

# O ESPAÇO DOS DIREITOS HUMANOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PÓS-BNCC: UMA ANÁLISE DE FRAGMENTOS TEXTUAIS DOS “CONTEÚDOS COMPLEMENTARES”

Eliakin Ramos\*

## RESUMO

O presente artigo analisa a presença de temas relacionados aos Direitos Humanos nos Livros Didáticos de História a partir de fragmentos textuais presentes na narrativa dos textos, livros estes elaborados após a BNCC. Para isso, nosso referencial teórico se ampara nas contribuições de Circe Bittencourt ao tratar sobre a natureza do Livro Didático, nas contribuições de Giuseppe Tosi e Vera Lúcia Candau, a respeito da ideia de Direitos Humanos e de Educação em Direitos Humanos, respectivamente. Paralelamente, o presente trabalho fundamenta-se na metodologia de pesquisa do estudo bibliográfico e também nas contribuições de Laurance Bardin a respeito da análise de conteúdo. Conclui-se que a presença dos Direitos Humanos se apresenta de forma difusa, apresentando, de fato, a temática dos Direitos Humanos. No entanto, sua aparição revela-se simples, onde a conquistas desses direitos está muito mais alinhada ao capital financeiro do que a uma conquista social e histórica, privilegiando a narrativa de potências econômicas mundiais (como os EUA, a Alemanha, Inglaterra) e, em contraponto, pouco abordando as conquistas/efetivação de direitos em países periféricos.

**Palavras-chave:** Livros Didáticos. Ensino de História. Direitos Humanos.

---

\* É graduado em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Informática para Educação pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Doutorando em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: [eliakin.ramos@hotmail.com.br](mailto:eliakin.ramos@hotmail.com.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-0562-511X>

## THE SPACE OF HUMAN RIGHTS IN POST-BNCC HISTORY TEXTBOOKS: AN ANALYSIS OF TEXTUAL FRAGMENTS OF “COMPLEMENTARY CONTENT”

### ABSTRACT:

This article analyzes the presence of themes related to Human Rights in History Textbooks based on textual fragments present in the narrative of the texts, books developed after the BNCC. To this end, our theoretical framework is supported by the contributions of Circe Bittencourt when dealing with the nature of the Textbook, and by the contributions of Giuseppe Tosi and Vera Lúcia Candau, regarding the idea of Human Rights and Education in Human Rights, respectively. At the same time, this work is based on the research methodology of the bibliographic study and also on the contributions of Laurance Bardin regarding content analysis. It is concluded that the presence of Human Rights is presented in a diffuse way, presenting, in fact, the theme of Human Rights. However, its appearance is revealed to be simple, where the achievement of these rights is much more aligned with financial capital than with a social and historical achievement, privileging the narrative of global economic powers (such as the USA, Germany, England) and, in contrast, barely addressing the achievements/implementation of rights in peripheral countries.

**Keywords:** Textbooks; Teaching History; Human rights.

## EL ESPACIO DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA POST-BNCC: UN ANÁLISIS DE FRAGMENTOS TEXTUALES DEL “CONTENIDO COMPLEMENTARIO”

### RESUMEN:

Este artículo analiza la presencia de temas relacionados con los Derechos Humanos en los Manuales de Historia, a partir de fragmentos textuales presentes en la narrativa de los textos, libros desarrollados después de la BNCC. Para ello, nuestro marco teórico se apoya en las contribuciones de Circe Bittencourt sobre la naturaleza del Manual, y en las de Giuseppe Tosi y Vera Lúcia Candau sobre la idea de Derechos Humanos y Educación en Derechos Humanos, respectivamente. A su vez, este trabajo se basa en la metodología de investigación del estudio bibliográfico y también en las contribuciones de Laurance Bardin sobre el análisis de contenido. Se concluye que la presencia de los Derechos Humanos se presenta de forma difusa, presentando, de hecho, la temática de los Derechos Humanos. Sin embargo, su apariencia se revela simple, donde la consecución de estos derechos está mucho más alineada con el capital financiero que con un logro social e histórico, privilegiando la narrativa de los poderes económicos globales (como EE.UU., Alemania, Inglaterra) y, en contraste, apenas atendiendo a los logros/implementación de derechos en los países periféricos.

**Palabras clave:** Libros de texto. Enseñanza de la Historia. Derechos Humanos.

## INTRODUÇÃO: OLHARES E CARACTERIZAÇÕES ACERCA DO LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO

Mesmo com o avanço do uso das tecnologias em sala de aula, onde, segundo a TIC Educação (2022), foi constatado que 78% dos estudantes utilizaram o celular ou computador para pesquisar algum assunto relacionado ao tema da aula, o Livro Didático<sup>1</sup> de ensino continua sendo uma das principais ferramentas em sala de aula hoje em dia na educação pública brasileira.

Podemos dizer ainda, que o manual didático de ensino, apresenta um infinito campo de possibilidades para o aprofundamento dos princípios básicos da Educação básica brasileira, versados no artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o qual, versa sobre o princípio da dignidade da pessoa humana, do respeito às diversidades socioculturais, da tolerância e, à luz disso, a possibilidade de novas formas de sociabilidade humana e de fortalecimento da cidadania, tão importante para o fortalecimento da democracia.

Com efeito, podemos ainda classificar o Livro Didático de ensino como uma ponte que intersecciona os princípios acima citados, uma vez que é neste ambiente onde os estudantes convivem diariamente com diferentes colegas de classe, bairro, salas, etnias, religiões entre outros e é nela onde se há a possibilidade de alcançar um número considerável de segmentos sociais.

Nesse sentido, concordamos com Circe Bittencourt quando esta afirma que:

desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder e expressa nos próprios currículos e o conhecimento escolar ensinado pelo professor. (Bittencourt, 2013, p.72-73)

Isso posto, o Livro Didático de ensino contribui significativamente para o próprio processo de ampliação do conhecimento, uma vez que, nas mãos do público escolar-discente, de maneira direta ou indireta, atinge a muitas famílias brasileiras, muitas delas, estando violadas em seu direito de aprender por questões sociais, econômicas, culturais, conjunturais e/ou sistêmicas que, em contato com o Livro Didático, se conectam com a história geral, do mundo, do Brasil e ainda se defronta com a realidade e as contradições do modo de produção capitalista, aproximam e distanciam pais e responsáveis de sua realidade concreta com uma gleba de conhecimentos presentes nos manuais didáticos, os quais, por conta disso, (re)colocam muitos pais, responsáveis e famílias brasileiras nesse mundo complexo, heterogêneo, de mudanças, permanências, tensões e contradições e de todo um legado histórico feito pela humanidade – e por ele – sujeito histórico presente e atuante no mundo.

Dessa forma, dimensionar a importância do livro no cotidiano escolar jamais poderá se limitar a breves linhas ou considerações, considerando haver um olhar especial para o Livro Didático enquanto

<sup>1</sup> **Nota de rodapé explicativa:** Para tornar a leitura menos densa e cansativa, também iremos nos referir ao Livro Didático de Ensino a partir das suas siglas (LD). O mesmo também se aplica aos termos Direitos Humanos (DH) e Educação em Direitos Humanos (EDH).

produto de narrativa de um grupo/classe social, entendendo-o e caracterizando-o como um objeto multifacetado e de natureza complexa.

Desse modo, dado o caráter identitário que possui esta ferramenta de trabalho escolar, deve-se lembrar que esse material, parte componente e essencial da Educação, é, por sua vez, resultado também da ação e papel do Estado. Conforme afirma Althusser, a narrativa presente no livro didático de ensino é, também, uma construção do Estado, onde “as escolas, as igrejas, moldam por métodos próprios de sanções, exclusões, seleção etc., não apenas seus funcionários, mas também suas ovelhas” (Althusser, 1985, p. 70).

Diante disso, se os manuais didáticos são partes integrantes e componentes da escola e esta é um componente do aparelho ideológico do Estado, significa dizer que essas narrativas caminham, de certa maneira, em diálogo com o interesse do Estado. Assim, mesmo com a existência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de demais dispositivos jurídicos estabelecerem princípios e direções para a educação pública no Brasil, é o Estado quem qualifica quais são os materiais didáticos que devem ser remetidos aos estudantes brasileiros.

A esse respeito, podemos observar um direcionamento coercitivo desse controle do Estado no Livro Didático de ensino em sua estrutura interna, com tópicos de capítulos prontos, com sugestões de leitura, até mesmo com o tamanho dos textos e imagens nos livros. Quando estes são remetidos às instituições de ensino, estes o vão com sugestões de leitura, orientação e trabalho, tanto para professor, quanto para alunos. Nesse sentido, eles assim prosseguem com qual finalidade? O que se deseja que os estudantes aprendam?! E os professores? O que se recomenda que se ensine? Esses indicadores apontam para uma narrativa do conteúdo do livro marcadamente delimitada, a contar a forma como é estruturado para alunos e professores, fato este que ratifica o Livro Didático como um mecanismo de controle do Estado a partir da escola.

Outrossim, o presente problema apresentado acima, também traz à tona para uma progressiva elitização dos conteúdos/narrativas do Livro Didático de ensino, processo esse que se dá em paralelo à precarização do trabalho docente (Souza, 2011). Nesse sentido, observamos o estreitamento desse fato com a origem do Programa Nacional do Livro Didático.

Sob a publicação do decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é criado no Brasil com a finalidade de que, a indicação desses manuais de ensino serem diretamente feita pelos professores das escolas públicas, atitude a qual, aproximava os conteúdos presentes no Livro Didático junto à realidade concreta ou escolar, de alunos e professores, mesmo com a produção e, por conseguinte controle, desse material pelo Estado.

Entretanto, no ano de 1997, as escolhas dos Livros Didáticos já não seriam mais feitas pelo profissional docente vinculado à escola pública, tarefa que acabou sendo direcionada para especialistas, mestres e doutores, escolhidos pelo Ministério da Educação e Cultura, bem como pelas próprias editoras dos manuais didáticos.

De acordo com o próprio ministério da Educação, essa mudança buscava uma melhor preparação do Livro Didático de ensino, procurando-se evitar a repetição de erros históricos, conceituais e teóricos sobre determinados assuntos, assim como, refinar as narrativas presentes nos Livros Didáticos com recentes descobertas, estudos e pesquisas discutidas no ambiente acadêmico, além de sedimentar o próprio processo de transposição didática, tarefa na qual o saber científico/acadêmico é adaptada para o conhecimento/saber para o público escolar.

Assim, em virtude disso, com o decorrer dos anos, essa escolha dos materiais didáticos cada vez mais vem se amparando sob a responsabilidade de especialistas, os quais tiveram sua relação com editoras e organizadoras cada vez mais estreitadas. Com efeito, os Livros Didáticos também passam a assumir outro papel, qual seja, o de mercadoria dentro da educação pública brasileira.

Nos alinhamos com as proposições de Circe Bittencourt, quando esta afirma que:

O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização (Bittencourt, 2013, p.71).

Dessa forma, se é verdade que a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) contribuiu para a ampliação do acesso ao conhecimento ao público discente das escolas públicas brasileiras, também é verdade que, com a criação deste programa, houve o entendimento do Livro Didático dentro de uma lógica ainda maior: a de produto em uma sociedade capitalista e, como produto, estes manuais didáticos de ensino também podem ter sua narrativa alinhada aos interesses do capital, visto que,

o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (Bittencourt, 2013, p.72).

À luz do exposto, do mesmo modo como ocorre nas relações comerciais capitalistas, nada impede que o Livro Didático, enquanto produto-valor, seja feito com vistas a atender às demandas e necessidades do capital, em contraponto e detrimento do conteúdo e do conhecimento teórico-histórico presente no LD.

Não obstante, essa ferramenta de ensino bastante utilizada em sala de aula, quando tratado e elaborado enquanto uma mercadoria em um sistema capitalista, pode trazer também os vícios, as tensões e as próprias contradições presentes nesse modo de produção. Assim, a sua elaboração orientada para o mercado, pode resultar na fragmentação de conteúdos, conceitos históricos, até mesmo a construção de conteúdos/narrativas que venham de interesse ao seu público alvo.

Dessa maneira, sua reprodução conduzida para o mercado, põe à escola pública brasileira numa posição mercadológica, onde o professor se converte em um “entregador de conteúdo” e o aluno o consumidor desse produto. Além disso, os manuais didáticos sob a égide do capital, como produtos

mercadológicos, acarretam também na sua tipificação como produtos culturais. A esse respeito, Martins afirma que:

Devemos compreender o livro didático como um artefato cultural, ou seja, devemos considerar que suas condições sociais de produção, circulação e recepção estão definidas com referências a práticas sociais estabelecidas na sociedade. E como tal, ele possui uma história que não está desvinculada da própria história do ensino escolar, do aperfeiçoamento das tecnologias de produção gráfica e dos padrões mais gerais de comunicação na sociedade (Martins, 2006, p. 124).

Diante do exposto, enquanto produto cultural, o consumidor terá em mãos variadas narrativas e formas de abordagens do conteúdo. Alguns livros terão mais recursos imagéticos que outros. Por sua vez, outros manuais didáticos terão mais fragmentos literários ou dicas de filmes ou documentários em detrimento de outros. Finalmente, outros terão, ainda, sua narrativa mais simplificada e robusta que outros e assim, enquanto produtos mercadológicos, cada livro tipifica seu espaço no âmbito escolar, cujas diferentes culturas editoriais tornam ainda mais complexo o já heterogêneo ambiente escolar.

Por fim, neste caso, apesar de todas as considerações aqui levantadas, de nada adianta manuais didáticos sem alunos ou professores. Aliás, se o Livro Didático ainda nos dias de hoje, continua sendo o principal e talvez ferramenta didática utilizada no ambiente escolar, isso se deve também ao papel dos alunos e, sobretudo, dos docentes.

Estes, inclusive, é preciso que ele se empoderem da importância de seu papel no ensino. Conforme afirma Tardif, “os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins” (Tardif, 2002).

Circe Bittencourt, por sua vez, irá afirmar que “mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental” (Bittencourt, 2013, p.74).

Destarte, é possível observamos o LD de ensino sob duas perspectivas. Numa primeira perspectiva, observa-se o seu alinhamento com as normativas jurídicas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ou ainda com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ou qualquer outra normativa nesse sentido.

Numa segunda perspectiva, por outro lado, é possível observamos o quanto o LD tem também se convertido em uma mercadoria, com um certo valor cultural, identitário e que vem minando as bases de construção de um projeto democrático de ensino, tendo diminuindo a importância e o papel do professor na escolha desses materiais para realização de seu trabalho no espaço escolar.

À luz do exposto, cabe as inquietações: qual é a relação que se estabelece entre os LDs de ensino e o Ensino de História? Qual a importância do Ensino de História para a Educação Básica? Mais ainda: Como o Ensino de História se relaciona com a temática dos Direitos Humanos? E qual destes nos Livros Didáticos de História?!

## INTERSEÇÕES E POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS/DIREITOS HUMANOS

Enquanto disciplina integrante do currículo escolar, a História, ou o Ensino de História, tem como objetivos o desenvolvimento de uma identidade, seja ela nacional, regional ou local e, ainda, a autonomia do homem/mulher, aluno/aluna, enquanto ser/sujeito histórico em desenvolvimento e construção no mundo (Brasil, 1997).

Nesse sentido, a compreensão por parte do público discente, enquanto ser social, o inquieta a apreender conceitos essenciais, como os de mudança e permanência, com ele, estudante, descobrindo-se como sujeito partícipe do universo a sua volta, bem como as possíveis transformações do seu lugar social, do contexto histórico, como também do próprio mundo através de um pensamento crítico e atuante sobre os processos a sua volta.

Sendo assim, as próprias mudanças ocorridas no tempo têm igualmente incentivado na ciência histórica sua constante – e porque não dizer necessária – mudança procurando responder à estas clivagens ocorridas ao longo do tempo. A esse respeito, para Circe Bittencourt,

O Ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial (Bittencourt, 2018, p.127).

Desta feita, para além de seu caráter crítico e conscientizador, o Ensino de História, segundo a referida autora, deve ser visto a partir de um ponto de vista plural, multifacetado, que carrega consigo muitas narrativas, sejam elas as vozes dos grandes personagens, das grandes conquistas, sejam elas as vozes dos menos abastados, dos sujeitos simples, cuja importância histórica se alinha e, por isso, não diminui os seus feitos aos feitos das narrativas históricas tradicionais. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, traz consigo a ideia de um Ensino de História em que:

Abre-se aí um campo fértil às relações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as Artes, em geral. Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da História no nível médio. (Brasil, 2000, p. 22)

Isso posto, o Ensino de História é essencial para a formação do educando, dado o seu papel na formação da cidadania, para a vida em (e na) sociedade e para a preparação do estudante para o mundo do trabalho. Isso tudo posto, o que aproxima o Ensino de História do campo dos Direitos Humanos? Qual

a ponte que se estabelece entre esses dois campos do saber?! E os Direitos Humanos? Como podemos defini-lo?

Podemos definir os Direitos Humanos como sendo direitos que pertencem ao ser humano, independentemente, segundo Tosi, da raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição (Tosi, 2018). Não pouco, o mesmo autor também afirma que:

os Direitos Humanos são os alicerces da nossa Constituição e do nosso Pacto Social, são o padrão mínimo de uma convivência civilizada: sem os Direitos Humanos voltamos à barbárie do estado de natureza. [...] Os Direitos Humanos são frutos de um longo processo histórico de lutas, revoluções, guerras, conflitos que convenceram a humanidade a adotá-los como padrão civilizatório. Eles reúnem o que há de melhor na história da humanidade: a liberdade, a igualdade e a fraternidade (Tosi, 2019, p. 9, 11).

Diante disso, a área do conhecimento que mais se aproxima dos Direitos Humanos é a História/Ensino de História e isso ocorre porque o conhecimento histórico, ou o Ensino de História, enquanto área de conhecimento, caminha em paralelo com o campo dos Direitos Humanos e, conseqüentemente, apresenta meios para o fomento de uma Educação em Direitos Humanos por oportunizar, tanto à sociedade civil, quanto ao público discente, o conhecimento básico para formação e conscientização política e cidadã, uma vez que o conhecimento histórico é de extrema importância na constituição do ser enquanto sujeito portador de direitos, reiterando, a partir disso, a veracidade do Ensino de História como possibilidade para um conhecimento sobre os Direitos Humanos e uma Educação em Direitos Humanos.

A esse respeito, compreendemos a aproximação e o diálogo entre estes campos do conhecimento (EH, DH, EDH) quando analisamos a afirmação de Luís Fernando Cerri (2011). Ao falar sobre o processo de efetivação das cotas no Brasil, o referido autor irá dizer que:

“A efetivação de cotas raciais é demonstração de um debate nacional sobre o passado: para que fossem aceitas, foi preciso que pessoas em postos-chave da administração de muitas instituições estivessem convencidas de que a condição de negro está associada a desvantagens pessoais comprovadas estatisticamente; de que essas desvantagens se ligam a um tratamento historicamente desfavorável, devido a instituições e práticas racistas; de que políticas universais (o tratamento igual aos desiguais) não superaram as indiferenças e, por fim, de que o projeto nacional brasileiro não comporta que essas situações permaneçam. A negação ou a indiferença a todas essas teses ainda marca parcelas expressivas da sociedade brasileira, mas a criação e a manutenção de políticas afirmativas mostram um deslocamento das opiniões sobre a identidade, o passado e o futuro da nação que, por sua vez, conduzem a determinadas decisões e investimentos no presente. E esse movimento não decorre de outra coisa senão de deslocamentos na aprendizagem e no Ensino de História, em parte dentro da escola, em parte no debate proporcionado pelos movimentos sociais, pelas ações de parlamentares e administradores ou junto a eles e pelo debate público geral” (Cerri, 2011, p. 12-13).

À luz do exposto, tais conquistas não nasceram de uma hora para outra. Há um arcabouço histórico, com a presença de homens e mulheres de grupos sociais desfavorecidos que resistiram e ainda resistem,

seja pela memória, pela luta diária, pelo direito à vida e representatividade de seus pares. Tal conhecimento, empoderamento e criticidade, foram fomentados pelo Ensino de História, ensino este que engajou, e ainda engaja, lutas por Direitos Humanos de vários grupos sociais, cujo diálogo entre esses campos de conhecimento fomentam, também, a própria questão da Educação em Direitos Humanos.

A esse respeito, para Vera Lúcia Candau (2007), o Ensino de História possui, em sua estrutura teórico-histórica, os três fundamentos para a efetivação de uma prática de Educação em Direitos Humanos minimamente concretos no espaço escolar, a saber, da formação de sujeitos de direitos, a partir de práticas de empoderamento em torno desses sujeitos e o fomento de uma “Educação Para o Nunca Mais”<sup>2</sup>, que rompa com o silêncio e a impunidade ainda presente em nossa sociedade.

Finalmente, a própria interseção da História e/ou do Ensino de História com os Direitos Humanos ajuda no processo de reescrita e reformulação da própria História e também da História dos Direitos Humanos, na medida em que a História dos Direitos Humanos aí posta não é uma história totalizante, mas ainda carente de sujeitos, personagens, lugares e narrativas.

Finalmente, é também através do Ensino de História que, no presente momento da situação da educação pública básica, é a que encontra, em seu arsenal teórico, o potencial e a possibilidade de ousar, de promover a defesa dos direitos individuais ou coletivos de toda a humanidade, além de fomentar a diversidade e a identidade cultural.

Ciente do exposto, dadas as evidências de que há um diálogo e proximidade entre a História e/ou o Ensino de História, juntamente com os Direitos Humanos, convém assinalarmos a importância da interdisciplinaridade entre esses mesmos campos no sentido de construirmos uma Educação em Direitos Humanos no ambiente escolar, através do Ensino de História, analisando de forma mais pormenorizada, o nosso objeto de estudo.

## **O ESPAÇO DOS DIREITOS HUMANOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: O QUE NOS CONTAM OS FRAGMENTOS DOS LDS?**

Conforme apontamos, o Livro Didático de ensino, para além de ser uma ferramenta didática na sala de aula, é também um objeto de múltiplas facetas, devendo o nosso olhar, perante ele, ser visto a partir de uma análise em mosaico. Um desses mosaicos é formado pelo teor mercadológico do LD, o qual, segundo Circe Bittencourt (2013),

sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores (Bittencourt, 2013, p.71).

<sup>2</sup> **Nota de rodapé explicativa:** o conceito de **Educação Para o Nunca Mais**, segundo Vera Lúcia, Candau, é um tipo de Educação que promove o sentido histórico, a importância da memória em lugar do esquecimento. Esse tipo de Educação é muito vinculada à ideia de Educação em Direitos Humanos. No Brasil, a referida autora é, talvez, o principal nome que trabalha e pesquisa sobre essa temática.

Desta feita, essa mercadoria multifacetada conta, em sua estrutura didática, com textos, imagens e fragmentos textuais complementares e será sobre este último que iremos trazer os resultados de nossa análise. Isso se deve porque estes fragmentos textuais complementares, muitas vezes, tem como objetivo reiterar conceitos históricos essenciais, como o conceito de modo de produção, tempo, modernidade etc.

Ainda segundo a referida autora, o LD possui textos complementares, os quais, auxiliam ou, podem facilitar, o domínio de leitura escrita, incorporar informações, com uma linguagem mais acessível, o saber acadêmico científico para o saber escolar (Bittencourt, 2013). Com efeito, ainda em nossa metodologia de pesquisa e trabalho, diante das várias possibilidades de apreensão dos Direitos Humanos no Livro Didático, o presente projeto também se remete à análise de conteúdo, amparando-se nas proposições teóricas de Laurance Bardin (1977).

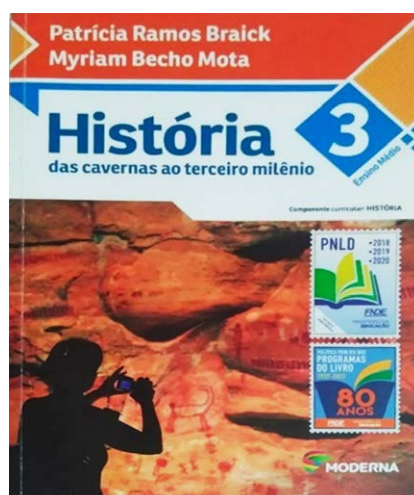
A análise de conteúdo começou a ser sistematizada como método de pesquisa a partir da década de 1920, nos Estados Unidos, com a análise de textos de cunho jornalístico e político, por Leavell. Todavia, porém, foi na década de 1970 que a análise de conteúdo foi mais bem definida da forma como serve de orientação nos dias atuais, sobretudo no campo da linguística. Laurance Bardin, principal teórica sobre o assunto, define a análise de conteúdo como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 47).

Assim, pode-se aferir que a análise de conteúdo busca entender as formas de significação que podem ser postos em prática através do texto. Nesse sentido, entende-se o texto como uma produção não neutra, mas antes, constituído de significados, cujos autores atribuem significados que desejam ser absorvidos pelo público leitor.

Diante disso e sabendo-se da importância do Ensino de História, qual o lugar dos Direitos Humanos nos conteúdos complementares dos livros didáticos? Os Direitos Humanos estão presentes? Eles se revelam de forma clara? Estão ausentes?

Para a referida pesquisa, escolhemos o LD de História do ensino médio da Editora Moderna, cuja composição fora feita por Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota, pertencente ao triênio 2018, 2019, 2020 do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), conforme podemos ver na imagem abaixo.



Fonte: própria

Essa escolha foi motivada por algumas razões. A primeira diz respeito a faixa etária desse público discente escolar, a qual, geralmente, aglutina jovens entre 16/17 anos de idade e, em sua grande maioria, alunos do 3º ano do Ensino Médio. Some-se a isso o fato de que, a grande maioria do público que contempla esta faixa etária está se preparando para realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), exame o qual, a partir de uma boa pontuação nesta prova, o candidato pode ter a possibilidade de acessar o Ensino Superior público por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU)<sup>3</sup> ou por meio do Programa Universidade Para Todos (ProUni)<sup>4</sup>.

Além disso, consideramos a escolha pela referida série do Ensino Médio por entendermos que boa parte desses adolescentes têm suas capacidades de organizar seus próprios valores e desenvolver ideias relativas aos Direitos Humanos, como, por exemplo, o respeito mútuo, a honestidade, a tolerância, o direito a ter direitos, o empoderamento entre outros.

Não pouco, esse público estudantil também, segundo a legislação brasileira, estão aptos a exercerem seu direito de voto, nos certames eleitorais, fato este que faz com que uma considerável parcela deste público olhe para si como um agente partícipe de importância significativa para construção da cidadania.

Finalmente, a escolha deste LD de História do ensino médio referente exclusivamente ao 3º ano se deve, igualmente, por que é nesta série em que o tema dos Direitos Humanos (e a possibilidade de se trabalhar fundamentando-se em uma Educação em Direitos Humanos) é institucionalizada quanto ao seu surgimento mundial no pós-2ª Guerra Mundial, agregando uma gama de eventos históricos, como

<sup>3</sup> **Nota de rodapé explicativa:** Desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em 2010 no final do 2º Governo Lula, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) tem como objetivo escolher candidatos para as vagas disponibilizadas pelas universidades públicas que utilizam a nota do Enem como a única etapa do vestibular.

<sup>4</sup> **Nota de rodapé explicativa:** Criado em 2004 pelo 1º Governo Lula, através da Lei nº 11.096, o Programa Universidade para Todos (ProUni) foi desenvolvido com o objetivo de conceder bolsas de estudos para estudantes de baixa renda, oferecendo bolsas integrais ou parciais (100% e 50%).

por exemplo, a criação do Estado de Israel em território Palestino, os ciclos de governos trabalhistas após a Era Vargas, as ditaduras militares no Cone Sul, a redemocratização civil-política do Brasil, o voto feminino, a participação da mulher no mercado de trabalho, imigração, movimentos sociais, As Ligas Camponesas, a Reforma Agrária entre outros.

Esta, inclusive, será a sequência que seguiremos em nossa análise. Tomaremos o surgimento universal dos Direitos Humanos enquanto estrutura normativa para analisarmos os textos complementares dos capítulos de livros que iremos analisar. Com efeito, no referido LD, iremos nos delimitar a analisar fragmentos textuais que dialoguem com o campo dos Direitos Humanos ou, ainda, com a possibilidade de execução para uma Educação em Direitos Humanos, no ambiente escolar, tomando como referência a institucionalização normativa da Declaração Universal dos Direitos Humanos no mundo (DUDH), criada em 10 de dezembro de 1948, até os dias atuais.

Desta feita, iremos nos deter a análise dos capítulos sete ao doze, do referido LD usado para a presente pesquisa. Não pouco, ainda para as nossas análises, iremos nos fundamentar em torno dos principais autores que versam sobre DH/EDH, como por exemplo Vera Lúcia Candau, Giuseppe Tosi, Maria Victória Benevides, Emir Sader etc.

Desta feita, a necessidade de categorização metodológica considera sua adjetivação, sua qualificação, sua diferenciação e classificação, visto que em nossa análise, há categorias de análise que se entrecruzam, outras que tem suas particularidades, e isso estende nossa própria capacidade de compreensão sobre como se apresentam/representam os DH nos fragmentos textuais nos LDs. Conforme afirma Laurance Bardin, as categorias de análise:

São rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas [...]), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (Bardin, 1977, p. 147).

Para nossa pesquisa, as categorias de análise que delimitamos com o objetivo de identificar o lugar dos DH/EDH nos fragmentos dos Livros Didáticos foram as seguintes:

| CATEGORIAS                                    |
|-----------------------------------------------|
| Tolerância                                    |
| Diversidade sociocultural                     |
| Cidadania                                     |
| Democracia                                    |
| Igualdade                                     |
| Memória e violação dos Direitos Humanos       |
| Liberdade                                     |
| Combate ao totalitarismo/Neofascismo          |
| O trabalho como princípio educativo           |
| Projetos/caminhos educacionais participativos |

Para tanto, antes de nos debruçarmos no resultado de nossas pesquisas, a descrição da sequência dos capítulos do LD por nós analisado, assim como o percurso do texto e os próprios fragmentos de texto por nós analisados estão disponíveis nos anexos deste artigo. Desse modo, à luz de todo o exposto, convém perguntar. O que nos contam os fragmentos textuais relacionados aos Direitos Humanos?

No presente capítulo, observamos nos fragmentos analisados que as ideias de progresso, de civilização, de construção de um regime político “humano” ficam alinhados aos países centrais do capitalismo, mais precisamente os Estados Unidos. Por outro lado, tudo o que é relacionado à URSS ou aos países socialistas/comunistas são tipificados como atrasados, os “vilões” do progresso e da civilidade, tanto que na construção da narrativa, ao colocar os países capitalistas centrais como os guardiões do progresso, em sequência, para servir de polo oposto e comparativo à este, vem a União Soviética, cujo objetivo é o de tornar os países de sua aliança mais dependentes economicamente do que o dos EUA e sua aliança com os países ocidentais.

No capítulo seguinte, o qual trata a respeito do processo de descolonização da África e da Ásia, a forma como esse assunto está descrita faz parecer que os países africanos e asiáticos apenas conquistaram a independência graças ao enfraquecimento econômico das principais potências capitalistas centrais europeias, desconsiderando, com isso, o processo histórico de lutas, resistências, organização e empoderamento dos desses países frente aos países europeus.

Ao tratar sobre os ciclos de regimes trabalhistas e militares que ocorreram na América Latina, cremos que articular os processos que ocorrem no México e na Argentina (dos governos trabalhistas) e da Argentina e Chile (dos governos militares) e articula-los em um mesmo capítulo comparando com a experiência brasileira, foi extremamente positiva do ponto de vista histórico e pedagógico, visto que o aluno irá poder analisar e executar conceitos como mudanças e permanências na História, a noção de tempo histórico, permitindo comparações entre os fenômenos ocorridos no Brasil durante esses períodos históricos e os ocorridos na América Latina.

Isso posto, o que se observa é que a ideia de conquista, seja ela social ou individual, permanece atrelada ao capital financeiro, onde, segundo Emir Sader, a conquista de direitos é entendida como algo ligado e relacionado a estrutura capitalista, onde, por meio do dinheiro, se é alcançado a compra das mercadorias.

No que diz respeito à temática relacionada ao ciclo das Ditaduras Militares, além de haver um maior espaço destinado ao conteúdo deste capítulo, também há uma discussão significativa sobre a narrativa histórica em torno do golpe Militar, evidenciando mais uma vez a importância entre a comparação entre narrativas, apresentando a ideia de “revolução redentora”, seja apresentando a ideia de “golpe militar”. Com efeito, o debate em torno da Lei da Anistia é, também, apresentado no conteúdo do livro, propondo um debate acerca do tema, mas, ao mesmo tempo, deixando de aprofundar essa temática limitando a questão pelo fato do Brasil ser signatário da Onu e, portanto, atuante em movimentos de defesa dos Direitos Humanos.

Finalmente, ao tratar sobre o pós-Guerra Fria e sobre o Brasil Redemocratização, acerca do primeiro, a os eventos históricos desse período relacionados aos países da ex-URSS ou mesmo os países de orien-

tação capitalistas periféricos, possuem conteúdos/narrativas que os tipificam como dependentes, atrasados etc. Por outro lado, os países capitalistas centrais são retratados como estáveis, confiáveis, como os símbolos do progresso e civilidade no que se configura como o processo de globalização, cuja cidadania, devido a questão econômica e estável destes países, proporcionaria mais acessibilidade, políticas públicas e acesso à direitos, em detrimento dos países periféricos e vindos da ex-URSS.

A respeito do segundo, observamos uma abordagem voltada as conquistas democráticas, como a criação da Constituição Federal de 1988. No entanto, as conquistas democráticas decorrentes da nova carta magna nacional, caminham em paralelo ao desgaste econômico, aos escândalos de corrupção e, também, as contradições existentes no regime democrático brasileiro, com questões como saneamento, infraestrutura, transporte público etc.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do exposto, reiteramos a ideia de que, para analisar um livro didático, é preciso entendê-lo como uma teia composta por inúmeros personagens, que partem desde a diagramação até o consumidor final.

Concordamos quando Bittencourt (2013) o classifica como um produto multifacetado, complexo e de infinitas possibilidades de estudo e análise. Isso posto, afirmamos que o livro didático é, sobretudo, uma mercadoria, a qual tem uma finalidade, conduzida por um grupo de pessoas, as quais, pretendem transmitir cultura, valores e ideias de uma classe em detrimento de outra (as).

Sabendo-se disso, ao analisar o livro didático de História, é preciso que se tenha essa sensibilidade, tanto na pesquisa quanto também no próprio ensino, posto que o ambiente escolar, mais precisamente a sala de aula, é um local que recebe alunos de diferentes culturas, valores, saberes e vivências.

Com efeito, e considerando a ideia de Direitos Humanos como direitos pertencentes ao ser humano como sendo direitos que pertencem ao ser humano pelo simples fato de ser humano, independentemente da raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, econômica ou social, de nascimento ou qualquer outra condição (TOSI, 2018), entendemos que, no presente livro didático aqui analisado, em primeiro lugar, esses direitos parecem estar relacionados à grupos abastados e de condição social estável, em detrimento das classes menos abastadas.

Nossa pesquisa aferiu que os fragmentos dos textos complementares apresentam, alguns de forma direta, outros de forma indireta, possibilidade de se trabalhar com a temática dos Direitos Humanos nos Livros Didáticos de História. Com efeito, na grande maioria dos fragmentos por nós analisado, essa temática dos DH apresenta uma ligação de conquistas de direitos relacionados à países capitalistas centrais, como as potências europeias e, claro, os Estados Unidos. Em contrapartida, nos fragmentos das passagens de textos/capítulos de países do bloco socialista ou da ex-União Soviética, a temática dos DH também é levantada nas suas entrelinhas, no entanto, apresentando-se mais como uma violações de direitos, com narrativas em torno de motins, imagens de guerras, conflitos, pobreza, revoltas etc.

Destarte, no que se refere aos temas voltados ao ciclo dos governos trabalhistas e do governo militar, a abordagem que o livro analisado oferece desse tema, abarcando o contexto histórico da América Latina nesses dois períodos históricos, é significativa e bastante proveitosa. Contemplar essas temáticas de maneira integrada e interdisciplinada possibilita ao público discente executar o conhecimento histórico, comparando permanências e mudanças entre um ou outro país latino-americano, assim como verificar quais destes mais caminharam na direção de efetivação desses direitos em torno da sua população.

Diante disso, considerando-se que um dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é o de uma proposta de educação plural e que forme para a diversidade, e que o Ensino de História possui em sua estrutura os alicerces para uma formação cidadã e de consciência histórica, é necessário que o profissional em sala de aula tenha essa sensibilidade para como é formado o livro didático de ensino, bem como a própria finalidade deste na sociedade.

Finalmente, a partir do exposto anteriormente, assim como Paulo Freire, acreditamos na valorização da educação no processo de humanização, o qual exige na práxis amorosidade, solidariedade e respeito ao diferente, fundamentos básicos para nutrir a esperança de o homem vir a ser mais com os outros. Não obstante, também cremos que, assim para o referido autor, não há educação sem política, sem sonhos, sem utopias. Todo ato pedagógico é um ato político, uma vez que não há como dissociar a educação da política, posto que não há como educar apenas sob a égide da neutralidade.

Assim sendo, podemos dizer que é possível sim trabalhar com a temática dos Direitos Humanos a partir dos fragmentos dos textos complementares. Sabemos que o Livro Didático de ensino tem suas limitações. No entanto, é fato que ele continua sendo, mesmo nos dias atuais, o principal recurso didático-pedagógico utilizado em sala de aula. Além disso, se é verdade que o LD possui algumas limitações, também é verdade que a abordagem e disposição de algumas temáticas de forma integrada e articulada, como a temática da Ditadura Militar na América Latina, possibilita e muito a execução, por parte do estudante, de algumas tarefas próprias do conhecimento histórico, como a comparação entre permanências e mudanças de um país para o outro em torno da assistência em torno das vítimas de violações de Direitos Humanos, por exemplo, etc. Por fim, a possibilidade para uma Educação em Direitos Humanos, a partir da análise dos manuais de Ensino da História, poderá trazer novos horizontes, tanto do Livro Didático quanto da própria práxis em sala de aula, os quais, esperamos encontrar em mais trabalhos futuros sobre essa temática.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) 2. ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica de José Augusto Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Myrian Becho. História: **das cavernas ao terceiro milênio**. – 4ª ed. – São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). pdf. Acesso em: 07/ out/ 2023.

**Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

**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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>> Acesso em: 10 jan, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. Et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária. 2007. p. 399-412.

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa Tic Educação**. Disponível em: <[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20231122125825/tic\\_educacao\\_2022\\_resumo\\_executivo.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20231122125825/tic_educacao_2022_resumo_executivo.pdf)> . Acesso em: 16. jan. 2025.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

MARTINS, I. Analisando Livros Didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. **Pro-Posições**, v. 17, n. 1 (49), 2006.

SOUZA, Sueli de Oliveira. O professor de sala de aula: as mazelas de uma profissão. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale**. Publicação científica da Faculdade de Ciências Sociais aplicadas do Vale de São Lourenço-Jaciara/MT Ano IV, Número 06, novembro de 2011 - Periodicidade Semestral- – ISSN 1806-6283.

TARDIEF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Rio de Janeiro: vozes, 2002.

TOSI, Giuseppe. **Direitos Humanos: afirmação histórica e características gerais**. In: NADER, A. A. G.; FERREIRA, L. F. G.; FRANÇA, M. H. O. **Diversidade e cidadania: a educação em direitos humanos na escola**. João Pessoa: CCTA, 2018.

\_\_\_\_\_. **Direitos Humanos, políticas públicas e Educação em e para os Direitos Humanos**. João Pessoa: CCTA, 2019.

## ANEXOS

**Tabela 1: Sequência dos capítulos do livro didático após a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos**

Capítulo 7: A Guerra Fria (p.107-125)  
 Capítulo 8: O processo de emancipação na África e na Ásia (p.126-147)  
 Capítulo 9: Governos populistas na América Latina (p.148-164)  
 Capítulo 10: Ditaduras militares na América Latina (p.168-193)  
 Capítulo 11: O fim do socialismo real e os desafios do mundo globalizado (p.194-224)  
 Capítulo 12: Brasil – da redemocratização aos dias atuais (p.225-249)

**Tabela 2: Percurso do texto do Livro Didático analisado**

### **Capítulo 7: A Guerra Fria (p.107-125)**

**Percurso do texto:**

Confronto de ideologias: O pós-2ª Guerra Mundial; Um confronto de ideologias; Uma cortina e uma doutrina; Planos econômicos para a Europa; Alianças político-militares; Divisão da Alemanha; Corrida armamentista e espacial; Serviços de espionagem; Guerras e revoluções: Revolução Chinesa; Guerra da Coreia; Guerra do Vietnã, Cuba e a revolução; Questão judaico-palestina; Sociedade e cultura na Guerra Fria: A contracultura e os movimentos de 1968.  
 Box complementar: Mulheres em luta: o Feminismo.

### **Capítulo 8: O processo de emancipação na África e na Ásia (p.126-147)**

**Percurso do texto:**

Condições que impulsionaram a luta anticolonial: contradições coloniais e anticolonialismo; Resistência contra o colonizador; Pan-africanismo e movimento da negritude; Líderes negros;  
 Processos de independência na África: Gana; Guerra da Argélia; Fim do império português na África;  
 Trabalhando com fontes: As aventuras de Ngunga; África do Sul: o muro racial do Apartheid; Fronteiras do continente africano;  
 Box complementar: Genocídio em Ruanda  
 Independências na Ásia – Índia e Indonésia: Mahatma Gandhi e a satyagraha;  
 Box complementar: O islã na Indonésia;

### **Capítulo 9: Governos populistas na América Latina (p.148-164)**

**Percurso do texto:**

Populismo e política de massas: Populismo no México e na Argentina;  
 Box complementar: Evita;  
 Redemocratização e governo Dutra;  
 Box complementar: Dutra e a Guerra Fria;  
 Segundo governo Vargas: Nacionalismo varguista; Crise do governo Vargas; Meses de instabilidade política;  
 Box complementar: Plano Lafer;  
 Governo Juscelino Kubitschek: Construção de Brasília; Resultados da política desenvolvimentista; Sucessão presidencial;  
 Governo Jânio Quadros;  
 Governo João Goulart: Reformas de base e golpe civil-militar;  
 Texto complementar: João Goulart e a Reforma Agrária;

### Capítulo 10: Ditaduras militares na América Latina (p.168-193)

#### Percurso do texto:

O contexto da instauração das ditaduras;  
 Brasil – um golpe longamente planejado: As divisões entre os militares; Golpe civil-militar;  
 A ditadura se revela: primeiros anos do regime; Anos de chumbo;  
 Aprenda mais: concentração de renda na ditadura  
 O lento processo de abertura política: Notícias dos porões, Anistia para quem?; Eu quero votar para presidente;  
 Produção cultural durante a pandemia: Nas telas dos cinemas e nas ondas do rádio; A televisão e os festivais de canção;  
 Trabalho com fontes: Arte e resistência no Brasil;  
 O Brasil não foi pioneiro;  
 Ditadura militar na Argentina: o processo de reorganização nacional; a repressão bate à porta; mães e avós na resistência; agonia na ditadura;  
 Chile, um país democrático: propostas de Allende; reações internas e externas;  
 Golpe militar no Chile: tempos sombrios, reformas de Pinochet; Redemocratização chilena;  
 Como interpretar as ditaduras militares;  
 Ditadura nunca mais;

### Capítulo 11: O fim do socialismo real e os desafios do mundo globalizado (p.194-224)

#### Percurso do texto:

Crise na União Soviética;  
 Colapso do bloco socialista: Alemanha – a queda do Muro de Berlim; Polônia; Romênia; Tchecoslováquia; Iugoslávia;  
 Fim da União Soviética: Conflitos na Federação Russa;  
 Processo de globalização: Expansão do comércio mundial; Nova ordem mundial;  
 Economia global: economia interdependente; década de 1980 e emergência de governos neoliberais;  
 Questões sociais no mundo globalizado: segregação espacial; imigrantes e refugiados; sociedade conectada;  
 Emergência das questões ambientais;  
 Guerra e terrorismo: atentados nos Estados Unidos; Primeira guerra contra o Iraque; Segunda investida contra o Iraque; Estado islâmico;  
 Para onde vamos?  
 Texto complementar: A guerra na Síria e seus refugiados;

### Capítulo 12: Brasil – da redemocratização aos dias atuais (p.225-249)

#### Percurso do texto:

Mais uma eleição indireta!  
 Governo José Sarney (1985-1990): Novos pacotes econômicos; Constituição Cidadã; Situação dos povos indígenas;  
 Trabalhando com as fontes: Os indígenas na Constituição; Eleições diretas à vista;  
 Governo Fernando Collor (1990-1992): Campanha do impeachment;  
 Governo Itamar Franco (1992-1994): Candidato do Plano Real;  
 Governo FHC (1995-2002): Questão da terra; Segundo mandato;  
 Eleições de 2002  
 Governo Lula (2003-2010): Realizações na política externa; Crise política e reeleição de Lula; Balanço do segundo governo;  
 Governo Dilma Rousseff: manifestações e denúncias de corrupção; reeleição e crise política;  
 Novos desafios para o Brasil: políticas afirmativas para o Brasil; ser negro no Brasil; Metas para reduzir a pobreza; saúde pública; melhorias e desafios na educação.

**Tabela 3: Análise de fragmentos textuais relacionados aos Direitos Humanos****Capítulo 7: A Guerra Fria (p.107-125)****PRINCÍPIO: IGUALDADE****Fragmento de texto:****- Sobre o conflito ideológico entre EUA x URSS:**

“Ainda em 1947, os Estados Unidos lançaram um arrojado programa econômico de investimento e de recuperação dos países europeus destruídos pela guerra visando, principalmente, combater a influência do socialismo na Europa Ocidental. [...] Em 1949, como resposta, os soviéticos lançaram seu próprio programa de ajuda econômica para o Leste Europeu. Denominado Conselho para Assistência Econômica Mútua, o plano ficou conhecido como Comecon. Os recursos financeiros desse plano eram muito menores do que o Plano Marshall. Mesmo assim, o Comecon contribuiu para que os países atendidos por ele se tornassem cada vez mais dependentes economicamente da União Soviética” (p.108).

**SOBRE AS GUERRAS E REVOLUÇÕES:****- Na Ásia, à respeito da Revolução Chinesa:**

“Em 1911, uma série de rebeliões nas províncias chinesas e a ação da Liga Revolucionária derrubaram a monarquia. A república foi proclamada, e Sun Yat-sen, eleito presidente. Porém, sem poder militar suficiente para lutar contra os grupos da oposição no norte, ligados à burguesia burocrática e às potências estrangeiras, Sun Yat-sen entregou o comando do país ao inimigo no ano seguinte, sob a liderança de Yuan Shikai. O novo governo impôs uma ditadura na China, apoiou França e Grã-Bretanha na Primeira Guerra Mundial e tentou restaurar o império. No entanto, com a morte de Yuan, em 1916, diversas regiões chinesas passaram a disputar o poder e, ao final do conflito, a China continuava dominada por potências estrangeiras”. (p.112).

**- Na América, sobre a Revolução Cubana:**

“Receoso de que o castrismo pudesse favorecer o surgimento de novos regimes de esquerda na América, o então presidente dos Estados Unidos, John F. Kennedy, formulou a **Aliança para o Progresso**, um programa de ajuda econômica aos países do continente. Em fevereiro de 1962, também decretou o bloqueio econômico a Cuba, que foi expulsa da **Organização dos Estados Americanos** (OEA). Com essas medidas, a maioria dos países latino-americanos rompeu ligações com Havana. Nesse mesmo ano, o governo norte-americano descobriu a existência de mísseis nucleares norte-americanos na Turquia, país próximo à União Soviética.” (p.118).

**- No Oriente Médio:**

“A Questão Palestina ganhou destaque internacional após a Guerra do Yom Kippur, uma vez que o petróleo começou a ser usado como arma pelos Estados árabes. Em 1973, a Organização dos Países Exportadores de Petróleo (Opep) boicotou o fornecimento aos países que apoiavam Israel, atingindo principalmente os Estados Unidos. Ao mesmo tempo, o aumento no preço do barril de petróleo, em decorrência da guerra, gerou uma crise que derrubou bolsas de valores e golpeou a economia de vários países, causando desemprego, inflação e aumento de dívida externa”. (p.119).

**Capítulo 8: O processo de emancipação na África e na Ásia (p.126-147)****PRINCÍPIO: LIBERDADE****Fragmento de texto:****- Sobre o processo de emancipação na África:**

“Externamente, a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria transformaram o mundo. A Europa, antes protagonista do poder global, perdeu espaço para Estados Unidos e União Soviética. Essa mudança contribuiu para enfraquecer o controle europeu sobre suas colônias e criou oportunidades que fortaleceram as lutas anticoloniais na África e Ásia. Internamente, a ‘pacificação’ dos territórios conquistados, celebrada pelas potências imperialistas como um efeito benéfico, contribuiu para consolidar uma identidade nacional entre membros de diversas comunidades na África e na Ásia. Além disso, o crescimento demográfico nessas regiões ampliou a diferença numérica entre os colonos europeus, menos numerosos, e as populações locais” (p.127).

“O início das negociações entre as metrópoles europeias e lideranças coloniais abriu novas possibilidades políticas para as colônias africanas. Por exemplo, na África Subsaariana, Grã-Bretanha e França, procurando evitar uma revolta popular pela independência e o crescimento das ideias socialistas nas colônias, optaram por transferir o poder, de forma pacífica, para uma elite local educada na Europa e com vínculos com a metrópole. Assim, em grande parte dessa região, como Sudão, Gana, Nigéria e Senegal, iniciou-se uma transformação para a independência total com um programa de reformas que garantiam uma autonomia relativa aos governos locais” (p.132).

**- Sobre o processo de independência na Ásia:**

“... durante a Primeira Guerra Mundial, Ghandi transformou-se na principal liderança do Partido do Congresso, seguido de Jawaharlal Nehru, da ala socialista do partido. Enquanto Gandhi pregava a resistência não violenta, Nehru defendia a independência imediata e total em relação à Grã-Bretanha. Sob a liderança de Gandhi, os indianos promoviam greves, boicotes, jejuns, recusavam-se a pagar impostos e passaram a fazer campanhas pela substituição dos tecidos ingleses pelos indianos. A maior das mobilizações lideradas por Gandhi foi a **Marcha do Sal**, em 1930, quando os indianos percorreram cerca de 400 quilômetros até o mar em protesto contra o monopólio inglês de extração do sal na Índia. O cenário criado ao fim da Segunda Guerra Mundial, com a Grã-Bretanha enfraquecida e dirigida pelos trabalhistas, além dos interesses das duas superpotências (Estados Unidos e União Soviética) na região, favoreceu a independência da Índia, proclamada em 1947.” (p.143)

“No início da colonização britânica, a indústria indiana limitava-se ao funcionamento de pequenas manufaturas. [...] A partir dos anos 1980, com o declínio do poderio econômico soviético e o processo de globalização, capitais internacionais entraram na economia indiana explorando o vasto mercado consumidor, a mão de obra barata e as reservas minerais. Desde então, a economia indiana cresceu em ritmo acelerado. [...] Muito embora apresente índices expressivos de crescimento econômico e abrigue um importante polo tecnológico do mundo globalizado, metade da população da Índia vive abaixo da linha de pobreza, 42% das suas crianças em estado de desnutrição crônica, e uma enorme desigualdade social, com aproximadamente 64 milhões de pessoas vivendo em favelas. Além desses contrastes socioeconômicos, os casos de violência sexual contra as mulheres e as crianças colocam o país no centro das investigações realizadas por entidades de defesa dos direitos humanos.” (p.144)

## Capítulo 9: Governos populistas na América Latina (p.148-164)

### PRINCÍPIO: DEMOCRACIA

#### Fragmento de texto:

**- Sobre o Populismo no México e na Argentina:**

“[...] Lázaro Cárdenas participou da Revolução Mexicana de 1910. Ao assumir a presidência do México, em 1934, implantou uma política de distribuição de terras para camponeses e indígenas que, segundo ele, representava a continuidade da revolução dentro da legalidade. Cárdenas também criou programas de alfabetização e nacionalizou a exploração do petróleo mexicano. Graças a sua popularidade, o Partido da Revolução Mexicana, do qual era integrante, chegou a filiar cerca de um quarto da população e a manter o controle completo sobre as organizações de trabalhadores do país. No caso da Argentina, Juan Domingo Perón participou do golpe de 1943 que instituiu um regime militar no país e assumiu o comando das secretarias do Bem-Estar Social e do Trabalho. Pela sua atuação na Secretaria do Trabalho, houve uma aproximação entre trabalhadores e sindicatos, sobretudo pela criação de leis trabalhistas e pelo completo atrelamento do aparato sindical ao Estado. Em 1946, foi eleito presidente da Argentina e seis anos depois, reeleito. No primeiro mandato (1946-1952), Perón aproveitou a reacomodação das grandes economias no pós-guerra para ampliar as exportações argentinas e aumentar a riqueza interna. Sua esposa, Evita Perón, coordenava os programas assistenciais, ação que lhe garantiu enorme prestígio popular. Já no segundo mandato (1952-1955), o país atravessou dificuldades financeiras, a oposição cresceu e Perón foi derrubado por outro golpe militar.” (p.150).

**- Sobre a redemocratização democrática no Brasil:**

“A Constituição promulgada em setembro de 1946 garantiu a autonomia dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário e estabeleceu eleições diretas e obrigatórias para os cargos executivos e legislativos municipais, estaduais e federais. Nessa Constituição, os analfabetos e os praças (militares não graduados) foram excluídos do direito ao voto. [...] A partir de 1947, o governo estabeleceu regras que facilitam a importação de combustíveis, máquinas e equipamentos industriais, mas restringiram a entrada de bens de consumo, o que favoreceu a industrialização e a produção para o mercado interno. Além disso, o governo procurou controlar a classe trabalhadora, proibindo greves e intervindo em sindicatos.” (p.151).

“No ano de 1953 foi decretada uma lei que previa punições para os crimes cometidos contra o Estado, o que incluía a organização de comícios, greves e manifestações sem a autorização da polícia. Indiferentes à proibição, cerca de 500 mil pessoas participaram da manifestação **Panela Vazia**, organizada em protesto contra a elevação do custo de vida no país. No mesmo ano, as lideranças do Partido Comunista do Brasil, na ilegalidade, organizaram em São Paulo um movimento grevista reivindicando aumento salarial e controle da inflação. A greve, que durou cerca de um mês, reuniu aproximadamente 300 mil trabalhadores de diferentes categorias, como construção civil, metalúrgicos, carpinteiros, vidreiros e gráficos. O aumento do salário mínimo, decretado por Vargas durante as comemorações do Dia do Trabalho de 1954, contribuindo para agravar ainda mais a crise política. Essa medida quase colocou o salário de trabalhadores em pé de igualdade com o dos oficiais do Exército. Diante dessa situação, empresários e parte da imprensa reagiram. A oposição chegou a pedir o *impeachment* do presidente.” (p.153).

“A cidade [de Brasília] foi inaugurada no dia 21 de abril de 1960, com uma grande cerimônia. Apesar de, ao longo do tempo, promover maior integração econômica e desenvolvimento do Centro-Oeste brasileiro, a construção de Brasília consumiu recursos vultuosos, contribuindo para o endividamento do país. Muitos estudiosos relacionam a construção da nova e moderna capital do Brasil ao momento político e de grande desenvolvimento econômico que o país vivenciava. O governo queria passar a ideia de um país do futuro, mudando a imagem de atraso social e econômico. Contudo, os primórdios de Brasília mostravam um grande con-

traste: de um lado havia a cidade moderna e planejada, do outro, um contingente enorme de trabalhadores migrantes que viviam em péssimas condições de trabalho e de vida, principalmente no que dizia respeito à moradia. Além disso, várias pessoas questionaram os altos investimentos destinados à construção da capital do país, alegando também que o objetivo do governo era promover um isolamento da esfera de poder dos grandes centros urbanos, onde ocorriam as mais fortes mobilizações populares”. (p.156).

## Capítulo 10: Ditaduras militares na América Latina (p.168-193)

### PRINCÍPIO: MEMÓRIA E VIOLAÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS

#### Fragmento de texto:

##### - Sobre o contexto da instauração das ditaduras:

“As décadas de 1950 e 1960 foram marcadas, na América Latina, por muitos sonhos e mudanças. Para os setores industriais, a modernização econômica e a atração de capitais estrangeiros criavam uma oportunidade de aumentar a produtividade e os lucros. Para as classes médias, abria-se uma temporada de acesso facilitado aos bens de consumo imediatos e duráveis. O operariado, por sua vez, via a possibilidade de novas formas de atuação social e política com a ampliação e a sistematização da legislação trabalhista. [...] Nos países latino-americanos, os setores sociais hegemônicos temiam as grandes mobilizações populares, pois viam nelas o possível germe de uma revolução socialista. Ou seja, enquanto alguns desejavam mudanças e lutavam por elas, outros buscavam formas de impedi-las. Em meio aos embates internos e externos, grupos militares definiram alianças com setores civis e desenharam projetos políticos próprios que permitiram a constituição de regimes militares. E, apesar do clamor dos protestos e das reivindicações sociais, emergiram ditaduras militares em vários países latino-americanos. [...] O que ocorreu nesses países durante os tempos de governos ditatoriais? Desde o fim dessas ditaduras, tenta-se entender os anos difíceis que a América Latina atravessou. Compreender o passado, afinal, é também uma forma de lidar com as marcas e os traumas que ainda estão vivos”. (p.169).

##### - Sobre o Golpe Civil-Militar de 1964:

“Para os defensores da intervenção militar, o que houve em 1964 foi uma “revolução redentora”, que afastou o Brasil dos tortuosos caminhos em que teria enveredado nos anos do governo de João Goulart. Para os oposicionistas, foi um golpe. Mais do que uma disputa de palavras, ‘revolução’ e ‘golpe’ implicam conceitos distintos. ‘Revolução’ sugere um movimento amplo, com apoio popular e capacidade de transformação profunda da sociedade. ‘Golpe’ alude a uma nação de poucos, preocupados em defender interesses específicos e destituídos de propostas efetivamente renovadoras” (p. 171).

##### - Sobre a abertura política durante a ditadura:

“A chegada de Ernesto Geisel à presidência, em 1974, marcou o início de mudanças no país. Após dois governos ligados à ‘linha dura’, o novo presidente era vinculado à intelectualidade do Exército. Geisel trouxe de volta à cena política o general Golbery do Couto e Silva, que defendia o afastamento gradual dos militares do governo sem que eles perdessem a capacidade de interferência nas principais questões estratégicas do país”. (p.178).

“[...] Em 28 de agosto, Figueiredo promulgou a **Lei da Anistia**, que perdoava, simultaneamente, os oposicionistas que haviam combatido a ditadura militar e todos aqueles que haviam agido na defesa do regime militar, até mesmo os torturadores. Com a anistia, os exilados políticos começaram a voltar ao Brasil e os presos políticos foram libertados. Ainda hoje há intensas discussões sobre o fato de a Lei da Anistia também ter perdoado os crimes de tortura e assassinato praticados por agentes do Estado. Vários movimentos de defesa dos direitos humanos argumentam que a tese da anistia contribuiu para disseminar a cultura do esquecimento e da impunidade. Como o Brasil é signatário de documentos internacionais que classificam a tortura como crime de *lesa-humanidade* e não como *crime político*, e, por isso, é imprescritível, estes movimentos reivindicam a punição dos crimes realizados durante a ditadura” (p. 179).

##### - Sobre as Ditaduras Militares na América Latina:

“Bem antes do golpe de 1964 no Brasil, outros países da América Latina já conheciam governos ditatoriais. Muitos deles, no entanto, não se vinculavam nem representavam as instituições militares. Em países da América do Sul, da América Central e do Caribe, por exemplo, ocorreram diversos golpes liderados por membros das guardas nacionais, e não do Exército, da Marinha ou da Aeronáutica. As guardas vinculavam-se diretamente a uma família ou a um líder e sua atuação visava à sua sustentação no poder. Tratava-se, portanto, mais de regimes personalistas que da hegemonia de uma instituição.” (p.183).

##### - Sobre a Ditadura Militar Argentina:

“Agrupamentos paramilitares atuavam impunemente e ultrapassavam os limites da repressão ideológica, utilizando a máquina repressiva para obter vantagens pessoais. A Argentina conheceu o que alguns estudiosos denominaram de ‘terrorismo de Estado’: uma ação repressiva intensa, orquestrada pelo poder público e com autorização oficial para operar. Um dos momentos mais simbólicos da brutalidade da ditadura argentina foi a chamada **Noite do Lápis**, no dia 16 de setembro de 1976, durante o governo de Jorge Rafael Videla. Nessa data, dez adolescentes (entre 14 e 17 anos) foram sequestrados das casas em que moravam e levados para centros de detenção sob a acusação de ‘subversão escolar’. Eles eram estudantes secundaristas e haviam participado de atos de reivindicação pelo passe escolar. Nos dias seguintes, os jovens foram torturados e seis deles desapareceram. Pablo Alejandro Díaz, um dos sobreviventes, passou quase quatro anos preso e, após a redemocratização argentina, denunciou o crime. Apesar da

repressão, muitos grupos de resistência contra a ditadura argentina surgiram nesse período, como a associação **Madres de Plaza de Mayo** (Mães da Praça de Maio), fundada em 1977. O movimento, que reunia mães de desaparecidos políticos, passou a se manifestar regularmente na Praça de Maio, em frente à Casa Rosada (palácio governamental), em Buenos Aires, com o objetivo de obter informações sobre o paradeiro das vítimas da repressão política. Muitas dessas mães acabaram tornando-se vítimas do regime. Porém, isso não impediu que a associação prosseguisse em sua luta, tanto durante a ditadura quanto depois da redemocratização argentina. Atualmente, além do movimento das Mães de Maio, há também o das **Abuelas de Plaza de Mayo** (Avós da Praça de Maio), que buscam informações sobre o desaparecimento de crianças durante a ditadura. Essas crianças foram sequestradas, enquanto seus pais eram presos ou mortos pelo regime militar, e adotadas por outras famílias dentro e fora da Argentina. Até fevereiro de 2016, a ação das Avós de Maio conseguiu identificar 119 crianças envolvidas nesse tráfico humano”. (p.184-185).

#### - Sobre como interpretar as ditaduras militares?

“Embora a simultaneidade e as articulações entre os governos militares, e, em muitos casos, seus vínculos com os Estados Unidos, tenham desempenhado papel importante na constituição e na manutenção desses regimes armados em alguns países latino-americanos, cada um deles derivou de experiências históricas particulares. Portanto, o estudo separado de cada país e o recurso à comparação são essenciais para que compreendamos melhor os contextos que favoreceram a intervenção dos militares na política latino-americana” (p. 190).

### Capítulo 11: O fim do socialismo real e os desafios do mundo globalizado (p.194-224)

#### PRINCÍPIO: CIDADANIA

##### Fragmento de texto:

##### - Sobre a Crise na URSS:

“A Revolução de 1917 implantou na Rússia o primeiro Estado socialista da história. A curta experiência de gestão por meio do governo dos soviets foi interrompida com a guerra civil (1918-1921). Após o conflito, fundou-se a União Soviética (1922) e, com a morte de Lênin em 1924, Stálin assumiu o poder, adotando um modelo centralizador de Estado. Todas as tentativas de democratizar o governo foram consideradas contrarrevolucionárias e duramente reprimidas. Esse era o **socialismo real**.” (p. 195).

##### - Sobre o processo de Globalização:

“[...] Atualmente, podemos dizer que globalização é um conjunto de processos complexos que abarcam diversos aspectos da vida humana – economia, sociedade, política e cultura – e envolvem diferentes tipos de contatos e intercâmbios entre pessoas e sociedades, em escala mundial. [...] A **primeira etapa** globalizante teria começado no século XV, na época das Grandes Navegações, com a incorporação da América ao mercado mundial. A segunda fase da globalização corresponderia ao desenvolvimento da Segunda Revolução Industrial, entre 1840 e 1914, quando os europeus se lançaram à expansão imperialista na África e na Ásia. Como resultado, o comércio mundial cresceu sete vezes, e aproximadamente 47 milhões de europeus migraram para as novas colônias ou para a América entre 1800 e 1930. Com eles, foram levados também seus capitais, suas tecnologias, seus valores etc. Ao mesmo tempo, nas novas terras, os europeus apropriaram-se de saberes, práticas e costumes das sociedades nativas, em um processo de influências recíprocas” (p.204).

##### - Sobre a emergência do Neoliberalismo:

“O termo neoliberalismo designa um conjunto de análises políticas, econômicas e sociais de inspiração liberal centradas no combate ao papel provedor do Estado, ao intervencionismo dos governos na economia e às medidas protecionistas que impedem o livre-comércio internacional. As políticas neoliberais defendem a promoção da economia de mercado em nome da ‘liberdade do indivíduo’ e da ‘eficácia econômica’. Além disso, propõem a desregulamentação dos mercados – os quais devem ‘autorregular-se’ pelo jogo da concorrência e pelas leis de mercado –, o enfraquecimento progressivo do setor público, em benefício do setor privado, e a redução de impostos. As políticas neoliberais desenvolveram-se no contexto da crise econômica da década de 1970, gerada por duas crises envolvendo a alta do preço do petróleo (1973 e 1979), que elevaram a dívida pública de vários países. Principalmente no mundo desenvolvido, governos privatizaram empresas públicas, enxugaram o quadro de funcionários, reduziram gastos com aposentadoria, saúde e programas sociais, além de outras reformas neoliberais, abandonando os princípios do Estado de bem-estar social que haviam orientado a maior parte dos países ricos após a Segunda Guerra Mundial”. (p. 207).

##### - Sobre as questões sociais no mundo globalizado:

“Nos países árabes do norte da África e do Oriente Médio, a opressão de regimes ditatoriais, a corrupção política e o crescimento da pobreza foram fatores que levaram às mobilizações populares iniciadas em 2010. Denominadas pela imprensa de **Primavera Árabe**, as manifestações começaram na Tunísia, espalharam-se pelo Egito e pela Líbia e atingiram a Síria, iniciando uma série de guerras civis. A Tunísia conseguiu realizar eleições para a escolha de um novo governo; mas, na Líbia e na Síria, instaurou-se uma guerra civil, que, até o início de 2016, ainda não havia chegado ao fim.” (p.211).

### - Sobre Guerra e Terrorismo:

“O século XXI nasceu sob o impacto do terrorismo, evidenciado pelos atentados de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos. As causas por trás dos grupos terroristas são as mais diversas. De modo geral, eles são parte da dinâmica global de internacionalização das crises políticas e econômicas e da necessidade de afirmação das questões e identidades locais ou regionais. A manutenção ou o aprofundamento das desigualdades sociais também alimentam tanto os grandes idealizadores das ações como seus militantes. Nas ações terroristas, indivíduos isolados ou grupos organizados em redes transnacionais atacam Estados e atingem, indistintamente, alvos civis, com o objetivo de obter o maior número de vítimas possível. Lugares públicos, de aglomerações, pontos estratégicos ou simbólicos da nação e meios de transporte públicos são alguns dos alvos privilegiados. Atentados terroristas tornaram-se recorrentes nos últimos anos.” (p.216).

## Capítulo 12: Brasil – da redemocratização aos dias atuais (p.225-249)

### PRINCÍPIO: DEMOCRACIA

#### Fragmento de texto:

#### - Sobre o governo Sarney e a redemocratização:

“Em 1986, aconteceram eleições para os governos estaduais, com esmagadora vitória do PMDB, que só não venceu em Sergipe. A grande aceitação popular do Plano Cruzado garantiu o êxito do partido do governo nas eleições. O partido também elegeu a maioria dos deputados estaduais, deputados federais e senadores. A mais importante medida, todavia, foi a convocação de uma Assembleia Constituinte, encarregada de elaborar uma nova Constituição para o país. Os trabalhos da Assembleia foram iniciados em 1º de fevereiro de 1987. [...] Logo após as eleições, o governo apresentou o **Plano Cruzado II**. Esse plano estabelecia o seguinte: liberação dos preços de serviços e produtos, livre negociação do preço dos alugueis entre proprietários e inquilinos e o cálculo da inflação seria com base nos gastos das famílias com renda de até cinco salários mínimos. O plano também aumentou os impostos sobre combustíveis, telefonia, energia elétrica, bebidas, automóveis e cigarros. As novas medidas contribuíram para o declínio das exportações e o aumento das importações, esgotando as reservas cambiais. Em janeiro de 1987, o Brasil decretou a moratória, ou seja, a suspensão do pagamento da dívida externa. O plano provocou também um aumento generalizado dos preços. A inflação disparou e a população perdeu a confiança no governo. Desgastado, o ministro Funaro foi substituído por Luiz Carlos Bresser-Pereira” (p. 227-228).

#### - Sobre a Constituição Cidadã e as suas consequências:

“Entre as principais conquistas indígenas na Constituição de 1988 estão o reconhecimento da organização social, dos costumes, das línguas, das crenças e das tradições dos povos indígenas, bem como seus direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam; o direito dos índios de utilizar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem na educação de suas crianças, e o maior rigor nas autorizações para o aproveitamento de recursos hídricos e para a pesquisa e lavra de recursos naturais nas Terras Indígenas. Segundo o Censo de 2010 do IBGE, 817.963 pessoas declararam-se indígenas, representando 305 etnias. A maior parte concentra-se no estado do Amazonas. Além disso, de acordo com a **Fundação Nacional do Índio (Funai)**, existem hoje 588 Terras Indígenas, sendo 462 regularizadas, o que mostra as dificuldades do Estado brasileiro em demarcar essas áreas. Os fatores para esse problema são diversos, como a ação de madeireiras e da agroindústria, interessadas em explorar os recursos naturais das Terras Indígenas. No norte do Mato Grosso, por exemplo, índios Xavante lutam contra a invasão de fazendeiros em suas terras e sofrem com a violência policial. A situação dos Guarani-Kaiowá no Mato Grosso do Sul é a mesma: além de viverem em péssimas condições, estão ameaçados de perderem suas terras desde o final de 2012, quando receberam uma ordem de despejo da Justiça Federal de Naviraí. Na região do Rio São Francisco, povos Truká, Pipipã, Tumbalalá, entre outros, sofrem com as obras de transposição do rio, que os forçam a saírem de suas terras. Além disso, milhares de índios ainda enfrentam a discriminação e a pobreza. Esses são apenas alguns exemplos para mostrar que, apesar dos avanços da Constituição de 1988, os direitos dos povos indígenas no Brasil ainda são muito desrespeitados” (p.230).

#### - Sobre os ciclos de governos pós-eleições diretas de 1989:

“O primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso foi dedicado à política e à economia. Na esfera política, o governo esforçou-se em ampliar sua base parlamentar no Congresso com o objetivo de garantir a aprovação de suas propostas. As emendas constitucionais aprovadas pelo governo possibilitaram o fim do monopólio estatal na exploração do petróleo e das telecomunicações e a alteração do conceito de empresa nacional a fim de permitir a atuação do capital estrangeiro em diferentes setores da economia. Efetivamente a política neoliberal estava implantada no Brasil. As privatizações multiplicaram-se com a venda de estatais como a Companhia Vale do Rio Doce. Outras reformas também foram discutidas pelo Congresso, como a Previdência Social, do estatuto do funcionalismo público, dos sistemas fiscal, tributário e administrativo. Um dos atos mais polêmicos do primeiro governo FHC – a aprovação de uma emenda constitucional, em junho de 1997 – permitiu a reeleição para os cargos eletivos do Executivo nas instâncias federal, estadual e municipal. Acusações de compra de votos de parlamentares para a aprovação da emenda da reeleição geraram muita discussão no meio político” (p.235).

“Lula assumiu a presidência do país em um período no qual a economia estava sob controle. Dessa forma, seu primeiro mandato direcionou-se especialmente para as questões sociais do país. [...] Parte dos princípios desse programa (Fome Zero) e do antigo Bolsa Escola, do governo FHC, foram reaproveitados para a criação, em 2003, do **Bolsa Família**. Concebido como um programa social de transferência de renda, ele estabelecia a concessão de um benefício mensal a famílias com renda *per capita* de até R\$ 140 mensais. Também foi instituído um benefício adicional no caso de haver na família crianças e adolescentes em idade escolar, matriculados em instituição de ensino. O pagamento era vinculado a algumas exigências básicas, como frequência mínima dos estudantes e acompanhamento da saúde das crianças e gestantes. O bolsa família é muito criticado por setores da oposição, que argumentam que o programa não combate a pobreza nem a fragilidade da economia. Segundo eles, o programa é apenas uma medida de caráter assistencialista, que incentiva a acomodação de grande parte da população por não contribuir para a sua inserção no mercado de trabalho” (p.238).

“Dilma foi acusada de ter cometido crime de responsabilidade fiscal. Essas acusações ampliaram o descontentamento de setores da população, que organizaram, em 2015, diversas manifestações contra a presidente. Em dezembro do mesmo ano, o presidente da Câmara, Eduardo Cunha (acusado de vários crimes de corrupção e réu de um processo na Comissão de Ética da Câmara dos Deputados), autorizou a abertura de um processo de *impeachment* contra a presidente. Em abril de 2016, num clima político conturbado, o Congresso aprovou a continuidade do processo de *impeachment* da presidente e o encaminhou para o senado. No dia 12 de maio, com 55 votos a favor e 22 contra, os senadores definiram o afastamento de Dilma Rousseff da presidência por 180 dias para conclusão do processo, e o vice Michel Temer assumiu interinamente.” (p.241).

#### - Sobre as políticas afirmativas no Brasil:

“Políticas afirmativas são políticas públicas e privadas desenvolvidas para combater a discriminação de raça, gênero, idade e outras e corrigir os efeitos de prática discriminatórias ao longo da história. Portanto, visam promover a representatividade, a valorização e a inclusão socioeconômica de todos os cidadãos. No Brasil, existem diversas leis que têm por base princípios de ações afirmativas que beneficiam indígenas, mulheres, idosos, pessoas com deficiência e afrodescendentes. Exemplos dessas ações são as demarcações das Terras Indígenas e o reconhecimento do direito desses povos sobre elas, bem como o estabelecimento de cotas para as pessoas com deficiência no serviço público civil e em empresas privadas. As mulheres, por sua vez, são contempladas, por exemplo, no que diz respeito à criação de cotas partidárias, da Lei Maria da Penha (2006) e de Delegacia de Polícia para a Mulher. As políticas afirmativas também procuram atender a população idosa, que muitas vezes é vítima de maus-tratos, abandono e isolamento. O envelhecimento da população brasileira exige a criação de políticas públicas de cuidados e valorização do idoso, para que a velhice não signifique o afastamento do convívio social, mas a possibilidade de estabelecer novas relações e compartilhar conhecimentos e experiências. Outra ação afirmativa é o **sistema de cotas** nas universidades públicas para alunos negros, indígenas e egressos de escolas públicas, com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior” (p.242).

#### - Sobre a saúde pública:

“Em relação à saúde pública, o Brasil teve um avanço substancial com a Constituição de 1988, que garantiu a saúde como direito de todos e dever do Estado. Em 1990, foi criado o Sistema Único de Saúde (SUS) com o objetivo de oferecer a todos os brasileiros acesso integral, universal e igualitário a ações e serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde. O SUS também atua em outras competências, como a vigilância sanitária e epidemiológica, a promoção do saneamento básico, a formulação da política de medicamentos etc” (p.244).