

*Artigo livre*

## O espaço dos Direitos Humanos nos livros didáticos de História pós-BNCC: uma análise de fragmentos textuais dos “conteúdos complementares”

Eliakin Ramos Moura da Silva, *Universidade Federal de Pernambuco*   

**Palavras-chave:**

livros didáticos;  
ensino de  
história;  
Direitos  
Humanos

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

**Keywords:**

textbooks;  
teaching history;  
Human rights

**[EN]** **The space of Human Rights in post-BNCC History textbooks: an analysis of textual fragments of “complementary content”**

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

	<p>contrast, barely addressing the achievements/implementation of rights in peripheral countries.</p>
<b>Palabras clave</b> libros de texto; enseñanza de la Historia; Derechos Humanos	<p><b>[ES] El espacio de los Derechos Humanos en los libros de texto de Historia post-BNCC: un análisis de fragmentos textuales de “contenido complementario”</b></p> <p><b>Resumen.</b> Este artículo analiza la presencia de temas relacionados con los derechos humanos en los libros de texto de historia, a partir de fragmentos textuales presentes en las narrativas de estos libros, elaborados después de la Convención Nacional para la Infancia y la Adolescencia (CNCC). Para ello, nuestro marco teórico se sustenta en las contribuciones de Circe Bittencourt sobre la naturaleza del libro de texto, y en las de Giuseppe Tosi y Vera Lúcia Candau que explican sobre el concepto de derechos humanos y educación en los derechos humanos, respectivamente. Asimismo, este trabajo se basa en la metodología de investigación del estudio bibliográfico y en las contribuciones de Laurence Bardin relacionadas al análisis de contenido. Por lo tanto, se concluye que, la presencia de los derechos humanos es difusa, presentando con relación a la temática de los derechos humanos. Sin embargo, su aparición se presenta de manera simplista, donde el logro de estos derechos se alinea mucho más con el capital financiero que con un logro social e histórico, privilegiando la narrativa de las potencias económicas globales (como EE. UU., Alemania e Inglaterra) y, en contraste, apenas abordando los logros e implementación de los derechos en los países periféricos.</p>

## Introdução: olhares e caracterizações acerca do livro didático de ensino

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

Podemos dizer, ainda, que o manual didático de ensino apresenta um infinito campo infinito de possibilidades para o aprofundamento dos princípios fundamentais da educação básica brasileira, versados no artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o qual versa sobre o princípio da dignidade da pessoa

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

humana, do respeito às diversidades socioculturais, da tolerância e, à luz disso, a possibilidade de novas formas de sociabilidade humana e de fortalecimento da cidadania, tão importante para o fortalecimento da democracia.

Com efeito, podemos classificar o livro didático de ensino como uma ponte que intersecciona os princípios acima citados, uma vez que é no ambiente escolar onde os estudantes convivem, diariamente, com diferentes colegas de classe, bairro, salas, etnias, religiões, entre outros, havendo, nesse espaço, portanto, a possibilidade de alcançar um número considerável de segmentos sociais.

Nesse sentido, concordamos com Circe Bittencourt quando afirma que:

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

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

Dessa forma, dimensionar a importância do livro no cotidiano escolar jamais poderá se limitar a breves linhas ou ponderações, considerando haver um olhar especial para o Livro Didático enquanto produto de narrativa de um grupo/classe

social, entendendo-o e caracterizando-o como um objeto multifacetado e de natureza complexa.

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

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

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

Outrossim, o presente problema apresentado também traz à tona uma progressiva elitização dos conteúdos/narrativas do Livro Didático de Ensino, processo

esse que se dá em paralelo à precarização do trabalho docente (Souza, 2011). Nesse sentido, observamos o estreitamento desse fato com a origem do Programa Nacional do Livro Didático.

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

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

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

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

Desse modo, alinhamo-nos com as proposições de Circe Bittencourt, ao afirmar que:

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

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

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

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

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

Dessa maneira, a sua reprodução conduzida para o mercado põe a escola pública brasileira em uma posição mercadológica, na qual o professor, aos poucos, tem-se

convertido em um “entregador de conteúdo” e o aluno, o consumidor desse produto. Além disso, os manuais didáticos sob a égide do capital, como produtos mercadológicos, acarretam, ainda, a sua tipificação como produtos culturais. A esse respeito, Martins afirma que:

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

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

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

Nesse sentido, os estudantes, inclusive, precisam se empoderar da importância de seu papel no ensino. Conforme afirma Tardif, “[...] os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins” (Tardif, 2001, p. 33).

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

Finalmente, à luz do exposto, é possível observarmos o LD de Ensino sob duas perspectivas. Em uma primeira, observa-se o seu alinhamento com as normativas jurídicas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ou ainda com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ou qualquer outra normativa nesse sentido.

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

É bem verdade, ainda, que, de maneira geral, a visão do Livro Didático ser totalmente mercadológica não se aplica à totalidade dos Livros Didáticos de Ensino. Nesse sentido, concordamos com José Alves de Freitas Neto e Marcus Vinícius de Moraes (2025), ao defenderem que:

Mesmo que os Livros Didáticos apresentem essa mesma estrutura, eles melhoraram muito nos últimos anos e isso deve muito as exigências do PNLD. Então se você compara um Livro Didático [...] da década de 1980, é um livro de história política, ‘quadrado’, fechado, é um livro ‘seco’, duro, que não tem não muita aproximação com os estudantes. Nesse sentido, o Livro [Didático] hoje tem que dialogar por conta da diversidade, da pluralidade de todos os embates que aparecem ali.

À luz do exposto, cabem as inquietações: qual é a relação que se estabelece entre os LDs de Ensino e o ensino de História? Qual a importância do ensino de História

para a Educação Básica? Mais ainda: Como o ensino de História relaciona-se com a temática dos Direitos Humanos? E qual destes nos Livros Didáticos de História?

### **Interseções e possíveis relações entre o ensino de História e a Educação em Direitos Humanos/Direitos Humanos**

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

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

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

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

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

Abre-se aí um campo fértil às relações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as Artes, em geral. Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da História no nível médio (Brasil, 1997, p. 22).

Isso posto, o ensino de História apresenta-se como essencial para a formação do educando, dado o seu papel na formação da cidadania, para a vida em (e na) sociedade e para a preparação do estudante para o mundo do trabalho. Isso tudo posto, o que aproxima o ensino de História do campo dos Direitos Humanos? Qual a ponte que se estabelece entre esses dois campos do saber? E os Direitos Humanos? Como podemos defini-los?

Assim sendo, podemos definir os Direitos Humanos como direitos que pertencem ao ser humano, independentemente, segundo Tosi, de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição (Tosi, 2018). O mesmo autor defende que:

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

Diante disso, a área do currículo escolar que mais se aproxima dos Direitos Humanos é a História/ensino de História, e isso ocorre porque o conhecimento histórico, ou o ensino de História, enquanto área de conhecimento, caminha em paralelo com o campo dos Direitos Humanos.

Com efeito, se o ensino de História aproxima-se do campo dos Direitos Humanos, considerando este como um novo ramo do Direito, cujos princípios se fundamentam no direito à vida sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, meio socioeconômico, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral, a Educação em Direitos Humanos surge como uma ramificação dos Direitos Humanos no campo educacional, como um direito à Educação. Todavia, a Educação em Direitos Humanos tem por fundamento um caráter permanente, global e contínuo.

Não obstante, de acordo com Vera Lúcia Candau (2007), a Educação em Direitos Humanos estará voltada para o reconhecimento do sujeito histórico enquanto sujeito com direito a ter direitos, enseja o empoderamento desse sujeito histórico às suas demandas e, finalmente, faz um resgate à memória histórica, objetiva romper o silêncio da impunidade buscando promover mudanças e transformações na sociedade verdadeiramente mais humana e democrática<sup>2</sup>.

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

Por fim, procurando-se evitar qualquer tipo de incompreensão teórica entre esses campos de saber e conhecimento, pode-se dizer que enquanto os Direitos Humanos normatizam, dão o alicerce jurídico-normativo de que o ser humano tem direito a ter direitos, a Educação em Direitos Humanos configura um caminho para que esse sujeito promova os seus deslocamentos teóricos em práticos e em ambos - sobretudo neste último, o Ensino de História possibilita a realização dessas operações.

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

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

À luz do exposto, tais conquistas não nasceram de uma hora para outra. Há um arcabouço histórico, com a presença de homens e mulheres de grupos sociais desfavorecidos que resistiram e ainda resistem, seja pela memória, pela luta diária, seja pelo direito à vida e representatividade de seus pares. Tal conhecimento, empoderamento e criticidade foram fomentados pelo ensino de História, o qual

engajou, e ainda engaja, lutas por Direitos Humanos de vários grupos sociais, cujo diálogo entre esses campos de conhecimento fomenta, também, a própria questão da Educação em Direitos Humanos.

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

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

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

### **O espaço dos Direitos Humanos nos Livros Didáticos de História: o que nos contam os fragmentos dos LDs?**

Conforme apontamos, o Livro Didático de Ensino, além de ser uma ferramenta didática na sala de aula, é, ainda, um objeto de múltiplas facetas, impendendo o nosso olhar para uma análise em mosaico. Um desses mosaicos é formado pelo teor mercadológico do LD, o qual, segundo Circe Bittencourt (2013),

Sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção, interferem vários personagens,

iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores (Bittencourt, 2013, p. 71).

Desse modo, essa mercadoria multifacetada conta, em sua estrutura didática, com textos, imagens e fragmentos textuais complementares - e estes últimos contarão com os resultados de nossa análise. Isso se deve ao fato de que esses fragmentos textuais complementares, muitas vezes, têm como objetivo reiterar conceitos históricos essenciais, como o de modo de produção, tempo, modernidade, entre outros.

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

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

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

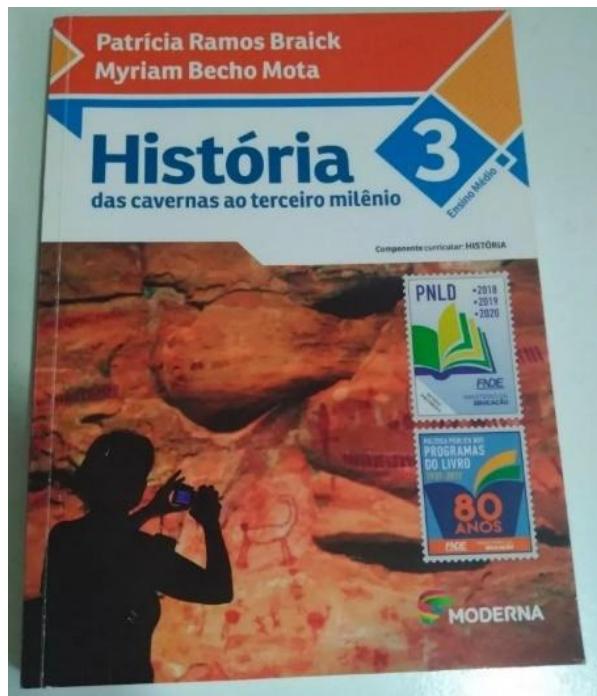
Assim, pode-se aferir que a análise de conteúdo busca entender as formas de significação passíveis de serem colocadas em prática através do texto. Nesse sentido,

entende-se o texto como uma produção não neutra, mas, antes, constituído de significados, cujos autores atribuem significados que desejam ser absorvidos pelo público leitor.

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

Para a referida pesquisa, escolhemos o LD de História do Ensino Médio da Editora Moderna, cuja composição foi feita por Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (2016), pertencente ao triênio 2018, 2019, 2020 do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), conforme podemos ver na imagem abaixo.

**Figura 1 - Livro Didático usado na pesquisa**



Fonte: própria

Essa escolha foi motivada por algumas razões. A primeira diz respeito à faixa etária desse público discente escolar, a qual, geralmente, aglutina jovens entre 16/17 anos de idade e, em sua grande maioria, alunos do 3º ano do Ensino Médio. Some-se a isso o fato de que a grande maioria do público que contempla essa faixa etária está

se preparando para realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), exame no qual, a partir de uma boa pontuação nessa prova, o candidato pode ter a possibilidade de acessar o Ensino Superior público por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU)<sup>3</sup> ou por meio do Programa Universidade Para Todos (ProUni)<sup>4</sup>.

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

Ademais, esse público estudantil, segundo a legislação brasileira, está apto a exercer o seu direito de voto, nos certames eleitorais, fato este que faz com que uma considerável parcela desse público olhe para si como um agente partícipe de importância significativa para a construção da cidadania.

Finalmente, a escolha desse LD de História do Ensino Médio referente, exclusivamente ao 3º ano por que é nesta série em que o tema dos Direitos Humanos (e a possibilidade de se trabalhar fundamentando-se em uma Educação em Direitos Humanos) é institucionalizada quanto ao seu surgimento mundial no pós-2ª Guerra Mundial, agregando uma gama de eventos históricos, como, por exemplo, a criação do Estado de Israel em território palestino, os ciclos de governos trabalhistas após a Era Vargas, as ditaduras militares no Cone Sul, a redemocratização civil-política do Brasil, o voto feminino, a participação da mulher no mercado de trabalho, imigração, movimentos sociais, as ligas camponesas, a reforma agrária entre outros.

Em nossa análise, tomamos o surgimento universal dos Direitos Humanos como estrutura normativa para analisarmos os textos complementares dos capítulos de

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

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

livros selecionados. Com efeito, no referido LD, iremos nos delimitar a examinar fragmentos textuais que dialoguem com o campo dos Direitos Humanos ou, ainda, com a possibilidade de execução para uma Educação em Direitos Humanos, no ambiente escolar, tomando como referência a institucionalização normativa da Declaração Universal dos Direitos Humanos no mundo (DUDH), criada em 10 de dezembro de 1948, até os dias atuais.

Assim, detemo-nos à análise dos capítulos sete ao doze, do referido LD usado para a presente pesquisa. Ainda para as nossas análises, fundamentamo-nos com os principais autores que versam sobre DH/EDH, como, por exemplo, Vera Lúcia Candau, Giuseppe Tosi, Maria Victória Benevides, Emir Sader etc.

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

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

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

**Quadro 1 - Categorias de análise para identificação do campo dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos**

CATEGORIAS
1. Tolerância
2. Diversidade sociocultural
3. Cidadania
4. Democracia
5. Igualdade
6. Memória e violação dos Direitos Humanos
7. Liberdade
8. Combate ao totalitarismo/Neofascismo
9. O trabalho como princípio educativo
10. Projetos/caminhos educacionais participativos

Fonte: elaborada pelo autor.

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

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

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

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

Isso posto, o que se observa é que a ideia de conquista, seja ela social ou individual, permanece atrelada ao capital financeiro, no qual, segundo Emir Sader, a conquista de direitos é entendida como algo ligado e relacionado à estrutura capitalista, instância em que, por meio do dinheiro, alcança a compra das mercadorias.

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

Finalmente, ao tratar o pós-Guerra Fria e a redemocratização do Brasil, acerca do primeiro os eventos históricos desse período relacionados aos países da ex-URSS, ou mesmo os países de orientação capitalista periféricos, possuem conteúdos/narrativas que os tipificam como dependentes, atrasados etc. Por outro lado, os países capitalistas centrais são retratados como estáveis, confiáveis, como os símbolos do progresso e civilidade, configurando-se como o processo de globalização, cuja cidadania, devido à questão econômica e estável destes países, proporcionaria mais políticas públicas e acesso a direitos, em detrimento das nações periféricas e vindas da ex-URSS.

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

## **Considerações finais**

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

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

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

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

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

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

Diante disso, atestando-se que um dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é o de uma proposta de educação plural voltada à diversidade, e que o ensino de História possui em sua estrutura os alicerces para uma formação cidadã e de consciência histórica, é necessário que o profissional em sala de

aula tenha essa sensibilidade, compreendendo como é formado o livro didático de ensino, bem como a sua finalidade na sociedade.

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

Assim sendo, podemos dizer que é possível sim trabalhar com a temática dos Direitos Humanos a partir dos fragmentos dos textos complementares. Sabemos que o Livro Didático de Ensino tem as suas limitações. No entanto, é fato que esse instrumento continua sendo, mesmo nos dias atuais, o principal recurso didático-pedagógico utilizado em sala de aula.

Além disso, se procede que o LD possui algumas limitações, também é verdade que a abordagem e a disposição de determinadas temáticas de forma integrada e articulada, como a da Ditadura Militar na América Latina, possibilita a execução, por parte do estudante, de tarefas próprias do conhecimento histórico, como a comparação entre permanências e mudanças de um país para o outro em torno da assistência em torno das vítimas de violações de Direitos Humanos, por exemplo.

Por fim, a possibilidade para uma Educação em Direitos Humanos, a partir da análise dos manuais de ensino da História, pode aportar novos horizontes, tanto do Livro Didático quanto da própria prática em sala de aula, os quais, esperamos encontrar em mais trabalhos futuros sobre essa temática.

#### *Notas sobre a autoria*

**Eliakin Ramos Moura da Silva** é Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Foi monitor da disciplina de História do Brasil I nos anos de 2012 e 2014. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de 2011 a 2014 na UFPB. É pesquisador membro dos grupos de pesquisa "Conhecimento Histórico: Ensino de

História" (UFPB) e "Cultura e Educação em Direitos Humanos - GEPED" (UFPB). Tem experiência na área de Ensino de História, Escravidão e Direitos Humanos e pesquisa principalmente sobre os seguintes temas: Ensino de História, História, Memória e Direitos Humanos através do Futebol, Educação em Direitos Humanos, Liberdade de Cátedra, Ensino de História e Livros Didáticos.

## Referências

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) 2. ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2013.

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

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:

[https://portal.mec.gov.br/index.php?%20option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.Pdf](https://portal.mec.gov.br/index.php?%20option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.Pdf) Acesso em: 7 out. 2023.

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

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

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. *Pesquisa TIC Educação*. 2022. Disponível em:

[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20231122125825/tic\\_educacao\\_2022\\_resumo\\_executivo.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20231122125825/tic_educacao_2022_resumo_executivo.pdf) Acesso em: 16 jan. 2025.

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

FREITAS NETO, José Alves de; MORAIS, Marcus Vinícius de. O livro didático de história. Entrevistadores: Daniel Gomes de Carvalho e Rafael Santesso Verdasca. *História Pirata*, 2025, 23 mar. 2025. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/48eYAJohuSg3kSx0x77dTv> Acesso em: 23 ago. 2025.

MARTINS, I. Analisando Livros Didáticos na perspectiva dos estudos do discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. *Pro-Posições*, v. 17, n. 1, p. 117-136, 2006.

SOUZA, Sueli de Oliveira. O professor de sala de aula: as mazelas de uma profissão. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale*, v. 4, n. 6, p. 1-9, nov. 2011. ISSN 1806-6283.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

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

TOSI, Giuseppe. *Direitos Humanos, políticas públicas e educação em e para os Direitos Humanos*. João Pessoa: CCTA, 2019.