

REPRESENTAÇÕES DOS GÊNEROS: O ENSINO DE HISTÓRIA MODERNA NO LIVRO DIDÁTICO

MICHELE BORGES MARTINS*
JÚLIA SILVEIRA MATOS**

RESUMO

O campo de pesquisa sobre o ensino de história, mais especificamente a cerca das várias faces dos manuais didáticos já possui discussões consolidadas. Portanto, com base nesse cenário o objetivo do presente texto é refletir sobre as formas de representação dos gêneros e estereótipos presentes no conteúdo e imagens referentes ao período que denominamos de história moderna no manual didático de maior circulação nas redes públicas de ensino, segundo o Plano Nacional do Livro Didático de 2012 – Projeto Araribá, o qual foi organizado pela editora moderna sob a responsabilidade de Maria Raquel Apolinário.

Palavras-chave: Ensino de História; Livros didáticos; História Moderna.

ABSTRACT

REPRESENTATIONS OF GENDER: THE TEACHING OF MODERN HISTORY IN TEXTBOOK

The field of research on the teaching of history, more specifically about the various faces of textbook already has consolidated discussions. Therefore, based on this scenario the objective of this paper is to reflect on the forms of representation of gender and stereotype types present in the content and images for the period we call modern history in the teaching manual largest circulation in public schools, according to the Plan national Textbook 2012 - Araribá Project, which was organized by the modern publisher under the responsibility of Maria Raquel Apollinaris.

Key-Words: History teaching; Textbooks; Modern History.

Os livros didáticos de História, como qualquer suporte de escrita da História, configuram-se como leituras do passado, as

* Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História – Pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem – Mestrado Profissional da Universidade Federal do Rio Grande – PPGH/FURG. Pesquisa desenvolvida com bolsa Reuni/CAPES.

** Doutora em História, Professora do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Coordenadora do Grupo de Pesquisa do CNPq Ensino de História, sentido e narrativas. E-mail: jul_matos@hotmail.com

quais, são sempre dirigidas em função de problemas impostos pelo presente do autor e de seus futuros leitores. Assim, segundo Selva Guimarães Fonseca (2003), “O livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar” (p. 49). Como veiculador dos conhecimentos históricos, o livro didático de História é responsável, nas palavras de Marc Ferro (1983), pela “[...] imagem que faze[r]mos de outros povos, e de nós mesmos [...]” (p. 11). Essas imagens a que se refere o autor são os fundamentos da construção das identidades coletivas e, ao mesmo tempo, das alteridades e até de possíveis preconceitos e xenofobismos entre as sociedades.

Nessa perspectiva, a preocupação do Estado e professores-pesquisadores com os conteúdos e o conjunto iconográfico, veiculados pelos livros didáticos não é recente. Segundo Fúlvia Rosemberg, Neide de Moura e Paulo Silva – em seu texto “Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica” – após a primeira guerra mundial, as revisões realizadas nos manuais pedagógicos visavam detectar e anular as características preconceituosas dos mesmos. Desde então, os livros didáticos se tornaram fonte de múltiplas pesquisas sobre os reflexos das políticas de regulação e distribuição, relações étnicas, representações dos gêneros masculino e feminino, recepção dos conteúdos, etc.

No contexto atual das pesquisas a cerca da educação brasileira, a pesquisadora Flávia Caimi (2010) abordou e discutiu o olhar do professor sobre o processo de escolha dos livros didáticos e as condições de utilização dos mesmos. Na mesma direção, as pesquisadoras: Circe Bittencourt (2011) propôs a reflexão sobre o papel dos manuais de história no processo de ensino-aprendizagem, também, Ana Maria Monteiro (2007) analisou a transposição do saber acadêmico para o saber ensinado na sala de aula, Selva Guimarães Fonseca (2011) discorreu sobre a disciplina de história nos guias curriculares e Tamires Santos (2012) problematizou as representações de gênero no livro didático.

Como podemos perceber, então, o campo de pesquisa sobre o ensino de história, mais especificamente a cerca das várias faces dos manuais didáticos já possui discussões consolidadas. Portanto, com base nesse cenário, o objetivo do presente texto é refletir sobre as formas de representação dos gêneros e estereótipos presentes no conteúdo e imagens referentes ao período que denominamos de história moderna no manual didático de maior circulação nas redes

públicas de ensino, segundo o Plano Nacional do Livro Didático de 2012 – Projeto Araribá, o qual foi organizado pela editora moderna sob a responsabilidade de Maria Raquel Apolinário.

A escolha dessa coleção para o presente estudo, especificamente o volume voltado ao 7º ano, foi pautada nos dados estatísticos presente na página virtual do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE. Dentre os dados encontrados é possível saber que por meio do Programa Nacional do Livro Didático o ensino fundamental recebeu o investimento de R\$ 443, 5 milhões de reais, os quais beneficiaram 28. 105. 230 alunos.

Além dessas informações, também foi possível visualizar uma tabela contendo os títulos dos livros didáticos, editora e valores gastos:

Editora	Código	Título	Ano	Tipo	Quantidade	Valor Unitário	Valor Total
EDITORIA MODERNA LTDA	2482802025	MATEMÁTICA - MENES & LELLIS	7º ano	L	48730	7,59	371.331,25
EDITORIA MODERNA LTDA	2482802025	MATEMÁTICA - MENES & LELLIS	7º ano	M	46	9,73	4.485,38
EDITORIA MODERNA LTDA	2487400125	PORTUGUES - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO	7º ano	L	45220	5,44	246.517,60
EDITORIA MODERNA LTDA	2487400125	PORTUGUES - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO	7º ano	M	470	6,10	2.827,30
EDITORIA MODERNA LTDA	2488002025	PROJETO APARIBÁ - GEOGRAFIA	7º ano	L	432190	4,78	2.057.353,40
EDITORIA MODERNA LTDA	2488002025	PROJETO APARIBÁ - GEOGRAFIA	7º ano	M	6190	6,60	40.641,00
EDITORIA MODERNA LTDA	2488102025	PROJETO APARIBÁ - HISTÓRIA	7º ano	L	300390	5,44	1.633.521,60

Como podemos observar a tabela¹ também apresenta a quantidade de livros adquiridos, constatação que subsidiou a escolha da coleção para nossa análise. No entanto, para desenvolvermos a presente proposta, primeiramente foi necessário aplicar o método de análise de conteúdo. O mesmo nos possibilitou construir quatro categorias de análise as quais nos auxiliaram na reflexão sobre as seguintes questões: Qual o papel social atribuído ao sexo masculino e feminino no manual didático? Existem espaços determinados para cada sexo? Se há funções e características próprias para a mulher e para o homem no manual, como essa diferenciação contribui para consolidar estereótipos a cerca dos dois sexos? Esses questionamentos são gestados na compreensão de que no processo de produção dos conhecimentos históricos se formam o que Jörn Rüsen chamou de “cultura Histórica”, conceito que busca compreender “... o modo como a história, inscrita nas consciências e nas vidas dos indivíduos, é escrita segundo procedimentos de controle crítico” (RÜSEN, 2012, p. 09). Nessa

¹Tabela presente em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>.

afirmação, o autor nos leva a refletir que o conhecimento produzido pela historiografia acadêmica seria resultado de práticas científicas próprias, que lidam com fontes, metodologias, concepções teóricas, argumentos e narrativas. Ou seja, a produção do conhecimento histórico inauguraria formas de se pensar o passado histórico em formas de culturas históricas ou ainda, concepções de sensu comum sobre a história aprendida nos bancos escolares. Na mesma direção, Renata Figueiredo Moraes afirmou que:

O fenômeno da cultura histórica remete, sempre, a uma narrativa do passado, capaz de atribuir significados positivos ou negativos a períodos, personagens, eventos. Trata-se de construir um modo de lidar com a temporalidade capaz de expressar o que Jaques LE Goff definiu como aquilo que uma dada sociedade pensa que é ou que gostaria que fosse (MORAES, 2007, p. 251).

A construção de significados positivos e negativos, citados pela autora, se dariam na forma pela qual os saberes históricos são apresentados tanto na historiografia acadêmica, quanto nos livros didáticos. Esses significados dialogariam com o que seria verossimilhante nos imaginários sociais, ou seja, o que seria aceitável dentro das aspirações por um passado que justifique o presente. A autora ainda discorreu: "... um estudo sobre a cultura histórica deve estar atendo a diferentes interpretações sobre o passado, o presente e o futuro, de modo a compreender quando, onde, quem e através de quais instrumentos contribuiu para a consolidação de determinadas leituras da História" (MORAES, 2007: 251). Especificamente, a partir dessa percepção, no presente estudo, nos centraremos nas representações dos papéis de gênero e como essas dialogam ou propõe diálogo com o presente do aluno.

Entretanto, além da escolha da coleção, também optamos por estudar especificamente o volume referente ao conteúdo de História Moderna, isso porque na maioria dos manuais escolares, esse período é apresentado como uma ruptura com a Idade Média, por ter sido marcado pela ascensão da razão dentre a sociedade que nascia. A influência dos escritos greco-romanos teria contribuído para a formação de uma nova sociedade livre dos "fanatismos" medievais, racional e preparada para o progresso. Isso fica bem claro na historiografia mais tradicional, como a obra de Jacob Burckhardt, que aponta esse momento histórico como a era da "razão". No entanto, a partir de novas pesquisas como as

promovidas por Roger Chartier e Jaques Revel, podemos observar que a Idade Moderna carregou em suas estruturas continuidades da Idade Média, principalmente no que se refere aos papéis sociais de gênero. Essa constatação é fundamento e justificativa de nossa delimitação temática. Dessa forma, o foco nos conteúdos de História Moderna se justifica pelos acontecimentos históricos estudados nesse período, que não somente abordam a derrubada de governos absolutistas, como também o engajamento do povo nesse processo.

A partir da problematização indicada e da justificativa da delimitação, que nortearam nossa análise, na sequência dividimos o presente artigo em dois momentos, o primeiro referente ao estudo do conteúdo e posteriormente sobre as imagens presentes no livro didático em questão.

1.1 Os textos em foco

Simon Beauvoir na década de 1960 já evidenciava em sua obra “O Segundo Sexo” a passividade da figura feminina. Deixou claro que as características psicológicas e de comportamento que definem a idéia de feminidade são construções sociais exteriores ao próprio indivíduo. A autora deixa claro que socialmente se espera que a mulher seja dócil e delicada, suas atividades se limitariam ao âmbito familiar, enquanto que para os homens as possibilidades de ação seriam múltiplas – poderiam seguir, por exemplo, a carreira e atividades profissionais que lhe agradassem mais. Atualmente as mulheres já conquistaram um espaço profissional maior, no entanto esse fato não significou uma modificação nas concepções sobre o feminino.

Embora tenham ocorrido modificações nas estruturas familiares, devido à ocupação de novos espaços por parte da mulher – não nos referimos somente ao mercado de trabalho, mas também a própria função de sustento da casa e independência tutelar da figura do marido –, ainda há a naturalização da “vocaçãõ” a maternidade e a permanência da idéia de felicidade ligada ao encontro de um parceiro ideal para constituição familiar.

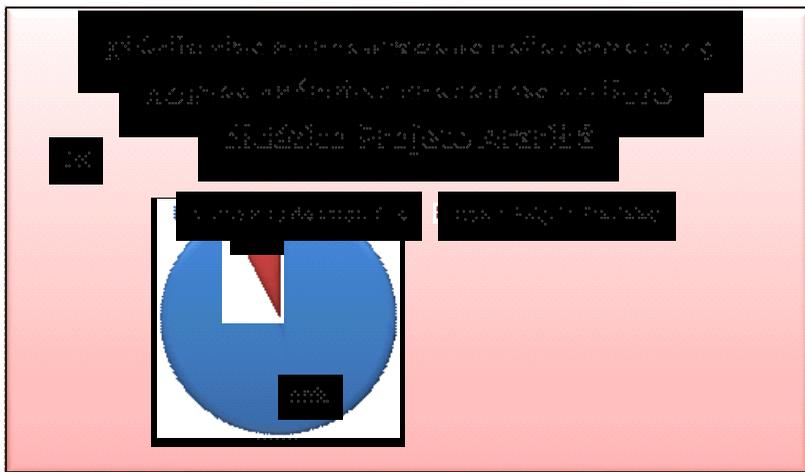
Tendo em vista essas permanências e modificações citadas, nossa escolha pelo período da História moderna não ocorreu de forma aleatória. Entendemos que foi nesse momento histórico que se iniciou o “alongamento” do lugar social da mulher na cultura ocidental:

Na Idade Moderna, entre os séculos XVI e XVIII, o trabalho feminino continua expandindo-se. Segundo Scott, as mulheres casadas e principalmente as mulheres solteiras já tinham atividade fora de casa. Trabalhavam vendendo produtos nos mercados, ganhavam dinheiro como vendedoras ambulantes ou com um pequeno comércio; empregavam-se também em atividades temporárias como amas e lavadeiras (NOGUEIRA, 2004, p. 7).

Como podemos perceber a partir do trecho citado, é na Idade Moderna que a mulher rompe os limites do espaço privado e adentra o espaço público. De acordo com Jean Delumeau, o espaço das Igrejas Protestantes, amplamente ocupado por mulheres, lhe forneceu condições para o letramento com o propósito de leitura da Bíblia. Claro que sobre esse evento, Natalie Z. Davis chamou a atenção de que mesmo nesse novo contexto as mulheres não podiam ocupar funções de liderança dentro das Igrejas protestantes, da mesma forma como já ocorria dentro da Igreja Católica e isso foi motivo de descontentamento entre elas. Entretanto, devemos perceber que essa participação em atividades fora do lar não se manteve as fronteiras do âmbito religioso, o próprio processo de reflorescimento das cidades durante a Renascença e o largo desenvolvimento do mercantilismo como novo modelo econômico conferiu a mulher a função de auxiliar de seu esposo no comércio e nas lidas financeiras para o sustento da família, conforme relatado por Jacques Revel. Com todo esse cenário na Idade Moderna, podemos perceber que a mulher alcançou maior expressão no âmbito do público nesse momento, o que na verdade desencadeou um longo processo de emancipação o qual não se extinguiu. Portanto, as discussões sobre esses novos espaços de circulação do sexo feminino são um conteúdo presente na história moderna pertinente ao debate sobre as relações de gênero no interior das salas de aula.

Com base nesses conhecimentos, um dos primeiros aspectos que tentamos identificar na leitura do livro didático Projeto Araribá foi se o mesmo apresenta alguma forma de problematização a cerca da figura feminina. Ao mesmo tempo em que identificamos a ausência dessa discussão específica, também notamos um “protagonismo” de indivíduos do sexo masculino – visto que nomes de grandes artistas, reis, conquistadores são citados constantemente. Após o tratamento dos dados a partir da análise do conteúdo a das imagens construímos quatro categorias de análise denominadas: “Conteúdo

e Sexo Masculino”, “Imagem e sexo Masculino”, “Conteúdo e Sexo Feminino” e “Imagem e Sexo Feminino”. Ambas categorias “Conteúdo e Sexo Masculino” e “Conteúdo e Sexo Feminino” englobam unidades de registros intituladas “Nomes próprios”, as quais nos possibilitaram observar a seguinte características:



Informações obtidas a partir do manual didático: APOLINÁRIO, Maria Raquel. Projeto Araribá. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

Como podemos perceber a partir das porcentagens evidenciadas, dentre a totalidade de nomes próprios que são apresentados pelo manual a média de inferências aos nomes masculinos é muito mais elevada do que aos nomes femininos. Essa constatação nos gerou, então, uma primeira dúvida: Que efeitos essa preponderância dos indivíduos masculinos nos textos integrantes desse livro didático causa no processo de ensino-aprendizagem da história?

Com o intuito de alcançarmos uma resposta foi necessário inicialmente compreendermos a natureza do livro didático, o que foi possível por meio dos escritos de Bittencourt:

[...] o livro didático é um importante *veículo portador de um sistema de valores*, de uma *ideologia*, de uma *cultura*. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas demonstram estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (BITTENCOURT, 2012, p. 72).

De uma forma simplificada seria possível inferir que os manuais pedagógicos possuem como objetivo a transposição dos saberes acadêmicos para o escolar por meio de linguagens, ilustrações e estruturas específicas – as quais seguem um padrão pedagógico, sem deixar de se adequar as propostas curriculares. No entanto, a partir do trecho citado é possível perceber, então, que essa idéia se apresenta como uma reflexão ingênua. A materialização dos livros didáticos também envolve concepções educacionais, políticas, sociais e pedagógicas, as quais em conjunto transmitem uma visão de mundo que determina a diagramação aplicada, a construção dos conteúdos e exercícios propostos. Sua complexidade advém justamente das intencionalidades que o mesmo “carrega”.

Deixando de lado os juízos de valor sobre os fatores positivos ou negativos dessa situação, o fato é que esse recurso pedagógico esta presente cotidianamente na vida dos educandos brasileiros, os quais são afetados por esses múltiplos objetivos. Tornando a pesquisa sobre o livro didático não só diversa como necessária para a reflexão a cerca da formação que esse material viabiliza no interior de nossas escolas.

Então, tendo consciência da discutida presença de valores específicos no interior do manual em questão, o qual possibilita compreender não só como essa sociedade entende sua história, mas também seu presente. Podemos mencionar que o fato de haver um predomínio de nomes próprios masculinos no livro didático é reflexo de como nossa sociedade entende não só como se desenvolveu a história passada, mas também como ocorrem as cotidianas relações de gênero.

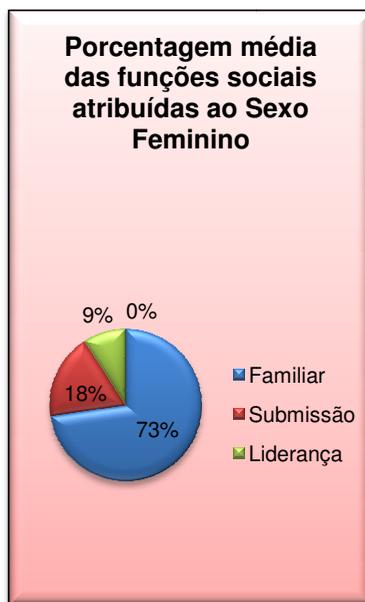
A constante presença de indivíduos do gênero masculino como referencia aos acontecimentos passados, gera um entendimento de que a história se desenvolve somente a partir de ações dos grandes homens. Aspecto que não só auxilia na consolidação de uma história a qual grande parte dos historiadores já criticaram devido a sua característica excludente², como também contribui para a naturalização de um tratamento desigual entre os gêneros sexuais.

²As pesquisas e historiografias de influencias positivistas foram extremamente criticadas. O movimento dos Annales, o qual iniciou em 1929, evidenciou a necessidade de novas abordagens e novos temas de pesquisa para o melhor entendimento sobre o passado. Ver mais em: VAINFAS, Ronaldo. Protagonistas Anônimos da História: Micro – História.

O fato de evidenciarmos os “problemas” dessa narrativa androcêntrica não pressupõe a sugestão de que o Livro didático tenha que apresentar uma equivalência nos papéis sociais ocupados por homens e mulheres ao longo da história. Até por que não foram eles os imperadores? Não foram os homens que viajaram até os desconhecidos continentes? O que questionamos em última instância é a ausência de propostas de reflexões a cerca da submissão da mulher, por que não pôr em dúvida a passividade da mulher frente ao seu lugar social? Por que não evidenciar a construção social que legitima essa dicotomia entre os sexos? Não podemos esquecer que os textos e imagens presentes nos manuais são geralmente percebidos como verdades históricas por parte nos discentes, os quais poderiam interpretar esse “protagonismo” do gênero masculino como discurso legitimador da educação e sociedade sexista em que vivemos.

Como podemos observar, gênero se configura como um dos termos de relevância para o entendimento de nossas reflexões. No entanto, sua definição apresenta certa relatividade – visto que foi amplamente discutido por historiadores, teóricas feministas, etc. –, mas em nosso estudo é entendido como “[...] um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma primeira forma de significar as relações de poder [...]” (SCOTT, sd, p. 21). Ainda, Scott em seu texto “Gênero: uma categoria útil para análise histórica” deixa claro que gênero em seu entendimento também se apresenta “como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos...” e de forma mais detalhada nos conduz a compreender que gênero abrange as construções sociais desenvolvidas a partir do sexo dos indivíduos.

Por meio de símbolos e normatizações a sociedade define os padrões de conduta que serão esperados de cada indivíduo e que serão cruciais no desenvolvimento das identidades sexuais de meninos e meninas. Então, a partir desses padrões são estipuladas funções sociais possível para cada gênero, os quais também são transmitidos no manual didático aqui analisado:



Informações obtidas a partir do manual didático: APOLINÁRIO, Maria Raquel. Projeto Araribá. São Paulo: Editora Moderna, 2007.

Como podemos observar no gráfico acima, a participação masculina na liderança e na profissão está em igual proporção a participação feminina na família, ou seja, conforme apresentado no livro didático, o homem estaria para o público, assim como a mulher estaria para o privado. Portanto, em nosso estudo a cerca dos estereótipos sociais presentes no manual pedagógico Projeto Araribá, entendemos como função social as atividades e espaços ocupados por ambos os sexos. Para entendermos melhor que atividades são essas construímos cinco unidades de registros, na unidade que denominamos de “função profissional” englobamos todas as palavras, expressões ou idéias referentes às atividades entendidas em nossa sociedade como pertencente ao campo profissional – historiadores, artistas, banqueiros, pintores, arquiteto, por exemplo. Na unidade denominada “função de liderança” foram englobados os termos e ideias referentes a atividades em que homens e mulheres possuem a responsabilidade de orientar os demais – reis, rainha, chefes, líderes tribais, governante, administradores do império, por exemplo.

Na unidade de registro que intitulamos de “submissão”, foram

incluídas as palavras e expressões que determinam uma função entendida como secundária frente às de liderança – como exemplo podemos citar os seguintes termos: servos, camponesas, camponeses, escravas e escravos. Logo, nas unidades de registro denominadas “função religiosa” e “função familiar” foram reunidas as palavras e idéias em que o sexo masculino e feminino estão ligados aos papéis assumidos no âmbito familiar (pai, mãe, irmão, filho, filha, etc.) e somente no caso masculino o religioso (padre, papa, cardeal, bispo, etc.).

Um dos primeiros aspectos notados é que no caso do gênero masculino foram categorizados 312 palavras, expressões ou ideias a cerca de suas funções sociais, enquanto que para o gênero feminino foram realizadas 22 inferências. Além disso, as funções de liderança e profissional ocupam 71% das funções masculinas, sendo que no caso do sexo feminino não há inferência a funções profissionais e as atividades de liderança ocupam somente 9% das expressões categorizadas. O que esses dados significam no ensino-aprendizagem de história?

Como uma resposta inicial podemos mencionar que novamente o gênero masculino é apresentado como “o motor da ação na história”. O passado se desenvolve a partir da liderança desses grandes homens, enquanto que para as mulheres cabia a reclusão do lar, cumprindo seu papel de esposa, filha e irmã. Ainda, a leitura do manual possibilita o entendimento de que a carreira profissional deve ser preocupação dos homens, visto que são os indivíduos desse sexo que são mencionados como atuantes nas profissões abordadas.

O Livro didático não possibilita uma reflexão sobre a realidade dos discentes, uma proposta na qual os mesmos realizassem uma comparação com a contemporaneidade – na qual a mulher já ampliou seus campos de atuação profissional e as responsabilidades familiares estão se modificando –, auxiliaria no entendimento de que as concepções de gênero e funções por eles ocupados são discursos elaborados ao longo do tempo. No entanto, papéis sociais específicos para cada gênero ainda estão presentes no livro didático analisado, a mulher é caracterizada como figura passiva frente à limitação de suas ações.

Além disso, essas características atribuídas aos gêneros também resultam em representações dos mesmos. Rafael Sêga em seu texto “O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici” menciona que:

As representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvidas pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhe que lhe concernem (SÊGA, 200, p. 128).

Por meio das inferências de Sêga é possível compreender que as representações do gênero masculino e feminino são construídas e reafirmadas a partir dos estereótipos presentes no livro didático, visto que se apresentam como uma forma de interpretação do cotidiano de homens e mulheres. Essas representações foram criadas com o propósito de explicar a realidade sexista, uma forma de justificar algumas práticas cotidianas como normais. O autor ainda explica que as representações possuem o papel de orientar as relações sociais, nos levando a concluir que por meio do entendimento do que é ser mulher e do que é ser homem – presentes nos textos do livro didático em questão – e a não historicização dessa hierarquia entre os gêneros, poderá resultar na perpetuação de atos e compreensões sexistas por parte dos discentes.

Entretanto, os conteúdos não são os únicos fatores que contribuem para o entendimento de que há um tratamento diferenciado entre os gêneros, a seguir vamos discutir como sexo masculino e feminino são caracterizados nas imagens presente no livro didático Projeto Araribá.

Considerações Finais

Portanto, o que pretendemos demonstrar ao longo do nosso texto é que o livro didático de maior circulação no Brasil segundo o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD 2012 – contribui para a naturalização de estereótipos de gênero. Respondendo aos questionamentos que apresentamos na introdução de nossas discussões, afirmamos que nos textos é possível verificar espaços e funções sociais específicos para cada sexo.

Os indivíduos do sexo masculino e feminino ainda são caracterizados a partir de dicotomias. Os homens ocupam de forma mais veemente os espaços públicos, pois são eles que desenvolvem as atividades profissionais, de sustento da casa e de orientação secular e espiritual – os títulos da realeza e religiosos. De forma oposta a mulher é representada como a mãe, a filha e esposa,

limitada as ações do cuidado com o lar. Estereótipos que contribuem, então, para a ideia de normalidade por parte dos discentes no que se refere à posição da mulher na sociedade atual.

O manual pedagógico é na maioria dos casos o único recurso didático cotidianamente disponível nas escolas, e devido a isso o mesmo deve auxiliar na reflexão presente/passado. Os vários ofícios efetivados pelas mulheres na Idade Moderna deveriam ser problematizados a partir do questionamento sobre o porquê da impossibilidade da mulher realizar certas atividades e por que essas puderam ampliar suas possibilidades de ação. Essa forma de reflexão deve objetivar um paralelo com a contemporaneidade – conduzindo ao entendimento de que em algumas profissões as mulheres ainda recebem um salário menor do que homem devido a um discurso construído historicamente, o qual legitimou sua inferioridade, por exemplo. Em nosso entendimento o livro didático deve auxiliar o professor na tarefa de proporcionar aos educandos uma reflexão que identifique no passado explicações para o presente, fazendo com que os mesmos percebam que o hoje não é algo dado – pois o mesmo foi arquitetado ao longo dos anos e que por isso também pode ser modificado.

Por fim, o que procuramos deixar claro é que o conteúdo presente nos livros didáticos não devem se apresentar como algo distante das realidades de nossos alunos, o conhecimento estático causa o desinteresse e a não significação do aprendizado. Embora seja de responsabilidade do professor desenvolver propostas que relacionem presente/passado, o manual pedagógico também deveria objetivar por meio das discussões sobre o gênero a compreensão de que as frequentes violências físicas sofrida pelas mulheres na atualidade são resultado de legislações e concepções de tutela do marido que permitiam esse tipo de ato e que ainda persistem em nosso cotidiano, embora já se tenham efetivado modificações legais para a proteção da mulher.

Não desenvolvendo nenhuma dessas discussões exemplificadas – e outras tantas que são possíveis – o Livro didático Projeto Araribá não proporciona o desenvolvimento da consciência histórica, a qual não só se configura como um entendimento sobre a história como também a percepção a cerca da possibilidade de atuação nas realidades em que o discente esta inserido.

FONTE

APOLINÁRIO, Maria Raquel. *Projeto Araribá*. São Paulo: Moderna, 2007.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.pdf>. Acessado em: 13/02/2013.

BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos Entre Textos e Imagens. In: *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2012.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamento e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BURKHARDT, Jacob. *A Cultura do Renascimento na Itália: um ensaio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CAIMI, Flávia Eloisa. Escolhas e usos do livro didático de história: o que dizem os professores. In: *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

CHARTIER, Roger. As práticas da Escrita. In: *História da Vida Privada: Renascença ao século das Luzes*. v. 3 Companhia das Letras, 1991.

DAVIS, Natalie Zemon. *Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

DUBY, Georges; ARIES, Philippe. Séculos XIV- XV: Lareira, família, casa. In: *História da vida privada: Da Europa feudal à Renascença* v. 2. Companhia das Letras, 1990.

FONSECA, Selva Guimarães. História nos guias curriculares – anos 70. In: *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NOGUEIRA, C. M.. O trabalho feminino nas sociedades pré-capitalistas: um breve histórico. In: *A Feminização no Mundo do Trabalho*. Campinas: Autores Associados, 2004.

REVEL, Jacques. O uso da civilidade. In: *História da Vida Privada: Renascença ao século das Luzes*. v. 3 Companhia das Letras, 1991.

ROSEMBERG, Flúvia; MOURA, Neide Cardo de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista. *Combate ao sexismo em livros didáticos: construção de sua*

agenda e sua crítica. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a09.pdf>. Acessado em:
13/02/2013.

RÜSEN, Jörn. Aprendizagem histórica: esboço de uma teoria. In: *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba, W. A. Editores, 2012.

_____. O que é e com que finalidade praticamos (ainda) hoje a didática da história? In: *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba, W. A. Editores, 2012.

SANTOS, Tamires Martins dos. As representações de gênero nos livros didáticos de alfabetização e letramento de 1923-1950. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/As%20representa%C3%A7%C3%B5es%20de%20g%C3%AAnero%20nos%20livros%20did%C3%A1ticos%20de%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20letramento%20de%201923-1950..pdf>. Acessado em: 19/02/2013.

SCOTT, Joan. *Gender: a useful category of historical analyses*. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.

SÊGA, Rafael Algustus. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Mascovici. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ppghist/anos90/13/13art8.pdf>. Acessado em: 27/02/2013.

