



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**EMILENE JÚLIA DA SILVA FREITAS CARVALHO**

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS MANUAIS DO PROFESSOR  
DA COLEÇÃO DIDÁTICA PROJETO BURITI - HISTÓRIA (PNLD/2013):  
OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM FOCO**

**UBERLÂNDIA-MG  
2017**

**EMILENE JÚLIA DA SILVA FREITAS CARVALHO**

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS MANUAIS DO PROFESSOR  
DA COLEÇÃO DIDÁTICA PROJETO BURITI - HISTÓRIA (PNLD/2013):  
OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM FOCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Saberes e Práticas Educativas

**Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Aléxia Pádua Franco**

**UBERLÂNDIA – MG  
2017**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
(CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG,  
Brasil.**

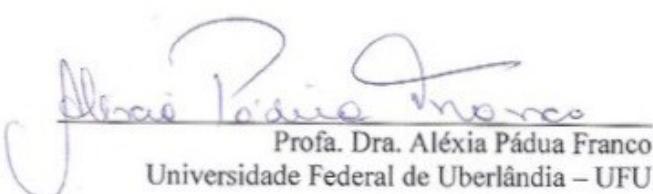
---

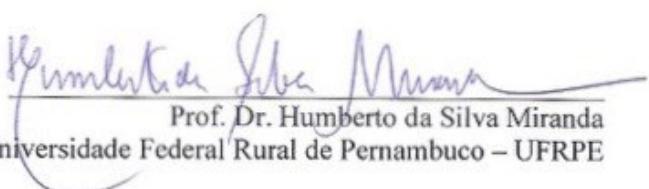
- C331e Carvalho, Emilene Julia da Silva Freitas, 1990-  
2017 A educação em direitos humanos nos manuais do professor da Coleção Didática Projeto Buriti - História (PNLD/2013) : os direitos das crianças e a formação do professor em foco / Emilene Julia da Silva Freitas Carvalho. - 2017.  
182 f. : il.
- Orientador: Aléxia Padua Franco.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2017.71>  
Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Direitos humanos - Estudo e ensino - Teses.  
3. Brasil. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)] - Teses. 4. Direitos das crianças. - Teses. 4. Professor - Formação - Teses. 5. Material didático - Availação - Teses. I. Franco, Aléxia Padua. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

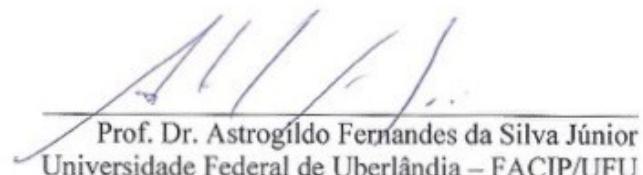
---

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dra. Aléxia Pádua Franco  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

  
Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda  
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

  
Prof. Dr. Astrogíldo Fernandes da Silva Júnior  
Universidade Federal de Uberlândia – FACIP/UFU

Dedico esta pesquisa aos meus avós, Maria e Efigênio. Esse trabalho é uma devolutiva a vocês, que mesmo com poucos recursos financeiros, compraram a minha primeira cartilha para que eu pudesse estudar. Enfim, toda essa conquista é resultado de seus esforços. Sou muito grata a Deus por ser neta de vocês!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter colocado pessoas maravilhosas em meu caminho, e que de alguma forma fizeram toda a diferença em minha trajetória pessoal e profissional.

Ao meu filho Caio, que, com certeza é a minha maior motivação para continuar estudando. Peço perdão pelas madrugadas com a luz acessa atrapalhando você dormir filho, mas, tudo tem seu preço e esse valeu a pena, eu te amo muito!

Ao meu esposo Paulo, pela paciência com o meu desespero da reta final do Mestrado. Obrigada por sempre dizer que tudo ia dar certo no final. E não é que deu mesmo? Que Deus nos abençoe sempre.

À minha mãe Rozalina. Às minhas irmãs Eliane e Regiane, que são meu apoio emocional e afetivo sempre que preciso. E às minhas sobrinhas Anna Jullia e Bruna.

Ao meu pai Luciano e à minha madrasta Rachel. Aos meus irmãos Bruno, Bianca e Izabel, por estarem sempre disponíveis para me ajudar.

A toda minha família, que mesmo longe, acompanhou minha formação. Aos meus avós, minhas tias, principalmente, à minha tia Rosângela que cuidou de mim quando eu era criança. Aos meus tios, primas e primos.

Às minhas amigas que acompanharam minha caminhada acadêmica e pessoal. Cada uma sabe a importância que tem em minha vida, em especial, à Elaine Lopes, Andréa Porto, Carolina Nascimento, Marília Camargos, Andressa Castilho, Adriana Carolina e Adriana Darck.

Aos meus sogros (Marta e Adalcino) e minha cunhada (Larissa) que sempre ficaram com meu filho para que eu pudesse estudar e trabalhar.

À professora Aléxia pelo apoio emocional e presença constante na orientação desta pesquisa. Agradeço pela parceria e por contribuir intensamente com a minha perspectiva sobre a formação docente e Direitos Humanos.

Ao professor Astrogildo Fernandes pela disponibilidade que teve em fazer parte da Banca Examinadora. E pelo carinho em ler meu texto e fazer as possíveis correções.

Ao professor Humberto da Silva também pela disponibilidade de compor a Banca e disponibilizar seu tempo e partilhar seus conhecimentos conosco.

Agradeço à professora Elenita Pinheiro pela análise cuidadosa e pela contribuição com minha pesquisa na Banca de Qualificação.

Agradeço às professoras Vanessa Therezinha e Silma do Carmo por terem aceitado ser suplentes da Banca Examinadora. A contribuição de vocês também foi de suma importância para o sucesso deste trabalho.

Obrigada aos membros do GEPEGH "Grupo de Pesquisa em ensino de História e Geografia" (PPGED/UFU). Ao "Grupo de Pesquisa em Representações Sociais e Formação Docente" (PPEGD/UFU) e ao GPECPOP "Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares" (PPGED/UFU).

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento desta pesquisa.

Enfim, obrigada a todos e a todas que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa de mestrado.

"Uma criança, uma professora, uma caneta e um livro podem mudar o mundo." (Malala Yousafza)

## RESUMO

Esta pesquisa de mestrado se refere à presença da Educação em Direitos Humanos (EDH) nos Manuais do Professor (MP) dos Livros Didáticos (LD) de História, distribuídos pelo Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD anos iniciais, em 2013, e sua relação com as concepções sobre os Direitos Humanos (DH) e a dignidade humana por meio dos direitos das crianças estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A pesquisa partiu do princípio de que há diferentes concepções sobre os direitos humanos (universalista, relativista cultural e intercultural) e buscou compreender quais delas permeavam os Manuais do Professor da coleção didática *Projeto Buriti: História* aprovada no PNLD 2013 e como ela contribui para a formação dos professores em EDH a partir dos direitos das crianças que estão previstos no ECA. Como objeto de análise, escolhemos o MP desta coleção, pois, essa foi a mais adotada entre as trinta e cinco obras aprovadas e distribuídas nas escolas públicas brasileiras no ano de 2013. A metodologia de pesquisa utilizada foi a investigação qualitativa por meio da análise textual discursiva. As análises apontaram que a coleção Projeto Buriti: História não inseriu especificamente a temática da EDH no MP, mas temas que se relacionam com os direitos das crianças nos textos, imagens e atividades da seção "O mundo que queremos" e do tópico "Educação em valores", abordando-os, principalmente, por meio da concepção universalista de Direitos Humanos. Esta coleção pouco contribui com a formação do professor para a EDH, pois o orienta sobre como desenvolver as atividades do livro baseadas nesta concepção, como se ela fosse a única existente, sem contextualizar a seleção e abordagem dos conteúdos relacionados aos DH e ao ECA.

**Palavras-chave:** Educação em Direitos Humanos; Estatuto da Criança e do Adolescente; Programa Nacional do Livro Didático; Manual do Professor; Ensino de História; Formação Docente.

## **ABSTRACT**

This master's research refers to the presence of Human Rights Education (EDH) in the Teachers Manuals (EDH) of Didactic Books (MP) of History, distributed by the National Program of Didactic Books - PNLD in early years, in 2013, and its relation with the conceptions on Human Rights (DH) and human dignity through the rights of children established in the Statute of the Child and Adolescent (ECA). The research assumed that there are different conceptions about human rights (universalist, cultural relativist and intercultural) and tried to understand which of them permeated the Teacher Manuals of the didactic collection Buriti Project: History approved in PNLD 2013 and how it contributes to the formation of teachers in EDH based on the rights of the children that are foreseen in the ECA. As an object of analysis, we chose the MP of this collection, since this was the most adopted among the thirty-five works approved and distributed in brazilian public schools in the year of 2013. The research methodology used was the qualitative investigation through the discursive textual analysis. The analyzes pointed out that the didactic collection Buriti Project: History did not specifically insert the theme of EDH in the MP, but themes that relate to children's rights in the texts, images and activities of the section "The world we want" and the topic "Education in Values", addressing them mainly through the universalist conception of Human Rights. This collection contributes little to the formation of the teacher for the EDH, since it guides him on how to develop the activities of the book based on this conception, as if it were the only one existing, without contextualizing the selection and approach of the contents related to DH and ECA .

Key-words: Education in Human Rights; Child and Adolescent Statute; National Program of Didactic Books; Teacher's Manual; History Teaching; Teacher Training

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Seção O mundo que queremos da Coleção Projeto Buriti: História .....	71
Figura 2: Ícones da coleção Projeto Buriti – Educação em valores e temas transversais .....	72
Figura 3: Sistematização do processo de análise textual discursiva.....	77
Figura 4: Processo de construção da nuvem da seção "O mundo que queremos". .....	79
Figura 5: Nuvem da seção "O mundo que queremos" .....	80
Figura 6: Processo de construção da nuvem do tópico "Educação em valores". .....	81
Figura 7: Nuvem do tópico "Educação em valores". .....	82
Figura 8: Campanha de vacinação Coleção Projeto Buriti: História.....	91
Figura 9: "A maioria decide" – Coleção Projeto Buriti: História.....	105
Figura 10: Ícone da "Formação Cidadã" – Coleção Projeto Buriti: História .....	108
Figura 11: Educação escolar indígena e quilombola - Coleção Projeto Buriti: História.....	115
Figura 12: "Outras formas de brincar" - Educação em valores - Projeto Buriti: História .....	123
Figura 13: Crianças trabalhadoras no passado e no presente – Projeto Buriti: História .....	128
Figura 14: "Família de outros tempos" – Coleção Projeto Buriti: História.....	139
Figura 15: Árvore genealógica da família - "Tópico Educação em valores". .....	142

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Coleções de História distribuídas entre os anos de 2013 a 2015 pelo PNLD .....	67
Gráfico 2: Quantidade de Livros distribuídos pelo PNLD 2013 .....	68

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Sumário Sintético das unidades da coleção Projeto Buriti.....	68
Quadro 2: Agrupamento das unidades de análise em categorias – Seção "O mundo que queremos".....	83
Quadro 3: Agrupamento das unidades de análise em categorias – Tópico "Educação em valores" .....	84

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular – Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação – Brasil
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – Brasil
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático – Brasil
DH	Direitos Humanos
DIRAE	Diretoria de Ações Educacionais – Brasil
DNEDH	Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação e Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante - Brasil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Brasil
INL	Instituto Nacional do Livro
LA	Livro do Aluno
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Brasil
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação – Brasil
MG	Minas Gerais
MP	Manual do Professor
ONGS	Organizações Não-Governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais – Brasil
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PMDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH-3	Programa Nacional de Direitos Humanos – Brasil
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – Brasil
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático – Brasil
SEB	Secretaria de Educação Básica – Brasil
SISCORT	Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica – Brasil
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	10
VIVÊNCIA EM DIREITOS (DES) HUMANOS .....	10
<b>CAPÍTULO I.....</b>	28
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E AS TENSÕES ENTRE AS CONCEPÇÕES DE DIREITOS HUMANOS .....	28
1.1. A construção histórica dos Direitos Humanos na modernidade.....	28
1.2. A relação entre Direitos Humanos e cidadania .....	34
1.3. Os discursos de Direitos Humanos: Hegemonia e Contra hegemonia .....	39
1.4. As diferentes concepções de Direitos Humanos e a EDH.....	49
1.5. O Estatuto da Criança e do Adolescente e os Direitos Humanos no Brasil .....	54
<b>CAPÍTULO II.....</b>	59
TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA: DA ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA À DEFINIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	59
2.1. A Formação docente para a Educação em Direitos Humanos e o Manual do Professor no Programa Nacional do Livro Didático .....	59
2.2. O processo de avaliação das coleções didáticas de História e sua relação com a Educação em Direitos Humanos.....	62
2.3. Definição da fonte de pesquisa – Manual do Professor da coleção Projeto Buriti: História .....	66
2.4. A investigação qualitativa por meio da pesquisa documental e da análise textual discursiva.....	73
2.5. Descontruindo e reconstruindo o corpus documental da pesquisa: definição de unidades de análise e categorias com base no ECA .....	78
<b>CAPÍTULO III.....</b>	86
EDH NO MANUAL DO PROFESSOR DA COLEÇÃO PROJETO BURITI HISTÓRIA: OS DIREITOS DA CRIANÇA PREVISTOS NO ECA .....	86
3.1. Do direito à vida e à saúde .....	86
3.1.1. Alimentação saudável .....	87
3.1.2. Vacinação .....	89
3.1.3. Hábitos de higiene.....	93
3.1.4. Meio Ambiente.....	95
3.2. Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade .....	99
3.2.1. O ensino da tolerância.....	100
3.2.2 A liberdade de votar .....	104
3.3. Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer.....	109

3.3.1. Direito à educação.....	110
3.3.2. Direito à cultura.....	117
3.3.3. Direito ao esporte e ao lazer.....	122
3.4. Do direito à profissionalização e à proteção no trabalho .....	125
3.4.1. A exploração do trabalho infantil.....	127
3.5. Do direito à convivência familiar e comunitária .....	135
3.6. A EDH na coleção Projeto Buriti História: uma concepção universalista de Direitos Humanos .....	144
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>159</b>
ANEXO A: Números de distribuição das Coleções didáticas aprovadas pelo PNLD História 2013.....	160
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>170</b>
APÊNDICE I: Lista de consulta de sites, livros e filmes – seção "O mundo que queremos" e tópico "Educação em valores".....	171
APÊNDICE II: Corpus da coleção Projeto Buriti: História – seção "O mundo que queremos" .....	172
APÊNDICE III: Processo de desconstrução do corpus – seção "O mundo que queremos" .	173
APÊNDICE IV: Corpus coleção Projeto Buriti: História – tópico "Educação em valores" .	174
APÊNDICE V: Processo de desconstrução do corpus – tópico "Educação em valores" .....	175

## INTRODUÇÃO

### VIVÊNCIA EM DIREITOS (DES) HUMANOS

Na verdade, porém, faz tão parte do domínio da ética  
 universal do ser humano, a luta em favor...  
 dos direitos humanos, onde quer que ela se trave.  
 Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir,  
 de dizer a palavra, de amar, de escolher,  
 de estudar, de trabalhar.  
 Do direito de crer e de não crer,  
 do direito à segurança e à paz.  
 (FREIRE, 2000, p. 59)

Início a apresentação dessa pesquisa com os dizeres de Paulo Freire, pois acredito que na fala do autor se resume uma gama de direitos fundamentais aos seres humanos, os quais devem ser assegurados não somente no papel, mas em ações concretas do Estado e das políticas públicas governamentais.

A presente pesquisa parte desta premissa e se preocupa em investigar como a Educação em Direitos Humanos está presente no Manual do Professor do livro didático de História. Ela teve como motivação toda minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional como docente da Educação Básica. Desse modo, para contextualizar a constituição desse trabalho se faz necessário dizer um pouco sobre a minha história e identidade e porque escolhi pesquisar os Direitos Humanos (DH). Para isso, esta introdução apresenta-se na primeira pessoa do singular como forma de justificar a escolha desse tema para análise. E nas outras partes do texto adotamos a primeira pessoa do plural, pois concebemos o texto acadêmico como uma produção coletiva que envolve autores lidos, orientadores, avaliadores da qualificação, colegas e professores do mestrado.

Rememoro que, em diversos momentos de minha trajetória pessoal, vivenciei o que é ser excluída socialmente, o que me fez entender a importância de políticas públicas para garantir os DH. Nos anos 1990, cursei o ensino fundamental em escolas públicas no município de Monte Alegre de Minas – MG. No entanto, ao ingressar no ensino médio tive a oportunidade de cursá-lo com bolsa em uma escola particular de Uberlândia – MG. Assim, pude perceber que, tanto nas escolas públicas, como nas instituições particulares, predominava uma metodologia de ensino tradicional que

seleciona e classifica os alunos, que oprime e silencia a diferença em nome de uma cultura superior, e está permeada de preconceitos e desrespeitos aos direitos fundamentais das pessoas.

No ano de 1996, ao iniciar o primeiro ano do Ensino Fundamental, antigo pré-escolar, tínhamos que comprar a cartilha que seria utilizada nas aulas. A lembrança que tenho era que esse material era muito caro, mas meus avós se esforçaram muito para comprá-la e eu pudesse estudar. Somente em 1997, com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e com a transferência da política de execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é que se começa a produzir e distribuir de forma contínua e massiva os livros didáticos de todas as disciplinas para todos os estudantes da Educação Básica.

No ano de 2001, minha mãe trabalhava como empregada doméstica e passou a receber recursos de transferência de renda do programa *Bolsa Escola*<sup>1</sup>, criado no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que em 2003 foi incorporado pelo governo Lula no programa *Bolsa Família*<sup>2</sup>. Esse recurso era gasto para comprar materiais escolares para mim e minhas irmãs e garantia nossa permanência na escola. Nesse sentido, posso afirmar que o recurso do programa *Bolsa Família* que recebíamos foi muito bem gasto, pois se cheguei a esse nível de graduação foi porque esse programa contribuiu para tal situação.

Compreendo que esse auxílio garantiu o mínimo de dignidade para minha família, e contribuiu para que muitas famílias superassem a fome que matava milhares de crianças em todo País, reduzisse o trabalho infantil e aumentasse o número de

<sup>1</sup> O Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação – "Bolsa Escola" se tratava de um programa de transferência de renda do Governo Federal, instituído pela Lei n.º 10.219, de 11 de abril de 2001, que tinha o objetivo de ampliar o acesso e permanência de crianças entre seis e quinze anos de famílias de baixa renda. Para receber o benefício era preciso ter frequência escolar igual ou superior a oitenta e cinco por cento. A família beneficiária recebia um valor mensal de R\$ 15,00 (quinze reais) por criança até o limite máximo de três crianças por família. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LEIS\\_2001/L10219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10219.htm).>. Acesso em: 25 Ago 2016.

<sup>2</sup> O programa "Bolsa Família" consiste em um programa de transferência direta de renda, destinado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza no Brasil, que tem a finalidade de superação da vulnerabilidade social, de forma a garantir que essas famílias tenham o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. No ano de 2004, o programa incorporou os seguintes programas: Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Programa Nacional de Acesso à Alimentação e o Auxílio-Gás. O governo Lula ampliou o benefício para uma nova composição familiar, abrangendo: gestantes, nutrizes, crianças entre 0 (zero) e 12 (doze) anos ou adolescentes até 15 (quinze) anos, sendo pago até o limite de 5 (cinco) benefícios por família. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm).>. Acesso em 25 Ago 2016.

crianças na escola. As pesquisas<sup>3</sup> apontam que os índices de extrema pobreza do País diminuíram significativamente com essas ações, comprovando que políticas públicas como esta cumprem a função de assegurar os DH.

É com muito orgulho que assumo minha identidade de descendência negra, pois meu avô materno é negro e minha avó branca de olhos verdes. Nascer de cor *branca* pode ter me beneficiado em certas situações, mas minha origem negra e de classe popular são referências que constituíram minha identidade. Algumas pessoas ficavam espantadas de ver meu avô me levar para escola, pois não acreditavam que, por ser branca eu podia ser sua neta, o que revela a presença do preconceito e racismo com as pessoas negras no Brasil e comprova que a "discriminação é uma doença que se apossou do povo brasileiro" (CANDAU, 2003, p.80).

Participei de muitas celebrações culturais, como o Congado e a Folia de Santos Reis, desde a infância. Desse modo, me deparei com alguns comportamentos que incitavam preconceito e ódio por pessoas negras e pobres. Um deles se destaca quando algumas pessoas se dirigiam ao Congado para dizer que era culto à magia negra e que as danças representavam macumba e feitiçaria. Acredito que esse discurso se constitui por desconhecimento da história dos afrodescendentes e, consequente, não reconhecimento da cultura e religião de matriz africana. Dessa forma, considero que todas as religiões merecem ser respeitadas, pois é um direito humano seguir a religião que mais lhe agrada.

Entendo que o ser humano não nasce com preconceitos enraizados, ou seja, ele se constitui em uma contínua construção, às vezes consciente ou não, que permeia as práticas sociais e escolares. Nessa perspectiva, todas estas vivências em direitos (des)humanos me motivaram a buscar mais conhecimento sobre as políticas públicas direcionadas para promover os direitos das pessoas, em especial a temática da Educação em Direitos Humanos – EDH.

O contato com diferentes culturas me motivou, na Universidade, entrar para o Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares – GPECPOP, em 2010, no qual fui bolsista de Iniciação Científica, durante a graduação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. As pesquisas que desenvolvi no grupo

<sup>3</sup> Portal Brasil. **Um país menos desigual: pobreza extrema cai a 2,8% da população**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2015/11/um-pais-menos-desigual-pobreza-extrema-cai-a-28-da-populacao>. Acesso em 25 Ago. 2016.

contribuíram para que eu compreendesse os movimentos populares da educação formal e não formal, com, base nas concepções de Paulo Freire sobre a Educação.

Inspirada no círculo de cultura<sup>4</sup>, conjuntamente com a professora da rede municipal de Uberlândia Eliane Novais, elaboramos rodas de conversa como metodologia para formação de professores no CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. A partir desta experiência, tive oportunidade de vivenciar novas práticas educacionais, nas quais havia respeito com as diversas culturas, e toda forma de conhecimento era valorizada.

Na escola, entre os anos 2013 e 2015, quando atuava como professora do terceiro e quinto ano do ensino fundamental, ficava incomodada ao presenciar diversas formas de violência. Além de questões do racismo, havia violência simbólica contra a mulher, preconceitos com as crianças nordestinas, com a homossexualidade. Desse modo, o desconforto era pessoal em relação a essas práticas e me sentia na obrigação de discutir injustiça social e dívidas históricas com meus alunos e alunas, mas ainda não nomeava ou recorria aos DH para explicar e conscientizar que todos nós somos detentores de direitos e deveres.

Ao integrar o Grupo de Pesquisa de Representações Sociais e Justiça Social da Faced/UFU, por meio de uma pesquisa com as professoras Dras. Graça Cicillini e Vanessa Therezinha Bueno Campos, conjuntamente com a professora Dra. Gercina Novais, secretária de Educação do Município de Uberlândia de 2013 a 2016, pude me envolver mais com a temática da EDH, pois discutir justiça e equidade social também é refletir sobre DH. As pesquisas que realizamos, no ano de 2013, com os professores formadores de cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia, nos campi de Uberlândia e Ituiutaba, nos mostrou que os professores das universidades acreditam que a instituição se caracteriza como um espaço social privilegiado para aprofundar conhecimentos e práticas relacionados aos DH. Nas falas docentes, percebemos o respeito aos valores humanos integrados em suas ações por meio do respeito ao outro e compromisso social com a Educação.

<sup>4</sup> Nas Palavras de Freire: “O círculo de cultura era uma experiência em que você trabalhava com duas, três ou até vinte pessoas, não importava. [...] Os projetos dos círculos de cultura do MCP não tinham uma programação feita a priori. A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer: os temas a serem debatidos nos círculos de cultura, era o grupo que estabelecia. Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha. Mas podíamos acrescentar à temática proposta este ou aquele outro tema que, na Pedagogia do oprimido, chamei de “temas de dobradiça” – assuntos que se inseriam como fundamentais no corpo inteiro da temática, para melhor esclarecer ou iluminar a temática sugerida pelo grupo popular. (FREIRE; BETO, 1985, p.158, destaque do autor).

No entanto, foi a partir da realização do TCC – Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação e DH, sob a orientação da Professora Alinne Grazielle Neves Costa, desenvolvido na UFU, no período de 2013/2014, que iniciei as reflexões sobre a EDH nos Livros Didáticos – LD. Durante o desenvolvimento do TCC (apresentado ao curso) foi possível analisar e identificar como a EDH era abordada nos livros didáticos de História utilizados pelos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede Estadual do município de Uberlândia/MG, na qual eu lecionava.

Desse modo, além de constatar que havia um descaso com os materiais, ou seja, os LD de História eram pouco trabalhados por parte dos(as) colegas de profissão, porque não consideravam a disciplina de maior importância nos anos iniciais, verifiquei que os livros didáticos abordavam a EDH apenas nos últimos capítulos, o que contradiz o Plano Nacional de Educação em DH – PNEDH, que propõe que a temática seja trabalhada de maneira transversal. As famílias retratadas no material se enquadravam apenas no modelo tradicional de família, eram heteroafetivas, em que prevaleciam pais e filhos de cor branca, enfim, o livro em si pouco representava as minorias. E ainda, não definia o que são os DH e como eles se constituíram historicamente.

A partir das análises do TCC, houve interesse em continuar o estudo no mestrado em Educação da UFU, que se iniciou com o processo seletivo no ano de 2014. Optei por analisar os Livros Didáticos de História a partir dos Manuais do Professor de forma a compreender como as diferentes concepções de DH estão presentes nestes materiais escolares com foco para a formação docente.

A preocupação com a formação docente para os DH relaciona-se com uma das estratégias do PNDH-3 (BRASIL, 2010c, p.191) que evolue a capacitação de profissionais da Educação como forma de fortalecer os princípios da democracia e cidadania dos DH nos sistemas de Educação Básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras de profissionais da educação. Isto é, um dos objetivos do programa é formar o professor para a EDH, e o Manual do Professor cumpre essa função ao auxiliar o docente no desenvolvimento de atividades em sala de aula com textos e orientações para se trabalhar a formação cidadã, valores humanos e respeito ao outro.

Acredito que iniciar uma discussão sobre DH é como estar em um "campo minado", pois essa temática sempre foi um assunto muito polêmico, mas extremamente necessário. No senso comum, algumas pessoas acreditam que os DH são para proteger

os bandidos, ou que os "direitos humanos são somente para humanos direitos". Porém, uma das concepções da EDH que perpassa os documentos que promovem as políticas públicas para os DH se referem à dignidade humana como um direito universal independente de classe, gênero, etnia, religião.

A referida pesquisa, desenvolvida entre os anos 2015 e 2017, foi construída em um contexto político e econômico do Brasil em que as políticas públicas presentes em minha infância e adolescência e outras conquistas dos movimentos populares para garantia dos DH foram questionadas por movimentos conservadores que ganharam espaço dentro do governo de Michel Temer que substituiu a presidente Dilma Rousseff por meio de um golpe de Estado mascarado de processo de impeachment que afastou a Presidenta, provisoriamente, em 12 de maio de 2016 e, definitivamente, em 31 de agosto de 2016, quando o impeachment foi aprovado pelo plenário do Senado.

No ano de 2015, a ex-presidente Dilma Rousseff criou o Ministério dos DH, no entanto, em uma das reformas ministeriais realizadas em sua gestão, Dilma fundiu a pasta com outras duas e criou o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e DH.

Ao assumir a presidência, Temer extinguiu esse Ministério<sup>5</sup>, transferindo suas competências e órgãos para o Ministério da Justiça e Cidadania. Além disso, em junho de 2016, o presidente decretou transferência das verbas<sup>6</sup> do Ministério extinto, no valor de R\$ 12,9 milhões, para o Ministério público da União, em favor da Presidência da República e dos ministérios do Esporte e Turismo. Ficou explícito, assim, que houve uma usurpação das conquistas pelos direitos das minorias, tanto na extinção, como por meio do repasse das verbas desse Ministério para outras áreas do governo.

Com a repercussão negativa desta medida, Michel Temer voltou atrás e, em fevereiro de 2017, recriou o Ministério dos DH e deu posse à desembargadora aposentada Luislinda Valois como nova ministra dos DH. Antes de assumir o ministério, ela ocupava a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial do Ministério da Justiça. Assim, o presidente inseriu uma representante mulher e negra para tentar

<sup>5</sup> O Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos criado em outubro de 2015 pela presidente Dilma, foi extinto em maio de 2016 pelo governo interino de Temer, mesmo antes de finalizado o julgamento da presidente Dilma. O Ministério tinha como propósito ampliar e propiciar maior visibilidade às ações da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Ao ganhar status de Ministério, as ações da Secretaria foram reconhecidas como política de Estado, para que não fossem interrompidas com as alternâncias de partidos no poder.

<sup>6</sup> **Temer fica com a verba do extinto Ministério dos Direitos Humanos.** Disponível em: <<http://www.valor.com.br/politica/4611827/temer-fica-com-verba-do-extinto-ministerio-dos-direitos-humanos>>. Acesso em 29 Ago 2016.

desconstruir a imagem de que seu ministério era composto por apenas "homens e brancos".

Em nota<sup>7</sup>, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) manifestou publicamente sua preocupação com estas ações do governo Temer e reafirmou que a EDH precisa continuar sendo uma estratégia de fortalecimento de valores de respeito à dignidade humana e reconhecimento das diferenças.

Na direção contrária a esta luta por liberdade e dignidade, houve o fortalecimento do movimento "Escola Sem partido"<sup>8</sup>, o qual orienta os pais a notificarem extrajudicialmente os professores se esses adotarem condutas de "doutrinação ideológica" dentro da sala de aula. No site do movimento, encontra-se uma nota<sup>9</sup> que revela a intenção do movimento de vigiar os livros didáticos distribuídos pelo MEC devido à força que têm no contexto escolar:

Não é fácil saber o que acontece dentro de uma sala de aula. A doutrinação, em geral, não deixa rastro, a não ser na cabeça dos alunos. Por isso, é importante conhecer o conteúdo dos livros didáticos, pois eles constituem um forte indício do enfoque adotado pelos professores em suas aulas. Com esse objetivo, divulgaremos neste espaço resenhas, análises críticas e reportagens sobre o viés ideológico e moral dos livros didáticos e paradidáticos do ensino fundamental e do ensino médio.

Enfim, vivemos em um momento em que se intensificam as tentativas de censura aos materiais didáticos e as ameaças aos direitos conquistados pelos grupos socialmente excluídos que lutam há séculos por seus direitos e reconhecimento na sociedade capitalista. Estas ações do governo de Michel Temer explicitam que devemos nos preocupar mais com os DH, com a EDH, e com a produção de materiais didáticos para promovê-la, o que justifica a pesquisa aqui apresentada que se refere à presença da

<sup>7</sup> Em maio de 2016, o CNEDH apresenta um manifesto contra a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. No documento o Comitê se manifesta por meio da severa preocupação com o contexto político do Brasil e ressalta que todos e todas lutem em defesa do Estado Democrático de Direito e dos Direitos Humanos. Assim, o órgão se posiciona em defesa da democracia para garantir os direitos individuais e coletivos que estão garantidos a partir da Constituição Federal de 1988. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/noticias/pdf/manifesto-contra-a-extincao-do-ministerio-das-mulheres-da-igualdade-racial-da-juventude-e-dos-direitos-humanos>> . Acesso em: 25 Ago 2016.

<sup>8</sup> O movimento da Escola sem Partido foi criado pelo PL – Partido Liberal. O programa Escola sem Partido é uma proposta de lei que torna obrigatória a afixação em todas as escolas de ensino fundamental e médio cartazes com deveres que o professor deve seguir. Disponível em:

<<http://www.programaescolasempartido.org>>. Acesso em 29 Out 2016.

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/livros-didaticos>>. Acesso em 02 Jul 2016.

Educação em Direitos Humanos (EDH) nos Manuais do Professor (MP)<sup>10</sup> da coleção didática de História mais adotada no Brasil para os anos iniciais, em 2013, e sua relação com as concepções sobre os Direitos Humanos (DH) e a dignidade humana.

Os editais do PNLD concebem o MP como um material que promove a formação continuada de professores a partir da oferta de orientações passo a passo para o preparo e planejamento de aulas, proposição e elaboração de atividades para os alunos. Segundo o edital do PNLD 2013, o Manual ou Livro do Professor

...deve constituir-se como um instrumento capaz de subsidiar adequadamente o uso do LDP pelo professor, tanto no trabalho de sala de aula quanto na orientação para o estudo autônomo por parte do aluno. Não pode, portanto, ser meramente uma cópia do livro do aluno, com as respostas preenchidas. Deve, por isso: explicitar com clareza e correção os pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais a proposta didático-pedagógica foi elaborada; descrever com precisão e funcionalidade a organização dos livros, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades propostas e aos encaminhamentos necessários; apresentar subsídios para a avaliação dos resultados de ensino, assim como para a ampliação e adaptação das propostas que figuram no(s) livro(s); propor formas de articulação entre as propostas e atividades do LDP e os demais materiais didáticos distribuídos por programas oficiais, como o PNLD Dicionários, o PNLD dos Materiais Complementares e o PNBE. (BRASIL, 2010b, p.36-37).

Esta definição de MP revela como o mesmo é considerado um importante instrumento de formação continuada do professor, o que embasou a escolha do mesmo como principal objeto de estudo desta pesquisa que tem como objetivo principal compreender qual é a orientação que o MP da coleção didática Projeto Buriti História faz ao professor para trabalhar com a EDH. Seus objetivos específicos são: a) analisar quais concepções de DH estão presentes na coleção Projeto Buriti: História, tanto nas orientações gerais, quanto nas específicas às atividades relacionadas às unidades dos quatro volumes da coleção; b) Compreender como o MP contribui para formação dos professores para Educação em Direitos Humanos, como previsto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH e no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD de História para a formação de professores.

A coleção *Projeto Buriti: História* da Editora Moderna foi escolhida como fonte de pesquisa, pois, segundo a Diretoria de Ações Educacionais (DIRAE)<sup>11</sup> do Fundo

---

<sup>10</sup> Os Manuais do professor receberam a abreviação de MP ao longo dos textos dessa pesquisa. O MP do livro didático é composto pelo Livro do Aluno (LA) mais a parte de orientações e subsídios ao professor.

Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, essa foi a coleção de História mais adotada entre as trinta e cinco obras aprovadas e distribuídas nas escolas públicas brasileiras do segundo<sup>12</sup> ao quinto ano do Ensino Fundamental, no PNLD 2013.

Ao todo foram distribuídos dez milhões trezentos e sessenta e cinco mil cento e oitenta e dois (10.365.182) livros didáticos de História para essa etapa de ensino no ano de 2013 em todo País. A coleção *Projeto Buriti: História* representa 22% do total de livros de História distribuídos no Brasil, com mais de dois milhões e duzentos mil (2.616.83) livros distribuídos nas instituições públicas. Desse montante, oitenta mil são exemplares do Manual do Professor compostos por Livro do Aluno e orientações específicas aos docentes, o que infere a importância da análise desses materiais.

A constituição dessa pesquisa baseou-se no Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3<sup>13</sup> (BRASIL, 2010c) e Plano Nacional de Educação em direitos Humanos - PNEDH (BRASIL, 2007), que são documentos que embasam as políticas públicas em DH no Brasil; nas discussões teóricas de Santos (2013), Candau (2008-2012), Chauí (1989-2013), referentes às concepções e discursos sobre os DH; e de Sacristán (2000), Bittencourt (2004), Choppin (2004), Franco (2009) e Coelho (2009) sobre o significado do Livro Didático na educação escolar e no ensino de História.

Ressaltamos que o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 (BRASIL, 2010c), no quinto eixo orientador, tem como estratégia incluir a temática da EDH nas escolas de Educação Básica e no Ensino Superior para o fortalecimento da cidadania e democracia. Assim, uma de suas ações programáticas é,

Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de 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, 2010c, p. 191).

Desse modo, para estabelecer as diretrizes curriculares, o programa reforça a importância de implementar o Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos –

<sup>11</sup> Entramos em contato com a Diretoria de Ações Educacionais (DIRAE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE por e-mail no dia 23 de julho de 2015. A diretoria disponibilizou os dados das coleções mais distribuídas em todo país. Esses dados estão disponíveis nos Apêndices.

<sup>12</sup> De acordo com o PNLD 2013 não foram distribuídas coleções didáticas de História para o 1º ano do Ensino Fundamental.

<sup>13</sup> O PNDH-3 é o Terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos, instituído pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, e atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010. Nesse sentido, houve duas versões anteriores, o PNDH-1 (1996) e o PNDH-2 (2002), que foram elaborados durante o Governo FHC.

PNEDH (BRASIL, 2007) - nas escolas públicas, o qual se respalda em documentos internacionais, em especial no Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos – PMDH (BRASIL, 2006). Assim, em 2012, a partir do PNEDH, foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH (BRASIL, 2012), as quais estão em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Segundo o PNEDH (BRASIL, 2007), uma educação pautada nos DH precisa consagrar uma cultura de respeito e desenvolvimento de sentimentos e atitudes de solidariedade, bem como reconhecer a Educação como direito fundamental e inerente ao ser humano, a qual precisa ser concebida de fato emancipatória e democrática. O plano orienta que a EDH deve promover a formação de sujeitos detentores de direitos, por meio do "[...] desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados" (BRASIL, 2007, p.25).

Nesse sentido, o PNDH-3 dialoga com o PNEDH, sobre as ações programáticas que visam à produção de materiais didáticos com participação do Ministério da Educação em parceria com outros órgãos públicos<sup>14</sup>. Sobre esses materiais, o PNDH-3 recomenda:

- a) Incentivar a criação de programa nacional de formação em educação em Direitos Humanos; b) Estimular a temática dos Direitos Humanos nos editais de avaliação e seleção de obras didáticas do sistema de ensino; c) Estabelecer critérios e indicadores de avaliação de publicações na temática de Direitos Humanos para o monitoramento da escolha de livros didáticos no sistema de ensino [...] (BRASIL, 2010c, p. 189).

O PNDH-3 (BRASIL, 2010c) recomenda aos estados, Distrito Federal, municípios e órgãos responsáveis que: "fomentem a produção de materiais na área de Educação em Direitos Humanos, preservando a adequação da obra e suas estratégias didático-pedagógicas à faixa etária e interesses de estudantes a que se destinam." (BRASIL, 2010c, p.189), e para isto, estabeleçam os critérios e indicadores de avaliação destes materiais que serão distribuídos nas escolas públicas. Nesse viés, nos atentamos para as ações programáticas B e C do PNDH-3, as quais recomendam que a Secretaria

---

<sup>14</sup> As políticas públicas em Direitos Humanos se distribuem por todas as áreas da administração e permeia todas as secretarias e Ministérios do Governo Federal, de forma a garantir o debate em todas as áreas do Estado brasileiro.

Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e o Ministério da Educação estimulem e apresentem critérios e indicadores da temática dos DH nos editais de avaliação e seleção de obras didáticas para a Educação Básica.

Destaca-se, nesse planejamento, o papel do PNLD que, ao avaliar e distribuir livros didáticos nas redes públicas contribui com o processo dialético de ação e reflexão sobre a EDH e, consequentemente, para a transformação da realidade social e escolar, que está marcada pela violência cotidiana.

Ao reportar que os conteúdos dos livros didáticos devem dialogar com as experiências dos estudantes, compreendemos que uma das formas de inserir a EDH no ensino fundamental, foco desta pesquisa, é abordar os direitos das crianças e adolescentes estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Nesse sentido, uma das exigências do edital do PNLD 2013 para aprovação das obras didáticas diz respeito às coleções estarem em consonância com o ECA, pois, caso contrário são excluídas do programa. Consequentemente, os livros didáticos de História abordam com maior ênfase os direitos e deveres das crianças e adolescentes, o que justifica o recorte da nossa pesquisa – analisar a presença da EDH nos manuais das coleções didáticas, por meio dos conteúdos que se referem, direta ou indiretamente, ao ECA.

Conforme COELHO (2009, p. 269), "[...] o livro didático deve ser entendido tanto como um instrumento de apresentação e sistematização de conteúdos e estratégias didáticas, quanto um suporte de representações". Compreendemos, assim, que para além do conteúdo e apoio à prática docente, tanto o livro do aluno, quanto o MP, traduzem uma concepção de DH de toda equipe que o elabora.

A produção do livro didático e do MP que o acompanha, em sua materialidade, em seu conteúdo disciplinar, e em sua proposta didático-pedagógica sofre interferência não apenas dos seus autores, mas também dos editores, dos gestores que definem os parâmetros de avaliação do PNLD, e ainda, dos especialistas de cada área que avaliam os livros, dos professores que os escolhem para adotar na escola, dos alunos e da comunidade escolar, pois, em cada avaliação realizada é produzido efeitos nas novas edições das coleções didáticas, ou seja, cada avaliação realizada produz efeitos nas novas edições dos livros. Vale ressaltar que cada um desses sujeitos está inserido em determinado contexto social e cultural, que influencia de forma significativa a seleção e organização de conhecimentos e temáticas inerentes ao livro didático. Nessa concepção, concordamos com os dizeres de Franco (2009):

O livro didático também realiza a mediação entre a cultura dos gestores e a dos docentes e discentes ao configurar-se como um dos principais meios das regulamentações e prescrições educacionais para chegarem a cada sala de aula. Isso acontece especialmente em países como o Brasil, que têm programas, que avaliam e definem os livros adequados para circular no meio educacional, conforme um currículo nacional que estabelece os saberes legítimos a ensinar em cada disciplina escolar e os modos de comunicação entre professor-aluno. (FRANCO, 2009, p. 55).

Em meio a esta rede de relações, de três em três anos, o Ministério da Educação (MEC) tem disponibilizado aos professores e às professoras da Educação Básica, Guias de livros didáticos para diversas áreas de conhecimento e etapas de ensino, que trazem o resultado da avaliação de um conjunto de coleções inscritas nos editais do PNLD publicados pelo MEC. As avaliações ocorrem em períodos diferentes, isto é, um ano se destina para os anos iniciais, outro ano para os anos finais e, no ano seguinte para o ensino médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Então, a partir da divulgação do resultado dessas avaliações no Guia do PNLD, a equipe de professores de cada escola escolhe qual livro adotará por três anos para cada componente curricular.

Ainda, em relação aos livros didáticos, Choppin (2004) salienta que além de passarem por diversas etapas antes de chegar às instituições educacionais,

a concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.). Sua elaboração (documentação, escrita, paginação, etc.), realização material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. (CHOPPIN, 2004, p.54).

Desse modo, além de um significativo investimento financeiro em políticas públicas nos programas de livros didáticos, compreendemos que ao exigir padrões e estabelecer critérios de avaliação das coleções didáticas o Estado promove um processo de regulação para aprovação desses materiais.

Uma dessas exigências de avaliação foi a inserção da EDH como temática transversal a ser abordada nos livros didáticos iniciou-se no edital do PNLD 2013 publicado no dia três de novembro de 2010. Entre os critérios de avaliação das obras inscritas, o edital define que serão eliminadas aquelas que não promoverem "a educação

e cultura em Direitos Humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes" (BRASIL, 2010b, p. 27). Nos editais anteriores apenas alguns conceitos relacionados aos DH apareciam como critério de avaliação e reprovação, tais como diversidade, existência humana, tolerância e cidadania, mas não havia menção explícita ao PNEDH.

Conforme o edital do PNLD 2013, os livros didáticos devem contribuir para a construção da cidadania, buscando representar a sociedade como um todo e em sua multiplicidade. Nesse propósito, para as coleções didáticas serem aprovadas pelo PNLD, elas precisam cumprir alguns critérios de avaliação que se assemelham aos princípios da EDH propostos para a Educação Básica, bem como estar em consonância com o ECA.

Para a promoção da consciência cidadã e prática de DH, o PNEDH prevê que a formação para EDH "[...] pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade." (BRASIL, 2007, p. 31). Nesta mesma direção, o edital do PNLD 2013 exige que as coleções apresentem positivamente a imagem da mulher, dos negros e indígenas, esclareçam os direitos e deveres das crianças e adolescentes, trabalhem a temática geracional (idosos), promovam debates sobre as diversas formas de combater o preconceito e a discriminação como um todo (BRASIL, 2010b, p. 27).

Nessa perspectiva, questionamos: o Manual do Professor que acompanha estas coleções didáticas veicula concepções sobre os DH e a EDH, em uma perspectiva social e histórica? Ele incentiva e orienta os professores para trabalharem esta temática com as crianças, a partir dos direitos fundamentais estabelecidos no ECA? A coleção contribui para que crianças e adolescentes se reconheçam como portadoras de direitos e compreendam seus papéis sociais para assegurá-los?

Para desenvolver a análise do Manual do Professor nos materiais didáticos de História sob a ótica de uma Educação voltada aos DH, essa pesquisa parte da compreensão de que há diversas concepções de DH e busca compreender a EDH e os DH por meio das ideias de dignidade humana e sujeitos de direitos, propostas por Santos (2013) e que estão eminentemente ligados à história e aos distintos contextos em que os DH foram estabelecidos.

Para situar a presente pesquisa em relação às investigações acadêmicas já realizadas sobre sua temática, levantamos no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em

Ciência e Tecnologia (IBICT)<sup>15</sup>, dissertações e teses que tinham como palavras-chave Manual do Professor; Livro Didático; Educação em Direitos Humanos e Estatuto da Criança e do Adolescente. O *site* foi escolhido, pois abrange produções defendidas em todas as universidades brasileiras que têm bibliotecas digitais, incluindo aquelas que estão no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O período de 2010 a 2016 foi definido para verificar o andamento de pesquisas sobre os DH após a implementação do PNDH-3 (BRASIL, 2010c) e da temática da EDH no PNLD como critério para aprovação e recomendação das coleções. O levantamento das pesquisas foi realizado em quatro abas distintas, ou seja, uma para cada palavra-chave.

Em relação às pesquisas, em nível de Pós-graduação, realizadas sobre a temática do MP dos livros didáticos, encontramos cento e sessenta e duas dissertações e quarenta e nove teses. Ou seja, duzentas e onze pesquisas que discutem a contribuição do manual para a formação do professor em diferentes componentes curriculares da Educação Básica. Entre estas pesquisas, não encontramos estudos sobre o MP nos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia.

Destacamos alguns estudos encontrados cujas propostas se aproximavam do nosso objeto de pesquisa: Alves (2010) discorre sobre os manuais do professor do Ensino Médio por meio de imagens discursivas de professor e de ensino; Xavier (2011) analisa a imagem do negro em manuais para o professor por uma análise linguístico-discursiva e ideológica; Silva (2012) aborda o MP e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e escrita; Amaral (2012) analisa as significações do professor de História presentes no livro didático de História e no MP do segundo segmento do Ensino Fundamental no PNLD; Nogueira (2014) elabora um estudo sobre o MP por meio de uma análise sociorretórica do gênero no livro didático de Língua Portuguesa; Andrade (2014) problematiza como o MP apresenta a constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna nos livros didáticos de alfabetização; e Ribeiro (2014) discute o MP nos livros didáticos direcionados ao nível primário e secundário que foram editados no Brasil no período de 1880 a 1985.

Entre as pesquisas sobre a EDH, localizamos trezentas e vinte e seis dissertações e cento e dezenove teses, que enfocam a temática por meio de políticas públicas

---

<sup>15</sup> Disponível em:<<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 21 Ago. 2016.

descritas no PNDH-3 e PNEDH. Assim, uma significativa parte dos estudos se refere à inserção dos DH na Educação formal e informal. Em meio às pesquisas defendidas nos programas de pós-graduação da UFU, localizamos apenas oito investigações, entre teses e dissertações, que abordam o tema da EDH, e nos demais programas de pós-graduação encontramos cento e trinta (130) teses e dissertações. Dentre elas, destacamos a dissertação de Costa (2013) e Torres (2010) que se aproximavam da intenção da nossa pesquisa.

Costa (2013) realizou uma pesquisa com profissionais da educação em uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Uberlândia. A autora concluiu que embora os participantes da pesquisa reconhecessem a relevância da EDH, ainda há certa ausência desta temática na escola analisada, e que essa se deve à falta de formação profissional sobre os DH, e ausência de materiais que possam apoiar a prática pedagógica.

A pesquisa de Torres (2010) buscou compreender e discutir como a categoria fraternidade apresenta-se, nos principais instrumentos legais que organizam a Educação no Brasil. A autora realizou um resgate da Revolução Francesa, da Revolução Haitiana, bem como a questão da modernidade e da pós-modernidade, os conceitos de cidadania e DH; a globalização e o multiculturalismo na intenção de identificar as características e a relação de cada uma dessas temáticas e desses conceitos com o tema da fraternidade como categoria política. A partir daí, Torres (2010) desenvolveu uma análise de conteúdo para compreender a relação da fraternidade como categoria política nos documentos que regulam a Educação brasileira, ou seja, na Constituição Federal de 1988; no Estatuto da Criança e do Adolescente; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação. Assim, ela concluiu que a fraternidade, como categoria política, na legislação, é um princípio que compõe os documentos educacionais brasileiros, mesmo que esse ainda não tenha sido declarado formal e textualmente.

Entre as pesquisas de livros didáticos, encontramos um maior volume de investigações. Ao todo, entre teses e dissertações, foram 1.697 depositadas no IBCT. Desse montante, apenas vinte pesquisas foram realizadas nos programas de pós-graduação da UFU. Apesar de várias destas investigações abordarem temáticas relacionadas aos DH como preconceito racial, cultura e história dos povos indígenas e afrodescendentes, gênero e cidadania, apenas uma aborda diretamente a temática da EDH. A pesquisa de Melo Filho (2015) se aproxima do nosso objeto de estudo, pois ele

elaborou uma análise sobre a Educação em DH nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Melo Filho (2015) investigou como são tratadas as temáticas de DH nas propostas de redação dos livros didáticos de duas escolas de Caruaru. Por meio de uma pesquisa qualitativa e documental, nos Livros do Aluno (LA), realizou uma análise de conteúdo para compreender como estas propostas levam em consideração os processos educacionais para a construção de uma sociedade justa, igualitária e fraterna. Nesse sentido, o autor procurou sintonizar na investigação os seguintes autores: Paulo Freire, Adorno, Hannah Arendt. Os resultados dessa pesquisa apontaram que os Livros Didáticos de Língua Portuguesa discutem parcialmente as temáticas de DH, de gênero e direitos sociais. Isto é, a partir da análise de quarenta e duas propostas de redação analisadas, apenas sete discutiam os DH nas coleções dos livros didáticos.

Para as pesquisas sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre 2010 e 2016, encontramos cento e seis pesquisas nas áreas da Educação e do Direito. Dentre estas pesquisas, havia sessenta três que relacionavam o ECA aos DH, e somente uma pesquisa desenvolvida na UFU. Destacamos a pesquisa de Bastos (2012) que relaciona as contribuições do ECA para efetivação dos DH infanto-juvenis. A autora discorre sobre como, após a promulgação do ECA, as crianças e adolescentes passaram a ser consideradas sujeitos de direitos, rompendo com o modelo segregacionista e punitivo dos Códigos de Menores anteriores. No entanto, ela também aponta que o Estatuto encontra uma série de dificuldades para a sua real efetivação, pois falta capacitação dos profissionais para trabalhar nesta área e conhecimento aprofundado sobre os DH. Segundo a autora, prevalece uma visão distorcida acerca do ECA e dos DH acusados de manter impunes infratores da lei, a qual só será modificada mediante a inserção nos currículos dos cursos de Direito de uma educação para a cidadania.

Em relação à pesquisa desenvolvida na UFU, encontramos a dissertação de Costa (2016) que, ao observar que o ECA ainda não vigora de forma plena, desenvolveu uma proposta de intervenção com desenhos ilustrativos e histórias em quadrinhos para abordar todos os direitos das crianças e adolescentes, na enfermaria da pediatria do Hospital de Clínicas da UFU. As crianças e adolescentes que participaram da intervenção ressaltaram a importância da criação e efetivação de políticas públicas que respeitassem o fornecimento gratuito de medicamentos, próteses e recursos que deveriam fazer parte do tratamento da habilitação ou reabilitação do público infanto-juvenil.

A partir dos dados levantados, foi possível concluir que no banco da BDTD do IBCT não há estudos que abordem especificamente a EDH e o ECA no MP de coleções didáticas distribuídas pelo PNLD e que há uma escassez de pesquisas que investigam a temática nos livros didáticos. Por outro lado, conforme resultados da pesquisa de Costa (2013), a efetivação da EDH nas escolas requer formação docente e material didático, foco de nossa pesquisa. Esse cenário confirmou a importância de realizarmos uma pesquisa documental dos Manuais do Professor da Coleção Projeto Buriti para compreender, com quais concepções de DH, ele orienta os docentes para EDH no ensino de História dos anos iniciais.

Nesse sentido, esse trabalho foi organizado em três capítulos, além da introdução e considerações finais. No primeiro capítulo, intitulado: "A Educação em Direitos Humanos e as tensões entre as concepções de Direitos Humanos", realizamos uma discussão sobre a EDH e o universalismo do discurso sobre dignidade humana. De forma a contextualizar a trajetória da EDH no âmbito internacional e no Brasil, sintetizamos os discursos hegemônicos e contra hegemônicos sobre os DH (universalista, relativista e de diálogo intercultural) discutidos por Santos (2013) e Candau (2007). Desse modo, optamos por realizar uma reflexão e análise sobre os DH e as ilusões sobre a dignidade da pessoa humana. Em seguida, analisamos a relação do ECA com os DH.

No segundo capítulo, "Trajetória teórico-metodológica da pesquisa: da escolha do objeto à definição dos procedimentos metodológicos", discutimos a pertinência de analisar as concepções de DH presentes no MP para compreender a formação docente em EDH, e descrevemos a coleção *Projeto Buriti História* que foi escolhida como fonte de nossa pesquisa. Em seguida, apresentamos a metodologia da investigação – pesquisa documental por meio da análise textual discursiva e definimos as categorias e unidades de análise que delinearam a leitura do MP da coleção *Projeto Buriti História*.

No terceiro capítulo, "A EDH no Manual do Professor da coleção *Projeto Buriti: História*: os direitos da criança previstos no ECA", discutimos as concepções de DH presentes no MP dos Livros didáticos de História desta coleção, por meio das unidades de análise definidas com base nos direitos fundamentais estabelecidos no ECA. A partir dessas unidades, analisamos como o MP orienta o professor a trabalhar com os alunos a seção "O mundo que queremos" e o item "Educação em valores" que compõe os quatro volumes da coleção.

Enfim, a presente pesquisa teve como propósito investigar os quatro volumes do MP da coleção *Projeto Buriti: História*, destinado aos professores e professoras da Educação Básica, no Ensino Fundamental I – de 2º ao 5º ano, no PNLD 2013. A investigação trouxe como eixos de análise os direitos fundamentais estabelecidos no ECA a avaliação dos livros didáticos de História; os discursos hegemônicos e contra hegemônicos de DH e as concepções universalistas, relativistas e interculturais. Desta forma, a pesquisa pretende colaborar com a reflexão sobre os materiais didáticos e a formação docente para a EDH com base em diferentes concepções de DH.

## CAPÍTULO I

### A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E AS TENSÕES ENTRE AS CONCEPÇÕES DE DIREITOS HUMANOS

A desumanidade e a indignidade humana não perdem tempo  
a escolher entre as lutas para destruir a aspiração humana  
de humanidade e dignidade. O mesmo deve acontecer  
com todos os que lutam para que tal aconteça.  
(SANTOS, 2013, p. 125)

Escolhemos esta citação de Boaventura de Souza Santos para iniciar a discussão desse capítulo, pois, a fala do autor nos permite uma reflexão sobre a importância de compreender como o discurso de dignidade humana e de DH para todos e todas é, por vezes, utilizado para legitimar a opressão dos grupos subalternos. E, assim, como ele se transforma em desumanidade e indignidade humana, contrapondo as lutas dos movimentos sociais por emancipação, equidade de direitos e justiça social.

A proposta desse capítulo consiste em historicizar a constituição dos DH até a atualidade e, assim compreender como os DH e a EDH foram concebidos em âmbito internacional e nacional. Em seguida, definir os discursos hegemônicos e contra hegemônicos de DH, situando-os no campo de tensões entre diferentes concepções de DH e dignidade que permeiam as relações sociais, políticas e culturais na contemporaneidade, inclusive a definição do PNDH, PNEDH e critérios de avaliação do PNLD relativos à EDH. Por último, a partir desse referencial teórico, definiremos as categorias que delinearam a leitura de nosso corpus de pesquisa e sua desestruturação em unidades de análise que possibilitaram a compreensão das concepções de DH e de EDH presentes na coleção didática Projeto Buriti: História.

#### **1.1. A construção histórica dos Direitos Humanos na modernidade**

Os atuais tratados internacionais de DH foram elaborados com base em alguns documentos precursores dos DH como a Carta Magna (1215, Inglaterra), a *Bill of Rights* (1689, Inglaterra), a Declaração da Independência das Treze Colônias Inglesas (1776,

Estados Unidos), a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789, França) e a DUDH (1948, ONU).

Para compreender a concepção moderna dos DH que permeia estes documentos, faz-se necessário narrar a história de como foram constituídos, em um processo complexo e não linear, no qual a igualdade de direitos foi um conceito construído a partir da autoevidência. Isto é, com base na crença de que os DH são direitos evidentes em si, por possuírem características peculiares como a naturalidade, universalidade e igualdade baseadas na autonomia moral dos indivíduos.

Hunt (2009), em *A invenção dos direitos humanos*, buscou compreender como se deu a construção dos conceitos de direitos inalienáveis e autoevidentes da humanidade. Ela apresenta um estudo histórico dos DH com base em uma nova história reelaborada a partir do culturalismo, e discute o paradoxo da crença na autoevidência da igualdade de direitos para todos, ao questionar: "se a igualdade dos direitos é tão autoevidente, por que essa afirmação tinha de ser feita e por que só era feita em tempos e lugares específicos? Como podem os direitos humanos ser universais se não são universalmente reconhecidos?" (HUNT, 2009, p. 18). Nesse sentido, os DH não podem ser entendidos apenas como uma doutrina formulada em documentos, mas também por intermédio da cultura e empatia dos indivíduos.

Segundo essa autora,

Os direitos humanos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político. Não são os direitos de humanos num estado de natureza: são os direitos de humanos em sociedade. Não são apenas direitos humanos em oposição aos direitos divinos, ou direitos humanos em oposição aos direitos animais: são os direitos de humanos vis-à-vis uns aos outros. São, portanto, direitos garantidos no mundo político secular (mesmo que sejam chamados "sagrados"), e são direitos que requerem uma participação ativa daqueles que os detêm. (HUNT, 2009, p. 19).

A autonomia e empatia são práticas culturais, por isso, devemos compreender que os DH estão em uma contínua mudança, de modo que: "os direitos permanecem sujeitos a discussão porque a nossa percepção de quem tem direitos e do que são esses direitos muda constantemente." (HUNT, 2009, p. 21). Nesse sentido, a autora, retoma como estas mudanças de percepção influenciaram as cartas de DH, o nacionalismo, bem como os direitos individuais e universais, discutindo como foram estabelecidos historicamente estes direitos.

A Carta Magna (1215) se referia à liberdade das pessoas e de seus descendentes, no contexto de crítica ao absolutismo, no qual a igreja e o Estado interferiam em negócios burgueses, o que desencadeou movimentos liberais e iluministas na Inglaterra e França que inspiraram a elaboração dos documentos precursores dos DH contemporâneos. A Declaração Inglesa de Direitos, conhecida como *Bill of Rights* (1689, Inglaterra), foi escrita com fundamentos semelhantes ao da Carta Magna (1215). Entre os direitos previstos na carta, havia o direito dos cidadãos serem livres para possuir e também herdar propriedade e a não interferência da igreja no governo, bem como as liberdades civis e o fim das cobranças de impostos ilegais.

Neste contexto de crítica ao Antigo Regime, na França, o marquês de Lafayette delineou uma declaração sobre os direitos de igualdade, mas, somente a partir da Revolução Francesa (1789), com a queda da Bastilha, a destituição do governo absolutista, deputados franceses estabeleceram os artigos da Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão. Segundo Hunt (2009), este documento se referia aos direitos naturais e inalienáveis de todos os cidadãos franceses, sem mencionar reis, nobreza ou igreja, que antes eram o pilar da sociedade feudal, rompendo com a concepção de direito por nascimento e inaugurando a ideia de igualdade perante a lei.

Ao afirmar os direitos individuais, no contexto da Revolução Francesa (1789) e sob influência das mesmas ideias liberais que embasaram os documentos ingleses e estadunidenses, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão não impediu que os direitos fossem reprimidos. De acordo com Hunt (2009),

aqueles que com tanta confiança declaravam no final do século XVIII que os direitos são universais vieram a demonstrar que tinham algo muito menos inclusivo em mente. Não ficamos surpresos por eles considerarem as crianças, os insanos, os prisioneiros ou os estrangeiros eram incapazes ou indignos de plena participação no processo político, pois pensamos da mesma maneira. Mas eles também excluíam aqueles sem propriedade, os escravos, os negros livres, em alguns casos as minorias religiosas e, sempre e por toda parte, as mulheres. Em anos recentes, essas limitações a "todos os homens" provocaram muitos comentários, e alguns estudiosos até questionaram se as declarações tinham um verdadeiro significado de emancipação. Os fundadores, os que estruturaram e os que redigiram as declarações têm sido julgados elitistas, racistas e misóginos por sua incapacidade de considerar todos verdadeiramente iguais em direitos. (HUNT, 2009, p.16-17).

Nos debates políticos sobre os direitos naturais do século XVIII, as mulheres, os índios, negros livres e escravos não eram considerados como cidadãos. A Declaração

dos Direitos do Homem e do Cidadão, na França, igualava os homens perante os códigos jurídicos, sem privilégios de classe, principalmente aquelas pessoas que eram adeptas de credos diferentes do católico, e isto gerou, entre a elite europeia, o temor de um efeito cascata no qual os judeus, escravos, crianças e mulheres também reivindicassem sua emancipação.

A Revolução Francesa, mais do que qualquer outro acontecimento, revelou que os direitos humanos têm uma lógica interna. Quando enfrentaram a necessidade de transformar seus nobres ideais em leis específicas, os deputados desenvolveram uma espécie de escala de conceitabilidade ou discutibilidade. Ninguém sabia de antemão que grupos iam aparecer na discussão, quando surgiriam ou qual seria a decisão sobre o seu status. Porém, mais cedo ou mais tarde tornou-se claro que conceder direitos a alguns grupos (aos protestantes, por exemplo) era mais facilmente imaginável do que concedê-los a outros (as mulheres). (HUNT, 2009, p. 150).

Por exemplo, a Declaração de Independência das Treze Colônias Inglesas assegurava a cidadania apenas aos colonos brancos, enquanto mulheres, crianças e negros não tinham direitos reconhecidos. Com base nestas análises, Hunt questiona o caráter de autoevidência da igualdade e naturalidade dos DH.

Na Europa, Hunt (2009) destaca que os fracassos dos Direitos Humanos foram provenientes do crescimento do nacionalismo. Segundo a autora:

O nacionalismo só assumiu a posição de estrutura dominante para os direitos gradualmente, depois de 1815, com a queda de Napoleão e o fim da era revolucionária. Entre 1789 e 1815, duas concepções diferentes de autoridade guerrearam entre si: os direitos do homem de um lado e a sociedade hierárquica tradicional do outro. Cada lado invocava a nação, embora nenhum deles fizesse afirmações sobre a determinação da identidade pela etnicidade. (HUNT, 2009, p. 178).

Ao longo do século XIX, o nacionalismo fez parte dos debates revolucionários, o que provocou uma maior discussão dos DH, ao criar novos modelos de hierarquia que ameaçavam a ordem tradicional. Conforme Hunt (2009, p.184), em 1848, após o fracasso das revoluções nacionalista e constitucionalista da Alemanha, Itália e Hungria, os tradicionalistas começaram a aceitar as demandas nacionalistas. No entanto, os nacionalistas interessados nos DH, rejeitaram os direitos de outros grupos étnicos, como por exemplo, judeus e negros.

Assim, houve uma dificuldade de unificação da Europa em nações, pois, a etnicidade e a cultura não eram homogêneas. Assim, o nacionalismo que, ao mesmo

tempo, garantia direitos aos trabalhadores nos Estados-nação, bloqueava os que não partilhavam a mesma etnia. Por exemplo,

Nessa nova atmosfera protetora, o nacionalismo assumiu um caráter mais xenófobo e racista. Embora a xenofobia pudesse ter como alvo qualquer grupo estrangeiro (os chineses nos Estados Unidos, os italianos na França ou os poloneses na Alemanha), as últimas décadas do século XIX assistiram a um crescimento alarmante do antisemitismo. Os políticos de direita na Alemanha, na Áustria e na França usavam jornais, clubes políticos e, em alguns casos, novos partidos políticos para atiçar o ódio aos judeus como inimigos da verdadeira nação. (HUNT, 2009, p. 186).

O nacionalismo foi precursor para a determinação de aspectos biológicos para desenvolver explicações sobre as diferenças. Com o argumento de igualdade da natureza humana, "as diferenças tinham de ter um fundamento mais sólido se os homens quisessem manter a sua superioridade em relação às mulheres, os brancos em relação aos negros ou os cristãos em relação aos judeus." (HUNT, 2009, p.187-188). A consequência desse pensamento foi um enorme número de explicações biológicas para determinar as diferenças.

Com as novas explicações biológicas que naturalizavam a hierarquia de raça e gênero, justifica-se o fato dos DH não serem para todos:

os judeus não eram apenas os assassinos de Jesus: a sua inerente inferioridade racial ameaçava macular a pureza dos brancos por meio da miscigenação. Os negros já não eram inferiores por serem escravos: mesmo quando a abolição da escravatura avançou por todo o mundo, o racismo se tornou mais, e não menos, venenoso. As mulheres não eram simplesmente menos racionais que os homens por serem menos educadas: a sua biologia as destinava à vida privada e doméstica e as tornava inteiramente inadequadas para a política, os negócios ou as profissões. Nessas novas doutrinas biológicas, a educação ou as mudanças no meio ambiente jamais poderiam alterar as estruturas hierárquicas inerentes na natureza humana. (HUNT, 2009, p. 188).

Nesse sentido, Ciência desencadeou conflitos entre as nações. Para Hunt (2009), houve e ainda há um reflexo desse processo histórico de construção dos Direitos Humanos na atualidade com a exclusão de grupos sociais marginalizados como o caso das mulheres, negros, homossexuais, crianças, etc.

Além do liberalismo e nacionalismo, também houve o movimento socialista e comunista no século XIX. Esses movimentos tinham como propósito "capacitar os trabalhadores e os pobres a tirar proveito da nova ordem industrial, 'socializar' a

indústria e substituir a competição pela cooperação." (HUNT, 2009, p. 199). Assim, o direito ao trabalho suplantava todos os outros direitos. Os socialistas e os comunistas se dividiram entre aqueles que queriam estabelecer um movimento político e acreditavam no poder do voto para todos como mudança na política; e aqueles que lutavam pela ditadura do proletariado por meio de distintos sindicatos e partidos como os bolcheviques na Rússia.

Segundo Hunt (2009, p. 200), "a Revolução Russa de 1917 encorajou os comunistas em toda parte a acreditar que a transformação social e econômica total estava prestes a se realizar e que a participação na política parlamentar só desperdiçava energias necessárias para outros tipos de luta.". Este contexto de disputas entre nacionalistas, comunistas e socialistas, desencadeou as I e II Guerras Mundiais.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial havia quatorze milhões de pessoas mortas. No entanto, a barbárie da Segunda Guerra Mundial chegou aos 60 milhões de mortos, na qual "a maioria dos mortos dessa vez era de civis, e 6 milhões eram judeus mortos apenas por serem judeus.". (HUNT, 2009, p. 202). Nesse contexto, mesmo antes do término da guerra, alguns países aliados, em destaque os Estados Unidos, a União Soviética e a Grã-Bretanha se comprometeram em fortalecer a Liga das Nações e reduzir as barbáries do pensamento nacionalista xenófobo, racista e sexista que limitava o respeito jurídico aos DH para todos. Assim, em 26 de junho de 1945, cinquenta e um países assinaram a Carta das Nações Unidas como membros fundadores.

Este documento foi um marco histórico dos Direitos Humanos para os países membros que aderiram ao acordo internacional desses direitos. Entretanto, a Carta enfatizava as questões de segurança internacional, enquanto, em poucas linhas, se referia ao "respeito e cumprimento universal dos direitos humanos e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião". (HUNT, 2009, p. 202).

Dessa forma, formou-se uma comissão para esboçar uma carta dos DH, que tinha na presidência Eleanor Roosevelt que conseguiu que uma declaração fosse rascunhada por John Humphrey. Esse texto circulou por toda comissão e todos os Estados-membros. Então, após oitenta e três reuniões, um rascunho foi votado e, "em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Quarenta e oito países votaram a favor, oito países do bloco soviético abstiveram-se e nenhum votou contra.". (HUNT, 2009, p. 205).

Com o movimento de internacionalização desses direitos e com o processo de redemocratização do Brasil, nosso país incorporou legalmente os Direitos Humanos por meio da Constituição de 1988, que se caracteriza como um marco histórico de institucionalização dos Direitos Humanos em nível nacional (PIOVESAN<sup>16</sup>, 2007, p. 24). Em seu preâmbulo está escrito que o Estado brasileiro deve assegurar os direitos sociais e individuais e garantir a liberdade, a segurança, o bem-estar, a igualdade e a justiça, e os devidos valores para ser uma sociedade fraterna, plural e sem preconceitos. O primeiro artigo da Constituição estabelece que:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, assim como os documentos internacionais precursores de DH, a Constituição brasileira incorporou como direito a "dignidade da pessoa humana". E, ao inserir no documento nacional os DH como princípios, a Constituição define que o Brasil é adepto às declarações internacionais de DH.

A partir deste processo histórico da "invenção dos DH" e de incorporação dos DH na Constituição brasileira, podemos melhor compreender as concepções de DH existentes nos MP dos livros didáticos de História da coleção mais adotada nas escolas públicas do País.

## **1.2. A relação entre Direitos Humanos e cidadania**

Para promover os DH é preciso dois pilares: a democracia e a cidadania. Na Constituição fica estabelecido que todo o poder emana do povo, exercendo-o por meio de representantes eleitos diretamente, ou seja, o Estado Democrático de Direito possui como fundamento a cidadania. Não somente a cidadania política, mas também a cidadania ativa e social.

Os conceitos de cidadania e democracia são princípios para o desenvolvimento da Educação para os DH e estes precisam ser trabalhados nas obras didáticas para aprovação no PNLD. De acordo com Dallari (1998), a cidadania expressa um conjunto

---

<sup>16</sup> Apesar da Flávia Piovesan ter apoiado o golpe, ao aceitar participar da secretaria de Direitos Humanos no governo Temer, decidimos manter sua referência na dissertação, pois sua obra nos ajuda a compreender como o processo de democratização do Brasil estava intimamente ligado ao movimento de internacionalização dos Direitos Humanos.

de direitos que possibilitam a participação ativa dos indivíduos no governo de seu País. "quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social." (DALLARI, 1998, p.14).

A cidadania a que Dallari (1998) se refere, é a cidadania política. No entanto, esse conceito foi se modificando e para EDH, a cidadania plena corresponde à formação cidadã social. Nesse sentido, o PNEDH estabelece que

uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. (BRASIL, 2007, p. 23).

Os critérios de avaliação do PNLD História estão intrinsecamente ligados à avaliação da EDH e à formação cidadã, no entanto, há autores que, baseados na concepção de cidadania política, diferenciam a educação para cidadania da EDH. Eles acreditam que a palavra "cidadania está muito próxima do nacionalismo, até porque a forma de se adquirir cidadania é pela nacionalidade, que é um conceito jurídico, enquanto aquele seria um conceito político." (GORCZEVSKI; TAUCHEN, 2008, p. 67).

Nesse sentido, os direitos dos cidadãos seriam concedidos ou conquistados pela política, e ao contrário, os DH nascem com o indivíduo, ou seja, são supranacionais. Então, educar para cidadania seria diferente de educar para os DH:

Educar para a cidadania é despertar no indivíduo a consciência de seus direitos e deveres com sua comunidade política, muito mais para saber exigir e opor-se a ações totalitárias do Estado e seus órgãos e deles participar politicamente. É a exaltação dos feitos e das glórias do seu povo; é uma educação cívica. Educar para os direitos humanos é ensinar a respeitar os direitos dos demais, é educar para a paz, para a tolerância, para o amor, é ensinar a doar-se. É a exaltação dos feitos e das glórias do ser humano; é uma educação religiosa. (GORCZEVSKI; TAUCHEN, 2008, p. 69).

Segundo esses autores, educar para cidadania sugere uma formação para conhecimento de direitos e deveres de forma política no âmbito do Estado Nação. Enquanto educar para os DH, significa garantir igualdade de oportunidades e direitos iguais a todos, independentemente da nação, origem, religião, gênero, etnia, ou seja, educar para paz.

Em uma concepção diferente, mais ligada ao conceito de cidadania social e planetária, Tuvilla Rayo (2004) afirma que a EDH pressupõe educar para a paz em um processo dinâmico baseado na pedagogia do sujeito, ou seja, uma pedagogia ativa e de responsabilidade, na qual o respeito, a participação, a liberdade de expressão, a equidade e a justiça estejam presentes. Para ele, "a formação para a cidadania deve ser um fator de coesão social que leve em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos e, ao mesmo tempo, evite qualquer tipo de exclusão." (TUVILLA RAYO, 2004, p. 181). Assim, a educação para cidadania mundial deve se basear nos DH e nos valores da democracia a partir da ética cívica e universal, baseada em solidariedade e justiça social.

Benevides (s/d) argumenta sobre os distanciamentos e aproximações entre os DH e os direitos do cidadão. Destaca que os direitos do cidadão estão associados a uma ordem jurídico-política de determinado país, ou seja, cada Estado determina os direitos e deveres de cidadania. Para a autora, a diferença entre os direitos de cidadania e os DH é que esses últimos são mais universais e os direitos do cidadão são circunscritos a cada Estado Nação. Ela acredita que

os Direitos Humanos são universais no sentido de que aquilo que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá ser-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer país do mundo, porque eles não se referem a um membro de uma sociedade política; a um membro de um Estado; eles se referem à pessoa humana na sua universalidade. (BENEVIDES, s/d, p. 5).

Nesse sentido, para Benevides (s/d), os DH representam uma conquista universal da humanidade filiada às tradições ocidentais, que se referem ao respeito da dignidade humana. A título de exemplo, para ilustrar a diferença entre os DH e os direitos do cidadão, a autora define que "os indígenas são tutelados, não são cidadãos à parte inteira, mas devem ser integralmente respeitados seus Direitos Humanos." (BENEVIDES, s/d, p.6).

Fica evidente a sintonia desses autores que diferenciam cidadania e DH da corrente hegemônica apresentada no capítulo um. Isto é, para eles, os DH são comuns a todos os seres humanos sem distinção de etnia, de nacionalidade, de cidadania política, de sexo, de classe social, de nível de instrução, de cor, de religião, de opção sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral.

O conceito de cidadania foi se modificando historicamente ao longo dos séculos. Na França, por exemplo, a cidadania ativa significava que os direitos de exercer a

política eram somente para os homens brancos, dono de imóveis, com renda mínima elevada. A cidadania era excludente e antidemocrática, como afirma Dallari (1998):

As mulheres, os trabalhadores, as camadas mais pobres da sociedade, todos esses grupos sociais foram excluídos da cidadania ativa e tiveram que iniciar uma nova luta, desde o começo do século dezenove, para obterem os direitos da cidadania. Foram, até agora, duzentos anos de lutas, que já proporcionaram muitas vitórias, mas ainda falta caminhar bastante para que a cidadania seja, realmente, expressão dos direitos de todos e não privilégio dos setores mais favorecidos da sociedade. (DALLARI, 1998, p.13).

Nesse sentido, formar as crianças para a cidadania ativa sugere evidenciar como a mesma é resultado de lutas em busca de garantias de direitos. Concordamos com o Dallari (1998), quando ele fala que ainda falta muito caminho para as minorias conquistarem os direitos de cidadania ativa que ainda estão mais disponíveis para as classes mais favorecidas.

O exercício da cidadania também requer a efetividade dos DH, logo, aos direitos dos cidadãos se acrescentam novos valores de acordo com a realidade de cada país. Assim, as reivindicações do direito a ter direitos, transformam o sentido da formação cidadã. Segundo Tolfo (2013),

em face do complexo contexto histórico de desenvolvimento dos direitos humanos e de suas repercussões políticas e sociais, o conceito tradicional da cidadania ligada ao exercício de direitos políticos (votar e ser votado), mostrou-se defasado. Esse conceito reducionista que se limita à noção de pertencer a um corpo político cedeu espaço a um conceito que deve se ajustar às exigências do atual sentido dos direitos do homem e da dignidade da pessoa humana. Hodernamente, considera-se que o conceito de cidadania inclui a satisfação das diversas gerações de direitos humanos, ou seja, o cidadão é aquele que desfruta dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e dos direitos de solidariedade. Esses direitos se completam e se incorporam. (TOLFO, 2013, p. 38).

Desta forma, a concepção de cidadania se modifica e engloba intrinsecamente os DH ao incorporar aos direitos do cidadão a igualdade de se ter direitos. Nesse propósito, a formação cidadã envolve a EDH, que define a aprendizagem por meio dos valores que regem a convivência, a solidariedade, a liberdade, o respeito pelas diferenças, à paz e à justiça.

Assim como afirma Canivez (1991, 15), a cidadania define pertença a um Estado de Direito, em que os sujeitos, desde seu nascimento, detêm um *status* jurídico

constituído de direitos e deveres próprios de cada Estado. Nesse propósito, entendemos que já ao nascer adquirimos esse *status* de cidadão que se desenvolve durante o nosso processo de existência no mundo, ou seja, democracia e cidadania são processos desenvolvidos por meio da ação e educação dos indivíduos.

Em outras palavras, a problemática da cidadania não se restringe à lei, mas envolve o convívio com a comunidade e acesso à cultura. Pertencemos a um Estado de Direito e de liberdades fundamentais, mas não necessariamente devemos viver sob uma ordem somente de responsabilidade política.

Segundo Canivez (1991), a cidadania política tem limites, pois empobrece a espontaneidade e a criatividade da sociedade, "[...] não confere valor ou dignidade suplementar ao indivíduo. Apenas sanciona uma situação de fato: a de que quase todos os cidadãos herdam uma nacionalidade ao nascer." (CANIVEZ, 1991, p.18). Essa cidadania é a que garante somente, por exemplo, o direito ao voto e não os direitos e deveres da vida cotidiana.

A cidadania social tem um sentido mais amplo, requer um pensamento crítico em relação ao mundo e à realidade que o indivíduo está inserido, e uma ação autônoma e consciente. Nesse sentido, concordamos com Canivez (1991) quando ele afirma:

Eis por que os direitos humanos têm lugar de destaque na educação do cidadão. Por um lado, definem um dos temas primordiais do debate político. Por outro fornecem, nos Estados onde servem de referência, um critério para julgar o que, num programa político ou projeto de lei, como em geral na organização da comunidade, não é conforme a seus princípios fundadores. (CANIVEZ, 1991, p. 82).

O cidadão deveria ser coparticipante no governo e assumir participação ativa na sociedade. Assim, os DH têm importância na transmissão de valores, e a educação de cidadãos ativo pressupõe conhecimento crítico do sistema jurídico das instituições governamentais e dos mecanismos para lutar pela conquista e garantia de seus direitos.

Um pouco distante desta concepção de cidadania ativa, a DUDH (1948) e demais documentos, nacionais e internacionais, promotores dos DH e inspirados na DUDH, pretendem a naturalização e universalização desses direitos, por meio da regulação jurídica e não da ação coletiva emancipatória.

Apesar de hegemônica, esta concepção universalista dos DH é questionada por grupos que se preocupam com a concepção capitalista e liberal que permeia esses documentos regidos por interesses individuais acima dos coletivos e que ignora vários sofrimentos humanos como se esses não fossem resultado da violação dos DH. Esses

grupos analisam criticamente as atuais políticas de DH, tendo como base estudos que discutem como esta concepção de DH se sobrepõe a outras concepções de dignidade humana ligadas a movimentos emancipatórios anticapitalistas, e buscam construir concepções contra hegemônicas de DH, considerando a relação entre os valores próprios a cada cultura, as desigualdades e conflitos sociais e os DH (SANTOS, 2013, p. 42-43). Vamos a seguir, sintetizar estes discursos hegemônicos e contra hegemônicos sobre os DH.

### **1.3. Os discursos de Direitos Humanos: Hegemonia e Contra hegemonia**

A hegemonia de DH, apesar de ser articulada por países ocidentais, determina a dignidade humana e a igualdade para todos e todas, de forma universal, sem levar em conta diferenças culturais e desigualdades sociais. Nesse sentido, o discurso hegemônico incita uma ideia de democracia construída de forma politizada, estabelecida em documentos e legislações, ou seja, seria reduzir os DH a uma questão jurídica, de responsabilidade dos Estados Nação.

De acordo com Santos (2013, p.122), convivemos confortavelmente com a propaganda dos DH nos regimes democráticos sem questionar seus princípios e objetivos. Se por um lado, os movimentos sociais com suas reivindicações lutam por seus direitos de forma democrática, por outro, observamos que os governos também têm se apropriado do discurso universal de dignidade humana para legitimar suas ações, ou seja, para sustentar a concepção de direitos e deveres individuais que não se opõe à propriedade privada e a desigualdade social.

Nesse último caso, ao ser utilizado pelos grupos dominantes, o discurso hegemônico de DH tem provocado mais opressão do que emancipação e libertação. Por exemplo, segundo Santos (2013, p.49) o discurso liberal de dignidade humana tem sido usado para justificar "o neocolonialismo, o colonialismo interno, racismo, trabalho análogo ao trabalho escravo, xenofobia<sup>17</sup>, islamofobia<sup>18</sup>, políticas migratórias repressivas<sup>19</sup>, etc." (SANTOS, 2013, p. 49).

Na verdade, o que ocorre tanto no Brasil quanto no mundo, é que a maioria da população não tem seus direitos resguardados, não são sujeitos de direitos, ou seja, é somente objeto de discurso de DH para os grupos dominantes se legitimarem. Assim,

---

<sup>17</sup> Xenofobia significa aversão a pessoas estrangeiras.

<sup>18</sup> Islamofobia: é o sentimento de ódio e repúdio em relação aos muçulmanos e ao islamismo em geral.

<sup>19</sup> Políticas migratórias repressivas: fluxos migratórios por falta de oportunidades de uma vida digna nos países de origem.

como afirma Chauí (1989, p. 20), a prática de declarar que todos têm direitos, não significa que todos são portadores desses direitos. Por esse, e por outros motivos, é que os movimentos sociais precisam lutar e reivindicar os DH, que em diversos contextos foram negligenciados.

Para Santos (2013), devemos questionar se esta concepção hegemônica de DH é eficaz para a luta dos excluídos, explorados e discriminados, ou se o discurso dos DH legitima ainda mais a opressão desses grupos sociais. Assim, o autor propõe que repensem os DH a partir da concepção contra hegemônica:

A busca de uma concepção contra hegemônica dos direitos humanos deve começar por uma hermenêutica de suspeita em relação aos direitos humanos tal como são convencionalmente entendidos, isto é, em relação às concepções dos direitos humanos mais diretamente vinculadas à sua matriz liberal e ocidental. (SANTOS, 2013, p. 43).

Dessa forma, como a regulamentação dos DH tem suas raízes na modernidade ocidental, é preciso questionar esta concepção liberal e hegemônica, que consiste na garantia das liberdades fundamentais. O foco desta concepção é conceber os DH de forma individualista, que privilegia somente os direitos civis e políticos, desconsiderando os direitos coletivos conquistados ou reivindicados pelos movimentos sociais.

Candau (2008), nas reflexões acerca da interculturalidade, também afirma que os DH consistem em uma construção da modernidade e estão permeados de valores e ações afirmativas que decorrem dessa modernização, que se baseia no discurso hegemônico transformado em leis, conforme o qual todos possuem naturalmente direitos universais. No entanto, segundo a autora, essa construção dos DH está em crise:

no novo contexto cultural, social e econômico, marcado pela globalização, pelo impacto das novas tecnologias, pela construção de novas subjetividades e mentalidades, por esse mundo complexo que muitos autores chamam – por mais ambíguo que este termo seja – pósmodernidade. (CANDAU, 2008, p. 46).

Nesse novo contexto marcado pela globalização e diversidade cultural, as reivindicações dos movimentos sociais questionam, desmistificam o discurso dominante sobre o universalismo da dignidade humana, segundo o qual todos os cidadãos são sujeitos de direitos. Vale destacar que o discurso hegemônico que Santos (2013, p. 122) nomeia como *fascismo social*, pois reprime os que ousam questionar a

maneira como os DH são normalizados e utilizados, compreende novas formas de autoritarismo ao ignorar muitas práticas de violação aos DH em nome do desenvolvimento econômico de regiões pobres do Planeta, sob tutela de potências emergentes.

Portanto, devemos questionar os DH de forma contra hegemônica, pois é preciso compreender, política e intelectualmente, a construção desses direitos, desmistificando cinco ilusões<sup>20</sup> que se tem sobre eles: a *teleologia*; o *triunfalismo*; a *descontextualização*; o *monolitismo* e o *antiestatismo*.

A ilusão *teleológica* se refere aos DH serem vistos atualmente como um bem incondicional, alcançado por meio de um processo histórico linear de consagração, que silencia as lutas e atos de violência, que o constituíram (SANTOS, 2013, p. 45). Por exemplo, alguns teorizadores dos DH da modernidade, como John Locke, fizeram fortunas com o comércio de escravos africanos que não eram considerados humanos. Nesse sentido, Santos (2013) argumenta:

É possível defender a liberdade e a igualdade de todos os cidadãos, e ao mesmo tempo a escravatura, porque subjacente aos direitos humanos está a linha abissal [...] por via da qual é possível definir quem é verdadeiramente humano e, por isso, tem direito a ser humano e quem o não é, por isso, não tem esse direito. (SANTOS, 2013, p. 76-S77).

Na concepção moderna, capitalista e colonial certos grupos humanos são excluídos da dignidade de DH, por pertencerem à sub-humanidade. A partir dessa concepção ocidental hegemônica de Direitos Humanos é possível conceber que nem todos os homens são sujeitos de direitos.

A linha abissal a que Santos (2013) se refere é que, historicamente, os saberes e os direitos foram constituídos sob uma linha de pensamento que dividiu o mundo em sociedades metropolitanas (eurocêntricas) e coloniais (não eurocêntricas). Ele acredita que o mesmo ocorreu com os DH, que foram concebidos a partir de um discurso de emancipação que vigorou apenas para a linha das metrópoles. Essa divisão abissal não foi eliminada com o fim da colonização, e ainda hoje constitui a exclusão de grupos socialmente marginalizados.

Essa linha abissal coaduna com o pensamento de Grosfoguel (2009), ao afirmar que, na sociedade pós-moderna, se encerrou a colonização, mas continua a

---

<sup>20</sup> Santos (2013-2014) desenvolve um estudo que desconstrói as cinco ilusões de Direitos Humanos que geralmente as pessoas têm no senso comum.

colonialidade, ou seja, continuamos escravos de uma sociedade capitalista global, que o autor denomina de Sistema Mundo, mas, sob uma forma mais sutil, que merece ser compreendida. Uma dessas formas pode ser representada a partir do pensamento de que o poder está correlacionado ao homem (gênero masculino) eurocêntrico e norte-americano, que detém o conhecimento único e superior, o qual desqualifica outras formas de saber latino-americanos e não-ocidentais.

Depreendemos que uma significativa parte do conhecimento científico e tecnológico presente nos materiais didáticos estão eminentemente relacionados ao pensamento europeizado, decorrente da colonização dos saberes que exclui as perspectivas do Sul ocidental e do Oriente. Assim como afirma McLaren (2000):

Os textos da escola são em grande parte, produto dos interesses que informam grupos culturais e sociais dominantes. A leitura crítica procura desestabilizar as constelações de fatos reificados e desfamiliarizar os mitos domesticantes, que servem frequentemente para legitimar relações existentes de poder e privilégios entre grupos dominantes. (MCLAREN, 2000, p.44).

Nesse viés, questionamos até que ponto os livros didáticos avaliados pelo PNLD rompem ou perpetuam esta hegemonia da cultura eurocêntrica. Uma pista para esta análise é um dos princípios de avaliação que se baseia no discurso da EDH ao mencionar o "respeito às diversidades sociais, culturais e regionais" (BRASIL, 2012, p. 12). Como esta diversidade é abordada: como diferenças a tolerar perversamente ou diferenças a dialogar numa perspectiva intercultural?

O *triunfalismo* se refere à segunda ilusão, construída pelo discurso de que a concepção liberal de dignidade humana triunfou sobre outras concepções inferiores "em termos éticos ou políticos" (SANTOS, 2013, p. 46). No entanto, Santos (2013) observa como essa noção de vitória incondicional dos DH, nos moldes do pensamento ocidental e liberal, silencia conflitos e violências que fizeram sofrer outros humanos:

Esta noção darwiniana não toma em conta um aspecto da modernidade ocidental hegemônica, de fato, o seu verdadeiro gênio histórico: o ter sempre sabido complementar a força das ideias que servem os seus interesses com a força bruta das armas que, estando supostamente ao serviço das ideias, é, na prática, servida por elas. É, pois, necessário avaliar criticamente as razões da superioridade ética e política dos direitos humanos. (SANTOS, 2013, p.46).

A noção *darwiniana*<sup>21</sup>, que Santos (2013) critica, se refere a teoria naturalista de que os seres humanos que se adaptam melhor ao ambiente em que vivem evoluem, ou seja, há diferenças entre povos que se classificam em mais e em menos evoluídos, há uma relação de superioridade e inferioridade entre eles. Para Santos (2013) esta noção é, por vezes, utilizada para justificar que nem todos os indivíduos são portadores de direitos. Isto significa que os DH, em uma concepção ocidental e hegemônica, não englobam todos os seres humanos, pois existe um processo de exclusão dos grupos socialmente marginalizados, considerados naturalmente inferiores.

A questão da dignidade humana, abordada com diferentes olhares, foi utilizada como justificativa de diversos projetos políticos e sociais. As lutas contra o colonialismo e os movimentos de emancipação social, tais como socialismo, comunismo, invocaram discursos de dignidade humana diferentes do discurso liberal dos DH e foram derrotados, não de forma natural, mas em meio a conflituosas e desiguais relações de poder. Enfim, "o triunfo dos direitos humanos pode ser considerado, para uns, um progresso, uma vitória histórica, e, para outros, um retrocesso, uma derrota histórica." (SANTOS, 2013, p. 47) e não um triunfo universal. Nesse sentido, para parte da população europeizada e ocidental, os DH significam um avanço da modernidade, e para as classes e grupos sociais menos favorecidas, eles podem ser considerados uma derrota, um discurso que cabe a alguém proclamar para defender projetos individuais.

Decorre daí a terceira ilusão que Santos (2013, p. 47) denominou como a *descontextualização* dos DH, na qual o mesmo discurso de dignidade humana foi apropriado e ressignificado em diferentes contextos para justificar a dominação de alguns grupos sobre outros. Ao saber que a linguagem de emancipação provém das revoluções que aconteceram no processo de consolidação do capitalismo contra o Antigo Regime, ou seja, Iluminismo, Revolução Francesa e a Revolução Americana, comprehende-se que o discurso de DH em diferentes contextos históricos foi utilizado como arma política para legitimar ainda mais a opressão, como por exemplo,

Quando Napoleão chegou ao Egito, em 1798, explicou assim suas ações aos egípcios: "Povo do Egito. Os nossos inimigos vão dizer-vos que eu vim para destruir a vossa religião. Não acrediteis neles. Dizei-

---

<sup>21</sup> O darwinismo social consiste na releitura da teoria evolutiva de Darwin, por pensadores do Reino Unido, América do Norte e Europa Ocidental, para justificar a exploração de uma cultura por outra considerada superior. Segundo Santos (2013), esse conceito teria motivado as ideias de eugenio, racismo, imperialismo, fascismo, nazismo e a luta entre grupos e etnias nacionais.

Ihes que eu vim restaurar os vossos direitos, punir os usurpadores, e erguer a verdadeira devoção de Maomé." E foi assim que a invasão do Egito foi legitimada pelos invasores. O mesmo se poderia dizer de Robespierre, que fomentou o terror em nome do fervor beato e dos direitos humanos durante a revolução francesa. (SANTOS, 2013, p. 47-48).

O discurso de DH foi utilizado historicamente para oprimir minorias que, na verdade, em determinado contexto histórico, eram a maioria, mas foram dizimadas por desbravadores e colonizadores do mundo, como ocorreu no Brasil com os povos indígenas. Enfim, os discursos sobre os DH, ao serem descontextualizados, legitimaram tanto práticas revolucionárias na Europa e América do Norte, nos séculos XVIII e XIX, quanto contrarrevolucionárias no hemisfério sul e no Oriente.

Somente após 1948, com o término das guerras mundiais, que os DH deixaram de ser parte do imaginário revolucionário e passaram a ser tomados como um discurso despolitizado de transformação social. Nesse momento, o Estado absorveu os DH se apropriando desse discurso para monopolizar a produção dos direitos. E, assim, o discurso dominante das políticas liberais e capitalistas se estabeleceu como o protetor universal da dignidade humana (SANTOS, 2013, p. 48).

As regulamentações dos DH possuem uma ambivalência entre os direitos do homem e os direitos do cidadão que gera uma contradição interna, a qual ao ser negada cria a quarta ilusão – o *monolitismo*. Estas regulamentações, desde a Declaração elaborada no contexto da Revolução Francesa, inserem os homens em duas coletividades diferentes: a humanidade e o Estado Nação. Em princípio a DUDH foi elaborada para punir Estados que violassem a dignidade humana, mas depois seus fundamentos foram inseridos nas Constituições de cada nação, e os DH tornaram-se os direitos do cidadão a serem garantidos pelo Estado.

No entanto, segundo Santos (2014, p. 22), a efetivação dos direitos de cidadania se desenvolve precariamente na maioria dos países, assim, os DH são lembrados de forma diluída, em situações de violência grave contra os direitos cívicos, políticos, sociais, econômicos e culturais dos cidadãos de uma determinada nação. Nesse sentido,

os direitos humanos surgem como o patamar mais baixo de inclusão, um movimento descendente da comunidade mais densa de cidadãos para a comunidade mais diluída da humanidade. Com o neoliberalismo e o seu ataque ao Estado como garante dos direitos, em especial os direitos econômicos e sociais, a comunidade dos cidadãos dilui-se ao ponto de se tornar indistinguível da comunidade humana e

dos direitos de cidadania, tão trivializados como direitos humanos. (SANTOS, 2014, p. 22).

Nesse contexto, os "imigrantes ilegais" sem direitos de cidadão no país para onde migram tornam-se sub-humanos. Vale destacar um problema bem atual, quando assistimos a milhões de refugiados da guerra na Síria em situações sub-humanas, que não conseguem asilo nos países europeus e acabam morrendo nas travessias clandestinas em alto mar.

De acordo com o *site* do G1<sup>22</sup>, a ONU divulgou números da devastação do conflito: de três a cada quatro sírios vivem na pobreza; e um a cada três não consegue suprir suas necessidades básicas de alimentação; cerca de 8,7 milhões de precisam de alimentos; 2,4 milhões correm risco de insegurança alimentar.

Outro limite desta ilusão de *monolitismo* que confunde os DH com o direito dos cidadãos é a tensão entre os direitos individuais e coletivos. Conforme Santos (2014), a DUDH e documentos dela derivados reconhecem

apenas dois sujeitos jurídicos: o indivíduo e o Estado. Os povos são reconhecidos apenas na medida em que se tornam Estados. [...] sendo que os direitos coletivos não fazem parte do cânon original dos direitos humanos, a tensão original entre direitos individuais e coletivos resulta da luta histórica dos grupos sociais que, sendo excluídos ou discriminados enquanto grupo não podem ser protegidos pelos direitos humanos individuais ... (SANTOS, 2014, p. 23, 25).

O reconhecimento destes direitos coletivos foi conquistado nos últimos cinquenta anos devido à luta de mulheres, indígenas, negros, homossexuais, os quais são constantemente contestados por grupos conservadores como se observa hoje no Brasil, por exemplo, no movimento "Escola sem partido" que também é um movimento anti DH e tenta reverter os espaços conquistados para se discutir gênero na escola<sup>23</sup>. Outros também que, durante a discussão da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC<sup>24</sup> se ressentiram da maior visibilidade dada para a história dos povos indígenas e africanos no currículo de História em detrimento da história europeia.

<sup>22</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/03/refugiados-sirios-sao-48-mi-em-paises-vizinhos-e-900-mil-na-europa-diz-onu.html>>. Acesso em: 23 Set 2016.

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/558-porque-os-pais-devem-dizer-nao-a-ideologia-de-genero>. Acesso em 06 out. 2016.

<sup>24</sup>A Base Nacional Comum Curricular trata-se de um documento previsto no Plano Nacional de Educação - PNE, e proposto pelo Ministério da Educação, para nortear o trabalho pedagógico nas escolas públicas brasileiras. Disponível em: <<https://conversadehistoriadoras.com/2015/12/01/sobre-a-bncc-e-os-historiadores/>>. Acesso em 06 Out. 2016.

A quinta ilusão foi chamada por Santos (2013, p.50) de *antiestatismo*. A concepção moderna e liberal de DH se constituiu contra o Estado absolutista, e o Estado Republicano tornou-se central tanto para evitar a ingerência dos governos nas liberdades individuais, quanto para assegurar o atendimento às necessidades básicas que garantem o direito à vida, à saúde, alimentação, educação, entre outros. No entanto, com as políticas neoliberais das últimas décadas, o mercado capitalista extravasou o poder econômico e colonizou os princípios do Estado e da comunidade. Nesse processo, os agentes econômicos influenciam e reconfiguram as responsabilidades do Estado, interferindo nas ações e mecanismos de punição ao desrespeito aos DH, ou seja, essa reconfiguração utiliza o Estado como instrumento para fortalecer os interesses do mercado e diminui sua responsabilidade em relação a assegurar o direito à vida, à saúde, à educação etc.

A partir da compreensão crítica dessas cinco ilusões que permeiam o discurso hegemônico de DH, compreendemos que ele foi universalizado independente do contexto social, político e cultural dos diferentes povos e grupos sociais, para fortalecer projetos e práticas capitalistas ao redor do mundo. Assim, o que está definido historicamente nas declarações e documentos universais contempla uma concepção ocidental e eurocêntrica de DH, constituídos e elaborados sem a participação das colônias da linha Abissal.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), quando estabelece no Artigo I que – "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade", está se referindo aos direitos daqueles que nasceram na linha das metrópoles que "partem de uma ideia de dignidade humana que, por sua vez, assenta numa concepção de natureza humana como sendo individual autossustentada e qualitativamente diferente da natureza não humana." (SANTOS, 2014, p. 27).

Pode-se inferir que isso ocorre com algumas concepções de EDH, que carregam a ilusão teleológica de que ela é um bem incondicional e inquestionável, que transforma a escola pública em defensora e salvadora dos oprimidos. Porém, o que fica estabelecido é a utilização pelo Estado, dos DH e da dignidade da pessoa humana como arma política. E, assim, em nome da cidadania, o Estado hasteia a bandeira dos DH, como regulamentações a se conhecer e reivindicar que sejam efetivadas. Não para serem questionadas em seus princípios e fundamentos.

Conceber os DH de forma contra hegemônica é considerar diferentes concepções de dignidade humana, relacionadas a diversos projetos e práticas marcados pela diferença cultural e desigualdade social. De acordo com Santos (2013), nos anos 2000, isto aconteceu, no Brasil, quando houve uma revolução democrática não somente no sistema educativo, mas em diversas políticas públicas, a partir da introdução de políticas de ação afirmativa no governo do ex-presidente Lula. Em 2004, por exemplo, o governo inseriu as cotas raciais após séculos de discriminação e tornou possível estabelecer mecanismos de compensação e justiça social:

Entre as ações propunha: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsa de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira no sistema de ensino e na literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. (SANTOS, 2013, p. 81).

A partir desses projetos de ação afirmativa, o Estado promoveu políticas públicas voltadas para os grupos menos favorecidos. Foi possível compreender que o governo se preocupou com a distinção entre diferença e desigualdade, e tomou como parâmetro a equidade e justiça social.

Houve notável trabalho e dedicação do Conselho Nacional de Educação – CNE, representado por Nilma Lino Gomes, que também era militante do movimento negro, para que o material utilizado na Educação Básica coadunasse com as políticas públicas para uma educação antirracista, o que foi estabelecido o Parecer CNE/CEB nº15/2010<sup>25</sup> revisto em 2011. Santos (2013, p.84) afirma que estes "são documentos de transcendente importância para a história contemporânea dos Direitos Humanos contra hegemônicos no Brasil.".

Nesse sentido, reafirmamos a importância da ação e reflexão política e o trabalho dos movimentos sociais que lutam por uma sociedade mais justa. Vale destacar uma das conquistas do movimento negro e indígena na educação, com a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que regulamentam e determinam a obrigatoriedade do ensino das culturas indígena, africana e dos afrodescendentes nas escolas, bem como nos materiais didáticos e paradidáticos. No artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da

---

<sup>25</sup> PARECER CNE/CEB Nº:15/2010. Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação Antirracista. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/> >. Acesso em: 06 Out. 2016.

Educação – LDB<sup>26</sup> há a inserção destas leis. O primeiro parágrafo do artigo 26 da LDB regulamenta que:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 1996, p. 13).

Com base nesse artigo, o edital do PNLD 2013, exige que as coleções didáticas não reproduzam estereótipos raciais e representações negativas sobre os negros e afrodescendentes como forma de combater o preconceito e a discriminação.

Outro parecer do CNE/CEB N°: 13/2012<sup>27</sup> que consagrou os direitos coletivos dos povos indígenas e afrodescendentes foi aquele favorável à inserção de diretrizes curriculares específicas para a Educação indígena e quilombola. Estas políticas estabeleceram uma revolução democrática intercultural, portanto, contra hegemônica que ainda está em curso no sistema educativo brasileiro.

É possível afirmar que houve um equilíbrio entre o princípio da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença, pois, Santos (2003, p. 56 *apud* SANTOS, 2013, p. 79) acredita que "temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos trivializa.". Em perspectiva semelhante, Candau (2007) afirma que, na atualidade, não é possível pensar em DH por meio de uma compreensão de igualdade que não "[...] incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação." (CANDAU, 2007, p. 400).

A partir desta compreensão dos discursos hegemônicos e contra hegemônicos de DH, no próximo tópico analisaremos as distintas concepções de DH que circulam socialmente.

---

<sup>26</sup> Brasil. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB [recurso eletrônico]: Lei de diretrizes e bases da educação nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 12. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09 Out. 2016.

<sup>27</sup> PARECER CNE/CEB N°: 13/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06 Out. 2016.

#### **1.4. As diferentes concepções de Direitos Humanos e a EDH**

Apesar da hegemonia do discurso universal dos DH, reconhecemos que há diferentes concepções de DH em movimento, e em contradição de acordo com o contexto que são elaboradas e utilizadas. Dentre elas, é possível destacar: a Universalista; a Relativista Cultural; e a Intercultural. Faremos, a seguir, uma análise de cada uma dessas concepções.

Como discutido no tópico anterior, a concepção universalista de DH é aquela prescrita nos documentos oficiais que estabelece que homens, mulheres, jovens, crianças e idosos de todas as raças e etnias, possuem direitos que lhes são garantidos fundamentalmente por apenas serem humanos. De acordo com esta concepção, direito à dignidade humana significa que todos e todas devem ser tratados/as, como pessoas livres e com igualdade de direitos, em todos os lugares do mundo, sem distinção de raça, cor, etnia ou religião, caracterizando igualdade entre os povos.

A universalidade dos DH como inerente a todos os indivíduos se pauta na visão eurocêntrica do capitalismo, a qual parte do individual para o coletivo e permeia a maioria dos documentos internacionais que se referem aos DH.

O pretenso caráter universal da DUDH (1948) suscitou debates entre os relativistas culturais que destacam a impossibilidade de direitos universais em um mundo em que cada cultura possui seu próprio discurso do que é direito fundamental. Nesse sentido, a "[...] noção universal de Direitos Humanos é identificada como uma noção construída pelo modelo ocidental. O universalismo induz, nessa visão, a destruição da diversidade cultural." (PIOVESAN 2007, p. 151).

Desse modo, para os relativistas culturais, há um forte vínculo entre o sistema político, econômico, cultural, social e moral que determina cada sociedade e a definição dos DH. Eles não acreditam que há valores universais, mas uma pluralidade de culturas construídas historicamente em cada sociedade. Para os universalistas,

os direitos humanos decorrem da dignidade humana, enquanto valor intrínseco à condição humana. Defende-se, nesta perspectiva, o mínimo ético irredutível – ainda que possa se discutir o alcance deste "mínimo ético". Para os relativistas, a noção de direitos está estritamente relacionada ao sistema político, econômico, cultural, social e moral vigente em determinada sociedade. Cada cultura possui seu próprio discurso acerca dos direitos fundamentais, que está relacionado às específicas circunstâncias culturais e históricas de cada sociedade. Não há moral universal, já que a história do mundo é a história de uma pluralidade de culturas. Há uma pluralidade de

culturas no mundo e estas culturas produzem seus próprios valores. (PIOVESAN, 2007, p. 12).

Portanto, para os relativistas culturais, o que determina os DH e os direitos fundamentais é a cultura. Dentre os relativistas culturais é possível dizer que há uma concepção relativista ortodoxa forte cuja compreensão é de que somente a cultura pode definir e determinar os DH. E um relativismo mais brando, no qual a cultura pode ser um parâmetro importante para se definir os valores morais, bem como os direitos de determinada sociedade. Conforme Canivez (1991), a pluralidade de culturas impõe limites aos DH universais visto que

nenhum critério objetivo permite afirmar que uma [cultura] é superior à outra. No que se refere aos direitos humanos, decorrem daí duas consequências. De um lado, pode-se afirmar que esses direitos definem uma cultura ocidental, o que significa que não podem ser invocados para criticar certos aspectos de culturas asiáticas, africanas, etc. De outro, pode-se mostrar que toda prática (costume, rito, etc.) por mais chocante que pareça aos olhos de um europeu, justifica-se no interior de uma cultura que tem a coerência. As duas afirmações se completam assim: a rejeição do etnocentrismo impede o julgamento; a compreensão do universo cultural em questão impõe que se aceite. (CANIVEZ, 1991 p. 95).

O argumento relativista de DH, apesar de incitar tolerância e respeito à diversidade cultural, se torna controverso, na medida em que ele sugere que um costume cultural considerado cruel e violento por outras culturas seja aceito e não possa ser julgado como desrespeito à dignidade humana. Por exemplo, na concepção relativista, a mutilação feminina nos países orientais, africanos e parte dos Estados Unidos da América e Europa, não seria considerada prática violenta de desrespeito aos DH. Nesse propósito, é preciso dialogar e problematizar a violência a partir das diferenças e da produção cultural que acompanha o sujeito.

Além desta oposição entre a concepção universalista e relativista dos DH, há a concepção intercultural defendida por Santos (2014). Para o autor, é preciso superar o universalismo e o relativismo cultural e manter um equilíbrio por meio de uma concepção multicultural e cosmopolita dos DH, denominada "universalismo concreto" que, para além da regulação, busca o diálogo intercultural de diferentes concepções de DH. Esta concepção intercultural e emancipatória dos DH "visa fortalecer tanto a legitimidade das políticas de direitos humanos em diferentes partes do mundo, como radicalizar as lutas que podem ser travadas em seu nome." (SANTOS, 2014, p. 136).

Em diálogo, a interculturalidade pretende tornar acessível e relevante as experiências sociais que foram, de certa forma, divididas pelo tempo, espaço e contextos culturais. Isto é, adotar o "multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade". (CANDAU, 2008, p. 51).

Assumir a perspectiva crítica e intercultural dos DH na área educacional requer conceber,

os/as educadores/as como profissionais competentes e atualizados participantes ativos do debate social e agentes culturais. Exercem uma função mobilizadora dos processos de crescimento pessoal e social. Desafiam seus alunos/as ampliar horizontes, ir além da informação, construir conhecimentos e sentidos, desenvolver valores e práticas sociais. São agentes de mudança, interpelação, criadores de vínculos interpessoais significativos e oferecem horizontes éticos e utópicos. (CANDAU, 2012, p. 73).

Para contemplar a concepção intercultural de EDH também se faz necessário reconhecer a importância do papel do professor como agente de mudança. Nesse contexto, o MP pode muito contribuir para esse movimento, pois, consideramos que o material tem função de formar e atualizar o professor sobre as temáticas dos DH.

A EDH, a partir da interculturalidade, promove o reconhecimento e o diálogo entre as diferenças, e o direito à igualdade e justiça social como forma de combate ao preconceito e a discriminação. Nesse sentido, concordamos com Candau (2008), quando ela afirma que

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008, p.52).

A abordagem intercultural compreende a diversidade cultural como parte das lutas sociais. É preciso construir um processo não só de respeito, mas também de diálogo e aprendizagem entre as diferentes culturas, compreendendo os movimentos de aproximação e distanciamento entre elas, suas relações de poder, criando condições para

a emergência de novos conhecimentos, saberes e práticas com a participação de diferentes culturas e distintos sujeitos. Os DH e a EDH, a partir da concepção intercultural, se preocupam em discutir e buscar soluções para as relações de desigualdades sociais, econômicas e políticas, de forma a criar uma sociedade mais justa, democrática e solidária, sem com isso padronizar identidades.

Diferente disto, a perspectiva universal da EDH coloca em segundo plano as desigualdades sociais e educa as crianças para os DH por meio de uma Educação voltada para a paz que se baseia mais na mera tolerância do outro do que na possibilidade de aprender e transformar-se no contato com outras culturas. No Brasil, a PNEDH (2007) tem propostas que coadunam com a concepção universalista de DH, pois assim o documento se refere à EDH:

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. (BRASIL, 2007, p. 11).

As políticas públicas de EDH previstas no PNEDH (2007) partem do princípio de igualdade de oportunidades para todos e todas, como forma de construir uma sociedade mais democrática por meio do respeito à diversidade cultural. Nesse sentido, o PNEDH contempla uma concepção universalista de DH e se distancia da perspectiva intercultural, pois, faz referência ao respeito à pluralidade e não ao diálogo entre diferentes culturas que pode acarretar transformações.

Paradoxalmente à proposta do PNDEH de promover a igualdade de oportunidades e a equidade, pesquisas da UNESCO<sup>28</sup> revelam que muitas crianças nem têm acesso à educação que garantiria esses direitos. A ONU aponta que ainda há aproximadamente duzentas e sessenta e três milhões de crianças no mundo fora da escola. Estas crianças e adolescentes não têm seus direitos resguardados, muitas sofrem com a pobreza extrema, violência sexual, trabalho infantil, conflitos armados que as impedem de dar continuidade aos seus estudos.

Dentre as crianças vitimadas com o preconceito e a discriminação, estão as que pertencem às classes populares e, em sua maioria são do sexo feminino, o que Rayo

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://nacoesunidas.org/estudo-da-unesco-aponta-que-263-milhoes-de-criancas-e-jovens-estao-fora-da-escola/>. Acesso em 13 Set 2016.

(2004, p. 25) denomina de "feminização da pobreza". Nesse sentido, é possível dizer que as mulheres sofrem mais com a violação aos DH, com a falta de oportunidades de estudar desde a infância, com o desemprego. E por uma questão histórica da colonização e escravização dos povos africanos, as crianças negras sofrem ainda mais com a discriminação e a falta de oportunidades.

Em outras palavras, a forma hegemônica e universal com que os DH têm sido tratados, que regula os DH em nível individual, sem considerar a necessidade de transformação social, não garante o acesso da população excluída às políticas públicas. Por isso, a importância dos movimentos sociais na luta contra desigualdade que impede muitos de ter seus direitos reconhecidos. Candau (2012) ressalva que os diferentes grupos socioculturais a cada dia conquistam mais visibilidade no âmbito nacional e internacional por meio dos movimentos sociais, em que

as diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. (CANDAU, 2012, p. 83).

Na perspectiva intercultural, a EDH utiliza o diálogo entre as diferenças e a compreensão crítica da desigualdade social com o propósito de oportunizar justiça social com base em direitos coletivos. Ela pressupõe aumentar o alcance dos DH que, em diversas vezes, foram negados ou desconhecidos pelos grupos socialmente excluídos e marginalizados.

Em síntese, a concepção universalista comprehende que a EDH deve promover igualdade de direitos individuais, os quais são delineados por uma visão ocidental e europeia tida como universal. A concepção relativista sugere que a EDH deve transmitir a ideia de que todas as culturas devem julgar o que é moral e fundamental como direito humano, portanto, ser relativa e educar para aceitação de todo tipo de tratamento praticado em nome da cultura ou da religião de um determinado grupo ou nação, mesmo se cruel e violento aos olhos de outras culturas. E, na concepção intercultural dos DH, a EDH deve se constituir de forma contra hegemônica, gerando reconhecimento e trocas entre diferentes culturas, além de luta contra desigualdades.

Portanto, são estas concepções de DH que delinearam nossa análise da EDH nos Manuais do Professor da coleção didática *Projeto Buriti: História*. Como nosso objeto

de estudo são livros didáticos escritos para crianças dos anos iniciais do EF, para desenvolver esta análise, consideramos os direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Neste sentido, analisaremos, a seguir, as relações entre os fundamentos dos DH previstos no PNDH-3 (BRASIL, 2010c) e PNEDH (BRASIL, 2007) e os direitos infanto-juvenis previstos no ECA (BRASIL, 2014).

### **1.5. O Estatuto da Criança e do Adolescente e os Direitos Humanos no Brasil**

O PNDH-3 (BRASIL, 2010c) se refere à promoção dos direitos de crianças e adolescentes para o seu desenvolvimento integral, assegurando-lhes o direito à participação e opinião. O programa tem como primeiro objetivo estratégico "proteger e garantir os direitos de crianças e adolescentes por meio da consolidação das diretrizes nacionais do ECA, da Política Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU" (BRASIL, 2010c, p.90), em parceria com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA<sup>29</sup>).

O segundo objetivo estratégico do PNDH-3 (BRASIL, 2010c, p. 92) trata da consolidação do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente, a partir do fortalecimento do papel dos Conselhos Tutelares e de Direitos. O terceiro objetivo consiste em proteger e defender crianças com maior vulnerabilidade social e promover medidas educativas para erradicação da violência na família, na escola, nas instituições e na comunidade em geral como demanda o Relatório Mundial de Violência contra a Criança da ONU. Enfim, os objetivos estratégicos do PNDH-3 (BRASIL, 2010c) coadunam com a consolidação das diretrizes do ECA, ao considerar as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

O ECA (Lei n. 8.069, de 13 julho de 1990) é um documento jurídico elaborado sob a influência da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela ONU, no final da década de 80 do século XX<sup>30</sup>. Antes da sua promulgação, no Brasil, as crianças e

<sup>29</sup> De acordo com o Ministério dos Direitos Humanos, o CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente é um órgão colegiado permanente de caráter deliberativo e composição paritária, previsto no artigo 88 da lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que integra a estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). O CONANDA tem como propósito estabelecer garantia de direitos e fazer com que tudo que está no papel se efetive na prática. Disponível em: [www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/conselhon-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda](http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/conselhon-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda). Acesso em set. 2017.

<sup>30</sup> A Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança – Carta Magna para as crianças de todo o mundo – em 20 de novembro de 1989, e, no ano seguinte, o documento

adolescentes eram tratadas como objetos de disciplinamento. Era responsabilidade do Estado manter instituições voltadas para o atendimento de crianças e adolescentes das classes subalternas, que tinham como propósito prevenir a delinquência e repreender a criminalidade. Como por exemplo, as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEMs) que tinham o objetivo de controlar e disciplinar crianças carentes, abandonadas e infratoras (PINHEIRO, 2001, p.55). Adotava-se um caráter assistencialista de controle e repressão social, por meio do regime de internamento e práticas coercitivas.

Ainda de acordo com Pinheiro (2001), foi somente a partir dos anos 1980, quando movimentos de Organizações Não Governamentais (ONGs) ligadas ou não à Igreja Católica, como a Pastoral da Criança e o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, lutaram para que as crianças e adolescentes fossem reconhecidas como sujeitos de direitos, que começaram a ser desenvolvidas políticas públicas de proteção à infância que embasaram a elaboração do ECA.

De acordo com Miranda (2016), a partir da Constituição o movimento nacional para repensar a justiça e as políticas voltadas para as crianças se fortaleceu. Esse movimento questionava o Código de Menores e sua lógica de controle social, que se materializava na cultura menorista de proteção e tutela sobre as crianças pertencentes às famílias das classes populares, ou aquelas que se encontravam em situação de abandono.

As primeiras estratégias de proteção às crianças criadas pelo Estado brasileiro em 1927 se formou a partir do Código de Menores, que visava o controle e a vigilância, com o objetivo de disciplinar corpos e mentes de meninos e meninas como forma de garantir a segurança da população. (MIRANDA, 2016, p. 44). Segundo o autor, o Estado assumiu o centro da caridade e apoiou o sistema jurídico que regulamentava o trabalho infantil, bem como o estabelecimento das condições do menor delinquente e perigoso para sociedade, que se encontrava em situação de pobreza.

Estas políticas públicas de assistência às crianças das camadas populares estabelecidas pelo Código de Menores também subsidiaram a concepção de proteção ao menor no período da Ditadura Militar no Brasil. Do mesmo modo, a Funabem e as Febem's adotaram esses fundamentos e perspectivas para direcionar o trabalho de controle social e disciplinamento com as crianças e adolescentes.

O ECA se tornou uma conquista recente dos DH ao superar o Código de Menores. Conforme Mendes (2010):

O reconhecimento dos direitos de cidadania à criança e ao adolescente é uma das conquistas mais recentes na evolução histórica dos direitos humanos no Brasil. Trata-se de matéria que introduz um novo paradigma no tratamento legal brasileiro sobre a criança e o adolescente, pois consagra a criança e o adolescente como pessoa em desenvolvimento bio-psico-social e sujeito de direitos, diferente da legislação anterior, que encerrava a "doutrina da situação irregular" prevista no Código de Menores, que vigorou de 1979 até 1990. (MENDES, 2010, p. 99).

Com base nesta compreensão, Mendes (2010) considera o ECA o resultado de lutas históricas que se preocupam com a garantia de direitos para todas as crianças e adolescentes, rompendo com a priorização de medidas coercitivas e punitivas para menores carentes, abandonados e infratores. Isto, também significa que o ECA faz conexão com os movimentos sociais.

O Estatuto promulgado no Brasil, em 1990, faz menção às crianças como sujeitos que possuem direitos e não apenas objetos de intervenção estatal, pois, após a promulgação da Constituição de 1988, os conceitos de igualdade de direitos e deveres individuais e coletivos também se estenderam às crianças e adolescentes. (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2013, p.4). O ECA estabelece como as crianças e os adolescentes devem ser tratados para gozar dos direitos fundamentais e civis. Ele considera crianças até doze anos incompletos e adolescentes de doze a dezoito anos, como cidadãos em condição de desenvolvimento que precisam de proteção integral das distintas esferas sociais. Em seu terceiro artigo, o documento afirma que,

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 2014, p.11).

Por meio do ECA, as crianças e adolescentes passam a ser protegidos integralmente por meio da Lei. Cabe à família, comunidade, sociedade em geral e poder público assegurar, desde a infância, a efetivação dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, direitos referentes "à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária" (DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2013, p. 5). É

dever de todos e todas salvaguardar a dignidade das crianças e adolescentes a fim de coibir e prevenir a discriminação, a violência e os maus tratos.

Observa-se, assim, uma aproximação do ECA com a trajetória dos DH. Desde 1948, a DUDH, em seu vigésimo quinto artigo, se referia à maternidade e à infância com direito a cuidados especiais, no qual "todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social.". Conforme a declaração, independente de classe, gênero ou etnia, a todas as crianças devem ser assegurados seus direitos sociais de cuidado e proteção, e para isso, surgem os Conselhos Tutelares para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes.

O Conselho Tutelar é um órgão municipal composto por cinco conselheiros que passou a ser instrumento de proteção das crianças e adolescentes que vivem em situação de violação de DH. (MIRANDA, 2016, p. 47). Este órgão não jurisdicional tem como propósito garantir aos meninos e meninas o acesso aos direitos preconizados pelo ECA. Os conselheiros devem repensar as formas de viver a infância e romper com os paradigmas da antiga Funabem/Febem, dessa forma:

O Conselho Tutelar deve questionar a forma determinista e universalista de conceber as infâncias, deve buscar combater as práticas de punição e as mais diferentes formas de violências produzidas em instituições de atendimento, deve contribuir com a construção de políticas públicas no seu município. Este Conselho se torna para o chamado Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente um importante agente para a desjudicialização do atendimento e na promoção da cultura dos direitos humanos. (MIRANDA, 2016, p.47).

Para Miranda (2016), a escola está marcada por diferentes violações de direitos, que também são reflexo da violência familiar e da comunidade escolar, em geral, que se desdobram no espaço escolar. Segundo o autor, as escolas conjuntamente com os Conselhos Tutelares têm a função social de promover efetivamente os DH com o propósito de romper com a lógica "adultocêntrica e menorista"<sup>31</sup>. Além de compreender uma concepção de proteção voltada para o fortalecimento do sujeito histórico, bem como a garantia da criança como sujeito de direitos.

A escola precisa ser um espaço de proteção dos DH, por isso, a importância da EDH no espaço escolar. Ao repensar estas estratégias de proteção dos DH no espaço

---

<sup>31</sup> A lógica "adultocêntrica menorista" caracteriza-se por práticas culturais influenciadas pelo histórico do Código de Menores, que tem como propósito a atuação punitiva e coercitiva das bases legais e instituições disciplinadoras, as quais impedem os avanços dos direitos das crianças e dos adolescentes.

escolar, Miranda (2016) acredita que é preciso uma formação permanente de professores e conselheiros tutelares na perspectiva da EDH para a percepção de proteção das crianças e dos adolescentes.

Atualmente, o PNDH-3 (BRASIL, 2010) tem ações programáticas para garantir a efetivação destes direitos infantis. O plano ressalta que,

marcadas pelas diferenças e por sua fragilidade temporal, as crianças, os adolescentes e os jovens estão sujeitos a discriminações e violências. As ações programáticas promovem a garantia de espaços e investimentos que assegurem proteção contra qualquer forma de violência e discriminação, bem como a promoção da articulação entre família, sociedade e Estado para fortalecer a rede social de proteção que garante a efetividade de seus direitos. (PNDH-3, 2010c, p.65).

Nesse sentido, tanto o PNDH-3 (BRASIL, 2010c) como o ECA (BRASIL, 2014) traçaram diretrizes e objetivos estratégicos que visam um pacto nacional de ações governamentais e políticas públicas para a promoção, proteção e garantia de direitos inerentes à criança e ao adolescente.

Portanto, a partir das orientações dispostas no ECA que estabeleceu diversos direitos inerentes à pessoa humana desde a infância e adolescência, foi possível analisar como se apresenta a EDH e as concepções de DH no MP da coleção *Projeto Buriti: História*. No próximo capítulo, justificamos a escolha desta coleção didática como objeto de nossa pesquisa, bem como apresentamos o caminho teórico-metodológico que nos permitiu esta análise.

## CAPÍTULO II

### TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA: DA ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA À DEFINIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo objetiva apresentar o referencial teórico-metodológico que embasou o desenvolvimento desta pesquisa sobre a Educação em DH (EDH) nos Manuais do Professor (MP) da coleção didática *Projeto Buriti: História*. Inicialmente, apresentamos como a formação de professores para EDH está prevista no MP das coleções didáticas, por meio das normas do PNLD. Em seguida, definimos como foi realizada a escolha da nossa fonte de pesquisa, ou seja, por que escolhemos o MP da coleção *Projeto Buriti: História* como documento de análise. Com o objeto de pesquisa definido, descrevemos como a investigação qualitativa, por meio da análise textual discursiva se mostrou mais adequada para compreender o nosso objeto de pesquisa.

#### **2.1. A Formação docente para a Educação em Direitos Humanos e o Manual do Professor no Programa Nacional do Livro Didático**

O Manual do Professor que compõe as coleções didáticas de História distribuídas pelo MEC, por meio do PNLD, para as escolas públicas de educação básica do Brasil, foi escolhido como fonte de nossa pesquisa, pois ele compreende orientações gerais sobre o ensino de História e outras específicas para o profissional da educação trabalhar, com os alunos, os textos e as atividades propostos no livro, entre elas orientações sobre como e porque abordar questões relacionadas à cultura dos DH e ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Assim, foi possível compreender como o livro didático, por meio do MP, está contribuindo para a formação docente para a EDH.

A elaboração, avaliação e distribuição de materiais didáticos que promovam a EDH estão previstas no quinto eixo orientador do PNDH-3, especificamente no segundo objetivo estratégico da décima oitava diretriz (BRASIL, 2010c, p. 188-190) que prevê a "efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em DH para fortalecer cultura de direitos" que objetiva:

[...] 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, 2010c, p.185)

A relevância dos materiais didáticos para efetivar o ensino e a aprendizagem de conteúdos previstos nas diretrizes curriculares, como a EDH, é pontuada por Sacristán (2000), ao afirmar que os professores os utilizam como meio para o desenvolvimento dos currículos em sala de aula, tanto nas escolas públicas, com nas redes privadas de ensino. Conforme este autor,

... as condições atuais da realidade impõem aos professores acudir a pré-elaborações do currículo para o seu ensino, que se podem achar na tradição profissional acumulada e nos agentes externos que lhe ofereçam o currículo elaborado. A debilidade da profissionalização dos professores e as condições as quais desenvolvem o seu trabalho fazem com que os meios elaboradores do currículo sejam como dispositivos intermediários, essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar. Esta é a função capital que os meios didáticos cumprem, mas, sobretudo os guias didáticos e os livros-texto, que são os autênticos responsáveis da aproximação das prescrições curriculares aos professores... (SACRISTÁN, 2000, p. 149).

Nesse contexto, os livros didáticos, assim como os MP que os acompanham, fazem a mediação entre o currículo e o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, traduzindo-o e sistematizando-o por meio de textos, atividades e orientações ao professor. Eles são produzidos e utilizados para controlar a prática profissional dos professores, os conteúdos e as metodologias de ensino desenvolvidos em sala de aula, bem como o respeito às legislações e diretrizes que regulam a Educação Básica. Nesse sentido, é possível compreender que os Manuais destinados aos professores para orientá-los sobre como usar a coleção didática em sala de aula, cumprem um papel formador.

Bittencourt (2004), em suas pesquisas acerca do uso dos livros didáticos, argumenta que eles agem como um instrumento facilitador do trabalho do professor em meio a uma jornada exaustiva de trabalho, inovações curriculares, cobranças para diversas avaliações a que os alunos são submetidos. Para ela, o livro didático

elabora as estruturas e as condições do ensino para o professor, sendo inclusive comum existirem os "livros do professor" ou do "mestre". Ao lado dos textos, o livro didático produz uma série de técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim as tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão ou na maior parte das vezes, para a retenção dos conteúdos. Assim, os manuais escolares apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas como esse conteúdo deve ser ensinado. (BITTENCOURT, 2004, p. 72).

De acordo com o edital do PNLD 2013 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, para coleção didática ser aprovada, o MP precisa orientar os professores para trabalhar com o livro do aluno, bem como atualizar e complementar sua formação, e subsidiar o planejamento de suas práticas pedagógicas. Assim, o Edital prevê que o Manual do Professor

deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, em um instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o Manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da obra, quanto no da Pedagogia e da Didática em geral. (BRASIL, 2010, p. 30).

Esta exigência do edital é respaldada pelo decreto nº 7.084, de 27 de Janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a), que dispõe sobre os materiais didáticos do PNLD. No artigo II, fica estabelecido que os livros didáticos adotados nas escolas públicas devem garantir um padrão de qualidade como apoio à prática educativa. Nesse sentido, compreende-se que o MP tem um papel formativo de apoio à prática docente, e isto é um critério que compõe as fichas de avaliação das coleções didáticas de cada componente curricular, entre eles História.

A partir do exposto, pode-se afirmar que o PNLD admite que o MP das coleções didáticas também cumpre a função de contribuir com a formação docente e apoiar sua prática no que tange aos componentes curriculares e temas transversais, entre eles os de História e EDH, considerando pesquisas e debates recentes de cada área de conhecimento.

O MP se constitui, assim, como portador de sentido promovendo interface com a formação continuada dos professores, inclusive em relação à sua formação e cultura em DH. Para isto, nos editais e nas fichas de avaliação do PNLD são cobrados conteúdos e

atividades referentes à EDH e aos direitos infanto-juvenis estabelecidos no ECA que precisam estar presentes tanto no Livro do Aluno (LA), quanto no Manual do Professor (MP) para que esses sejam aprovados.

## **2.2. O processo de avaliação das coleções didáticas de História e sua relação com a Educação em Direitos Humanos**

As coleções didáticas adotadas nas escolas públicas de educação básica passam por um processo de avaliação<sup>32</sup> regido por edital publicado pelo MEC, cujos resultados são sintetizados no Guia do PNLD composto por uma apresentação dos resultados gerais da avaliação dos livros didáticos inscritos em cada área de conhecimento, um conjunto de resenhas com as principais características de cada coleção didática ou livro regional aprovado, e o modelo de Ficha de Avaliação que foi utilizada para aprovação ou exclusão das obras inscritas. Esse Guia fica disponível no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e nas escolas, para os professores escolherem as coleções didáticas de cada área de conhecimento que melhor atendem às necessidades dos alunos e da comunidade escolar.

O Edital de convocação do PNLD 2013 (BRASIL, 2010b, p. 25-31), em seu anexo III, determinava os princípios e critérios gerais para a avaliação das obras didáticas de todos os componentes curriculares, entre os quais encontram-se vários que, ao estabelecer que as coleções devem colaborar para a construção da cidadania ativa, se relacionam direta ou indiretamente com os DH ao mencionar a não-violência, os direitos das crianças e adolescentes, a valorização da diversidade, da participação das

---

<sup>32</sup> Conforme Franco (2009, p. 57), "o PNLD foi criado e desenvolvido a partir de 1985, quando se iniciou um processo de reorganização da dinâmica de produção, escolha e distribuição dos livros didáticos nas escolas públicas do País. No decorrer dos anos de 1990, estruturou-se a avaliação pedagógica dos livros com a elaboração, por professores universitários de diferentes áreas de conhecimento, dos critérios conceituais e metodológicos para sua exclusão e classificação, e com o aperfeiçoamento dos critérios de avaliação técnica e física desse material. A dinâmica de seleção dos livros para todos os anos da educação básica até sua distribuição nas escolas públicas passou a ocorrer da seguinte maneira: as editoras enviam livros para serem avaliados segundo os critérios do PNLD divulgados em edital e suas características físicas e técnicas são avaliadas pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo – IPT. Aqueles livros aprovados são avaliados nos seus aspectos conceituais e metodológicos por um grupo de especialistas de cada área de conhecimento escolhidos pela Secretaria de Educação Básica do MEC. Os resultados da avaliação são socializados para as várias escolas do Brasil, por intermédio do Guia do Livro Didático, para que o grupo de profissionais de cada estabelecimento de ensino selecione entre os livros aprovados pelo programa quais quer adotar e os solicite ao Governo que, por sua vez, compra-os das editoras que os distribuem para as escolas que vão utilizá-los por, no mínimo, três anos, quando se reinicia o processo. Em relação aos livros de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia para os anos iniciais, todo esse processo foi efetivado a primeira vez em 1997, depois 1998, 2000/2001, 2004, 2007". Novos processos foram realizados em 2010, 2013, 2016.

mulheres, indígenas e afrodescendentes na vida social do Brasil, e o exercício da tolerância, da justiça e da solidariedade:

...as obras didáticas devem representar a sociedade, buscando: - promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; - abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia; - promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade; - promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmindo o direito de crianças e adolescentes; - incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância; - promover positivamente a imagem de afro-descendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; - promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade; - abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (BRASIL, 2010b, p. 27)

Entre os critérios de avaliação específicos para a área de História enquanto componente curricular, previstos neste edital, é possível destacar alguns que mais se aproximam das temáticas dos DH:

... desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania; estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse... (BRASIL, 2010b, p. 43).

O Edital também determinava, em consonância com os princípios da EDH, a exclusão das coleções didáticas de História que não respeitassem a diversidade cultural e que indicassem xenofobia e preconceito regional. Além disso, estabelecia que os textos, as atividades, ilustrações, mapas e demais representações gráficas contidas nos livros didáticos de História deviam propiciar a reflexão crítica dos alunos, bem como desenvolver e estimular a formação para a cidadania e o respeito aos DH, considerando que:

Formar um cidadão do século XXI, também pressupõe prepará-lo para aprender como conservar os recursos naturais, a respeitar os direitos humanos, a diversidade cultural e a lutar pela construção de uma sociedade mais justa, solidária, sem preconceitos e estereótipos. (BRASIL, 2010b, p.46).

Com base nesse edital, foi elaborada uma ficha de avaliação dos livros didáticos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, dividida em cinco partes: Manual do Professor; Componente curricular História; Proposta pedagógica; Formação cidadã; e Projeto gráfico-editorial (BRASIL, 2012, p. 345-356). Para compreender como a EDH foi avaliada analisamos os itens que compõem a parte da "Formação cidadã".

Na parte da ficha que avalia especificamente a formação para a cidadania, foram estabelecidos nove critérios avaliativos que estão distribuídos em: observância aos preceitos legais e jurídicos referentes às diretrizes da educação básica e aos DH<sup>33</sup>; respeito aos princípios éticos, o que significa que a obra deve estar isenta de preconceitos, estereótipos, violações de direitos e doutrinação religiosa; ações positivas à cidadania e ao convívio social, por meio de abordagens contextualizadas de temáticas promotoras da Educação e Cultura em Direitos Humanos.

Vale ressaltar que o critério quarenta e um exige que as coleções didáticas de História promovam a educação e cultura em DH (BRASIL, 2012, p. 353), afirmindo o direito das crianças e adolescentes. Nesta perspectiva, compreendemos que o programa estabelece como critério que os direitos das crianças e adolescentes estabelecidos no ECA sejam desenvolvidos nos livros didáticos por meio da EDH, o que justifica o recorte de nossa pesquisa.

Ainda conforme o Edital, as obras precisam cumprir as leis n.10.639/2003 e n.11.645/2008 que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história africana, dos afrodescendentes e indígenas. Para isto, os pareceristas precisam observar dois critérios de avaliação:

35. A obra contempla, no conjunto da coleção, conteúdos referentes à História e à cultura da África e dos afrodescendentes, conforme disposto nas Leis n. 10.639/2003 e n.11.645/2008, promovendo

<sup>33</sup> Conforme o Guia do PNLD, para as obras serem aprovadas precisam contemplar distintas Leis: 1) Constituição da República Federativa do Brasil. (2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008. (3) Estatuto da Criança e do Adolescente e Estatuto do Idoso. (4) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. (5) Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2010. (BRASIL, 2012, p. 351).

positivamente a cultura afro-brasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade. 36. Contempla, no conjunto da coleção, conteúdos referentes à História e à cultura dos povos indígenas, conforme disposto na Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, promovendo positivamente os povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade. (BRASIL, 2012, p. 352).

Princípios éticos também são critérios que fazem parte da temática de promoção da EDH e que precisam ser desenvolvidos nos livros didáticos de História. Nesse sentido, no processo de avaliação dos mesmos, deve ser verificado se a obra:

- 37. Está isenta de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos.
- 38. Está isenta de doutrinação religiosa e/ou política que desrespeite o caráter laico e autônomo do ensino público.
- 39. Está isenta de utilizar o material escolar como veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais. (BRASIL, 2012, p. 352).

Coerente com estas exigências do Edital e com a ficha de avaliação das coleções, o Guia do PNLD 2013 - História, que apresentou as coleções aprovadas para distribuição nas escolas públicas, em sua introdução, registrou que o processo de avaliação e escolha dos livros didáticos pautou-se por "...respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; [...] respeito à liberdade e apreço à tolerância..." (BRASIL, 2012, p. 12). Nesses trechos, também observa-se uma aproximação entre os critérios de avaliação do PNLD e os princípios da legislação dos DH. Respeito à diversidade social, cultural e regional é um princípio da EDH. Respeito à liberdade e apreço à tolerância são conceitos que compõem o PNDH-3 (2010c) e o PNDH (2007). Ambos os documentos definem que a Educação e a cultura em DH precisam garantir a formação de sujeitos detentores de direitos como forma de promover consciência coletiva para a adoção de novos valores, tais como o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. E, assim, visam o combate ao preconceito, à discriminação e a violência.

Em síntese, observa-se que o PNLD para a área de História, especialmente no tópico "Formação Cidadã" que compõe a ficha de avaliação, cumpre as ações previstas

no Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (2010c) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), que se referem à ampliação de mecanismos de produção, avaliação e distribuição de materiais pedagógicos e didáticos que contemplam as temáticas dos DH.

Para analisar com mais profundidade como esses critérios do PNLD foram concretizados nas coleções didáticas de História, foi preciso escolher uma das coleções aprovadas como fonte de nossa pesquisa. A seguir apresentamos como essa escolha foi realizada.

### **2.3. Definição da fonte de pesquisa – Manual do Professor da coleção Projeto Buriti: História**

De acordo com o Guia do PNLD História 2013, foram inscritas e avaliadas trinta e sete (37) coleções didáticas de História para os anos iniciais do ensino fundamental, das quais duas (2) foram excluídas, portanto, trinta e cinco (35) coleções foram aprovadas. Das trinta e cinco coleções, vinte e sete (27) foram reapresentadas, pois, já haviam feito parte do Guia PNLD de 2010, enquanto apenas oito foram apresentadas pela primeira vez no programa.

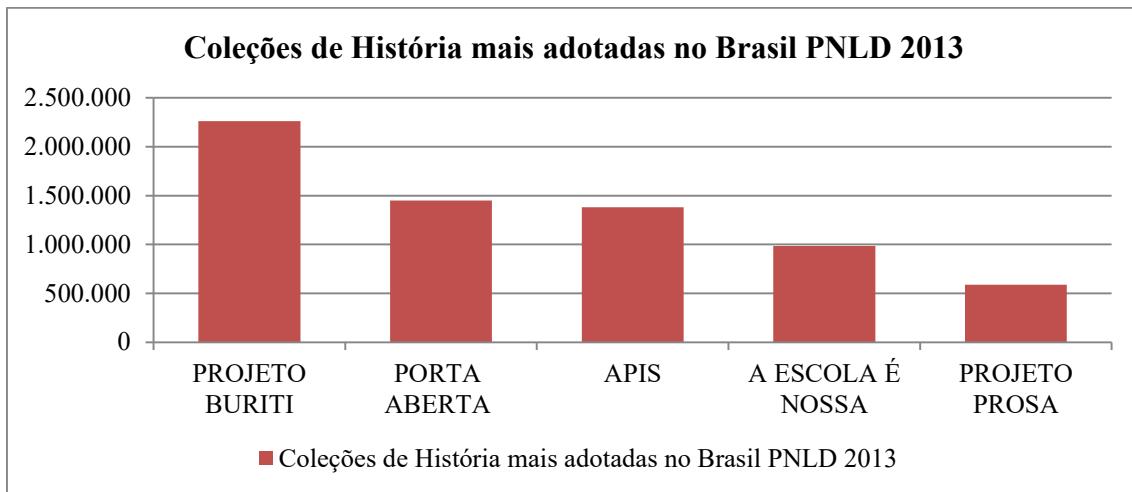
Entre as trinta e cinco (35) coleções didáticas aprovadas no PNLD História 2013 optamos pela investigação do MP da coleção mais adotada nas escolas públicas brasileiras, acompanhada por um estudo abrangente dos editais, fichas de avaliação e Guia do PNLD 2013.

Segundo dados da Coordenação Geral dos Programas do Livro didático – CGPLI, e da Diretoria de Ações Educacionais (DIRAE) do FNDE<sup>34</sup>, no PNLD 2013, a obra didática de História mais adotada nas escolas de todo o Brasil foi a coleção *Projeto Buriti – História*, seguida das coleções – *Porta Aberta; Ápis; A escola é nossa;* e *Projeto Prosa*, conforme mostra o gráfico 1:

---

<sup>34</sup> No ano de 2015 solicitamos por e-mail para secretaria do FNDE os dados dos livros de História mais distribuídos no PNLD 2013. Documento disponível nos anexos.

Gráfico 1: Coleções de História distribuídas entre os anos de 2013 a 2015 pelo PNLD.



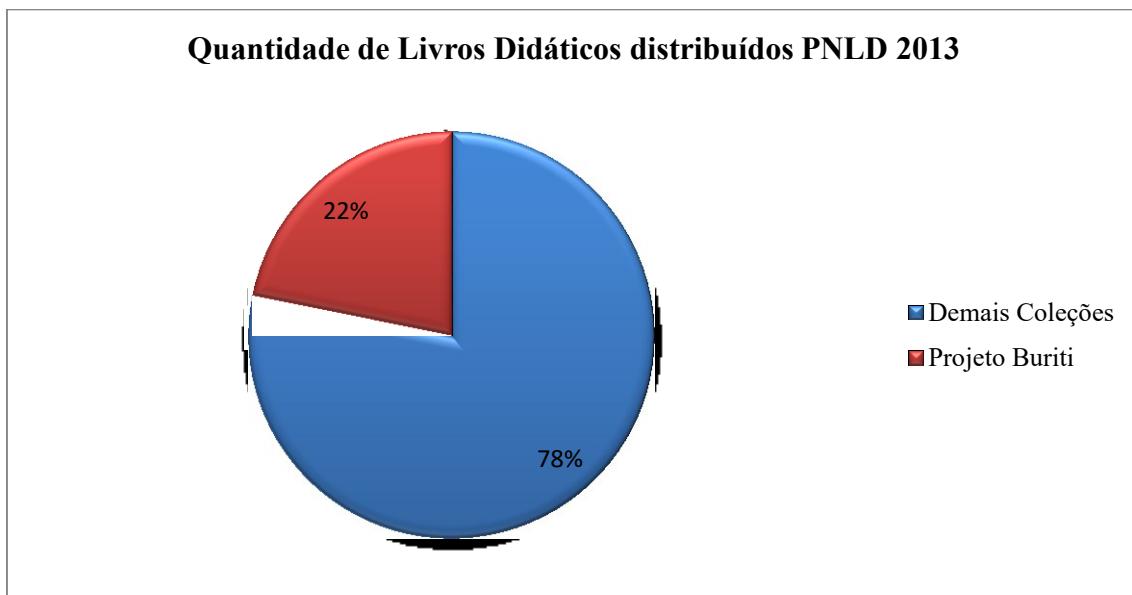
FONTE: Coordenação de Cálculo e Qualidade FNDE 2015.

No período de 2013 a 2015, ao todo foram distribuídos dez milhões, trezentos e sessenta e cinco mil, cento e oitenta e dois livros didáticos de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental nas instituições públicas. Desse total, dois milhões e duzentos mil foram da coleção *Projeto Buriti: Historia*, englobando os setenta e nove mil exemplares do professor compostos por cópia do Livro do Aluno (LA) acompanhado do MP, objeto de interesse dessa pesquisa.

Em seguida, aparece a coleção *Porta Aberta História* com um milhão, quatrocentos e cinquenta e um mil, duzentos e trinta (1.451.230) exemplares distribuídos. A obra *Ápis História* com um milhão, trezentos e oitenta e um mil, cento e trinta e dois (1.381.132) livros distribuídos. *A Escola é nossa História* com novecentos e oitenta e quatro mil, quatrocentos e trinta (984.430) materiais distribuídos. E o *Projeto Prosa História*, com quinhentos e oitenta e seis mil, oitocentos e dezesseis (586.816) livros didáticos disponibilizados no País.

Em outras palavras, em relação ao número total de livros didáticos de História distribuídos no Brasil, no PNLD 2013, a *Coleção Projeto Buriti* representa 22%, conforme mostra o gráfico 2.

Gráfico 2: Quantidade de Livros distribuídos pelo PNLD 2013



FONTE: Coordenação de Cálculo e Qualidade FNDE 2015.

Conforme o Guia do PNLD 2013 (BRASIL, 2012, p. 145), a coleção Projeto Buriti História é uma obra coletiva organizada pela Editora Moderna. Rosane Cristina Thahira, bacharel e licenciada em História pela Universidade Estadual de São Paulo – USP, é a editora responsável por unir os textos e atividades elaborados por uma equipe de autores formada por historiadores, professores de História de escolas públicas e particulares de Educação Básica, a maioria deles com mestrado em História ou Educação.

A coleção *Projeto Buriti: História*, em 2011, estava na segunda edição e era composta por quatro volumes divididos em: 2º ano com 120 páginas no LA; 3º ano (128 páginas); 4º ano (136 páginas); 5º ano (136 páginas). Todos estão divididos em nove unidades, que estão distribuídas conforme o sumário sintético reproduzido a seguir:

Quadro 1: Sumário Sintético das unidades da coleção Projeto Buriti

<b>SUMÁRIO SINTÉTICO – COLEÇÃO PROJETO BURITI – HISTÓRIA</b>			
<b>V. 1 - 2º ANO</b>	<b>V. 2 - 3º ANO</b>	<b>V. 3 - 4º ANO</b>	<b>V. 4 - 5º ANO</b>
1 – Muito prazer, eu sou criança;	1 – Ser cidadão;	1 – A aventura de navegar;	1 – Viver no Brasil colônia;
2 – A passagem do tempo;	2 – O tempo não para;	2 – Os povos indígenas do Brasil;	2 – A sociedade do ouro;
3 – Oba! Eu também quero brincar;	3 – Os vestígios deixados pelos seres humanos;	3 – Os povos que vieram da África;	3 – O processo de independência do Brasil;
4 – Nossa vida familiar;	4 – Tempo de se	4 – O início da	4 – O início do Brasil

	alimentar;	colonização portuguesa na América;	independente;
5 – Nossa casa, nosso lar;	5 – Música também tem história;	5 – Vilas e cidades no Brasil colonial;	5 – O governo de D. Pedro II;
6 – No tempo da escola;	6 – O trabalho de todos;	6 – A ocupação do sul;	6 – O começo da República;
7 – Temos direitos!;	7 – A chegada da eletricidade;	7 – O vaqueiro e a pecuária;	7 – Da Era Vargas a João Goulart;
8 – O lugar onde vivemos;	8 – Os transportes ontem e hoje;	8 – O bandeirante e a busca por riquezas;	8 – A ditadura militar;
9 – Nossas festas e tradições	9 – O mundo da comunicação.	9 – O trabalho dos tropeiros.	9 – Nosso tempo.

FONTE: Guia do PNLD História 2013.

Cada uma destas unidades é composta por seções que se repetem ao longo de toda a coleção: *Abertura das Unidades, Temas e Atividades, O que você aprendeu, Para ler e escrever melhor, O mundo que queremos*.

A seção *Abertura da Unidade* tem o objetivo de introduzir o tema a ser trabalhado por meio de imagens e proposição de questões que mobilizam as crianças a dialogar sobre suas ideias, conhecimentos prévios e opiniões sobre o conteúdo a ser estudado. A seção *Temas e Atividades* é composta por um conjunto de textos básicos acompanhados de glossário e atividades de compreensão e reflexão relacionadas ao conteúdo histórico em foco. A seção *O que você aprendeu* apresenta uma síntese dos principais conceitos estudados ao longo da unidade seguida de atividades para as crianças aplicarem o que aprenderam.

A seção *O mundo que queremos* sugere atividades de reflexão sobre os temas transversais formação cidadã, pluralidade cultural, meio ambiente e saúde. A seção *Para ler e escrever melhor* propõe a produção de textos sobre algum tema relacionado ao conteúdo histórico estudado na unidade e, para tanto, apresenta um texto que servirá de referência para a produção autoral das crianças<sup>35</sup>. Nos volumes do 4º e 5º anos, há ainda, ao final de cada unidade, a seção *Ampliação* que fornece informações complementares aos textos básicos, acompanhadas de atividades de compreensão.

De acordo com o guia do PNLD 2013 (BRASIL, 2012, p.146), o MP da Coleção *Projeto Buriti: História*, intitulado "Orientações e subsídios ao professor", é dividido em Orientações Gerais e Orientações específicas a cada unidade de acordo com as

---

<sup>35</sup> As seções *O mundo que queremos* e *Para ler e escrever melhor* não aparecem em todas as unidades de cada volume. Na maioria das vezes, uma unidade contempla uma seção e a unidade seguinte contempla a outra.

atividades do LA. Esta parte de orientação ao professor tem, no 2º ano, 80 páginas; 3º ano (88 páginas), 4º e 5º anos (96 páginas).

As Orientações Gerais abordam o significado da História e do ensino e aprendizagem da História, além de uma apresentação geral da proposta didática da coleção. As Orientações Específicas apresentam os respectivos tópicos: Objetivos da unidade específica; Conteúdos, Critérios de avaliação; Palavras-chave; Previsão de dificuldades; Abertura da unidade (Objetivos; Sugestões didáticas e Lendo a imagem); Domínio da linguagem; Sugestão de Atividade; Textos complementares; Sugestões de consulta para o alunos e sugestão de consulta para o professor, que contém uma lista<sup>36</sup> de indicação de livros, sites e filmes complementares; O que você aprendeu; Para ler e escrever melhor; O mundo que queremos; Educação em valores; Mais informações.

Além destas partes de orientações, os livros destinados aos professores também contêm a reprodução do livro dos alunos com respostas das atividades ou indicações de como desenvolvê-las em vermelho.

Enfim, conforme o Guia (BRASIL, 2012, p. 145-148), esse MP<sup>37</sup>, além de reproduzir o Livro do Aluno, adiciona orientações sobre como o professor pode desenvolver as atividades e estudos dos textos que compõem o livro do aluno, apresentando dinâmicas de aulas, trechos de textos complementares relacionados ao tema da unidade e alguns sugestões de leitura complementar. A seção *Previsão de dificuldades*, que está nas orientações específicas de cada unidade, tem função de alertar os professores quanto as possíveis dificuldades dos discentes e, em seguida, apresenta sugestões didáticas para superá-las com mais informações sobre a temática, e sobre a linguagem adequada à faixa etária.

Observamos, assim, que a coleção *Projeto Buriti: História* tem um MP que direciona o trabalho do professor, o que indica que ele é escrito para um profissional que busca um livro que lhe dê segurança no trabalho em sala de aula, sem exigir grande investimento em pesquisa e planejamento autônomo.

A resenha desta coleção no Guia (BRASIL, 2012, p.148) destaca como seus avaliadores consideraram seu MP favorável para a formação continuada do professor, conforme exige o edital. No tópico "Em sala de aula", ela sugere ao professor que, ao

<sup>36</sup> A lista de indicações de livros, sites e filmes da seção "O mundo que queremos" e do "tópico Educação em valores" da coleção Projeto Buriti: História pode ser acessada via código QR code disponível nos apêndices da dissertação.

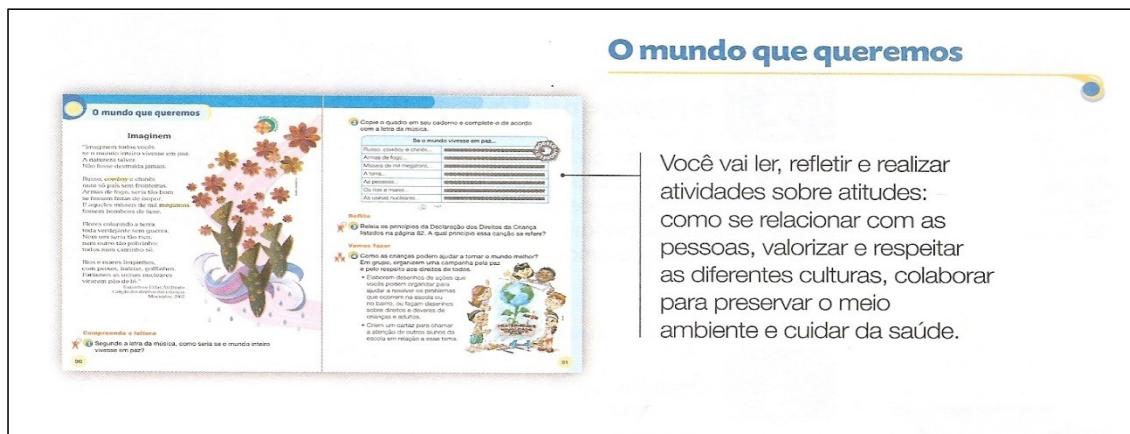
<sup>37</sup> Ao longo da dissertação, para distinguir a parte das orientações específicas do Manual do Professor - MP, da parte que reproduz o livro do aluno - LA, utilizamos na citação as abreviações MP e LA, antes do número da página.

utilizar a obra, contará com uma diversidade de fontes para enriquecer sua prática pedagógica, tais como imagens, filmes, sites, livros, jornais e revistas.

Nessa perspectiva, o Guia frisa que, para o sucesso das atividades propostas nos livros dos alunos, é fundamental recorrer às orientações do MP. Também ressalta que o docente deve estar disposto a atender as orientações que o manual indica para a realização das atividades, e partir dos conhecimentos prévios dos alunos para trabalhar os conteúdos e conceitos históricos a fim de problematizar a realidade. Mais uma vez, observamos por esta resenha, como o processo de avaliação do PNLD sistematizado no Guia valoriza o MP como um material de formação docente.

Nesta pesquisa, analisamos as orientações apresentadas ao professor para desenvolver as atividades da seção "O mundo que queremos", pois é nela que temáticas relacionadas aos DH são abordadas com maior ênfase, quando propõe que as crianças reflitam sobre como as pessoas de diferentes culturas se relacionam, como colaboram com a preservação do meio ambiente e como cuidam de sua saúde. Esta seção é apresentada no início de cada volume do LA conforme a figura 1.

Figura 1: Seção O mundo que queremos da Coleção Projeto Buriti: História



FONTE: Projeto Buriti: História – 2º ANO (THAHIRA, 2011, LA, v.2, p. 5).

No Manual do Professor (THAHIRA, 2011, MP, v.1, 2,3 e 4, p. 5), ela é caracterizada como a seção que trabalha especificamente com a Educação em valores que conforme a proposta didática da coleção deve ser uma das dimensões da educação escolar preocupada com a formação cidadã, para além da transmissão de conhecimentos.

Enfim, esta seção é reservada para colocar em foco estudos e reflexões sobre quatro temas transversais selecionados por seus autores para perpassar os quatro

volumes da coleção: formação cidadã, pluralidade cultural, meio ambiente e saúde, os quais estão vinculados aos DH. Esses são representados por ícones exclusivos impressos em diferentes páginas da coleção, especialmente na sessão "O mundo que queremos":

Figura 2: Ícones da coleção Projeto Buriti – Educação em valores e temas transversais



FONTE: Projeto Buriti: História – 2º ANO (THAHIRA, 2011, LA, v.2, p. 5).

Apesar do conceito da EDH ser um termo não mencionado nesta coleção, entendemos que aquilo que os autores propõem como "Educação em valores" se aproxima do que nós compreendemos por DH e EDH, pois as temáticas abordadas nesta seção do LD e MP são semelhantes e correspondentes às ações programáticas do PNDH-3 (BRASIL, 2010c) e do PNEDH (BRASIL, 2007), documentos base da nossa pesquisa. Para Thahira (2011), a História propicia a educação em valores ao trabalhar conhecimentos que estimulam a participação social e

esses conhecimentos devem estar intrinsecamente ligados a um conjunto de valores éticos universais, que tem como princípio a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos e a corresponsabilidade social. A educação em valores requer que os alunos conheçam questões relevantes para a vida em sociedade, que refletem e se posicionem em relação a elas. Pressupõe reflexões sobre questões globais combinadas com ações locais: em casa, na sala de aula, na comunidade. (THAHIRA, 2011, v.1, p. 14-15).

Ao correlacionar valores éticos com os princípios de dignidade do ser humano, igualdade de direitos e participação social, os autores fazem uma aproximação da Educação em valores com os DH e com a EDH. O eixo prioritário da EDH consiste em atuar na formação de consciência coletiva de corresponsabilidade social, atitudes de

respeito e tolerância, com espírito de solidariedade e compromisso contra as formas de discriminação, opressão e violência, pois segundo o PNDH-3 (BRASIL, 2010c, p. 20) "é esse o caminho para formar pessoas capazes de construir novos valores, fundados no respeito integral à dignidade humana, bem como no reconhecimento das diferenças como elemento de construção da justiça".

Quando o PNDH-3 afirma que os valores podem ser desenvolvidos a partir do respeito à dignidade do ser humano, compreendemos que a Educação em valores que a coleção se refere, corresponde à EDH e aos DH, por isso justifica-se a escolha da seção "O mundo que queremos" e o tópico "Educação em valores" como objetos de análise da nossa investigação.

Uma vez definidos o objeto dessa pesquisa, no próximo tópico, delimitamos o percurso metodológico a ser trilhado para analisarmos as concepções de DH presentes nos textos, atividades e imagens do MP da Coleção Projeto Buriti: História, do PNLD 2013.

#### **2.4- A investigação qualitativa por meio da pesquisa documental e da análise textual discursiva**

Para a análise de como o Manual do Professor (MP) da coleção Projeto Buriti orienta o professor para a EDH, foi escolhida a abordagem qualitativa por meio da análise textual discursiva. De acordo com Minayo (2009), a pesquisa de cunho qualitativo responde a questões que não podem ser quantificadas, pois a mesma:

[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das e da intencionalidade é o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2009, p. 21).

Ao considerarmos os MP das coleções didáticas de História artefatos produzidos conforme intencionalidades de seus autores, editores e toda equipe que elabora os materiais para os professores da Educação Básica, que registram concepções de DH e contribuem para formação docente, a abordagem qualitativa se mostra a mais adequada para compreender nosso objeto de pesquisa.

Entre as várias modalidades de pesquisa qualitativa, optamos pela pesquisa documental com base na análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiazzi

(2011), a qual pode ser realizada em documentos já existentes, ou textos produzidos durante a realização da pesquisa. Para os autores, a análise textual discursiva corresponde a uma metodologia alternativa entre duas concepções de análises textuais (análise de conteúdo e análise de discurso). Ela se caracteriza por se distanciar da análise de conteúdo e se aproxima de alguns elementos da análise de discurso, ou seja, ela mantém um equilíbrio entre as duas concepções.

A análise textual discursiva busca a compreensão dos fenômenos. De acordo com Moraes (2002), a intenção da investigação por meio dessa metodologia é compreender e não testar hipóteses ou comprová-las ao final da pesquisa. Nessa direção, partimos do entendimento de que não há um modelo ideal de EDH para verificar sua aplicação nos Manuais do Professor, mas foi realizado um levantamento de concepções de DH que circulam e estão em conflito na atualidade, para compreender como elas se apresentam no material para a formação de professores, no que tange a EDH.

A proposta da análise textual discursiva consiste em um processo auto-organizado, do qual podem emergir novas informações. Ela tem três etapas principais: desmontagem dos textos ou unitarização; estabelecimento de relações ou categorização; e nova compreensão:

... a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES, 2002, p. 192).

Moraes (2002) compara todo esse processo da análise textual, com uma *tempestade de luz*, pois é a partir da construção da desordem e do caos que surgem *insights*, que ele nomeou de *raios de luz*, os quais clareiam, de certa forma, novas compreensões dos fenômenos investigados.

A análise textual, levando em consideração que todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras e interpretações, atribui sentidos e significados a um conjunto de textos, em busca da compreensão de novos significados dos fenômenos investigados. No caso da nossa pesquisa, analisamos quais concepções de DH e de EDH estão presentes nos textos e sugestões de atividades do MP da coleção Projeto Buriti História – nosso *corpus*.

Dessa forma, a "análise textual propõe-se a descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar". (MORAES e GALIAZZI, 2011, p.14). Esse processo de análise se move em torno da produção do metatexto, a partir da unitarização e categorização.

Nesse propósito, a análise textual discursiva tem como ponto de partida um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos a serem examinados e esses materiais analisados constituem um conjunto de significantes, os quais por meio do pesquisador em concordância com seus conhecimentos, intenções e teorias recebem significados.

A desmontagem do texto compreende a desconstrução e a unitarização do corpus, o qual é constituído primordialmente de produções textuais. O corpus consiste em um conjunto de informações sistematizadas que podem estar na forma de textos, imagens ou outras formas de representações gráficas. São produções humanas que expressam discursos sobre diferentes fenômenos os quais podem ser lidos, descritos e interpretados por meio da multiplicidade de sentidos que eles traduzem. Assim, quando os textos a serem analisados já existem, como é o caso da nossa pesquisa, "seleciona-se um conjunto de textos capaz de produzir resultados válidos e representativos em relação aos fenômenos investigados" (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 17).

Na desmontagem dos textos, ou no processo de unitarização, o primeiro contato com o texto deve ocorrer por meio de um exame detalhado do mesmo, para em seguida estabelecer unidades de análise ou unidades de sentidos e significados que caracterizem particularidades do fenômeno que será investigado. Para definir estas unidades de análise, pode-se utilizar o processo dedutivo, indutivo ou intuitivo, de desconstrução do texto. Os dados obtidos podem ser digitados e interpretados de forma a considerar a ideia principal de cada unidade que foi previamente estabelecida pelo pesquisador, e são caracterizados por meio de códigos (letra ou número) que indicam a conexão com cada unidade.

Esta fase que exige a desorganização e desconstrução do documento em várias unidades recebe o nome de unitarização. Ela pode ser realizada em três momentos distintos: 1) fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; 2) reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesma; 3) atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 19).

Para a segunda fase da análise textual discursiva se estabelece a categorização das unidades de análise. Nessa fase são reunidos os elementos semelhantes após serem nomeadas e definidas suas categorias, em um "processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial de análise, levando ao agrupamento de elementos semelhantes". (MORAES, 2002, p. 197).

As unidades de análise podem ser reagrupadas em categorias pré-estabelecidas (categorias *a priori*) ou elas podem emergir durante o processo (categorias emergentes). As categorias *a priori* referem-se às construções que o pesquisador organiza antes da análise dos dados. Os dados são examinados com base em teorias escolhidas com antecedência, ou seja, "são caixas em que os dados serão classificados" (MORAES e GALIAZZI, 2011, p.28). Ao passo que para as categorias emergentes, o pesquisador utiliza-se de construções teóricas organizadas a partir do *corpus*.

A construção das categorias se constitui em um processo que articula as unidades de análise para elaborar uma nova ordem, de forma clara e precisa de modo a ampliar a compreensão da investigação analítica dos fenômenos. Ela se processa por meio da dedução, indução e intuição do investigador.

A partir da unitarização e organização das categorias fundamentadas e validadas por meio de descrições elaboradas com base em informações retiradas dos documentos, é possível obter o metatexto da escrita que é o produto final de uma análise textual qualitativa e significa a "expressão por meio da linguagem das principais ideias emergentes das análises e apresentação dos argumentos construídos pelo pesquisador em sua investigação, capaz de comunicar a outros as novas compreensões atingidas" (MORAES e GALIAZZI, 2011, p.94).

Elaborado na fase denominada pelos autores de "captando o novo emergente", o metatexto comprehende a descrição e a interpretação que constituem a teorização do fenômeno. Em outras palavras, ele representa as interpretações do pesquisador à luz da teoria:

mais do que apresentar as categorias construídas na análise, deve constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou, um argumento aglutinador construído a partir da impregnação com o fenômeno que representa o elemento central da criação do pesquisador. Todo texto necessita ter algo importante a dizer e defender e deveria expressá-lo com o máximo de clareza e rigor (MORAES e GALIAZZI, 2007, p.40-41).

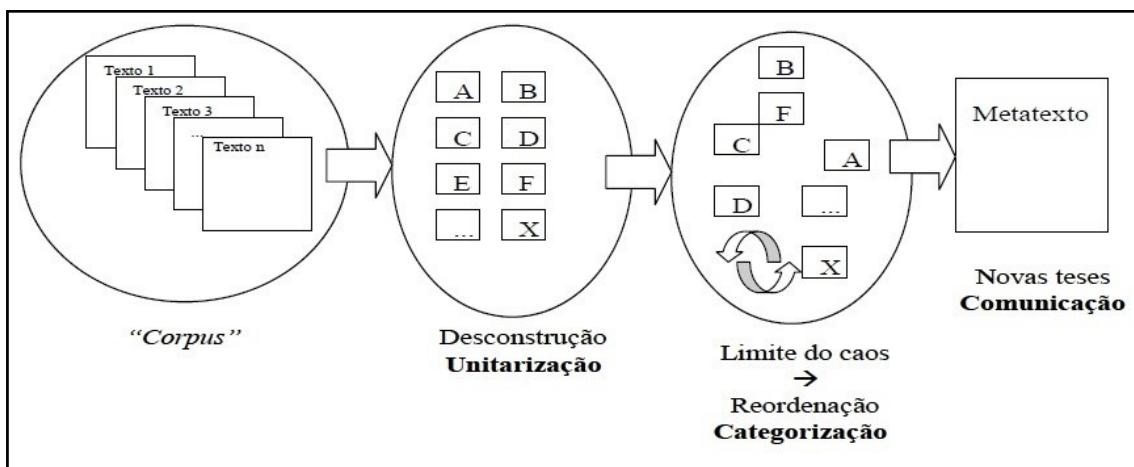
Assim, nessa fase o pesquisador expõe suas apreensões e percepções sobre o fenômeno em análise. A partir da desconstrução do *corpus*, no processo da auto-organização, quando a análise textual discursiva atinge a produção de metatextos, o investigador desenvolve um processo da compreensão que segue um processo intuitivo e auto-organizado. Nesse sentido,

os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos (MORAES, 2002, p. 202).

Para essa fase, após a análise rigorosa dos dados, o pesquisador inicia um processo de reflexão para expressar novos entendimentos para o fenômeno investigado. O metatexto corresponde à análise das categorias construídas à luz da teoria escolhida pelo investigador.

Segundo Moraes (2002), a validade e confiabilidade dos resultados da análise textual discursiva, depende do rigor com que cada etapa da análise foi construída, uma vez que "uma unitarização e uma categorização rigorosas encaminham para metatextos válidos e representativos dos fenômenos investigados" (MORAES, 2002, p. 206). Torres et al. (2008), a partir da leitura de Moraes (2002), desenvolveram uma representação gráfica sistematizada da metodologia para uma melhor compreensão de todo o processo da análise textual discursiva:

Figura 3: Sistematização do processo de análise textual discursiva



FONTE: Torres et al (2008, p. 4).

Em conformidade com esta metodologia, iniciamos o processo de análise do Manual do Professor dos quatro volumes da coleção *Projeto Buriti História*. Primeiramente, definimos as unidades e categorias que compuseram a análise textual discursiva de nosso corpus (MP dos quatro volumes da coleção, em especial, as orientações para desenvolvimento das atividades da seção "O Mundo que Queremos" e do item "Educação em Valores" presentes em várias unidades), conforme descrito a seguir.

## **2.5- Descontruindo e reconstruindo o corpus documental da pesquisa: definição de unidades de análise e categorias com base no ECA**

A desconstrução do *corpus* documental da pesquisa em unidades de análise foi feita com o auxílio do aplicativo disponível no site *Tagul Word Cloud Art*<sup>38</sup>, para construir nuvens com as palavras mais evocadas na seção "O mundo que queremos" e no tópico "Educação em valores", dos quatro volumes da coleção *Projeto Buriti História*. O aplicativo é autoexplicativo e converte textos em imagens que se compõem a partir da repetição e incidência das palavras, ou seja, aquelas palavras que se repetem com maior frequência no texto são inseridas na imagem com tamanho maior, e as que menos aparecem no texto são escritas com letras menores. Entre os vários formatos de nuvem de palavras disponibilizados pelo aplicativo, escolhemos a imagem de uma pomba, que lembra o logotipo<sup>39</sup> dos DH escolhido em 2011, por meio de um concurso internacional promovido pela ONU, que combina a silhueta de uma mão com a de um pássaro.

Para construir a nuvem de palavras da seção "O Mundo que Queremos", em um primeiro momento, unimos em um único texto, todos os textos e atividades do LA e orientações do MP dos quatro volumes da coleção, que se referiam a esta seção. Em seguida, inserimos esse texto no aplicativo *Tagul Word Cloud Art*, retiramos os números, preposições e aquelas palavras que não tinham relação direta com os DH. Logo, foi possível formatar uma nuvem das palavras mais evocadas no conjunto de todos os volumes da coleção *Projeto Buriti: História* aprovada no PNLD 2013, cujo processo está disponível nas figuras 4 e 5.

---

<sup>38</sup> Aplicativo *Tagul Word Cloud Art*. Disponível em:<<https://tagul.com/>>. Acesso em: 28 Ago. 2016.

<sup>39</sup> No dia 03 de Maio de 2011, a ONU por meio da política de DH da Alemanha, lançou uma campanha para escolher um logotipo dos direitos humanos. O júri internacional selecionou as dez melhores propostas, que foram dispostas virtualmente para a comunidade votar. O logotipo mais votado foi elaborado pelo sérvio Predrag Stakic e combina a silhueta de uma mão com a de um pássaro. Disponível em: <<http://www.humanrightslogo.net/pt/o-concurso>>. Acesso em: 03 de Out. 2016.

Figura 4: Processo de construção da nuvem da seção "O mundo que queremos".

FONTE: <http://tagul.com>

Figura 5: Nuvem da seção "O mundo que queremos"



FONTE: <http://tagul.com>

Em seguida, realizamos o mesmo processo para o tópico "Educação em valores", o qual está representado nas figuras 6 e 7.

Figura 6: Processo de construção da nuvem do tópico "Educação em valores".

### Words

Import words
 Add
 Remove
 Clear all

Text	Size	Color	Angle	Font	Repeat?
Valor	58	Random	Random	Random	<input checked="" type="checkbox"/>
Educacao	52	Random	Random	Random	<input checked="" type="checkbox"/>
Aluno	46	Random	Random	Random	<input checked="" type="checkbox"/>
Indigena	23	Random	Random	Random	<input checked="" type="checkbox"/>
Cultura	18	Random	Random	Random	<input checked="" type="checkbox"/>
Trabalho	15	Random	Random	Random	<input checked="" type="checkbox"/>
Pessoa	15	Random	Random	Random	<input checked="" type="checkbox"/>
Direito	14	Random	Random	Random	<input checked="" type="checkbox"/>
Sociedade	14	Random	Random	Random	<input checked="" type="checkbox"/>
Importante	14	Random	Random	Random	<input checked="" type="checkbox"/>
Brasil	14	Random	Random	Random	<input checked="" type="checkbox"/>

UPPER
 lower
 Capitalize
 Links options

### Visualize

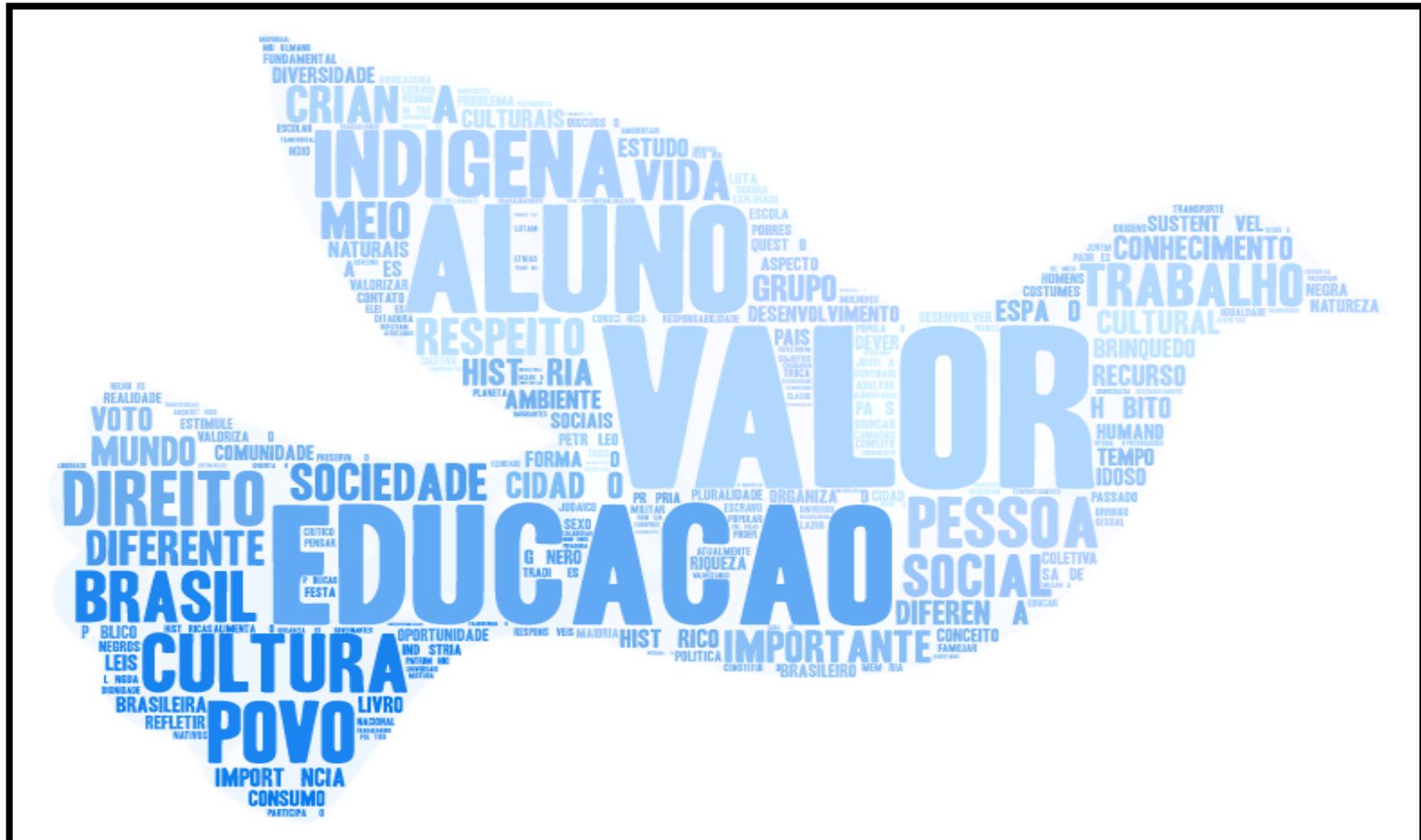
Animation mode
Edit mode

Order a poster, t-shirt, mug and more!
 Print

Save changes
 Share
 Cancel

FONTE: <http://tagul.com>

Figura 7: Nuvem do tópico "Educação em valores".



FONTE: <http://tagul.com>

As palavras representadas nas nuvens constituíram nossas unidades de análise que foram agrupadas em categorias definidas à priori (TORRES et al, 2008), a partir dos cinco direitos infanto-juvenis estabelecidos no ECA: Do direito à vida e à saúde; Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; Do direito à profissionalização e à proteção no trabalho; Do direito à convivência familiar e comunitária. Conforme justificado no primeiro capítulo desta pesquisa, esse documento foi escolhido para delinear as análises da EDH no Manual do Professor da coleção *Projeto Buriti História*, pois na leitura exploratória da mesma, observamos que, em sintonia com a faixa etária dos estudantes para quem ela se destinada, os direitos previstos nesse documento foram abordados com maior ênfase. A grande incidência das palavras "Aluno" (132) e "Criança" (107), somada às palavras Infantil (18); Infância (4) confirmaram o procedimento de adotar o ECA para definir as categorias da análise textual discursiva.

Desta forma, a seleção e organização dos fragmentos textuais do *corpus* documental da pesquisa foi realizada conforme os quadros 2 e 3 apresentados a seguir:

Quadro 2: Agrupamento das unidades de análise em categorias – Seção "O mundo que queremos"

Categorias (Direitos fundamentais preconizados pelo ECA)	Unidade de análise	Fragmentos textuais selecionados <sup>40</sup>
Do direito à vida e à saúde	Alimento (46); Natureza (35); Hábito (30); Vacinação (23); Vacina (18); Alimentação (16); Naturais (16); Higiene (14); Alimentar (12); Lixo (9); Saúde (7); Poluição (7); Poluído (4); Resíduos (4).	
Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade	<td></td>	
Do direito à educação, à cultura, ao	Indígena (96); Escola (59); Professor (44); Cultura (31); Quilombola (19); Educação (13); Escolar (11); Brincar (11); Arte (8); Cultural (7); Culturais (7);	

<sup>40</sup> O corpus da pesquisa e os fragmentos textuais que compuseram a desconstrução e reconstrução desse corpus estão disponíveis nos apêndices que podem ser acessados por meio de um código QR.

esporte e ao lazer	Estudar (6); Classe (6); Lazer (5); Brincadeira (4); Aprendizagem (4).	
Do direito à profissionalização e à proteção no trabalho	Trabalho (37); Terra (28); Exploração (14); Operária (5); Regime (5); Escravo (5); Trabalhadores (4).	
Do direito à convivência familiar e Comunitária	Povo (69); Família (37); Diferente (33); Comunidade (23); Portugueses (17); Índio (16); Diferença (15); Colonial (13); Aldeia (11); Portuguesa (10); Europeus (9); Branca (8); Afro (8); Território (8); Colônia (8); Africanos (7); Preconceito (7); Diversidade (7); Europa (7); Negra (6); África (5); Semelhanças (4) Americano (4); Coloniais (4).	

FONTE: Dados da pesquisadora com base no aplicativo Tagul Word Clouds e nos textos do Manual do Professor da coleção Projeto Buriti: História (THAHIRA, 2011).

Quadro 3: Agrupamento das unidades de análise em categorias – Tópico "Educação em valores"

Categoria (Direitos fundamentais preconizados pelo ECA)	Unidade de análise (Palavras encontradas)	Fragmentos textuais selecionados
Do direito à vida e à saúde	Vida (9); Meio (9); Sustentável (8); Ambiente (7); Recurso (7); Hábito (7); Naturais (6); Consumo (6); Natureza (5) Alimentação (4); Saúde (3); Preservação (3)	
Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade	Valor (58); Povo (13); Respeito (11); Diferente (11); Diferença (9); Voto (6); Constituição (4); Política (4); Igualdade (3); Justiça (3); Democracia (3); Ditadura (2).	
Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer	Educação (52); Cultura (18); Cultural (10); Brinquedo (9); Culturais (7); Brincadeira (3); Brincar (3); Escola (3).	
Do direito à profissionalização e à proteção no trabalho	Trabalho (15); Sociedade (14); Explorado (3); Escravo (3).	
Do direito à convivência familiar e Comunitária	Indígena (23); Brasil (14); Brasileira (6) Brasileiro (6); Comunidade (6); Costumes (5); Tradições (4); Familiar (3); Diversidade (7); Pluralidade (5).	

FONTE: Dados da pesquisadora com base no aplicativo Tagul Word Clouds e nos textos do Manual do Professor da coleção Projeto Buriti: História (THAHIRA, 2011).

Ao organizar esses quadros, excluímos as palavras das nuvens que se relacionavam com todas as categorias, ou seja, todos os cinco direitos estabelecidos no ECA: Aluno (132 ocorrências); Criança (107); Infantil (18); Infância (4); Direito (41); Dever (28); Cidadão (8); Cidadã (4); Adolescentes (6); Sociedade (38); Estado (33).

Com base nos agrupamentos representados nos quadros 2 e 3, realizamos uma releitura minuciosa do MP da coleção *Projeto Buriti: História*, nas partes selecionadas, em busca de fragmentos textuais que traduziam como o mesmo abordava os DH, a EDH e os direitos e deveres da criança e do adolescente, em relação a cada uma das categorias de análise.

Esses fragmentos agrupados conforme as categorias escolhidas foram analisados com base nas diferentes concepções de DH (hegemônicas e contra hegemônicas; universalistas, relativistas e interculturais), que circulam socialmente e constituem as tensões entre diferentes projetos e práticas de dignidade humana. A partir daí, elaboramos *metatextos* descritivos-interpretativos que fizeram emergir novos significados e sentidos para os fenômenos analisados, ou seja, para as concepções de DH e de EDH presentes no MP da coleção *Projeto Buriti História*, os quais serão apresentados no próximo capítulo.

## CAPÍTULO III

### **EDH NO MANUAL DO PROFESSOR DA COLEÇÃO PROJETO BURITI HISTÓRIA: OS DIREITOS DA CRIANÇA PREVISTOS NO ECA**

Neste capítulo, apresentamos os *metatextos* que nos permitiram compreender como o MP da Coleção *Projeto Buriti: História* aborda a EDH por meio dos direitos fundamentais estabelecidos no ECA. Analisamos as orientações para desenvolvimento das atividades da seção "O Mundo que Queremos" presente em diversas unidades, além do tópico "Educação em valores" que compunham as orientações ao professor, buscando observar a presença das concepções hegemônica (universal, relativista) e contra-hegemônica (intercultural) de DH na coleção didática. E, assim, registramos as compreensões sobre as concepções que permearam a formação do professor em DH e EDH no MP da coleção didática *Projeto Buriti: História*, que foi a mais adotada pelas escolas públicas do Brasil, no PNLD 2013.

#### **3.1. Do direito à vida e à saúde**

Em relação ao direito à vida e à saúde, no terceiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) está previsto que "Todo homem tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal", ou seja, o direito à vida qualifica-se como direito básico de todos os seres humanos. Mais adiante, no vigésimo quinto artigo da declaração, está disposto que "Todo homem tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar, a si e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis". Nesse sentido, o direito à saúde não está apenas relacionado à ausência de doenças, mas também ao bem-estar físico, mental e social de todo ser humano.

Assim como a DUDH (1948), o ECA estabelece, no capítulo I do título II - Dos direitos fundamentais, artigos 7 a 14, que as crianças têm direito ao bem estar social para viver em um ambiente que tenha condições mínimas de dignidade humana para se desenvolver de forma saudável. No artigo sete, o ECA preceitua que a criança e o adolescente têm direito "a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento saudoso e harmonioso, em condições dignas de existência." (BRASIL, 2014, p. 12). No artigo onze, está

previsto que "É assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde." (BRASIL, 2014, p. 13). Desta forma, às crianças e aos adolescentes, são garantidos o direito à vida por meio da segurança pessoal em um contexto social livre de quaisquer tipos de violência. O direito à saúde está previsto a partir da alimentação adequada e atendimentos médicos necessários à manutenção da vida e à saúde desde a gestação.

Apesar do ECA assegurar esses direitos à vida e à saúde, o PNEDH enfatiza a necessidade de ações sociais que permitam às crianças e aos adolescentes terem acesso a esses direitos ao afirmar que ainda

há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e religiosa, entre outras. (BRASIL, 2007, p. 23).

Nesse sentido, o direito à saúde, ao ambiente saudável e à segurança se constitui indissociável ao direito à vida. E como são direitos fundamentais é dever do Estado promover ações governamentais que garantam a efetivação dos mesmos.

Com base nestes parâmetros legais relacionados aos DH, verificamos como os direitos à vida e à saúde foram abordados no MP da coleção *Projeto Buriti: História*. Conforme os quadros 2 e 3 apresentados no capítulo 2, no processo de desconstrução e unitarização de nosso corpus documental, observamos que a coleção refere-se a esses direitos por meio das palavras Alimento; Alimentação; Alimentar; Hábito; Higiene; Vacinação; Vacina; Saúde; Natureza; Naturais; Meio; Ambiente; Poluição; Poluído; Lixo; Resíduos; Sustentável; Preservação; Vida; Recurso; Consumo.

A partir destas unidades de análise, observamos as concepções de DH presentes no MP desta coleção, nos trechos em que ela aborda as temáticas da alimentação saudável, vacinação, hábitos de higiene e meio ambiente.

### **3.1.1. Alimentação saudável**

No MP da coleção *Projeto Buritis - História*, encontramos, nos fragmentos de textos desconstruídos, trechos que tratam da saúde por meio da alimentação, tanto na

seção "O mundo que queremos", quanto no tópico "Educação em valores". Dentre os diversos fragmentos encontrados, foram dois que nos chamaram mais atenção:

A maioria das crianças atualmente não tem uma alimentação balanceada e diversificada, apesar da grande oferta e da variedade de alimentos no país. Seria interessante promover uma atividade interdisciplinar com Arte para explicar de maneira lúdica a importância de manter uma alimentação saudável todos os dias. Se possível, promova uma dramatização com fantoches que representem vários tipos de alimentos: frutas, verduras, cereais, pães, salgadinhos, chocolates, refrigerantes, etc. Cada personagem deverá explicar por que faz bem ou mal à saúde. (THAHIRA, 2011, v.2, MP, p.23-24, *Seção O mundo que queremos*).

É importante discutir com os alunos a necessidade de uma alimentação saudável. O consumo exagerado de alimentos industrializados, frituras e guloseimas pode levar a obesidade e a problemas futuros de saúde, como diabetes tipo2 e hipertensão. Incentive os alunos a adotar hábitos saudáveis, como o consumo de frutas e sucos no lanche. (THAHIRA, 2011, v.2, MP, p. 45, *Educação em valores*).

Ao abordar cuidados com a alimentação, o MP se aproxima dos princípios fundamentais do ECA e dos DH, incentivando o professor a conscientizar as crianças sobre desenvolverem hábitos alimentares que contribuam com a promoção, proteção e recuperação da saúde. Observamos que Thahira (2011) enfatiza que as crianças devem tomar cuidados com a alimentação e com o consumo exagerado de alimentos industrializados que podem trazer problemas de saúde. Há uma orientação para o professor de que é preciso trabalhar com a prevenção de problemas futuros de saúde, ao criar hábitos saudáveis desde a infância. Ou seja, a coleção constrói uma ideia de que o acesso ao direito à vida e à saúde é de responsabilidade de cada indivíduo, professores e crianças, independente de suas condições sociais e de políticas públicas, até porque, segundo a autora, no Brasil, há grande oferta e variedade de alimentos, desconsiderando as políticas públicas de erradicação da fome destacados no documento do PNDH- 3 (BRASIL, 2010c):

No âmbito da política econômica e nos exercícios orçamentários, foi feito grande esforço para assegurar aos brasileiros o mais elementar entre todos os Direitos Humanos, que é a alimentação garantida a todas as famílias pobres. Hoje, a fome ainda não está erradicada, mas já podemos saudar a retirada de 19 milhões de pessoas da extrema pobreza e anunciar que foi alcançada antecipadamente uma das Metas do Milênio fixadas pela ONU – reduzir pela metade a extrema pobreza até 2015. (BRASIL, 2010c, p. 12)

Nesse sentido, apesar do MP inserir a temática da alimentação e os hábitos alimentares como condições para o acesso à saúde, há um distanciamento da coleção em relação ao próprio PNDH-3 que tem como ação programática ampliar o acesso aos alimentos por meio de programas e ações de transferência de renda que visam a "[...] garantia da segurança alimentar da criança, por meio do acompanhamento da saúde e nutrição e do estímulo de hábitos alimentares saudáveis, com o objetivo de erradicar a desnutrição infantil." (BRASIL, 2010c, p.68).

Tahira (2011), organizadora da coleção, despreza a temática da desnutrição, homogeneíza as condições de acesso ao direito à alimentação saudável sem considerar as desigualdades socioeconômicas e silencia a importância da ação do Estado, por meio de políticas públicas.

Nesse viés, é possível correlacionar a abordagem de Tahira (2011) com a concepção hegemônica universal de DH que enfatiza os direitos individuais que não se opõem à propriedade privada e a desigualdade social, e vincula-se à matriz liberal e ocidental de DH, como se estivessem disponíveis para todos, e ter acesso a eles dependesse do indivíduo agir "corretamente". Assim, reforça-se uma das cinco ilusões liberais sobre os DH abordadas por Santos (2013), que desenvolvemos no capítulo 1 desta pesquisa: o *antiestatismo* que procura evitar tanto a ingerência dos governos nas liberdades individuais, quanto para assegurar o atendimento às necessidades básicas que garantem o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, e entre outros.

### **3.1.2 – Vacinação**

Os direitos à vida e à saúde também são desenvolvidos no MP da coleção *Projeto Buriti: História* por meio da promoção de campanhas de conscientização sobre a importância de se vacinar as crianças. Esta ação está prevista no artigo catorze do ECA o qual determina que "o Sistema Único de Saúde promoverá programas de assistência médica e odontológica para a prevenção das enfermidades que ordinariamente afetam a população infantil, e campanhas de educação sanitária para pais, educadores e alunos." (BRASIL, 2014, p. 14).

Na desconstrução do corpus da seção "O mundo que queremos", encontramos fragmentos sobre a vacinação<sup>41</sup>, nos quais Thahira (2011) faz a seguinte orientação aos professores:

Antes de iniciar o estudo da seção, pergunte aos alunos se eles participaram de campanhas de vacinação, de quais e como foi essa experiência. Peça a eles que compartilhem com a turma o que vivenciaram. Questione-os também sobre a importância da vacinação. Informe que as vacinas previnem uma série de doenças e que é muito importante participar das campanhas indicadas para cada faixa etária. (THAHIRA, 2011, v.4, MP, p. 88-89 *Seção O Mundo que queremos*).

Peça aos alunos previamente que tragam para a sala de aula a carteira de vacinação. Incentive a troca de informações, destacando que todos devem respeitar quando o colega estiver se expressando, ouvindo-o com atenção e silêncio, para que todos possam participar da conversa. (THAHIRA, 2011, MP, v.4, p.89 *Seção O mundo que queremos*).

O MP do volume destinado ao quinto ano do Ensino Fundamental orienta os docentes a utilizarem as campanhas de vacinação para alertar os alunos sobre a importância de se prevenir contra doenças graves por meio das vacinas gratuitas que o governo oferece à população. Nas orientações específicas aos professores para esta atividade, o MP apresenta como objetivos: "valorizar a importância da vacinação; entender as políticas nacionais de vacinação; compreender as causas da Revolta da Vacina; comparar a política de vacinação empregada pelo governo no passado com a exercida no presente." (THAHIRA, 2011, MP, v.4, p.89).

Para isso, na seção "O mundo que queremos", o texto do LA intitulado *A vacinação no passado e no presente* (THAHIRA, 2011, v. 4, LA, p. 88) contrapõe a Revolta da Vacina ocorrida no início do século XX, com as campanhas de vacinação da atualidade, procurando conscientizar as crianças de que as vacinas são para proteção à saúde, como mostra a figura a seguir:

---

<sup>41</sup> Na desconstrução do corpus do tópico "Educação em valores" não encontramos fragmentos que falavam sobre a vacinação.

Figura 8: Campanha de vacinação Coleção Projeto Buriti: História

### O mundo que queremos

#### A vacinação no passado e no presente

Você sabia que desde 2004 existe no Brasil um calendário obrigatório de vacinação para crianças, adolescentes, adultos e idosos? Isso significa que regras sobre datas, doses e tipos de vacinas foram estabelecidas pelo governo para organizar a vacinação no país.

É muito provável que, ao nascer, você tenha tomado a vacina contra a hepatite B e a BCG, que combatem formas graves de tuberculose. Ao longo da vida, você continuará tomando vacinas para proteger sua saúde.

Hoje em dia há uma grande preocupação por parte do governo em divulgar e estender a campanha de vacinação para todo o país. Mas nem sempre foi assim. No começo do século XX, a cidade do Rio de Janeiro, então capital do país, era constantemente atingida por doenças como varíola, febre amarela e tuberculose.

Em 1904, o governo da cidade instituiu a vacinação obrigatória contra a varíola. Diferentemente do que ocorre hoje, naquela época não houve uma campanha de esclarecimento sobre o que era a vacina, como funcionava e quais eram seus benefícios. A população reagiu à obrigatoriedade e à violência das autoridades ao aplicar a vacina, dando início à Revolta da Vacina.

Confrontos entre parte da população e os oficiais do governo aconteceram nas ruas. Como resultado, pessoas foram mortas, outras ficaram feridas e outras ainda foram presas.



Crianças durante campanha de vacinação contra poliomielite e H1N1, em Samambaia, Distrito Federal, 2010. Atualmente, as pessoas são incentivadas a participar das campanhas de vacinação.

### Compreenda a leitura

- 1 Qual é a importância do calendário obrigatório de vacinação?  
Esse calendário define e organiza datas, doses e tipos de vacina que devem ser aplicados em crianças, adolescentes, adultos e idosos.
- 2 O que foi a Revolta da Vacina?  
Foi um movimento popular ocorrido em 1904, no Rio de Janeiro, por causa da obrigatoriedade da vacina contra a varíola e da violência empregada pelos oficiais do governo ao aplicá-la.
- 3 Quais foram as consequências da Revolta da Vacina?  
Houve confrontos entre parte da população e os oficiais do governo nas ruas. Como resultado, pessoas foram mortas, outras ficaram feridas e outras ainda foram presas.

#### Refletira

- 4 Em sua opinião, seria possível ocorrer uma revolta popular contra a vacina atualmente? Explique.  
Espera-se que os alunos respondam que não, pois hoje o governo incentiva as pessoas a receber vacinas e esclarece sobre os benefícios que elas proporcionam à saúde.
- 5 Observe o cartaz ao lado.

- a) Qual evento o cartaz está anunciando? A campanha de vacinação infantil contra a paralisia infantil.
- b) Quando ocorreu esse evento? Em 14 de agosto de 2010.
- c) Qual recomendação é dada aos pais ou responsáveis das crianças? Levar a caderneta de vacinação e atualizá-la.
- d) A vacina é recomendada para qual faixa etária? Para crianças com menos de cinco anos.
- e) Você já tomou essa vacina? Se necessário, observe sua caderneta de vacinação. Resposta pessoal.
- f) Conte para os colegas como foi a última vez que você foi vacinado.
  - Qual vacina você tomou? Contra qual doença ela age?
  - Em que ano você tomou essa vacina? Quantos anos você tinha?
  - Como foi a vacinação: via oral ou por injeção? Você sentiu dor?

**VACINAÇÃO INFANTIL  
NÃO VAI ESQUECER A SEGUNDA DOSE, HEIN?**

**Sábado 14 de agosto**

Ley de crianças com menos de 5 anos no dia de vacinação para tomar a segunda dose da vacina contra a paralisia infantil. Mesmo quem não tomou a primeira deve se vacinar.

Não esqueça a caderneta de vacinação e aproveite para atualizá-la.

Cartaz sobre campanha de vacinação infantil no Brasil contra a paralisia infantil, em 2010.

Peca aos alunos previamente que tragam para a sala de aula a carteira de vacinação. Incentive a troca de informações, destacando que todos devem respeitar quando o colega estiver se expressando, ouvindo-o com atenção e silêncio, para que todos possam participar da conversa.

FONTE: Projeto Buriti: História – 5º ANO (THAHIRA, 2011, LA, v. 4, p. 88-89).

Esse texto inicia uma discussão de que atualmente, no Brasil, o governo faz campanhas de conscientização sobre a importância da vacinação, mas que nem sempre foi assim. No início do século XX, o governo instituiu a vacina contra varíola como sendo obrigatória à população, no entanto, não houve uma campanha para explicar os benefícios desta vacina e elas eram aplicadas de forma violenta pelas autoridades de saúde, o que ocasionou a Revolta da Vacina, na qual muitas pessoas entraram em confronto com a polícia, algumas morreram e outras ficaram feridas.

Ao lado do texto é possível observar que há uma capa da Revista da Semana, de 1904, que trata com ironia a obrigatoriedade da vacina, ao representar o ex-presidente Rodrigues Alves sendo vacinado por um juiz. Logo abaixo do texto, há uma imagem de crianças na campanha de vacinação contra a poliomielite e H1N1 em Samambaia,

Distrito Federal, no ano de 2010, para mostrar que atualmente as pessoas são conscientizadas pelo governo sobre a importância da vacinação.

Nas atividades sobre o texto no LA, Thahira (2011, p. 89) propôs perguntas de compreensão e de reflexão, as quais foram reproduzidas a seguir, acompanhadas da chave de correção sugerida no MP:

- 1) Qual é a importância do calendário obrigatório de vacinação? Esse calendário define e organiza datas, doses e tipos de vacina que devem ser aplicados em crianças, adolescentes, adultos e idosos. (THAHIRA, 2011, v.4, LA, p. 89 *Seção O mundo que queremos*).
- 2) O que foi a Revolta da Vacina? Foi um movimento popular ocorrido em 1904, no Rio de Janeiro, por causa da obrigatoriedade da vacina contra a varíola e da violência empregada pelos oficiais do governo ao aplicá-la. (THAHIRA, 2011, v.4, LA, p. 89 *Seção O mundo que queremos*).
- 3) Quais foram as consequências da Revolta da Vacina? Houve confrontos entre parte da população e os oficiais do governo nas ruas. Como resultado, pessoas foram mortas, outras ficaram feridas e outras ainda foram presas. (THAHIRA, 2011, v.4, LA, p. 89 *Seção O mundo que queremos*).
- 4) Em sua opinião, seria possível ocorrer uma revolta popular contra a vacina atualmente? Explique. Espera-se que os alunos respondam que não, pois hoje o governo incentiva as pessoas a receber vacinas e esclarece sobre os benefícios que elas proporcionam à saúde. (THAHIRA, 2011, v.4, LA, p. 89 *Seção O mundo que queremos*).

Observa-se, nestas perguntas e chaves de correção, que Thahira (2011) orientou os professores a conduzir a reflexão das crianças, na contraposição das campanhas de vacinação de 1904 e de 2010, para compreenderem a importância das pessoas serem conscientizadas sobre a contribuição das vacinas para a sua saúde. A autora retoma o período histórico da Revolta da Vacina para discutir como no passado as ações governamentais falharam ao introduzir a vacina como algo obrigatório e sem aviso prévio sobre como elas eram importantes para se prevenir de doenças e evitar o contágio entre as pessoas, e como hoje elas são bem executadas por meio de campanhas em nível nacional. Esta orientação é reforçada no MP:

Oswaldo Cruz foi uma das figuras de destaque no inicio do século XX. Ele desempenhou importante papel na elaboração de vacinas e na inoculação da população brasileira. Alguns dados sobre sua biografia constam da seção Mais informações. Solicite aos alunos que comparem a capa da Revista da Semana, de 1904, na página 88, com o

cartaz da campanha de vacinação, de 2010, na página 89. Pergunte: Em qual imagem a vacinação é apresentada como uma ocasião alegre? Em qual parece ser uma situação que causa dor e medo? Quais elementos das imagens justificam suas respostas? (THAHIRA, 2011, v.4, MP, p. 68-69 *Seção O mundo que queremos*).

Em síntese, sobre o direito à saúde, o Estado, na atualidade, é representado como cumpridor de seu papel ao oferecer as vacinas e alertar a população para a necessidade da vacinação, por meio de campanhas. Assim, observamos que a ilusão do *antiestatismo* presente na abordagem do tema da alimentação, não se faz presente quando o assunto é vacinação. Isto é, a ação do Estado é destacada, na coleção, para mostrar como ele tem se tornado cada vez mais eficiente. Nas questões sociais em que esta eficiência é questionável, esta ação é ignorada, pouco contribuindo para reflexão crítica dos professores em relação à garantia dos DH.

### **3.1.3- Hábitos de higiene**

O direito à vida e a saúde também é discutido na coleção *Projeto Buriti: História* a partir dos hábitos de higiene para evitar as doenças que são contraídas com a falta de assepsia. No LA do 4º ano, há um texto que discute os hábito de higiene dos portugueses no século XVI e como eles, ao colonizarem o Brasil, entraram em contato com o costume indígena de tomar banhos diariamente e mudaram seus hábitos:

Há cerca de 510 anos, na Europa, os hábitos de higiene pessoal eram bem diferentes dos praticados atualmente. A maioria das pessoas não sabia que determinadas doenças estavam relacionadas à falta de higiene. Acreditava-se que o banho, por exemplo, poderia transmitir enfermidades ou que era um ato pecaminoso. Quando chegaram ao Brasil, os portugueses estranharam o costume dos nativos de tomar vários banhos por dia, principalmente em rios. Com o passar do tempo, em virtude do contato com os indígenas, o colono português começou a fazer do banho um hábito diário. Os banhos eram tomados no rio e em bacias dentro das casas. As praias geralmente eram lugares sujos, em que o lixo e animais mortos eram depositados. Desse modo, banhos de mar não atraiam colonos. (THAHIRA, 2011, v.3, LA, p.76-77 *Seção O mundo que queremos*).

Esse texto é acompanhado das seguintes questões para os alunos responderem:

[...] Qual é a importância de tomar banho? Deixar de tomar banho por várias semanas, como fazia a maioria dos europeus no passado, facilita a transmissão de doenças? (THAHIRA, 2011, v.3, LA, p.76-77 *Seção O mundo que queremos*).

Ao reproduzir esta parte do LA, o MP registra a seguinte orientação ao professor:

Essa atividade pode ser realizada de modo interdisciplinar com Ciências. Espera-se que os alunos, reconheçam o banho como uma importante atitude para manter a higiene e um corpo saudável. No passado, na Europa, era comum haver surtos de doenças e epidemias, devido, muitas vezes, à falta de limpeza e de higiene. (THAHIRA, 2011, v.3, LA, p.76-77 *Seção O mundo que queremos*).

Nesse trecho, a coleção procura romper com o eurocentrismo, ao valorizar a cultura indígena, destacando como ela nos ensinou hábitos que evitam doenças. No entanto, ao mostrar historicamente como os europeus aprenderam hábitos de higiene com os indígenas, Thahira (2011) reforça a ideia de convívio harmônico entre as diferentes etnias na formação do povo brasileiro, desconsidera os conflitos, e ignora o fato de comunidades inteiras terem sido extintas ou reduzidas por conta da transmissão de doenças, como gripe e catapora, pelos europeus. Doenças letais para os indígenas que não conviviam com estes vírus, antes da chegada dos europeus, e continuam a ser mortos por eles até os dias de hoje.

Ao construir esta narrativa, a coleção comprova as análises de McLaren (2000). O autor discute sobre os textos dos livros didáticos serem produtos científicos de interesse de determinados grupos sociais dominantes. Esses materiais são, em sua maioria, reprodutores do pensamento científico europeu, e contam a versão dos fatos somente a favor da cultura ocidental, excluindo assim as perspectivas das demais culturas do Sul e orientais. Estas são colocadas em evidência apenas quando servem para legitimar ideias dos grupos dominantes. Os indígenas e o fato de terem transmitido o hábito de tomar banho para os portugueses foram enfatizados para fortalecer a ideia de que o Brasil e sua população são resultado do encontro enriquecedor entre várias culturas, e silenciar o genocídio e etnocídio que acontecem com os indígenas desde o período da colonização.

O MP trata a hibridização cultural sem considerar o processo histórico conflituoso em que ocorreram estas mudanças nos hábitos de higiene. Há uma visão romântica do contato entre diferentes culturas que aproxima a concepção da coleção da abordagem dos documentos internacionais de DH que defendem o ensino da cultura de paz entre os povos:

A cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, uma cultura que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis. [...]A educação voltada para a cultura de paz inclui a promoção da compreensão, da tolerância, da solidariedade e do respeito às identidades nacionais, raciais, religiosas, por gênero e geração, entre outras, enfatizando a importância da diversidade cultural. (UNESCO, 2010, p. 11-13).

Esta educação para a cultura de paz relaciona-se com o sentido da palavra tolerância "pronunciada diariamente pelos tecnocratas das democracias ocidentais" (SKILIAR, 2004, p. 82), que

...tem um tom em excesso eufemístico. A tolerância surge como uma palavra branda, frágil, leviana que muitas vezes nos exime de assumirmos posições e de nos responsabilizarmos por elas [...] de fato, quanto mais fragmentada se apresenta a vida social, mais ressoa o discurso da tolerância e mais se "toleram", portanto, formas desumanas de vida... (SKILIAR, 2004, p. 80)

Este sentido de tolerância faz-se presente na valorização do fato dos portugueses terem se adaptado ao hábito dos indígenas de tomar banho diariamente, suavizando a violência dos primeiros sobre os últimos. Nesse sentido, mais uma vez, observa-se a concepção universalista de DH na coleção que promove a cultura da paz defendida pela ONU<sup>42</sup>, a qual nos faz acreditar no convívio harmonioso entre diferentes etnias e, perversamente, silencia as relações de dominação e exploração que também constituíram e constituem o processo histórico do Brasil, desmobilizando a participação em movimentos sociais que lutam contra a permanência das mesmas.

### **3.1.4 – Meio Ambiente**

A cultura da paz também engloba, conforme documento da UNESCO citado anteriormente, a preocupação com a degradação ambiental. O meio ambiente saudável é

---

<sup>42</sup> ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz.** Resolução aprovada por Assembleia Geral em 06 de outubro de 1999, nº 53/243. Disponível em << [>> . Acesso em 09 jul. 2017.](https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N99/774/46/PDF/N9977446.pdf?OpenElement)

considerado patrimônio imaterial essencial para a qualidade de vida e saúde da população.

Com o aumento do processo de industrialização no País surgiram diversos impactos negativos ao meio ambiente, provocando assim um aumento de doenças respiratórias e outras enfermidades decorrentes da poluição dos rios, excesso de contaminação do ar atmosférico e desmatamento. A partir da constatação de que esses impactos comprometiam o meio ambiente saudável, o PNDH-3 (BRASIL, 2010c) destacou o meio ambiente sustentável como um Direito Humano:

O direito humano ao meio ambiente e às cidades sustentáveis, bem como o fomento a pesquisas de tecnologias socialmente inclusivas constituem pilares para um modelo de crescimento sustentável, capaz de assegurar os direitos fundamentais das gerações presentes e futuras. (BRASIL, 2010c, p. 19).

O ECA não menciona explicitamente o direito ao meio ambiente saudável, mas, no artigo 225 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) está prescrito que "Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações." De acordo com o parágrafo 1 inciso VI deste artigo, para garantir o direito ao meio ambiente saudável à população, o poder público fica responsável por "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente". Determinação semelhante está registrada no artigo vinte e nove da Convenção sobre os Direitos da Criança, que entrou em vigor internacional em dois de setembro de 1990 e da qual o Brasil se tornou signatário em novembro do mesmo ano por meio do decreto nº 99.710, de vinte e um de novembro de 1990 (BRASIL, 2014, p. 187): "1) Os Estados-Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de: [...]e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente.".

Na coleção *Projeto Buriti História*, tanto na seção "O mundo que queremos", quanto no tópico "Educação em valores", foram localizados fragmentos textuais que se referiam à preservação do meio ambiente.

No volume destinado ao terceiro ano, há orientações ao professor referentes às mudanças nas concepções e estratégias de preservação do meio ambiente, destacando atitudes de cidadania que todos, crianças e adultos, devem desenvolver:

No passado, era comum associar a preservação do meio ambiente a ações governamentais e pensar na ideia de que a natureza deveria permanecer intocável. Atualmente, a preservação dos recursos naturais também está relacionada a atitudes cidadãs em pequena escala e ao conceito de desenvolvimento sustentável, ou seja, a ideia de que é possível explorar a natureza de forma consciente para que as próximas gerações também possam usufruir dela. Desse modo, espera-se que os alunos se sensibilizem com o problema da escassez dos recursos naturais e se tornem cidadãos conscientes em relação ao consumo e ao desperdício. (THAHIRA, 2011, MP, v.2, p.67-69. *Seção O mundo que queremos*).

O texto da atividade 4 é propício para mostrar aos alunos que a preservação ambiental é um dever tanto de adultos quanto de crianças. O tema da responsabilidade, explorado nesta unidade, pode servir de ponto de partida para uma discussão mais ampla. Mostre que, assim como os adultos são responsáveis pelas crianças, cada um de nós tem responsabilidades em relação ao futuro do planeta. (THAHIRA, 2011, MP, v.2, p. 23. *Tópico Educação em valores*).

A atividade 4 do LA integra o capítulo 3 - "Todos nós temos responsabilidades" e reproduz um trecho de texto da autora Ruth Rocha sobre o meio ambiente:

Os recursos da Terra, o ar, a água, o solo, a flora e a fauna devem ser protegidos, para nosso próprio bem e para o bem das criaturas que ainda vão viver no futuro. [...] Ruth Rocha; Otavio Roth. Azul é lindo: planeta Terra, nossa casa. São Paulo: Salamandra, 1990, p.15. (THAHIRA, 2011, LA, v.2, p. 17).

Para esse texto, Thahira (2011) propõe as seguintes perguntas:

- a) Quais são os deveres que crianças e adultos têm em relação ao meio ambiente? b) Elabore um cartaz para divulgar as ideias da classe. [...] (THAHIRA, 2011, LA, v.2, p.17)

E nas orientações específicas do MP, sugere como chave de correção e dinâmica para realização da atividade:

4. a) Os deveres de crianças e adultos para com o meio ambiente são proteger e preservar os recursos naturais para o bem desta geração e das gerações futuras. [...] b) Uma sugestão para a confecção dos cartazes é organizar os alunos em grupos. Peça aos alunos que pesquisem em jornais, revistas e na internet imagens que representem as ideias do grupo sobre o cuidado com o meio ambiente. Eles podem usar essas imagens ou elaborar desenhos para ilustrar o cartaz. Exponha os cartazes no mural da sala de aula para compartilhar o conhecimento veiculado nos trabalhos de todos os grupos. (THAHIRA, 2011, MP, v.2, p. 22-23).

No MP, os objetivos da unidade em que essa atividade está inserida são:

Compreender que gestos de cidadania e de respeito devem ser praticados no ambiente familiar e na sociedade. [...] Identificar que a doação e os atos de solidariedade beneficiam as pessoas ao nosso redor. [...] Reconhecer ações relacionadas à cidadania. [...] Compreender a importância das ações humanas para preservação ambiental. (THAHIRA, 2011, MP, v. 2, p. 22).

No volume destinado aos quintos anos, Thahira (2011) informa os docentes sobre a exploração da natureza e os impactos ambientais do passado:

Há séculos, o ser humano vem utilizando os recursos naturais de modo indiscriminado. Nas últimas décadas, os estudos sobre os impactos e as consequências das ações do homem na natureza se intensificaram, mostrando que é necessário mudar o modo de explorar os recursos naturais. A conscientização dos alunos sobre essa questão é um primeiro passo para promover mudanças de hábitos diários que colaboram para um desenvolvimento sustentável. É importante que os alunos se sintam sujeitos históricos responsáveis pelo futuro do planeta. (THAHIRA, 2011, MP, v.4, p. 24 *Tópico Educação em valores*).

Explique aos alunos que é comum pensar que a preocupação com o meio ambiente é um fenômeno recente. Pesquisas têm demonstrado, porém, que a crítica ambiental já existia, no Brasil, por exemplo, já no fim do século XVIII. Naquela época, essas ideias não tiveram grande repercussão, pois, a mentalidade dominante era de exploração continua e predatória da natureza. É importante historicizar o processo de consciência ambiental para os alunos não analisem o passado com os olhos e as preocupações do presente. (THAHIRA, 2011, MP, v.4, p. 42-43 *Seção O mundo que queremos*).

Nestes fragmentos do MP da coleção *Projeto Buriti: História*, Thahira (2011) implementa a educação ambiental prevista na Constituição Brasileira e na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, orientando os professores a conscientizar as crianças sobre a importância de preservar o meio ambiente por meio de atitudes cotidianas. Mais uma vez, O MP da coleção atribui aos indivíduos a responsabilidade pelo acesso aos DH, no caso, ao meio ambiente saudável. Imputa-se a cada um a responsabilidade de preservar o planeta para as gerações futuras, sem relacioná-la à questões e movimentos sociais.

Em suma, em relação ao direito à vida e à saúde, o MP da coleção *Projeto Buriti: História* aborda a EDH e os direitos das crianças com foco na alimentação saudável, na vacinação, nos hábitos de higiene e na preservação do meio ambiente. O manual segue uma abordagem que coaduna com a concepção hegemônica universal de DH, na medida em que destaca o acesso aos DH individuais, por meio da cultura da paz

entre diferentes culturas, e de ações individuais isoladas, desconsiderando desigualdades e conflitos sociais. O papel do Estado para garantir esses direitos é minimizado, a não ser quando se mostra bem sucedido, como no caso das campanhas de vacinação.

### **3.2. Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade**

O PNEDH (BRASIL, 2007) salienta que a formação para os DH "pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade." (BRASIL, 2007, p, 31). Ou seja, a EDH também envolve os princípios de liberdade, respeito e dignidade humana.

Esses direitos são previstos no ECA, capítulo II do título II - Dos direitos fundamentais, artigos 15 a 18. O artigo quinze, ressalva que "a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis." (BRASIL, 2014, p.14).

O direito à liberdade, conforme artigo dezesseis do Estatuto engloba os direitos de:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 2014, p.14).

No artigo dezessete do ECA, o direito ao respeito envolve a "inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais." (BRASIL, 2014, p.14). E, no artigo 18, para o direito à dignidade humana, o Estatuto estabelece que "é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor." (BRASIL, 2014, p.15).

A partir dos quadros 2 e 3 destacados no capítulo dois desta dissertação, observa-se que a coleção *Projeto Buriti: História* aborda esses direitos por meio das seguintes unidades de análise encontradas com o uso do aplicativo *Tagul word clouds*: Povo; Maioria; Cidadania; Convivência; Opinião; Respeito; Respeitar; Debate; Poder;

Valor; Ditadura; Democracia; Democrático; Voto; Política; Constituição; Igualdade; Diferente; Diferença; Dignidade; Justiça.

Com base nestas unidades de análise, selecionamos fragmentos textuais do MP da coleção que orientam o professor a desenvolver com seus alunos atitudes democráticas e de tolerância como forma de garantir os direitos à liberdade, respeito e à dignidade.

### **3.2.1. O ensino da tolerância**

Em relação ao artigo do ECA que determina que todos devem proteger as crianças de tratamentos desumanos e vexatórios, encontramos no MP da coleção *Projeto Buriti: História*, orientações aos professores sobre a importância de combater o preconceito e a discriminação em sala de aula e se ensinar a tolerância, como forma de garantir o direito ao respeito e à dignidade.

Thahira (2011), nas orientações referentes à unidade 1 do volume do terceiro ano do ensino fundamental, intitulada "Ser cidadão", lista os seguintes objetivos:

Reconhecer e valorizar atitudes de convivência e de respeito a outras pessoas. Valorizar a importância da solidariedade nas relações humanas. [...] Compreender o conceito de cidadania a fim de desenvolver atitudes éticas e responsáveis. (THAHIRA, 2011, MP, v.2, p.19 *Seção O mundo que queremos*).

No LA, esses objetivos são contemplados na seção "O mundo que queremos", por meio de um texto que valoriza o respeito às diferenças e a solidariedade:

Respeitar é reconhecer o valor de uma pessoa, ouvir com atenção o que ela tem a dizer de forma gentil e educada. Para termos uma boa convivência é muito importante respeitar as outras pessoas. Devemos ter respeito: Pelas diferenças físicas, como altura, peso, cor da pele e tipo de cabelo; Pelas pessoas mais velhas, porque elas têm muito mais conhecimento e história de vida do que nós; Pelos costumes de cada um, porque há pessoas que nasceram e viveram em lugares diferentes do nosso, com jeitos de falar e de se vestir também diferentes. Quando tratamos as pessoas com atenção e respeito, somos solidários. (THAHIRA, 2011, LA, v.2, p. 10-11. *Seção O mundo que queremos*).

Nas orientações específicas ao professor sobre como discutir esse texto com as crianças, o MP reforça que:

...deve ser feito um destaque para os preconceitos e desrespeitos frequentes entre alunos: aqueles que estigmatizam deficientes físicos

ou simplesmente os gordos, os feios, os baixinhos, etc. em geral traduzidos por apelidos pejorativos. Nesses casos, o professor não deve admitir tais atitudes. Não se trata de punir os alunos; trata-se de explicar com clareza o que significa dignidade do ser humano, demonstrar a total impossibilidade de se deduzir que alguma raça é melhor que outra, que um sexo é superior ao outro, que determinada cultura é a única válida, que atributos físicos determinam personalidades, e assim por diante. Trata-se de fazer os alunos pensarem, refletirem a respeito de suas atitudes. Porém, não está em jogo aceitarem-se possíveis preconceitos. Daí, a necessidade de firmeza na intervenção do professor. Tal firmeza é importante para que os alunos percebam que a dignidade do ser humano não é mera opinião, mas princípio fundamental da ética e do convívio democrático. [...] O sentimento de que as diversas origens sociais não se traduzem por discriminações de todo tipo tenderá a fazer com que os alunos também ajam de acordo com o valor da dignidade humana. (THAHIRA, 2011, MP, v.2, p. 20, *Seção O mundo que queremos*).

A partir desses fragmentos textuais, é possível perceber que Thahira (2011) orienta os professores a abordar o respeito às diferenças e desconstruir a hierarquização de culturas para se preservar a dignidade humana. No entanto, ao afirmar que o fato de não se ter preconceito em relação às diferentes origens sociais valoriza a dignidade humana, a autora trata as desigualdades sociais como se fossem o mesmo que as diferenças culturais. Assim, ao invés de problematizar as primeiras, as naturaliza, como se relações individuais baseadas no respeito e solidariedade resolvessem as injustiças geradas pelas relações de exploração socioeconômica.

Abordagem semelhante é desenvolvida no volume do quinto ano, quando Tahira (2011) orienta o professor sobre como desenvolver a "Educação em Valores" ao estudar o processo imigratório no Brasil:

Por causa das diferenças culturais, alimentares, de tipo físico e do modo de falar, além da baixa posição social que a maioria ocupava, os imigrantes passaram a ser alvo de todo tipo de preconceito e zombaria. Incentive os alunos a adotar uma postura de tolerância às pessoas de origem diferente das suas e de respeito à diversidade cultural. (THAHIRA, 2011, MP v.4, p. 83 *Tópico Educação em valores*).

A palavra tolerância foi empregada conforme o sentido perverso que ela adquire nas democracias ocidentais, indicando, conforme Skliar (2004, p. 82), "uma estética da nossa bondade", em que "nada ou muito pouco nos diz sobre o outro em relação a nós mesmos, a não ser no sentido em que o outro é um objeto que deve ser tolerado e que nós somos os sujeitos que devemos ser tolerantes". Assim, nos sentimos humanos, dignos sem nos preocupar em interagir com o outro no sentido de lutar contra contextos

de desigualdade e exploração, considerando "baixas posições sociais" como situações a respeitar e não combater.

Ainda conforme Skiliar (2004, p.80), a tolerância enquanto "ética da bondade" se restringe ao plano discursivo e individual, e, assim, quanto mais se tolera, mais surgem formas desumanas de vida. Ou seja, tolerar significa suportar ou aguentar o outro, e na concepção universal de DH, isto é, moralmente necessário como forma de adiar os conflitos e manter a paz mesmo em contextos de injustiça social. Neste sentido,

A tolerância não inclui a aceitação do valor do outro; pelo contrário, é novamente, talvez de maneira mais sutil e subterrânea, a forma de reafirmar a inferioridade do outro e serve de ante-sala à intenção de acabar com a sua especificidade – junto com o convite ao outro de cooperar na consumação do inevitável. A tão falada humanidade dos sistemas tolerantes não vai além de consentir o adiamento do conflito final. (BAUMAN 1996, p.82 *apud* SKILIAN, 2004, p. 81).

Conforme Skiliar (2004, p. 87-88), esta presença da palavra tolerância no discurso escolar construído por reformas educacionais que tomam o problema do racismo, da paz, da tolerância e da diversidade como temas transversais a serem trabalhados didaticamente com as crianças e adolescentes, não vai além do plano discursivo e descritivo, banalizando experiências que deveriam ser apresentadas não como mais um conteúdo curricular, mas como problemáticas sociais que requerem conversação, diálogo e ação.

Estas reflexões de Skiliar são semelhantes às de McLaren (2000) e Candau (2008) que defendem, respectivamente, o multiculturalismo crítico e o multiculturalismo aberto e interativo, em contraposição ao que McLaren denomina de multiculturalismo liberal. O autor adverte que o multiculturalismo liberal torna visíveis as diferentes culturas, mas camufla as desigualdades e conflitos de raça, gênero, classe, no sentido de construir uma "cultura da paz" entre elas. Em contraposição a esta concepção, o autor defende o "multiculturalismo crítico que compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais" (MCLAREN, 2000, p.123). Nessa mesma perspectiva, Candau (2008) acentua o *multiculturalismo aberto e interativo*, que engloba a interculturalidade no contexto de práticas democráticas e inclusivas ao acesso de políticas de igualdade e identidade. Na abordagem intercultural, se reconhece o diálogo entre as diferenças e a justiça social como forma de combate aos preconceitos e as discriminações.

Thahira (2011) se distancia da perspectiva intercultural e crítica, ao apresentar, na parte do MP comum a todos os volumes da coleção, a proposta de *Educação em Valores* que considera que os conhecimentos históricos abordados na coleção devem estar vinculados a valores éticos universais que se relacionam com o direito à dignidade do ser humano:

A educação escolar comprometida com a formação de cidadãos envolve duas dimensões que se complementam. Em primeiro lugar, a transmissão de conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva, entre eles os conhecimentos específicos da História e do domínio da linguagem. Em segundo lugar, esses conhecimentos devem estar intrinsecamente ligados a um conjunto de valores éticos universais, que tem como princípio a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos e a corresponsabilidade social. (THAHIRA, 2011, MP, v.1, 2, 3, 4; p. 14-15 *Tópico Educação em valores*).

Para as concepções relativistas e interculturais de DH não é possível ter valores éticos universais. Na sociedade *multicultural* o que significa valor para alguém, pode não ser para outrem. Assim, para estas correntes, os conhecimentos históricos precisam ser associados a diferentes contextos e não ligados a uma ética universal.

Observa-se, assim, que a coleção *Projeto Buritis: História* orienta a EDH com base na concepção hegemônica de DH concebida por uma cultura eurocêntrica e ocidental que se coloca como universal. Ao universalizar os DH baseados na cultura ocidental para todas as demais culturas, como se isto fosse sinal de igualdade de direitos, esta concepção naturaliza discriminações e desigualdades.

Em síntese, ao inserir a temática da tolerância nos vários volumes da coleção como forma de garantir o direito ao respeito e à dignidade, Tahira (2011) aproxima-se do multiculturalismo liberal e reforça, assim, duas ilusões que, segundo Santos (2013) constituem a concepção universalista de DH: a *teleologia* e a *descontextualização*. A *teleologia* se faz presente quando a autora orienta que é possível se garantir dignidade e respeito mesmo em um ambiente onde há desigualdades sociais, desde que se considere os valores éticos universais. A *descontextualização* silencia os processos históricos e sociais que geram as desigualdades e transformam valores particulares em universais, desmobilizando lutas coletivas contra as injustiças.

### 3.2.2 A liberdade de votar

No primeiro volume da coleção, o MP apresenta os direitos à liberdade, ao respeito e à dignidade nas orientações referentes à unidade "No tempo da escola", identificando-os com a organização de uma escola democrática, em que o professor deve exercer sua autoridade sem desrespeitar os direitos à liberdade de expressão e pensamento e diversidade de seus alunos:

Ao mesmo tempo que a igualdade de direitos e deveres deve ser objetivada nas instituições sociais, não se devem perder de vista o direito e o respeito à diversidade, ao pensamento divergente. [...] Estou falando, por exemplo, do direito ao diálogo, à livre expressão de sentimentos e ideias, ao tratamento respeitoso, à dignidade, etc., tanto nas escolas como nos hospitais e nas famílias. Estou me referindo, afinal, à igualdade de direitos que configura a cidadania. (ARAÚJO, 2002, p. 35-36, *apud* THAIRA, 2011, MP, v.1, p. 60-61 *Seção O mundo que queremos*).

Nesse trecho, Thahira (2011) cita os conceitos de igualdade de direitos, dignidade, respeito à diversidade, direito à livre expressão, e à cidadania, sem problematizá-los ou contextualizá-los, o que pouco contribui para a formação do professor em DH. Mesmo assim, alerta o professor sobre a necessidade de ele exercer sua autoridade sem violar esses direitos de seus alunos:

Aos professores e às professoras são destinados papéis diferenciados dentro da instituição escolar, devido a seus conhecimentos e sua experiência. A sociedade lhes atribui responsabilidades e deveres que lhes permitem avaliar alunos e alunas e utilizar da autoridade da função para exigir o cumprimento das regras e normas sociais. Por outro lado, tais poderes não lhes garantem o direito de agir de maneira injusta, desconsiderando, por exemplo, os direitos relativos à cidadania de seus alunos e alunas. (ARAÚJO, 2002, p. 35-36 *apud* THAIRA, 2011, MP, v.1, p.61 *seção O mundo que queremos*).

No volume 2 da coleção, destinado ao terceiro ano do Ensino Fundamental, o MP orienta que os professores trabalhem esses direitos relativos a cidadania do aluno, por meio da discussão de uma situação do cotidiano infantil apresentada no LA, seção *Mundo que Queremos*, na atividade intitulada "A maioria decide". É uma história em quadrinhos que mostra treze crianças reunidas em roda, decidindo o que fazer durante a tarde em que passarão juntas.

Figura 9: "A maioria decide" – Coleção Projeto Buriti: História

**O mundo que queremos**

**Formação Cidadã**

**Compreenda a leitura**

- 1 Qual gesto as crianças fazem para mostrar que concordam com uma proposta?  
As crianças levantavam a mão.
- 2 Quantos votos teve cada proposta?
  - a) Preparar a exposição para a Feira de Ciências. 8
  - b) Brincar na praça. 4
  - c) Contar piadas. 1
- 3 Qual foi a proposta vencedora? *Preparar a exposição para a Feira de Ciências.*
- 4 Em sua opinião, por que o título da história em quadrinhos é "A maioria decide"? *Porque a proposta que teve um maior número de votantes foi a vencedora.*

**Refita**

- 5 Que motivos cada um deu para convencer os outros a aceitar sua proposta? *Preparar a exposição para a Feira de Ciências: a feira vai começar daqui um mês. Brincar na praça: o tempo está bom. Concurso de piadas: as outras propostas eram bobagens.*
- 6 Todas as propostas foram defendidas de modo satisfatório? Por quê? *Não. Chame a atenção dos alunos para o fato de que o menino da última proposta desprestigiou as ideias dos colegas e não apresentou um argumento válido para convencer as outras crianças.*
- 7 De que maneira você e seus colegas costumam decidir quando há mais de uma proposta? *Resposta pessoal.*

**Vamos fazer**

- 8 Escolham as regras para uma boa convivência na turma.
  - Cada colega da turma fará uma regra que considera importante para uma boa convivência.
  - As regras serão discutidas e votadas.
  - Depois de votar, vocês irão elaborar um painel coletivo com as regras de convivência.
  - Vocês podem ilustrar o painel com desenhos e fotografias.*Consulte comentários nas Orientações e subsídios ao professor.*

FONTE: Projeto Buriti: História – 3º ANO (THAHIRA, 2011, LA v. 2, p. 18-19).

As crianças escolhem entre três sugestões feitas por elas mesmas:

Criança 1: Podemos preparar a exposição para a feira de ciências quem quer? Criança 2: Eu quero! A feira vai começar daqui a um mês. [oito crianças levantam a mão em apoio a esta proposta] Criança 3: Eu acho que o melhor é brincar na praça, porque o tempo está bom. Quem topa? [três crianças levantam a mão] Criança 4: Tudo isso é bobagem, o melhor é fazer um concurso de piadas... Alguém quer? [nenhuma criança levanta a mão]. Seus bobos! Vou embora... [as crianças ficaram espantadas e surpresas com a reação da criança que não teve sua sugestão acatada] (THAHIRA, 2011, LA, v.2, p. 18).

Ao lado da HQ são sugeridas quatro perguntas de compreensão, quatro de reflexão e uma atividade "Vamos fazer". As questões de compreensão levam os alunos a

compreender que as crianças usaram o voto e a opinião da maioria para decidir o que fazer na tarde em que passariam juntas. As questões de reflexão mobilizam o debate sobre a importância de se convencer as pessoas a aceitarem suas ideias por meio de argumentações, perguntando se todas as propostas foram defendidas de modo satisfatório. A chave de correção registrada no MP abaixo da pergunta orienta os professores a responderem: "Não. Chame a atenção dos alunos para o fato de que o menino da última proposta desprestigiou as ideias dos colegas e não apresentou um argumento válido para convencer as outras crianças." (THAHIRA, 2011, LA, v.2, p. 19). Na atividade "Vamos fazer", é proposto que as crianças elaborem, discutam e escolham, por meio do voto, regras para "uma boa convivência da turma".

Nas "orientações e subsídios ao professor" relativas a estas atividades, Thahira (2011) apresenta a concepção de democracia que embasa esta atividade que compõem a unidade "Ser cidadão":

Democracia é o regime político em que o povo elege livremente seus representantes. É o governo da maioria. É aceitação e a prática do princípio de igualdade de direitos, oportunidades e tratamento em uma comunidade. A palavra *démokratia*, em que *demos* significa "povo" e *kratia*, "força, poder". No regime democrático, o voto é uma das ferramentas para expressar as vontades do povo. (THAHIRA, 2011, MP, v.2, p. 23 *Tópico Educação em valores*).

Por meio desta atividade no LA e das orientações no MP, a coleção efetiva uma das ações previstas no PNDH-3 (BRASIL, 2010c) que menciona que "como sujeitos de direitos, as crianças, os adolescentes e os jovens são frequentemente subestimadas em sua participação política e em sua capacidade decisória. Preconiza-se o dever de assegurar-lhes, desde cedo, o direito de opinião e participação". (BRASIL, 2010c, p.64). Thahira (2011) faz isto, privilegiando o direito à cidadania política que predomina na concepção hegemônica universal de DH. Observa-se que o professor é induzido a compreender que os direitos relativos à cidadania de seus alunos e alunas são relacionados à liberdade de pensamento e expressão, garantida especialmente pelo voto que define, por meio da vontade da maioria, como o povo será representado e terá sua convivência regulamentada nas instituições que integram o Estado-Nação, como, por exemplo, a escola.

Conforme afirma Chauí (2008, p.66) estamos acostumados "[...] a considerar a definição liberal de democracia como garantia da lei e de direitos individuais.". É

comum as pessoas confundirem democracia com a competição política de partidos eleitorais, com o direito ao voto nos regimes políticos. Dessa forma, a autora afirma:

Embora a democracia apareça justificada como "valor" ou como "bem", é encarada, de fato, pelo critério da eficácia, medida, no plano legislativo, pela ação dos representantes, entendidos como políticos profissionais, e, no plano do poder executivo, pela atividade de uma elite de técnicos competentes aos quais cabe a direção do Estado. (CHAUÍ, 2008, p. 67).

A cidadania política baseada na democracia representativa é defendida como forma de conter os conflitos por meio do voto, mantendo as diferenças e desigualdades sob controle. No caso da coleção *Projeto Buriti: História*, a democracia também é confundida com o direito da maioria legitimado pelo voto para organizar as regras de convivência na sala de aula.

As decisões tomadas por intermédio do voto popular em uma democracia baseiam-se em direitos individuais e não coletivos. Não é o povo quem toma as decisões, mas sim um conjunto de indivíduos que depositam seu voto em uma urna. O desejo da maioria é a decisão democrática que resulta da soma desses votos individuais. Observa-se aqui a ilusão do *monolitismo* que, conforme Santos (2010), constitui a concepção moderna e liberal de DH. Nela, os direitos do homem são confundidos com os direitos do cidadão. Assim, para se ter acesso aos DH é preciso integrar um Estado-Nação, que os regula juridicamente enquanto direitos individuais, em detrimento dos direitos coletivos. Conforme esta concepção de DH hegemônica universal, o acesso a um direito depende exclusivamente do indivíduo usar adequadamente seu direito ao voto que lhe garante a liberdade de pensamento e expressão, desvalorizando a importância das lutas de grupos sociais excluídos e discriminados.

Vale ressaltar o ícone escolhido pelos organizadores da coleção Projeto Buriti – História para representar a formação cidadã: a bandeira nacional.

Figura 10: Ícone da "Formação Cidadã" – Coleção Projeto Buriti: História



FONTE: Projeto Buriti: História – 3º ANO (THAHIRA, 2011, LA v. 2, p. 18).

Ícone este que relaciona os direitos do cidadão a uma visão homogênea da nação, da identidade nacional, silenciando conflitos, diferenças e desigualdades que a compõe. Conforme Candau (2002), em suas pesquisas sobre a EDH intercultural, a:

Cidadania, em geral, é uma categoria referida à consciência de pertença a um estado-nação. Serviu historicamente, me atreveria a afirmar, para negar e/ou silenciar as diferenças: "somos todos brasileiros", "somos todos iguais", são expressões muitas vezes utilizadas para superar conflitos e não reconhecer desigualdades e discriminações. (CANDAU, 2012, p. 62).

Nesse mesmo sentido, Canivez (1991) discute os limites da cidadania política, pois a mesma não confere valor ou dignidade ao indivíduo, na verdade, ela sanciona o fato de que todos herdam cidadania ao adquirir nacionalidade, ou seja, pertença a um estado-nação. Segundo esse autor, a cidadania requer um pensamento crítico e consciente dos indivíduos, no qual os DH possuem lugar de destaque na medida em que organiza debates políticos sobre temáticas importantes para a sociedade. Os DH baseados na cidadania ativa permite que os sujeitos critiquem o sistema estatal e lutem para garantir seus direitos.

Em síntese, a coleção *Projeto Buriti: História* sugere que o professor desenvolva com seus alunos atitudes democráticas e de tolerância como forma de garantir o acesso ao direito à liberdade, ao respeito, e a dignidade. As orientações do MP sobre como isto pode ser realizado no ensino de História associam-se a concepção hegemônica e universal de DH, ao privilegiar a cidadania política que contempla atitudes individuais

como voto, solidariedade, tolerância em relação a diferença do outro e deixa intocáveis as desigualdades sociais, ao torná-las suportáveis desde que a paz na convivência coletiva e a democracia representativa prevaleçam.

### **3.3. Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer**

O direito à educação está previsto no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) como "direito de todos e dever do Estado e da família". Quanto ao direito à cultura, no artigo 215 da Constituição está previsto que "o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais." (BRASIL, 1988, p.107). Para o direito ao esporte e ao lazer, o poder público deve incentivar o lazer como forma de promoção social. A Constituição, no artigo 217, estabelece que "é dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um." (BRASIL, 1988, p.109). Assim, para os indivíduos há os direitos, e para o Estado há o dever de garanti-los à população.

Em consonância com a Constituição Brasileira, o PNEDH (2007) tem como ação programática apoiar ações que promovam a EDH "relacionadas ao esporte e lazer, com o objetivo de elevar os índices de participação da população, o compromisso com a qualidade e a universalização do acesso às práticas do acervo popular e erudito da cultura corporal." (BRASIL, 2007, p. 35).

O ECA (BRASIL, 2014, p. 32 -34) regulamenta esses direitos à educação, à cultura e ao lazer, no capítulo IV do título II - Dos direitos fundamentais, artigos 53 a 59, estabelecendo que eles devem ser assegurados às crianças e adolescentes pela família, pelo Estado e pela sociedade em geral para promover a dignidade da pessoa humana.

Conforme descrevemos no capítulo 2, no processo de definição das categorias e unidades de análise desta pesquisa documental de análise textual discursiva da coleção *Projeto Buriti – História*, para a categoria do direito à educação, à cultura, ao espaço e ao lazer, foram encontradas as palavras Educação; Escolar; Escola; Professor; Aluno; Classe; Estudar; Aprendizagem; Infantil; Cultura; Cultural; Culturais; Arte; Lazer; Brincar; Brincadeira; Brinquedo; Quilombola; Indígena.

Com base nestas unidades de análise, selecionamos fragmentos textuais do MP da coleção que orientam o professor a desenvolver com seus alunos o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer por meio de questões étnicas e de gênero, na

relação passado e presente. Fragmentos que abordam a educação escolar quilombola e indígena em comparação com a educação escolar "convencional", a diversidade de manifestações culturais e hábitos alimentares no Brasil, brincadeiras urbanas e indígenas, a exclusão da mulher de práticas esportivas no passado.

### **3.3.1. Direito à educação**

O direito à educação escolar pública e gratuita está expresso na DUDH (1948) como direito à instrução. O artigo vinte e seis da declaração define que "todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória.". A educação técnico-profissional será de acesso a todos e a educação superior será baseada no mérito. Nesse propósito, a declaração afirma que:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (DUDH, 1948).

A DUDH (1948), além de estabelecer que a instrução é direito fundamental e universal de todos seres humanos, define que a mesma deve contribuir com a amizade entre as nações e grupos raciais e religiosos, por meio do desenvolvimento da tolerância e da cultura da paz, nos moldes do multiculturalismo liberal. Conforme discutido no item 3.2 desta dissertação, assim como a DUDH, a coleção *Projeto Buriti História*, orienta os professores a trabalharem os DH a partir desta abordagem da tolerância que silencia os conflitos, naturaliza as desigualdades e ignora os movimentos sociais de resistência.

O PNDH-3 (BRASIL, 2010c) afirma que é preciso difundir ações que permitam o acesso à educação de qualidade e garantam a permanência das crianças na escola. Para alcançar esse objetivo, o programa tem como ações programáticas:

- a) Ampliar o acesso à educação básica, a permanência na escola e a universalização do ensino no atendimento à educação infantil.
- b) Assegurar a qualidade do ensino formal público com seu monitoramento contínuo e atualização curricular.
- c) Desenvolver programas para a reestruturação das escolas como polos de integração

de políticas educacionais, culturais e de esporte e lazer. d) Apoiar projetos e experiências de integração da escola com a comunidade que utilizem sistema de alternância. (BRASIL, 2010c, p.79).

De acordo com o ECA, no artigo cinquenta e três, a criança e o adolescente têm direito à educação que visa seu pleno desenvolvimento como pessoa, com a finalidade de preparar para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Às crianças e adolescentes devem ser asseguradas:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 2014, p.32).

No volume 1 da coleção *Projeto Buritis - História*, a temática da educação é abordada especificamente na unidade 6 – No tempo da escola! O texto base intitulado "Educação no Passado e no Presente" e a atividades que o acompanham, conforme o MP, têm os objetivos de: "Reconhecer que a escola não era acessível para a maioria das crianças no passado. Perceber as diferenças na educação de meninos e meninas no passado. Entender como eram as relações entre professores e alunos na escola no passado." (THAIRA, 2011, MP, v.1, p. 58).

Após o estudo desse texto, na seção "O mundo que queremos", a coleção *Projeto Buriti: História* desenvolve a temática "Outras formas de aprender", discutindo o direito à educação por meio da educação escolar indígena e quilombola. Nas orientações específicas ao professor para esse texto e respectivas atividades são elencados os seguintes objetivos: "Conhecer e valorizar as escolas indígenas e quilombolas; Comparar a realidade das escolas indígenas e quilombolas com a própria escola." (THAIRA, 2011, MP, v.1, p. 60-61).

De acordo com o texto impresso no LA:

No Brasil, alguns povos indígenas e comunidades quilombolas têm escolas próprias, pois elas precisam se adaptar à sua cultura e à sua história. Nas escolas indígenas, os alunos aprendem a ler e a escrever em português e na própria língua. Os professores costumam ser indígenas. Eles ensinam a cultura do povo e os conhecimentos não indígenas. As escolas quilombolas começaram a se organizar recentemente, cerca de vinte anos atrás. Por isso, não há escolas suficientes para todos. Em geral, os alunos aprendem as matérias das

escolas comuns, como História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As comunidades ainda lutam para que os conhecimentos e a cultura do povo sejam ensinados nas escolas. A maioria das escolas indígenas e quilombolas ocupa construções precárias. Algumas, porém, já com luz elétrica, água encanada e internet. (THAHIRA, 2011, LA, v.1, p. 78-79 *Seção O mundo que queremos*).

Nesse fragmento textual, Thahira (2011) se refere ao direito dos indígenas e quilombolas de estudarem em escolas com currículos que inserem conhecimentos específicos de sua cultura. No entanto, ela também destaca a precariedade das condições em que a maioria destas escolas se encontram e a luta das comunidades para garantir esse direito.

Esse texto do LA é acompanhado por questões que, no MP, são seguidas por respostas como orientação ao professor:

1. Por que indígenas e comunidades quilombolas precisam ter escolas próprias? Resposta: Porque as escolas precisam se adaptar à cultura e a história das comunidades indígenas e quilombolas. (THAHIRA, 2011, LA, v.1, p. 79 *Seção O mundo que queremos*)

A segunda pergunta sobre o texto é: "O que os indígenas aprendem nas escolas? E os alunos das comunidades quilombolas?" (THAHIRA, 2011, LA, v.1, p. 78-79). Em seguida, os autores apresentam a resposta correta ao professor:

Os indígenas aprendem a ler e a escrever em português e na própria língua, a cultura de seu povo e o conhecimento dos não indígenas. Os alunos das comunidades quilombolas aprendem as mesmas disciplinas das escolas comuns, como História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. (THAHIRA, 2011, LA, v.1, p. 78-79 *Seção O mundo que queremos*).

As orientações ao professor sobre esta temática que valoriza os direitos específicos de etnias para além dos DH universais se restringem a esta chave de correção. Assim, o MP da coleção pouco contribui para que o professor compreenda os movimentos sociais que lutaram por currículos multiculturais e conquistaram o direito de tê-los regulamentados nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Brasil, acompanhados de ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Segundo a SECAD (BRASIL, 2007), a população indígena tem suas próprias formas de organização social e cultural; seus valores, tradições e conhecimentos fazem parte do processo de constituição de saberes e transmissão cultural às próximas

gerações. Com a extensão do direito à educação aos povos indígenas foi garantido o direito a se apropriarem da escola enquanto instituição, mas que ao mesmo tempo eles possam atribuir sua identidade a esse espaço escolar. O direito à Educação escolar indígena é

caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena - foi uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados, e um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país. (BRASIL, 2007, p.9).

Em seguida, sobre a Educação escolar quilombola, Thahira (2011) propõe, no LA, a questão: "Por que não há um número suficiente de escolas nas comunidades quilombolas?". E, no MP, sugere a resposta: "Porque as escolas quilombolas começaram a ser organizadas recentemente, há cerca de 20 anos." (THAHIRA, 2011, v.1, p. 78-79). É importante o fato da coleção enfatizar os problemas sociais que as comunidades quilombolas enfrentam para inserir estas instituições em suas terras, mas não é o bastante. A autora considera apenas uma questão de tempo o aumento do número de escolas quilombolas, ignorando as questões sociais, culturais, os interesses políticos, econômicos envolvidos na criação dessas escolas. Novamente, a coleção transmite uma visão harmônica da relação entre as diferentes culturas e etnias no Brasil, como se todos tivessem na atualidade o mesmo espaço na sociedade, bem ao estilo do multiculturalismo liberal.

A Educação Escolar Quilombola destinada às populações remanescentes de quilombos é, de fato, algo recente. A partir das reivindicações dos movimentos sociais pelo direito à afirmação e reconhecimento da diferença desses povos, foram estabelecidas políticas públicas de inclusão para essa modalidade de educação nas diretrizes curriculares nacionais. Entretanto, assim como Thahira (2011) afirma, estas escolas se encontram em situações precárias. Miranda (2012), em suas pesquisas sobre as escolas Quilombolas no estado de Minas Gerais, ressalta que

Em nível nacional, o censo escolar constata que os piores indicadores educacionais se referem a essas escolas: são pequenas, em geral possuindo duas salas que funcionam em regime multisseriado. A maioria das construções é de pau a pique. Faltam energia elétrica, água encanada e saneamento básico. Em 2009, os índices denotaram que 76,5% dos alunos do ensino fundamental têm entre 7 e 14 anos;

desses, porém, 20,6% têm 15 anos ou mais, o que indica alta distorção idade-série. Sobre a formação dos professores, a maior parte (59%) possui o magistério completo, ao passo que 40% dos docentes possuem a licenciatura completa. (MIRANDA, 2012, p. 374-375).

As dificuldades de estruturação destas escolas também intensificam o debate da política de diferença com uma política de inclusão "que pode ser compreendida como as estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais pela presença intervadora do Estado, objetivando aproximar os valores formais dos valores reais em situações de desigualdade." (MIRANDA, 2012, p. 370). Conforme a autora, ao universalizar as diferenças em uma perspectiva de tolerância aos grupos marcados pela vulnerabilidade, as desigualdades permanecem naturalizadas.

A quarta questão proposta na seção "O Mundo que Queremos" que aborda a educação escolar indígena e quilombola se refere à opinião dos alunos em relação as comunidades aprenderem sobre a cultura e história própria. "Em sua opinião, é importante os indígenas e as comunidades quilombolas aprenderem a cultura e a história do próprio povo na escola? Por quê?" (THAHIRA, 2011, v.1, p. 78-79). E a orientação ao professor indica que a resposta é pessoal, acompanhada do comentário: "Espera-se que os alunos percebam que sim, pois a cultura e a história de um povo podem ser estudadas e difundidas na escola, e assim serem transmitidas de geração para geração." (THAHIRA, 2011, v.1, p. 79). Mais uma vez, a formação docente possibilitada por estas orientações revela-se frágil e superficial, pois além da chave de correção não são indicadas leituras complementares que favoreçam a compreensão desta defesa do currículo multicultural.

Além destas questões de compreensão do texto "Outras formas de aprender", são sugeridas atividades de comparação entre escolas quilombola, indígena e urbana em que os leitores do livro estudam, por meio da observação de fotografias, conforme registrado na imagem a seguir.

Figura 11: Educação escolar indígena e quilombola - Coleção Projeto Buriti: História

### O mundo que queremos

#### Outras formas de aprender

No Brasil, alguns povos indígenas e comunidades quilombolas têm escolas próprias, pois elas precisam se adaptar à sua cultura e à sua história.

Nas escolas indígenas, os alunos aprendem a ler e a escrever em português e na própria língua. Os professores costumam ser indígenas. Eles ensinam a cultura do povo e os conhecimentos dos não indígenas.

As escolas quilombolas começaram a se organizar recentemente, cerca de vinte anos atrás. Por isso, não há escolas suficientes para todos.

Em geral, os alunos aprendem as matérias das escolas comuns, como História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As comunidades ainda lutam para que os conhecimentos e a cultura do povo sejam ensinados nas escolas.

A maioria das escolas indígenas e quilombolas ocupam construções precárias. Algumas, porém, já contam com luz elétrica, água encanada e internet.



FOTO: FÁBIO COLOMBO / MCTI

**78**


Pluralidade  
Cultural

#### Compreenda a leitura

- 1 Por que indígenas e comunidades quilombolas precisam ter escolas próprias? Porque as escolas precisam se adaptar à cultura e à história das comunidades indígenas e quilombolas.
- 2 O que os indígenas aprendem nas escolas? E os alunos das comunidades quilombolas? Os indígenas aprendem a ler e a escrever em português e na própria língua, a cultura de seu povo e o conhecimento dos não indígenas. Os alunos das comunidades quilombolas aprendem as mesmas disciplinas das escolas comuns, como História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.
- 3 Por que não há um número suficiente de escolas nas comunidades quilombolas? Porque as escolas quilombolas começaram a ser organizadas recentemente, há cerca de vinte anos.

#### Refita

- 4 Em sua opinião, é importante os indígenas e as comunidades quilombolas aprenderem a cultura e a história do próprio povo na escola? Por quê? Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que sim, pois a cultura e a história de um povo podem ser estudadas e difundidas na escola, e assim serem transmitidas de geração para geração.
- 5 Observe a foto e responda às perguntas.



RODRIGO DE SOUZA / MCTI

Escola da comunidade quilombola de Santa Maria do Traquateua, no município de Moju, estado do Pará, 2009.

**79**

FONTE: Projeto Buriti: História – 2º ANO (THAHIRA, 2011, LA, v. 1, p. 78-79).

No MP, é registrada a seguinte sugestão de resposta para a questão 5a que propõe a comparação entre uma sala de aula da escola quilombola localizada na comunidade de Santa Maria do Traquateua, no município de Moju, PA, e outra sala de aula da escola indígena localizada em aldeia do povo kalapajo, no Parque Indígena do Xingu, MT:

Diferenças: a escola da comunidade quilombola é feita de alvenaria, e os alunos estudam em mesas coletivas; a escola do povo indígena kalapalo é construída com madeira e folhas secas, e os alunos estão em carteiras individuais. Semelhanças: em ambas as escolas há um professor e um quadro de giz. (THAHIRA, 2011, LA, v.1, p. 79 *Seção O mundo que queremos*).

Nesta chave de correção, Thahira (2011) sugere que o professor observe as fotografias da escola indígena e quilombola, com um olhar da escola "convencional": procurando a organização das carteiras, os tradicionais objetos escolares utilizados, a presença de alunos e professores. Olhar que desconsidera aspectos próprios da cultura das comunidades em que as escolas estão localizadas: roupa do professor/a, estética dos alunos e alunas (cor da pele, cabelo); que não problematiza como as fotos registram a efetivação ou não do currículo intercultural que defende que os estudantes aprendam não só os conhecimentos da cultura branca, ocidental, mas também os de sua própria cultura (por exemplo, nos quadros de giz estão registrados apenas palavras da língua portuguesa).

Enfim, Tahira (2011) aborda políticas públicas interculturais destacadas por Santos (2013, p. 81) como experiências importantes para a história contemporânea dos DH contra hegemônicos no Brasil, por meio de uma concepção tradicional de educação, nos moldes em que foi criada pela cultura ocidental, como se eles fossem naturais. Ao abordar o currículo e estrutura das escolas quilombolas e indígenas, a coleção contribuiu para o conhecimento de outras modalidades de ensino, no entanto, as orientações ao professor não ressaltam os aspectos interculturais destas diferentes organizações escolares, conforme registrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e Quilombola.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, está previsto que os indígenas têm o direito à educação escolar diferenciada. Conforme esclarece estas Diretrizes, a Educação escolar indígena adquiriu novos significados a partir do direito à diferença cultural para promoção e afirmação de identidades e pertencimento étnico. Aos povos indígenas fica estabelecido:

O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola. (BRASIL, 2013, p. 282).

Para além do direito à escolarização bilíngue e intercultural, aos povos indígenas está garantida a valorização sociocultural e recuperação de suas memórias. Nesta mesma direção, para a Educação Escolar Quilombola ser valorizada, ela deve ser desenvolvida em unidades educacionais inscritas em sua cultura própria e específica para afirmação étnico-cultural.

Em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, por meio de reivindicações dos movimentos sociais, a concepção de que os quilombos eram constituídos somente por africanos escravizados ao longo do tempo foi modificada. Nesse viés, atualmente a Educação Escolar Quilombola trata-se

de uma experiência da diáspora africana, ainda pouco conhecida no contexto da sociedade brasileira, de maneira geral, e na educação escolar, em específico. Os quilombos, todavia, não se perderam no passado. Eles se mantêm vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existentes nas diferentes regiões do país. O direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos tem sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola. (BRASIL, 2013, p. 402).

Desse modo, ao inserir a temática da Educação indígena e quilombola como direito à educação e à diversidade sociocultural, a coleção contempla superficialmente os direitos coletivos dos povos indígenas e afrodescendentes, o que se aproxima da perspectiva contra hegemônica e intercultural de DH. No entanto, seu MP tem dificuldade em desenvolver essa concepção ao olhar para o espaço escolar indígena e quilombola com as lentes da cultura tradicional e ocidental.

### **3.3.2. Direito à cultura**

Em relação ao direito à cultura, no primeiro parágrafo do artigo duzentos e dezesseis da Constituição Federal está previsto que "o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional." (BRASIL, 1988, p.107).

Assim como na Constituição, o PNDH-3 (BRASIL, 2010c, p. 114-15), no objetivo estratégico II, "Proteção e promoção da diversidade das expressões culturais como Direito Humano", estabelece que é necessário "promover ações de afirmação do direito à diversidade das expressões culturais, garantindo igual dignidade e respeito por todas as culturas".

O ECA, no artigo 58, também regulamenta que "no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a esses a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura." (BRASIL, 2014, p.34)

A coleção *Projeto Buriti – História* promove a diversidade das expressões culturais como Direito Humano em passagens que relacionam diferentes manifestações culturais do Brasil no passado e no presente (festas, hábitos alimentares) com aspectos culturais da localidade em que o estudante mora.

No volume destinado aos quintos anos, na unidade quatro, "Início do Brasil Independente", o texto "As festas no tempo do império" aborda as festas cívicas, privadas e populares deste período de nossa história e é relacionado no MP ao tópico "Educação em valores".

Em relação as festas cívicas, o texto afirma que:

A primeira festa cívica do Brasil após a independência foi a festa de aclamação de D. Pedro I. Com essa festa, a população reconheceu que D. Pedro I era o imperador. A coroação de D. Pedro I aconteceu na Capela imperial, na cidade do Rio de Janeiro. Dela só puderam participar pessoas ricas, políticos e membros da Igreja Católica. (THAHIRA, 2011, LA, v.4, p. 54).

As festas privadas são relacionadas com as danças populares existentes hoje:

As festas privadas aconteciam nas casas, nos palacetes ou no palácio imperial. Nem todas as festas privadas eram festas de pessoas mais ricas. Algumas danças praticadas em salões de palácios se transformaram em danças populares. É o caso da quadrilha, a dança das festas juninas. Os movimentos coreografados eram comandados por mestres franceses nos salões do palácio imperial. Os movimentos foram adaptados pela população e se transformaram nos famosos "caminho da roça" e "trocar de damas". (THAHIRA, 2011, LA, v.4, p. 54).

E por fim, o texto caracteriza as festas populares do período do Império:

As festas populares aconteciam nas ruas ou em praças públicas. Na festa do Divino, uma manifestação católica que durava duas semanas, as pessoas caminhavam em procissões seguindo uma bandeira que representava o Espírito Santo e depois iam para o Campo de Santana. Outra festa popular era o batuque dos pretos. Durante o dia de Santa Ana, negros escravizados e homens livres batucavam e dançavam em rodas. (THAHIRA, 2011, LA, v.4, p. 54 *tópico Educação em valores*).

Como orientação para o professor trabalhar esse texto com seus alunos, o MP sugere uma atividade interdisciplinar para valorizar as festas e manifestações culturais da localidade em que a escola se situa:

É importante valorizar as manifestações culturais, em especial as que ocorrem na localidade ou na região onde a escola se situa. Promova

uma apresentação de dança ou de festa típica organizada pelos alunos, estabelecendo uma atividade interdisciplinar com Educação Física e Arte. O contato com diferentes expressões culturais favorece o respeito às diferenças e o desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade. (THAHIRA, 2011, MP, v.4, p. 48 *tópico Educação em valores*).

Por meio desta orientação, o MP se aproxima do que foi estabelecido no artigo cinquenta e oito do ECA, possibilitando, no espaço escolar, o contato das crianças e adolescentes com diferentes fontes de cultura.

No segundo volume da coleção, destinado às crianças do terceiro ano do ensino fundamental, a seção "O mundo que queremos" aborda a diversidade cultural do Brasil por meio da variedade de nossa gastronomia, que se formou a partir do encontro das culturas indígena, portuguesa, africana, italiana, alemã, japonesa, entre outras.

O texto impresso no LA, em seus primeiros parágrafos, narra que os portugueses, ao chegarem no litoral brasileiro, perceberam que os indígenas tinham maneiras diferentes de preparar os alimentos:

Para cozinhar os alimentos, os indígenas usavam diferentes técnicas. Usavam um buraco no chão aquecido com brasas para assar alimentos. Colocavam o alimento em um pote, enterravam e faziam uma fogueira sobre ele. Envolviam os alimentos em folhas de palmeira e colocavam cinzas quentes sobre elas. Assavam os alimentos diretamente sobre as brasas. (THAHIRA, 2011, LA, v.2, p.48 *Seção O mundo que queremos*).

Como orientação ao professor, o MP sugere que o mesmo destaque para os alunos que "os hábitos alimentares dos indígenas e as técnicas de preparo dos alimentos que utilizavam não desapareceram após a chegada dos portugueses. Muitos povos indígenas mantiveram esses costumes e praticam-nos no presente." (THAHIRA, 2011, LA v.2, p.48 *Seção O mundo que queremos*). Além disso, na parte do MP que contem orientações mais específicas para o professor, esse texto do LA é relacionado à "Educação em valores" que explica porque nossa diversidade cultural pode ser entendida por meio da alimentação que também permite a compreensão sobre como diferentes povos contribuíram para a formação de nossa identidade e por isso devem ser respeitados e valorizados:

A alimentação é um tema que permite ao professor explorar com os alunos, a diversidade da cultura indígena no Brasil. Por meio da identificação de alimentos, hábitos, práticas alimentares de diferentes povos no passado e no presente, destaque a influência do meio

ambiente, dos costumes e da história na criação de pratos, hábitos alimentares do nosso cotidiano. Câmara Cascudo, em seu livro História da alimentação no Brasil, discorre sobre a importância do fogo como elemento indispensável à culinária indígena. Com esse conhecimento, os alunos passam a conhecer as contribuições desses povos na formação de nossa identidade, respeitando-as e valorizando-as. (THAHIRA, 2011, MP, v.2, p. 43 *tópico Educação em valores*).

O texto do LA ainda registra como outros povos deixaram marcas de sua cultura em nossa culinária:

...alguns alimentos e temperos presentes no nosso dia a dia vieram da África. Por exemplo, o inhame, a abóbora, o quiabo, o dendê e vários tipos de pimenta eram muito utilizados pelos africanos. Esses alimentos passaram a fazer parte da alimentação brasileira. [...] Cerca de 190 anos atrás, começaram a vir para o Brasil pessoas de várias partes do mundo. Elas trouxeram hábitos e alimentos que se misturaram aos que já existiam aqui. Por exemplo, pratos feitos com massas passaram a ser muito consumidos no Brasil graças aos italianos. Com os alemães veio o gosto pelos embutidos, como a salsicha e a linguiça. Os japoneses trouxeram o sushi, o sashimi, o temaki, etc. (THAHIRA, 2011, LA, v.2, p.50-51, *Seção O mundo que queremos*).

Enfim, esse texto do LA bem como as orientações ao professor que o acompanham, incentiva o professor a valorizar a diversidade cultural do Brasil. No entanto, a autora fala da mistura ou permanência de hábitos de diferentes culturas, sem considerar as desigualdades de condições para cada uma delas se manter, devido ao domínio de uma cultura sobre outra. Assim, o MP forma o professor conforme uma visão harmônica de miscigenação que não considera conflitos e resistências que permearam e ainda permeiam os encontros e desencontros entre as várias etnias que compõem o povo brasileiro. Como já analisado no subtítulo 3.1.3 desta dissertação, a coleção efetiva assim o ensino da cultura de paz entre os povos, defendido em documentos internacionais de DH permeados pela ilusão do *triunfalismo* (SANTOS, 2013, p. 46) que, em nome do direito universal do respeito à diferença, tornam intocáveis relações de dominação e exploração que acompanharam e ainda acompanham a hibridização cultural.

O direito à cultura, com base na cultura da paz, também aparece na unidade 3 do LA do terceiro ano, em outra atividade da seção "O mundo que queremos". Para propiciar o estudo dos "vestígios deixados pelos seres humanos", ressalta-se o papel dos Museus para preservar esses vestígios, e como exemplo o Museu Afro brasil é destacado como patrimônio histórico e cultural:

Um museu muito importante para conhecer a história do Brasil é o Museu Afro Brasil, que fica na cidade de São Paulo. Esse museu mostra um pouco da história e da cultura dos povos que foram trazidos da África. Nele, podemos ver mapas, fotografias, pinturas e esculturas. Muitas imagens mostram como viviam os africanos trazidos como escravos para o Brasil há mais de duzentos anos. Há também muitas máscaras feitas por diversos povos africanos. (THAHIRA, 2011, LA, v.2, p. 44 *seção O mundo que queremos*).

Em seguida, para a compreensão desse texto, são sugeridas algumas atividades, das quais destacamos a que Thahira (2011) orienta que os alunos reflitam, acompanhada da chave de correção registrada na reprodução do LA que compõe o MP:

- 3) Por que o Museu Afro Brasil é um importante espaço para conhecermos a história do Brasil? (THAHIRA, 2011, LA, v.2, p. 45 *seção O mundo que queremos*). Resposta: Porque o Museu Afro Brasil guarda em seu acervo peças relacionadas à história e à cultura dos povos africanos quando estavam na África e também quando passaram a viver no Brasil como cativos. Espera-se que os alunos reconheçam a importância dos africanos e seus descendentes na constituição da identidade brasileira. (THAHIRA, 2011, LA, v.2, p. 45 *seção O mundo que queremos*).

Apesar do foco principal desta seção não ser a abordagem da cultura africana, mas sim da importância do museu como lugar de preservação de memória, vale destacar que mais uma vez a coleção procura dar visibilidade para outras culturas além da cultura europeia e ocidental, banalizando a violência da escravidão. Apesar de trazidos como cativos para o Brasil, o que importa é que sua cultura foi preservada no Museu, possibilitando que as crianças a reconheçam e respeitem. Esse é mais um exemplo de como a coleção Projeto Buriti História aproxima-se do multiculturalismo liberal (McLaren, 2000) que acompanha a concepção hegemônica universal de DH, como já discutido no subtítulo 3.2.1 desta dissertação.

Para o direito à cultura como promoção da EDH compreendemos que o MP da coleção *Projeto Buriti: História* aborda uma concepção universal de DH. Thahira (2011) insere a valorização da cultura local dos alunos como tema a ser tratado nos textos da coleção a partir das celebrações culturais, no entanto, ela apresenta ao professor apenas o respeito às manifestações culturais em uma concepção de igualdade. Nesta mesma direção, para os temas da alimentação e da cultura africana no museu Afro-Brasil, o manual reporta a hibridização cultural sem considerar os conflitos e trata de forma harmônica o processo desta miscigenação das distintas culturas.

### 3.3.3. Direito ao esporte e ao lazer

De acordo com o artigo setenta e um do ECA, "a criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento." (BRASIL, 2014, p. 36). Nesse sentido, o PNDH-3 tem como ação programática "fomentar políticas públicas de esporte e lazer, considerando as diversidades locais, de forma a atender a todas as faixas etárias e os grupos sociais." (BRASIL, 2010c, p. 87).

Uma das passagens da coleção Projeto Buriti História que orienta o professor sobre como desenvolver com as crianças o direito ao lazer, está no volume um que destaca o brincar e a brincadeira como direitos concebidos à criança. O texto "É bom brincar", relacionado no MP à "Educação em valores", enfatiza que por meio da brincadeira aprende-se a superar dificuldades e entende-se melhor o próprio corpo, além de se fazer amigos:

É muito divertido![...] As crianças gostam de brincar. Quando brincamos, aprendemos a superar dificuldades, entendemos melhor nosso corpo e fazemos amigos. [...] Você já percebeu que algumas brincadeiras você pode fazer sozinho e outras você precisa de colegas para brincar? Você pode se divertir brincando sozinho, mas ao brincar com os amigos você descobre o jeito de ser, de brincar e de conviver de cada colega. Você gosta mais de brincar sozinho ou com os amigos? (THAHIRA, 2011, LA, v.1, p. 34).

Para trabalhar com esse texto, o MP faz a seguinte orientação aos professores:

Lembre os alunos de que a brincadeira e a ação de brincar não estão necessariamente ligadas aos brinquedos comprados. Muitas vezes as crianças desejam muito algum brinquedo, que depois de algum tempo acaba esquecido e é substituído por outro. Fale sobre o consumo excessivo de brinquedos, estimulado pela propaganda, valorize as formas de brincar em que o mais importante é a interação entre as crianças e estimule-as a criar outras maneiras de diversão e lazer. (THAHIRA, 2011, MP, v.1, p. 36 *tópico Educação em valores*).

Nesses fragmentos textuais, a autora critica o consumismo e valoriza a brincadeira, como parte importante do processo de aprendizagem, socialização e formação das crianças.

Na mesma unidade, é apresentado outro conjunto de textos, imagens e atividades que relacionam o direito de brincar e a diversidade cultural. O tema "Outras formas de brincar" apresenta "brinquedos e brincadeiras indígenas", como mostra a figura a seguir:

Figura 12: "Outras formas de brincar" - Educação em valores - Projeto Buriti: História

**Tema**  
**3** **Outras formas de brincar**

**Brinquedos e brincadeiras indígenas**

As crianças indígenas brasileiras costumam construir os próprios brinquedos. Construir o brinquedo faz parte da brincadeira.

**O pião**  
É construído com uma vareta de bambu fincada em uma fruta. O pião produz um barulho ao ser lançado.

**A peteca**  
É feita com palha de milho e penas de aves. É preciso muita habilidade e paciência para construir a peteca. As crianças passam um bom tempo montando e refazendo o brinquedo, até que ele fique bem-acabado.

**O jogo da onça**  
É preciso haver dois jogadores. As crianças indígenas riscam as linhas do tabuleiro no chão e começam o jogo: 14 cachorros devem cercar uma onça, que precisa comer todos os cachorros.

**ATIVIDADES**

**Recordar**

1 Escreva, em seu caderno, quais das expressões do quadro se referem: a) Vareta de bambu; fruta. b) Palha de milho; penas de aves. c) tabuleiro; chão.

a) ao pião.      b) à peteca.      c) ao jogo da onça.

tabuleiro	palha de milho	vareta de bambu
penas de aves	fruta	chão

**Compreender**

2 Cauê fez um pião. Descreva como ele construiu o brinquedo.

Cauê coletou uma vareta e uma fruta. Depois, fincou a vareta na fruta e a enrolou com um cordão. Segurando uma ponta do cordão, jogou a fruta ao chão, fazendo o pião girar.

**Vamos fazer**

3 Vamos fazer uma peteca?

Você vai precisar de um pedaço de tecido quadrado com 25 centímetros cada lado, folhas de jornal e barbante ou fita adesiva.

- Amasse as folhas de jornal até formar uma bolinha.
- Envolva a bolinha com o pedaço de tecido e amarre com barbante ou fita adesiva.
- Arrume as pontas, abrindo-as.

Pronto! Chame os amigos para brincar!

**PETECA ARTESANAL**

FONTE: Projeto Buriti: História – 2º ANO (THAHIRA, 2011, LA, v. 1, p. 38-39).

Esse texto do LA, na parte de orientação aos professores, está relacionado à educação em valores onde há a seguinte orientação ao professor:

Conhecer a riqueza e a pluralidade cultural dos indígenas é fundamental para os alunos respeitarem e valorizarem esses povos. Se achar conveniente, leve à sala de aula fotos de outros brinquedos e brincadeiras indígenas, mostrando a diversidade e os modos de brincar das crianças indígenas. (THAHIRA, 2011, MP, v.1, p. 38 tópico *Educação em valores*).

O MP destaca para o professor que o tema da brincadeira permite abordar a diversidade cultural no Brasil. Por meio das imagens de piões construídos por indígenas galibis do Amapá, da peteca confeccionada pelos indígenas guaranis em São Paulo, e do jogo da Onça desenhado por uma comunidade ribeirinha do Amazonas, esse texto valoriza o fato das crianças indígenas construírem seus próprios brinquedos, dando subsídios para o professor desenvolver a crítica ao consumo excessivo de brinquedos comprados, apresentada no MP.

Nesta passagem, a coleção se aproxima da concepção contra hegemônica de DH que dialoga com a perspectiva de currículo intercultural defendida por Candaú (2008):

Um elemento fundamental nessa perspectiva são as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais. É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional. Além disso, deve ser dada especial atenção aos aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais. (CANDAU, 2008, p. 53-54).

Na concepção contra hegemônica e intercultural de DH, se torna importante reconhecer e valorizar as diferentes identidades culturais. No entanto, o que mais importa nessa concepção não é somente reconhecer e respeitar as diferentes culturas, mas analisar a hibridização entre elas, analisando se isto aconteceu por meio de dominação, imposição, ou por diálogo e negociação. Ao destacar as brincadeiras indígenas como uma alternativa para o consumo desenfreado de brinquedos industrializados, a coleção está orientando o professor a, além de valorizar a cultura indígena, fazer com que os alunos aprendam com ela, para além de tolerá-la, modificando seus hábitos por meio da reflexão sobre hábitos de outros grupos culturais.

Em relação ao direito ao esporte, o MP do volume 4 da coleção *Projeto Buriti História* sugeriu um texto complementar para leitura do professor intitulado "A participação feminina nos esportes do Brasil".

O texto aborda a participação feminina nas modalidades da esgrima, hipismo, tiro ao alvo, atletismo e do cricket, que no século XIX eram destinadas apenas para as moças da elite. Segundo o MP, a prática dessas modalidades marcava um status social. O MP destaca o machismo que prevalecia na sociedade brasileira em 1860, destacando que as mulheres não podiam participar de competições esportivas. Em relação à esgrima, por exemplo, o texto registra que, no final do século XIX, "às mulheres eram

reservadas as arquibancadas: a elas era permitida a prática em espaços privados, mas não em disputas públicas." (THAHIRA, 2011, MP, v.4, p. 68-69). Para a participação feminina no hipismo, a situação era diferente; o texto afirma que as mulheres participavam das provas, e que "vale destacar que a equitação é um dos únicos esportes atuais em que não há divisão entre categorias masculinas e femininas: os atletas competem em grau de igualdade na mesma prova." (THAHIRA, 2011, MP, v.4, p.69).

Ao incluir a temática do direito ao esporte a partir da crítica de como o esporte era destinado apenas para as moças das classes sociais mais abastadas ou para os homens, o MP contempla uma ação do PNDH-3 que consiste em "apoiar a incorporação da temática da educação em Direitos Humanos nos programas e projetos de esporte, lazer e cultura como instrumentos de inclusão social." (BRASIL, 2010, p. 198). Também se aproxima da concepção contra hegemônica e intercultural de DH, pois problematiza o direito ao esporte, para além de atitudes individuais, relacionando-o a questões de classe social e de gênero.

Em síntese, para o direito à educação, à cultura, ao lazer e ao esporte, encontramos no MP da coleção *Projeto Buriti: História* orientações aos professores que ora reafirmam, por meio do multiculturalismo liberal, a concepção hegemônica universal de DH, como no caso da abordagem da gastronomia brasileira, das manifestações culturais e da preservação de memórias de diferentes grupos culturais, ora ensaiam aproximações com a concepção contra hegemônica dos DH por meio de temáticas curriculares interculturais, como no caso dos brinquedos industrializados em contraposição às brincadeiras indígenas e das questões sociais e de gênero que interferem no direito ao esporte. Na temática da educação escolar indígena e quilombola, a coleção se aproxima e depois se distancia desta concepção contra hegemônica de DH, ao possibilitar o conhecimento destas propostas interculturais de organização curricular, mas olhar para elas com a perspectiva do currículo escolar tradicional.

### **3.4. Do direito à profissionalização e à proteção no trabalho**

O direito à profissionalização e a proteção no trabalho está previsto no ECA (BRASIL, 2014, p. 34-35), no capítulo V, do título II - Dos direitos fundamentais, entre os artigos 60 a 69. No artigo sessenta do Estatuto, fica definido que é "proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz."

(BRASIL, 2014, p. 34). Uma das metas do PNDH-3 (BRASIL, 2010c, p.47) é "erradicar o trabalho infantil, bem como todas as formas de violência e exploração sexual de crianças e adolescentes nas cadeias produtivas, com base em códigos de conduta e no Estatuto da Criança e do Adolescente.".

Nesse viés, após a nonagésima Conferência Internacional do Trabalho realizada em 2002 em Genebra, no dia doze de junho, ficou definido o "Dia Mundial contra o Trabalho Infantil". Ficou estabelecido nesta conferência que

O combate ao trabalho infantil e à exploração do trabalho do adolescente deve ser uma preocupação constante de todos, cabendo aos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, juntamente com os Conselhos de Assistência Social e outros Conselhos setoriais e órgãos dos mais diversos setores da administração pública, a elaboração e implementação de políticas públicas que permitam a solução do problema em sua origem, em regra relacionada à situação socioeconômica precária da família e ao baixo nível de escolaridade. (GIACOMO; GIACOMO, 2010, p. 85).

Como implementação de políticas públicas contra erradicação do trabalho infantil, o governo brasileiro instituiu o *Programa Bolsa Família*, que consiste em uma política pública de transferência de renda para auxiliar as famílias de baixa renda a manter as crianças na escola. A medida governamental tem como objetivo auxiliar as famílias que se encontram em situação de extrema pobreza, com recursos financeiros para que superem a vulnerabilidade social, de forma a garantir o direito às famílias à alimentação, saúde e educação, e para que crianças possam permanecer na escola sem que precisem trabalhar. Nesse sentido, o direito a não trabalhar até se ter a idade adequada configura um direito humano estendido às crianças e adolescentes como sujeitos de direito em desenvolvimento.

De acordo com o processo de desconstrução e unitarização de nosso corpus documental que sintetizamos nos quadros dois e três no capítulo dois, observamos que a coleção *Projeto Buriti: História* refere-se ao direito à profissionalização e à proteção no trabalho por meio das seguintes palavras: Trabalho; Trabalhadores; Estado; Sociedade; Terra; Escravo; Operária; Regime; Exploração; Explorado.

Conforme estas unidades de análise, não encontramos no MP da coleção *Projeto Buriti História* textos e atividades que tratavam a temática da exploração sexual. A abordagem das questões relativas a gênero, educação sexual e a violência sexual ainda é um tabu na escola, mas ao mesmo tempo é uma realidade de várias crianças da escola

pública. E muitos professores ficam extremamente ansiosos, angustiados e inseguros em relação ao que fazer quando suspeitam que a criança sofre violência sexual.

Em contraposição a esse silenciamento, Gagliotto e Vagliati (2014) afirmam que:

A escola deve e pode ser uma parceira de peso de todas as pessoas comprometidas com a luta contra a violência sexual, no sentido de ajudar a romper o pacto de silêncio que cerca essa violência. Seu papel se constitui na prevenção do problema ajudando as crianças e suas famílias a lidarem de forma consciente com a sexualidade, como também na identificação, auxiliando, no caso de detectar essa agressão, a encaminharem ao atendimento adequado para que voltem a ter uma vida mais saudável e feliz. (GAGLIOTTO; VAGLIATI, 2014, p.9).

As autoras reforçam que a escola deve romper com o silêncio da violência sexual e conscientizar as crianças, bem como as famílias sobre a sexualidade, como forma de combate a esse tipo de violência. Em suas pesquisas no estado de Minas Gerais, Gagliotto e Vagliati (2014) sugerem que os professores precisam ter uma formação para a educação sexual para possibilitar o diálogo e apreensão crítica das questões referentes à sexualidade. Por isso, a importância da formação do professor para a EDH como mediador do diálogo com a diversidade e da proteção dos direitos da criança e adolescente.

Devido ao silenciamento da questão da exploração sexual das crianças e adolescentes, foi possível analisar em nosso *corpus* documental apenas a problemática do trabalho infantil, a partir dos fragmentos textuais em que a coleção *Projeto Buriti História* abordava o direito ao trabalho adequado à idade certa. Esses fragmentos foram localizados nos volumes um e quatro da coleção, onde foram propostos textos e atividades sobre o trabalho infantil no passado, especialmente o trabalho escravo e fabril, sugerindo reflexões sobre o trabalho infantil no presente.

### **3.4.1. A exploração do trabalho infantil**

Na seção "O mundo que queremos" do volume 4 da coleção, destinado às crianças do quinto ano, encontramos, no LA, o texto "Crianças trabalhadoras no passado e no presente". Para esse texto, Thahira (2011) apresenta algumas questões para as crianças acompanhadas de respostas apresentadas como sugestão ao professor, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 13: Crianças trabalhadoras no passado e no presente – Projeto Buriti: História

### O mundo que queremos

#### Crianças trabalhadoras no passado e no presente

A exploração do trabalho infantil é um problema muito grave no Brasil. Esse é um fato que ocorre desde a época colonial e permanece até os dias de hoje.

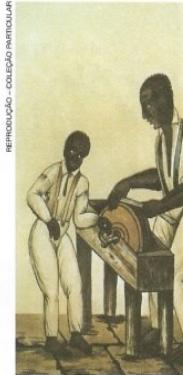
Durante a escravidão, os filhos de escravos eram obrigados a trabalhar desde pequenos. Aos quatro anos, a criança começava a aprender alguns ofícios. Aos quatorze, realizava atividades e serviços como um adulto.

As crianças escravas faziam todo tipo de trabalho: costurar roupas, pastorear o gado, lavrar a terra, servir aos senhores, lavar, passar e engomar roupas, ajudar na carpintaria e na venda de produtos, entre outros serviços.

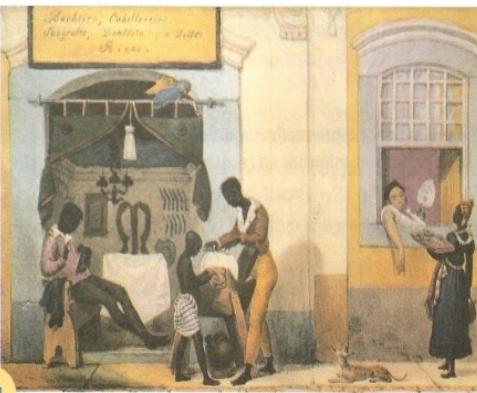
As crianças de famílias livres pobres também começavam a trabalhar cedo. Era comum elas ajudarem no serviço realizado pelos pais, como o artesanato, os serviços domésticos e o comércio ambulante.

Há cerca de 90 anos, nas cidades onde as indústrias se desenvolviam, muitas crianças trabalhavam como operárias para ajudar os pais a sustentar a família. Elas realizavam trabalhos perigosos, que podiam colocar suas vidas em risco.

Hoje em dia, apesar da existência de leis que proíbem o trabalho infantil, ainda é comum ver crianças trabalhando. Muitas não recebem remuneração ou ganham baixíssimos salários.



*Ofício de negros – amolador, aquarela, guache e tinta ferrogálica de autoria desconhecida, 1829.*



*Lojas de barbeiro, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1834-1839. Observe, no centro da tela, um menino ajudando um adulto.*

**Compreenda a leitura**

- 1 Que tipo de trabalho as crianças realizavam no passado? As crianças faziam todo tipo de trabalho: costuravam roupas, pastoreavam o gado, lavravam a terra, serviam os senhores, lavavam, passavam e engomavam roupas, produziam artesanato e ajudavam na carpintaria e na venda de produtos e serviços.
- 2 Qual atividade a criança representada na aquarela da página ao lado está realizando? Em sua opinião, essa tarefa é adequada a uma criança? A criança está auxiliando um amolador. Espera-se que os alunos reconheçam que esse tipo de trabalho é perigoso para a criança, pois ela pode se machucar ao manusear a máquina de amolar.
- 3 Observe as imagens e leia as legendas.



*Retrato, fotografia de Alberto Henschel, 1870.*



*Criança trabalha na rua vendendo bombons e bebidas, em Taguatinga, no Distrito Federal, 2009.*

a) Quando cada fotografia foi tirada? Foto A: 1870. Foto B: 2009.  
 b) O que há de semelhante entre o que é mostrado nas fotos?  
*Em ambas as fotos, crianças trabalham vendendo alimentos.*  
 c) O trabalho infantil é um problema que ocorria só no passado? Justifique.  
 d) Você já viu uma situação semelhante à mostrada na foto B? Onde?  
*Converse com seus colegas sobre o que poderia ser feito para acabar com o trabalho infantil no Brasil.* Respostas pessoais.  
 e) Não. O trabalho infantil ocorria no passado e ainda acontece no presente, pois até hoje crianças são obrigadas a trabalhar para sobreviver.

FONTE: Projeto Buriti: História – 5º ANO (THAHIRA, 2011, LA, v.4, p. 34-35).

Segundo Thahira (2011, MP, v.4, p.33), os objetivos desse texto e das atividades que o acompanham são: "Reconhecer que o trabalho infantil é um problema existente desde o tempo em que o Brasil era colônia; Identificar algumas atividades desenvolvidas pelas crianças ao longo dos séculos". Nas orientações específicas ao professor, o MP faz as seguintes sugestões didáticas:

Antes de iniciar a leitura do texto, recorde o significado de trabalho infantil. Questione os alunos sobre as consequências do trabalho infantil para as crianças, como abandono da escola ou o baixo desempenho escolar por causa do cansaço, a impossibilidade de

REPRODUÇÃO - MUSEU CASTRO MARIA, RIO DE JANEIRO

34

35

brincar, os acidentes de trabalho, etc. (THAHIRA, 2011, MP, v.4, p. 33 *seção O mundo que queremos*).

Após a leitura, pergunte aos alunos: Vocês já viram crianças trabalhando? Onde? O que elas faziam? O que você sentiu quando as viu trabalhando? Peça a eles que compartilhem as experiências com os colegas. (THAHIRA, 2011, MP, v.4, p. 33 *seção O mundo que queremos*).

Chame a atenção dos alunos para o fato de que apesar de existir a Declaração dos Direitos da Criança, que proíbe o trabalho infantil, muitas crianças vivem em situações que desrespeitam essa lei. Incentive o debate sobre o assunto. Comente que, para esse documento ser respeitado, é preciso ocorrer uma série de mudanças na sociedade, como a melhoria das condições socioeconômicas das famílias, de maneira que as crianças não precisem trabalhar. (THAHIRA, 2011, MP, v.4, p. 33 *seção O mundo que queremos*).

O MP afirma que ao invés de trabalhar, crianças têm o direito de estudar e brincar. Para além do livro didático, o manual apresenta ao professor outros recursos didáticos para desenvolver a reflexão sobre o trabalho infantil, sua proibição e os direitos das crianças. Thahira (2011) sugere ao professor que copie no quadro a letra da canção *Criança não trabalha* de Paulo Tatil e Arnaldo Antunes<sup>43</sup>. E que se possível, ouça a música com os alunos. Segundo a autora, esta música retrata os direitos da criança ao trazer elementos do contexto infantil.

Para dialogar com os alunos, o MP faz a seguinte análise da letra da música

Nas três primeiras estrofes, alguns elementos do universo infantil se alternam: objetos escolares (lápis, caderno, merenda, crayon, giz), brinquedos (pião, bicicleta, skate, bola, pelúcia, quebra-cabeça, boneca, botão, peteca). Na terceira estrofe, também estão presentes outros elementos, como o mertiolate e o band-aid, representando os frequentes e necessários curativos após as brincadeiras. A quarta estrofe é o refrão da canção, que traduz a importância de a criança brincar, estudar, alimentar-se. Na quinta estrofe, a presença da parlenda reafirma a condição lúdica inerente à vida da criança. (THAHIRA, 2011, MP, v.4, p. 34 *seção O mundo que queremos*).

Em seguida, Thahira (2011) recomenda ao professor que

Peça aos alunos que identifiquem alguns elementos presentes na música que façam parte do cotidiano deles. Solicite também que expliquem a expressão "Criança não trabalha/Criança dá trabalho", uma alusão ao fato de que as crianças precisam ser vistas e tratadas

---

<sup>43</sup> A letra completa da música "Criança não trabalha" está no corpus da pesquisa que pode ser acessado via código QR disponível nos apêndice.

como crianças, além de ser cuidadas por seus responsáveis. (THAHIRA, 2011, MP, v.4, p. 34 *seção O mundo que queremos*).

A problematização que Thahira (2011) faz sobre o trabalho infantil no passado e no presente ao correlacionar o direito de estudar e brincar, apesar de relevante, é limitada, pois a autora não aprofunda a compreensão das questões sociais que influenciam na opção das famílias e das próprias crianças para trabalhar e ajudar com as despesas familiares. Ela sugere a discussão das consequências, mas não das causas que levam as crianças a trabalharem desde a tenra idade, as quais são discutidas por Oliveira (2013).

Segundo esse pesquisador, algumas causas da exploração do trabalho infantil estão ligadas a "pobreza e a desigualdade social, os aspectos culturais da dignificação do trabalho e a tradição, o baixo índice educacional, a forma de produção capitalista e a falta de políticas públicas eficientes" (OLIVEIRA, 2013, p. 7). Ele afirma que a pobreza é um fenômeno complexo da sociedade capitalista que influencia a inserção de menores no mercado de trabalho:

A necessidade de sobrevivência em uma sociedade capitalista faz com que o menor adentre o mercado de trabalho, configurando assim o cenário da exploração da mão de obra barata com o qual os empresários almejam auferir lucro. As famílias não conseguem manter suas crianças e adolescentes em suas respectivas casas e escolas observado o saldo negativo de recursos financeiros no final de cada mês. Como saída, se insere a criança e o adolescente neste mundo fabril ou mesmo no trabalho em âmbito doméstico, a fim de ver suprida a penúria de alimento básico. (OLIVEIRA, 2013, p. 8).

Oliveira (2013) também destaca a interligação entre a pobreza, a desigualdade social e a baixa escolaridade, por isso a importância dos programas sociais como o *bolsa família* citado anteriormente.

Outra causa possível para a exploração do trabalho infantil na sociedade contemporânea pontuada por Oliveira (2013, p. 14) é a conexão do modo de produção capitalista e a sua mão de obra necessária, pois, "os empregadores encontram nas crianças e adolescentes uma mão de obra extremamente barata, impulsionada, por vezes, a trabalhar mais que um profissional adulto e/ou qualificado.". Os baixos custos da produção levam os patrões a se beneficiarem com maiores rendimentos econômicos, mas também causa outro problema, como o desemprego dos adultos.

O consumismo desenfreado da sociedade capitalista imposto pela mídia se torna outro fator decisivo para que crianças e adolescentes optem pelo trabalho antes de

atingir a idade mínima. Ainda de acordo com Oliveira (2013), o aspecto cultural influencia na exploração do trabalho infantil, pois, muitas famílias acreditam que o trabalho significa o homem, ou seja, há um incentivo ao trabalho infantil como forma de promover o caráter das crianças e adolescentes.

Outro fator que se relaciona ao trabalho infantil que Thahira (2011) não aprofunda no livro didático é a sua exploração nos serviços domésticos. Às vezes, mais velado, esse tipo de trabalho consiste em um problema social que afeta principalmente as meninas, que abdicam dos estudos para cuidar da casa e ajudar a cuidar dos irmãos menores, o que retoma a abordagem das desigualdades de gênero e a feminização da pobreza que discutimos no item 1.3 desta dissertação.

Thahira (2011) também não menciona no MP que crianças de famílias que possuem melhores condições financeiras não trabalham. Assim, ela silencia a reflexão sobre as desigualdades sociais e diversas causas econômicas e culturais para a exploração do trabalho infantil. O MP orienta os docentes a problematizarem com os alunos que criança não deve trabalhar, mas não disponibiliza referências para o professor poder planejar a discussão com dados, análises e não apenas com o senso comum. O manual não exemplifica que por falta de oportunidades, ou mesmo para sobreviver, muitas crianças são praticamente obrigadas a trabalhar, o que pode desenvolver a ilusão de que a criança trabalha porque quer, no sentido de culpabilizá-la e a sua família pelo não acesso aos direitos de brincar e estudar, de profissionalização e proteção no trabalho.

Ainda no texto "Crianças trabalhadoras no passado e no presente" do quarto volume da coleção *Projeto Buriti: História*, encontramos um trecho que aponta que, no tempo da escravidão, as crianças descendentes de escravos eram obrigadas a trabalhar desde tenra idade.

durante a escravidão, os filhos de escravos eram obrigados a trabalhar desde pequenos. Aos quatro anos, a criança começava a aprender alguns ofícios. Aos quatorze, realizava atividades e serviços como um adulto. As crianças escravas faziam todo tipo de trabalho: costurar roupas, pastorear o gado, lavrar a terra, servir aos senhores, lavar, passar e engomar roupas, ajudar a carpintaria e na venda de produtos, entre outros serviços domésticos e o comércio ambulante. [...] Hoje em dia, apesar da existência de leis que proíbem o trabalho infantil, ainda é comum ver crianças trabalhando. Muitas não recebem remuneração ou ganham baixíssimos salários. (THAHIRA, 2011, LA, v.4, p. 34 *Seção O mundo que queremos*).

Com esse recorte, percebemos que o MP reforça o combate à exploração do trabalho infantil conforme previsto no PNDH-3 e no ECA para garantir o direito da criança de não trabalhar até alcançar idade adequada à profissionalização. Thahira (2011) correlaciona a escravidão com a exploração do trabalho infantil por meio da não remuneração e salários baixos que ocorre nos dias atuais para mostrar às crianças e aos professores a importância do direito à profissionalização do trabalho.

Em um cruzamento com a temática da escravidão, no tópico "Educação em valores" do MP referente ao terceiro volume destinado ao quarto ano do ensino fundamental, encontramos também fragmentos textuais que relacionam a temática da escravidão com a EDH. No LA, Thahira (2011) apresenta um texto sobre "A ação dos portugueses na África". Para esse texto, Thahira (2011) propõe as seguintes perguntas aos alunos com as possíveis respostas escritas em vermelho para o professor:

- 1) Sobre o comércio entre europeus e africanos, responda. a) Por quais produtos da África os europeus estavam interessados? Ouro, marfim e escravos. b) Que produtos os europeus ofereciam aos africanos? Tecidos da Índia, armas de fogo, bebidas, cavalos, entre outros produtos. (THAHIRA, 2011, LA, v.3, p. 43 *tópico Educação em valores*).
- 2) Como era a escravidão na África: a) Antes da chegada dos europeus? Os africanos eram escravizados ao se tornarem prisioneiros de guerra, por causa de dívidas ou por cometerem crimes. b) Depois da chegada dos europeus? A escravidão passou a ser uma prática recorrente e voltada a interesses comerciais. (THAHIRA, 2011, LA, v.3, p. 43 *tópico Educação em valores*).
- 3) Como eram as condições de viagem nos navios negreiros? Eram péssimas. Os africanos viajavam amontoados, não eram bem alimentados e recebiam castigos. (THAHIRA, 2011, LA, v.3, p. 43 *tópico Educação em valores*).
- 4) Para onde os africanos escravizados eram levados? O que eles faziam nesse local? Os africanos escravizados eram levados para a América, onde eles eram obrigados a trabalhar para os europeus. (THAHIRA, 2011, LA, v.3, p. 43 *tópico Educação em valores*).

Nas orientações específicas para este tema da escravidão, o MP informa aos docentes que o objetivo desse texto e atividades são respectivamente: "Compreender que a escravidão já existia no continente africano antes da chegada dos europeus; Reconhecer que a escravidão na África foi alterada com a intervenção dos europeus". (THAHIRA, 2011, MP, v.3, p. 42 *tópico Educação em valores*).

Como orientações para trabalhar o tópico Educação em valores, o MP introduz o seguinte texto que aborda a problemática de como ainda existe trabalho escravo ressignificado em âmbito nacional e internacional:

Entre os séculos XVI e XIX, a escravidão era permitida no Brasil e só foi proibida em 13 de maio de 1888. No entanto, nos dias atuais, muitos trabalhadores ainda são explorados, trabalhando em sistemas análogos à escravidão. Eles enfrentam condições inadequadas e jornadas excessivas de trabalho, são obrigados a habitar em alojamentos precários e, muitas vezes, não recebem remuneração, trabalhando em troca de comida e de lugar para morar. Tanto no Brasil como em diferentes países do mundo, existem organizações que lutam para mudar essa situação. Muitas dessas organizações propõem que não se consumam produtos provenientes de trabalho escravo. (THAHIRA, 2011, MP, v.3, p. 42 *tópico Educação em valores*).

Em seguida, o MP aborda a escravidão correlacionada aos DH:

A escravidão rouba a dignidade do ser humano. Ao ser reduzido à mão de obra escrava, a pessoa perde o seu valor, deixa de ser um membro ativo da sociedade e é reduzida à condição de coisa. Incentive os alunos a refletir sobre a escravidão de modo crítico, valorizando o cumprimento dos direitos humanos em âmbito universal. (THAHIRA, 2011, MP, v.3, p. 42 *tópico Educação em valores*).

O manual critica a exploração do trabalho escravo como afronta aos DH. Ao reportar que ainda há escravidão em alguns lugares do Brasil e no mundo, o MP comprehende uma formação para a EDH. No entanto, Thahira (2011) ao ressaltar que a escravidão fere a dignidade da pessoa humana em âmbito universal, ela entende os DH a partir da ilusão da *descontextualização* problematizada por Santos (2013). A autora não comprehende as causas da exploração do trabalho escravo e o descontextualiza, o que dificulta pensar sobre soluções e ações para erradicar esse tipo de trabalho.

No volume um da coleção *Projeto Buritis História*, Thahira (2011) apresenta, ao professor, um outro texto sobre como o trabalho infantil no passado, nas indústrias, destacando que ele consagra um período em que as crianças não eram consideradas sujeitos de direitos:

Não foram poucas as crianças, foram muitos os adolescentes vitimados em acidentes do trabalho, em decorrência do exercício de funções impróprias para a idade, das instalações precárias dos estabelecimentos industriais, enfim, de condições de trabalho deploráveis. [...] O cotidiano de crianças e adolescentes nas fábricas e oficinas do período remete sempre para situações-limites cuja versão mais alarmante traduz-se nos acidentes de trabalho, mas que infelizmente neles não se esgotam, incorporando a violência em vários

níveis. As cenas do mundo do trabalho nos primórdios da industrialização paulistana permitem compor, de fato, em relação a esses trabalhadores, uma história contundente, espelho do dia a dia da classe operária dentro e fora dos estabelecimentos industriais. (MOURA, 1999, p. 259-260 *apud* THAIRA, 2011, MP, v.1, p. 67 *seção O mundo que queremos*).

Thahira (2011), ao citar Moura (1999), aborda esse momento histórico no MP para mostrar aos professores a importância de se trabalhar com as crianças o direito de trabalhar na idade certa. Em seguida, ela discorre sobre como as condições precárias de trabalho ocasionavam acidentes mortais. A autora foi enfática ao retratar o trabalho infantil como um ato de violência que ceifa a infância e põe em risco os direitos das crianças de brincarem e de aprendizagem, mas principalmente, o direito à vida.

Nesse sentido, o MP aborda que o trabalho infantil afetava diretamente os filhos da classe operária, pois

a implementação da indústria e sua consequente expansão norteou o destino de parcela significativa de crianças e também de adolescentes das camadas economicamente oprimidas em São Paulo, como havia norteado em outras partes do mundo. E, como em outras partes do mundo, o trabalho infanto-juvenil em São Paulo imprimiria talvez mais do que qualquer outra questão, legitimidade ao movimento operário. Nos pequenos trabalhadores, as lideranças saberiam identificar a causa preciosa, capaz de revelar aos olhos dos contemporâneos e também da posterioridade, a condição da classe operária no que esta tinha de mais miserável. (MOURA, 1999, p. 259-260 *apud* THAIRA, 2011, MP, v.1, p. 67-68 *seção O mundo que queremos*).

Nesses fragmentos, é possível perceber que Thahira (2011), ao explicar como era o trabalho infantil no passado, mostra como ele foi uma das justificativas para o movimento operário. No entanto, mais uma vez, a autora não aprofunda as causas da exploração desse trabalho, mencionando superficialmente que a própria industrialização impulsionou o trabalho infantil e como consequência o movimento operário.

Segundo o MP, no passado, os acidentes de trabalho que envolveram mortes de crianças e adolescentes, foram fatores que geraram a mobilização de lutas por melhores condições de trabalho. Acreditamos que foi importante o MP afirmar que o movimento operário simbolizou o início dos movimentos de reivindicações por garantia de direitos à proteção no trabalho, até porque, um dos objetivos do MP era trabalhar a questão do trabalho infantil em relação à Declaração dos Direitos da Criança.

Em síntese, o direito à profissionalização e proteção no trabalho, foi desenvolvido no MP da coleção *Projeto Buriti: História* por meio da contraposição entre o passado, quando havia a exploração do trabalho escravo e fabril das crianças, e o presente, em que a proibição desse trabalho é regulamentada juridicamente como direito humano fundamental. Apesar de mencionar, nas orientações ao professor, as lutas operárias no século XIX, início do XX contra o trabalho infantil que causava muitos acidentes e mortes (TAHIRA, 2011, MP, v.1, p. 67-68), e a necessidade de mudanças na sociedade para melhorar as condições socioeconômicas das famílias e garantir o direito das crianças de não trabalhar (TAHIRA, 2011, MP, v.4, p. 33), de maneira que as crianças não precisem trabalhar, a coleção pouco contribui para ampliar a compreensão do professor sobre as causas que levam ao não cumprimento do que está estabelecido no artigo sessenta do ECA.

### **3.5. Do direito à convivência familiar e comunitária**

O direito à convivência familiar e comunitária foi estabelecido no capítulo III, do título II - Dos direitos fundamentais, entre os artigos dezenove a cinquenta e dois do ECA (BRASIL, 2014, p. 16-32). No artigo dezenove do Estatuto está previsto que toda criança e adolescente "tem direito a ser criado e educado no seio da sua família, [...], assegurada a convivência familiar e comunitária [...]" (BRASIL, 2014, p. 16).

De acordo com o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, "a legislação brasileira vigente reconhece e preconiza a família, enquanto estrutura vital, lugar essencial à humanização e à socialização da criança e do adolescente, espaço ideal e privilegiado para o desenvolvimento integral dos indivíduos." (BRASIL, 2006, p.19). Desse modo, o plano reforça que a elaboração de políticas públicas é necessária para garantir o direito à convivência familiar e comunitária.

Para definir quais partes do MP da coleção *Projeto Buriti: História* analisar, para compreender como a mesma orienta o professor sobre como discutir com as crianças o direito à convivência familiar e comunitária, utilizamos as unidades de análise dos quadros 2 e 3 destacados no capítulo dois: Povo; Comunidade; Território; Família; Familiar; Europa; Europeus; Portugueses; Portuguesa; Branca; Índio; Indígena; Aldeia; Africano; África; Afro; Negra; Americano; Colonial; Coloniais; Colônia; Brasil; Brasileira; Brasileiro; Preconceito; Pluralidade; Diversidade; Diferente; Diferença;

Semelhanças; Costumes; Tradições. Entre os fragmentos textuais que continham estas palavras, escolhemos analisar aqueles que abordam diferentes organizações familiares no passado e no presente, de diferentes etnias.

No primeiro volume da coleção, na seção "O mundo que queremos", a família indígena pataxó e a solidariedade entre seus membros foi apresentada por meio da narrativa de um pataxó que vive no município de Camersia, em Minas Gerais:

O povo pataxó é solidário. [...] Todos os dias, depois do nosso trabalho diário, nós gostamos de visitar os nossos parentes. Assim, ficamos sabendo o que está acontecendo entre as nossas famílias. Quando nós matamos uma caça ou quando temos outras comidas dentro de casa, nós dividimos com nossos pais, irmãos e filhos. Aqui ninguém come sozinho, todos dividem uns com os outros o que têm. Aqui não existe tristeza, é muita alegria, cantos, trabalhos e brincadeiras. Mas quando a tristeza chega, nós fazemos jeito de mandá-la ir embora. Afinal de contas, o índio pataxó é sempre alegre. (THAHIRA, 2011, LA, v.1, p. 54 seção *O mundo que queremos*).

Para possibilitar que as crianças melhor compreendessem esse texto e relacionassem o que ele ensinava sobre a família pataxó com o seu cotidiano, Thahira (2011) propôs perguntas que, na reprodução do LA no MP, foram acompanhadas de chave de correção:

1. O que os indígenas pataxós gostam de fazer todos os dias, depois do trabalho? Por quê? Eles gostam de visitar os parentes para saber o que está acontecendo nas famílias. (THAHIRA, 2011, LA, v.1, p. 55 seção *O mundo que queremos*).
2. O que os indígenas pataxós fazem para ficar sempre alegres? Eles têm muitos cantos, trabalhos e brincadeiras. Quando a tristeza chega, eles fazem de tudo para manda-la embora. (THAHIRA, 2011, LA, v.1, p. 55 seção *O mundo que queremos*).
3. Por que os indígenas pataxós são solidários? Porque eles estão sempre em contato com as famílias, comem juntos e dividem os alimentos com parentes. (THAHIRA, 2011, LA, v.1, p. 55 seção *O mundo que queremos*).
4. converse com seus colegas. Respostas pessoais. a) Você tem muitos parentes? Você gosta de visitá-los? b) Você é solidário? Costuma dividir suas coisas? (THAHIRA, 2011, LA, v.1, p. 54 seção *O mundo que queremos*).
5. O que vocês podem fazer para ser solidários no dia a dia com os seus familiares? Resposta pessoal. (THAHIRA, 2011, LA, v.1, p. 54 seção *O mundo que queremos*).
6. Qual situação de solidariedade entre os indígenas pataxós foi representada na ilustração? A divisão de alimentos entre os familiares. (THAHIRA, 2011, LA, v.1, p. 54 seção *O mundo que queremos*).

Agora, faça um desenho que retrate uma ação de solidariedade que você costuma fazer. Mostre seu desenho para os colegas e conte o que você desenhou. (TAHIRA, 2011, LA, v.1, p. 54 seção *O mundo que queremos*).

Nas orientações específicas ao professor, o MP apresentou os objetivos específicos destas atividades: "Identificar a organização familiar dos indígenas pataxós; Comparar o tipo de relação familiar dos pataxós com o da sociedade dos não indígenas; Valorizar atitudes solidárias" (TAHIRA, 2011, MP, v.1, p. 47 seção *O mundo que queremos*). E registrou a seguinte sugestão didática:

Após a leitura do texto, converse com as crianças sobre a importância da solidariedade. Sentadas em círculo, algumas delas devem citar atitudes solidárias que têm na família, por exemplo: ajudar o irmão no dever de casa, dividir um doce com a irmã, ajudar os adultos nas atividades domésticas. Deixe que elas se expressem espontaneamente e incentive-as a continuar a agir dessa forma. (TAHIRA, 2011, MP, v.1, p. 47 seção *O mundo que queremos*).

A autora da coleção trabalha, a partir das experiências indígenas, o direito à convivência familiar baseada em atitudes solidárias que as crianças devem ter com seus familiares, bem como elementos da socialização da cultura desses povos com os alunos. Assim, há uma tentativa de inserir a EDH em uma perspectiva intercultural.

Nas orientações específicas ao professor sobre esta seção que aborda a família indígena, como texto complementar para essas atividades, o MP reproduz um texto sobre a questão da família enquanto espaço de aprendizagem:

A família é [...] um dos primeiros contextos de socialização dos indivíduos, possuindo um papel fundamental para o entendimento do processo de desenvolvimento humano [...]. Ela é um espaço de transmissão de cultura, significado social e conhecimento comum agregado ao longo das gerações. Neste espaço, tanto a criança quanto membros familiares são participantes ativos. (DESEN, 2010, *apud* TAHIRA, 2011, MP, v.1, p. 47 seção *O mundo que queremos*)

Assim como o ECA e os documentos oficiais de DH, o MP concebe o direito à convivência familiar e comunitária como espaço de socialização e troca de saberes inerentes ao desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

Ainda nestas orientações específicas ao professor, o MP diz que:

Por muito tempo, a família conjugal moderna predominou como modelo socialmente aceito; entretanto, a participação e a inserção da mulher nas diferentes esferas sociais e sua constituição como

individuo abalaram o patriarcalismo e, consequentemente, a "família tradicional nuclear" [...] o modelo tradicional é entendido como um grupo composto por pai, mãe e filhos naturais desta união, com papéis de gênero claramente definidos, ou seja, o pai ocupa a função de provedor material da família e a mãe, a de responsável pelas tarefas domésticas e pelo cuidado dos filhos. Mas, as mudanças no papel feminino geraram uma maior flexibilização das relações íntimas, sobretudo de famílias nucleares, e uma constante reformulação de projetos individuais e grupais. [...]. Algumas tipologias de família são genuinamente novas, como famílias de homossexuais ou com filhos concebidos por meio de inseminação artificial, enquanto outras sempre existiram, mas só receberam uma denominação recentemente, como no caso das "famílias reconstituídas". (DESEN, 2010, *apud* THAHIRA, 2011, MP, v.1, p. 46-47 *seção O mundo que queremos*).

Nesse fragmento textual, o MP menciona famílias concebidas por homossexuais que também é uma preocupação da EDH. Ou seja, ao abordar as novas concepções familiares por meio do diálogo com a diversidade, Thahira (2011) cumpre uma das metas do PNDH-3 (BRASIL, 2010a, p. 121) que é "reconhecer e incluir nos sistemas de informação do serviço público todas as configurações familiares constituídas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), com base na desconstrução da heteronormatividade.".

Segundo Pereira e Schimanski (2012), para a discussão da família homoparental, há a necessidade de um problematização das relações de gênero presentes na instituição familiar desde suas origens. Esses pesquisadores explicam que, com o advento do processo de industrialização, houve a diminuição dos membros familiares, e surgiu a família nuclear moderna como modelo ideal a ser seguido:

a família "boa", "certa", "estruturada" – e que se apresenta com pai, mãe e filhos. Alguns relatos e estudos caracterizam que as famílias que não se enquadram nos moldes tradicionais e idealizados são consideradas famílias "desorganizadas" e ou "desestruturadas", ou seja, as que são compostas de outras formas, como por exemplo, mãe ou pai ou responsável e filhos. (PEREIRA; SCHIMANSKI, 2012, p.3).

Nesse viés, qualquer família que foge aos padrões tradicionais era desconsiderada no contexto da sociedade. Em contraposição a isto, em 2011, no Brasil, o Supremo Tribunal Federal (STF) aprovou os direitos civis para casais do mesmo sexo para legitimar sua união estável, e o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) autorizou a realização do casamento entre casais do mesmo sexo em todos os cartórios do País. Conforme Pereira e Schimanski (2012), com esta mudança de concepção sobre as

famílias, os livros didáticos também começaram a romper com a visão pragmática e heteronormativa de retratar apenas a família nuclear composta por pai, mãe e filhos. No entanto, na coleção *Projeto Buriti História* isto foi feito timidamente, apenas em uma passagem nas orientações ao professor e sem nenhuma referência no LA.

No LA do primeiro volume, a coleção compara exemplos de famílias do passado e as novas composições familiares da atualidade a partir de famílias tradicionais e nucleares. O texto "Famílias de outros tempos" se refere às composições familiares do passado, nas quais as famílias brasileiras costumavam viver no campo e tinham muitos filhos. O LA informa que, no passado, as famílias mais ricas tinham escravos para cuidar das crianças e das tarefas de casa, como é possível observar na figura a seguir:

Figura 14: "Família de outros tempos" – Coleção Projeto Buriti: História

3

**Tema**

## Famílias de outros tempos

**● Famílias que viviam no campo**

Há mais de 200 anos, no Brasil, grande parte das famílias vivia no campo. Era comum um casal ter muitos filhos.

As famílias ricas tinham escravos que trabalhavam na fazenda. Algumas escravas trabalhavam na residência de seus senhores e cuidavam dos filhos deles e das tarefas domésticas junto com a dona da casa.

**● A família de Alberto Santos Dumont**

Henrique e Francisca casaram-se em 1856 na cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais. Eles moravam em uma fazenda onde havia muitos pés de café. Nessa fazenda nasceu Alberto. Ele tinha sete irmãos: cinco mulheres e dois homens.

Desde pequeno, o menino Alberto sonhava voar como os pássaros e os balões. Ele cresceu e manteve o seu sonho. Então se tornou o inventor da "máquina de voar": o avião.

Voo do 14 Bis em 23 de outubro de 1906, no Campo de Bagatelle, em Paris, França.

REF.: REPRODUÇÃO - COLEÇÃO NA MAMMA MIA! MUSEU DE ANGÉRIO

50

**ATIVIDADES**

**Compreender**

1 Copie o quadro em seu caderno. Em seguida, reescreva as frases, colocando na coluna correta.

Há 200 anos	Atualmente

a) A maioria das famílias vivia no campo. Há 200 anos.  
b) A maioria das famílias vive na cidade. Atualmente.  
c) A maioria das mulheres cuidava da casa. Há 200 anos.  
d) Grande parte das mulheres trabalha fora. Atualmente.

2 Em qual coluna do quadro da atividade anterior entraria cada família?

 HOJE	 Há 200 anos.
----------	------------------

**Pesquisar**

3 converse com o adulto mais velho de sua família sobre o tempo em que ele era criança. Anote o nome completo, a data de nascimento e a relação de parentesco do entrevistado (avô, avó, tio, tia, pai, mãe etc.). Você pode seguir o roteiro para fazer a entrevista.

- Quantos irmãos você teve?
- Onde vocês moravam: no campo ou na cidade?
- O que o seu pai fazia?
- O que a sua mãe fazia?

51

FONTE: Projeto Buriti: História – 2º ANO (THAHIRA, 2011, LA, v.1, p. 50-51).

Nas atividades que acompanham esse texto, Thahira (2011) solicita que o professor trabalhe com as crianças uma comparação de famílias há duzentos anos e atualmente. E ainda, há duas imagens de famílias para determinar qual é a do passado, e qual é a da atualidade. Em ambas as fotografias da segunda atividade, Thahira (2011) apresenta duas famílias heterossexuais. Na imagem do passado, a autora apresentou uma família do campo, de origem étnica branca, composta por pai, mãe e seis filhos. Em relação à família da atualidade, a imagem representa a diminuição do número de membros das famílias, além de inserir uma perspectiva multicultural: o pai com características físicas da população negra, a mãe aparentemente branca e o filho pardo.

Isto é, na comparação de famílias do presente e do passado, as diferenças apontadas pela autora são apenas em relação ao número de filhos. A coleção desconstrói a heteronormatividade apenas nas orientações ao professor e não nas atividades, textos e imagens propostos no LA. E mesmo no manual do professor, essa desconstrução acontece apenas em nível de informação e não de sugestão de atividades e orientações aos docentes de como abordar o assunto com as crianças e adolescentes.

Este silêncio em relação ao matrimônio e as composições homoafetivas tem ligação direta com a tradição de pensar a família de forma binária e heterosexual:

o que se pode afirmar é que, independente da configuração familiar que se instalou em diferentes momentos da história brasileira, pensar em família hoje ainda remete pensar em uma concepção de formação binária e heterosexual, com fins de reprodução e formação dos indivíduos para conviverem em sociedade. Essa formação binária heterosexual é um elemento importante que dificulta a aceitação da construção de famílias compostas por casais homoafetivos enquanto estrutura familiar por grande parte da sociedade. (PEREIRA; SCHIMANSKI, 2012, p.3).

A dificuldade de aceitação destas novas concepções familiares, o preconceito e a discriminação por parte da sociedade, influencia na escolha dos autores para abordar ou não esse tema nos textos e imagens dos livros didáticos.

Ramires (2009, p. 91) realizou uma pesquisa sobre a ausência de novos arranjos familiares que abordem a diversidade sexual no livro didático. A autora constatou que, predominantemente, os materiais didáticos representam famílias "monoparentais, chefiadas por mulheres, intergeracionais, multirraciais, com homens exercendo o cuidado infantil, com crianças provenientes de adoção." Conforme a autora, a inexistência nos livros didáticos com composições familiares baseadas na diversidade sexual gera mais preconceito e intolerância:

a reiteração da heteronormatividade nos modelos de família examinados se mantém hegemônica e, como nos recorda Rogério Junqueira, adquire capacidade de atualização, indispensável para que a hegemonia se mantenha e produza seus efeitos. Constatase, portanto, que o modo prevalente de abordar a família corrobora vigorosamente o padrão heterossexista. Este produz e alimenta a homofobia na medida em que fornece elementos imprescindíveis para que a educação em geral – e dentro dela, a instituição escolar em particular – não se ocupe e, mais ainda, não questione a violência física e verbal sofrida por estudantes homossexuais. Permite-se, por meio da negligência, que a experiência educacional de tais estudantes se transforme num verdadeiro inferno, relegando-os(as) a um não-lugar. (RAMIRES, 2009, p. 92).

Thahira (2011) sugere que os professores trabalhem com as crianças a multiplicidade de composições familiares contemporâneas, sem considerar entre elas as famílias homoafetivas. Ela indica o trabalho com a música "Vovô" de Sandra Perez, do CD "Pé com Pé" do grupo Palavra cantada, a qual representa famílias multigeracionais. Um texto complementar reproduzido no MP explica a composição e significado deste arranjo familiar em comparação com outros arranjos:

Independentemente da tipologia, as estatísticas têm mostrado um aumento crescente de crianças que vivem em lares com apenas um genitor [...]. Três outras formas de família vêm aumentando nas sociedades ocidentais modernas: a poligamia, as famílias extensas e as famílias denominadas multigeracionais. Com relação à primeira, apesar de ilegal, constitui uma estrutura familiar cuja existência não podemos negar, particularmente no Brasil, onde homens formam nova família, mantendo, ao mesmo tempo, esposa e filhos de um casamento legal. [...]. Embora a família extensa seja comum em muitas culturas, o compartilhamento do mesmo espaço, nas sociedades ocidentais, ocorre mais por razões práticas do que por concepção cultural [...]. A razão principal é a econômica, e, por isso, encontramos famílias extensas mais frequentemente em grupos com rendimento familiar insuficiente. [...] Finalmente, as ‘famílias multigeracionais’, cujo convívio familiar ocorre entre quatro ou até mais gerações, surgiram a partir da melhoria da qualidade de vida, fator responsável pelo prolongamento dos anos de vida da população em sociedades ocidentais. Esse convívio de gerações tem sido muito frequente em famílias de adolescentes grávidas ou nas quais os genitores trabalham fora, as avós assumindo os papéis de mãe e pai. (DESEN, 2010, *apud* THAHIRA, 2011, v.1, p. 47. *Seção O mundo que queremos*).

A coleção também propõe, no LA, que as crianças que elaborem a árvore genealógica de sua família, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 15: Árvore genealógica da família - "Tópico Educação em valores".

Tema
2

## Álbum de família

**Toda família tem uma história**

As famílias mudam com o passar do tempo. Quando uma família vai morar em outro município ou quando nasce um bebê, acontece uma mudança.

**A família de Fátima**

Fátima nasceu em 1950 no município de Olinda, no estado de Pernambuco. Em 1972, ela se casou com Alberto e se mudou para Recife, no mesmo estado. O casal teve dois filhos: Vanessa e Carlos. Hoje, Fátima e Alberto têm três netos: Matheus, Lucas e Ana.

**A árvore genealógica**

Usamos a árvore genealógica para representar as relações entre as pessoas de uma família. Os familiares mais antigos ocupam a parte de cima da árvore e os mais novos aparecem na parte de baixo da árvore.

Veja a árvore genealógica da família de Fátima.

```

graph TD
    F((Fátima)) --- A((Alberto))
    F --- J((João))
    F --- V((Vanessa))
    J --- M((Matheus))
    V --- L((Lucas))
    V --- A((Ana))
    L --- M2((Marta))
  
```

Reprodução permitida. Até 100% do Código Penal e Lei 8.629 de 20 de Novembro de 1993.

FONTE: Projeto Buriti: História – 2º ANO (THAHIRA, 2011, LA, v.1, p.48).

No tópico "Educação em valores" do MP, para esta atividade, o professor encontra a seguinte orientação:

as atividades de construção da árvore genealógica ou de entrevista com familiares podem se tornar muito interessantes, pois propiciam aos alunos refletir sobre suas origens. Porém, algumas situações delicadas podem surgir nesse momento. Verifique os casos em que os alunos não conhecem seus pais biológicos e vivam com outras pessoas, como tios, avós, pais adotivos, etc. Ao propor a atividade 3, prepare a classe para discutir essa questão. O respeito às diferenças é

um dos principais requisitos para a formação de cidadãos. (THAHIRA, 2011, v.1, p. 45-46 *tópico Educação em valores*).

Observamos também que, ao trabalhar o direito à convivência familiar e comunitária a partir da exposição de diferentes arranjos familiares, Thahira (2011) privilegia as famílias das sociedades ocidentais contemporâneas. Nesta perspectiva, o MP silencia as diferenças culturais, ao desconsiderar a abordagem de famílias não ocidentais.

Outra orientação que o MP da coleção *Projeto Buriti: História* faz aos docentes em relação à temática do direito à convivência familiar se refere aos direitos e deveres de seus membros:

No estudo do lugar onde moramos, tratamos do assunto bem-estar familiar. Aproveite para reforçar e estimular a participação dos alunos na vida familiar. Lembre-os de que cada um tem seus direitos e deveres dentro de qualquer grupo social. Peça que listem as ações que podem empreender para ajudar os pais e a família, por exemplo: cuidar da organização do material escolar, dos brinquedos, arrumar o quarto, ajudar nos afazeres domésticos, etc. Dessa forma, a atividade contribuirá para a formação de cidadãos mais conscientes, que sabem da importância de colaborar para o bem-estar da sociedade. (THAHIRA, 2011, MP, v.1, p. 52 *seção O mundo que queremos*).

A autora, nesse trecho, chama atenção para o fato de que os professores precisam trabalhar com as crianças os direitos e deveres dentro do convívio familiar para formação de cidadãos conscientes da importância do bem-estar social. No entanto, esta pesquisa parte da compreensão de que bem-estar não se configura como direito. Por exemplo, a Fundabem e as Febem's, bem como a Ditadura Militar adotavam como princípio de ação as políticas de bem-estar e controle social.

Por meio destas orientações do manual, compreendemos que além de transferir para a escola a responsabilidade dos pais de ensinar valores de convivência aos alunos, o MP sugere que é dever das crianças e dos adolescentes ajudar em casa com os afazeres domésticos. Ou seja, ao trabalhar os direitos a autora também frisa os deveres, ao defender a concepção contra hegemônica de DH. Santos (2013, p. 69-70), critica esta abordagem: "a cultura dos direitos humanos não comporta uma cultura de deveres, mesmo que a arquitetura dos direitos humanos esteja fundada numa imaginária simetria entre direitos e deveres.". Isto é, em uma concepção contra hegemônica de DH, não cabe conceber os direitos a partir de uma cultura de dever. Ao indivíduo é garantido o direito apenas por ser humano independente dos deveres que lhes são atribuídos.

Portanto, compreendemos que o MP da coleção *Projeto Buriti: História* aborda o direito à convivência familiar e comunitária por meio de algumas composições familiares do passado e da atualidade. Thahira (2011) procura inserir a diversidade familiar indígena em uma tentativa de aproximação com concepção contra hegemônica e intercultural de DH, mas ela não consegue romper com a concepção universalista, quando apresenta para os alunos e para o professor apenas famílias nucleares heterossexuais, silenciando os novos arranjos familiares homoafetivos. Concepção esta também frisada, quando a autora correlaciona o direito à convivência familiar e comunitária aos deveres de todos, inclusive as crianças, colaborarem para o bem estar social por meio de atitudes individuais como organizar o quarto etc.

### **3.6. A EDH na coleção Projeto Buriti História: uma concepção universalista de Direitos Humanos**

O MP da coleção *Projeto Buriti: História* apesar de quase não abordar explicitamente a EDH, nas orientações ao professor, o faz por meio de temáticas transversais nas seções "O mundo que queremos" e tópicos da "Educação em valores". Na análise destas orientações desenvolvida no capítulo 3, relacionamos diversos fragmentos da coleção com trechos de documentos que regulamentam internacional e nacionalmente os Direitos Humanos - DUDH, PNDH-3, PNEDH, ECA, mas na coleção isto quase não é feito, o que pouco contribui para que o professor conheça esses documentos e compreenda a relação entre as temáticas abordadas, as regulamentações dos DH e as pesquisas e reflexões teóricas sobre as mesmas. A maior parte das orientações ao professor se refere a dinâmicas que ele pode desenvolver para trabalhar o conteúdo do livro do aluno ou a chaves de correção das questões de compreensão propostas no LA, as quais são mera reprodução dos textos impressos no mesmo. Raras são às vezes em que o MP sugere textos complementares que possibilitam ao professor aprofundar seus conhecimentos sobre a temática abordada no LA que possibilita a EDH. Desta forma, as orientações do MP são apresentadas como verdades absolutas sem formar o professor em relação às diferentes concepções sobre os DH.

Conforme observamos ao longo deste capítulo, os textos, atividades e orientações ao professor que permitem, mesmo que indiretamente, abordar os direitos fundamentais previstos no ECA, em sua grande maioria, se aproximam da concepção hegemônica universal dos DH que se baseia na regulamentação jurídica dos DH, na

cidadania política, nos direitos individuais e no multiculturalismo liberal que ensina a cultura da paz e a tolerância. Assim, a coleção, em diferentes passagens, reproduz as cinco ilusões da concepção liberal de DH (SANTOS, 2013) – *teleologia, antiestatismo, descontextualização, monolitismo e triunfalismo* – silenciando desigualdades, ignorando movimentos sociais que reivindicam direitos coletivos para grupos historicamente excluídos, prejudicando o diálogo intercultural. Isto se efetiva quando a coleção aborda a diversidade cultural do Brasil como resultado do encontro de diferentes povos que somaram seus hábitos de higiene, alimentares, suas manifestações culturais e memórias; destaca as políticas públicas atuais que conscientizam sobre a importância da vacinação e a proibição do trabalho infantil, como avanços incondicionais em relação a situações de desinformação e de exploração existentes no passado; responsabiliza os indivíduos pelo alcance dos DH garantidos juridicamente, por meio do cumprimento de seus deveres e da pertença a um Estado-Nação; ensina os estudantes a tolerarem o diferente e expressarem suas opiniões por meio do voto, respeitando a decisão da maioria.

Esta abordagem fica evidente na unidade sete do primeiro volume, intitulada *Temos direitos*. No capítulo "Conhecer os direitos das crianças", a autora reproduziu, no LA, uma versão simplificada da Declaração dos Direitos da Criança<sup>44</sup>:

1. Ter direitos, não importa a cor da pele, o sexo, a língua ou a religião.
  2. Crescer com a proteção e ser tratadas com carinho e dedicação, 3.
  - Ter um nome e pertencer a um país.
  4. Ter saúde, com cuidados médicos e alimentação.
  5. Receber tratamento adequado se forem crianças com deficiência.
  6. Ter a proteção de uma família.
  7. Receber educação.
  8. Ser socorridas e protegidas em situação de perigo.
  9. Receber proteção contra o abandono, a exploração e a crueldade.
  10. Ser educadas com princípios de tolerância, paz e fraternidade.
- (THAHIRA, 2011, LA, v.1, p. 82).

No MP, no item *Mais informações* desta unidade, Thahira (2011) reproduz trechos de um texto informativo sobre a Declaração Universal dos Direitos das Crianças:

Nesse ano [1959], as Nações Unidas proclamam sua Declaração Universal dos Direitos das Crianças, de significado e profundo impacto nas atitudes de cada nação diante da infância. Nela, a ONU reafirmava a importância de se garantir a universalidade, objetividade e igualdade na consideração de questões relativas aos direitos da

---

<sup>44</sup> A Declaração dos Direitos da Criança foi proclamada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil através do art. 84, inciso XXI, da Constituição de 1988. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: jul. de 2017.

criança. A criança passa a ser considerada, pela primeira vez na História, prioridade absoluta e sujeito de direito, o que por si só é uma profunda revolução. A Declaração enfatiza a importância de se intensificar esforços nacionais para a promoção do respeito aos direitos da criança, a sobrevivência, proteção e participação. (MARCILIO, 2011 apud THAHIRA, 2011, MP, v.1, p.64).

Nesses fragmentos de texto, Thahira (2011) utiliza conceitos-chave como: universalidade, igualdade, respeito, paz, tolerância, fraternidade, os quais predominam na concepção hegemônica de DH que universaliza os valores da cultura europeia e ocidental, sem problematizá-los à luz de outras éticas que vivem em conflito na atualidade, e das relações sociais desiguais que permeiam as sociedades que defendem juridicamente os DH.

Tal como afirma Candau (2008, p.46), na matriz da modernidade, as concepções dominantes se baseiam na perspectiva liberal que concebem as interações socioculturais de forma superficial "sem enfrentar a temática das relações de poder que as perpassam.". Nesse sentido, a igualdade de DH e a tolerância marcada pela globalização se tornam excludentes a partir da pretensão monocultural. Conforme essa autora, atualmente diversos grupos, em distintos países, questionam a universalidade desses direitos que foram construídos a partir da tradição europeia. Para a autora,

a questão do universal e do particular, ou do universal e do relativo, suscitou uma discussão particularmente forte na Conferência de Viena. E, hoje em dia, vários grupos em diferentes países questionam a universalidade dos direitos tal como foi construída, considerando-a uma expressão do Ocidente e da tradição europeia. Partindo dessa perspectiva, é possível reconhecer as diferenças culturais, os diversos modos de situar-se diante da vida, dos valores, as várias lógicas de produção de conhecimento etc.? É possível construir uma articulação entre o universal e o particular, o universal e o relativo? (CANDAU, 2008, p. 47).

Ao questionar sobre a possibilidade de articular o universal e particular, Candau (2008) propõe a interculturalidade como uma perspectiva possível de diálogo com as diferenças culturais para desestabilizar a pretensa universalidade dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas. A coleção, em poucos trechos aproxima-se desta perspectiva que se relaciona com a concepção contra hegemônica de DH (SANTOS, 2013), ao sugerir que os professores incentivem seus alunos a refletirem sobre suas brincadeiras e relações familiares e comunitárias com base em experiências de diferentes comunidades indígenas, propiciando um diálogo intercultural que pode

acarretar o questionamento da cultura ocidental e branca e gerar transformações de práticas sociais e culturais individualistas e consumistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como foco analisar como a Educação em Direitos Humanos se fez presente no Manual do Professor da coleção de livros didáticos *Projeto Buriti: História*. Por meio da análise textual discursiva, encontramos fragmentos textuais que nos permitiram compreender que a coleção inseriu na seção "O mundo que queremos" e no tópico "Educação em valores" temas relevantes para tratar dos direitos das crianças e adolescentes. A partir das normalizações do PNDH-3 (BRASIL, 2010c), PNEDH (BRASIL, 2007) e do ECA (BRASIL, 2014), em diálogo com as concepções hegemônicas e contra hegemônicas de DH problematizadas por Santos (2013, 2014), Candau (2008, 2010) e outros autores, analisamos as concepções de Direitos Humanos presentes nesses fragmentos de textos que orientam os docentes para EDH no ensino de História dos anos iniciais. Observamos a preponderância da concepção hegemônica universal, apesar da existência de alguns trechos que se aproximam da concepção contra hegemônica e intercultural.

Na introdução, sintetizamos o contexto político, econômico e educacional em que esta pesquisa foi elaborada. Após o golpe de Estado mascarado de processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, Michel Temer assumiu a presidência e extinguiu o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, criado em 2016. A partir da repercussão de que o presidente não considerava os DH e que em seu governo as minorias não tinham representatividade, Temer recriou o ministério dos DH e nomeou como ministra uma mulher negra, a desembargadora Luislinda Valois filiada ao PSDB, partido que apoiou o golpe. Esse contexto é marcado também pelo fortalecimento do movimento conservador "Escola sem partido" que procura censurar livros didáticos e punir professores que discutem questões de gênero e doutrinas sociais que não sejam vinculadas ao capitalismo, acusando-os de fazer doutrinação ideológica. Políticas públicas conquistadas por movimentos que lutaram pelo reconhecimento dos direitos coletivos de grupos social e historicamente excluídos estão ameaçadas.

Em relação às investigações acadêmicas já realizadas sobre a temática desta pesquisa, levantamos no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), dissertações e teses que abordaram, entre os anos de 2010 e 2016, a EDH, os DH, o Manual do Professor, o livro didático de História e o ECA. Localizamos

pesquisas que se referiam ao MP como as desenvolvidas por Alves (2010), Xavier (2011), Silva (2012) e Andrade (2014); ao livro didático de História, como Amaral (2012) e Nogueira (2014); à EDH, como Costa (2013) e Torres (2010) que se aproximam da intenção da nossa pesquisa; ao ECA e aos DH, como a pesquisa de autoria de Bastos (2012). Não encontramos, especificamente, uma pesquisa que abordava a EDH no Manual do Professor das coleções didáticas distribuídas pelo MEC por meio do PNLD, o que justifica a importância da nossa investigação.

O PNLD 2013 inseriu a temática da EDH como critério para aprovação das coleções didáticas a serem distribuídas nas escolas públicas do Brasil, com destaque para os direitos das crianças e adolescentes. Dentre as trinta e cinco obras aprovadas pelo PNLD 2013, a coleção *Projeto Buriti: História* foi a mais adotada em âmbito nacional, por isso a mesma foi selecionada como objeto de estudo desta pesquisa.

Para preparar o referencial teórico-metodológico que delineou a análise de nosso objeto, no primeiro capítulo, discutimos como os DH foram regulamentados, em nível nacional e internacional, com base em uma concepção universalista, em um processo histórico que envolveu tensões entre concepções hegemônicas (universais ou relativistas) e contra hegemônicas e interculturais de DH.

A concepção hegemônica e universal de DH está baseada na abordagem capitalista e liberal que permeia esses documentos jurídicos regidos por interesses individuais acima dos coletivos, que não se opõem à propriedade privada e a desigualdade social e promovem a tolerância em relação às diferenças culturais e a cidadania política. Os defensores da concepção relativista de DH destacam que é impossível que os direitos sejam universais na medida em que cada cultura possui sua própria perspectiva do que é direito fundamental e dignidade humana. Assim, eles se opõem à concepção universalista, porque partem do pressuposto de que os valores universais foram estabelecidos com base na cultura ocidental capitalista. Em contraposição a estas duas abordagens hegemônicas de DH, foi elaborada a concepção contra hegemônica e intercultural que defende a superação do universalismo e do relativismo cultural e propõe um diálogo intercultural como solução para esta superação, sem desconsiderar a necessidade de enfrentar os conflitos e desigualdades sociais. A concepção intercultural de DH liga-se a uma perspectiva de cidadania social ativa constituída por movimentos sociais que lutam por direitos coletivos para grupos historicamente discriminados, explorados e excluídos.

Como o objeto de estudo desta pesquisa foram os livros didáticos elaborados para o trabalho com crianças de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, consideramos os direitos estabelecidos no ECA para analisar como a coleção orientou os professores em relação a estas concepções de DH e a EDH. A compreensão desse Estatuto pautou-se na ideia de que o mesmo revolucionou os direitos das crianças e adolescentes ao considerá-los como sujeitos portadores de direitos e não objetos de controle, disciplinarização e punição.

No segundo capítulo, apresentamos e justificamos a trajetória da pesquisa, bem como a escolha do seu objeto e a definição dos seus procedimentos metodológicos baseados na pesquisa qualitativa e documental a partir da análise textual discursiva. Esta última corresponde a uma metodologia de pesquisa alternativa entre a análise de conteúdo e a análise de discurso, procurando o equilíbrio entre estas duas concepções. Por meio de três etapas - desmontagem dos textos ou unitarização; estabelecimento de relações ou categorização; e nova compreensão, ela busca compreender os fenômenos e não testá-los ou comprová-los com base em hipóteses estabelecidas *a priori*.

Nessa perspectiva, para analisar o MP da Coleção *Projeto Buriti História*, delineamos o *corpus*, ou seja, definimos que nossa investigação focaria na análise das orientações ao professor referentes à seção "O Mundo que Queremos" e ao tópico "Educação em valores". As categorias de análises foram definidas a partir dos cinco direitos fundamentais previstos no ECA: direito à vida e à saúde; direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; direito à profissionalização e à proteção no trabalho; direito à convivência familiar e comunitária. Definidas estas categorias, realizamos uma leitura exploratória do MP da coleção para selecionar as unidades de análise que foram estabelecidas por meio das palavras mais evocadas nos textos da seção "O mundo que queremos" e do tópico "Educação em valores", com o auxílio do aplicativo *Tagul Word Cloud Art*. Por meio desse aplicativo, formatamos nuvens de palavras mais recorrentes nesses fragmentos da coleção. Com base nestas unidades organizadas em categorias, desconstruímos o MP em fragmentos textuais, e posteriormente construímos os metatextos que compuseram o terceiro capítulo da dissertação.

No terceiro capítulo, discutimos quais as concepções de DH presentes no MP da coleção *Projeto Buritis História* que orientam o professor para trabalhar a EDH. Observamos que os organizadores da coleção selecionaram os conteúdos da mesma com base nos critérios do PNLD, para evitar serem excluídas do programa. Por isso, a

presença forte de temas como os direitos das crianças e adolescentes, a cultura e história da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas, os quais estão previstos nos documentos que regulam a EDH. Esses temas foram abordados, na maioria das vezes, por meio dos princípios de fraternidade, solidariedade, tolerância e cultura da paz em uma concepção universalista de DH, apresentada como verdade absoluta, e não como uma concepção entre outras, construída social e historicamente por setores liberais da sociedade.

Para finalizar, compreendemos que a pesquisa sobre a formação dos professores para desenvolver a EDH não se esgota aqui. Acreditamos que o livro didático não é a única fonte de conhecimento e planejamento docente sobre a EDH. Professoras e professoras, ao utilizar o livro didático em sala, podem transgredi-lo ou complementá-lo com outros materiais, mesclando suas concepções com outras construídas na trajetória pessoal e profissional de cada docente e na relação dele com a comunidade escolar em que atua. Assim, a partir das análises desta investigação, suscitamos alguns questionamentos sobre as concepções de DH abordadas em sala de aula: De que forma os professores trabalham os DH estabelecidos pelo ECA? Em seus planejamentos, o professor se baseia no MP das coleções didáticas para discutir a EDH com os alunos? Quais são as concepções de DH que os professores têm e utilizam para problematizar a EDH e os direitos infanto-juvenis com as crianças?

Mesmo com esses novos questionamentos, esperamos que esta pesquisa contribua com as reflexões sobre a formação dos professores para desenvolver a EDH em uma perspectiva contra hegemônica e intercultural no espaço escolar e, mais especificamente nas aulas de História, em contraposição aos projetos e práticas políticas e culturais que têm ameaçado as conquistas obtidas pelos movimentos sociais que lutam pelos direitos coletivos de grupos historicamente excluídos e explorados em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14.724, de 17.03.2011.** Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011.

ABRAMOWICS, A. et al. **O plural da infância:** aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

ALVES, R. C. **Manuais do Professor do ensino médio: imagens discursivas de professor e de ensino de ELE.** 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Letras. Rio de Janeiro, 2010.

AMARAL, S. R. R. **Significações do professor de História para sua ação docente:** o livro didático de História e o manual do professor do segundo segmento do Ensino Fundamental no PNLD 2008. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

ANDRADE, P. R. **Manual do professor: constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna.** 2014. 293 f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Programa de Doutorado Interinstitucional (Dinter), Porto Alegre, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm). Acesso em: 20 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2013.** Brasília, 03 nov. 2010c. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores>. Acesso em: 20 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.639,** de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.080/90**, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm)>. Acesso em: 03 Jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2013: História**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

\_\_\_\_\_. **Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos**. Título original: Plan of Action: World Programed for Human Rights Education; first phase. 2006. Tradução: Ministério da Educação. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília: SEDH/PR, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília: SEDH/PR, 2010c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília/DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. In: CRAVEIRO, C. B. A.; MEDEIROS, S. Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação. Brasília/DF, 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília-DF: Conanda, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente e legislação correlata** [recurso eletrônico] : Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 12. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-equidade/acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

BENEVIDES, M. V. Cidadania e Direitos Humanos. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**. s/d. Disponível em: <[www.iea.usp.br/artigos](http://www.iea.usp.br/artigos)>. Acesso em: 01 Set 2016.

BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, SP, v.30, n.3, p.1-3, 2004.

\_\_\_\_\_. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

CANDAU, V. M. EDH: desafios atuais. In: GODOY, Rosa Maria et al. **Educação e Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Brasilia: SEDH, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Somos todos iguais? Escola, discriminação e Educação em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Tradução: Estela dos Santos Abreu, Cláudio Santoro. Campinas – SP: Papirus, 1991.

CHAUÍ, M. Direitos Humanos e medo. In: FESTER, A.C.R. (Org.). **Direitos Humanos: um debate necessário**. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 15-36.

\_\_\_\_\_. Cultura e democracia. **Crítica y emancipación**: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2008 (p. 53-76). Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acesso em: 28 Set. 2016.

BASTOS, A. B. **Direitos humanos das crianças e adolescentes: as contribuições do Estatuto da Criança e do Adolescente para a efetivação dos direitos humanos infanto-juvenis**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Direito. Belo Horizonte, 2012.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2004, v. 30, n. 3, pp. 549-566.

COSTA, A. G. N. **Educação em Direitos Humanos: ouvindo a comunidade escolar e observando suas práticas**. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

COSTA, L. N. **O álbum seriado como instrumento de orientação sobre os direitos das crianças**. 2016. 65 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

DIGIÁCOMO, M. J.; DIGIÁCOMO, I. A. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado**. Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente. Curitiba, 2013. 6ª Edição.

DUDH. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, USP: São Paulo. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em 27 Jul. 2015.

FRANCO, A. P. **Apropriação docente dos livros didáticos de História das séries iniciais do ensino fundamental.** 2009. 283f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

\_\_\_\_\_. Uma conta de chegada: a transformação provocada pelo PNLD nos livros didáticos de História. In: MAGALHÃES, M.; ROCHA H.; RIBEIRO, J. F.; CIAMBARELLA, A. (Org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia.** 1ed. Rio de Janeiro: FGV, 2014, v. 1, p. 143-164.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa.** 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GAGLIOTTO, G. M.; VAGLIATI, A. C. **A identificação da violência sexual em crianças e adolescentes no espaço escolar:** limites e possibilidades de enfrentamento na voz dos professores. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2002.

GORCZEVSKI, C; TAUCHEN, G. Educação em Direitos Humanos: para uma cultura da paz. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 66-74, jan./abr. 2008.

GROSFOGUEL. R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. SANTOS, Boaventura Sousa e MENESSES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Edição Almedina S/A: Coimbra, 2009.

GUIMARÃES, E. F. A construção histórico-sociológica dos direitos humanos. **Democracia, Direitos Humanos e gênero.** Revista ORG & DEMO, Marília, v.11, n.2, p.95-112, jul./dez., 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro – 10<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos:** uma história / Lynn Hunt; tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas 2003

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário – Pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

MELO FILHO, A.M. C. **Educação em Direitos Humanos: uma análise de livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio.** 2015. 218 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Direitos Humanos, Recife. 2015.

MENDES, E. B. Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente: comentários do livro i, parte geral, artigos 1º a 85. In: MIRANDA, H. **Crianças e adolescentes: do tempo da assistência à era dos direitos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, S. A. Educação escolar quilombola em Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

MIRANDA, H. Conselho tutelar e escola: (re)pensando os sentidos da proteção. In: VILLACHAN-LYRA, P.; CHAVES, E.C.; CARMO, J.I.B. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescente**. Recife, PB: MXM gráfica e editora, 2016.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textualdiscursiva. **Ciência & Educação**, v.9 n.2, p.191-211, 2003.

\_\_\_\_\_. GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2.ed. ver. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

OLIVEIRA, F. B. **As causas da exploração do trabalho infantil: discussão frente à legislação brasileira e internacional**. I Seminário Amazonense de Combate à Exploração do Trabalho Infantil. Manaus, junho de 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2003.

NOGUEIRA, A. C. O. **Manual do Professor, muito prazer em (re)conhecê-lo! Uma análise sociorretórica do gênero**. 2014. 271f. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós- Graduação em Estudos da Linguagem. Natal. 2014.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teóricoprática. Campinas: Papiros, 1997.

PEIXOTO, A. A. A. A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. In: CASTRO, L. R. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro. Editora FAPERJ, 2001.

PEREIRA, C. M. S.; SCHIMANSKI, E. **A família homoafetiva na perspectiva dos estudos de gênero**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2012.

PESSOA, A. C. P. R. **O direito à educação e a educação em/para direitos humanos no PNDH-3**. 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências Jurídicas) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2011.

PIOVESAN, F. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Max Limonad, 2007.

PROJETO DE LEI N.º 867, de 2015. **Programa Escola sem Partido.** Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: jul.2017.

RAMIRES, C. V. L. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio.** Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009.

RIBEIRO, F. **Prezado professor:** prefácios, notas, advertências e Manual do Professor. 2015. 183f. Dissertação (Mestrado). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2015.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B.S. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento/** SANTOS, B. S.; CHAUÍ, M. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos.** Coimbra: Almedina, 2014.

SILVA, G. D.; SILVA, J. M. M. Da análise do discurso à apreciação das práticas discursivas: possibilidades metodológicas para a pesquisa em educação. **Revista Artifícios**, Belém, v.2, n.3, p.1-19, 2012.

SILVA, C. V. A. **O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e escrita.** 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2012.

SKILAR, C. A materialidade da Morte e o Eufemismo da tolerância: duas faces, dentre milhões de face desse monstro (Humano) chamada racismo. In: GALHO, S.; SOUZA, R. M. **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência.** Campinas: Editora Alínea, 2004.

THAHIRA, R. **Projeto Buriti:** história. Obra em quatro volumes: 2º ao 5º ano. São Paulo, SP: Moderna, 2011.

TOLFO, A. C. Direitos humanos e a construção da cidadania. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI.** Vol. 9, N.17: p. 33-43, Outubro. 2013.

TUVILLA RAYO, J. **Educação em direitos humanos:** rumo a uma perspectiva global. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TORRES, I. S. **A Fraternidade como categoria política: princípio anunciado na educação brasileira.** 2010. 144f. Tese (doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia. 2010.

TORRES, J. R. et al. **Resignificação curricular: contribuições da Investigação Temática e da Análise Textual Discursiva.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências Vol. 8 No 2, 2008.

UNESCO. **Cultura de paz:** da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da

Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

XAVIER, A. S. **A imagem do negro em Manuais para o professor: Uma análise linguístico-discursiva e ideológica**. 2011. 176f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, 2011.

## **ANEXOS**

**ANEXO A: Números de distribuição das Coleções didáticas aprovadas pelo PNLD**  
**História 2013**

**Ministério da Educação – MEC**  
**Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE**  
**Diretoria de Ações Educacionais – DIRAE**  
**Coordenação-Geral dos Programas do Livro didático – CGPLI**

**Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**  
**PNLD 2013 - Coleções Mais Distribuídas – HISTÓRIA**

**Fonte: Coordenação de Cálculo e Qualidade**

Seq.	Código	Título	Tipo (L=Livro do Aluno M=Livro do Professor)	ANO	Quantidade	Quantidade por Coleção
1 <sup>a</sup>	25398C0620	PROJETO BURITI - HISTÓRIA	L	2º Ano	514.428	2.261.683
	25398C0620	PROJETO BURITI - HISTÓRIA	M	2º Ano	18.994	
	25398C0621	PROJETO BURITI - HISTÓRIA	L	3º Ano	545.715	
	25398C0621	PROJETO BURITI - HISTÓRIA	M	3º Ano	19.852	
	25398C0622	PROJETO BURITI - HISTÓRIA	L	4º Ano	549.812	
	25398C0622	PROJETO BURITI - HISTÓRIA	M	4º Ano	20.067	
	25398C0623	PROJETO BURITI - HISTÓRIA	L	5º Ano	572.198	
	25398C0623	PROJETO BURITI - HISTÓRIA	M	5º Ano	20.617	
2 <sup>a</sup>	25384C0620	PORTA ABERTA - HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	L	2º Ano	319.829	1.451.230
	25384C0620	PORTA ABERTA - HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	M	2º Ano	12.225	
	25384C0621	PORTA ABERTA - HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	L	3º Ano	344.292	
	25384C0621	PORTA ABERTA - HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	M	3º Ano	12.871	
	25384C0622	PORTA ABERTA - HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	L	4º Ano	360.909	
	25384C0622	PORTA ABERTA - HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	M	4º Ano	13.510	
	25384C0623	PORTA ABERTA - HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	L	5º Ano	373.699	
	25384C0623	PORTA ABERTA - HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	M	5º Ano	13.895	
3 <sup>a</sup>	25228C0620	ÁPIS HISTÓRIA - 2º ANO	L	2º Ano	317.004	1.381.132
	25228C0620	ÁPIS HISTÓRIA - 2º ANO	M	2º Ano	11.537	

	25228C0621	ÁPIS HISTÓRIA - 3º ANO	L	3º Ano	335.799	
	25228C0621	ÁPIS HISTÓRIA - 3º ANO	M	3º Ano	12.067	
	25228C0622	ÁPIS HISTÓRIA - 4º ANO	L	4º Ano	330.824	
	25228C0622	ÁPIS HISTÓRIA - 4º ANO	M	4º Ano	11.955	
	25228C0623	ÁPIS HISTÓRIA - 5º ANO	L	5º Ano	349.490	
	25228C0623	ÁPIS HISTÓRIA - 5º ANO	M	5º Ano	12.456	
	25207C0620	A ESCOLA É NOSSA HISTÓRIA - 2º ANO	L	2º Ano	221.078	
	25207C0620	A ESCOLA É NOSSA HISTÓRIA - 2º ANO	M	2º Ano	8.345	
	25207C0621	A ESCOLA É NOSSA HISTÓRIA - 3º ANO	L	3º Ano	238.656	
	25207C0621	A ESCOLA É NOSSA HISTÓRIA - 3º ANO	M	3º Ano	8.873	
	25207C0622	A ESCOLA É NOSSA HISTÓRIA - 4º ANO	L	4º Ano	240.325	
	25207C0622	A ESCOLA É NOSSA HISTÓRIA - 4º ANO	M	4º Ano	8.931	
	25207C0623	A ESCOLA É NOSSA HISTÓRIA - 5º ANO	L	5º Ano	249.066	
4ª	25207C0623	A ESCOLA É NOSSA HISTÓRIA - 5º ANO	M	5º Ano	9.156	984.430
	25309C0620	HISTÓRIA	L	2º Ano	131.937	
	25309C0620	HISTÓRIA	M	2º Ano	4.922	
	25309C0621	HISTÓRIA	L	3º Ano	140.272	
	25309C0621	HISTÓRIA	M	3º Ano	5.162	
	25309C0622	HISTÓRIA	L	4º Ano	144.161	
	25309C0622	HISTÓRIA	M	4º Ano	5.313	
	25309C0623	HISTÓRIA	L	5º Ano	149.620	
5ª	25309C0623	HISTÓRIA	M	5º Ano	5.429	586.816
	25242C0620	APRENDER JUNTOS HISTÓRIA	L	2º Ano	124.484	
	25242C0620	APRENDER JUNTOS HISTÓRIA	M	2º Ano	4.681	
	25242C0621	APRENDER JUNTOS HISTÓRIA	L	3º Ano	135.554	
	25242C0621	APRENDER JUNTOS HISTÓRIA	M	3º Ano	4.998	
	25242C0622	APRENDER JUNTOS HISTÓRIA	L	4º Ano	137.000	
	25242C0622	APRENDER JUNTOS HISTÓRIA	M	4º Ano	5.078	
	25242C0623	APRENDER JUNTOS HISTÓRIA	L	5º Ano	142.909	
6ª	25242C0623	APRENDER JUNTOS HISTÓRIA	M	5º Ano	5.223	559.927
	25287C0620	DE OLHO NO FUTURO HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	L	2º Ano	76.242	
	25287C0620	DE OLHO NO FUTURO HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	M	2º Ano	2.932	
	25287C0621	DE OLHO NO FUTURO HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	L	3º Ano	82.408	
7ª	25287C0621	DE OLHO NO FUTURO	M	3º Ano	3.090	344.530

	HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO				
25287C0622	DE OLHO NO FUTURO HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	L	4º Ano	83.861	
25287C0622	DE OLHO NO FUTURO HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	M	4º Ano	3.144	
25287C0623	DE OLHO NO FUTURO HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	L	5º Ano	89.553	
25287C0623	DE OLHO NO FUTURO HISTÓRIA - NOVA EDIÇÃO	M	5º Ano	3.300	
25358C0620	MUNDO AMIGO HISTÓRIA	L	2º Ano	74.123	
25358C0620	MUNDO AMIGO HISTÓRIA	M	2º Ano	2.797	
25358C0621	MUNDO AMIGO HISTÓRIA	L	3º Ano	79.804	
25358C0621	MUNDO AMIGO HISTÓRIA	M	3º Ano	2.978	
25358C0622	MUNDO AMIGO HISTÓRIA	L	4º Ano	81.006	
25358C0622	MUNDO AMIGO HISTÓRIA	M	4º Ano	3.011	
25358C0623	MUNDO AMIGO HISTÓRIA	L	5º Ano	81.400	
8 <sup>a</sup>	25358C0623	MUNDO AMIGO HISTÓRIA	M	5º Ano	3.002
					328.121
25318C0620	HOJE É DIA DE HISTÓRIA	L	2º Ano	71.268	
25318C0620	HOJE É DIA DE HISTÓRIA	M	2º Ano	2.604	
25318C0621	HOJE É DIA DE HISTÓRIA	L	3º Ano	71.677	
25318C0621	HOJE É DIA DE HISTÓRIA	M	3º Ano	2.628	
25318C0622	HOJE É DIA DE HISTÓRIA	L	4º Ano	71.287	
25318C0622	HOJE É DIA DE HISTÓRIA	M	4º Ano	2.610	
25318C0623	HOJE É DIA DE HISTÓRIA	L	5º Ano	76.819	
9 <sup>a</sup>	25318C0623	HOJE É DIA DE HISTÓRIA	M	5º Ano	2.740
					301.633
25306C0620	HISTÓRIA	L	2º Ano	65.937	
25306C0620	HISTÓRIA	M	2º Ano	2.384	
25306C0621	HISTÓRIA	L	3º Ano	70.482	
25306C0621	HISTÓRIA	M	3º Ano	2.525	
25306C0622	HISTÓRIA	L	4º Ano	69.639	
25306C0622	HISTÓRIA	M	4º Ano	2.499	
25306C0623	HISTÓRIA	L	5º Ano	74.105	
10 <sup>a</sup>	25306C0623	HISTÓRIA	M	5º Ano	2.624
					290.195
25310C0620	HISTÓRIA	L	2º Ano	44.497	
25310C0620	HISTÓRIA	M	2º Ano	1.681	
25310C0621	HISTÓRIA	L	3º Ano	48.356	
25310C0621	HISTÓRIA	M	3º Ano	1.772	
25310C0622	HISTÓRIA	L	4º Ano	53.920	
25310C0622	HISTÓRIA	M	4º Ano	1.966	
25310C0623	HISTÓRIA	L	5º Ano	55.986	
11 <sup>a</sup>	25310C0623	HISTÓRIA	M	5º Ano	2.029
					210.207
25420C0620	PROJETO PITANGUÁ - HISTÓRIA	L	2º Ano	45.083	
25420C0620	PROJETO PITANGUÁ - HISTÓRIA	M	2º Ano	1.686	
12 <sup>a</sup>	25420C0621	PROJETO PITANGUÁ – HISTÓRIA	L	3º Ano	47.330
					202.157

	25420C0621	PROJETO PITANGUÁ - HISTÓRIA	M	3º Ano	1.738	
	25420C0622	PROJETO PITANGUÁ - HISTÓRIA	L	4º Ano	49.944	
	25420C0622	PROJETO PITANGUÁ - HISTÓRIA	M	4º Ano	1.839	
	25420C0623	PROJETO PITANGUÁ - HISTÓRIA	L	5º Ano	52.629	
	25420C0623	PROJETO PITANGUÁ - HISTÓRIA	M	5º Ano	1.908	
13 <sup>a</sup>	25197C0620	A AVENTURA DO SABER HISTÓRIA	L	2º Ano	41.581	
	25197C0620	A AVENTURA DO SABER HISTÓRIA	M	2º Ano	1.536	
	25197C0621	A AVENTURA DO SABER HISTÓRIA	L	3º Ano	45.446	
	25197C0621	A AVENTURA DO SABER HISTÓRIA	M	3º Ano	1.674	
	25197C0622	A AVENTURA DO SABER HISTÓRIA	L	4º Ano	47.310	
	25197C0622	A AVENTURA DO SABER HISTÓRIA	M	4º Ano	1.723	
	25197C0623	A AVENTURA DO SABER HISTÓRIA	L	5º Ano	47.747	
	25197C0623	A AVENTURA DO SABER HISTÓRIA	M	5º Ano	1.727	188.744
	25308C0620	HISTÓRIA	L	2º Ano	36.900	
14 <sup>a</sup>	25308C0620	HISTÓRIA	M	2º Ano	1.308	
	25308C0621	HISTÓRIA	L	3º Ano	37.977	
	25308C0621	HISTÓRIA	M	3º Ano	1.339	
	25308C0622	HISTÓRIA	L	4º Ano	39.283	
	25308C0622	HISTÓRIA	M	4º Ano	1.375	
	25308C0623	HISTÓRIA	L	5º Ano	41.590	
	25308C0623	HISTÓRIA	M	5º Ano	1.430	161.202
	25271C0620	CONHECER E CRESCER	L	2º Ano	33.418	
15 <sup>a</sup>	25271C0620	CONHECER E CRESCER	M	2º Ano	1.262	
	25271C0621	CONHECER E CRESCER	L	3º Ano	36.125	
	25271C0621	CONHECER E CRESCER	M	3º Ano	1.327	
	25271C0622	CONHECER E CRESCER	L	4º Ano	38.353	
	25271C0622	CONHECER E CRESCER	M	4º Ano	1.408	
	25271C0623	CONHECER E CRESCER	L	5º Ano	41.509	
	25271C0623	CONHECER E CRESCER	M	5º Ano	1.501	154.903
	25376C0620	PARA GOSTAR DE HISTÓRIA 2º ANO	L	2º Ano	35.119	
16 <sup>a</sup>	25376C0620	PARA GOSTAR DE HISTÓRIA 2º ANO	M	2º Ano	1.317	
	25376C0621	PARA GOSTAR DE HISTÓRIA 3º ANO	L	3º Ano	35.677	
	25376C0621	PARA GOSTAR DE HISTÓRIA 3º ANO	M	3º Ano	1.330	
	25376C0622	PARA GOSTAR DE HISTÓRIA 4º ANO	L	4º Ano	36.337	
	25376C0622	PARA GOSTAR DE HISTÓRIA 4º ANO				150.905

	25376C0622	PARA GOSTAR DE HISTÓRIA 4º ANO	M	4º Ano	1.337	
	25376C0623	PARA GOSTAR DE HISTÓRIA 5º ANO	L	5º Ano	38.381	
	25376C0623	PARA GOSTAR DE HISTÓRIA 5º ANO	M	5º Ano	1.407	
17 <sup>a</sup>	25369C0620	NOVO INTERAGINDO COM A HISTÓRIA	L	2º Ano	26.923	
	25369C0620	NOVO INTERAGINDO COM A HISTÓRIA	M	2º Ano	1.072	
	25369C0621	NOVO INTERAGINDO COM A HISTÓRIA	L	3º Ano	29.382	
	25369C0621	NOVO INTERAGINDO COM A HISTÓRIA	M	3º Ano	1.141	
	25369C0622	NOVO INTERAGINDO COM A HISTÓRIA	L	4º Ano	31.120	
	25369C0622	NOVO INTERAGINDO COM A HISTÓRIA	M	4º Ano	1.189	
	25369C0623	NOVO INTERAGINDO COM A HISTÓRIA	L	5º Ano	32.776	
	25369C0623	NOVO INTERAGINDO COM A HISTÓRIA	M	5º Ano	1.221	
					124.824	
18 <sup>a</sup>	25405C0620	PROJETO DESCOBRIR - HISTÓRIA	L	2º Ano	28.601	
	25405C0620	PROJETO DESCOBRIR - HISTÓRIA	M	2º Ano	1.044	
	25405C0621	PROJETO DESCOBRIR - HISTÓRIA	L	3º Ano	30.772	
	25405C0621	PROJETO DESCOBRIR - HISTÓRIA	M	3º Ano	1.116	
	25405C0622	PROJETO DESCOBRIR - HISTÓRIA	L	4º Ano	29.643	
	25405C0622	PROJETO DESCOBRIR - HISTÓRIA	M	4º Ano	1.070	
	25405C0623	PROJETO DESCOBRIR - HISTÓRIA	L	5º Ano	30.451	
	25405C0623	PROJETO DESCOBRIR - HISTÓRIA	M	5º Ano	1.098	
					123.795	
19 <sup>a</sup>	25377C0620	PELOS CAMINHOS DA HISTÓRIA	L	2º Ano	24.682	
	25377C0620	PELOS CAMINHOS DA HISTÓRIA	M	2º Ano	891	
	25377C0621	PELOS CAMINHOS DA HISTÓRIA	L	3º Ano	24.756	
	25377C0621	PELOS CAMINHOS DA HISTÓRIA	M	3º Ano	882	
	25377C0622	PELOS CAMINHOS DA HISTÓRIA	L	4º Ano	25.403	
	25377C0622	PELOS CAMINHOS DA HISTÓRIA	M	4º Ano	910	
	25377C0623	PELOS CAMINHOS DA HISTÓRIA	L	5º Ano	26.578	
	25377C0623	PELOS CAMINHOS DA HISTÓRIA	M	5º Ano	944	
					105.046	
20 <sup>a</sup>	25250C0620	ASAS PARA VOAR HISTÓRIA - 2º ANO	L	2º Ano	20.611	
	25250C0620	ASAS PARA VOAR HISTÓRIA - 2º ANO	M	2º Ano	766	
					92.158	

	25250C0621	ASAS PARA VOAR HISTÓRIA - 3º ANO	L	3º Ano	22.021	
	25250C0621	ASAS PARA VOAR HISTÓRIA - 3º ANO	M	3º Ano	806	
	25250C0622	ASAS PARA VOAR HISTÓRIA - 4º ANO	L	4º Ano	22.456	
	25250C0622	ASAS PARA VOAR HISTÓRIA - 4º ANO	M	4º Ano	831	
	25250C0623	ASAS PARA VOAR HISTÓRIA - 5º ANO	L	5º Ano	23.814	
	25250C0623	ASAS PARA VOAR HISTÓRIA - 5º ANO	M	5º Ano	853	
	25265C0620	COLEÇÃO FAZENDO E COMPREENDENDO - HISTÓRIA	L	2º Ano	20.112	
	25265C0620	COLEÇÃO FAZENDO E COMPREENDENDO - HISTÓRIA	M	2º Ano	723	
	25265C0621	COLEÇÃO FAZENDO E COMPREENDENDO - HISTÓRIA	L	3º Ano	22.225	
	25265C0621	COLEÇÃO FAZENDO E COMPREENDENDO - HISTÓRIA	M	3º Ano	782	
	25265C0622	COLEÇÃO FAZENDO E COMPREENDENDO - HISTÓRIA	L	4º Ano	22.417	
	25265C0622	COLEÇÃO FAZENDO E COMPREENDENDO - HISTÓRIA	M	4º Ano	807	
	25265C0623	COLEÇÃO FAZENDO E COMPREENDENDO - HISTÓRIA	L	5º Ano	22.168	
21 <sup>a</sup>	25265C0623	COLEÇÃO FAZENDO E COMPREENDENDO - HISTÓRIA	M	5º Ano	796	90.030
	25312C0620	HISTÓRIA COM REFLEXÃO	L	2º Ano	13.103	
	25312C0620	HISTÓRIA COM REFLEXÃO	M	2º Ano	471	
	25312C0621	HISTÓRIA COM REFLEXÃO	L	3º Ano	12.787	
	25312C0621	HISTÓRIA COM REFLEXÃO	M	3º Ano	460	
	25312C0622	HISTÓRIA COM REFLEXÃO	L	4º Ano	14.027	
	25312C0622	HISTÓRIA COM REFLEXÃO	M	4º Ano	503	
	25312C0623	HISTÓRIA COM REFLEXÃO	L	5º Ano	14.627	
22 <sup>a</sup>	25312C0623	HISTÓRIA COM REFLEXÃO	M	5º Ano	516	56.494
	25413C0620	PROJETO ECO HISTÓRIA	L	2º Ano	13.320	
	25413C0620	PROJETO ECO HISTÓRIA	M	2º Ano	498	
	25413C0621	PROJETO ECO HISTÓRIA	L	3º Ano	13.162	
	25413C0621	PROJETO ECO HISTÓRIA	M	3º Ano	482	
	25413C0622	PROJETO ECO HISTÓRIA	L	4º Ano	13.410	
	25413C0622	PROJETO ECO HISTÓRIA	M	4º Ano	499	
	25413C0623	PROJETO ECO HISTÓRIA	L	5º Ano	14.250	
23 <sup>a</sup>	25413C0623	PROJETO ECO HISTÓRIA	M	5º Ano	514	56.135
24 <sup>a</sup>	25307C0620	HISTÓRIA	L	2º Ano	8.938	42.961

	25307C0620	HISTÓRIA	M	2º Ano	316	
	25307C0621	HISTÓRIA	L	3º Ano	10.113	
	25307C0621	HISTÓRIA	M	3º Ano	356	
	25307C0622	HISTÓRIA	L	4º Ano	10.808	
	25307C0622	HISTÓRIA	M	4º Ano	373	
	25307C0623	HISTÓRIA	L	5º Ano	11.652	
	25307C0623	HISTÓRIA	M	5º Ano	405	
	25314C0620	HISTÓRIA 2º ANO	L	2º Ano	7.275	
	25314C0620	HISTÓRIA 2º ANO	M	2º Ano	295	
	25314C0621	HISTÓRIA 3º ANO	L	3º Ano	7.024	
	25314C0621	HISTÓRIA 3º ANO	M	3º Ano	282	
	25314C0622	HISTÓRIA 4º ANO	L	4º Ano	6.976	
	25314C0622	HISTÓRIA 4º ANO	M	4º Ano	284	
	25314C0623	HISTÓRIA 5º ANO	L	5º Ano	7.736	
25 <sup>a</sup>	25314C0623	HISTÓRIA 5º ANO	M	5º Ano	306	30.178
	25449C0620	2º ANO	L	2º Ano	5.702	
	25449C0620	2º ANO	M	2º Ano	221	
	25449C0621	3º ANO	L	3º Ano	6.034	
	25449C0621	3º ANO	M	3º Ano	223	
	25449C0622	4º ANO	L	4º Ano	6.167	
	25449C0622	4º ANO	M	4º Ano	226	
	25449C0623	5º ANO	L	5º Ano	5.889	
26 <sup>a</sup>	25449C0623	5º ANO	M	5º Ano	224	24.686
	25233C0620	APRENDER E CRIAR	L	2º Ano	3.769	
	25233C0620	APRENDER E CRIAR	M	2º Ano	149	
	25233C0621	APRENDER E CRIAR	L	3º Ano	3.767	
	25233C0621	APRENDER E CRIAR	M	3º Ano	151	
	25233C0622	APRENDER E CRIAR	L	4º Ano	3.761	
	25233C0622	APRENDER E CRIAR	M	4º Ano	149	
	25233C0623	APRENDER E CRIAR	L	5º Ano	3.971	
27 <sup>a</sup>	25233C0623	APRENDER E CRIAR	M	5º Ano	153	15.870
	25354C0620	MUNDO ABERTO HISTÓRIA - MEMÓRIA: LEMBRANÇAS DE OUTROS TEMPOS	L	2º Ano	3.090	
	25354C0620	MUNDO ABERTO HISTÓRIA - MEMÓRIA: LEMBRANÇAS DE OUTROS TEMPOS	M	2º Ano	116	
	25354C0621	MUNDO ABERTO HISTÓRIA - SOCIEDADE: VIVER JUNTOS	L	3º Ano	3.380	
	25354C0621	MUNDO ABERTO HISTÓRIA - SOCIEDADE: VIVER JUNTOS	M	3º Ano	126	
28 <sup>a</sup>	25354C0622	MUNDO ABERTO HISTÓRIA - CULTURA: CONSTRUIR A	L	4º Ano	3.595	14.298

	HUMANIDADE				
25354C0622	MUNDO ABERTO HISTÓRIA - CULTURA: CONSTRUIR A HUMANIDADE	M	4º Ano	133	
25354C0623	MUNDO ABERTO HISTÓRIA - TRABALHO E PODER: OUTRO MUNDO É POSSÍVEL	L	5º Ano	3.723	
25354C0623	MUNDO ABERTO HISTÓRIA - TRABALHO E PODER: OUTRO MUNDO É POSSÍVEL	M	5º Ano	135	
25313C0620	HISTÓRIA TANTAS HISTÓRIAS - NOVA EDIÇÃO	L	2º Ano	3.015	
25313C0620	HISTÓRIA TANTAS HISTÓRIAS - NOVA EDIÇÃO	M	2º Ano	117	
25313C0621	HISTÓRIA TANTAS HISTÓRIAS - NOVA EDIÇÃO	L	3º Ano	3.260	
25313C0621	HISTÓRIA TANTAS HISTÓRIAS - NOVA EDIÇÃO	M	3º Ano	121	
25313C0622	HISTÓRIA TANTAS HISTÓRIAS - NOVA EDIÇÃO	L	4º Ano	3.282	
25313C0622	HISTÓRIA TANTAS HISTÓRIAS - NOVA EDIÇÃO	M	4º Ano	125	
25313C0623	HISTÓRIA TANTAS HISTÓRIAS - NOVA EDIÇÃO	L	5º Ano	3.271	
25313C0623	HISTÓRIA TANTAS HISTÓRIAS - NOVA EDIÇÃO	M	5º Ano	124	13.315
25438C0620	VIRAVER HISTÓRIA - 2º ANO	L	2º Ano	2.086	
25438C0620	VIRAVER HISTÓRIA - 2º ANO	M	2º Ano	77	
25438C0621	VIRAVER HISTÓRIA - 3º ANO	L	3º Ano	2.276	
25438C0621	VIRAVER HISTÓRIA - 3º ANO	M	3º Ano	83	
25438C0622	VIRAVER HISTÓRIA - 4º ANO	L	4º Ano	2.594	
25438C0622	VIRAVER HISTÓRIA - 4º ANO	M	4º Ano	95	
25438C0623	VIRAVER HISTÓRIA - 5º ANO	L	5º Ano	2.708	
25438C0623	VIRAVER HISTÓRIA - 5º ANO	M	5º Ano	96	10.015
25293C0620	FAZER E APRENDER HISTÓRIA	L	2º Ano	503	
25293C0620	FAZER E APRENDER HISTÓRIA	M	2º Ano	23	
25293C0621	FAZER E APRENDER	L	3º Ano	588	2.773

	HISTÓRIA					
25293C0621	FAZER E APRENDER HISTÓRIA	M	3º Ano	23		
25293C0622	FAZER E APRENDER HISTÓRIA	L	4º Ano	806		
25293C0622	FAZER E APRENDER HISTÓRIA	M	4º Ano	29		
25293C0623	FAZER E APRENDER HISTÓRIA	L	5º Ano	771		
25293C0623	FAZER E APRENDER HISTÓRIA	M	5º Ano	30		
25315C0620	HISTÓRIAS, IMAGENS & TEXTOS	L	2º Ano	426		
25315C0620	HISTÓRIAS, IMAGENS & TEXTOS	M	2º Ano	17		
25315C0621	HISTÓRIAS, IMAGENS & TEXTOS	L	3º Ano	409		
25315C0621	HISTÓRIAS, IMAGENS & TEXTOS	M	3º Ano	16		
25315C0622	HISTÓRIAS, IMAGENS & TEXTOS	L	4º Ano	414		
25315C0622	HISTÓRIAS, IMAGENS & TEXTOS	M	4º Ano	16		
25315C0623	HISTÓRIAS, IMAGENS & TEXTOS	L	5º Ano	453		
32 <sup>a</sup>	25315C0623	HISTÓRIAS, IMAGENS & TEXTOS	M	5º Ano	17	1.768
25362C0620	MUNDO PARA TODOS HISTÓRIA	L	2º Ano	184		
25362C0620	MUNDO PARA TODOS HISTÓRIA	M	2º Ano	8		
25362C0621	MUNDO PARA TODOS HISTÓRIA	L	3º Ano	267		
25362C0621	MUNDO PARA TODOS HISTÓRIA	M	3º Ano	11		
25362C0622	MUNDO PARA TODOS HISTÓRIA	L	4º Ano	373		
25362C0622	MUNDO PARA TODOS HISTÓRIA	M	4º Ano	14		
25362C0623	MUNDO PARA TODOS HISTÓRIA	L	5º Ano	394		
33 <sup>a</sup>	25362C0623	MUNDO PARA TODOS HISTÓRIA	M	5º Ano	15	1.266
25311C0620	HISTÓRIA - 2º ANO	L	2º Ano	254		
25311C0620	HISTÓRIA - 2º ANO	M	2º Ano	10		
25311C0621	HISTÓRIA - 3º ANO	L	3º Ano	242		
25311C0621	HISTÓRIA - 3º ANO	M	3º Ano	9		
25311C0622	HISTÓRIA - 4º ANO	L	4º Ano	234		
25311C0622	HISTÓRIA - 4º ANO	M	4º Ano	8		
25311C0623	HISTÓRIA - 5º ANO	L	5º Ano	255		
34 <sup>a</sup>	25311C0623	HISTÓRIA - 5º ANO	M	5º Ano	8	1.020
25218C0620	ACONTECEU, JÁ É HISTÓRIA	L	2º Ano	98		
35 <sup>a</sup>	25218C0620	ACONTECEU, JÁ É HISTÓRIA	M	2º Ano	5	735

25218C0621	ACONTECEU, JÁ É HISTÓRIA	L	3º Ano	154
25218C0621	ACONTECEU, JÁ É HISTÓRIA	M	3º Ano	7
25218C0622	ACONTECEU, JÁ É HISTÓRIA	L	4º Ano	232
25218C0622	ACONTECEU, JÁ É HISTÓRIA	M	4º Ano	10
25218C0623	ACONTECEU, JÁ É HISTÓRIA	L	5º Ano	220
25218C0623	ACONTECEU, JÁ É HISTÓRIA	M	5º Ano	9
TOTAL				10.365.182

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE I: Lista de consulta de sites, livros e filmes – seção "O mundo que queremos" e tópico "Educação em valores"**

Para acessar a lista de indicações de sites, livros e filmes recomendados no MP da seção "O mundo que queremos" e tópico "Educação em valores" do objeto desta pesquisa será preciso baixar um aplicativo em seu celular ou dispositivo móvel que possa ler o Código QR Code ao lado.

Sugerimos que baixe na playstore o aplicativo ***QR Droid Code Scanner***.



## **APÊNDICE II: Corpus da coleção Projeto Buriti: História – seção "O mundo que queremos"**

Para acessar o *corpus* da seção "O mundo que queremos" desta pesquisa será preciso baixar um aplicativo em seu celular ou dispositivo móvel que possa ler o Código QR Code ao lado.

Sugerimos que baixe na playstore o aplicativo ***QR Droid Code Scanner***.



### APÊNDICE III: Processo de desconstrução do corpus – seção "O mundo que queremos"

Para acessar a *desconstrução do corpus* da seção "O mundo que queremos" desta pesquisa será preciso baixar um aplicativo em seu celular ou dispositivo móvel que possa ler o Código QR Code ao lado.

Sugerimos que baixe na playstore o aplicativo ***QR Droid Code Scanner***.



#### **APÊNDICE IV: Corpus coleção Projeto Buriti: História – tópico "Educação em valores"**

Para acessar o *corpus* do tópico "Educação em valores" desta pesquisa será preciso baixar um aplicativo em seu celular ou dispositivo móvel que possa ler o Código QR Code ao lado.

Sugerimos que baixe na playstore o aplicativo ***QR Droid Code Scanner***.



## **APÊNDICE V: Processo de desconstrução do corpus – tópico "Educação em valores"**

Para acessar a *desconstrução do corpus* do item "Educação em valores" desta pesquisa será preciso baixar um aplicativo em seu celular ou dispositivo móvel que possa ler o Código QR Code ao lado.

Sugerimos que baixe na playstore o aplicativo ***QR Droid Code Scanner***.

