

A PRESENÇA DA DISCUSSÃO DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E LÍNGUA PORTUGUESA

*Dánie Marcelo de Jesus
Luís César Castrillon Mendes*

1. PALAVRAS INICIAIS

O objetivo deste capítulo é discutir como as questões em torno da temática de gênero vêm sendo materializadas em livros didáticos de Língua Portuguesa e de História no Brasil. Entretanto, advertimos, que neste trabalho, faremos uma discussão ampla do assunto, deixando para futuros trabalhos recortes mais específicos.

A escolha deste tema se tornou bastante pertinente após os constantes debates acerca da implementação e/ou da proibição da discussão concernente aos estudos de gêneros. Tal debate parece trazer um efeito retroativo na produção de material didático criado no Brasil. Como sabemos, o livro didático é um dos maiores veículos de acesso à leitura nas famílias brasileiras. Ele, inexoravelmente, tem a função de difundir e legitimar ideias e posicionamento sobre os diferentes tópicos da vida social. Daí, seu controle e distribuição se revelaram uma das políticas do Estado brasileiro.

Esse controle dos livros destinados às escolas se intensificou a partir da terceira década do século passado. Em 1929, havia sido criado o Instituto Nacional do Livro, destinado a inspecionar efetivamente a produção de livros para a comunidade escolar. Uma década depois, sob a égide do Estado Novo, deu-se

a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Portanto, foi considerada a primeira experiência republicana de relevo em termos de políticas públicas nacionais para o livro didático (FREITAS; OLIVEIRA, 2013).

Cabe lembrar que no início daquela década, Francisco Campos, então ocupante da pasta do Ministério da Educação e Saúde, havia instalado uma das mais profundas mudanças no sistema educacional brasileiro, com a obrigatoriedade do ensino seriado, e sendo este, a partir de então, pré-requisito para o ingresso nos cursos superiores. Em 1942 surgiria a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que deu continuidade a essas mudanças estruturais na educação, culminando na segunda reforma estrutural de abrangência nacional, promovida por Gustavo Capanema.

Em 1966, já no governo civil-militar, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição de obras do gênero. Para sua implementação, houve financiamento vindo do acordo MEC-USAID (*United States Agency for International Development*). Outros órgãos se seguiram como o Instituto Nacional do Livro Didático, em 1971, que administrava e gerenciava os recursos destinados à política educacional, tendo desenvolvido o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Em 1976 instituiu-se a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), com a função de executar os programas relacionados com o livro didático, depois sucedida pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), fundada em 1983, que assumiu as responsabilidades para com o livro didático (BEZERRA; LUCA, 2006).

Em 1985, a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) traria inovações na política até então adotada, tal como a avaliação feita por especialistas iniciada a partir de 1996, sistematizando e ampliando a distribuição eficaz do livro didático em âmbito nacional.

O PNLD pode ser encarado como o ápice de um processo que, de forma institucional, possibilita às empresas envolvidas na edição desse tipo de material um mercado não apenas seguro e estável, mas em constante crescimento, num contexto em que a compra e venda de livros didáticos correspondem a mais de 60% do total das atividades. (LUCA, 2009, p. 171-172)

Trata-se de mercado promissor, pois os números são impressionantes. Para ter ideia, o valor pago pelo governo federal ao ramo editorial no PNLD/2014 revela que R\$ 879.828.144,04 foram investidos no ensino fundamental, ao passo que R\$ 333.116.928,96 se destinaram ao ensino médio¹.

¹ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 7 out. 2017.

O PNLD faz parte de uma política pública priorizada pelo governo federal através do Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) que normatizam escolha, compra, lançamento de editais e avaliação dos livros didáticos (cf. OLIVEIRA, 2013; BEZERRA; LUCA, 2006).

De acordo com Le Goff (1996), uma das formas privilegiadas de estudar a cultura histórica de uma sociedade ocorre com base na análise de manuais escolares. De acordo com Leopoldino,

A disciplinarização da história produz, enfim, uma memória social, faz usos do passado no qual estão justificados, de antemão, os posicionamentos dos grupos sociais na arena política e social. Assinalar que as sociedades conservam sua memória por meio do ensino de História significa afirmar que a narrativa dos livros didáticos guarda uma memória histórica construída por intelectuais/professores pertencentes a grupos sociais, instituições e lugares que legitimam determinada visão do passado. Sujeitos que estão comprometidos com a complexa questão da “identidade” e à perspectiva de um ensino historicamente voltado para a legitimação da realidade social. [...] O estudo da disciplinarização esclarece parte da cultura histórica em que a sociedade brasileira está imersa, e, ainda, que o que se preservou não é a “A História”, mas que memórias foram apagadas, mitos foram criados, preconceitos foram produzidos, desigualdades sociais justificadas, e que os professores estão envolvidos, sejam quais forem seus objetivos pedagógicos, neste processo de construção da memória social (LEOPOLDINO, 2017, p. 29-31).

O livro didático, como portador de narrativas que evidenciam/silenciam identidades, memórias, histórias, literaturas e simbologias, muitas vezes se torna o único livro “lido” por grande parcela da população brasileira. Dessa maneira, faz-se imprescindível que o combate a estereótipos, discriminações, silenciamentos e violências sofridas por grupos minoritários comece na educação básica, assentadas nas narrativas veiculadas nos livros didáticos.

Diante desse quadro, fica evidente a necessidade de pesquisas que observem cuidadosamente os efeitos de sentido que os livros didáticos carregam e sua consequência política e social na vida da população brasileira. Assim, faremos, neste artigo, um percurso teórico resumido que discute a questão de gênero. Posteriormente, a análise de cinco coleções de Língua Portuguesa e História que mais foram distribuídas no Brasil a partir de 2015. A escolha dessas duas áreas se deu por serem áreas que comumente apresentam assuntos em torno da “questão de gênero”, no geral abrindo ensejo a escritoras ou personagens femininas da literatura e/ou tópicos em torno desse assunto. Salientamos que não desconsideramos que discursos generificadores estão presentes em outros livros didáticos de outras disciplinas, mas, dada a proposta deste trabalho, não é possível levá-los

em conta. Finalmente, desfilam as reflexões finais que buscamos problematizar: as consequências políticas, educacionais e sociais dos livros didáticos.

2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA QUESTÃO DE GÊNERO

A história das minorias de gênero – mulheres, gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros, entre outras – fundamenta-se na constatação da negação e do apagamento dessas identidades, fruto principalmente de um discurso heteronormativo compulsivo que procura construir prescrições sociais que organizam, regulam e controlam o comportamento social, mesmo daqueles que se denominam heterossexuais e transgêneros (WARMER, 1991). Esses discursos normativos vêm sendo questionados, principalmente levando-se em conta a necessidade de fazer despontar as minorias de gênero no meio de uma história pouco preocupada com as diferenças de gênero e sexuais. Já numa segunda instância intenta demonstrar a exploração que essas minorias sofrem no seu cotidiano. No caso de identidades não heteronormativas, estão condicionadas à égide do pecado, da imoralidade, da criminalidade e da abjeção.

Com base em Scott (1992), o termo gênero se refere à diferenciação social que atribui papéis culturais e históricos ao posicionamento dos sujeitos, independentemente de qualquer extrato biológico, podendo desdobrar-se em diferentes sistemas articulados com categorias, a exemplo de “raça” e classe. Dessa maneira, a diferença relativa ao gênero – mulheres cisgêneras e mulheres transgêneras/homens cisgêneros e homens transgêneros – se subdivide em outras diferenças em termos de classe social, condição financeira, “raça”, sexualidade, lugares de pertencimento, entre outros, que constituem essa diferenciação inicial. Ressaltamos que, segundo Weeks (1999), sexo deve ser compreendido como uma palavra que descreve as distinções entre anatomias internas e externas do corpo. Já sexualidade, é apresentada como uma descrição geral para uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas.

Portanto, devemos privilegiar a existência de múltiplas identidades ao invés de uma identidade única e homogeneizadora para as diferentes configurações de pessoas. Ou seja, existem diferenças na própria diferença, como adverte Scott (1992). Essa constatação trouxe à tona um debate que torna possível articular o gênero na qualidade de categoria de análise, o que constitui a opção metodológica adotada neste texto, não perdendo de vista que ela precisa ser articulada com outros condicionantes sociais, citados anteriormente.

O conceito de gênero, amarrado a outras relações sociais, evidencia diversos sistemas de poder e de dominação, a dimensão política para a análise (SCOTT, 1991). Esse conceito pode ser uma categoria útil de análise histórico-educacional, na medida em que assegura operacionalmente um maior detalhamento de processos sociais pouco conhecidos. Assim, com base em Scott (1992), a história das mulheres cisgêneras e transgêneras – ampliamos para os de homens transgêneros – deve ser um campo inevitavelmente político, como política deve ser a postura do intelectual, voltado à pesquisa necessária, como propõe Abdala Júnior (2002) ao defender o mundo plural das representações humanas.

Estendendo o escopo de estudo de Scott (1992), Butler (1990/2006) traz à baila a noção de gênero como performativo. Isto quer dizer que toda construção de identidade é sempre um fazer ser ou que simula ser. Assim, quando é enunciado “É uma menina”, a criança é imediatamente condicionada ao estado de ser feminino. Sendo assim, o gênero é evidenciado por meio de atos que fazem existir aquilo que é nomeado. As identidades de gênero são constituídas pela linguagem. Vale ressaltar que não existe identidade de gênero que preceda a linguagem. É nesse rumo que gênero é performativo. Por essa razão, o sujeito está sempre envolvido num processo de devir sem fim, podendo reassumir ou repetir sua performatização de diferentes maneiras.

Diante desse quadro teórico, podemos afirmar que as categorias de feminino e de masculino são instáveis e voláteis. Em vez de supor que as identidades são autoevidentes e fixas, o trabalho de Butler detalha os processos pelos quais a identidade é construída no interior da linguagem e do discurso. O sujeito não existe desde o nascimento, mas é instituído em contextos específicos.

Nesse sentido, produzir material didático que não ponha em contato essa ampliação teórica do que seja masculino e feminino é escamotear os diferentes sujeitos que produzem a História contemporânea, além de naturalizar os diversos processos de opressão contra minorias de gêneros. Com base nessas premissas, passamos, na próxima seção, a discutir como livros didáticos de Língua Portuguesa e de História retratam a questão de gêneros.

3. ANÁLISE DAS COLEÇÕES DE HISTÓRIA E DE LÍNGUA PORTUGUESA E A QUESTÃO DO GÊNERO

Para atender aos interesses deste texto, interessa-nos em particular os livros didáticos de Língua Portuguesa e História que mais tiveram alcance no país,

com referência ao PNLD de 2015, ano que houve a distribuição de livros para o ensino médio².

Para esta análise, serão selecionadas as cinco coleções de Língua Portuguesa e História que mais foram distribuídas no Brasil a partir de 2015. O objetivo é perceber de que forma o material escolhido pelas escolas abordou as questões relativas à identidade de gênero. São elas:

Componente curricular Português	AUTORES(AS)	Quantidade
Português linguagens	William Roberto Cereja/Thereza Magalhães	2.313.339
Novas palavras	Emília Amaral/Mauro Ferreira/Ricardo Leite/ Severino Antônio	1.548.498
Português: contexto, interlocução e sentido	Maria Luiza Abaurre/Maria Bernadete Abaurre/Marcela Pontara	822.319
Língua portuguesa: linguagem e interação	Carlos Emílio Faraco/Francisco Marto de Moura/José Hamilton Maruxo Junior	693.452
Português: linguagens em conexão	Graça Sette/Márcia Travalha/Rozário Starling	677.698

² No Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio de 2015, houve a aprovação de 19 coleções de História e 10 de Português. São elas: *Português: contexto, interlocução e sentido* (Maria Luiza Abaurre/Maria Bernadete Abaurre/Marcela Pontara); *Língua portuguesa* (Roberta Hernandez/Vima Lia Martin); *Língua portuguesa: Linguagem e interação* (Carlos Emílio Faraco/Francisco Marto de Moura/José Hamilton Maruxo Junior); *Novas palavras* (Emília Amaral/Mauro Ferreira/Ricardo Leite/Severino Antônio); *Português: língua e cultura* (Carlos Alberto Faraco); *Português linguagens* (William Roberto Cereja/Thereza Magalhães); *Português: linguagens em conexão* (Graça Sette/Márcia Travalha/Rozário Starling); *Vozes do Mundo: Literatura, Língua e produção de Texto* (Lília Santos Abreu-Tardelli/Lucas Sanches Oda/Saete Toledo); *Ser protagonista língua portuguesa* (Rogério de Araújo Ramos); *Viva português* (Elizabeth Marques Campos/Paula Cristina Marques/Cardoso M. Pinto/Silvia Letícia Andrade); *Caminhos do homem* (Adhemar Marques/Flávio Berutti); *Conexão história* (Roberto Catelli Junior); *História* (José Geraldo Vinci de Moraes); *Integralis – história* (Divalte Garcia Figueira); *História: Cultura e Sociedade* (Sandro Vieira/Jean Moreno); *História em debate* (Rosiane de Camargo/Renato Mocellin); *História em movimento* (Gislane Seriacopi/Reinaldo Seriacopi); *História geral e do Brasil* (Cláudio Vicentino/Gianpaolo Dorigo); *História global: Brasil e geral* (Gilberto Cotrim); *História para o ensino médio* (Marcos Napolitano/Mariana Villaça); *História, sociedade e cidadania* (Alfredo Boulos Junior); *História* (Ronaldo Vainfas/Sheila de Castro Faria/Jorge Ferreira/Georgina dos Santos); *Nova história integrada* (João Paulo Mesquita/Hidalgo Ferreira/Luiz Estevam de Oliveira Fernandes); *Novo olhar história* (Marco César Pelegrini/Adriana Machado Dias/Keila Grinberg); *Oficina de História* (Flávio de Campos/Regina Claro); *Por dentro da história* (Pedro Santiago/Maria Aparecida Pontes/Célia Cerqueira); *Ser Protagonista História* (Valéria Vaz); *História – das cavernas ao terceiro milênio* (Patrícia Ramos Braick/Myriam Becho Mota); *Conexões com a história* (Alexandre Alves/Letícia Fagundes de Oliveira). Cf. <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 20 maio 2017.

A coleção *Português linguagens* descortina algumas imagens e quadros informativos, textos que estão fora da narrativa principal como apêndice, no tocante à mulher. O efeito dessa escolha é o total apagamento da produção intelectual feminina. Consequentemente reforça-se o estado de inferiorização da mulher em relação ao homem, como se a mulher fosse pouco afeita à obra literária e artística, cabendo-lhe o papel apenas de passiva leitora do material escrito por homens. Nesse sentido, o livro didático acaba por auxiliar na construção de um mundo povoado por homens intelectualmente superiores. Como já reforçamos em passagens anteriores, a força ideológica do livro didático acaba, dessa maneira, auxiliando na normatização desses valores.

Já no segundo volume da mesma coleção, encontramos um quadro informativo atinente ao travestimento carnavalesco de Orde Serra:

Como regra, tem de ser mesmo acentuado o contraste entre a evidência da condição masculina do travestido e sua fantasia feminina. Um travestimento muito bem feito, capaz de iludir, [...] é coisa que o travestido carnavalesco típico evita. A maquiagem, os trejeitos de mulher, as roupas femininas são exagerados, mas também ficam visíveis traços másculos do portador, que resultam até salientados. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 135)

Essa descrição da coleção procura silenciar qualquer possibilidade de produção de outras identidades não heteronormativas no carnaval, como as de travestis, as *Drag Queens* e *Drag Kings*, gays e lésbicas. A “brincadeira” de se travestir por homem é possível caso o sujeito masculino respeite as regras de comportamento considerado másculo. A consequência desse discurso normatizador é evidentemente o reforço de atitudes homofóbicas e transfóbicas na medida em que essas performances, mesmo no carnaval, não são percebidas como naturais pela coleção.

No mesmo volume, encontramos o conto de Marina Colasanti – “Atrás do espesso véu” – que descreve a experiência de um casamento arranjado em que os noivos não se conheciam. Ao chegar às terras do futuro marido, quando ele veio ao seu encontro, avisado pelo chefe da caravana que a levou, “cobriu o rosto com o espesso véu e assim permaneceria dali em diante para que jamais soubesse o que havia escolhido, aquele que a escolhera sem conhecê-la” (apud CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 140). Sem nenhuma discussão detalhada de gênero, esse conto apenas pode ser usado para reproduzir a ideologia dominante de submissão da condição da mulher em relação ao homem. Sem possibilidade de escolha, o sujeito feminino precisa aceitar seu inexorável destino: ser serva de seu senhor.

Ainda na mesma coleção, avistamos, na página 220, o quadro de Gustave Courbet – *As peneiradoras de trigo* –, em que retrata o trabalho feminino. A tela de Rodolfo Amoedo – *Retrato de mulher* –, algumas páginas à frente, bem como a tela *Arrufos*, do pintor Belmiro de Almeida, servem de ilustração para tendências literárias, sem, contudo, fazer uma alusão às condições da mulher expressas nessas imagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 220, 222, 225). Na página 223, a despeito de abordar, na informação complementar, o tema do casamento e da traição, os autores não o articulam com a condição de submissão em que ainda se encontra a mulher nos dias atuais.

O volume ainda insere, como imagem, o filme *Luzia Homem*, sobre uma menina com modos e valores masculinos, criada por um vaqueiro, depois de ter presenciado o assassinato de sua família por jagunços. Sua dureza e sua sede de vingança são abaladas pela descoberta do amor (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 287).

Novamente, os autores perdem uma excelente oportunidade para abordar questões dizentes da identidade de gênero, articulando com personagens atuais, que reivindicam seus direitos, além de denunciar violências, estereótipos e discriminações sofridos por esses grupos.

No terceiro volume da coleção, a ênfase é bem menor. A preocupação maior se efetiva com o desenvolvimento de habilidades e competências para o ENEM. Na página 268, em informação complementar, emerge, intitulado “Poderosas mulheres”, despontando alguns nomes que se destacaram na literatura brasileira. Rachel de Queiroz é uma delas. Aclara que ela foi a primeira mulher a fazer parte da Academia Brasileira de Letras, acentuando que, na década de 1940, fizeram sucesso Clarice Lispector e Lygia Fagundes Telles. Atualmente, sequencia a narrativa, as letras contam com muitos outros nomes femininos, como Adélia Prado, Lya Luft e Zélia Gattai. Devemos salientar a total negligência do volume com autoras negras, outra questão pouco percebida ao longo de nossa análise.

Em “Perfis femininos e universalismo”, os autores do volume argumentam que Clarice Lispector nunca aceitou o rótulo de escritora feminista, apesar de seus romances e contos trazerem como protagonistas personagens femininas, quase sempre urbanas (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 303). Porém, a coleção silencia em relação ao conceito feminismo, tampouco aprofunda questões relacionadas ao tema. Na verdade, ao pontuar essa passagem, a coleção acaba se posicionando contrariamente a esse movimento.

A segunda coleção mais distribuída nas escolas pelo país, *Novas palavras*, não aborda a questão da condição feminina, nem mesmo as questões

de gênero. Há apenas algumas imagens de mulheres a fim de ilustrar os conteúdos, ou seja, pinturas que retratam mulheres, mas sem fazer articulação alguma com a situação delas, tanto no passado como nos tempos atuais (AMARAL et al. 2015, v. 2, p. 12, 137, 140).

O terceiro volume encarta informação adicional sobre a poeta, teatróloga e ficcionista Hilda Hilst, como destaque da literatura contemporânea brasileira (AMARAL et al. 2015, v. 3, p. 168). Apesar disso, não articula nem se aprofunda a propósito das dificuldades encontradas pelas mulheres, nem mesmo de outros (trans)gêneros, em comparação com os homens.

A coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*, a terceira mais distribuída, bem assim como a quinta coleção na preferência das escolas brasileiras – *Português: linguagens em conexão* –, não enfatiza o protagonismo feminino em suas narrativas nem menciona a temática das (trans)generidades. Ao mesmo modo como nas coleções anteriores, apontam algumas imagens de mulheres desconectadas de aspectos de gênero, sociais ou políticos, tais como *Negra tatuada vendendo caju* (SETTE, 2015, v. 2, p. 19), de Jean Baptiste Debret; *Iracema*, de José Maria de Medeiros e Antônio Parreiras (p. 61, 62), assim como a tela de Jean-François Millet, *As respigadeiras* (p. 93). Somente ao final do segundo volume, na página 307, advém uma informação adicional sobre Nísia Floresta, pois o seu poema “A lágrima de um caeté” foi utilizado como exemplo de poetas que tematizavam a natureza brasileira e exaltavam as riquezas naturais. Os autores evidenciam seu pioneirismo na defesa dos direitos da mulher e da denúncia da exploração das riquezas e da biodiversidade. Mesmo assim, não há articulação alguma com a situação atual da mulher, bem como em relação à identidade de gênero.

A coleção *Língua portuguesa: linguagem e interação*, em seu primeiro volume, aduz algumas canções populares cujo tema faz referência às mulheres, tais como: “Linda Lourinha”, (do compositor Braguinha), “Maria Maria” (Milton Nascimento e Fernando Brandt) e “Beatriz” (Edu Lobo e Chico Buarque). Não obstante o conteúdo das canções trazer a figura feminina, o livro não explora, nas atividades, questões sobre o preconceito e identidade de gênero, nem aos papéis destinados às mulheres na sociedade atual. Na marcha de carnaval, composta por Braguinha, há apenas versos pitorescos sobre uma “lourinha” que seria a rainha do carnaval, ao invés da “moreninha”. O mesmo ocorre em relação à canção “Beatriz”, em que brotam apenas os aspectos estéticos ou físicos, exaltando a beleza da mulher. Quanto a “Maria Maria”, a letra concilia os papéis de força, fé e resignação da mulher, que apesar do sofrimento ainda encontra forças

para sorrir. Dessa forma, os fragmentos das canções são utilizados apenas para o aprendizado do conteúdo específico da disciplina, a exemplo dos períodos conotativos/denotativos, (FARACO et al., 2015, p. 131-135) ou reforçam uma imagem de submissão da mulher ao discurso masculino.

Apesar de o Guia do PNLD afirmar que essa coleção “estimula os alunos a identificar o preconceito de gênero em letras de música, programas de humor e propagandas” (BRASIL, 2014b, p. 40), tal operação não aparece de forma direta, ficando dependente do voluntarismo do professor.

De maneira geral, nas coleções de Português aprovadas, merecem relevo a presença da literatura africana, diversidade e heterogeneidade cultural brasileira, seguramente fruto da implantação da Lei nº. 10.639/2003, que obrigou o ensino da história, cultura e literatura africana. Questões relativas à identidade de gênero, bem como no tocante aos diversos tipos de violência, preconceito e discriminação pelas quais a mulher e outras identidades de gênero estão sujeitas, ainda estão longe de se tornar presentes nas páginas dos livros utilizados pelos jovens brasileiros.

Com relação ao componente curricular História, há uma ocorrência maior da participação das mulheres nas narrativas, mas ainda deixa muito a desejar quando se trata da temática de (trans)generidades.

Componente curricular História	Autores(as)	Quantidade
História, sociedade e cidadania	Alfredo Boulos Júnior	1.385.765
História global: Brasil e geral	Gilberto Cotrim	997.744
História – das cavernas ao terceiro milênio	Patrícia Ramos Braick/Myriam Becho Mota	821.104
História	Ronaldo Vainfas/Sheila de Castro Faria/Jorge Ferreira/Georgina dos Santos	594.275
Oficina de História	Flávio de Campos/Regina Claro	592.771

A coleção *História, Sociedade e Cidadania*, recordista de aceitação nas escolas do Brasil, escrita por Alfredo Boulos Jr., contempla, no primeiro volume, apenas a menção ao filme *Cleópatra*, chamando a atenção para a idealização da imagem da rainha egípcia, interpretada pela atriz Elizabeth Taylor, somada ao fato de espelhar muito mais o contexto da década de 1960 nos Estados Unidos do que o período retratado na película (BOULOS JR., 2015, p. 154).

Já o segundo volume, alude ao protagonismo feminino, vinculado a aspectos políticos. O autor insere algumas imagens de mulheres vítimas de violência,

como fato, a praticada por militares na praça Tahrir, no Cairo, em novembro de 2012. Tal fato ocorreu oito meses após a deposição do ditador egípcio Hosni Mubarak (BOULOS JR., 2015, p. 135).

No terceiro volume da coleção, aflora um breve histórico da luta das mulheres a partir do século XX. O texto observa que a pílula anticoncepcional se tornou marco para uma verdadeira revolução, na qual as mulheres passaram a falar mais abertamente sobre virgindade e sexo antes do casamento, temas considerados até então tabus. Além disso, elas passaram a denunciar a crença de que a mulher era incapaz para a vida intelectual e política, bem como a de que era naturalmente inferior ao homem. Ao concluir, o autor observa que, depois de muita luta, apesar de as mulheres conquistarem alguns espaços em diversos setores, elas ainda continuam sendo vítimas de discriminação, violência e práticas machistas no mundo todo (BOULOS JR., 2015, p. 224).

Interessante, na coleção, é a informação complementar intitulada “Seis grandes desafios a serem vencidos”, a qual destampa as desigualdades entre homens e mulheres no Brasil contemporâneo:

No Brasil, as mulheres constituem mais da metade da população e estudam mais que os homens, mas têm menos oportunidades de emprego e ganham menos do que eles trabalhando nas mesmas funções. Segundo a Síntese de Indicadores Sociais (SIS), no ano de 2001, as mulheres recebiam o equivalente a 69% do rendimento dos homens; em 2011 passaram a receber 73,3% (BOULOS JR., 2015, p. 278).

Esse volume arquiva ainda trechos do diário de Anne Frank e sugere o filme *Olga*, por meio da imagem do fac-símile da capa do DVD. Trata-se de mulheres de ascendência judia que foram perseguidas pelos nazistas (BOULOS JR., 2015, p. 111, 121).

A coleção *História global: Brasil e geral*, escrita por Gilberto Cotrim, em segundo lugar na distribuição em nível nacional, faz referência às mulheres, alicerçada em três imagens: a primeira evidencia operárias em fábrica; a segunda, organização operária; já a última, camponesas russas. Essas imagens aparecem apenas para ilustrar determinados contextos históricos, sem a devida discussão acerca das questões relativas ao gênero (COTRIM, 2015, v. 3, p. 27, 93; v. 2, p. 123).

No início do segundo volume, emerge uma informação adicional abordando a participação das mulheres, de origem portuguesa, na administração das capitânicas hereditárias. Primeiramente, Brites de Carvalho, que assumiu o controle de uma sesmaria no norte da Bahia em 1583, depois da morte de seu marido. Depois, Brites Mendes de Albuquerque, esposa de Duarte Coelho, administrou

a capitania de Pernambuco por volta de 1570. Por último, Ana Pimentel, que participou da administração da Capitania de São Vicente, substituindo seu marido Martim Afonso de Souza, quando este retornou a Portugal para ocupar o cargo de capitão-mor da armada da Índia (COTRIM, 2015, p. 21).

A terceira coleção mais adotada nas escolas, com mais de 821 mil exemplares, *História: das cavernas ao terceiro milênio*, esboça o tema mulher também alicerçado em imagens. A primeira delas se refere a um afresco no Palácio de Cnossos em Creta, de 1500 a.C. Em seguida, vem à tona a afirmação de que “a representação da mulher era recorrente na arte cretense, o que pode ser indício de prestígio das mulheres naquela sociedade” (BRAICK; MOTA, 2015, v. 1, p. 77). No terceiro volume (p. 93), tem-se a imagem de Almerinda Farias Gama, única mulher a votar na eleição de deputados que iriam compor a Assembleia Nacional Constituinte de 1934. Na página 27 do mesmo volume, outra imagem, desta vez operárias na tecelagem Mariângela das indústrias reunidas F. Matarazzo, em São Paulo, na década de 1920.

No segundo volume (p. 173), advém uma informação complementar que narra a história de Nísia Floresta, autora do texto fundante do feminismo brasileiro, uma das primeiras a questionar o papel ocupado pela mulher na sociedade. No mesmo volume, transparece, em duas páginas inteiras, um histórico das lutas travadas pelas mulheres pelo mundo, desde 1789, passando por várias datas significativas para o movimento, até 1977. Após o quadro cronológico ilustrativo, evidencia-se outra informação adicional abordando os desafios atuais da mulher brasileira, no trabalho, na vida pública, e direitos políticos, na família e na sociedade. As autoras observam ainda que, “apesar das mudanças na legislação e da ampliação das conquistas femininas, as mulheres ainda buscam igualdade de direitos entre os gêneros” (BRAICK; MOTA, 2015, p. 158-159).

A coleção *História*, de Ronaldo Vainfas et al., põe em relevo a participação feminina na narrativa histórica, dadas as informações adicionais intituladas “Outra dimensão”. Nelas aparecem aspectos encadeados aos temas *cotidiano, cultura e personagem*. No primeiro volume afloram algumas participações femininas em determinados contextos, tais como: As mulheres de Atenas, em que não detinham direitos políticos ou civis, ou seja, não eram consideradas cidadãs, tendo como função única serem esposas (VAINFAS et al., 2015, p. 51). Algumas páginas à frente, em “A condição feminina no mundo islâmico”, aparece o fato de as famílias não serem monogâmicas: os seguidores de Alá podiam ter até quatro esposas legítimas além das concubinas nos haréns, desde que fossem homens ricos e poderosos (VAINFAS et al., 2015, p. 98). Ao abordar

a diversidade africana, os autores acentuam que a maioria das sociedades praticava a poligamia, sendo permitido a um cônjuge ter quantos parceiros pudesse sustentar, além de concubinos, muitas vezes escravos (p. 130).

Verifica-se que os aspectos acima descritos contemplam apenas a esfera do privado, historicamente destinado às mulheres. Uma única exceção é a história da rainha Nzinga de Ndongo no século XVII, na região que atualmente corresponde a Angola. Trata-se de uma guerreira que ascendeu ao poder, possuía vários maridos e destacou-se pela habilidade diplomática nas negociações com os portugueses. Após sua morte, seu reino continuou a ser governado por mulheres no decurso de, aproximadamente, 100 anos (VAINFAS et al., 2015, p. 279).

No segundo volume da coleção, desabrocham figuras como a déspota esclarecida Catarina II da Rússia, incentivadora das ciências e das artes (VAINFAS et al., 2015, p. 17). Na página 35, uma imagem das mulheres, na Revolução Francesa, patenteia um episódio ocorrido em 5 de outubro de 1789, em que 10 mil mulheres reclamavam da falta de pão. Há também referência e um breve histórico acerca de personagens femininas ao longo não só desse volume, mas de toda a coleção. Sobressaem-se Xica da Silva, Maria Quitéria, Joana Angélica, marquesa de Santos, Bertha Lutz, Chiquinha Gonzaga e Leila Diniz.

Na página 24, destaca-se a participação das mulheres na guerra do Paraguai. Algumas por opção, a fim de acompanhar os maridos; outras por necessidade. Representaram uma presença anônima nos combates e pouco referida pelos historiadores. Nomes como a gaúcha Florisbela, a pernambucana Maria Curupaiti e Jovita Alves pegaram em armas vestidas de homem, ou mesmo a baiana Ana Néri, que serviu como enfermeira. Do lado paraguaio, da mesma forma, as chamadas “residentas” participavam do esforço de guerra, cuidando das tarefas domésticas, no transporte de material bélico e na construção de defesas militares (VAINFAS et al., 2015, p. 224).

No terceiro volume, na seção intitulada “Outra dimensão: personagem”, a abordagem é social e política, cuja evidência recai sobre o histórico de lutas pelos direitos das mulheres, enfatizando, com exemplos, as trajetórias de diversas mulheres que transgrediram a esfera do privado. Em “Conquista feminina: voto”, põe-se às claras um histórico da conquista do voto por parte das mulheres. A Nova Zelândia foi o primeiro país a adotá-lo em 1893, seguida pela Austrália em 1902. Na Inglaterra, somente em 1918 o Parlamento aprovou o direito ao voto para mulheres com mais de 30 anos. Nos Estados Unidos, a instituição do voto feminino ocorreu em 1919. No Brasil, em 1933. Carlota Pereira de Queiroz

se tornou a primeira mulher eleita para um cargo legislativo (VAINFAS et al., 2015, p. 70).

Na seção “A vez das mulheres”, os autores abordam significativas conquistas de direitos civis por parte das mulheres, na década de 1960, a exemplo da criminalização do assédio sexual no trabalho e da abertura de carreira militar (VAINFAS et al., p. 156).

Na página 266, no título “Uma mulher na presidência da República”, trazem à cena a primeira eleição no Brasil vencida por uma mulher, que havia sido integrante da luta armada contra a ditadura militar (VAINFAS et al., 2015, p. 266).

A coleção *Oficina da História*, de Flávio Campos e Regina Claro, a quinta mais adotada nas escolas, obteve uma avaliação ruim por parte do Guia do PNLD. Abrem o primeiro volume com a “Eva africana”, uma população de mulheres que viveu na África há cerca de 200 mil anos. Em seguida, a história das mulheres se torna evidente, a partir da seção “A divisão sexual do trabalho”:

A concentração dos conhecimentos teóricos e práticos relativos à caça e à violência armada contribuiu também para o exercício de uma primeira forma de dominação: o controle sobre as mulheres. Mas foi com a construção social das relações de parentesco e das alianças masculinas que definiu o lugar das mulheres. A partir de então, passaram a ser objetos de troca e instrumentos da política e do poder simbólico dos homens. É por isso que, como tendência geral, ao mesmo tempo que se ampliava a divisão do trabalho, se construía a valorização das atividades masculinas em relação às femininas (CAMPOS; CLARO, 2015, p. 25).

Os autores fazem alusão a um documento intitulado “A mulher e a agricultura”, de M. Eliade, na obra *Tratado de história das religiões*:

Admite-se, normalmente, que a agricultura tenha sido uma descoberta feminina. Ocupado em perseguir a caça ou em apascentar o gado, o homem estava sempre ausente. Pelo contrário, a mulher, ajudada pelo seu espírito de observação, limitado mas penetrante, tinha ocasião de observar os fenômenos naturais de sementeira e de germinação e de tentar reproduzi-los artificialmente (CAMPOS; CLARO, 2015, p. 26).

Em “As mil e uma noites e a questão feminina”, a coleção insere algumas personagens, entre elas a de Scherazade, que escapou da morte ao tecer narrativas intermináveis, acentuando que nesse fio prende seu homem e vence o seu poder. Adélia B. de Menezes, autora da reflexão, caracteriza-as como mulheres fiandeiras, a exemplo de Penélope, que tecia seu manto enquanto esperava o retorno de seu marido, Ulisses, e afastava os seus pretendentes. Ou mesmo Aracné, que desafiou a deusa Atena na arte da tapeçaria e acabou transformada em aranha.

Bem assim, Ariadne, que com seu novelo, ajudou Teseu a escapar do labirinto do Minotauro. Na mesma linha, Parcas, que tecem as tramas dos destinos humanos. Segundo Menezes, Scherazade e Penélope, astuciosas, trazem um tema comum, qual seja o da fidelidade feminina. Scherazade, que iria ser morta ao amanhecer da primeira noite, a fim de não trair o sultão, ou Penélope, que se manteve fiel ao marido diante da insistência dos pretendentes (apud CAMPOS; CLARO, 2015, p. 144). Com base na relação entre narrativa e fidelidade, tecelagem e feminilidade, apontada por Adélia Menezes – acrescentaríamos a submissão completa –, os autores da coleção poderiam se valer desses exemplos e problematizar a condição desigual da mulher atualmente, bem como instigar algumas questões relativas à transgeneridade e a todo um histórico de violência. Existem ainda “sultões contemporâneos” que continuam a executar suas mulheres.

Em “As mulheres no teatro do mundo”, os autores enfrentam a condição feminina na Inglaterra, à época de Henrique VIII:

A questão da sucessão do trono punha em evidência a condição subalterna da mulher nas sociedades europeias. De preferência, a herança do trono deveria ser masculina. [...] Em razão das condições políticas, os acordos de casamento estabeleciam regras sucessórias. E, em geral, vetavam o acesso de mulheres, como era o caso da monarquia francesa. (CAMPOS; CLARO, 2015, p. 274-275)

No segundo volume da coleção, as mulheres e as ideias ilustradas aduzem algumas reflexões de filósofos franceses sobre a condição da mulher. Rousseau, por exemplo, achava que as mulheres deveriam ficar fora do contrato social. Kant afirmava que a diferença entre os sexos se dava de maneira natural. Já para Hume, a situação das mulheres simplesmente resultava do desejo masculino de preservar seu poder e patrimônio (CAMPOS; CLARO, 2015, p. 74).

Sob o título “Os direitos da mulher”, os destaques se assentam nas personagens Mary Wollstonecraft e Olympe de Gouges. A primeira escreveu a obra *Defesa dos direitos da mulher*, em 1792, em que clamava por uma revolução dos costumes femininos para o restabelecimento da dignidade perdida. Acreditava que a sociedade patriarcal havia corrompido as mulheres e que da tirania dos homens viria a maior parte das loucuras femininas. Já Olympe de Gouges, esta ingressou numa associação pela luta e igualdade de direitos políticos e legais para as mulheres. Decepcionada com os caminhos que a Revolução propunha para as mulheres, publicou, em 1791, *A declaração dos direitos da mulher e da cidadã*. Defendia a participação da mulher na vida política e civil em condição de igualdade com os homens. Por tais ideias, foi condenada à morte na guilhotina e dois anos depois a Assembleia Nacional francesa promulgou um decreto, con-

finando as mulheres no espaço doméstico e proibindo-as de redigir manifestos e participar de clubes políticos (CAMPOS; CLARO, 2015, p. 76).

Em “As mulheres e a Revolução de 1848”, vem a seguinte reflexão:

Entre 1830 e 1848, a França conheceu um novo período de agitação revolucionária que sacudiu as bases da ordem estabelecida. Mais uma vez os clubes femininos se espalharam e as mulheres, além de reivindicarem igualdade jurídica e direito ao voto, também lutavam pelo direito à instrução, ao trabalho, e à igualdade de salários. [...] essa geração de mulheres revolucionárias tornou-se a mais notável até então e a mais importante na luta pela emancipação feminina (CAMPOS; CLARO, 2015, p. 160).

O terceiro volume incorpora, na página 82, “As mulheres na política”. Na seção é evidenciada a participação de algumas mulheres que foram decisivas para o reconhecimento de seus direitos civis e políticos, tais como Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft, à luz do volume 2, além de Olga Benário e sua filha Anita Leocádia Prestes.

4. À GUIA DE CONCLUSÃO

Diante da análise das fontes, ou seja, das cinco coleções do PNLD/2015 mais utilizadas por professores e professoras no Brasil, verifica-se que a questão do gênero está identificada com a história ou com o protagonismo das mulheres nas narrativas, persistindo o dualismo homem X mulher. Outras distinções na diferença entre esses gêneros não aparecem, seja na componente Português seja na História.

Quando emergem elementos que poderiam fomentar uma discussão sobre a temática das (trans)generidades, tais como o travestimento no carnaval, as coleções não articulam os exemplos, ou imagens às reivindicações que diferentes grupos, na atualidade, exercem para serem respeitados e reconhecidos, ao auto-determinarem suas identidades.

Constatou-se também que há uma preocupação muito maior por parte dos livros de Português com literatura africana, assim como, no caso dos livros de História, com questões étnico-raciais motivadas pelas Leis de 2003 e 2008.

No caso da temática das (trans)generidades, será preciso uma legislação que obrigue a uma abordagem nas escolas de ensino fundamental e médio? Ou ainda, será preciso que a mídia hegemônica lance campanhas para que isso ocorra? Enquanto isso, persistem a intolerância, a violência, a discriminação e a estereotipização de qualquer grupo ou atitude que vai de encontro à hetero-

normatividade historicamente arraigada na literatura e na história nacionais, que forjaram identidades hegemônicas em detrimento de muitas outras silenciadas em objetos culturais de grande circulação, como é o caso dos livros didáticos.

FONTES UTILIZADAS

ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B.; PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2015.

AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R. L.; ANTÔNIO, S. *Novas palavras*. São Paulo: FTD, 2015.

BOULOS JR., A. *História, sociedade e cidadania*. São Paulo: FTD, 2015.

BRAICK, P. R.; MOTA, M. B. *História – das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2015.

CAMPOS, F.; CLARO, R. *Oficina de história*. São Paulo: Leya, 2015.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. *Português linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2015.

COTRIM, G. *História global: Brasil e geral*. São Paulo: Saraiva, 2015.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR., J. H. *Língua portuguesa: linguagem e interação*. São Paulo: Ática, 2015.

SETTE, G.; TRAVALLA, M.; STARLING, R. *Português: linguagens em conexão*. São Paulo: Leya, 2015.

VAINFAS, R. et alii. *História*. São Paulo: Saraiva, 2015.

Guias do Programa Nacional do Livro Didático:

BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História: ensino médio*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2014a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Português: ensino médio*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2014b. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 20 maio 2018.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, H.; LUCA, T. R. Em busca da qualidade: PNLD de História – 1996-2004. In: SPOSITO, M. E. B. (Org.). *Livros Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27-53.

FREITAS, I.; OLIVEIRA, M. M. D. Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938-2012). *Revista Territórios e Fronteiras*, Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 6-24, dez. 2013.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.

LEOPOLDINO, M. A. História escolar: velhas questões, novos questionamentos. In: LEOPOLDINO, M. A.; LIMA, M. (Orgs.). *Didática do ensino de História: teorias, conceitos, práticas*. Curitiba: Ed. Prismas, 2017. p. 19-54.

LUCA, T. R. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, H. A. et alii (Orgs.). *A História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 151-172.

OLIVEIRA, M. M. D. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a construção do saber histórico escolar. In: GALZERANI, M. C. B. et alii (Orgs.). *Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o Livro Didático de História*. Jundiá: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013. p. 357-372.

SCOTT, J. W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Recife: SOS Corpo, 1991.

SCOTT, J. W. História das mulheres. In: BURKE, P. *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992. p. 63-95.

VAINFAS, R. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997, p. 127-162.

