

Pollyana, Tome a Pílula Vermelha!

Mas, e depois?: revisitando o preconceito de gênero nas avaliações dos livros didáticos de ciências¹

Christiane Gioppo²

Resumo

Neste artigo reúno duas diferentes histórias de ficção, a de Pollyana (Porter, 2005) e a do filme Matrix, dos irmãos Wachowski (1999) para apresentar reflexões sobre o critério “preconceito”, especialmente o da questão de gênero, na avaliação de livros didáticos de Ciências. O enfoque é ao mesmo tempo internalista devido a minha participação na primeira equipe do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mas também condutor da desconstrução de Pollyana. Em seguida analiso o deslocamento desse critério do foco central da avaliação para um foco mais periférico e secundarizado ao longo das diversas versões do Programa. Depois discuto as consequências dessa secundarização retomando os resultados de um estudo de gênero realizado com livros didáticos de Ciências das séries iniciais. Finalizo problematizando futuras análises de livros a partir da reconfiguração desse critério.

Palavras chave: Livro didático. Gênero. PNLD.

¹ Parte dos dados aqui apresentados foram originalmente discutidos em dois eventos: a) uma mesa-redonda no Encontro Nacional de Ensino de Biologia 2010, em Fortaleza, e b) o estudo sobre gêneros foi publicado em Soto, C.; Gioppo, C. O que mudou nas representações de figuras humanas dos livros didáticos de ciências? In: *Encontro Regional de Perspectivas do Ensino de Biologia*. Chapecó: Unochapecó, 2010.

² Christiane Gioppo é professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná (UFPR). cgioppo@yahoo.com

**POLLYANA, TAKE THE RED PILL! THEN WHAT?:
REVISITING GENDER BIAS IN SCIENCE TEXTBOOK EVALUATION.**

Abstract

In this paper I unite two fictional stories one is Pollyana (Porter, 2005) and the other is Matrix from Wachowski brothers (1999) to present some thoughts about the criteria of gender prejudice on science textbooks evaluation. The focus is at the same time from my own experience as a reviewer on the first evaluation at the National Textbook Evaluation Program in Brazil (PNLD) and also as a conductor to Pollyana deconstruction. After that I analyze the displacement of the criteria from a central point to a peripheral and one, put on a lateral position as the other versions of the textbook evaluation Program proceeded. Then I discuss the consequences of this displacement reviewing results of a gender study in elementary school textbooks. Finally I problematize future textbook analyses based on the reconfiguration of this criterion.

Keywords: Textbooks. Gender. PNLD.

Pollyana e o jogo do contente

Pollyana, personagem criado por Eleanor H. Porter para o livro homônimo, é uma pequena heroína de 11 anos. Na história o pai ensinou a menina o “jogo do contente”, que consistia em encontrar aspectos bons em todas as coisas e situações, sendo que o desafio era maior se as situações fossem mais difíceis. Assim transcorre o drama de Pollyana, que enfrenta pobreza, rejeição, desinteresse e opressão tentando sempre, com alegria, meiguice, ternura e um eterno sorriso, encontrar no desafio do jogo uma saída e, em sua perspectiva ingênua, conformar-se com a situação, como mencionado nessa passagem do texto:

– *O jogo do contente, não conhece?*

...

– *Como é? Eu não entendo muito de jogos.*

Pollyana sorriu de novo, porém com um suspiro – e sua face sombreou-se.

– *Começou com umas muletas que vieram na caixa de doações.*

– *Muletas?*

– *Sim, muletas. Eu queria uma boneca e papai havia escrito que a mandassem, mas quando a caixa chegou, não havia boneca nenhuma dentro e sim um par de muletinhas para criança. Foi então que o jogo principiou.*

– *Mas não estou vendo nenhum jogo nisso – disse Nancy quase irritada.*

– *Oh, o jogo é encontrar em tudo qualquer coisa para ficar alegre, seja lá o que for – explicou Pollyana com toda a seriedade. E começamos com as muletinhas.*

– *Eu não vejo como se possa ficar alegre de encontrar muletas em vez de bonecas. Não entendo.*

A menina bateu palmas.

– *Pois aí está o jogo! Eu também não via no começo e papai teve de explicar-me.*

– *Pois então me explique o que lhe explicou.*

– *Sim. Fiquei alegre justamente porque não precisava delas – Gritou Pollyana, exultante – Veja como o jogo é fácil, quando se sabe.*

– *Que esquisitice! – exclamou Nancy olhando para a menina, ressabiada.*

– Esquisitice nada, é lindo! – afirmou Pollyana com entusiasmo. – e começamos com esse jogo desde esse dia. E quanto pior é o que acontece, tanto mais engraçado fica. Às vezes é bem duro de roer, como quando papai morreu e fiquei só com as damas da Sociedade Beneficente... (Porter, 2005, p. 28-29).

A história infantil é um melodrama americano de 1913 que se tornou *best-seller* do início do século 20, e pode ser visto como fonte inspiradora de autoajuda para um mundo mais feliz.

Pollyana, a pequena heroína, será minha companheira neste artigo para discutir os desejos há muito idealizados sobre a produção e avaliação de livros didáticos no Brasil. A educação existe desde seus primórdios a partir de idealizações feitas sobre o outro; há muitos devaneios, muitos desejos que se projetam e uma romantização sobre uma pretensa verdade que revelaria a essência das coisas. As fantasias por um futuro melhor se materializam de diversas formas, entre elas em políticas públicas com as quais seus realizadores pensam ter conseguido vislumbrar a solução para um problema. Qual, porém, a ligação com o jogo do contente?

Bem, o jogo pode aparecer sob pelo menos duas formas: uma nos relatórios oficiais que discutem os resultados e os avanços a partir da efetivação de determinada política. Os relatórios usando dados e modelos estatísticos corroboram de forma indiscutível a vitória de uma política bem executada, pinçando seletivamente valores favoráveis, que orientam nossos olhares alienados. Outra forma é aparecer em nossas leituras desses dados, nós, tal qual Pollyana, nos sentimos aliviados com resultados tão retumbantes, mas quando ainda há resultados negativos começamos a fazer o “jogo do contente”, olhando as melhoras, os progressos e a nos nortear pelos resultados que foram mascarados com manipulações estatísticas e com os instrumentos da tal política, que passam a ser bússolas para os próximos passos e dizemos coisas como:

– “O problema era realmente sério como apontavam os indicadores, mas a partir da instituição dessa nova política ‘X’, houve mudanças significativas, observe as estatísticas.” ou

– “Que bom, agora vamos em frente, pois ainda há muito a ser feito!”,
ou ainda,

– “Estamos no caminho certo”.

Entre as políticas públicas de educação um dos desejos mais idealizados é o da melhoria da qualidade dos livros didáticos. A discussão sobre melhoria esteve presente desde o surgimento do Ministério da Educação e Saúde em 1938. Depois de muitos estudos publicados sobre o assunto na forma de livros, guias, dissertações, teses; da criação de grupos de pesquisa nas universidades e de um incontável número de ações governamentais, decidi retomar um aspecto da avaliação, voltando e olhando para o mesmo ponto, para averiguar como uma questão específica pontuada nas avaliações de livros didáticos foi abordada ao longo das diferentes e sucessivas edições do programa e como os livros se adequaram/alteraram para atender a esse recorte temático/temporal da execução da política. Para tanto, apresento aqui reflexões sobre o critério “preconceito” (em especial o de gênero) na avaliação de livros didáticos de Ciências, por meio de um olhar internalista de minha participação na primeira equipe do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) usando a microfísica do poder em Foucault (1979) para conduzir a discussão. Em seguida analiso o deslocamento desse critério do foco central da avaliação para um foco mais periférico e secundarizado nas versões mais recentes da avaliação. Posteriormente discuto as conseqüências dessa secundarização a partir da revisão dos resultados de um estudo de gênero nos livros didáticos de Ciências e finalizo com uma reflexão sobre a reconfiguração do critério preconceito a partir de uma perspectiva da modernidade líquida em Bauman (1998, 2003). Assim, este trabalho pretende desconstruir a ingenuidade alienante de Pollyana sobre o processo de avaliação dos livros didáticos de Ciências; mostrar a fragilidade da concepção de preconceito que aparece de forma difusa nos editais do MEC e finalmente refletir sobre possíveis reconfigurações de critérios e equipes na avaliação de livros a partir disso.

Em nossa história, a doce Pollyana viaja comigo no tempo e chegamos nos anos iniciais do processo de avaliação do livro didático, e uma vez que participei da primeira edição dessa avaliação minha condução será, portanto, por um percurso internalista.

O começo da viagem

A década de 80 foi particularmente produtiva no que se refere a estudos acadêmicos sobre livros didáticos, especialmente no que respeita ao uso desses materiais como instrumento ideológico (por exemplo, Bonazzi; Eco, 1980; Nossella, 1981; Freitag; Costa; Motta, 1989; Faria, 1981; Alves, 1987, entre muitos outros). Esses trabalhos causaram um grande alvoroço na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEEDPR) que delineava suas diretrizes curriculares (Paraná, 1990). Naquela época o processo de escolha dos livros era direto, ou seja, os professores recebiam nas escolas ou em casa alguns exemplares de livros, escolhiam e preenchiam os formulários do MEC indicando os selecionados. Estes, quando chegavam, iam diretamente para as escolas e a Secretaria de Educação possuía somente o papel limitado de intermediadora, listando-os e ouvindo reclamações, que eram inúmeras.

No início da década de 90 a SEEDPR, lançou e centrou esforços na divulgação das recém-criadas diretrizes curriculares estaduais (Paraná, 1990) intituladas “Currículo Básico Para a Escola Pública”. Esta tarefa era exercida pela equipe técnico-pedagógica que se deparou com uma série de dificuldades para aplicar a proposta, pois os professores não estavam plenamente convencidos da alardeada “elaboração democrática” daquelas diretrizes e nem interessados em abandonar um material pronto para o uso como o livro em favor de outro que tinha listagens diferentes de conteúdos e abordagens por eixos e para os quais eles ainda deveriam criar subsídios para as aulas.

Minha experiência na avaliação de livros didáticos iniciou-se na função de técnica pedagógica da Equipe de Ensino de Ciências da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEEDPR) durante esse tumultuado período

de 1990. Naquela função encontrei dificuldades para esclarecer e divulgar a proposta curricular oficial do Estado do Paraná entre os professores. A rejeição para a adoção do material, no entanto, também expunha algumas fragilidades na formação inicial e continuada dos professores, além de expor questões de cunho político, social, ideológico e econômico que se somavam ao descontentamento dos docentes. O Departamento de Ensino Fundamental³ da SEEDPR na época entendeu que a ausência de materiais didáticos prontos para o uso era uma barreira substancial para execução de qualquer proposta curricular, assim, uma das estratégias para minimizar o problema foi a criação de uma coleção de “Cadernos do Ensino Fundamental”. A ideia subjacente aos cadernos era a de promover encontros com representantes de área das diversas Regionais de Ensino⁴ para desenvolver coletivamente a coleção. O primeiro caderno intitulado “Livro didático: escolha inocente?”, incluía discussões sobre livros de diversas disciplinas que eram contempladas com livros didáticos, entre elas a de Ciências (Pereira; Gioppo, 1991). Também analisava os aspectos ideológicos; a visão de ciência abordada nos livros; apresentava erros conceituais e indução a erros conceituais presente nos livros didáticos. Esse e os demais cadernos da série foram distribuídos para todas as escolas públicas estaduais do Paraná em 1992. A discussão sobre o preconceito presente nos livros didáticos ficou subsumida a discussões mais gerais sobre ideologização e dominação preponderante nos referenciais usados na época. Os estudos realizados para elaboração desses cadernos desencadearam aprofundamentos teóricos, que me permitiram dialogar com os professores sobre os livros didáticos e abriram perspectivas para novos estudos. Posteriormente ingressei no Mestrado em Educação na Universidade de São Paulo e desenvolvi dissertação em torno do livro didático de Ciências para as séries iniciais (Gioppo, 1999).

Na esfera federal, as discussões sobre avaliação do conteúdo dos livros começaram mais fortemente com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Antes disso, o foco da avaliação era o dos custos, mas havia

³ Na época chamado de Departamento de Ensino de Primeiro Grau.

⁴ No Paraná são chamados de Núcleos Regionais de Ensino – NRE.

critérios para análise de formatação, diagramação e durabilidade do material. A primeira legislação federal sobre o livro didático é o Decreto lei nº1006/38 de 30/12/1938, que estabeleceu a Comissão Nacional do Livro didático (CNLD) com o intuito de oferecer condições para produção, importação e utilização do livro didático (Batista, 2002, p. 49) e nas décadas seguintes outras comissões (Colted, Fename) a sucederam. A intenção era avaliar e elaborar subsídios para o trabalho docente com os livros. A Colted, por exemplo, em seu “Manual de instrução programada para professores primários sobre como utilizar o livro didático” (Colted, 1969) não só adotava como premissa que os livros poderiam conter erros, mas também ensinava aos professores alguns procedimentos para identificá-los e assinalá-los, como no excerto a seguir:

Ao ler a lição e ao assinalar as idéias principais pode acontecer que você descubra erros.

Este é um tipo de erro:

“A lata ficou vasia”

Pois “vazia” se escreve com “Z”.

Êste é outro tipo de erro:

“O Pico da Bandeira é o pico mais alto do Brasil”, pois o pico da Bandeira *não* é o mais alto do Brasil (o mais alto é o Pico da Neblina).

Suponha que o trecho abaixo está num livro didático.

Assinale os erros que encontrar, fazendo um círculo:

“Ao somar as frações seguintes, $1/8 + 8/7$ você obtém $8/8$ ou 1 (um inteiro)”.

...

Erros como os que você viu há pouco são raros – mas podem ocorrer em livros didáticos e confundirão as crianças se você não preveni-las.

Neste caso, *antes* de usar a lição do livro é necessário verificar se há erros e assinalar.

Você já sabe três coisas que devem ser feitas, antes de usar a lição de um livro didático na sala de aula:

Ler a lição.

Assinalar as idéias principais

Verificar se há erros e assinalá-los.

(Colted, 1969, p. 217, grifos no original).

Mesmo salientando exemplos como estes, é preciso analisar as comissões de avaliação dos livros em seus contextos históricos. A Colted e a Fename estabeleceram parâmetros mínimos para a produção e durabilidade dos materiais, deixando a cargo das professoras e professores a avaliação dos conteúdos ali presentes. Essa política, no entanto, gerou enormes distorções após décadas de avaliação com esse enfoque que foram expostas e dimensionadas em trabalhos acadêmicos de pequeno alcance, e só foram amplamente divulgadas nas primeiras avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A primeira edição do PNLD e a avaliação de livros de Ciências

Pode-se considerar que o PNLD surgiu, de fato, em meados dos anos 90 a partir da composição, pelo MEC, de uma equipe de pesquisadores em Educação em Ciências com a finalidade de estabelecer critérios mínimos para avaliação dos livros. Os critérios foram publicados em um relatório (MEC; FAE; PNLD, 1994). Em 1995 ocorreram as reuniões iniciais para o lançamento do primeiro edital de avaliação do PNLD. Eu fazia parte da equipe de avaliadores e minha primeira inserção foi em um seminário intitulado “Livro Didático: Conteúdo e Processo de Avaliação”, que ocorreu em outubro de 1995 em São Paulo.

Após o seminário as equipes foram reunidas por áreas e então fizemos uma série de reuniões nas quais procuramos estabelecer os critérios que seriam listados no edital. Nossa discussão inicial foi justamente o relatório de 1994, no entanto, ao perceber o detalhamento dos instrumentos de coleta de dados usados naquele relatório soubemos que a equipe que avaliou os livros para a produção daquele material não foi composta apenas pelos autores elencados no relatório. Havia, além deles, um grupo muito maior de colaboradores que tiveram um trabalho gigantesco para analisar os critérios excessivamente detalhados e isso denotava o volume de trabalho gerado para este tipo de avaliação que, ao ser relacionado com o tempo disponível para a exequibilidade da tarefa, depunham contra seu uso como instrumento de avaliação para o PNLD. Assim, a primeira

equipe, levando em conta esses aspectos, entendeu que seria inviável avaliar os livros do PNLD utilizando o relatório (MEC; FAE; PNLD, 1994) e ao invés disso optou por sintetizar aqueles critérios em um conjunto mais simplificado de fichas de avaliação.

Além da discussão sobre viabilidade, outros aspectos orientaram a seleção dos critérios. Para discuti-los é necessário entender o processo de negociação que ocorreu dentro e entre as equipes das diversas áreas, pois o objetivo inicial era que as diferentes áreas definissem critérios comuns. Inicialmente cada área se reuniu estabelecendo critérios próprios e, no caso das Ciências alguns aspectos do relatório de 1994 foram contemplados. Em seguida os coordenadores das equipes elencaram os critérios e levantaram uma série de prioridades e, após inúmeras negociações, selecionaram um conjunto de critérios que foram posteriormente discutidos com autores e editores pela via da Associação Brasileira dos Editores de Livros (Abrale) e outras associações correlatas. Assim, havia três níveis de negociação. Eu estava no nível mais baixo, o dos avaliadores de cada área, mas havia também um nível intermediário em que estavam os coordenadores de área. No nível mais alto estavam os editores, além dos representantes das associações de editores e autores e também o Cenpec, que negociariam diretamente com o coordenador geral da avaliação no MEC. Após todas as rodadas de negociação os critérios de exclusão acordados foram:

1. existência de erros conceituais, indução a erros e desatualização,
2. preconceitos ou discriminação de qualquer tipo.

Nesse sentido, observo que críticas posteriores na forma de artigos ou dissertações sobre a não utilização do relatório (MEC; FAE; PNLD, 1994) para avaliar os livros de ciências no primeiro PNLD, parecem não ter atingido o cerne da questão. Os jogos de interesses e de poder entre as diversas áreas atravessaram o processo de constituição desses critérios. Entendo que estes diferentes níveis de negociação foram entrecortados por disputas internas de poder descritas por Foucault (1979) pois:

Não se trata de colocar tudo num certo plano, que seria o do acontecimento, mas de considerar que existe todo um escalonamento de tipos de acontecimentos diferentes que não têm o mesmo alcance, a mesma amplitude cronológica, nem a mesma capacidade de produzir efeitos. O problema é ao mesmo tempo distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros. Daí a recusa das análises que se referem ao campo simbólico ou ao campo das estruturas significantes, e o recurso às análises que se fazem em termos de genealogia das relações de força, de desenvolvimentos estratégicos e de táticas. Creio que aquilo que se deve ter como referência não é o grande modelo da língua e dos signos, mas sim da guerra e da batalha. A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não lingüística. Relação de poder, não relação de sentido. A história não tem “sentido”, o que não quer dizer que seja absurda ou incoerente. Ao contrário, é inteligível e deve poder ser analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas (p. 6).

Assim, é possível entender que o estabelecimento de critérios se deu para além das análises técnicas dos textos ou dos argumentos de cada equipe e cada coordenador, mas na microfísica de “batalha” de cada reunião, no embate tenso de cada encontro, nas discussões entre os coordenadores e na interface entre os editores, o MEC e o Cenpec, em função das perspectivas de “estratégias de guerra” com receio das perdas financeiras que algumas editoras eventualmente teriam se deixassem de vender livros para as escolas públicas.

Com todas as fragilidades nas condições de possibilidade decorrentes da construção possível daqueles critérios, o resultado da primeira avaliação em Ciências (MEC; SEF; FAE; Cenpec, 1996) foi avassalador e forçou uma mudança de postura e de atitude de editores e autores com relação ao livro didático. Algumas daquelas mudanças mostraram-se muito importantes, pois propiciaram a retirada de conceitos equivocados dos livros que permaneceram muitas décadas sendo reproduzidos nas incontáveis reimpressões sem que as datas ou o número de exemplares impressos fossem descritos em livros que muitas vezes sequer tinham fichas catalográficas.

Olhando apenas para os resultados vejo que minha amiguinha Pollyana com seu jogo do contente ficou exultante ao ver que livros com erros conceituais graves foram corrigidos ou simplesmente desapareceram das prateleiras. A menina pulou e gritou:

– “A avaliação funcionou! A avaliação funcionou! Agora nenhuma criança irá mais estudar em livros com erros”.

Sim, em certo aspecto temos de admitir que a avaliação funcionou, e o número de títulos novos do PNL D 2000 (315 títulos) comparado ao número de títulos analisados em 98 (118 títulos) permite inferir que houve um esforço das editoras para reverter o quadro caótico dos erros conceituais, fonte de reprovação nos primeiros PNL Ds. Por outro lado, ao olharmos para o critério preconceito (especialmente o de gênero), que exemplifico para Pollyana neste artigo, o que vemos é um critério de amplo escopo, difuso, cheio de sutilezas e não está evidente se tal critério fora plenamente atendido. Como participante da primeira avaliação sei que não houve nenhum livro reprovado por ter falhado no critério preconceito, pelo menos não exclusivamente com esse critério.

Pollyana então pulou feliz, dizendo:

– Que bom! Não havia livros de Ciências com preconceitos.

Veremos mais adiante, no entanto, que o quadro não era bem esse. Antes disso, porém, e para desconstruir o jogo do contente em Pollyana, proponho olhar mais detalhadamente para o movimento que o critério preconceito teve ao longo dos processos de avaliação para averiguar se foi efetivamente usado, ou camuflado, ou ainda posto de lado ao longo do tempo. Para tanto, vou usar a figura do filme *Matrix*, dos irmãos Wachowski (1999) na qual o personagem Morpheus, um suposto terrorista, oferece a Neo, um tranquilo programador da respeitável companhia de software Metacortex (que nas horas vagas é um *hacker*), a possibilidade de conhecer a *Matrix*, mas para isso deverá tomar uma pílula vermelha para sair de seu estado de torpor neural. A pílula vermelha é oferecida por Morpheus ao protagonista Neo no filme *Matrix*, com o diálogo reproduzido a seguir:

– Como todo mundo, você nasceu num cativo, nasceu numa prisão que você não pode cheirar, provar ou tocar. Uma prisão para sua mente. Infelizmente, não se pode dizer para ninguém o que é a Matrix. Você tem que ver por si mesmo.

[Abre uma caixa com pílulas e esvazia o conteúdo em suas mãos].

– Esta é sua última chance. Depois disso, não há como voltar atrás. Se tomar a pílula azul [abre a mão direita revelando uma pílula azul translúcida], a história acaba, e você acordará na sua cama acreditando no que quiser acreditar. Se tomar a pílula vermelha [abre mão esquerda revelando uma pílula similar vermelha e translúcida], você fica no País das Maravilhas, e eu vou lhe mostrar quão profunda é a toca do coelho.

[Neo aproxima a mão da pílula vermelha]

– Lembre-se: tudo o que eu estou oferecendo é a verdade. Nada mais.

Ora, como sabemos, Pollyana, em sua história, procura este estado de excessiva tolerância a uma situação intolerável. Nesse sentido, ofereço a ela a pílula vermelha, para que possa olhar para o critério preconceito de forma menos ingênua e idealizada.

– Pollyana: você quer a pílula vermelha?

A menina aceita e ao tomá-la começa a ser desconectada (como Neo) e vai gradativamente percebendo os efeitos, um a um.

Desconectando Pollyana

Efeito 1: Tecendo os fios que nos conduzem ao critério preconceito nas diferentes versões do PNLD e o seu deslocamento

Pollyana começa a perceber que o critério preconceito foi deslocado de uma abordagem mais central nas primeiras avaliações para uma abordagem periférica nas avaliações mais recentes. Retomando o percurso, temos que desde 2002 a Secretaria de Educação Fundamental do MEC publicou recomendações para uma política pública de Livros Didáticos (Batista, 2002) e nesse documen-

to é possível perceber como foi descrito o critério preconceito nos PNLDs de 97 e 98 e como foi expandido no PNLD 2001. Nos PNLDs de 97 e 98 sobre preconceito foi redigido o seguinte:

Os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Batista, 2002, p. 57).

Já nos PNLD de 1999 e 2001 o critério sofreu uma expansão, passando a ser descrito como

Contribuição para a construção da cidadania.

Em respeito à Constituição Brasileira e para contribuir efetivamente para a construção ética necessária ao convívio social e à cidadania, o livro didático não poderá:

– Veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero e qualquer outra forma de fazer discriminação (Batista, 2002, p. 57).

Nesses dois últimos PNLD a descrição do critério é concluída com a seguinte frase: “Qualquer desrespeito a esses critérios é discriminatório e, portanto, socialmente nocivo” (Batista, 2002, p. 57). O que de fato significa, porém, “não podem expressar preconceitos de sexo”? Ou como julgar se o livro “veicula preconceitos de gênero”? Como tais critérios subsidiam o que uma equipe multidisciplinar de avaliadores deveria avaliar? É algo que deveria ser observado no texto ou na imagem? Os avaliadores deveriam buscar algo explícito ou subliminar? Será necessário contar a quantidade de homens e mulheres presentes nas imagens? Ou será necessário avaliar a atitude de cada um nas figuras apresentadas? Talvez devêssemos ver a posição das pessoas na figura (se está na frente ou no fundo). Ou será preciso investigar se a figura está em posição de liderança ou submissão? Será que os avaliadores deveriam verificar essas condições no conjunto da obra ou página a página de forma isolada? E se no livro todo não aparecerem mulheres, por exemplo, mas em uma única página elas forem contempladas isso caracteriza “não preconceito” ou “não discriminação”?

Essa inespecificidade dificulta sobremaneira o julgamento. Por exemplo, se um avaliador não quis contar quantas figuras masculinas ou femininas estão presentes no livro, como julgar se o número de figuras é equivalente? E se não for equivalente, qual seria o limite dessa diferença? O critério é tão complexo e difuso que o PNLD de 2007 propõe uma redação totalmente diferente, embora o coloque ainda como critério eliminatório

Aspectos socioculturais e preceitos éticos:

Respeitar a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, religiosa ou qualquer outra forma de manifestação individual ou coletiva, evitando estereótipos e associações que depreciem grupos étnicos ou raciais, ou que desvalorizem a contribuição de todos os diferentes segmentos da comunidade (MEC, 2006, p. 19).

Este critério de caráter eliminatório, no entanto, expressa-se na ficha de avaliação que é usada pelos pareceristas da seguinte forma:

Comentários gerais relativos às atividades experimentais: Aspectos Socio-culturais e éticos:

O livro respeita a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, religiosa ou qualquer outra forma de manifestação individual ou coletiva, evitando estereótipos e associações, que depreciem grupos étnicos ou raciais ou desvalorizem a contribuição de todos os diferentes segmentos da comunidade? (MEC, 2006, p. 25).

Observe que o item refere-se a comentários gerais relativos a atividades experimentais e não aos textos ou imagens fora desta seção. Além disso, o texto fala em evitar estereótipos ou associações com a depreciação dos grupos étnico-raciais, mas afinal, qual é o limite do estereótipo ou da depreciação? Em que medida se extrapola o limite e o livro passa a ser preconceituoso e precisa ser excluído?

Com relação às análises das ilustrações, também houve mudanças das primeiras fichas de avaliação comparadas com as de 2007. Nas primeiras apareciam menções ao “não estereótipo” e ao “não preconceito”. Já nas fichas de análise

das ilustrações do livro no PNLD de 2007 esses itens foram suprimidos, restando apenas dois itens a serem avaliados que não têm nenhuma relação nem com este-reótipo nem com preconceito, conforme se pode observar no texto a seguir:

Comentários gerais relativos às ilustrações:

- O livro assegura que os experimentos propostos sejam factíveis, com resultados confiáveis e permite uma interpretação científica coerente?
- A seleção dos experimentos e atividades de investigação científica deverá partir de uma distinção não ambígua entre riscos aceitáveis e não aceitáveis. Assim, considerando que a teoria do risco zero está superada, o livro alerta sobre os riscos e recomenda claramente os cuidados para prevenção de acidentes na realização das atividades propostas? (MEC, 2006, p. 25).

Enfim, Pollyana começa a notar o deslocamento do critério preconceito de uma posição mais central nas primeiras avaliações incluindo todas as ilustrações, para uma completa ausência nos comentários gerais relativos às ilustrações (MEC, 2006). Para onde foi o preconceito da avaliação de 2007 que estava restrito às atividades experimentais? Nesse sentido, a menina parece ter uma recaída e entra em negação, volta ao jogo do contente e argumenta, dizendo:

– É preciso ficar feliz porque já temos (ou tivemos) um critério de preconceito e se ele não está mais na centralidade do processo de avaliação, então podemos entender que ele já não é mais necessário, ou seja, os livros já atendem plenamente à ausência de preconceito.

Será que as inferências de Pollyana no jogo do contente procedem? Para avaliar as primeiras inferências de Pollyana vamos mostrar um segundo efeito da pílula vermelha analisando a questão de gênero nos livros didáticos de Ciências a partir de um estudo qualiquantitativo.

Efeito 2: Desvelando um caso de Preconceito: O Gênero nos Livros Didáticos de Ciências

Os argumentos de Pollyana, pela via do jogo do contente, sobre o movimento do critério preconceito da descentralização ao apagamento poderiam nos trazer algum alento, mas como participante da primeira equipe de avaliação

(em 1996), reitero nossa dificuldade em avaliá-lo, especialmente considerando que “preconceito” não foi conceituado nos diversos editais e muito menos delimitado, uma vez que apresenta características *fuzzy*⁵, ou não binária, assim afinal fica a dúvida: O que é preconceito? E o que será avaliado no livro? Quais são os limites de aceitabilidade dentro desse critério? Talvez tenhamos ingenuamente esperado que os livros que apresentassem ideias e imagens inequivocamente preconceituosas seriam, sem sombra de dúvida, excluídos, no entanto o preconceito não parece ser algo explícito, tácito e evidente ou fácil de ser julgado. Pode haver apenas uma sugestão subliminar embutida em uma imagem sem importância, ou aparecer em uma chamada de texto, mas parece que o preconceito mais comum se expressa de forma mais significativa por sua completa *ausência* nos textos e imagens sobre o tema, expressa-se pela omissão, pelos silenciamentos que produz. Nos livros didáticos, podemos identificar uma forma de construção preconceituosa que foi denominada de política do silêncio descrita por Orlandi (2007) como “uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma não de calar, mas de fazer dizer ‘uma’ coisa, para não dizer ‘outras’. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Essa é sua dimensão política” (p.53).

Assim, podemos dizer que aquilo não explicitamente discutido no livro didático sofre da política do silenciamento, posto que o não dizer é um modo de explicitar outros dizeres, que se impõem e se consolidam como verdades. Nesse sentido, figuras humanas colocadas aparentemente de forma aleatória e não intencional precisam ser analisadas para que possamos decifrar o não dito. Para tanto reporto-me a um outro estudo apresentado no Encontro Regional de Ensino de Biologia – Regional Sul (Soto; Gioppo, 2010). Naquele estudo investigamos o gênero em 116 livros didáticos de Ciências de 1ª. a 4ª. séries⁶ desde o ano de 1969. O livro de Ciências foi escolhido por sua relação com a saúde,

⁵ O conceito *fuzzy* pode ser entendido como uma situação onde não podemos responder simplesmente “Sim” ou “Não”. Mais detalhes sobre o conceito e a lógica *fuzzy* podem ser encontrados em <<http://ffil.sourceforge.net/>>.

⁶ Em razão da amplitude de datas dos livros optamos pelo uso da nomenclatura 1ª a 4ª séries.

com o corpo e com a construção de masculinidades e feminilidades, e a escolha pelas séries iniciais foi no sentido de reforçar estereótipos que contribuem para a performatividade desses papéis sociais desde o início da escolarização. As imagens presentes nestes livros constituem e constroem (ao mesmo tempo em que são reforçadas e consolidadas) as identidades dos sujeitos e extrapolam relações de sala de aula, a perspectiva do professor ou da escola, atingindo, por meio das ilustrações veiculadas, os indivíduos, de forma profunda e exaustiva repetição. Os resultados desse estudo mostraram que ainda permanece forte a predominância do gênero masculino nas imagens humanas encontradas nos livros analisados, e que ao longo dos anos não houve modificação estatisticamente significativa deste padrão. Além disso, as mulheres continuam aparecendo em imagens que as remetem à maternidade e ao cuidado dos filhos, mesmo que em profissões com maior *status* social, como a da médica pediatra. Nas propostas de atividades mais dinâmicas como simulação ou observação os meninos permanecem em posições de liderança enquanto as meninas aparecem em posições assessorias, para ajudar na execução das tarefas. Podemos entender tais resultados como um indicativo de que as avaliações sobre preconceito (ou mais especificamente preconceito de gênero) do PNLD não foram efetivas para mudar este aspecto, mesmo que no PNLD o critério preconceito incluísse análise de questões de gênero e que este se mantivesse entre os critérios de exclusão do livro. Concordo com Butler (2003) sobre o caráter performativo do gênero em detrimento da dualidade conceitual de sexo e gênero que imputa à ideia de sexo uma característica de essencialidade e sob à ideia de gênero uma característica de culturalidade, por isso insisto no uso do termo gênero mesmo que nos editais e fichas de avaliação do PNLD tenha sido usado o termo “sexo”, mas enfatizo que meu objeto neste estudo não é o conceito de gênero presente nos livros didáticos de Ciências, mas sim uso do gênero no critério preconceito abordado no PNLD. Além desse estudo, o de Casagrande (2005) obteve resultados similares em uma investigação realizada em livros de Matemática, reiterando nossas conclusões. Nesse sentido o preconceito faz aqui o papel do Agente Smith, que no filme Matrix é um agente virtual a serviço da Matrix, por isso, mesmo que eliminado, reaparece, está

ali e se multiplica e permeia todos os níveis do sistema constituindo a própria matriz. Esta por sua vez, é invisível aos olhos não aguçados de Neo e aos olhos da doce e ingênuo Pollyana.

Mais recentemente, outro edital, o do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE) volta a causar burburinho devido a interpretações exacerbadas que seguem para o outro extremo dessa dicotomia maniqueísta na tentativa de trazer algum significado ao critério preconceito. A confusão começou em 2010 quando um técnico em Gestão Educacional fez queixa na ouvidoria na Secretaria de Promoção de Igualdade Racial da Presidência da República contra o livro *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, depois foi o livro *Iara*, do mesmo autor (Campos; Milan, 2012) com o objetivo de retirá-los da lista de compras do PNBE. A polêmica tomou corpo e acadêmicos da área de Literatura (Milan 2012) entraram em defesa de Monteiro Lobato e da Literatura brasileira. Embora neste caso a discussão seja sobre o preconceito racial presente nos textos de Lobato, a análise quanto ao conceito subjacente ao critério permanece. Será que o critério preconceito ainda verá professores e pais queimarem a literatura brasileira em praça pública porque livros publicados nas décadas de 20 ou 30 trazem preconceitos (ou discutem preconceitos) que hoje já não são mais “aceitáveis”? Os extremismos nas posições adotadas, tanto na tentativa de apagar uma avaliação sobre preconceito quanto de exacerbá-la ao extremo retirando livros de seu contexto de produção histórica reforça a necessidade de discutirmos o preconceito e as ideias subliminares que são perpassadas neles.

Pollyana para além da Matrix

Será que Pollyana pode ser nossa escolhida (*The One*), assim como o personagem Neo para subverter uma suposta matriz que determina o bom e o mau livro didático e localizar “a verdade”? Ou melhor, será que há *uma* matriz, ou *uma* verdade? Uma superestrutura hostil que devemos temer?

Bauman (1998), em um brilhante livro, exemplifica as mudanças na modernidade a partir do Holocausto da Segunda Guerra Mundial. Ele sugere que essa ideia de uma superestrutura inimiga (a matriz), é contraproducente pois, no nosso caso, seriam as editoras (e o próprio MEC) e, assim como Bauman sabemos que nesses locais e instituições não há monstros ou teorias conspiratórias, mas pessoas medianas, com suas vidas, seus cotidianos e também suas limitações e preconceitos (Apple, 1995), ou, como destaca Bauman quando se refere a qualquer ser humano, são apenas animais “sem solução”. A falta de solução nos remete à consciência pós-moderna, que é basicamente uma consciência do fracasso, especialmente do fracasso da ideia de eficácia na administração de sua própria vida, um fracasso que parece distanciar esse ser humano imperfeito, incompleto e “sem solução” de uma reflexão moral. Assim como Bauman minha proposta não é trazer *a* solução ou *uma* solução, *uma* verdade para preencher de forma maniqueísta uma ficha avaliativa do PNLD – sim ou não – se o livro didático (ou de Literatura) é preconceituoso e se deve (ou não) ser incluído nas listas de compras do Ministério da Educação. Essa ficha caracteriza uma perspectiva moderna, estrutural e de lógica binária, no entanto a modernidade líquida descrita por Bauman (2003) e na qual vivemos pode nos ajudar a elaborar alguns diagnósticos para coisas e conceitos que não têm forma, que se espalham, se modificam, se acabam, não são conceitos permanentes. Assim, o que pretendo é reiterar a Pollyana, com a ajuda de Bauman (1998, 2003), que precisamos de uma “ética para o inverno”, usando a metáfora do autor para o que ele chama de modernidade líquida (ou pós-modernidade), nós não sabemos exatamente para onde estamos indo, mas precisamos sobreviver ao inverno e para isso precisamos correr por uma fina camada de gelo que se formou sobre o oceano sem deixá-la quebrar para que possamos nos manter vivos sem afundar. Para tanto aponto algumas pistas.

Correndo sobre o gelo: alguns percursos possíveis? Ou a despedida de Pollyana

Precisamos estar conscientes de nossos fracassos e limitações com esse tipo de avaliação modernamente estruturada, estrutural e estruturante e há um completo fracasso da utopia de determinação do que seria um livro exemplar e

com a ideia de que podemos ao longo de várias avaliações, atingi-lo. Precisamos entender que ao tomar a pílula vermelha Pollyana teve o despertar maldito de um sonho colorido e utópico. Bauman, entretanto, nos ensinou que junto com a angústia desse despertar há também e ao mesmo tempo, um momento de esperança, pois há uma nova ordem de consciência, a ordem de que todos somos responsáveis por essa avaliação e não apenas o MEC e seus avaliadores (uma possível Matrix) e a percepção de que por mais que possamos estabelecer critérios não haverá uma única verdade e resposta possível a eles.

Considerando essa análise parece ser importante, então, superarmos nossa Pollyana interior despindo-nos dessa extrema ingenuidade para darmos um passo além de ficar contente com a inclusão do critério preconceito e buscando aprofundar aspectos que precisam ser analisados pelo PNLD, como a quantidade de imagens. Talvez fosse interessante estabelecer alguns limites para uma análise que se pretende objetiva com um critério complexo e subjetivo. Ou talvez fosse necessário pensar em novos formatos de edital ou na criação de um subconjunto de avaliadores especializados nessa temática que poderiam estabelecer critérios para avaliar parâmetros *fuzzy*. Tais avaliadores de fato já foram utilizados mais informalmente em outras atividades do Ministério da Educação, como no caso das Provas Brasil, Enem e Enade, mas ainda de forma muito tênue e não consolidada e apelaram mais para a sensibilidade dos elaboradores de questões. Esses foram chamados “avaliadores de sensibilidade” e tiveram por função analisar o preconceito ou formas de discriminação e indicações político-partidárias presentes nos itens elaborados para as provas.

Com isso considero que Pollyana pode mostrar a característica líquida dessa suposta matriz ou mesmo a fragilidade dessa perspectiva de uma matriz superestruturante. Minha mensagem final ou a moral da história de Pollyana que toma a pílula vermelha e percebe para além da matriz é a necessidade de pensar outras lógicas de avaliação para os livros didáticos e outras estratégias de composição das equipes de avaliação.

Agradecimentos

Agradeço à Universidade de Lisboa por me permitir aprofundar algumas reflexões sobre gênero junto ao grupo GEISEXT e também ao ITTI (Instituto Tecnológico de Transportes e Infraestrutura); DNIT e IBAMA por terem me permitido adentrar um mundo novo na formação de professores que estão vinculados às problemáticas da construção de rodovias e pontes na BR 262 e fazer conexões entre a Educação Ambiental e a Sexualidade, fatores que me pareciam distantes e independentes *a priori*.

Referências

- ALVES, N. Apresentação. In: *Cadernos Cedes 18: o cotidiano do livro didático*. São Paulo: Cortez, 1987.
- APPLE, M. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BATISTA, A. A. G. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- BAUMAN, Z. *Modernidade e holocausto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BONAZZI, M.; ECO, U. *Mentiras que parecem verdades*. 8. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1980.
- BUTLER, J. P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.
- CAMPOS, M.; MILAN, P. Racismo ou censura? Livros sob suspeita. *Gazeta do Povo*: Caderno G – G ideias, 20/10/2012. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/cadernog/conteudo.phtml?tl=1&id=1309540&tit=Racismo-ou-censura-Livros-sob-suspeita>>. Acesso em: 18 nov. 2012.
- CASAGRANDE, L. S. *Quem mora no livro didático? Representações de gêneros nos livros de matemática na virada do milênio*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Cefet-PR, Curitiba, 2005.
- COLTED. Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático. *Manual de instrução programada para professores primários: como utilizar o livro didático*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1969.

- FARIA, A. L. G. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez, 1981.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FREITAG, B.; COSTA, W. F. da; MOTTA, V. R. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GIOPPO, C. *O ovo da serpente: uma análise do conteúdo de ofidismo nos livros de ciências do Ensino Fundamental*. 1999. Dissertação (Mestrado) – USP, São Paulo, 1999.
- MEC. *Guia do livro didático 2007*. Ciências séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2006.
- MEC; FAE; PNLD. *Definição de critérios para avaliação dos Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries*. Brasília: MEC; FAE; Unesco, 1994.
- MEC; SEF; FAE; CENPEC. *Guia de livros didáticos de 1ª a 4ª séries: livros recomendados*. Brasília: MEC, 1996.
- MILAN, P. Um texto que apresenta o racismo não se posiciona a favor dele. *Gazeta do Povo*: Caderno G – G ideias. Curitiba, 20/10/2012. Disponível em: <<http://www.gazeta-dopovo.com.br/cadernog/conteudo.phtml?id=1309542&tit=Um-texto-que-apresenta-o-racismo-nao-se-posiciona-a-favor-dele#.UIXk5Xy1p01>>. Acesso em: 18 nov. 2012.
- NOSELLA, M. L. C. D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1981.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo básico para a escola pública*. Curitiba: SEEDPR, 1990.
- PEREIRA, A.; GIOPPO, C. Livro didático: Escolha inocente? In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Coleção Cadernos do Ensino Fundamental 1*. Curitiba: SEED, 1991.
- PORTER, E. M. *Pollyana*. 40. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
- SOTO, C.; GIOPPO, C. O que mudou nas representações de figuras humanas dos livros didáticos de ciências? In: *Encontro Regional de Perspectivas do Ensino de Biologia*. Chapecó: Unochapecó, 2010.
- WACHOWSKI, A.; WACHOWSKI, A. *Matrix*. Estados Unidos; Austrália: Warnes Bros Pictures, 136 min. 1999.