanto ideologias totalitárias que banalizaram o terror, “por meio da exploração da solidão organizada das massas e do objetivo de conquista global e domínio total.” A ditadura de Stalin acabou por reproduzir a dominação e desigualdade já presentes em momentos precedentes na Rússia. O nazismo de Hitler efetivou a morte de milhares de pessoas e outras milhares ficaram sob a condição de refugiados. Assim, para Arendt, o totalitarismo evidenciou que a dignidade dos indivíduos careceria de novas garantias.

Foi em 1961 que uma importante organização não governamental nasceu com a finalidade de lutar por essa dignidade humana, estamos falando da Anistia Internacional, fundada pelo advogado inglês Peter Benenson. Revoltado pela ordem de prisão por sete anos de dois estudantes portugueses, pelo mero fato de terem brindado à liberdade em um bar da cidade de Lisboa, em um contexto marcado pela ditadura de Antonio Salazar em Portugal, Benenson começou a organizar uma campanha a nível internacional para que os governos desencarcerassem os presos detidos por divergirem de forma pacífica do discurso oficial, ou que proporcionassem a eles um julgamento justo.

Como aponta Konder (2013b), Benenson, juntamente com Eric Baker e Louis Bloom-Cooper, formou um núcleo de trabalho que brevemente se expandiu e conquistou vários adeptos oriundos de diferentes profissões, como professores, jornalistas, políticos, entre outros. Seu artigo publicado no jornal *The Observer*, intitulado *Os prisioneiros esquecidos*, de 1961, em que expôs oito casos de diferentes encarcerados, foi logo divulgado em vários países através da postagem em outros jornais, a campanha de Benenson foi sendo reconhecida. Assim, as equipes de ação da Anistia foram crescendo cada vez mais, sendo organizadas em diferentes nações, tais como nos Estados Unidos, França, Austrália, Brasil, entre outras. Segundo Konder (2013b, p.389):

A Anistia Internacional considera prioritária, no mundo inteiro, a luta pela libertação de pessoas “detidas por suas convicções, cor, sexo, origem étnica, idioma ou religião, que não tenham recorrido à violência ou advogado o seu uso.” Diz o primeiro item do mandato da organização que “ela exige a libertação imediata e incondicional de todos os presos de consciência”.

Detentora do Prêmio Nobel da Paz em 1977, a Anistia também busca combater a tortura, um ataque contra a dignidade do ser humano; a pena de morte, que rompe com o direito à vida, primordial no âmbito dos direitos humanos; o “desaparecimento”, que geralmente significa a morte de indivíduos e a ocultação de seu corpo. Para a Anistia, todos nós temos o direito à verdade, em conhecer a verdade acerca do que ocorreu com algum próximo “desaparecido”. A Anistia advoga que, enquanto membros de uma comunidade mundial, não seremos plenamente livres se a liberdade de outros estiver ameaçada.

Em alguns anos posteriores à criação da Anistia, o papa João XXIII apresentou em abril de 1963 uma nova encíclica aos fiéis católicos, denominada *Pacem In Terris*. Com a clara preocupação com a paz na Terra em uma conjuntura de Guerra Fria, tecendo críticas ao

sistema capitalista e se posicionando de modo favorável no tocante aos direitos humanos, a Igreja Católica, sob o papado de João XXIII, “chegou ao limite de defender a possibilidade de uma aliança entre cristãos e socialistas na luta prática por um mundo mais justo, independentemente das suas divergências filosóficas” (MONDAINI, 2008, p.161).

A referida encíclica vem reconhecer que todas as pessoas são iguais entre si pela sua própria natureza humana, são detentoras de deveres e de direitos. Reclamar pelos direitos é, inclusive, um dever, eles devem ser respeitados e ser promovidos pelos governantes. A Declaração Universal dos Direitos Humanos aparece aqui como um ato de suma importância.

Ainda no mesmo ano de 1963, exatamente no dia 28 de agosto, uma importante manifestação de luta em prol dos direitos civis ocorria nos Estados Unidos, quando o pastor ativista Martin Luther King pronunciou para milhares de norte americanos o seu discurso intitulado *Eu tenho um sonho*, na Marcha sobre Washington por Trabalho e Liberdade, que reuniu mais de 250 mil pessoas. É o movimento negro reivindicando direitos civis já conquistados pelos norte americanos, mas até então não exercidos pela população negra.

Segundo Oliven (2007), a primeira metade do século XX nos Estados Unidos foi marcada por vários enfrentamentos entre brancos e negros, frutos da intensa segregação racial presente no país e que, inclusive, foi incentivada pelo próprio Estado. A Suprema Corte, por exemplo, alegou a constitucionalidade do Estatuto da Lousiana de 1890, que permitia acomodações separadas para negros e brancos nos transportes públicos em estradas de ferro, desde que as mesmas pudessem ser igualáveis. A famosa filosofia do “igual, mas separado” serviu de base para que milhares de negros não usufríssem o livre acesso a inúmeros serviços. Kaufmann (2007, p.137) aponta que, naquele período:

Os negros foram proibidos de frequentar as mesmas escolas que os brancos, proibidos de ter propriedades, de viver em certas vizinhanças, de obter licenças para trabalhar em algumas profissões, de casar com brancos, de votarem, de testemunharem. Não podiam dirigir nas mesmas estradas, sentar nas mesmas salas de espera, usar os mesmos banheiros ou piscinas, comer nos mesmos restaurantes, ou assistir a peças nos mesmos teatros reservados aos brancos. Aos negros, era simplesmente vedado o acesso a parques, praias e hospitais.

Nesse sentido, em meio a tanta separação e exclusão, o movimento negro e suas principais lideranças, entre elas Luther King, despontam com uma significativa força ativa contra as leis segregacionistas dos Estados Unidos, recebendo inclusive o apoio de

progressistas e liberais brancos, como bem lembrou Moehleck (2002). Assim, a estudiosa aponta que nessa conjuntura a concepção da ação afirmativa foi formulada, a determinar que o Estado, para além de assegurar leis que não segreguem, assumia também uma figura atuante em prol da melhoria das condições de vida dos negros. Nesse sentido, em 1964, o sonho de Martin Luther King começou a se tornar realidade com a promulgação do *Civil Rights Act*, que proibiu a segregação nos serviços públicos.

Também em 1964, no mesmo contexto de luta por direitos, do outro lado do mundo, Nelson Mandela pronunciava seu discurso conhecido como a *Declaração no Julgamento de Rivônia*, no momento em que foi condenado à prisão perpétua por se opor ao regime de *apartheid* existente na África do Sul, ao lado dos integrantes do Congresso Nacional Africano. O *apartheid*, presente no país desde 1948, é caracterizado como uma política fortemente segregacionista, que foi infligido pela minoria de brancos descendentes de holandeses contra a ampla maioria representada pela população negra. De acordo com Sarkin (2004, p.100), as violações dos direitos humanos contra os negros eram numerosas:

A maioria dos sul-africanos teve acesso negado a uma enorme variedade de facilidades, instituições e oportunidades, inclusive a muitos lugares e tipos de emprego, particularmente em órgãos do governo. O Estado sul-africano violou sistematicamente os direitos da população negra e submeteu-a a privação socioeconômica. Sul-africanos negros foram privados de seus direitos civis, sendo muitos afastados de onde moravam e destituídos de sua cidadania. Funcionários do governo e outros, agindo com autorização e assistência oficiais, cometeram rotineiramente torturas, ataques e assassinatos.

Em 1973, o *apartheid* foi considerado um crime contra a humanidade pelas Nações Unidas. Mas foi somente em 1992, depois de intensos combates, que esse regime de segregação foi abolido. Depois de 26 anos na voragem da prisão, Nelson Mandela foi libertado em 1990 e eleito presidente da África do Sul em 1994.

É importante ressaltar que os abusos contra os direitos humanos não se limitaram a África do Sul, assim como as reivindicações por esses direitos não se restringiram àquele país. Durante o colonialismo europeu, formado desde o século XIX e marcado pela exploração das riquezas da África e da Ásia, as violações aos direitos fundamentais do ser humano ocorreram de forma abundante, evidenciadas nos extermínios, na escravidão, nas incontáveis ações desumanas contra os povos daqueles continentes. Mondaini (2008) lembra que a partir da

década de 1950 esses impérios coloniais começaram a ruir, após a expressiva resistência de cada nação.

No âmbito da luta por novos direitos, proveniente da terceira tradição dos direitos humanos, é relevante evidenciarmos aqui o papel dos ambientalistas na reivindicação do direito a um meio ambiente não deteriorado, enquanto um direito humano, fundamental para a nossa sobrevivência e das gerações futuras. Mondaini (2008) assevera que foi principalmente a partir dos anos de 1960 que os perigos da degradação ambiental tornaram-se objeto de discussões de maior interesse da população mundial. O entendimento de que o desenvolvimento de cada país deveria estar em consonância com a preservação ambiental foi ficando cada vez mais claro. A edificação de um padrão de desenvolvimento sustentável fazia-se necessária.

Nesse sentido, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano realizada no ano de 1992, no Rio de Janeiro, conhecida como ECO-92, representa uma iniciativa essencial na busca por um mundo não degradado. Ribeiro (2013, p.403) aponta que na referida Conferência:

[...] percebeu-se que a pobreza, uma das fontes da degradação ambiental, deve ser combatida, pois muitas vezes a população de baixa renda, em especial nas grandes cidades de países pobres, é obrigada a viver em áreas de risco ou em áreas naturais protegidas. Nessa reunião também se verificou que o consumo exagerado promovido em países de renda elevada gera muitos impactos ambientais.

Assim, um dos frutos da ECO-92 foi a Agenda XXI, que organizou um novo modelo de desenvolvimento para o século seguinte. Por exemplo, o consumo exagerado deveria ser objeto de maior atenção nas nações mais ricas. Tal modelo procurou conciliar “proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica” (MONDAINI, 2008, p.178).

A luta das mulheres pelos direitos que por muito tempo lhes foram negados também caracteriza essa terceira geração de afirmação universal dos direitos humanos. Pinsky; Pedro (2013) apontam que o século passado já foi denominado de “século das mulheres”, isso devido às conquistas que obtiveram. A cidadania plena ainda não fora alcançada, mas é inegável que algumas batalhas foram vencidas, especialmente através da atuação do movimento de mulheres, do movimento feminista. O direito ao voto, o de exercer profissões que necessitam ter formação universitária, o direito reprodutivo e o uso de contraceptivos, por exemplo, foram conquistados em inúmeros países no século XX.

A batalha das mulheres pela igualdade de gênero ganhou tamanha força que foi objeto de discussão em quatro conferências mundiais organizadas pela ONU, voltadas especificamente para questões relativas à mulher, são elas: a I Conferência Mundial sobre a Mulher, em 1975, na Cidade do México; a II Conferência Mundial sobre a Mulher, em 1980, em Copenhague; a III Conferência Mundial sobre a Mulher, no ano de 1985, em Nairóbi; a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, datada de 1995, em Pequim.

Pela Declaração da IV e última Conferência Mundial Sobre as Mulheres ficou estabelecido, entre outros aspectos, os direitos das mulheres enquanto direitos humanos; a necessidade em se efetivar políticas e programas voltados para o fortalecimento e o avanço do sexo feminino; de garantir que todas as mulheres e meninas exerçam plenamente os direitos humanos e que tais direitos não sejam violados, através de ações concretas realizadas por cada governo; de suprimir todas as barreiras que impedem a igualdade de gênero.

Finalizando a última parte que versa sobre a discussão sobre a terceira geração dos direitos humanos, os chamados direitos dos povos, não podemos deixar de mencionar um importante mecanismo de defesa da dignidade humana, que busca julgar os crimes cometidos contra toda a humanidade: o Tribunal Penal Internacional. Mas antes da fundação da referida Corte, Lewandowski (2002) nos faz lembrar o primeiro julgamento de âmbito internacional realizado nos chamados Tribunal de Nuremberg e de Tóquio, em que foram julgadas as lideranças políticas e militares dos países derrotados na Segunda Guerra Mundial, acusados de cometerem crimes contra a humanidade durante aquele período de barbárie. Todavia, os criminosos de guerra continuaram a cometer seus delitos no pós-Segunda Guerra.

Posteriormente, em 1998, é que foi criado o Tribunal Penal Internacional com sede na cidade de Haia, na Holanda, atrelado à ONU, e que está apto a julgar infrações como os crimes de guerras, crimes de genocídio e de agressão, crimes contra a humanidade. Para Lewandowski (2002, p.187), a formação do Tribunal significa um grande avanço, visto que pela primeira vez se estabeleceu uma concordância entre os Estados para que possam ser julgados, “por uma corte internacional permanente, políticos, chefes militares e mesmo pessoas comuns pela prática de delitos da mais alta gravidade, que até agora, salvo raras exceções, têm ficado impunes, especialmente em razão do princípio da soberania”.

Assim, para concluir a presente abordagem, nada mais esclarecedor do que as palavras de Mondaini (2008, p.143): “o que este ciclo mais recente de expansão dos direitos humanos deixa de mais importante é a exigência de que a democracia não seja um privilégio de



algumas poucas elites, mas sim um direito realmente vivido por todos sob a forma de uma conquista sem fim”.

### **3.3.1 A terceirageração dos direitos humanos no Livro Didático *História Sociedade & Cidadania***

Analisaremos a partir desse tópico, seguindo o mesmo raciocínio das partes anteriores, a terceira dimensão histórica dos direitos humanos na coleção de Livros Didáticos intitulada *História Sociedade e Cidadania*. A abordagem do tema encontra-se ainda especificamente no Livro Didático destinado aos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Nesse sentido, verificamos que, ao trabalhar com assuntos referentes ao nazismo e ao fascismo, Boulos Júnior (2012b, p.112) trilha os primeiros passos no trato da terceira tradição dos direitos humanos, ao indicar a seguinte atividade em um exercício: “Debatam, reflitam e proponham um conjunto de medidas que divulguem a tolerância e o respeito entre os povos. Postem o trabalho no *blog*<sup>18</sup> da turma.” Mais uma vez, o autor traz o debate para a vivência dos discentes, sugerindo ainda ações mais concretas por parte dos mesmos, quando indica a formulação de medidas a serem divulgadas, e não somente a discussão sobre o assunto. Infelizmente, a questão acerca da tolerância e do respeito entre as nações não foi desenvolvida no interior do capítulo em que a atividade foi sugerida.

Sobre o fim da Segunda Guerra Mundial, o autor evidencia o Tribunal de Nuremberg com o julgamento dos líderes nazistas, sentenciados por crimes de guerra e contra a humanidade, sendo o extermínio de inúmeros judeus o pior delito que perpetraram. A respeito dessa questão, o escritor apresenta outro interessante exercício, convidando o aluno a refletir acerca do seguinte fato:

Alguns consideram as bombas lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki como crime contra a humanidade; outros entendem que foi um desdobramento da guerra, e como tal o ato do governo estadunidense não pode ser enquadrado como crime. Qual a opinião de vocês sobre o assunto? (BOULOS JÚNIOR, 2012b, p.126).

Boulos poderia ter explicado o que seriam os crimes contra a humanidade para melhor situar o aluno na construção de sua resposta. Conforme Lewandowski (2002, p.192), tais

---

<sup>18</sup>Boulos Júnior propõe no início do Livro Didático que cada turma crie um *blog* acerca do estudo de História.

crimes são “qualificados como qualquer ato praticado como parte de um ataque generalizado ou sistemático contra uma população civil e com conhecimento de tal ataque.” Abarcam aí, por exemplo, a escravidão, o extermínio, o estupro, o desaparecimento de indivíduos, as ações que atacam a integridade física ou saúde mental do ser humano, entre outros. De todo modo, entendemos que Boulos propicia a discussão a respeito de crimes que ferem a dignidade dos povos.

No capítulo referente à Guerra Fria, Boulos aponta a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), decidida primeiramente na Conferência de Ialta, quando os Estados Unidos, Inglaterra e União Soviética se reuniram, e posteriormente, já no fim da Segunda Grande Guerra, na Conferência de São Francisco, quando foi criada por representantes de 50 nações. De acordo com Boulos Júnior (2012b, p.155), os objetivos primordiais da ONU “são preservar a paz e a segurança no mundo; promover a cooperação internacional e incentivar o respeito aos direitos dos seres humanos e às liberdades individuais”.

O autor explicita os órgãos principais da Organização, são eles: Conselho de Segurança, Assembleia Geral, Secretariado, Conselho Econômico e Social, Conselho de Tutela, Corte Internacional de Justiça. Aborda brevemente os quatro primeiros órgãos e comete o erro de não escrever nada a respeito dos dois últimos. Destacamos aqui a abordagem do primeiro órgão. O autor mostra como o poder de veto dos membros permanentes do Conselho de Segurança, composto pelos Estados Unidos, China, Rússia, França e Reino Unido, já se tornou um obstáculo para o referido Conselho em preservar a paz. Como foi o caso da Guerra do Vietnã, em que os integrantes do Conselho indicaram a não interferência dos norte americanos na batalha, mas com seu direito de veto, o país acabou por intervir.

Constata-se que Boulos não evidencia nesse momento um fruto de fundamental importância no âmbito da terceira geração dos direitos humanos, aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, documento mais recente que anuncia os direitos fundamentais de todas as pessoas, ponto de partida para a concretização de uma série de convenções internacionais sobre os direitos humanos. A Declaração será brevemente referenciada em outros contextos, explicitaremos melhor nas linhas posteriores.

Passando para a abordagem dos movimentos de independência na África e na Ásia, o autor traz a tona o papel de importantes lideranças na luta por direitos e na batalha pela emancipação, como é o caso de Mohandas Gandhi e Nelson Mandela. Sobre Gandhi, Boulos

apresenta sua formação, suas experiências e seus meios de resistir pacificamente à dominação inglesa, através da desobediência civil. Na parte de “Para refletir”, o autor expõe partes de um texto escrito por Gandhi aos hindus, incentivando-os a não obediência aos ingleses, e faz três questionamentos acerca desses escritos do revolucionário. Já na parte “Dialogando”, Boulos Júnior (2012b, p.171) apresenta outra indagação:

O movimento pela independência liderado por Gandhi foi vitorioso. No entanto, o esforço dele para conciliar hindus e muçulmanos atraiu o ódio de um radical hindu que o assassinou em 1948. O assassino o acusava de ser tolerante com os muçulmanos. O que você pensa sobre a intolerância religiosa?

É possível verificar que Boulos descreve várias perguntas ao longo dos textos destinadas aos alunos, com o propósito de discutir não somente o conteúdo estudado, mas também aproveita o tema abordado para debater assuntos atuais de extrema importância, fundamentais para o respeito aos seres humanos, no caso do excerto acima, para o respeito à religião que cada indivíduo deseja professar.

No tocante ao movimento contra o *apartheid* na África do Sul, Boulos mostra o papel do Congresso Nacional Africano e de Nelson Mandela na luta contra o regime de segregação racial implantado no país pela minoria branca, na reivindicação de direitos que eram negados aos negros. O autor lembra que foi somente em 1990 que a maior parte das leis segregacionistas foi abolida, e com as mudanças na Constituição, a população negra passou a ter os direitos políticos e civis iguais aos brancos. Boulos também aponta que Mandela foi eleito a presidência nas primeiras eleições em que os negros puderam votar. Uma de suas ações enquanto governante foi a admissão da Lei de Direitos sobre a Terra, que possibilitou aos negros a restituição de terras que lhes foram tomadas em períodos precedentes.

Na parte dedicada às atividades do capítulo, Boulos propõe um exercício para que os alunos comentem um trecho do discurso de Mandela em seu Julgamento em Rivônia, em que Nelson aponta, entre outros aspectos, a ausência da dignidade humana em seu país. Dessa vez, não há a indicação de perguntas sobre o documento, é sugerido apenas que o aluno comente o trecho exposto. Mais uma vez, o autor utiliza partes de uma fonte histórica para discutir o assunto tratado.

Não podemos deixar de mencionar que no capítulo que versa sobre as independências na Ásia e na África, Boulos explica brevemente outros casos de luta pela emancipação que

ocorreram especificamente no continente africano: em Gana, Quênia, Guiné, Congo, Angola, Moçambique e Guiné-Bissau. O autor apresenta as principais lideranças e seus partidos que batalharam pelo fim da exploração e dominação europeia.

Passando para o capítulo intitulado “O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu”, depois de abordar, entre outros aspectos, os movimentos populares e os conflitos presentes naquela conjuntura, Boulos (2012b, p.274) indica outra atividade a ser realizada pelos alunos que toca na terceira geração dos direitos humanos, a saber: “Elaborem uma campanha com um conjunto de propostas para que a humanidade alcance a paz mundial. Debata o assunto via Facebook e postem as propostas do grupo no *blog* da turma ou da escola.”

Depois de abordar anteriormente a discussão acerca da tolerância e o respeito entre as nações, dos crimes contra a humanidade e a intolerância religiosa, a paz mundial aparece aqui como a protagonista. Dessa vez, a proposta indica que o debate ultrapasse os muros da escola, através de uma rede social. Infelizmente, a discussão sobre a paz se limita a este exercício e não é desenvolvida ao longo do capítulo.

É interessante observar que os valores dos direitos humanos são abordados no livro, o que é imprescindível na Educação em Direitos Humanos. Igualmente relevante é a prática desses valores, como bem lembrou Benevides (2000), o conhecimento teórico deve estar em consonância com a vivência dos valores dos direitos humanos, as propostas de ação indicadas pelo autor contribuem nesse sentido.

Ao analisar o Livro Didático *História Sociedade & Cidadania* destinado aos estudantes do 9º ano, foi possível verificar ainda a presença de uma tímida abordagem sobre aspectos referentes ao meio ambiente, que é um objeto de discussão característico da terceira tradição dos direitos humanos. Apesar de compor o título da última unidade do livro, nomeada “Ética, cidadania e meio ambiente”, constatamos que o estudo do meio ambiente na obra se limita a uma atividade no fim de um capítulo em específico, e outra no fechamento da unidade. Ao longo dos textos não há uma explicação ou uma abordagem mais desenvolvida sobre o tema em questão, sobre aspectos relacionados à história ambiental.

Nesse sentido, na parte dedicada aos exercícios do capítulo intitulado “A nova ordem mundial”, no espaço reservado ao “Texto como fonte”, verificamos uma proposta do autor denominada “Refletindo sobre o meio ambiente”. Inicialmente, Boulos Júnior (2012b, p. 299) expõe duas imagens que recebem como legenda: “Ao lado, um pelicano voando; abaixo, um

pelicano encharcado de óleo derramado no mar.” Em seguida, apresenta um pequeno texto divulgado pelo MEC que versa sobre o meio ambiente, a poluição e a contaminação. Por fim, o autor indica algumas questões a serem respondidas pelos discentes que dizem respeito aos três últimos conceitos, a relação entre as imagens e o texto, e mais uma proposta de intervenção a ser debatida e formulada pelos alunos “a fim de evitar a ocorrência dos graves acidentes ambientais que a imprensa tem noticiado com frequência nos últimos anos” (BOULOS JÚNIOR, 2012b, p.300).

Todavia, nota-se que tais acidentes não são mencionados pelo autor. Como o estudante poderá elaborar uma proposta de intervenção se o problema sequer é explicitado? Para se formular uma proposta de intervenção o mínimo necessário é o conhecimento acerca do que se trata. Consideramos que essa atividade poderia ter sido mais bem aproveitada se a abordagem sobre o meio ambiente fosse mais trabalhada e não estivesse em segundo plano.

No fechamento da última unidade do livro, na seção “Debatendo e concluindo”, encontramos outra atividade que versa sobre o meio ambiente, em que o autor aponta para o desmatamento e a poluição ambiental enquanto desafios a serem encarados pela humanidade. A proposta do exercício em questão gira em torno do uso de pesticidas na zona rural, assim, para que os alunos respondam quatro questões que foram indicadas, o autor apresenta um breve texto e duas imagens sobre o referido assunto.

O texto de autoria do historiador Nicolau Sevcenko relata, em linhas gerais, o desenvolvimento de produtos químicos como os pesticidas no âmbito das novas tecnologias, como eles são utilizados e disseminados. Já a primeira imagem mostra um avião sendo usado para aplicação de inseticidas no Tocantins, em uma plantação de arroz. A segunda fotografia identifica duas pessoas manuseando agrotóxicos em um dado espaço rural no Centro-Oeste do país. Nessa imagem, são expostas placas com os dizeres: “Perigo afaste-se pessoal manuseando agrotóxicos”, “Precauções no manuseio de defensivos agrícolas, precauções durante a aplicação, precauções após a aplicação, procedimentos para efetuar a tríplice lavagem” (BOULOS JÚNIOR, 2012b, p.323).

Nesse sentido, as questões a serem respondidas pelos estudantes em cima das referidas fontes dizem respeito às relações entre tecnologia e meio ambiente, o risco do manuseio de agrotóxicos para os seres humanos, a presença de agrotóxicos em alimentos que nós consumimos e à relação entre as fontes exibidas. Acreditamos que a discussão fruto desses questionamentos pode ser enriquecedora, os alunos podem construir importantes

conhecimentos acerca do meio ambiente. Todavia, assim como expomos na proposta da atividade anterior, se a indicação desses exercícios fosse acompanhada de uma abordagem mais desenvolvida sobre o tema, pelo menos ao longo da unidade em que ele está inserido, os alunos poderiam se apropriar melhor do conteúdo, construir conhecimentos mais consolidados.

Não há no livro um estudo sobre o meio ambiente e sua relação com a história. A questão do meio ambiente é praticamente mais evidenciada nas duas atividades que foram aqui aludidas. Nesse sentido, como já constatou Bittencourt (2011, p.257), as discussões acerca do meio ambiente que objetivam a educação ambiental:

[...] parecem pouco familiares nas salas de aula de História. Poluição, degradação de solos, secas, queimadas, lixo, preservação de animais, enchentes devastadoras e demais problemas que envolvem os variados temas ambientais são próprios de educadores e cientistas da natureza e parecem estar bastante distantes das preocupações daqueles que se dedicam aos estudos das sociedades e, especialmente, da história.

Por fim, sobre a reivindicação de direitos no âmbito da terceira geração dos direitos humanos, que corresponde aos direitos dos povos, constatamos no Livro Didático analisado a breve abordagem acerca das lutas travadas pelos indígenas no Brasil, pelos direitos que ainda lhes são negados. Além disso, o autor também aponta outros que foram conquistados. Assim, é evidenciada especificamente a luta dos índios e de seus aliados pela terra e pela cultura.

Em linhas gerais, no tocante a luta pela terra, o autor expõe trechos do artigo 231 da Constituição de 1988, em que o direito dos índios sobre as terras ocupadas tradicionalmente por eles é reconhecido. Mostra que muitas foram as Terras Indígenas declaradas, homologadas e registradas em cartórios. Posteriormente, menciona que existem outras tantas que ainda não foram legalizadas enquanto Terras Indígenas. Alude também que esse direito a terra ainda não é respeitado por inúmeros indivíduos que buscam riquezas nos territórios indígenas. A luta dos índios ainda incide no reconhecimento do direito a terra.

No que concerne à luta pela cultura, Boulos expõe igualmente trechos da Constituição do Brasil, especificamente o artigo 210, em que se “assegura aos povos indígenas a utilização das suas línguas e processos próprios de aprendizagem no ensino básico, incentivando, assim, a educação escolar indígena” (BOULOS JÚNIOR, 2012b, p.316). O autor aponta que foram lançadas pelo MEC as normas de organização das escolas indígenas no ano de 1999, além das diretrizes curriculares voltadas para o ensino bilíngue de sua história e ciência. Já em 2008, o

autor lembra outra conquista dos povos indígenas alcançada com muito esforço: a lei nº 11.645, que determina o estudo obrigatório da cultura indígena e afro-brasileira em todas as instituições escolares do país. Tais conhecimentos evidenciados por Boulos podem ser novos para os estudantes e possuem sua relevância.

Consideramos ainda importante mencionar que nesse movimento de luta em prol dos direitos no âmbito da terceira geração, verificamos uma breve abordagem no Livro Didático do 8º ano sobre a segregação sofrida pelos negros norte americanos. No capítulo referente aos “Estados Unidos no século XIX”, o autor reserva algumas linhas para expor a permanência da dura realidade vivida pela população negra naquele país após a abolição da escravatura. Assim, faz uma rápida menção a pressão exercida pelos movimentos negros em geral em prol da criação de novas leis que proibissem a segregação racial, que foram aprovadas na década de 1960. Não há uma profundidade de análise.

Também é possível constatar que, ao longo da coleção, o autor procura abordar aspectos referentes ao tema da mulher, em distintas conjunturas, através da utilização de textos, imagens e questões.

### **3.4 A abordagem dos direitos no Livro Didático em análise**

Para a realização da análise da coleção didática *História Sociedade & Cidadania* concretizada até o presente momento, partimos dos pressupostos de Mondaini (2008), que entende que a afirmação histórica dos direitos humanos no âmbito mundial se desenvolve a partir das revoluções burguesas do período moderno. Sendo assim, constatamos que as diferentes tradições dos direitos humanos são abordadas por Boulos principalmente nos Livros Didáticos destinados aos estudantes do 8º e 9º ano. Mesmo assim, consideramos importante apresentar de maneira breve, devido aos limites dessa dissertação, o que os livros dessa coleção voltados para o 6º e 7º anos versam sobre a questão dos direitos, num âmbito mais amplo da ideia de direitos, e a luta dos indivíduos pela reivindicação dos mesmos.

Nesse sentido, em relação ao Livro Didático utilizado por alunos do 6º ano, foi possível verificar que a abordagem dos direitos está inserida na última unidade da obra, intitulada “A luta por direitos”, reservada para a explicação dos conteúdos sobre a Grécia e a Roma Antiga. Logo na abertura da referida unidade, chama-nos a atenção o fato do autor

trabalhar, nem que seja de modo conciso, um documento de significativa relevância para os educandos: o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.

Ao afirmar que a batalha das pessoas pelos seus direitos é antiga, que ocorreu em distintas localidades do planeta, Boulos aponta que em nosso país um importante evento histórico mais atual está relacionado à luta pelos direitos dos nossos jovens e crianças. É nesse contexto que o autor apresenta o Estatuto, de forma bem didática, através de trechos de uma história em quadrinhos da Turma da Mônica, em que é citado especificamente o direito da criança e do adolescente em ser criado e educado pelos seus familiares. Nessa história, também são tratados assuntos que dizem respeito à adoção e guarda. Em seguida, Boulos sugere alguns questionamentos sobre o tema em questão, a ser discutido em sala de aula, e propõe que os estudantes preparem uma apresentação em *Power Point* ou um cartaz que possam abordar os direitos infanto-juvenis.

Entendemos que novamente o autor utiliza aspectos do presente quando vai explicar sobre o passado, indicando dessa vez o estudo de um assunto que pode atender em muito os interesses do público estudantil: o conhecimento de seus direitos conforme a legislação de seu país. Infelizmente, a abordagem desse tema se limita à abertura da referida unidade, não há um aprofundamento sobre o mesmo nem ao menos nos outros livros.

Adentrando na Antiguidade grega, notamos que Boulos Júnior versa sobre a democracia em Atenas e o poder do povo na administração da cidade, e lembra que “a democracia ateniense não era para todos. Os escravizados, as mulheres e os estrangeiros não eram considerados cidadãos e, portanto, não tinham o direito de participar da política” (BOULOS JÚNIOR, 2012c, p.210). Trazendo o conteúdo novamente para a nossa realidade, o autor busca explorar em alguns exercícios as comparações entre a democracia em Atenas e a do Brasil atual. Sabemos as diferenças entre elas, mesmo assim, consideramos relevante a abordagem da democracia para o estudo dos direitos humanos, para a sua prática no âmbito da Educação em Direitos Humanos, como lembrou Bobbio (1992, p.7): “sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia.” Através da democracia ateniense antiga o aluno poderá conhecer um pouco mais da democracia brasileira atual, por meio da comparação.

Ainda é importante lembrar que a democracia ateniense abordada no livro não está desvinculada da luta por direitos. Boulos evidencia que antes da implantação de reformas que



garantiram a soberania do povo em Atenas, aqueles que eram excluídos da participação política começaram a reivindicá-la.

No tocante a explicação sobre o mundo antigo romano, o autor expõe as lutas travadas pelos plebeus em prol da igualdade de direitos em relação aos patrícios. São externadas as seguintes vitórias: o Tribunato da Plebe, em 494 a.C., em que os plebeus passaram a nomear um tribuno que podia abolir as leis que destoassem de seus interesses; a Lei das Doze Tábuas, em 450 a.C., que estabeleciam pela primeira vez as leis escritas em Roma, fazendo com que os patrícios tivessem mais dificuldade em interpretar aquelas normas segundo suas conveniências; a Lei Canuleia, em 445 a.C., que autorizou o matrimônio entre plebeus e patrícios; as Leis Licínias-Séxtias, em 367 a.C., em que uma “determinava que um dos dois cônsules tinha de ser plebeu. A outra cancelava parte da dívida que os plebeus tinham com os patrícios” (BOULOS JÚNIOR, 2012c, p.248).

Outra conquista das camadas mais desprovidas da sociedade romana, destacada pelo autor, foi a “reforma agrária que limitava o tamanho da terra que um indivíduo podia ter e distribuía lotes de terra aos pobres” (BOULOS JÚNIOR, 2012c, p.253). A partir da explicação desse assunto, na parte do livro reservada ao “Dialogando”, o escritor suscita uma discussão em torno da concentração de terras em posse de poucas pessoas em nosso país atualmente.

Ainda sobre a Roma Antiga, Boulos também aborda brevemente acerca do Direito romano. Evidencia que os romanos elaboraram várias leis que inclusive tornaram-se referências no âmbito dos direitos civis em inúmeros países, como o próprio Brasil. Boulos Júnior (2012c, p.277) expõe os seguintes princípios do Direito romano:

- ninguém sofrerá penalidade pelo que pensa;
- nada que não se permita ao acusado deve ser permitido ao acusador;
- o encargo da prova fica com aquele que acusa e não com o acusado;
- na aplicação de penalidades, contam a idade e a inexperiência da parte culpada.

Nesse sentido, é possível constatar que o autor mais uma vez traz o conteúdo histórico para a realidade do aluno, evidencia que muitos produtos oriundos do passado não estão congelados naquele longínquo contexto, mas que de certo modo também podem ser percebidos no momento atual. A História, assim, pode se tornar mais atraente aos olhos dos

estudantes, já que muitos ainda fazem perguntas do tipo “por que eu tenho que estudar sobre as pessoas que já morreram?”, “para que estudar coisas que aconteceram há muitos anos atrás?”, como se o passado não tivesse relação alguma com o dia-a-dia do aluno.

Por fim, cabe ressaltarmos a proposta de Boulos no fechamento da unidade que foi aludida até então, na parte do “Debatendo e concluindo”. Nota-se que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que não foi evidenciada na abordagem de sua conjuntura, é brevemente trabalhada nesse momento. O autor limita-se em apontar que a Declaração foi um produto do pós-Segunda Guerra, período em que inúmeros crimes contra a humanidade foram presenciados. O documento foi debatido e assinado por membros de várias nações, e os direitos nele inscritos inspiraram a nossa Constituição. Assim, o autor apresenta dois deles, a saber: todas as pessoas são iguais perante a lei e todas têm o direito à diferença. Esses direitos são representados de uma forma bem didática, através de duas imagens do Menino Maluquinho de Ziraldo. Posteriormente, Boulos indica dois questionamentos que giram em torno dos referidos direitos no Brasil atual, e um que faz recordar a luta por outros direitos na Antiguidade, que foi estudada ao longo da unidade.

Interessa-nos apontar que a perspectiva da igualdade e o direito à diferença que Boulos traz à tona são de extrema importância no âmbito da Educação em Direitos Humanos. Como lembra Candau (2012), nos dias atuais os direitos humanos carecem de novos significados, sob um prisma multicultural, que incluam aspectos voltados para a diversidade cultural. Cabe aos direitos humanos a articulação entre igualdade e diferença, a afirmação da igualdade na diferença. Conforme a estudiosa, “não se trata de, para afirmar a igualdade, negar diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade” (CANDAU, 2012, p.719). Assim, os direitos humanos devem se enquadrar na dialética entre igualdade e diferença, no sentido de vencer as desigualdades ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade.

Também cabe observarmos que o direito a igualdade de todos perante a lei está sim prevista na Declaração Universal de 1948, como assevera Boulos, mas a perspectiva do direito à diferença, ainda não. O autor busca abordar um direito da Declaração que foi incluído à nossa Constituição, mas acaba por cometer esse deslize. Segundo Candau (2008), a discussão acerca do reconhecimento das diferenças culturais aparece fortemente com a Conferência de Viena em 1993. Apesar de não tocar diretamente nas questões culturais ao

versar sobre o direito à diferença, acreditamos na relevância do debate sugerido pelo autor do livro ao questionar se a nossa sociedade respeita o direito a ser diferente.

No que concerne ao Livro Didático destinado aos discentes do 7º ano, interessa para a discussão dessa pesquisa, que aborda o âmbito dos direitos humanos, a primeira unidade da obra, intitulada “Diversidade e discriminação religiosa”. Isso porque no processo de análise do material foi possível constatar que essa unidade traz a tona questões referentes à liberdade religiosa, que se insere no primeiro ciclo das tradições dos direitos humanos. O conteúdo da unidade aludida é dividido nos seguintes capítulos: Os francos; O feudalismo; Os árabes e o Islamismo; A África negra antes dos europeus: o Império do Mali e o Reino do Congo; China medieval.

Em relação à diversidade religiosa que dá nome a unidade, verifica-se que o autor realmente apresenta essa variedade ao longo dos capítulos, como por exemplo, o politeísmo dos germanos, o Cristianismo com a conversão do rei franco Clóvis, o Islamismo dos árabes, o Budismo dos chineses. Já os aspectos direcionados a discriminação religiosa são mais limitados, são abordados principalmente na explicação sobre os árabes e chineses.

No que diz respeito ao Islamismo dos árabes, Boulos escreve sobre a perseguição a Maomé em um primeiro momento, que optou por deixar a cidade de Meca por alguns anos. Em seguida, a conquista de Meca por aquele profeta ao lado de seus seguidores, que recorreram às armas e que acabaram por destruir as imagens dos deuses locais. Sobre a expansão islâmica, o autor também fala rapidamente acerca da *jihad*, a guerra santa contra aqueles que possuíam outras religiões.

No tocante ao Budismo seguido pelos chineses, o autor do livro evidencia a perseguição do governo contra a religião: “apropriou-se de terras, metais e moedas de vários mosteiros, mandou destruir vários deles e obrigou milhares de religiosos a deixar seus cargos” (BOULOS JÚNIOR, 2012d, p.86). Tais ações foram impostas principalmente na capital e em outras localidades, o autor aponta que em outras partes do país os adeptos do Budismo conseguiram praticar sua religião.

Por fim, na seção “Debatendo e concluindo” que fecha a unidade em questão, Boulos propõe alguns questionamentos a serem discutidos pelos alunos que versam sobre a liberdade religiosa e a tolerância. Após apontar que o direito dos indivíduos em professar sua religião foi por várias vezes desrespeitado, como exposto na unidade que abarcou o âmbito religioso de determinados povos, o autor afirma que no “presente, infelizmente, esse desrespeito

continua ocorrendo em várias partes do mundo. Mas hoje há também lideranças, movimentos e organizações empenhadas em fazer valer o direito de o ser humano escolher sua religião e praticá-la” (BOULOS JÚNIOR, 2012d, p.94).

Nesse sentido, o autor apresenta trechos de três fontes que servem como referência para a discussão das questões propostas, são elas: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição brasileira de 1988 e a Declaração da Cúpula do Milênio das Nações Unidas (ano 2000). Apesar de não contextualizar tais fontes para que o aluno tenha conhecimento da razão da criação desses documentos, Boulos propicia o debate de um assunto de significativa relevância no âmbito da Educação em Direitos Humanos: a tolerância religiosa. Em um mundo marcado por conflitos e guerras que tocam na religião, nada mais útil do que a discussão acerca da importância do respeito à crença do outro.

Foi possível verificar que, de forma distinta de como é tratada no livro do 6º ano, a Declaração Universal é mais evidenciada nesse momento, com a apresentação dos direitos que realmente estão nela inscritos e com a exposição de partes do documento que expressam o nosso direito a liberdade de religião, de poder manifestá-la, a liberdade em mudar de crença. Sobre a Constituição de 1988, também são expostos os trechos que anunciam a nossa liberdade de crença, a garantia do livre exercício dos cultos e da proteção dos locais onde são presenciados. Já na abordagem da Declaração da Cúpula do Milênio, Boulos especifica a parte do texto que versa sobre a tolerância, o respeito mútuo de todos em suas múltiplas culturas, línguas e crenças, a promoção de uma cultura de diálogo e paz.

Para complementar o trabalho com os textos também são expostas duas imagens, utilizadas apenas para ilustrar o tema a ser debatido. A primeira possui a seguinte legenda: “O papa João Paulo II abraça o líder budista, 14º Dalai Lama, em foto de 1990” (*Idem*). Já a legenda da segunda imagem descreve: “Pessoas de diferentes povos seguram o planeta Terra” (*Idem*).

Finalmente, quatro questões são apresentadas. Na primeira, é solicitado que o aluno identifique os elementos comuns entre a Declaração Universal e a Constituição brasileira, ou seja, ambas apontam para o direito a liberdade religiosa e sua manifestação. Na segunda, Boulos questiona se de fato os vários cultos religiosos são respeitados no Brasil, que é um direito assegurado pela Constituição de 1988. Na terceira questão, o autor explora a Declaração da Cúpula do Milênio, no que ela diz sobre as distinções entre as sociedades, diferenças essas que não necessitam ser encaradas com temor, mas sim compartilhadas

enquanto patrimônio da humanidade. Por fim, na quarta questão, o autor propõe que os estudantes concretizem uma campanha que possa propagar o respeito e a tolerância para com as distintas religiões.

Ao trabalhar com os documentos o autor possibilita que o aluno conheça aspectos da nossa Constituição, partes da Declaração Universal, enfim, que o estudante tenha contato com importantes documentos que asseguram os direitos humanos. E isso é de fundamental importância, é necessário que os indivíduos conheçam seus direitos para que possam reivindicá-los quando forem negados. E que entendam que os direitos são direitos, e não meros favores, como já previa a discussão acerca da Educação em Direitos Humanos. É verdade que não há uma exploração mais ampla das referidas fontes, dos outros inúmeros direitos que elas estabelecem, visto que o autor procurou estar em consonância com o tema da unidade, que no caso versou a religião. De todo modo, o primeiro passo foi dado para que o aluno tenha contato com a legislação que anuncia os seus direitos.

## CONCLUSÃO

Este estudo buscou analisar o Programa Nacional do Livro Didático e uma coleção de obras de História avaliada e aprovada por ele, atualmente em uso em diversas escolas públicas do país. A análise desses livros ligou-se à preocupação com a forma com que as gerações e trajetórias dos direitos humanos são apresentadas pelo conjunto da obra no âmbito da história Geral. Entendemos que essa é uma investigação válida e útil, visto que as políticas públicas para a Educação em Direitos Humanos no Brasil apontam para a importância da abordagem da temática referente a estes direitos no Programa do Livro e no conteúdo desse material. Além disso, também consideramos que o conhecimento desses direitos pelos estudantes é de significativa relevância, como em muitos casos o Livro Didático ainda é um instrumento muito utilizado em sala de aula, talvez por intermédio dele e do professor este conhecimento chegue até o aluno. E, além disso, consideramos que os conteúdos da disciplina história podem ser fonte profícua para a abordagem com os direitos humanos no ambiente escolar.

Inicialmente, foram abordados nessa dissertação alguns aspectos sobre os livros escolares no Brasil oitocentista, momento este em que não havia uma política pública destinada especificamente àquele material, mas, ainda assim, o poder público não deixou de intervir nos manuais que eram empregados nas escolas.

Em seguida, a análise esteve voltada para as políticas do Livro Didático entre a década de 1930 e o início dos anos de 1980. Naquela conjuntura, foi possível verificar que os diferentes governos também procuravam controlar os livros utilizados nas instituições escolares e regulamentar uma política nacional do livro, criando distintos meios para isso. Foi fundado o Instituto Nacional do Livro, a Comissão Nacional do Livro Didático, a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático, a Fundação Nacional do Material Escolar, a Fundação de Assistência ao Estudante, todas responsáveis pelos livros que eram distribuídos às escolas públicas. Tais materiais não podiam destoar do modelo político vigente e deveriam se enquadrar em suas determinações legais. A importância social do Livro Didático se refletiu inclusive nas matérias do Jornal do Brasil, que fornecia informações sobre os órgãos, as comissões responsáveis pelos livros, sobre os programas destinados a eles.

Esta pesquisa também nos propiciou uma melhor compreensão acerca do funcionamento, da organização, da trajetória do PNLD do momento em que foi criado até os dias atuais, através da análise de sua ampla legislação. Foi possível constatar a grandiosidade

do Programa, como ele se expandiu ao longo dos anos, incorporando novos públicos-alvo, novos componentes curriculares, novas formas de avaliação dos livros, entre outros aspectos.

De início, o Programa se apresentou de forma mais genérica, verificamos que a legislação apontou o órgão encarregado pela implementação do PNLD, que num primeiro momento foi a FAE com a supervisão da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, o Distrito Federal e os órgãos municipais de ensino. Entretanto, não houve uma atribuição específica sobre o quê cada uma das Secretarias deveria concretizar, de modo geral, foram mencionadas apenas as responsabilidades da FAE. Em período posterior, já em 1998 – até a resolução mais atual – constatamos que essas atribuições de cada entidade são explicitadas e vão se aprimorando, podendo contribuir para uma melhor organização da execução do Programa.

As maneiras de avaliar as obras, os critérios utilizados, também sofreram transformações ao longo dos anos. Na primeira avaliação dos livros estes materiais foram classificados em excluídos, não-recomendados, recomendados com ressalvas e recomendados. A categoria recomendados com distinção foi incluída posteriormente. Já a partir da edição do PNLD/1999 o Guia de Livros Didáticos não mais apresentou obras não recomendadas. Em determinado momento, a classificação das obras vinham acompanhadas com os desenhos de estrelas, mas isto também foi abolido a partir de 2004. Atualmente, todas essas categorias classificatórias também foram eliminadas na divulgação das obras aprovadas, hoje o guia apresenta uma resenha de cada coleção.

Outro aspecto que constatamos foi a abrangência dos Livros Didáticos distribuídos com o passar dos tempos. Se inicialmente as obras enviadas às escolas correspondiam às disciplinas de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, anos depois, também foram incluídos os livros de História, Geografia, dicionários de Língua Portuguesa, livros em braille, libras, obras literárias, livros de Biologia, Química, Arte, entre outros, consumíveis e reutilizáveis. Do mesmo modo, a amplitude do público consumidor desses materiais também é evidente. Primeiramente, os livros eram destinados aos alunos da antiga 1ª a 4ª série do ensino fundamental, depois, passaram a ser encaminhados aos estudantes do segundo ciclo daquele nível de ensino, aos discentes do ensino médio, jovens e adultos e aos educandos que residem no campo.

Vimos também que o PNLD esteve na esteira dos processos de centralização e descentralização até a publicação da resolução nº 30, de 4 de agosto de 2006, passando a

partir de então a trilhar nos moldes centralizado. Entretanto, quando foi implementado seguindo a perspectiva descentralizadora, entendemos que o PNLD se abeirou mais de uma descentralização conservadora em detrimento de uma progressista. Atualmente, conforme a resolução nº42, de 28 de agosto de 2012, o FNDE é o responsável por executar o Programa, recebendo também a participação da SEB, das Secretarias de Educação dos estados, municípios e distrito federal, das escolas e dos professores. A participação destes dois últimos no Programa do Livro Didático foi aqui considerada a mais restrita.

Foi possível notar ainda a presença atuante das editoras em prol de seus interesses, além da intervenção do Banco Mundial que, com o discurso de melhorar o nosso ensino através do financiamento de Livros Didáticos, acabou por comprometê-lo devido à lógica econômica que persegue.

Também constatamos que o MEC se mostrou preocupado com a promoção da Educação em Direitos Humanos, no âmbito escolar, quando divulgou em 2009, edital para a produção de obras didáticas e paradidáticas direcionadas à EDH pelas instituições públicas de Educação Superior e pelas instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica. Na verdade, este projeto proposto pelo MEC estava em consonância com as políticas de EDH no Brasil, que, como vimos, indicavam a inclusão da temática dos direitos humanos nos materiais didáticos escolares.

Entre tais políticas públicas que versam sobre a EDH, foram evidenciadas neste trabalho principalmente o PNDH-3 e o PNEDH. O primeiro foi lançado em 1996 e despontou em 2010 de forma ainda mais elaborada. Os direitos humanos foram percebidos enquanto um importante tema estruturador a ser seguido nos múltiplos espaços onde o poder público atua, inclusive na educação. Assim, com a elaboração do PNEDH, foi proposta uma educação voltada para as concepções e práticas dos valores dos direitos humanos, a concretização de uma cultura de direitos humanos que visa transformar mentalidades nos mais variados espaços: escolas, universidades, no âmbito da educação não formal, entre outros.

Constatamos que os documentos oficiais e os especialistas da área asseveram a relevância do estudo das dimensões históricas dos direitos humanos no âmbito dos conteúdos da EDH. Nesse sentido, foi realizada uma análise dessas dimensões na coleção de Livros Didáticos *História Sociedade & Cidadania*, aprovada pelo PNLD e utilizada no segundo ciclo do ensino fundamental em todas as séries. Essa relação, dimensões históricas dos direitos humanos, EDH e Livro Didático, a partir do levantamento bibliográfico em revistas



científicas nacionais, parece evidenciar o caráter diferencial e possivelmente inovador dessa proposta, resguardando-se os limites espaço-temporais da presente pesquisa.

Tomamos como referência os estudos de Mondaini (2008), que situou o primeiro ciclo de afirmação histórica dos direitos humanos nas revoluções burguesas modernas, estando ligado ao pensamento liberal, em um momento em que os indivíduos lutavam pelos direitos civis e políticos frente aos Estados despóticos. Uma segunda geração de direitos esteve atrelada ao pensamento socialista e despontou com a luta da classe trabalhadora em prol dos direitos sociais, em meados do século XIX e aprofundada na segunda metade do século XX. Já a terceira geração, a mais recente, diz respeito aos direitos dos povos, direitos coletivos, vinculada principalmente às reivindicações de vários grupos sociais pelos direitos que ainda lhes são negados, além da luta por outros novos direitos.

Foi possível verificar que tais gerações estão presentes sobretudo nos livros do 8º e 9º ano e menos desenvolvidas nos do 6º e 7º, que abordam mais os conteúdos localizados em contextos anteriores ao período moderno. A obra do 8º abarca a primeira geração e um pouco da segunda, a do 9º inclui o restante dessa segunda geração e também contempla os direitos da terceira tradição. O livro do 6º ano explora a batalha por direitos na Antiguidade e o do 7º toca nas questões referentes à liberdade religiosa, que se insere no primeiro ciclo das tradições dos direitos humanos.

Se pensarmos na coleção como um todo, verificamos que as dimensões históricas são tratadas através da abordagem dos próprios fatos históricos marcados pelas lutas por direitos. Ao escrever seus livros, Boulos não explicita diretamente a existência de gerações dos direitos humanos, mas evidencia as inúmeras revoluções pelos quais os indivíduos foram conquistando seus direitos, em distintas conjunturas, por exemplo: a Revolução Americana, Francesa, Russa, Cubana, as lutas pela independência na Índia e na África do Sul, entre outras.

Os principais pensadores que influenciaram o espírito revolucionário dos rebeldes nas referidas batalhas também foram expostos: os iluministas no bojo da primeira geração de direitos, tais como Locke e Montesquieu; os socialistas como Marx e Engels no âmbito da segunda tradição; a resistência pacífica deixada por Gandhi na geração mais recente. Apesar de não se ater mais profundamente, algumas das obras desses pensadores também são apresentadas pelo autor, como *O espírito das leis* de Montesquieu, *O Capital* de Marx, entre outras.

Sobre os direitos da primeira geração, de forma geral, constatamos que Boulos toca em sua coleção, por exemplo, no direito a propriedade, a liberdade de expressão, a liberdade religiosa, no direito político. Também alude o ataque a essas liberdades pelos Estados socialistas: a violação da liberdade de imprensa, de pensamento, de ir e vir. Sobre a segunda tradição, o autor menciona algumas medidas adotadas por aqueles governos, como os casos de distribuição de terras, da igualdade entre homens e mulheres (presente ao menos no papel), também toca em questões referentes ao mundo do trabalho, à educação escolar indígena, entre outras. No tocante a terceira geração, Boulos faz alguns apontamentos acerca da tolerância e do respeito entre os povos, dos crimes contra a humanidade, da paz, traz a tona a luta por direitos negados a inúmeros indivíduos, como no caso da batalha pela independência na África do Sul, entre outras. De maneira geral, em relação a cada geração, o autor desenvolve mais alguns de seus aspectos e menos de outros.

Verificamos que em alguns momentos, na explicação de determinadas conjunturas, o autor não evidencia que a conquista dos direitos se limitou a uma parcela de indivíduos, como no caso da abordagem dos direitos alcançados com a Revolução Gloriosa, por exemplo. Em outros contextos este problema é explicitado, como no caso das conquistas dos norte americanos no período pós-independência, que não foram usufruídas por mulheres, negros e índios. Constatamos ainda que Boulos frequentemente procura recorrer ao presente, à realidade mais próxima do aluno, para abordar os conteúdos sobre o passado.

O autor também versa sobre as gerações dos direitos humanos ao apresentar os múltiplos documentos que são frutos das lutas por direitos, nos mais variados contextos: Carta do Povo, de 1838; Declaração de Independência dos Estados Unidos; Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789; Manifesto Comunista de 1848; Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, entre outros.

Enquanto alguns documentos são trabalhados por Boulos como fontes, em que seus conteúdos podem ser mais explorados pelos alunos através de questões suscitadas pelo autor, outros são tratados como mais uma informação inerente ao assunto estudado. Consta-se que o trato com as fontes, em alguns casos analisados, não levam os alunos a tecer críticas sobre as mesmas, a questioná-las, algumas perguntas já são situadas pelo autor para que o aluno possa respondê-las, consultando as informações expostas nas fontes. Em outros casos, como na abordagem da nossa Constituição, o autor concretiza indagações que levam os estudantes a

refletir se o conteúdo exposto no documento é de fato cumprido, uma forma de questionar o que está disposto.

Na análise efetuada sobre as gerações dos direitos humanos na coleção, também constatamos que o autor utiliza várias imagens ao longo de suas explicações sobre os diferentes conteúdos. Verificou-se que a grande maioria dessas imagens que foram aludidas neste trabalho apresenta legenda, a data/período em que foi produzida, o lugar e a autoria. Enquanto algumas imagens são empregadas como mera ilustração ao texto, do tema estudado, do assunto a ser discutido, em outras há uma proposta de análise das mesmas, através de perguntas já estabelecidas que direcionam a interpretação. Neste último caso, questões importantes acerca das imagens como “quem fez, quando fez, por que, para quem, com qual finalidade” (MOLINA, 2013, p.259) não são propostas.

Como vimos na introdução dessa dissertação, Choppin (2004) lembra que o Livro Didático é um suporte de métodos de aprendizagem, na medida em que apresenta as atividades, os exercícios a serem realizados pelos alunos sobre o conteúdo estudado. No caso da coleção analisada, várias foram as atividades propostas ao longo dos assuntos explicados, seja por meio do uso de documentos, de imagens ou de outras questões indicadas que não se apoiam nesses dois recursos.

Verificamos que a maioria dos exercícios que analisamos não leva os alunos a memorizar os conhecimentos, mas sim a refletir sobre os fatos históricos, e em alguns casos, a estabelecer a relação do passado com o presente, a realizar comparações entre fontes. Outras atividades propostas sugerem que os alunos divulguem o conhecimento aprendido na escola para além de seus muros, indicando a concretização de medidas para o alcance de certos valores dos direitos humanos, como a paz, a tolerância entre os povos.

Viola (2010, p.29) afirma que “tanto os educadores como os educandos devem ser capazes de construir, em conjunto e dialogicamente, a capacidade de conhecer os direitos inerentes à condição humana.” Por tudo o que foi dito e, apesar de falhas que foram citadas, acreditamos que a coleção *História Sociedade e Cidadania*, aprovada pelo PNL D, pode contribuir para que os sujeitos em sala de aula conheçam um pouco sobre o âmbito dos direitos humanos, sobre quais são estes direitos, conquistados através de muitas lutas em diferentes contextos históricos, sobre os importantes documentos frutos dessas batalhas. Conhecer tais direitos é o mínimo para que eles sejam promovidos, protegidos, praticados e reivindicados, é um passo importante para a efetivação de uma Educação em Direitos

Humanos. Outrossim, não é por demais irrelevante destacar que não basta apenas que os Livros Didáticos tragam a abordagem dos direitos humanos para o seio da discussão escolar, mas que a própria formação de educadores possa contemplar essa temática.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de. Jornal do Brasil: Uma reforma famosa. In: ABREU, Alzira Alves de; LATTMAN-WELTMAN, Fernando; ROCHA, Dora (orgs.). *Eles mudaram a imprensa: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2003, p.69-73.

ABREU, Mariza. *Organização da educação nacional na Constituição e na LDB*. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002, p.11-55.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; MIRANDA, Sonia Regina. Memória e História em Livros Didáticos de História: o PNLD em perspectiva. *Educar em Revista*, n.46, p.259-283, 2012.

ALVES, José Augusto Lindgren. Direitos humanos: o significado político da Conferência de Viena. *Lua Nova*, n.32, p.169-180, 1994.

ARÓSTEGUI, Julio. *A pesquisa histórica: teoria e método*. Bauru: Edusc, 2006.

ARRUDA, José Jobson de Andrade. *Revolução Industrial e Capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p.7-21.

AYERBE, Luis Fernando. *A Revolução Cubana*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p.15-92.

AZEVEDO, Edeílson Matias de. Livro Didático de história no contexto do PNLD: avanços e permanências. *Ensino Em-Revista*, v.17, p.617-634, 2010.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008, p.23-79.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 3.ed., Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROS, Alessandra Soares e. Representações e significados da deficiência nos Livros Didáticos de Ciências no PNLD 2007. *SER Social*, v.15, p.75-91, 2013.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de Livros Didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e Direitos Humanos. In: *Cadernos de Pesquisa*, Fund. Carlos Chagas, nº 104, 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação em Direitos Humanos: De que se trata?* Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000. Disponível em: <http://hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 11/01/2016.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et. al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.335-350.

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL BRASIL. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 14/02/2016.

BITTENCOURT, Circe. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, v.30, p.475-491, 2004.

\_\_\_\_\_. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12.ed. São Paulo: Contexto, 2015, p.11-27.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: SDH/PR, 2010.

\_\_\_\_\_. *Parecer MEC/CNE/CEB n.7/2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2010.

\_\_\_\_\_. *Parecer MEC/CNE/CP n.8/2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BUENO, João B. Gonçalves; GUIMARÃES, Maria de Fátima; PINTO JÚNIOR, Arnaldo. PNLD: as formas de controle e avaliação das metodologias de leitura de imagens visuais impressas nos Livros Didáticos de História no tempo presente. *Cadernos do Tempo Presente*, n.10, n.p.,2012.

BURKE, Peter. Abertura: a Nova História, seu passado e seu futuro. In: *A Escrita da História. Novas Perspectivas*. São Paulo: Unesp. 1992.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, p.59-66, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (orgs.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.72-99.

\_\_\_\_\_. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et. al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.399-411.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, p.45-56, 2008.

\_\_\_\_\_. Direito à educação, diversidade e Educação em Direitos Humanos. *Educação e Sociedade*, v.33, p.715-726, 2012.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do Livro Didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. 2007. 252f. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2007.

CASTRO, Jorge Abrahão. *O processo de gasto público do Programa do Livro Didático*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, 1996.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/INL> Acesso em: 13/02/2016.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, v.30, p.549-566, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 28/02/2015.

\_\_\_\_\_. Políticas de livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. Tradução de Fernanda B. Busnello. Revisão de Maria Helena Camara Bastos. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, v. 12, p. 9-28, 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29225/pdf>. Acesso em 13/02/2016.

COMPARATO, Fábio Konder. A Constituição Alemã de 1919. In: \_\_\_\_\_. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2010. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/anthist/alema1919.htm> Acesso em: 14/02/2016.

COSTA, Elzimar de Marins. Lugar de aprender língua estrangeira é na escola: reflexões em torno do PNLD 2011. *Letras*, v.21, p.315-340, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

DAHER, Del Carmen; FREITAS, Luciana Almeida de.; SANT'ANNA, Vera de Albuquerque. Breve trajetória do processo de avaliação do Livro Didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. *Eutomia*, v.11, p.407-426, 2013.

DI GIORGI, Cristiano A. Garboggini et al. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o Livro Didático como capital cultural do aluno/família. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*, v.22, p.1027-1056, 2014.

EL-HANI, Charbel Niño; ROQUE, Nádia; ROCHA, Pedro Bernardo da. Livros Didáticos de Biologia do Ensino Médio: Resultados do PNLEM 2007. *Educação em Revista*, v.27, p.211-240, 2011.

EVANGELISTA, Olinda. *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. Roteiro de trabalho do Mini-curso oferecido durante a 31ª. Reunião Anual da ANPED, GT15, Educação Especial. Caxambu, MG, 19-22 de outubro de 2008.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. *A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)*. 2008. 139f. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Letras de Assis/UNESP, Assis, 2008.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *Os processos de avaliação de Livros Didáticos no Brasil (1938-1984)*. 2011. 252f. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2011.

FRANÇA, Viviane Helena de; MARGONARI, Carina; SCHALL, Virgínia Torres. Análise do conteúdo das leishmanioses em Livros Didáticos de Ciências e Biologia indicados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (2008/2009). *Ciência & Educação*, v.17, p.625-644, 2011.

FREITAG, Bárbara, et. al. *O estado da arte do Livro Didático no Brasil*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Rede Latino-americana de Informação e Documentação em Educação – REDUC. Brasília, 1987.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em: 14/02/2016.

GARCEZ, Fernando. A revitalização da política de Livro Didático no Brasil: regular e avaliar para qualificar. *Jornal de Políticas Educacionais*, n.13, p.47-53, 2013.

GATTI Jr., Décio. A construção de uma sociedade de direitos: história, Livro Didático e cinema. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO Jr., Arnaldo (orgs.). *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História*. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013, p.327-356.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, v.XXI, p.159-170, 2000.

IANNI, Octávio. Revoluções camponesas na América Latina. In: SANTOS, José Vicente T. (org.). *Revoluções camponesas na América Latina*. São Paulo: Ícone, 1985, p.15-45.



KARNAL, Leandro. Estados Unidos, Liberdade e Cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *História da Cidadania*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.135-157.

KAUFMANN, Roberta Fragozo Menezes. *Ações Afirmativas à brasileira: necessidade ou mito?* Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007.

KNAUSS, Paulo. Ensino Médio, Livros Didáticos e Ensino de História: desafios atuais da educação no Brasil. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI Jr., Décio (orgs.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011, p.199-215.

KONDER, Leandro. Ideias que romperam fronteiras. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *História da Cidadania*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2013a, p.171-189.

KONDER, Rodolfo. Trevas e luzes: a Anistia Internacional. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *História da Cidadania*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2013b, p.385-397.

LAJOLO, Marisa. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, v.16, p. 3-9, 1996.

LEWANDOWSKI, Enrique Ricardo. O Tribunal Penal Internacional: de uma cultura de impunidade para uma cultura de responsabilidade. *Estudos Avançados*, v.16, p.187-197, 2002.

LIMA, Maria E. de Castro; SILVA, Penha Souza. Critérios que professores de Química apontam como orientadores da escolha do Livro Didático. *Revista Ensaio*, v.12, p.121-136, 2010.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008, p.111-153.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em Direitos Humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et. al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.85-101.

MANTOVANI, Katia Paulilo. *O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público*. 2009. 126f. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, São Paulo, 2009.

MARINHO, Genilson. *Educar em direitos humanos e formar para cidadania no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. Estado, editoras e ensino: o papel da política na produção, avaliação e distribuição dos Livros Didáticos de História no Brasil (1938-1012). *Revista História Hoje*, v.2, p.213-240, 2013.

MEC. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993. (Versão acrescida).

\_\_\_\_\_. SECAD. *Edital de chamada pública nº 16, de 09 de julho de 2009.*

MEDINA, Rafael Alarcón. Desenvolvimento: A Revolução Mexicana. In: BASTOS, Rodolfo Borquez (org.). *Revolução Mexicana: antecedentes, desenvolvimento e consequências.* São Paulo: Expressão Popular, 2008, p.75-141.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O Livro Didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, v.24, p.123-144, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n.117, p.197-217, 2002.

MOLINA, Ana Heloísa. Imagens em Livros Didáticos de história: elementos para uma análise das relações imagem/texto/historiografia. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO Jr., Arnaldo (orgs.). *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História.* Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013, p.247-265.

MONDAINI, Marco. *Direitos Humanos.* São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *História da Cidadania.* 6.ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.115-133.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.* 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.179-229.

MONTEIRO JÚNIOR, Francisco Nairon; CARVALHO, Washington Pacheco de. O ensino de acústica nos Livros Didáticos de Física recomendados pelo PNLEM: análise das ligações entre a Física e o mundo do som e da música. *Holos*, ano27, v.1, p.137-154, 2011.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *História da Cidadania.* 6.ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.159-169.

OLIVEIRA, Ana Larissa. Gêneros textuais e língua inglesa em uso: uma análise das coleções aprovadas pelo PNLD/LE no Brasil. *Trab. Ling. Aplic.*, n.(51.2), p.305-317, 2012.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO Jr., Arnaldo (orgs.). *Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História.* Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013, p.357-372.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações sociais e política de cotas nas Universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação (Porto Alegre)*, v.30, p. 29-51, 2007.

ORTELLADO, Pablo. Uma política de direito autoral para o Livro Didático. São Paulo: *Ação Educativa. Observatório da Educação*, 2009 (Desafios da Conjuntura, v.1, n.27, 2009).

PERONI, Vera. *Política Educacional e papel do Estado no Brasil dos anos de 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRELLI, Maria de Souza; LIMA, Adriana Araújo de; BELMAR, César Cristiano. A escolha e o uso do Livro Didático pelos professores das áreas de Ciências Naturais e Matemática: as pesquisas que abordam essa temática. *Série-Estudos*, n.35, p.241-261, 2013.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. Igualdade e especificidade. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *História da Cidadania*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.265-309.

RIBEIRO, Wagner Costa. Em busca da qualidade de vida. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *História da Cidadania*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.399-417.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos. *Programa Estadual de Direitos Humanos do Rio de Janeiro*. 2012.

RIPARDO, Ronaldo Barros. Gêneros textuais nos Livros Didáticos de alfabetização matemática e matemática do PNLD 2010. *Linhas Críticas*, n.36, p.339-360, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 40.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SACAVINO, Susana. Democracia e cidadania na nova ordem mundial globalizada. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (orgs.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a, p.9-23.

\_\_\_\_\_. Educação em Direitos Humanos e democracia. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (orgs.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b, p.36-48.

SADER, Emir. Contexto histórico e Educação em Direitos Humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et. al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.75-83.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. A inclusão do personagem negro em Livros Didáticos de geografia: quando a diferença é banalizada? *Geografia (Londrina)*, v.22, p.39-58, 2013.

SARKIN, Jeremy. O advento das ações movidas no Sul para reparação por abusos dos direitos humanos. In: *SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos*, v.1, p.70-133, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto, et al. *Política Educacional*. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.). *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2010, p.41-63.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.31, p.13-33, 2010.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do Livro Didático no Brasil. *Educ. Real*, v.37, p.803-821, 2012.

SILVA, Paulo V. Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACIFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de Livros Didáticos. *Educ. Pesqui.*, v.39, p.127-143, 2013.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *História da Cidadania*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.191-263.

SQUINELO, Ana Paula. Revisões historiográficas: A Guerra do Paraguai nos Livros Didáticos brasileiros – PNLD 2011. *Diálogos*, v.15, p.19-39, 2011.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Livros Didáticos de História: o passado sempre presente. *História & Ensino*, v.15, p.131-158, 2009.

\_\_\_\_\_. OLivro Didático e a lei: permitido e proibido. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI Jr., Décio (orgs.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu, 2011, p.243-252.

SUZUKI, Júlio César; ROMANO, João G. Nogueira; SOUSA, Denise Martins de. Livro Didático de geografia e de história na realidade paulistana: uma reflexão sobre o PNLD e a política de distribuição de cadernos de ensino pelo governo do estado de São Paulo. *Para Onde?!* v.5, p.117-133, 2011.

TAMBARA, Elomar. Trajetórias e natureza do Livro Didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, v. 6, p. 25-51, 2002.

TAVARES, Leandro Henrique Wesolowski. *A História da Ciência nas Obras de Química do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio: uma análise através do conceito de substância*. 2010. 167f. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Bauru, 2010.

TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís. *(Des)ajuste global e modernização conservadora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TENUTA, Adriana Maria; OLIVEIRA, Ana Larissa. Livros Didáticos e ensino de línguas estrangeiras: a produção escrita no PNLD-2011/LEM. *Linguagem & Ensino*, v.14, p.315-336, 2011.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge;

HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1998, p.195-227.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1998, p.125-193.

VIDAL, Paulo Henrique; PORTO, Paulo Alves. A história da ciência nos Livros Didáticos de Química do PNLEM 2007. *Ciência & Educação*, v.18, p.291-308, 2012.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.). *Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2010, p.15-40.

ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de Livros Didáticos em escolas públicas de educação básica. *Rev. bras. Estud. pedagog. (online)*, v.94, p.585-602, 2013.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Globalização, Educação em Direitos Humanos e currículo. *Revista Espaço do Currículo(Online)*, v. 1, p. 166-188, 2008.

## **LEGISLAÇÃO**

Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro.

Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do Livro Didático.

Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976. Dispõe sobre a distribuição de livros textos e dá outras providências.

Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983. Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, amplia suas finalidades e dá outras providências.

Exposição de Motivos nº 180, de 16 de agosto de 1985. Propõe a instituição do Programa Nacional do Livro Didático.

Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático e dá outras providências.

MEC. Portaria nº 863, de 30 de outubro de 1985. Estabelece os procedimentos a serem observados na execução do Programa Nacional do Livro Didático.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Resolução nº 21, de 25 de novembro de 1998. Dispõe sobre a execução do PNLD.

Resolução nº 22, de 5 de setembro de 2000. Dispõe sobre a execução do PNLD.

Resolução nº 5, de 21 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático PNLD.

Resolução nº 24, de 11 de julho de 2003. Dispõe sobre a execução do processo de editoração (adaptação, transcrição e revisão) e impressão de livros em Braille, por intermédio dos Programas do Livro.

Resolução nº 38, de 15 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM.

MEC. Portaria nº 2.963, de 29 de agosto de 2005. Dispõe sobre as normas de conduta para o processo de execução dos Programas do Livro.

Resolução nº 30, de 4 de agosto de 2006. Dispõe sobre a execução do PNLD.

Resolução nº 1, de 15 de janeiro de 2007. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio.

MEC. Portaria nº 7, de 5 de abril de 2007. Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro.

Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA 2008.

Resolução nº 15, de 8 de abril de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a promoção, no contexto escolar, da Educação em Direitos Humanos.

Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).

Decreto nº 7.037, de 21 de Dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e dá outras providências.

Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências.

Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo).

Resolução Nº1, de 30 de Maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a educação básica.

### **MATÉRIAS DO JORNAL DO BRASIL**

Jornal do Brasil, de 16/08/1940: Bibliotecas publicas municipais em todos os Estados.

Jornal do Brasil, de 21/07/1940: Livro Didático.

Jornal do Brasil, de 18/05/1970: Ceticismo.

Jornal do Brasil, de 26/06/1976: O Livro Didático – vamos estudar para desaprender. Norma Couri.

Suplemento especial do Jornal do Brasil, de 28/09/1979: Fename distribui livros a 8 milhões de estudantes.

Jornal do Brasil, de 18/08/1985: Livro do MEC.

Jornal do Brasil, de 20/08/1985: Livro não será mais descartável.

Jornal do Brasil, de 07/06/1986: MEC ainda não distribuiu 4,5 milhões de livros.

Jornal do Brasil, 19/08/1976: Governo pede mais três anos para acabar com os livros descartáveis.

### **COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS**

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História Sociedade & Cidadania*. Edição reformulada, 8º ano, 2.ed. São Paulo: FTD, 2012a.

\_\_\_\_\_. *História Sociedade & Cidadania*. Edição reformulada, 9º ano, 2.ed. São Paulo: FTD, 2012b.

\_\_\_\_\_. *História Sociedade & Cidadania*. Edição reformulada, 6º ano, 2.ed. São Paulo: FTD, 2012c.

\_\_\_\_\_. *História Sociedade & Cidadania*. Edição reformulada, 7º ano, 2.ed. São Paulo: FTD, 2012d.