



GÊNERO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: A BNCC E O LIVRO DIDÁTICO EM PELOTAS-RS

GENDER AND DIVERSITY IN EDUCATION: THE BNCC AND THE TEXTBOOK IN PELOTAS-RS

Rodrigo da Silva Vital¹

<https://orcid.org/0000-0002-0774-7735>

Ana Gabriela da Silva Vieira²

<https://orcid.org/0000-0002-8962-5108>

Marcio Caetano³

<https://orcid.org/0000-0002-4128-8229>

Resumo

Em tempos em que docentes são interpelados por movimentos neoconservadores e que lhes dão a alcunha de doutrinadoras e doutrinadores, as discussões sobre gênero e sexualidades nas escolas têm sido um alvo de fortes críticas advindas de pessoas fundamentalistas religiosas e/ou morais. Ao considerar o cenário e a invisibilidade das populações que são socialmente minorizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este artigo tem o objetivo de discutir os currículos em ensino de História, mas com os olhos voltados aos conteúdos dos livros didáticos que são adotados por escolas da rede pública de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Assim, ao considerar os dados, nós compreendemos que os debates de gênero e sexualidades são trazidos, muitas vezes, de forma a tangenciar o texto principal dos livros, bem como de uma forma que é pouco imbricada com os conteúdos históricos que são considerados determinantes para o desenvolvimento das competências e habilidades que são previstas para a Educação Básica.

Palavras-chave: currículos; ensino; livro didático; ensino fundamental.

Abstract

At a time when teachers are questioned by neoconservative movements and which give them the nickname of indoctrinators, discussions about gender and sexualities in schools have been the target of strong criticism from religious and/or moral fundamentalists. When considering the scenario and the invisibility of populations that are socially minorized in the Common National Curriculum Base (BNCC), this article aims to discuss curricula in History teaching, but with an eye on the contents of textbooks that are adopted by public schools in Pelotas, in Rio Grande do Sul. Thus, when considering the data, we understand that debates on gender and sexualities are often brought up in a way that touches on the main text of the books, as well as in a way which is

¹ Pós-graduando na Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/Rio Grande do Sul, Brasil

² Pós-graduanda na Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/Rio Grande do Sul, Brasil

³ Docente na Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/Rio Grande do Sul, Brasil

little imbricated with the historical contents that are considered crucial for the development of skills and abilities that are foreseen for Basic Education.

Keywords: curricula; teaching; textbook; Elementary School.

INTRODUÇÃO

Em tempos em que nós, professores e professoras, somos interpelados por movimentos neoconservadores que nos dão a alcunha de doutrinadores/as ou de “ideologistas de gênero”, a presença das discussões sobre gênero e sexualidades na educação de crianças e adolescentes tem sido um alvo de disputas sociopolíticas e culturais significativas, o que acontece, muitas vezes, expresso com discursos de fundamentação religiosa e/ou moral. Compreendendo que a disciplina de História, pelo seu propósito de discutir as transformações das sociedades humanas no decorrer do tempo, é uma área do conhecimento privilegiada para tais discussões, nós acreditamos ser relevante problematizar o currículo dessa disciplina não só no que diz respeito às políticas nacionais, mas também nos referenciais curriculares municipais e nos materiais didáticos que são distribuídos nas escolas.

A relevância de pensarmos nos referenciais curriculares no âmbito municipal está no fato de que é nesse nível que as estratégias de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como as estratégias de complementação e/ou de regionalização do ensino na Educação Básica acontecem — é no município que as especificidades de cada região são consideradas no ensino de História, bem como as orientações e as inclinações de como as suas aprendizagens expressas na BNCC serão abordadas. Essas questões também estão relacionadas à escolha dos livros didáticos, com isso sendo uma das formas do município e das escolas materializarem o processo de ensino, já que o livro, muitas vezes, assume um status de orientação das práticas que são realizadas na sala de aula; daí o nosso interesse de considerá-los no presente estudo (nós consideramos que a escolha do livro didático, de alguma forma, possui intencionalidades, bem como implicações imediatas no processo de ensino). Por isso, é intenção deste artigo promover um diálogo entre a Base Nacional Comum Curricular, o Documento Orientador Municipal da cidade de Pelotas, no interior do estado do Rio Grande do Sul, e um dos livros didáticos de História que tem sido usado pelas escolas deste mesmo município: a coleção “Historiar”, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues.

A BNCC E O DOCUMENTO ORIENTADOR MUNICIPAL DE PELOTAS-RS

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2018), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo do que ela define como sendo as aprendizagens essenciais na Educação Básica. Assim, ela tem o intuito principal, segundo suas prerrogativas, de assegurar os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento de estudantes de todo o território nacional.

Ainda segundo o Ministério, a BNCC considera que a grande extensão geográfica do Brasil, bem como a sua diversidade e complexidade socioculturais produzem as diferenças regionais e locais, tais como a história, os valores e os conhecimentos que são específicos de cada lugar. Desse modo, considerando essas diferenças, há a previsão de que estados e municípios

incluam as suas singularidades na Educação Básica que acontece no seu território; o que dá origem aos documentos estaduais e municipais que, baseados na BNCC, territorializam e/ou contextualizam as práticas de educação escolar. Essas constituem as intencionalidades declaradas.

A partir disso, surgem o Referencial Curricular Gaúcho (RCG)⁴ e o Documento Orientador Municipal (DOM) da rede de ensino da cidade de Pelotas, localizada no sudeste do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, enquanto o RCG orienta a execução do ensino escolar no território do estado gaúcho, a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas diz que o DOM atende à organização a nível regional e contempla as especificidades da vida pelotense na Educação Básica do município (PELOTAS, 2020a). Assim, a Educação Básica é promovida na interação de 03 complexidades: a pré-definição das aprendizagens essenciais, que devem ser contempladas em todo o país (os conteúdos, as habilidades e as competências que devem ser mantidas em todo o território brasileiro); as especificidades regionais de cada estado, que, desse modo, devem ser promovidas no ensino escolar da sua região; e as singularidades da vida local que são consideradas na educação escolar de cada município.

A interação desses níveis ou complexidades no que tange à Educação, tanto de um modo geral, quanto nos seus modos mais específicos, nos permite pensar nas diferenças com que cada orientação ou tema é escolhido, interpretado e explorado na produção do ensino escolar, o que nos remete ao seguinte problema reflexivo: como os diversos temas educativos são descritos, representados e/ou contextualizados por esses documentos orientadores?

Sendo mais específica ou específicos, enquanto autora e autores do presente estudo, nós temos o interesse de interpelar os modos como as temáticas de gênero e de diversidade são tratadas nesse tipo de documento, nos aprofundando no que diz respeito ao Ensino de História (área de nosso interesse). Para fins de análise, nós consideramos os textos mais gerais e introdutórios da BNCC e do DOM, bem como as orientações sobre o Ensino de História do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Isso é importante, já que nós queremos entender as similaridades e as diferenças que foram produzidas, por esses níveis ou complexidades, sobre as orientações da Educação Básica — com o destaque da rede municipal, já que a nossa atuação profissional, bem como a produção acadêmica acontecem na cidade de Pelotas e na Educação Básica.

Fazendo uma análise crítico-reflexiva das orientações a nível nacional, nós percebemos que a BNCC aborda as temáticas de gênero e sexualidade de um modo generalista, pouco especificando a discussão sobre os termos que ela menciona, tais como: “mulheres”, “gênero” e “sexualidades”. No mais, ela deixa de mencionar os termos importantes no trato desses temas na atualidade, como “feminismo”, “machismo”, “LGBT+”, “gay”, “lésbica”, “diversidade sexual”, etc., o que pode produzir um viés do tipo seletivo na abordagem desses temas na Educação Básica do país. Como exemplo, nós podemos pensar na lista dos temas contemporâneos que foram destacados na BNCC, em específico no seu subtítulo “Base Nacional Comum Curricular e currículos”, que, segundo o documento, são: direitos da criança e do adolescente; educação para o trânsito; educação ambiental; educação alimentar e nutricional; envelhecimento; respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e ensino

⁴ As informações sobre o RCG que foram utilizadas neste estudo são provenientes do DOM, especificamente das tabelas onde o documento compara as orientações da BNCC, RCG e do próprio DOM.

de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; saúde, vida familiar e educação para o consumo; educação financeira e fiscal; trabalho; ciência e tecnologia; e diversidade cultural.

Existe uma ausência de especificação sobre os termos de gênero e de diversidade, o que restringe a sua tratativa na abordagem dos direitos humanos (item “educação em direitos humanos”), dos modelos e relações familiares (item “vida familiar e educação para o consumo”) e da produção cultural (item “diversidade cultural”). Com isso, sem possuir um “item” próprio na BNCC, as temáticas de gênero e de diversidade estão condicionadas à abordagem de outras temáticas, o que produz práticas pedagógicas tratadas sob uma perspectiva de “animação cultural” (expressões artísticas, identidades comunitárias, regionalismos, folclore, tradições, valores de pertencimento coletivo etc.), bem como de estigma e violência (misoginia, homofobia, transfobia, desigualdades de gênero, tabus, preconceitos etc.). Além disso, essa situação pode atribuir um caráter opcional sobre a abordagem das temáticas de gênero e diversidade na escola: a sensação de que a sua abordagem, bem como os modos de tratar o assunto dependem das gestoras e gestores de educação, das pedagogas e pedagogos orientadores, bem como das professoras e professores, que, de fato, acabam decidindo se vão abordá-las na sala de aula e/ou inseri-las no plano de ensino.

Já com relação ao DOM, o seu principal ponto em comum com a BNCC é que “a BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que orientam a LDB⁵ e as DCN⁶” (PELOTAS, 2020a). No entanto, há algumas diferenças importantes: o DOM possui uma interpretação mais ampla sobre o conceito de “educação integral”, explicando que “o compromisso com a Educação Integral requer a mobilização e o entendimento de duas premissas importantes, conforme Pelotas (2020): a *igualdade* e a *equidade*” (PELOTAS, 2020a), o que, de alguma forma, legitima as discussões de gênero e de diversidade sexual na escola.

Apesar disso, o DOM mantém, na íntegra, as orientações da BNCC sobre os temas contemporâneos transversais, o que pode reforçar, de uma forma implícita, o tratamento das temáticas de gênero e diversidade sexual pela via dos direitos humanos e da diversidade cultural. Contudo, o documento inaugura um terceiro espaço para a abordagem desses temas: no escopo das leis que são consideradas na Educação Básica do município de Pelotas, há a Lei Nº 5760/10, que institui o projeto de conscientização, prevenção e combate ao bullying — uma situação que possibilita a abordagem de assuntos como machismo, desigualdades de gênero, homofobia etc. (PELOTAS, 2020b).

Já quando o DOM especifica as competências curriculares para a área de Ciências Humanas, ele coloca, dentre outros, o auxílio para que estudantes valorizem os direitos humanos, o bem comum e as desigualdades sociais. Além disso, é citado, como competência, o desenvolvimento de compreensão das identidades diferentes, o respeito à diferença e a valorização da diversidade de indivíduos sem preconceitos de qualquer natureza (PELOTAS, 2020a), o que, diferente da BNCC, contempla as temáticas de gênero e diversidade com maiores visibilidade e consolidação (nós destacamos o uso da palavra “diferença” — fato que coloca o DOM na atualidade dos debates identitários, de gênero e de diversidade sexual).

⁵ LDB significa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394/1996).

⁶ DCN significa Diretrizes Curriculares Nacionais.

Sobre o Ensino de História, o DOM de Pelotas descreve os conhecimentos que são desenvolvidos no Ensino Fundamental de Pelotas, colocando que as questões de gênero participam do pensamento crítico, da autonomia e cidadania que devem ser desenvolvidos na disciplina de História (PELOTAS, 2020a), o que difere este documento das orientações que nós encontramos na BNCC — considerando o Ensino de História, a BNCC não especifica as temáticas de gênero e de diversidade. Assim, cabe às professoras e aos professores decidir se vão abordá-las e, se sim, quando e como o farão (ainda cabe às e aos profissionais perceber e/ou criar as possibilidades de inserir as temáticas de gênero e diversidade sexual nas práticas de ensino).

Pela análise, nós percebemos que a BNCC não menciona quaisquer aspectos da diversidade sexual no Ensino de História (salvo o termo “homossexuais” no que tange ao holocausto/nazismo), bem como localiza as questões de gênero em partes muito específicas. Na abordagem do “nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, é apresentada a expressão “negras e negros” no item referente à participação da população negra na BNCC (BRASIL, 2018), o que explicita uma flexão de gênero. Além disso, no mesmo tema, o documento usa a expressão “diversidade de gênero” em um exemplo do processo de formação da sociedade brasileira no item “anarquismo e protagonismo feminino”.

Nesse mesmo item, a BNCC ainda apresenta a luta das mulheres por direitos, pensa nas mulheres militantes anarquistas contra a posição subalterna feminina e cita a pauta da igualdade de direitos entre homens e mulheres. E, como sugestão, o documento orienta o uso da biografia de mulheres, além da discussão sobre a sua luta pelo direito de voto, bem como ultrapassa o contexto da anarquia com a expressão “biografia de mulheres, anarquistas ou não”, o que, de alguma forma, supera a representação social da “luta das mulheres” como um movimento estereotipado e restrito às distorções atuais sobre o anarquismo e o comunismo.

Nos conhecimentos sobre “modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”, no item que relaciona as transformações sociais brasileiras ao protagonismo da sociedade civil, a BNCC recita a expressão “igualdade de gênero” e cita as expressões “movimento de mulheres camponesas” e “Instituto da Mulher Negra” (BRASIL, 2018). A partir disso, bem como da relação entre as mulheres e o anarquismo do parágrafo anterior, nós percebemos que o documento orientador, sobre o ensino de História, prevê e estimula a discussão dos movimentos sociais que foram promovidos por mulheres. No entanto, o documento relaciona esses movimentos com a sociedade civil de um modo geral, o que pode diluir as suas diferenças ou especificidades de gênero e/ou mulheridade, incluindo uma ausência de temáticas sobre os feminismos na BNCC (o seu surgimento e história, bem como a sua influência nos processos sociais).

O DOM também traz a questão das mulheres já no processo de independência das Américas, problematizando as suas condições socioculturais no final do período colonial. Indo além, o documento ainda orienta a discussão sobre a permanência na forma dos preconceitos estereotipados e das violências contra as mulheres na atualidade (PELOTAS, 2020a), o que, na verdade, segue as orientações que estavam previstas no RCG. No entanto, sobre o nascimento da república do Brasil e os processos históricos até a metade do século XX, tanto o DOM quanto o RCG mantiveram a relação entre o movimento de luta das mulheres e o contexto ideológico anarquista sem a devida problematização.

Já no que tange a modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946, o DOM segue o RCG e, pelo que consta no documento, a organização dessa temática ultrapassa as proposições da BNCC, orientando pelo destaque dos dispositivos legais da Constituição de 1988 que se referem aos direitos e garantias fundamentais, propondo o reconhecimento dos direitos individuais e sociais das mulheres. Ainda sobre os conhecimentos dessa modernização, embora o RCG retire o uso dos termos “mulheres” e “homossexuais” que foram citados na BNCC, o DOM optou por mantê-lo no tocante a causas da violência contra a população que é marginalizada, incluindo homossexuais e mulheres, nominalmente, nessa discussão.

No mais, é importante dizer que existe uma lei, na cidade de Pelotas, que dispõe sobre a inclusão de educação sobre o respeito a diversidade e combate a LGBTfobia nas escolas municipais e dá outras providências — a Lei Nº 6.864/2020, que, coincidentemente, surgiu no mesmo ano em que o DOM foi publicado. Assim, se essa lei trata, quase que exclusivamente, da população LGBTQ+ na educação escolar do município, sem mencionar, de uma forma explícita, as temáticas de gênero, ela pode indicar como a cidade de Pelotas, de alguma forma, tem se envolvido com esses temas, o que vai de encontro às discussões mais conservadoras que têm dominado as normativas de educação no país (CAETANO; SILVA JR, 2020) e explica, em partes, a abordagem desses temas pelo DOM.

DISCUSSÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Acerca do livro didático enquanto artefato cultural e pedagógico, já foi mostrada a potência deste enquanto um instrumento para a prática pedagógica e também como uma forma de reverberar as narrativas do currículo (RIBEIRO; SILVA, 2020). Nas últimas décadas, tais narrativas vêm entrando em tensionamento com os debates feministas que, por sua vez, direcionam para problematizar o papel do livro didático na produção de determinadas relações de gênero.

Os supracitados autores, em sua pesquisa, investigaram a coleção “História Global – Brasil e Geral”, de Gilberto Cotrim, que constou entre as obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)⁷ entre os anos de 2007 e 2015 (o recorte temporal da pesquisa citada). É preciso dizer que os dados dos programas supracitados, que têm sido os responsáveis pela avaliação, compra e distribuição dos livros didáticos nas escolas públicas brasileiras, informam que essa obra foi uma das que foram mais solicitadas e distribuídas.

Segundo algumas análises que foram feitas do referido material, tratando, por exemplo, de um capítulo que aborda a constituição da república no Brasil, a masculinidade seria um agente na narrativa histórica enquanto a feminilidade seria silenciada no texto ou, no máximo, trazida de forma idealizada, como é o caso de uma pintura trazida no livro que mostra a figura da mulher como uma alegoria para a república (RIBEIRO; SILVA, 2020).

Em seguida, no livro didático em questão, é trazida outra pintura: “A Pátria”, do artista Pedro Bruno, na qual está retratada uma mulher costurando a bandeira nacional. No livro didático,

⁷ Os programas destinam-se a avaliar e a disponibilizar livros didáticos, pedagógicos e literários às escolas públicas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público no país.

em seguida da imagem, há discussões sobre o positivismo e os símbolos republicanos, mas não há, por exemplo, as problematizações sobre a noção de mulher como um sujeito ligado às funções que são consideradas “domésticas”, como é o caso da associação com a atividade de costura que foi promovida pela pintura e, de alguma forma, pelo livro didático. Sendo assim:

Quando estiveram presentes nos “textos principais”, as feminilidades foram “endereçadas”, atreladas à passividade doméstica ou circunscritas aos símbolos políticos em contextos vetados à participação feminina. Comunicando saberes alinhados a determinadas concepções de masculinidades, geralmente relacionadas ao poder e às ações “dignas de nota”, os “textos principais” contrapõem imagens ocupadas na visibilização de determinadas feminilidades, figurantes de curta participação numa narrativa que oportuniza uma estreita gama de posições de sujeito (RIBEIRO; SILVA, 2020, p. 32).

Na mesma direção, ao investigar o livro didático “História, Sociedade & Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior, no que tange às relações de gênero, já foi argumentado que “os discursos apresentam uma naturalização das relações de gênero, nos quais são silenciadas as mulheres” (DEBONA; RIBEIRO, 2014, p. 139). Para os autores, o livro didático de história atua como um instrumento para os discursos do masculino e veicula a ideia de que, nas relações de gênero, seria natural que esse tipo de papel seja “assumido” pelas mulheres.

Os autores argumentam, ainda, em prol da não invisibilidade dos sujeitos históricos nos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, de forma que as investigações dos livros didáticos, no que diz respeito às discussões de gênero, são necessárias. Essas investigações devem ser feitas “objetivando a constituição de uma sociedade em que as diferenças sejam potencializadas para as mudanças históricas” (DEBONA; RIBEIRO, 2014, p. 141).

Também investigando a coleção “Inspire História”, de Gislane Seriacopi e Reinaldo Seriacopi, foram pautadas as diferenças nos modos de falar das mulheres e dos homens no livro didático de História. Ao observar as imagens trazidas no material, enquanto as mulheres “aparecem nas imagens, acompanhando homens, ou com crianças/bebê/gestante, ou servindo homens” (BAPTISTA, 2021, p.422), os homens aparecem em imagens que fazem “referências a guerras, exércitos, homens que foram reis, generais, pensadores, economistas, cientistas entre outros” (BAPTISTA, 2021, p. 422). As autorias argumentam, ainda, que as discussões sobre o protagonismo das mulheres na História são poucas e mal aproveitadas. Por exemplo, no volume voltado ao sétimo ano do Ensino Fundamental, embora o livro didático traga o dado de que existiram mulheres que administravam engenhos, a questão é apenas mencionada, mas sem ser desenvolvida no texto. Nesse sentido:

Com o debate sobre gênero apresentado de forma pontual e marginal, em geral restrito a seções ou boxes da coleção, faltando tanto centralidade a este assunto quanto a participação das mulheres enquanto agentes da história, onde permanecem geralmente invisibilizadas, a coleção segue então uma história linear, dos “grandes feitos históricos”, a partir de uma narrativa eurocêntrica e masculina (BAPTISTA, 2021, p. 424-425).

Uma análise do conjunto de obras aprovadas pelo PNLD aponta que a questão das mulheres é tratada de forma distinta pelos livros didáticos no que diz respeito aos diferentes períodos e sociedades históricas (CELESTINO, 2016). Para a autora, nos capítulos que tratam, por exemplo, da Antiguidade Clássica e da Idade Média, as mulheres são pouco mostradas no texto escrito e,

quando são referenciadas, trata-se principalmente dos poucos direitos sociopolíticos dos quais gozavam. Em outros capítulos, como aqueles destinados à Revolução Industrial ou à Primeira Guerra Mundial, já se costuma abordar a inserção das mulheres no mercado de trabalho, mas em uma lógica capitalista e industrial.

Um outro fator interessante acerca das relações de gênero nos livros didáticos é que os movimentos feministas ou a vida cotidiana das mulheres são pouco mencionados (CELESTINO, 2016). Para a autora, “há notadamente nas coleções uma valorização das ‘mulheres poderosas’, ou seja, de mulheres que em uma história eurocêntrica e patriarcal se destacaram por ocupar posições de poder, que, a priori, seriam ocupadas por homens” (CELESTINO, 2016, p. 104).

COLEÇÃO HISTORAR: UM OLHAR POSSÍVEL

A coleção “Historiar”, a qual, conforme já referido, nós pretendemos analisar neste artigo, é composta por quatro volumes direcionados aos anos finais do Ensino Fundamental — a saber, 6º ao 9º ano desse nível de ensino. Porém, em nosso recorte, selecionamos os livros de 8º e 9º ano, tratando especificamente dos capítulos que abarcam a História do Brasil, a fim de problematizá-los no que diz respeito às discussões de gênero e diversidade que, de alguma forma, estão mais próximas da própria historicidade brasileira.

No volume voltado ao 8º ano, os capítulos são: Capítulo 8: Independência do Brasil; Capítulo 9: Primeiro Reinado; Capítulo 10: Período Regencial; Capítulo 11: Segundo Reinado; e Capítulo 12: Da monarquia à República. No livro destinado ao 9º ano, os capítulos são: Capítulo 1: Nasce a República; Capítulo 2: República Oligárquica; Capítulo 3: Revoltas na Primeira República; Capítulo 4: Era Vargas; Capítulo 9: Democracia e Populismo; Capítulo 10: Ditadura civil-militar; Capítulo 11: Construção da Cidadania.

A coleção “Historiar” é de autoria de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. Cabe ressaltar que Gilberto Cotrim é um dos mais publicados autores brasileiros no que diz respeito aos livros didáticos de História. Só no Laboratório de Ensino de História⁸ da Universidade Federal de Pelotas — cujo acervo conta com quase mil livros didáticos de História — há 77 livros deste mesmo autor, que datam da década de 1980 até os dias atuais. Nota-se, portanto, um período expressivo de publicação, além de uma quantidade significativa de circulação dos materiais didáticos que foram escritos por Cotrim; é provável que nenhum outro autor alcance tão alto número de obras no acervo do laboratório que foi supracitado.

Os dois exemplares que são analisados neste estudo circulam atualmente em algumas escolas públicas do município de Pelotas, ainda que as edições sejam de 2018 (com reimpressões posteriores). Usualmente, há um período de circulação de materiais didáticos antes que as novas obras sejam enviadas para as instituições de ensino — a última edição do PNLD, voltada aos anos

⁸ O Laboratório de Ensino de História (LEH) é um projeto de extensão ligado ao Departamento de História da Universidade Federal de Pelotas, visando atender professoras e professores da educação básica do município de Pelotas, além de alunos do curso de licenciatura em História da mesma instituição.

finais do Ensino Fundamental, ocorreu em 2019 para selecionar os materiais didáticos para o ano de 2020. O Guia Digital⁹ do PNLD 2020, em sua avaliação da coleção “Historiar”, coloca que:

A obra, ao longo dos capítulos, possibilita a formação cidadã por meio da reflexão histórica, que relaciona passado e presente. Os textos-base e as atividades estimulam atitudes de tolerância, respeito e compreensão das diferenças entre indivíduos e grupos; promovem os Direitos Humanos, a solidariedade e o repúdio ao autoritarismo, indicando a participação política como fundamento de uma sociedade democrática. O protagonismo e as lutas das mulheres, dos afrodescendentes e dos povos indígenas são valorizados em algumas passagens dos quatro volumes da coleção (BRASIL, 2018).

Nota-se que, já nesta avaliação, o PNLD aponta para a existência de conteúdos acerca do “protagonismo e da luta das mulheres”, ainda que seja apenas em “algumas passagens”. Nos exemplares em que constam o Manual do Professor da coleção “Historiar”, os autores firmam o compromisso de abarcar com a desigualdade brasileira e promover os protagonismos coletivos, afirmando que “a concepção na qual a obra se baseou tem por princípio a valorização do protagonismo dos sujeitos coletivos, como os trabalhadores, as mulheres, os povos indígenas, os escravizados e os afro-brasileiros” (COTRIM; RODRIGUES, 2018a, p. 9). Há também uma demarcação explícita do termo “gênero” na seguinte passagem:

[...] ao longo de toda a coleção, há textos, boxes e imagens que buscam o estudante a refletir sobre temáticas tais como: a promoção da igualdade social; a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; o repúdio ao racismo; e a defesa da pluralidade religiosa e da igualdade entre os gêneros. Nos múltiplos temas abordados, o alicerce que permeia a elaboração dos textos consiste em contextualizar as vivências histórico-sociais, trabalhando conceitos, valores e atitudes que contribuam para a construção da cidadania. (COTRIM; RODRIGUES, 2018a, p. 9).

Nos exemplares dos alunos, há uma apresentação mais breve, mas que também pauta o “protagonismo das mulheres, dos afrodescendentes e dos indígenas”, além do objetivo de “promover uma atitude historiadora aliada ao exercício democrático da cidadania” (COTRIM; RODRIGUES, 2018a, p. 3).

Em nossa análise dos livros didáticos, percebemos, no que diz respeito aos homens e às masculinidades, que há um olhar mais amplo sobre os atores sociohistóricos. Com isso, queremos dizer que, embora os livros não deixem de trazer as ações políticas do homem branco e elitizado como relevantes para o estudo da História do Brasil — imperadores, cafeicultores, presidentes, militares e outros “qualificadores” do tipo que são frequentemente citados —, a coleção “Historiar” também considera continuamente outros grupos sociais, como indígenas, escravizados, negros, operários e pobres.

Esses termos, é importante destacar, são grafados no masculino e o contexto no qual eles são evocados, muitas vezes, não traz quaisquer considerações sobre as mulheres, sejam elas indígenas, escravizadas, negras, operárias ou pobres. Portanto, apesar de haver um olhar mais amplo sobre o masculino — que, ao englobar o homem não branco e não rico, vai ao encontro da BNCC e do DOM, considerando as suas orientações sobre as temáticas negra e indígena, por

⁹ Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-historia. Acesso em: 8 de julho de 2021.

exemplo —, o olhar sobre a mulher é mais eventual, além do silenciamento sobre as pessoas LGBTQ+, inclusive no que diz respeito aos homens gays (o predomínio das categorias androcêntricas não significa a inclusão de todos os “tipos” de homens).

Ademais, muitas vezes o termo “mulheres” é usado de passagem nos textos que, assim, têm se limitado a mencioná-las como parte dos grupos que são privados de direitos sociais e políticos, como é o caso do capítulo do livro didático do 9º ano que, tratando dos primeiros anos após a proclamação da república no Brasil, cita as mulheres como parte de um grupo composto também por analfabetos, mendigos e soldados, que formavam a parte da população sem direito ao voto na primeira constituição republicana. Além disso, as maiores referências sobre a ação das mulheres no processo histórico são feitas de uma forma destacada do texto, em “caixas” e “seções” específicas do livro, dando a impressão de que a participação das mulheres é um assunto coadjuvante ou complementar.

É o caso, por exemplo, do capítulo intitulado Primeiro Reinado (livro didático do 8º ano), no qual há um quadro denominado “Outras Histórias” e que expõe uma pintura que retrata a Maria Quitéria de Jesus Medeiros junto a um texto que aborda a sua participação no movimento pela independência. A expressão “outras”, colocada como o nome dessa seção, pode denotar uma outridade na compreensão da História das mulheres como uma História outra, uma História que não pertenceria àquela principal, que, por sua vez, tem sido necessariamente masculina.

É preciso ressaltar que a coleção, de fato, faz uma tentativa de trazer as mulheres para os conteúdos que vêm sendo, há décadas, ensinados sem considerar a perspectiva de que elas também são sujeitos históricos. Como outros exemplos, no capítulo sobre o Período Regencial, do livro do 8º ano, há uma imagem de Anita Garibaldi ao lado de uma outra imagem que, “aleatoriamente”, traz o seu marido com uma breve legenda mencionando a sua participação na Guerra dos Farrapos; da mesma forma, no capítulo que explica a Guerra do Paraguai, há uma imagem de Jovita Alves Feitosa, uma jovem que foi voluntária no conflito, mas sem os detalhes da sua participação.

Apesar da tentativa de visibilizar as mulheres no ensino de História, as oportunidades são mal aproveitadas, não tendo um maior investimento no que diz respeito às discussões de gênero. Deste modo, Jovita tem meramente o seu nome mencionado ao lado de outras três moças que também atuaram na Guerra do Paraguai como guerreiras e/ou enfermeiras, bem como sobre Anita e a participação das mulheres gaúchas na Guerra dos Farrapos, mas o livro não traz quaisquer considerações que, por exemplo, discutem as relações de gênero no contexto sociohistórico em que elas viveram.

Indo ao encontro da habilidade EF09HI09 da BNCC — a saber: relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais (BRASIL, 2018) —, o livro didático do 9º ano traz, de uma forma mais ampla, as discussões que tratam sobre os direitos das mulheres, como é o caso do voto feminino conquistado em 1932 e a luta por igualdade salarial. Cabe ressaltar que, ao desdobrar essa habilidade nacional em uma lista de habilidades municipais derivadas, o DOM de Pelotas também menciona explicitamente a luta pelo direito das mulheres.

No entanto, não há quase menções às mulheres nos capítulos que tratam da Ditadura Civil-militar e do processo de redemocratização e de construção da democracia brasileira. Assim, excetuando-se o nome de Dilma Rousseff — que teve um papel marcante no cenário político brasileiro como a única mulher a ser presidenta —, o texto do livro não menciona nenhuma outra

mulher como um sujeito histórico do Brasil pós-1964, o que produz o apagamento das mulheridades nesse período, bem como reforça a valorização dos valores androcêntricos da época.

A despeito da habilidade EF09HI26 da BNCC, que propõe “discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres, etc.)”, nos capítulos que tratam do Brasil na segunda metade do século XX, há apenas uma breve menção que engloba as violências de gênero e de sexualidade, o que foi feito de um modo bastante genérico.

Ao longo de toda a história do Brasil, vários grupos sociais foram excluídos do poder (político, econômico e ideológico). Entre eles, podemos citar negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses e pobres. Esses grupos sociais sofreram diversos tipos de violência, provocados, em grande medida, pelos preconceitos e estereótipos relacionados por sua cor, etnia, gênero, orientação sexual, ocupação e classe social (COTRIM; RODRIGUES, 2018b, p. 175).

Sobre esse trecho, nós queremos fazer duas considerações: a primeira é que, nesses mesmos capítulos, as violências sofridas pelas populações negras, pobres e indígenas, bem como a luta desses grupos por igualdade de direitos são constantemente trazidas em comparação com a luta das mulheres e pessoas LGBTQ+; a segunda é que é preciso ressaltar que essa é a única consideração sobre a “homossexualidade” e a “orientação sexual” que foi encontrada não apenas nesses capítulos, mas também em todos os capítulos que tratam da História do Brasil nos livros do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Exclui-se, portanto, da coleção “Historiar” — no capítulo que trata da atualidade brasileira — problemas como alta mortalidade da população LGBTQ+, sobretudo a de pessoas travestis e transexuais, o que age invisibilizando ou apagando a conquista de direitos dessa população, como é o caso do direito ao casamento igualitário entre gays ou lésbicas, ou o direito ao uso do nome social, bem como de retificação do nome civil por travestis, mulheres transexuais e homens transexuais.

É importante dizer, ainda, que esses processos de apagamento e de invisibilização, de muitas formas, desfavorecem as discussões sobre as relações de gênero e de orientações sexuais no ensino de História. Além disso, eles contribuem para promover as representações de que tanto mulheres quanto pessoas LGBTQ+ não foram ou são sujeitos ativos nos acontecimentos sociohistóricos, o que reforça os seus estereótipos de “passividade” e de “aceitação” frente à vida social, bem como fomenta um processo atual de exclusão (estudantes mulheres e estudantes LGBTQ+ são privadas e privados, na Educação Básica, de ter um contato com as personalidades e os seus feitos que, de alguma forma, produziriam um tipo de representatividade que, por sua vez, fomentaria a existência igualitária dessas e desses estudantes no contemporâneo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a coleção de livros didáticos “Historiar” — mais especificamente os capítulos que tratam da História do Brasil dos volumes voltados ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental — em diálogo com a BNCC e com o DOM do município de Pelotas-RS, nós compreendemos que os debates de gênero são trazidos, muitas vezes, de forma a tangenciar o texto principal dos livros, bem como de uma forma pouco imbricada com os conteúdos históricos que

são considerados determinantes no desenvolvimento das competências e habilidades que são previstas para a Educação Básica.

Em alguns casos, como foram os capítulos que tratam da Primeira República e da chamada “Era Vargas” (no livro didático do 9º ano), houve uma discussão mais constante no que diz respeito aos direitos das mulheres. De modo geral, nos livros analisados, foi possível perceber que os autores fizeram tentativas de trazer a participação feminina na História do Brasil, mas, sobretudo, eles ampliaram a visibilidade da participação masculina para além do homem branco e integrante das elites política e econômica brasileiras, sem consolidar, de fato, a problematização dos papéis sociohistóricos que foram produzidos pelas mulheres.

Assim, em algumas oportunidades nas quais poderia ter havido o maior aprofundamento dos debates sobre gênero e a compreensão das mulheres como sujeitos históricos, a temática foi tratada com um tipo de generalização superficial, o que pode causar a impressão de banalização sobre o protagonismo dessas mulheres. Além disso, no que diz respeito às pessoas LGBTQ+, o material didático que foi analisado silencia e/ou apaga essa população em quase todo o seu decorrer, excetuando-se uma pequena menção aos homossexuais como um grupo passível de violência, o que não alcança, de fato, um efeito que achamos ser considerável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020**: história – guia de livros didáticos. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

BAPTISTA, Bruna Cruz. PNLD 2020 – Avanços e(ou) permanências no livro didático de História quanto às questões de gênero e à presença das mulheres na História. **RECH – Revista de Ensino de Ciências e Humanidades**, v. 5, n. 2, p. 410-430, jul./dez., 2021.

CAETANO, Marcio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço. “Regras são regras, mesmo quando elas não existem”: pânico moral e multiculturalismo em práticas docentes. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 834-848, dez. 2020.

CELESTINO, Gabriela Santetti. **Gênero em Livros Didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar - 8º ano**. São Paulo: Saraiva, 2018a.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar - 9º ano**. São Paulo: Saraiva, 2018b.

DEBONA, Jackson James; RIBEIRO, Renilson Rosa. Relações de gênero e livro didático de história: uma abordagem possível? **Revista Educação e Fronteiras**, v. 4, n. 11, p. 126-143, maio/ago., 2014.

PELOTAS. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Orientador Municipal**: referencial curricular da rede municipal de ensino de Pelotas - história. Pelotas, RS: Secretaria Municipal de Educação, 2020a.

PELOTAS. **Lei nº 6.864**, de 23 de outubro de 2020. Dispõe sobre a inclusão de educação sobre o respeito à diversidade e combate a LGBTfobia nas escolas municipais, e dá outras providências. 2020b.

RIBEIRO, Allan Alves da Mata; SILVA, Adriana Maria Paulo da. Relações de gênero no livro didático de História: disputa entre a norma e os costumes em 2007 e 2015. **Tempo & Argumento**, v. 12, n. 30, p. 2-36, maio/ago., 2020.