

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO ENQUANTO CRITÉRIO AVALIATIVO NA
SELEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA:
UMA PROPOSTA ANALÍTICA**

Allan Alves da Mata Ribeiro
Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal
Rural de Pernambuco (PGH/UFRPE)
E-mail: allan_mata@hotmail.com

Resumo:

Este artigo objetivou discutir parte do projeto de pesquisa “As relações de gênero enquanto critério avaliativo na seleção de livros didáticos de História”, submetido ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PGH/UFRPE). Em diálogo com Scott (1994, 1995), consideramos que os livros didáticos de História, mais do que envolvidos na simples “transmissão” de determinados conhecimentos, em sua complexa relação com as questões curriculares, configuram um espaço de disputas, subjetivações e poderes. Tendo em vista a avaliação prévia das obras didáticas empreendida pelo Programa Nacional do Livro Didático, a partir de 1996, propomos a abordagem dos Editais e Guias do programa enquanto fontes de pesquisa. No presente artigo, ensaiamos uma análise do Edital e Guia referente ao PNLEM/2008, primeiro a selecionar edições didáticas de História para o Ensino Médio. Acreditamos que refletir sobre a avaliação dessas obras na perspectiva das relações de gênero constitui um importante campo político para a formulação de uma história escolar problematizadora das estratégias de silenciamento e invisibilidade das diferenças historicamente construídas e fortemente presentes nas nossas práticas educativas.

Palavras-chave: Livro didático de História; Relações de gênero; Avaliação.

1 O livro didático de história no horizonte de pesquisa: introduzindo a temática

No presente projeto de pesquisa buscamos desenvolver as reflexões iniciadas na dissertação “O livro didático de história sob a perspectiva das relações de gênero: uma análise entre os anos de 2007 e 2015”¹. A pesquisa analisou as concepções de masculinidades e/ou feminilidades presentes na materialidade discursiva de livros didáticos de História endereçados ao Ensino Médio público brasileiro, tendo como fontes principais publicações bem-sucedidas em todas as edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

¹ Orientada pela Professora Doutora Adriana Maria Paulo da Silva, foi desenvolvida no âmbito da linha de pesquisa “Teoria e História da Educação”, no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/ UFPE), entre os anos de 2016 e 2018.

Durante a análise dos livros didáticos de História selecionados, questionamos a atuação das/ dos pareceristas responsáveis pela avaliação das obras. Constatamos que as abordagens presentes nas diferentes edições, quando observadas em relação às determinações expressas nos Editais e Guias do PNLD correspondentes, destoaram dos critérios assumidos na avaliação e expressos entre os preceitos éticos referentes à exclusão de obras que veiculem preconceitos e/ou estereótipos em relação ao gênero e orientação sexual (BRASIL, 2005, p. 37; BRASIL, 2013, p. 40).

Observando textos e imagens nos livros didáticos de História selecionados, destacamos a padronização de um tratamento que naturalizou assimetrias e posições normativas para as masculinidades e feminilidades histórica e socialmente construídas. Assim, embora a publicação seja bem-sucedida nas avaliações estabelecidas pelos editais que orientaram a execução do PNLD, consideramos que o objetivo de promover “reflexão crítica” e “construção da vida cidadã” não foi atendido. Em linhas gerais, contrariando as possíveis expectativas formuladas com base na atenção às questões de gênero e sexualidade propostas pelas normativas para a elaboração das obras didáticas, a narrativa do “texto-base” das obras permaneceu centrada na descrição de estruturas econômicas e políticas, nas quais os agentes históricos figuram diluídos no interior de categorias sociais aparentemente a-históricas.

Para a construção deste projeto, partimos do problema: Considerando a permanência nas publicações analisadas anteriormente de um tratamento que naturalizou assimetrias nas relações de gênero, a despeito das diferentes avaliações do PNLD, em que medida estes saberes constituíram, de fato, os critérios comuns e específicos na avaliação de livros didáticos de História?

Consideramos que o livro didático é um objeto de difícil compreensão. Sua análise tem mobilizado pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, ocupados em investigar de seu processo de produção às dinâmicas políticas e econômicas atuantes em sua distribuição enquanto mercadoria especificamente voltada ao mercado escolar². Tendo em vista mapear as principais problemáticas na pesquisa histórica sobre os livros

² Sobre o livro didático como objeto de pesquisa, ver: Kazumi Munakata (2012), “O livro didático: alguns temas de pesquisa”. Para uma análise dos livros didáticos de História e sua importância nos processos de ensino-aprendizagem, ver: Luca (2006), “O debate em torno dos livros didáticos de História”. Considerando uma análise dos principais temas abordados pela pesquisa histórica sobre os livros e edições didáticas, ver: Choppin (2004). “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”.

didáticos, Choppin (2004, p. 552) argumentou que a natureza complexa desses materiais, quando observados historicamente, advém de sua localização entre três gêneros literários:

[...] de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas — entre os anos 1760 e 1830, na Europa —, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais.

O autor nos convidou a refletir ainda quanto à multiplicidade de agentes envolvidos nas várias etapas do “ciclo da vida” de um livro escolar: sua concepção se inscreve em um contexto pedagógico específico, compelido, na maioria das vezes, por procedimentos avaliativos e regulatórios; sua elaboração, editoração e construção material mobilizam equipes de trabalho cada vez mais especializadas; sua aquisição e distribuição envolvem redes de financiamento, públicas ou privadas; e sua mobilização em sala de aula conta com a atuação de discentes e docentes (CHOPPIN, 2004, p. 553).

A expressão material dos livros é uma dimensão a ser considerada. Pensando com Kazumi Munakata (1997, p. 84), para além das “ideias, sentimentos, imagens, sensações, significações que o texto possa representar”, o livro resulta de um processo de trabalho bem definido, atendendo determinada demanda como mercadoria. Observando os livros didáticos, sua produção é atravessada por parâmetros que os constituem como instrumentos voltados, em sua composição, aos processos de ensino e aprendizagem. Tal definição de critérios expressa suas marcas ao considerarmos, por exemplo, o “[...] conteúdo adequado ao currículo, legibilidade e inteligibilidade apropriados ao público-alvo; subdivisão da obra em partes, como texto propriamente dito, *boxes*, resumos, glossário, bibliografia, atividades e exercícios etc” (MUNAKATA, 1997, p. 100).

Direcionando nossas reflexões especificamente ao ensino escolarizado, o livro didático pode ser também uma fonte documental para análise dos sentidos e das práticas escolares desenvolvidas historicamente (MIRANDA; LUCA, 2004). Elemento ímpar na difusão de conhecimentos sistematizados, o livro didático desponta como um dos

produtos culturais de maior divulgação entre o público brasileiro com acesso ao ensino escolarizado (FONSECA, 2003, p. 49).

Observando a natureza complexa dessas publicações, Circe Bittencourt (2004, p. 296) propôs uma conceituação ampla acerca das obras didáticas. Segundo a autora, os materiais didáticos figuram como “mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina”.

Na esteira dessa conceituação, esses materiais podem ser observados em sua relação com as questões curriculares. Em aproximação à teorização proposta por Tomaz Tadeu da Silva (2012), a expressão produtiva do currículo – enquanto artefato cultural, atravessado por aspectos sociais, políticos e culturais historicamente situados – redimensiona a importância do caráter relacional entre os livros didáticos e as práticas curriculares. Segundo o autor:

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais [...]. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo excluídos de qualquer representação (SILVA, 2012, p. 190).

Nessa perspectiva, mais do que envolvidos na simples “transmissão” de determinados conhecimentos, os livros didáticos, em sua complexa relação com as questões curriculares, configuram um espaço de disputas, subjetivações e poderes.

Considerando o livro didático de História enquanto artefato produtivo na veiculação de determinados saberes e nos processos de subjetivação no âmbito da vivência escolar, o presente projeto de pesquisa tem por objetivo geral analisar a compreensão das relações de gênero enquanto critério avaliativo nos processos de seleção de livros didáticos de História para o Ensino Médio público brasileiro.

Neste projeto, mobilizamos os Editais e Guias do programa enquanto fontes principais. Quanto à definição do marco temporal, partimos do PNLEM/2008, primeiro a selecionar e distribuir edições didáticas de História para o Ensino Médio público (MELO,

2012, p. 03)³, e estendemos nossa análise ao PNLD/2018, última edição realizada para o atendimento dessa modalidade de ensino. No presente texto, ensaiamos uma análise do Edital e Guia referente ao PNLEM/2008, primeiro a selecionar edições didáticas de História para o Ensino Médio.

2 Definindo aproximações e limites teórico-metodológicos

Destacamos a aproximação à determinada produção acadêmica e historiográfica. Partimos da teorização proposta pela historiadora feminista Joan Scott (1995). Em “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, Scott (1995, p. 5) debateu os limites e possibilidades da emergência do gênero enquanto categoria analítica, propondo como desafio teórico e político problematizar os “conceitos disciplinares dominantes” na produção historiográfica. Direcionando sua crítica aos usos “descritivos” do gênero, e ao limitado domínio de pesquisa que essas estratégias configuram, Scott (1995, p. 17) ensaiou uma análise dos sistemas de relações sociais, atentando às redes de significações constitutivas das relações sociais “baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”.

A definição de gênero enquanto categoria analítica, apresentada pela autora, representou um ponto de partida fundamental. Scott (1995, p. 86) apresentou duas proposições iniciais: 1) “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”; e 2) “O gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

A primeira parte deste núcleo inicial, referente ao processo de construção das relações de gênero, deve ser analisada na inter-relação entre quatro elementos: a) os símbolos culturalmente disponíveis, que evocam representações simbólicas com frequência contraditórias— como luz e escuridão, por exemplo; b) os conceitos normativos que evidenciam as interpretações e os significados destes símbolos, normalmente estruturados na forma de uma oposição binária fixa, na qual o conceito que emerge como dominante é declarado como único possível; c) política, instituições e organização social, tendo em vista que elementos como parentesco, economia e organização política são

³ Embora avaliados e aprovados no processo de seleção do PNLEM/2007, os livros didáticos de História foram distribuídos somente a partir de 2008, acompanhados pelo “Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2008” (BRASIL, 2007).

também produtivos nos processos de constituição do gênero; d) e a identidade subjetiva, elemento importante para a reflexão sobre os processos de construção das identidades generificadas em relação a toda série de atividades, organizações e representações sociais historicamente específicas. Segundo a autora, compete às/aos historiadoras/es analisar quais as interações entre estes quatro elementos.

É na segunda proposição, o gênero como “um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p. 88), entretanto, que a autora desenvolve sua teorização acerca da categoria. Observado enquanto campo de significação, o gênero constitui um conjunto de referências para as organizações sociais, estruturando a “percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social” (SCOTT, 1995, p. 88). Na medida em que essas referências são produtivas na distribuição do poder, o gênero “torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder” (SCOTT, 1995, p. 88), figurando como um “saber a respeito das diferenças sexuais” (SCOTT, 1994, p. 12) – um saber produtivo para a organização social, concreta e simbólica, dessas diferenças⁴.

Em diálogo com a autora, compreendemos que o gênero não opera enquanto simples reflexo das diferenças físicas entre homens e mulheres, mas como um saber que estabelece significados para essas diferenças – significados variáveis e historicamente situados, que não podem ser isolados de suas relações numa ampla gama de contextos discursivos (SCOTT, 1994, p. 13)⁵.

Voltada às questões curriculares, essa teorização possibilitou uma nova percepção das dinâmicas de gênero e das assimetrias de poder. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 92), a crítica feminista ao currículo iniciou uma importante mudança epistemológica ao perceber, não apenas as desigualdades que marcam historicamente o acesso aos recursos sociais e educacionais – como a naturalização de certas disciplinas e carreiras, partindo de expectativas e estereótipos de gênero –, mas ainda as marcas do

⁴ A esse respeito, a autora, partindo da perspectiva foucaultiana, entende saber como “o significado de compreensão produzida pelas culturas e sociedades sobre as relações humanas, no caso, relações entre homens e mulheres” (SCOTT, 1994, p. 12).

⁵ Judith Butler (2000), embora numa perspectiva epistemológica distinta, nos convidou a desestabilizar a ideia de diferença sexual enquanto referente, simplesmente, a “diferenças materiais”. Inspirados nesta autora, consideramos que não existem diferenças materiais que não sejam “simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas” (BUTLER, 2000, p. 151).

gênero na própria epistemologia dominante, instituindo determinados saberes enquanto positivos e desejáveis.

Considerando que o currículo escolar, mais do que atuar na transmissão de um conhecimento “objetivo”, atua no compartilhamento de sentidos e significados – e, portanto, na construção de determinadas posições de sujeito –, os materiais curriculares, como os livros didáticos e paradidáticos, constituem a produção dos sujeitos nos espaços escolares. Nesta trama entre saber, subjetivação e poder, o livro didático de História, assim como o(s) currículo(s) que o constitui(em), figura enquanto artefato de gênero, “um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 2005, p. 97). Na medida em que esses artefatos veiculam determinados saberes, tais saberes reiteram significados no ensino escolarizado, produzindo posições de sujeito generificadas.

A história, enquanto campo disciplinar, também produz e põe em circulação determinados saberes a respeito das diferenças sexuais. Na esteira da crítica feminista elaborada por Scott (1994, p. 25), salientamos que a história “faz funcionar [...] um tipo particular de instituição cultural que endossa e publicita construções de gênero”. Neste projeto, partimos do desafio teórico de uma reflexão voltada não apenas à relação entre a experiência feminina e masculina no passado, mas ainda à “conexão entre a história passada e a prática histórica presente” (SCOTT, 1995, p. 74).

Nessa perspectiva, questionamos: Observadas como forma de significar as relações de poder (SCOTT, 1995), em que medida as relações de gênero atuaram na percepção e organização dos processos de inscrição, triagem e avaliação das obras para o PNLD?

3 Edital e Catálogo do PNLEM/2008: considerações iniciais

Nessa seção buscamos apresentar as primeiras leituras dos Editais e Guias do Programa Nacional do Livro Didático, destacando as normas estabelecidas em relação às questões de gênero e sexualidade. A observação de suas determinações nos possibilitou perceber as diretrizes que orientam a produção material e curricular das obras inscritas.

Segundo Munakata (2012, p. 59), o livro didático e a escola mantêm uma relação “simbiótica”. O autor argumentou que a constituição e expansão dos sistemas públicos de ensino são acompanhadas, de forma variável e historicamente situada, pela aquisição de obras didáticas por parte do Estado. No contexto brasileiro, essas transações são mediadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁶.

Institucionalizado em 1985, dando continuidade a proposta dos anos de 1960 de compra dos livros didáticos pelo Estado brasileiro, o PNLD passou a instituir, a partir de 1996, a avaliação prévia das obras didáticas (MUNAKATA, 2012, p. 6). No âmbito do Ensino Médio público brasileiro, entretanto, inicialmente, coube ao antigo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), implantado experimentalmente em 2004, a avaliação e distribuição das obras⁷.

Tendo em vista a avaliação das obras pelo PNLD e PNLEM, as editoras buscam atender as exigências governamentais traduzidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nas determinações específicas de cada edital dos programas do livro didático (MUNAKATA, 2012, p. 12).

Nossa atenção recaiu sobre os documentos referentes ao Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM/2008). Tendo por objetivo “a convocação de titulares de direito a autoria para a inscrição no processo de avaliação e seleção de livros didáticos, em coleção ou Volume Único” (BRASIL, 2005, p. 1), o edital de convocação definiu as etapas do processo de triagem e avaliação, antecedendo a composição do catálogo, posteriormente intitulado “Guia”, de apresentação e divulgação das obras aprovadas.

Segundo determinação do Edital do PNLEM/2007, coube à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) a realização de uma triagem, por meio da qual as obras seriam avaliadas em sua composição técnica e por seus conteúdos pedagógicos, cujos critérios são definidos pelo Anexo IX do documento (BRASIL, 2005, p. 9). Nesse anexo intitulado “Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas para o Ensino Médio

⁶ Instituído pelo Ministério da Educação (MEC), o decreto nº 91.542, de 19/08/1985, estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Programa do Livro didático – 1º grau (1985/86), sob a responsabilidade da Fundação de Assistência Escolar (FAE), criada em 1983 (MUNAKATA, 1997, p. 48)

⁷ Criado a partir da Resolução nº 38 do FNDE, o programa visou atender de forma progressiva todas as séries do Ensino Médio brasileiro. No caso dos livros didáticos de História, por exemplo, somente a partir de 2008 foi iniciada pelo PNLEM a distribuição nacional das obras (MELO, 2012. 16).

de Língua portuguesa e Literatura, Biologia, Física, Química, Matemática, Geografia e História”, despontam os pressupostos avaliativos empregados na seleção, ordenados em categorias gerais. Destacamos: “critérios comuns”, voltados a todas as publicações e subdivididos entre “critérios eliminatórios e de qualificação”; e os “critérios para a avaliação de obras didáticas de Ciências Humanas e suas Tecnologias”, especificamente no que tangem a disciplina História.

Como “critérios eliminatórios”, além da observância aos preceitos legais e jurídicos— Constituição Federal (CF/1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio—, o documento estabelece e discute três princípios: a) correção e adequação conceituais e correção das informações básicas; b) coerência e pertinência metodológicas; c) preceitos éticos (BRASIL, 2005, p. 36).

Voltando nossa atenção aos preceitos éticos, o edital versa sobre a obrigatoriedade de as obras didáticas atuarem para a construção ética necessária ao exercício da cidadania. Nesse sentido, o texto definiu a exclusão da obra que: a) privilegiar um determinado grupo, camada social ou região do país; b) veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, orientação sexual, linguagem ou qualquer outra forma de discriminação; c) divulgar matéria contrária à legislação vigente para a criança e o adolescente, no que diz respeito a fumo, bebidas alcoólicas, medicamentos, drogas e armamentos, entre outros; d) fazer publicidade de artigos, serviços ou organizações comerciais, salvaguardada, entretanto, a exploração estritamente didático-pedagógica do discurso publicitário; e) fazer doutrinação religiosa; f) veicular ideias que promovam o desrespeito ao meio ambiente (BRASIL, 2005, p. 37).

Tais elementos são reiterados durante todo o documento. Ao direcionar sua atenção aos critérios de qualificação, cujo objetivo foi estabelecer uma distinção entre as obras avaliadas, o edital destacou as edições para a construção escolar da cidadania. Indo para além do “texto-base”, o documento versou ainda sobre os preceitos éticos nos aspectos gráficos-editoriais. Segundo o documento, cumpre que as ilustrações:

[...] auxiliem na compreensão e enriqueçam a leitura do texto, devendo reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos. Essas ilustrações devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e,

dependendo do objetivo, devem ser claras, precisas, de fácil compreensão, podendo, no entanto, também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade (BRASIL, 2005, p. 38).

Após a observação dos critérios gerais, os critérios de avaliação por área de produção do conhecimento no Ensino Médio– ancorados na Lei de Diretrizes e Bases e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio– estabeleceram os princípios e finalidades na orientação da formação na Área das Ciências Humanas e suas Tecnologias. Tendo em vista especificamente o ensino de história, o texto estabeleceu enquanto principal objetivo, reafirmando elementos anteriores no documento, a formação dos estudantes para a cidadania. E, nesse sentido, foi definido o papel auxiliar da obra didática para a “compreensão ativa” da realidade, tida como pressuposto para a atuação cidadã. Segundo o texto:

A adequação da obra didática aos objetivos do Ensino Médio supõe um complexo mecanismo de articulação entre, de um lado, os saberes socialmente construídos no processo do conhecimento científico e, de outro, os conteúdos e objetivos do ensino e da aprendizagem escolar. Os conhecimentos advindos da pesquisa dos especialistas não se opõem aos conteúdos que fazem parte do currículo escolar. Este, por sua vez, é uma parcela significativa do saber escolar, que é construído no e para o espaço da escola. A experiência e as representações de mundo e de história que são elaboradas pelos alunos e professores dão as possibilidades de uma reelaboração contínua e criativa do conhecimento que é produzido pelos historiadores (BRASIL, 2005, p. 62).

Com base nesses elementos, o documento estabeleceu, mais uma vez, critérios eliminatórios e de qualificação. Divididos em vários subitens, o documento explorou os “critérios eliminatórios” em quatro níveis: a) correção dos conceitos e das informações básicas, atentando aos erros conceituais “mais comuns”, como anacronismo, voluntarismo e nominalismo; b) coerência e adequação metodológicas, atentando as estratégias pedagógicas concebidas e aplicadas pelas obras; e c) preceitos éticos (BRASIL, 2005, p. 63). Quanto a este último item, o edital estabeleceu: a) não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo (origem, etnia, gênero, religião, idade ou quaisquer outras formas de discriminação); b) não ser instrumento de propaganda ou doutrinação religiosa; c) despertar para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania; d) estimular o convívio social e o reconhecimento da diferença,

abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse; e) desenvolver a autonomia de pensamento, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar (BRASIL, 2005, p. 66).

Na sequência, o documento explorou os “critérios de qualificação” mobilizados na avaliação das obras. Dentre os pontos abordados pelo texto, destacamos: a) atualização historiográfica e pedagógico-metodológica; b) explicitação da opção metodológica; c) não incorporação, por parte da obra, de “estereótipo como a identificação exclusiva da História a alguns heróis ou a utilização de caricaturas, de períodos ou de personagens, nem a restrição à memória individual ou de grupos” (BRASIL, 2005, p. 67).

Em linhas gerais, podemos observar que o Edital do PNLEM/2007 rompeu o tradicional silêncio quanto às questões de gênero nos documentos educacionais (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). Identificadas enquanto preceito ético, as abordagens relativas às relações de gênero e sexualidade constituíram critérios de exclusão e de qualificação das obras submetidas ao processo de avaliação.

Apresentando um conjunto de resenhas das obras aprovadas através das diretrizes do referido edital, e direcionadas ao ensino de história nas escolas públicas, temos a publicação “História: Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2008”.

O documento foi introduzido por uma “carta aos professores”, endereçada a “Professora e Professor” (BRASIL, 2007, p. 05). Consideramos o abandono “masculino genérico” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004)– ainda que momentâneo– um importante elemento do “endereçamento” dessa comunicação. Compreendemos a linguagem enquanto expressão da cultura e das relações sociais de um determinado momento histórico. Como destacado por Vianna e Unbehaum (2004, p. 90), mais do que mera norma linguística:

o uso do masculino genérico nas premissas que discutem direitos e organização do sistema educacional brasileiro dá margem para ocultar as desigualdades de gênero. [...] A ausência da distinção de gênero na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças das relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade.

Nessa perspectiva, o catálogo visou “endereço” a escolha das obras a serem adotadas por parte de um público, em 2007, majoritariamente feminino na educação básica: o público docente⁸.

Salientando o caráter instrumental dos livros didáticos, o catálogo defendeu a importância da seleção das obras, por parte de professoras e professores, tendo em vista a propagação “[...] de valores que estimulem o respeito às diferenças, à ética e à convivência solidária” (BRASIL, 2007, p. 05). Cumpre destacar que o documento observa que, na prática docente, o livro didático deve figurar enquanto um dos instrumentos para sugestões de aprofundamento e proposições metodológicas (BRASIL, 2007, p. 12).

Apresentando as diretrizes que orientaram a seleção das obras, o catálogo retomou os “critérios comuns”, divididos entre eliminatórios e de qualificação, discutidos anteriormente. Constituindo tais critérios, as relações de gênero e sexualidade ganharam destaque. Quanto aos eliminatórios, destacamos entre os preceitos éticos: “veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, orientação sexual, linguagem ou qualquer outra forma de discriminação” (BRASIL, 2007, p. 15).

Já enquanto critérios de qualificação, àquele cujo objetivo foi estabelecer uma distinção entre as obras selecionadas, o catálogo definiu:

[...] espera-se que a obra didática aborde criticamente as questões de sexo, gênero, de relações étnico-raciais e de classes sociais, denunciando toda forma de violência na sociedade e promovendo positivamente as minorias sociais (BRASIL, 2007, p. 15).

Ao final, o texto apresentou uma “Ficha de avaliação”. Segundo o documento, no processo de avaliação das obras, cujo resultado constituiu o Catálogo, utilizou-se a “Ficha de avaliação” enquanto instrumento para a elaboração das resenhas dos livros didáticos (BRASIL, 2007, p. 07). Tendo em vista observar os elementos constituintes da ficha, destacamos o tópico “Construção da cidadania”:

⁸ Segundo dados do primeiro Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, produzidos pelo Educacenso 2007, na Educação Básica brasileira, dos 1.882.961 profissionais atuantes em 2007, 1.542.925 eram professoras— contrastando com 340.036 professores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>>.

D. CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA		
1	<p>É isento de preconceitos ou de discriminações (de origem, cor, condição sócio-econômica, etnia, gênero, linguagem)? (Exclusão)</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Apontar os preconceitos e/ou discriminações. Argumentar.</p>	
2	<p>Há ausência de propaganda ou de doutrinação religiosa? (Exclusão)</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Apontar os preconceitos e/ou discriminações. Argumentar.</p>	
	<p>Discute a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania (participação do indivíduo na construção coletiva da sociedade, consciência política, atitude crítica, autonomia, etc.).</p> <p><input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I</p> <p>Justificar a menção. Exemplificar.</p>	3
	<p>A preocupação com a cidadania está contemplada no conjunto do texto didático e não apenas nas atividades.</p> <p><input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I</p> <p>Justificar a menção. Exemplificar.</p>	4
	<p>Evita-se privilegiar membros de uma camada social ou os habitantes de uma região do país.</p> <p><input type="checkbox"/> O <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> I</p> <p>Justificar a menção. Exemplificar.</p>	5

Imagem 1 – Ficha de avaliação/PNLEM 2008 (adaptado)
Fonte: BRASIL, 2007, p. 127

Correspondentes ao tópico “Construção da cidadania”, salientamos a objetividade no tratamento das questões de gênero e sexualidade. Organizada entre respostas positivas ou negativas e conceitos– ótimo (O), bom (B), suficiente (S) e insuficiente (I)–, a ficha não demonstrou preocupação em pontuar quais seriam as características necessárias para a determinação dos critérios mobilizados nessa avaliação.

Em linhas gerais, o Catálogo apresentou as relações de gênero e sexualidade enquanto preceitos éticos para a avaliação das obras didáticas. Retomando as principais diretrizes na avaliação das obras, o documento, diferentemente do Edital correspondente, buscou endereçar a atenção de professoras e professores para a importância desses saberes na elaboração de obras concebidas enquanto instrumentos na formação e prática docente. Embora a “Ficha de avaliação”, disponível ao final do documento, não especifique os requisitos necessários na identificação dos conceitos avaliativos, consideramos a

importância dessa abordagem na visibilização da temática no processo de seleção, por parte das/os docentes, das obras didáticas.

Conclusão

Salientamos a necessidade de refletir sobre os mecanismos produtivos para a escolarização de saberes que atualizaram e atualizam assimetrias de poder. Aprendizizes de Guacira Lopes Louro (1997, p. 64), compreendemos que “[...] currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, [...] são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores”.

Nesta pesquisa, acreditamos que refletir sobre a avaliação dos livros didáticos de História na perspectiva das relações de gênero constitui um importante campo político para a formulação de uma educação comprometida com o igualitarismo e o respeito absoluto às diferenças. Somos esperançosos do exercício de uma história escolar problematizadora das estratégias de silenciamento e invisibilidade das diferenças historicamente construídas e fortemente presentes na sociedade brasileira, nas nossas práticas educativas majoritárias e, particularmente, nos materiais didáticos disponibilizados para as escolas públicas no Brasil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação/SEB. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no catálogo do programa nacional do livro para o ensino médio- PNLEM/2007**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB/FNDE. **História: catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2008**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BITTENCOURT. C. M. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566. 2004.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. São Paulo: Papirus, 2003.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997

LUCA, T. R. de. O debate em torno dos livros didáticos de História. In: MALATIAN, Teresa (Org.). **Caderno de Formação**. 3. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: Univesp, 2012.

MELO, F. G. de. **Política do livro didático para o ensino médio**: fundamentos e práticas. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. O Livro Didático de História hoje: um panorama a partir do PNLN. **Revista Brasileira de História** (Impresso), São Paulo, v. 48, p. 124-143, 2004.

MUNAKATA, KAZUMI. **O livro didático**: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, p. 179-197, 2012.

ROCHA, Helenice; REZNIK, L.; MAGALHAES, M. S. **Livros Didáticos de História**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2017. v. 1.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

SCOTT, Joan. Prefácio **Gender and politics of history**. *Cadernos Pagu* (3); Campinas, IFCH, 1994, p.11-27

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: território contestado. In: _____ (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100005>. Acesso em: 3 set. 2018.

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019