



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

SANDRA ALVES MOURA DE JESUS

**REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA E TEXTUAL DE FAMÍLIAS EM LIVROS
DIDÁTICOS (2018-2022): PRESENCAS OU SILENCIAMENTOS?**

SALVADOR – BA

2023

SANDRA ALVES MOURA DE JESUS

**REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA E TEXTUAL DE FAMÍLIAS EM LIVROS
DIDÁTICOS (2018-2022): PRESENCAS OU SILENCIAMENTOS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Professora Doutora Livia
Alessandra Fialho da Costa

SALVADOR - BA

2023

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica. UCSAL. Biblioteca

J58 Jesus, Sandra Alves Moura de
Representação imagética e textual de famílias em livros didáticos
(2018-2022): presenças ou silenciamentos? / Sandra Alves Moura de
Jesus. – Salvador, 2023.
168 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica do Salvador.
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Família
na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Profa. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa.

1. Famílias 2. Livro Didático 3. Imagem 4. Educação 5. História
I. Costa, Livia Alessandra Fialho da – Orientadora II. Universidade
Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.
III. Título.

CDU 316.356.2:002

TERMO DE APROVAÇÃO

SANDRA ALVES MOURA DE JESUS

“REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA E TEXTUAL DE FAMÍLIAS EM LIVROS
DIDÁTICOS (2018-2022): PRESENCAS OU SILENCIAMENTOS? ”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em
Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador

Salvador, 29 de março de 2023

Banca Examinadora



Prof.ª Dr.ª Livia Alessandra Fialho da Costa
Orientador(a) - (UCSAL)



Prof.ª Dr.ª Valdinéia Oliveira dos Santos (IAT)



Prof. Dr. José Luís Sepúlveda Ferriz (UCSAL)

Dedico este trabalho à minha família, em especial aos meus irmãos mais velhos.

AGRADECIMENTOS

Quero inicialmente agradecer a Deus, que para além de um discurso meramente religioso, para mim se traduz na caridade que não exclui, não rotula, que dialoga com a diversidade, que acolhe. Minha fonte de inspiração!

Agradeço à minha querida e numerosa família, tão diversa e importante na minha trajetória de vida, por tantos valores aprendidos que me permitiram tornar-me a mulher que sou hoje. Ao meu pai (*in memoriam*), que me ensinou a arte de transformar dificuldades em oportunidades. À minha mãe, pelas lições de força e resiliência e dos muitos saberes que vão muito além da educação formal. Aos meus irmãos mais velhos, pelo papel tão importante na minha oportunidade de acesso à educação. À minha amada Vó Ana (*in memoriam*), por me ensinar tanto com sua força e simplicidade e por ser tão presente em nossa família. Ao meu esposo Nelson Júnior e ao meu filho Gabriel a minha gratidão pela paciência, pela compreensão das muitas ausências, pela admiração, motivação e por tanto amor.

Não poderia deixar agradecer a todos os professores que deixaram marcas positivas durante o meu percurso formativo, como a querida Professora Maria José, Professor Ubaldo e Professora Zelândia. Assim como os que fizeram ou fazem parte do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador (UCSal), que foram e serão essenciais nesse processo de construção de saberes que deve ser perene, representados aqui, de forma muito carinhosa, pela Professora Doutora Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti, por sua generosidade, partilhas e principalmente por todo o incentivo e importância na concretização do meu tão sonhado retorno à Academia, e também pela a minha orientadora Professora Doutora Livia Alessandra Fialho da Costa, por quem guardo imensa gratidão pelo apoio que viabilizou minha permanência como aluna desse Programa de Pós-graduação, além dos muitos aprendizados no percurso da construção desta dissertação, em especial por ajudar-me a compreender de maneira tão peculiar a sala de aula enquanto espaço privilegiado de dúvidas e questionamentos. O meu muito obrigada também aos membros da minha banca de qualificação, nas pessoas da Professora Doutora Valdineia Oliveira e do Professor Doutor José Eduardo Santos, que muito agregaram no processo construtor desta dissertação, e à Instituição PROSUC/CAPES, pelo financiamento que permitiu transformar meu sonho em realidade. Agradeço ainda às funcionárias da UCSal Ana

Carla Reis de Almeida Dourado e Cristiane Lima dos Santos, que fizeram a diferença positivamente em muitos momentos desse percurso acadêmico. Assim como, agradeço aos gestores, coordenadores, professores e demais funcionários das duas escolas públicas que foram alvo desse estudo, especialmente pelo espaço aberto à pesquisa, passo tão importante para a circulação de ideias, saberes e conhecimento.

Agradeço por ter sido oportunizada a ter por perto pessoas tão especiais, como a amiga e incentivadora de todas as horas Saionara Bonfim Santos. Sobretudo, a minha gratidão a essa rede de colaboração tão salutar nessa caminhada em busca do conhecimento, representada pelos os meus colegas de turma, por estarem comigo nesse trilhar de troca de experiências e de aprendizados, apoiando, torcendo e vibrando juntos por cada etapa vencida. Não citarei nomes, mas tenho certeza que alguns já sabem que conquistaram minha amizade e garantiram um lugar reservado em meu coração.

Enfim, sou grata pelas dificuldades que consegui transformar em lições ao longo da vida, por ter conseguido adquirir a consciência do inacabamento tão necessário no processo de aprendizagem, mas, sobretudo, pela oportunidade de seguir nessa deliciosa e desafiante aventura em busca do conhecimento, para que através dele se descortinem possibilidades de semear gente, sonhos e esperanças. Afinal, ainda que vivamos em tempos desafiadores e num país que sucateia a educação, avançar no acesso ao conhecimento é uma forma de resistência. Precisamos aprender com os Cactos...

Creia como os cactos
Que têm força pra seguir
Buscam a luz
Aceitam pleno sol
Querem constância
Têm flores de esperança.
(GARRUTH, 2022).

RESUMO

Esta pesquisa analisa como aparecem as imagens e textuais de famílias, entre 2018 e 2022, nos livros didáticos de História destinados ao Ensino Fundamental II utilizados em duas escolas públicas da cidade do Salvador. Objetivou, sobretudo, identificar se as representações imagéticas e textuais que figuram nos livros evidenciam as diversidades inerentes às várias estruturas e composições familiares na atualidade. Buscou-se verificar se há permanências ou rupturas em relação aos modelos de famílias considerados “tradicionais”. Nesse sentido, intencionou perceber se havia ausência de uma leitura crítica dessas representações e como esta favorecia a instrumentalização do livro didático na veiculação e perpetuação de modelos discriminatórios de família; buscou ainda entender se o material contribuía para que os discentes não se percebessem como sujeitos históricos ativos, a partir dos silenciamentos que podem reforçar estereótipos e padrões cristalizados na sociedade. Assim, a partir de um diálogo interdisciplinar, esta pesquisa, de cunho qualitativo, visou provocar reflexões e discussões que favoreçam uma análise crítica e o exercício da cidadania dentro do ambiente escolar e fora dele. A dissertação traz uma análise dos principais atores no processo de ensino e aprendizagem, traçando um perfil dos docentes da disciplina de História e dos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental II. Considera todas as complexidades que envolvem a elaboração dos manuais didáticos, o cenário que subsidia sua produção e circulação ao longo do tempo, que está diretamente relacionado com as dificuldades e tantos desafios inerentes ao sistema educacional no qual estão inseridos.

Palavras-chave: famílias; livro didático; imagem; Educação; História.

ABSTRACT

This research analyzes how images and texts of families appear, between 2018 and 2022, in History textbooks for Elementary School II used in two public schools in the city of Salvador. It aimed, above all, to identify whether the imagery and textual representations that appear in the books show the diversities inherent in the various family structures and compositions today. We tried to verify if there are permanencies or ruptures in relation to the models of families considered “traditional”. In this sense, it intended to understand if there was a lack of a critical reading of these representations and how this favored the instrumentalization of the textbook in the propagation and perpetuation of discriminatory models of family; also sought to understand whether the material contributed to the students not perceiving themselves as active historical subjects, based on silencing that can reinforce stereotypes and patterns crystallized in society. Thus, based on an interdisciplinary dialogue, this research, of a qualitative nature, aimed to provoke reflections and discussions that favor a critical analysis and the exercise of citizenship within the school environment and outside it. The dissertation brings an analysis of the main actors in the teaching and learning process, outlining a profile of the History teachers and the students of the 9th year of Elementary School II. Consider all the complexities that involve and elaboration of textbooks, the scenario that subsidizes their production and circulation over time, which is directly related to the difficulties and many challenges inherent to the educational system in which they are inserted.

Keywords: families; textbook; image; Education; History.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Análise das imagens de famílias	49
Figura 2 –	Roteiro semiestruturado de entrevista – docentes	51
Figura 3 –	Roteiro semiestruturado de entrevista – discentes (Grupo Focal)	53
Figura 4 –	Descrição da coleção analisada	56
Gráfico 1 –	Total de imagens de famílias (99)	64
Gráfico 2 –	Classificação de raça/etnia	65
Gráfico 3 –	Predominância de Gênero	66
Gráfico 4 –	Território	67
Gráfico 5 –	Classes sociais	68
Gráfico 6 –	Gerações	69
Gráfico 7 –	Tipos de imagens	69
Gráfico 8 –	Relação com texto	70
Figura 5 –	Imagem do livro do 6° ano – página 7	74
Figura 6 –	Imagem do livro do 6° ano, página 17	75
Figura 7 –	Imagem do livro do 7° ano, página 145	77
Figura 8 –	Imagem do livro do 7° ano, página 198	79
Figura 9 –	Imagem do livro do 8° ano, página 18	82
Figura 10 –	Imagem do livro do 8° ano, página 191	83
Figura 11 –	Imagem do livro do 9° ano, página 23	86
Figura 12 –	Imagem do livro do 9° ano, página 155	88
Gráfico 9 –	Instituições de Ensino que os docentes lecionam	93
Gráfico 10 –	Gênero/Etnia e Formação por autodeclaração dos docentes	94
Gráfico 11 –	Religião por autodeclaração dos docentes	96
Gráfico 12 –	Livro didático e imagens – escolhas e habilidades	97
Gráfico 13 –	Composição Familiar docente	101
Gráfico 14 –	Gênero Perfil etário por autodeclaração dos discentes	107
Gráfico 15 –	Religião e Etnia por autodeclaração dos discentes	108
Gráfico 16 –	Composição Familiar – Discentes	110
Figura 13 –	Imagem do Livro do 6° ano, página 9	113
Figura 14 –	Imagem do Livro do 7° ano, página 205	116
Figura 15 –	Imagem do livro do 8° ano, página 227	123

Figura 16 –	Imagem do livro do 9° ano página 249	128
Figura 17 –	Desenho 1 produzido no Grupo Focal A – 2022	132
Figura 18 –	Desenho 2 produzido no Grupo Focal A – 2022	132
Figura 19 –	Desenho 3 produzido no Grupo Focal A – 2022	133
Figura 20 –	Desenhos 4 e 5 produzidos no Grupo Focal A – 2022	133
Figura 21 –	Desenho 6 produzido no Grupo Focal A – 2022	134
Figura 22 –	Desenho 1 produzido no Grupo Focal B – 2022	134
Figura 23 –	Desenho 2 produzido no Grupo Focal B – 2022	135
Figura 24 –	Desenho 3 produzido no Grupo Focal B – 2022	135
Figura 25 –	Desenho 4 produzido no Grupo Focal B – 2022	136
Figura 26 –	Desenho 5 produzido no Grupo Focal B – 2022	136
Figura 27 –	Desenho 6 produzido no Grupo Focal B – 2022	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CNJ –	Conselho Nacional de Justiça
CNS –	Conselho Nacional de Saúde
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
FMI –	Fundo Monetário Internacional
FNDE –	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
PCNs –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD –	Programa Nacional do Livro Didático
STF –	Supremo Tribunal Federal
TALE –	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	TEORIZANDO CONCEITOS E DISCURSOS EM MOVIMENTO	21
2.1	ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS SOBRE O CONCEITO DE FAMÍLIA	21
2.1.	Diversidade cultural e étnico-racial das famílias brasileiras	27
1		
2.2	A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E A INCORPORAÇÃO DA IMAGEM COMO FONTE HISTÓRICA E RECURSO DIDÁTICO	31
2.3	O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVA	36
2.3.	Breve panorama histórico	36
1		
2.3.	O Livro didático de História e suas contribuições para a 2 formação de uma política cidadã	40
2.3.	Um olhar sobre representações e simbologias dos manuais 3 didáticos de História	43
3	O TRILHAR METODOLÓGICO	48
3.1	DESCRITIVO DA PRIMEIRA ETAPA	49
3.2	DESCRITIVO DA SEGUNDA ETAPA	50
3.2.	Primeiro Encontro	53
1		
3.2.	Segundo Encontro	54
2		
3.3	CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A TRILHA METODOLÓGICA	55
4	DADOS EM ANÁLISE – RESULTADOS E DISCUSSÕES	58
4.1	UM OLHAR SOBRE A COLEÇÃO DIDÁTICA	58
4.2	CONHECENDO O AUTOR E A SUA COLEÇÃO DIDÁTICA	59
4.3	OS SILÊNCIOS EM TORNO DO TEMA FAMÍLIAS	61
4.4	OS DADOS SOBRE FAMÍLIAS E “POSSÍVEIS FAMÍLIAS” NOS LIVROS DIDÁTICOS	63
4.5	BREVE SISTEMATIZAÇÃO A PARTIR DOS DADOS APRESENTADOS	71

5.0	AS IMAGENS DA COLEÇÃO DIDÁTICA EM DESTAQUE	72
5.1	LIVRO DO 6º ANO	73
5.2	LIVRO DO 7º ANO	77
5.3	LIVRO DO 8º ANO	80
5.4	LIVRO DO 9º ANO	85
5.5	IMAGENS DE FAMÍLIAS ANALISADAS: CONTEXTOS E NARRATIVAS	89
6	OS DESAFIOS E A IMPORTÂNCIA SOCIAL DOS DOCENTES: UMA VISÃO ETNOGRÁFICA	92
6.1	ATUAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS SOBRE ESCOLHAS E FORMAÇÃO	93
7	GRUPOS FOCAIS COM DISCENTES: O DESVELAR DE PADRÕES E POSSIBILIDADES	103
7.1	O PERFIL DOS DISCENTES	106
7.2	AS IMAGENS: INTERAÇÕES E DISCUSSÕES	111
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
9	REFERÊNCIAS	143
	APÊNDICE A – Cronograma	154
	APÊNDICE B –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Docente	155
	APÊNDICE C –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável	157
	APÊNDICE D –Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Aluno	159
	APÊNDICE E – Orçamento	161
	APÊNDICE F – Quadro Metodológico	162
	APÊNDICE G – Declaração Antiplágio	163

1 INTRODUÇÃO

Mesmo em um tempo presente tão singular na história mundial, em razão da crise sanitária (Covid-19), marcado por tantos momentos recentes de incertezas, medos, lutos e lutas, tensões e instabilidades que abrangem todas as dimensões sociais, num período de tantas distopias, acreditar potencialmente na educação como um agente de transformação social foi uma das principais motivações para a realização deste estudo. Um movimento desafiador que envolveu escolhas difíceis, mas necessárias para a realização não apenas de um projeto de pesquisa, mas de vida.

À época do trabalho de conclusão de curso na graduação, quando me licenciava em História, fui instigada a realizar uma pesquisa envolvendo o processo de ensino e aprendizagem através dos livros didáticos, pela forte presença no cotidiano escolar, muitas vezes como balizador da prática docente e também pela sua influência no subjetivo campo de elaboração de saberes dos discentes. Foi considerada ainda a tríplice e complexa relação entre o Estado, a escola e a família, além do contexto social e mercadológico que os envolvia. A perspectiva era a de avançar com o aprofundamento nesse tema, porém, ao longo do percurso, surgiram alguns obstáculos e foi preciso adiar esse projeto. Somente após aproximadamente quinze anos essa inquietação se corporificou e se traduziu numa mudança radical, ao encerrar uma longa trajetória profissional consolidada em outro segmento que não possuía relação direta com a educação. Assim, em 2021, ao iniciar o mestrado, retomei o meu projeto num contexto de pandemia e isolamento social, o que representou um recomeço cheios de sabores, cores, mas também de muitos desafios.

Desde então, o que antes era um projeto que precisava ser retomado, transformou-se num objetivo de vida. O desejo latente desse retorno tão esperado à Academia, em um momento tão complexo, era alimentado pela necessidade de retribuir a todas as pessoas que fizeram e fazem parte da minha história – especialmente àquelas que, de alguma forma, me possibilitaram ter acesso à educação e que me incentivaram a seguir na contramão do lugar social que outras achavam que estava reservado para mim. Oportunidade também de transgredir a ordem das coisas, ir além e embarcar nessa aventura do conhecimento, que nos permite o pensar criticamente e o esperar tão falado por Freire (2004), apesar de

tantas vulnerabilidades sociais e de uma política de sucateamento da Educação que ainda hoje urge a necessidade de enfrentamento.

Outro fator relevante é que num passado recente não havia distribuição gratuita de livros didáticos para todas as etapas da educação básica. Muitos alunos de escolas públicas que vivenciaram esse momento sabem bem o que significa sentir-se negligenciados e segregados do saber, pois economicamente não lhes era possível comprar os livros utilizados em sala de aula. Sendo esta outra relação visceral que me conecta com este estudo, pois essa realidade foi vivida por mim na década de 1990, quando cursava o Ensino Médio numa escola pública de Salvador. Recordo-me que à época fui impedida por um professor de participar da aula, pois não portava o livro que ele pediu que fosse comprado para estudar a sua matéria. Portanto, se temos políticas públicas, inclusive um programa voltado para a distribuição de livros didáticos – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – de forma universalizante no Brasil desde 2008, é preciso colocar os manuais didáticos – sejam eles físicos ou digitais – no campo teórico das discussões, para que se persiga melhorias constantes não apenas na sua produção, mas também no fazer pedagógico em sala de aula, para que exclusões de nenhuma natureza encontrem na escola espaço para veiculação. O acesso aos livros didáticos precisa ser visto para além de uma simples filantropia para as camadas socialmente mais vulneráveis, no caso da escola pública, mas como um direito e como uma possibilidade ao exercício da cidadania.

Diante disso, na pesquisa, para além de se pensar num lugar de fala, é preciso dar voz às múltiplas falas que nem sempre possuem o direito de se expressar. Assim, apesar de interesses econômicos, estéticos, ideológicos e até educacionais que envolvem as produções dos manuais didáticos de História, não se pode permitir o negligenciar das discussões acerca das diversidades das famílias em sala de aula. Daí a importância de se refletir acerca das imagens e extratos textuais de famílias presentes nos manuais didáticos de História e de como estes recursos podem fazer com que a escola seja um importante lugar de veiculação e perpetuação de estereótipos e preconceitos, de forma que possa continuar transmitindo todos os valores que foram ideologicamente cristalizados, quando deveria atuar justamente na contramão. Especialmente num momento em que se observa o crescer de tantas intolerâncias entre as pessoas, advindas principalmente de uma polarização política e ideológica enfrentada pela sociedade atual, em que a

ala mais conservadora tem enaltecido, com mais veemência nos últimos tempos, os valores do modelo da família conjugal e heteronormativa (muitas vezes a partir de discursos religiosos), em contraposição a uma realidade social que abarca uma diversidade de configurações familiares.

Diante disso, enquanto professora de História atuante e pedagoga, a pretensão é que esta pesquisa provoque inquietações e debates que favoreçam novos olhares acerca da diversidade de configurações familiares que faz parte da realidade social dos discentes e que destoa do modelo que ao longo do tempo tornou-se hegemônico nos manuais didáticos, de modo que essas discussões consigam alcançar a escola, os atores sociais que a compõem, assim como os recursos didáticos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Sobretudo, que abra caminhos para novos estudos em diferentes perspectivas, principalmente na Região Nordeste, onde se identificou poucas pesquisas sobre os livros didáticos de História. Embora estudo recente aponte que o assunto é de interesse nacional, foi identificada uma distribuição desigual nas regiões brasileiras acerca dessa temática, tendo sido percebida uma maior concentração na Região Sudeste, com ênfase no estado de São Paulo, o que pode se justificar pelo número de programas voltados ao estudo desse conteúdo e à quantidade de editoras presentes nesta região (SILVA, 2018).

A expectativa, ainda, é que as discussões propostas neste estudo não fiquem apenas na estaticidade de repositórios. É preciso um esforço para que haja uma conexão entre os debates públicos e as reflexões científicas (NÓVOA, 2015), de maneira que um maior número de pessoas tenha acesso aos materiais produzidos pelos pesquisadores e que essas discussões se façam presentes nos cursos de formação de docentes e no cotidiano das escolas, para que a pesquisa seja a base formativa dos docentes e, logo, dos discentes. Esta constitui uma das premissas desta pesquisa: subsidiar oficinas de discussões acerca da temática pesquisada, no processo de formação continuada de docentes, durante as semanas pedagógicas das instituições pesquisadas. Afinal, não é apenas dever do Estado o acesso a livros e materiais didáticos de qualidade, esta é uma responsabilidade de toda a sociedade, e de um modo muito especial, dos profissionais docentes. Muitas vezes se perpetuam silenciamentos ao aplicar os conteúdos de forma engessada e sem fazer um paralelo com a realidade dos discentes. Tratar os recursos visuais como meras ilustrações é um exemplo desse silenciamento. Os docentes têm um papel

fundamental nos processos de mudanças sociais e de como o ensino de História pode impactar na formação de futuras gerações, como bem pontua Bittencourt (2018), destacando o quão é importante e essencial o investimento na formação profissional continuada da docência, tendo em vista a rapidez das transformações no mundo do trabalho e no uso das novas tecnologias, e como essa virtualidade afeta as escolas.

A escola traz, em sua arquitetura, uma ideia de futuro, de sonho, e funciona como agenciadora de consciências, de forma que a educação é um capital social que tem potencial para gerar outros capitais. Sendo assim, precisa ser pensada pelo e para os direitos humanos, pois dentro dela cabe toda uma sociedade, seus anseios e suas mazelas. Dessa maneira, os livros didáticos figuram como importante recurso para o processo de ensino e aprendizagem, daí a importância das discussões e provocações em torno destes, para que sejam pensados e utilizados de forma socialmente responsável, mas sem desconsiderar os seus limites e possibilidades, além de toda a complexidade que envolve sua análise e o sistema educacional no qual está inserido.

A presente pesquisa pretendeu identificar como as imagens e os descritivos textuais de famílias são retratadas nos manuais didáticos de História. O foco principal dessa observação é voltado para o exame das permanências e rupturas dos estereótipos embutidos nas representações imagéticas e textuais analisadas.

A inquietação que motivou a realização desta pesquisa foi a de observar se as imagens e extratos textuais presentes na coleção analisada refletiam a diversidade inerente aos tipos de estruturas familiares da atualidade. O protagonismo feminino nas relações a partir da realidade de muitas mulheres chefes de família, as relações homoafetivas, adotivas, uniparentais, pluriparentais, a pluralidade étnica e racial das famílias brasileiras e as relações recompostas são alguns exemplos de formatos de famílias que se (re)construíram ao longo do tempo e tornaram-se a “realidade” da família contemporânea. Configurações familiares que se fundam, na maioria das vezes, através do pilar da afetividade e da necessidade de completude (SINGLY, 2011).

Assim sendo, o problema que se insere nessa perspectiva é o de observar valores, conceitos e representações implícitas ou explícitas nos recursos imagético-textuais avaliados, cabendo o seguinte questionamento: Que representações imagéticas e textuais de famílias aparecem nos livros didáticos de História utilizados

do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental II? Tendo como premissa alguns pressupostos teóricos aqui elencados: As representações refletem as diversidades das estruturas familiares na atualidade? Elas contemplam a sua formação-composição, intergeracionalidade, classes sociais e as relações de identidades territoriais e étnico-raciais? A religião influencia a percepção dos(as) docentes e discentes acerca dos conteúdos históricos presentes nos materiais didáticos? Favorecem saberes múltiplos ou perpetuam estereótipos e preconceitos cristalizados na sociedade? Afinal, esses e outros questionamentos permeiam há algum tempo os espaços acadêmicos, ganhando uma conotação de relevância quando estudos afirmam que os materiais didáticos carregam um sistema de valores, ideologias e cultura de uma dada sociedade (BITTENCOURT, 2008). Torna-se ainda relevante abordar alguns aspectos essenciais acerca da concepção e uso dos materiais e livros didáticos, bem como a sua relação entre a produção didática e a indústria cultural.

Desse modo, a partir de um debate que assinala os livros básicos (didáticos), vinculados ao PNLD, como principais veiculadores e difusores de conhecimentos científicos – apesar de avanços tecnológicos e da pandemia (Covid-19) –, esses manuais predominam como instrumentos no processo de ensino e aprendizagem, figurando como elemento essencial de transmissão de saberes dentro de uma cultura escolar (MUNAKATA, 2012). Constatações que derivam de uma prática educacional, em que os manuais didáticos têm estado presentes por séculos em nosso cotidiano e representam um elemento tradicional do ensino (BITEENCOURT, 2008; SILVA, 2018).

Nesse aspecto, as reflexões sobre os livros didáticos não podem ser dissociadas do sistema educacional e da sociedade globalizada em que estão inseridos. Logo, é preciso considerar que eles se relacionam de forma intrínseca com os problemas gerais da educação (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987). Assim, analisar as imagens e textos sobre famílias presentes nos livros didáticos selecionados objetiva observar se eles contribuem para a construção de saberes múltiplos e sobre as experiências humanas.

Nesse tocante, o objetivo geral que norteia esta pesquisa é analisar as representações imagéticas e textuais de famílias em livros didáticos de História do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental II, publicados entre os anos de 2018 e 2022, vinculados ao PNLD, distribuídos por editora reconhecida pelo Ministério da

Educação (MEC) e utilizados em escolas da rede pública de ensino na cidade do Salvador. Dessa forma, pretendeu-se entender as dificuldades que se apresentavam na interpretação das imagens e conteúdos textuais dos manuais didáticos de História do Ensino Fundamental II pelos docentes e discentes, para identificar como aparecem as representações e se elas refletem as diversidades das estruturas familiares na atualidade nas diferentes classes sociais, gênero, identidade territoriais e étnico-raciais, formação/composição, religião e suas intergeracionalidades¹.

A partir dessas problematizações, buscou-se observar que tipos de leituras são realizadas das imagens presentes na coleção didática utilizada pelos discentes e se esses manuais se consolidam como instrumentos de veiculação e de perpetuação de modelos discriminatórios e preconceituosos. Pergunta-se também se as imagens contribuem para que os discentes do Ensino Fundamental II se percebam ou não como sujeitos históricos ativos, tendo em vista que as representações imagéticas produzem reforço ou silenciamentos que podem consolidar estereótipos e padrões. Até porque, diante da complexidade que está inserida na própria definição teórica acerca do conceito de família e todo o debate existente, qualquer conceituação estática de família na atualidade é lançar-se num lugar de polêmica (VENTUROSOS, 2017).

Esta pesquisa se desdobrou em objetivos específicos listados a seguir, que estão alinhados com os pressupostos teóricos que a conduzem, no intuito de responder à problematização que motivou a realização deste estudo: observar as presenças e/ou ausências de imagens e textuais de famílias nos livros didáticos analisados e se as representações identificadas refletem as diversidades das estruturas familiares na atualidade; pesquisar se há as dificuldades na interpretação das imagens e conteúdos textuais dos livros didáticos do Ensino Fundamental II de História por parte dos docentes e discentes; verificar se há preparação dos(as) profissionais docentes para lidar com a leitura de imagens e suas simbologias; identificar se a religiosidade dos docentes e discentes interfere na percepção das representações de famílias presentes nos livros didáticos utilizados na pesquisa.

Para tanto, alguns autores, como Aboim (2012), Bauer e Gaskel (2008),

¹ Termo muito discutido em pesquisas científicas na atualidade, cujo significado se relaciona com o que se realiza entre duas ou mais gerações e deriva da palavra Intergeracional (adjetivo): “[...] relacionado com o que se estabelece entre duas ou mais gerações: pobreza intergeracional; comportamentos intergeracionais.” (DICIO, 2022^a). Fonte: Dicionário Online Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 17 fev. 2022.

Bittencourt (1998, 2008, 2018), BNCC... (2020), Bogdan e Biklen (1994), Bourdieu (1989, 1993), Burke (1997, 2004), Choppin (2004), Chartier (1987), Cordeiro (2018), Donati (2008), Foucault (1999), Freitag, Motta e Costa (1987), Giddens (1993), Godbout (1999), Jacquet e Costa (2004), Neiva (1993), Melo (2018), Minayo, Deslandes e Gomes (1994) Minayo, Assis e Souza (2005), Miranda e De Luca (2004), Moscovici (2007), Munakata (2004, 2012, 2016), Nepomuceno (2013), Petrini (2005, 2008), Petrini e Cavalcanti (2013, 2020), Reis (2007), Santaella (2012), Sarti (1996, 2004, 2005), Scott (2013), Singly (2011), Silva (2018), Torres (1987) e Venturoso (2017), foram tomados como referenciais teóricos fundamentais no embasamento conceitual desta pesquisa. A opção por conceitos e perspectivas de diferentes autores pautou-se no caráter interdisciplinar das discussões, englobando temáticas como família, livro didático, educação, representações sociais e semiótica. Além disso, foi relevante lançar mão de outras fontes, como teses e dissertações disponíveis no Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador e fora dele, relacionadas à temática proposta e privilegiando a realidade educacional brasileira, sobretudo a baiana, as quais encontram-se devidamente referenciadas neste trabalho.

2 TEORIZANDO CONCEITOS E DISCURSOS EM MOVIMENTO

Para nortear este estudo, foi importante um aprofundamento a partir do contexto histórico para melhor compreender a temática, bem como as profundas transformações sofridas pela família, pela escola e pelos manuais didáticos ao longo do tempo. Para além da abstração da pesquisa social, é importante entender o objeto das ciências sociais como histórico, considerando a sua provisoriedade e o seu dinamismo, questões inerentes a qualquer discussão social (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 1994).

Assim, o referencial teórico utilizado nesta pesquisa está embasado em estudos sobre os apontamentos históricos e contemporâneos acerca do conceito de família e da sua diversidade cultural e étnico-racial na composição da sociedade brasileira; do percurso histórico dos livros didáticos, da sua construção como objeto cultural e da sua importância para uma política cidadã; assim como na teoria das representações sociais e a semiótica, que podem ser úteis para melhor compreender o pensamento social e a forma de leitura de mundo, diante dos recursos imagéticos e textuais sobre famílias e seu universo simbólico construído socialmente. É relevante nessa perspectiva compreender a mediação e regulação do Estado e toda a tensão que envolve a sua relação com a sociedade – especialmente a família e a escola –, além do contexto mercadológico editorial que, inexoravelmente, está imbricado com a produção do livro didático.

2.1 ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS SOBRE O CONCEITO DE FAMÍLIA

Não há um conceito universalizante sobre família: ela é múltipla e diversa, assim como as sociedades. A formação da família é cultural e não pode ser pensada sem considerar a abstração de uma definição que está em movimento, ou seja, em constante transformação. Sendo relevante destacar sua função de reprodução biológica, mas principalmente a sua função de reprodução social. Assim, pensar a família na atualidade dentro da dinamicidade social que ela está inserida traz como ponto de partida que não há um conceito estático. Há uma diversidade de formas familiares dentro e fora de uma mesma época histórica, pois, independentemente de sua composição e até mesmo de questões de transversalidade com base no

conceito geracional, é neste lugar social que são vividos os nascimentos, os lutos, os adoecimentos, onde há pertencimentos e vínculos, isto é, o espaço onde a sociedade acontece. “A família, seja como for composta, vivida e organizada, é o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo” (SARTI, 2004, p. 17). Desse modo, as famílias fazem parte de um mundo mutável e diversas são as transformações advindas dos contextos históricos, econômicos e culturais que vão impactar na sua forma de organizar-se.

A Sociologia vai discutir questões relacionadas à família com o advento da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, ou seja, o conceito de família a partir de um viés de relação social. A sociedade em transformação impulsiona o pensar sobre os ideais de família – o poder do homem sobre os filhos e as mulheres, por volta dos séculos XIX e XX – no antigo regime, por exemplo, não cabia o questionamento do papel da mulher no âmbito doméstico e vinculado ao biológico.

A crise da modernidade e o advento do capitalismo fazem emergir como consequências, entre outras questões, o individualismo e o utilitarismo. Tudo que era passado passou a ser visto como um conjunto de críticas, de erros e superstições religiosas, uma verdadeira implosão do tempo. Desconstruiu-se o passado e o futuro, o que importa é o agora. Já a família, vista a partir da lógica do utilitarismo vinculado ao universalismo, se dá com base em um movimento que provoca uma despersonalização do indivíduo, o sujeito passa a ser medido pela sua utilidade e pelo seu resultado; sobretudo no setor industrial, homens e as mulheres são vistos pelas funções que podem realizar. Hoje, com o processo de automação, isso se evidencia ainda mais. Os valores morais são sobrepostos pela utilidade do indivíduo, dentro de um sistema de racionalização em que a única coisa que importa é o resultado. Evidentemente este movimento impactará significativamente na forma das famílias se relacionarem e se organizarem (PETRINI; CAVALCANTI, 2020).

Com base numa corrente de pensamento que relaciona a família e a dívida, há a afirmação que em qualquer sociedade a família é espaço privilegiado para que a dívida aconteça de forma intensa e onde se faz o aprendizado dela. Muitos autores tentam reduzir a família aos fenômenos de circulação do utilitarismo, contudo, para Godbout (1999), é na cisão da relação familiar, com o divórcio, que há este acerto de contas. Entre outras palavras, é a partir da necessidade de se calcular para se obter o máximo da partilha de bens que a relação se mercantiliza e sai da esfera da dívida. Apesar disso, a dívida perpassa e organiza diferentes

esferas sociais e convive com mercadoria. O dom e a mercadoria conversam, se entrelaçam, divergem e colaboram para a reciprocidade. Sua relação está pautada numa tríade da circulação dadivosa: dar, receber e retribuir, que envolve as relações.

Surge o conceito de valorização do indivíduo, o afastamento da ideia do coletivo baseada na teoria da secularização, em que se acreditava que seria possível gerar indivíduos desapegados das religiões e dos grupos. Nesse tocante, Torres (1987) vai chamar de conflituoso o paradigma entre o individualismo e a individualização, pois se no individualismo se prega o afastamento do coletivo, a individualização está baseada na ideia de que para o sujeito garantir o seu eu individual precisa do outro para realizar-se pessoalmente e ter autonomia (casamento). Corroborando com esse pensamento, Aboim (2012, p. 101) vai afirmar que:

Na realidade, as raízes do individualismo estão longe de ser recentes: a filosofia política do século XVIII, a tradição do utilitarismo e liberalismo, bem como o romantismo do século XIX concorreram para o centramento no indivíduo como unidade social e valor moral. Por outro lado, a passagem da imagem de um indivíduo racional, detentor de uma moral kantiana de origem transcendente, para a de um indivíduo emocional, portador de pulsões e desejos de matriz freudiana, contribuiu para o desenvolvimento de uma preocupação com a vida psíquica dos indivíduos, com o seu eu, a sua individualidade. Nessa óptica, as dimensões de realização individual, afetiva e emocional tornar-se-iam cada vez mais importantes. O mesmo é dizer: o amor, a família, a amizade, a identidade privada.

Para Donati (2008), a partir de uma perspectiva que traz como bojo principal a abordagem relacional na família, surge um novo paradigma para compreender os fenômenos sociais: na medida em que a sociedade se articula, ela se torna complexa. Assim, é importante afastar-se de analogias espaciais e biológicas para assumir um ponto de vista relacional. Nesse sentido, apesar da complexidade que envolve a definição do conceito, aqui a família é vista como símbolo forte, estável e relevante ao longo do tempo e vida social, e tem como ponto de partida a reciprocidade nas relações. Considera também o contexto de totalidade na família, numa relação plena, incluindo todas as dimensões da existência humana. Realiza ainda um contraponto com o funcionalismo, afirmando que se o cuidado não está baseado num ponto de vista relacional, num espaço de troca que há afeto e reciprocidade, trata-se apenas de função de cuidar, sem haver uma relação de afetividade, e isso pode trazer consequências sociais até no desenvolvimento

biológico da criança, como exemplifica. Na abordagem relacional busca-se, sobretudo, entender a morfogênese de como a família se constrói em suas relações, na formação, no tempo e na dinâmica da sociedade contemporânea. Traz uma crítica à falência da família, pois nota-se um processo sociocultural em que surgem novas configurações e pluralização familiares. Apesar de preconizar o afastamento do biológico para aproximar-se do relacional, destaca uma ligação entre sexualidade e geração, que pode ser cortada a partir de novos arranjos de família. De modo geral, a família é vista a partir de sua condição relacional, em que são valorizadas as ações recíprocas e conexões entre os sujeitos.

Ao analisar a família contemporânea, de um ponto de vista das Ciências Sociais, Singly (2011) observa que na teoria clássica Durkheim discorre acerca da passagem da família patriarcal para a família conjugal e moderna centralizada na parceria entre cônjuges. Embora Durkheim, importante teórico social, parta de uma linha da escola funcionalista e positivista, vai da discussão do conceito de família ancorada no biologismo para pensar a família cultural, o que abre dimensões para se pensar em outras formas de família (SINGLY, 2011). Demonstra, assim como outros autores – Donati (2008) e Aboim (2012) –, o movimento em que o público e o privado se entrelaçam e o Estado assume papel regulamentador para normatizar os casos de violência no espaço privado, especialmente a violência contra crianças e mulheres, além do divórcio:

No seu primeiro curso, Durkheim enuncia o paradoxo da família conjugal: cada vez mais <<privada>> e, ao mesmo tempo, cada vez mais <<pública>>. A focalização nas pessoas, o processo de independência da família em relação aos parentes e à vizinhança redobra uma lógica de maior dependência face ao Estado. (SINGLY, 2011, p. 16, grifo do autor).

Singly (2011) chama ainda atenção para alguns estudos antropológicos e de demografia histórica que, ao focalizarem a estrutura da família apenas pelos seus elementos visíveis e de simples descrição estatística, desconsideram o modo como vivem e funcionam essas famílias. Pontua, por exemplo, que a justificativa de que família nuclear composta por um homem, mulher e seus filhos sempre existiu não significa afirmar que este modelo terá funções idênticas ou mesmo que as relações entre sexo e geração sejam as mesmas. O que nos remete a pensar que, para além de teorias que envolvem o conceito de família, a complexidade de sua definição perpassa o tempo histórico e o espaço social, de modo que as diferentes formas de

se pensar família convivem, se contrapõem, se complementam. Cabe ainda ressaltar que as mudanças históricas e sociais não acontecem obedecendo uma lógica de linearidade, sendo que um dos grandes desafios da família contemporânea – que de certa forma hoje possui um leque de possibilidades de exercer o poder de escolha, o que decorre de um contexto de globalização, além da expansão econômica e tecnológica – não está na sua estrutura, mas no seu simbolismo, como afirma Sarti (2004, p. 14-15):

Nesse jogo entre o mundo exterior e o mundo subjetivo, as construções simbólicas operam numa relação especular. Assim acontece na família. O discurso social sobre a família se reflete nas diferentes famílias, como um espelho. Em cada caso, entretanto, há uma tradução desse discurso, que, por sua vez, devolverá ao mundo social sua imagem, filtrada pela singularidade das experiências vividas. Assim, cada família constrói seus mitos a partir do que ouve sobre si, do discurso externo internalizado, mas devolve um discurso sobre si que contém também sua própria elaboração, objetivando sua experiência subjetiva.

Apesar de se discutir a existência de um déficit teórico para tratar o conceito de família, muitos foram os movimentos e autores que teorizaram sobre amor, afeto, conjugalidade, romantismo e sexualidade, e seu impacto no âmbito familiar e na sociedade. No contexto dessas transformações e discussões ao longo do tempo, é possível, por exemplo, compreender que o amor romântico do século XVIII foi configurado e se transformou na concepção que se tem na atualidade e explica a construção da ideia de conjugalidade e de afeto aos filhos, tão disseminada nos espaços midiáticos como o cinema e a televisão. Conjectura que nos ajuda a compreender as discussões acerca da efemeridade das relações, como a discussão do conceito de amor líquido trazido por Bauman (2004), que se refere a um amor que não tem consistência. Acerca de como questões econômicas vão influenciar as relações familiares, Giddens (1993) afirma que a permanência ou não do casal está atrelada ao fato de que seja possível estabelecer um troca a partir do investimento feito, marcando a relação afetiva pensada a partir uma lógica de mercado.

Outro ponto de relevância que marcará profundamente as relações familiares e a própria história da família se refere à mudança de paradigma relacionada à sexualidade feminina. A ideia de ingenuidade como valor (mulheres puras para casar e mulheres sexuadas para serem amantes) modifica-se quando se separa a sexualidade da reprodução com o uso da pílula anticoncepcional, e provoca a busca do prazer sexual, ainda que voltado para o amor romântico e idealizado (GIDDENS,

1993; SARTI, 1996). Conforme Torres (1987), outro aspecto que desloca o papel das mulheres dentro da estrutura familiar se refere à inserção delas no mercado de trabalho. Esse movimento retira as mulheres da esfera de complementaridade em relação aos homens, para considerá-las como semelhantes; elas passam a desempenhar as mesmas atividades profissionais que os homens e, conseqüentemente, estas começam a exercer de forma mais ativa a sua paternidade. Ainda a esse respeito, Jacquet e Costa (2004) afirmam que a expansão das mulheres no mercado de trabalho provocou uma redefinição da divisão sexual do trabalho e uma exigência de maior igualdade entre os parceiros.

Surge, então, uma nova autonomia da mulher sobre o seu corpo – mas que de certa forma representa um dilema da liberdade contemporânea –, pois, apesar de inúmeros e indiscutíveis avanços sociais obtidos pelas mulheres com o advento dos movimentos feministas, há uma exaustão das mulheres, que passaram a acumular inúmeras funções nas sociedades atuais. O que reflete a existência de muitas desigualdades de gênero em diversos espaços sociais que ainda precisam ser superadas.

A mudança de lugar das mulheres no espaço doméstico trouxe alguns conflitos, entre eles a complicada engenharia de conciliação entre os papéis de trabalhadora, esposa e mãe, a reivindicação por maior comprometimento por parte dos homens com as tarefas domésticas e o cuidado com os filhos. (MOREIRA; BEDRAN; CARELLOS, 2011, p. 162).

Dessa forma, a história da família entrecruza com a história das mulheres e das novas formas de se pensar sobre a infância e a adolescência (MOREIRA; BEDRAN; CARELLOS, 2011). Além de outros elementos como a conjugalidade, a paternidade e a maternidade, que inexoravelmente obedecem a uma lógica da dinamicidade sociocultural.

Enfim, uma diversidade de elementos analíticos e discussões que ajudam a compreender a existência das diversas formas de se refletir sobre família na sociedade contemporânea. Noções vistas a partir de uma leitura que fazemos hoje, sendo importante considerar que a dimensão social deve estar sempre conectada ao período e à conjuntura em que esses movimentos que teorizam a família acontecem. De maneira que essa abordagem não tem a pretensão de definir o conceito de família e toda a subjetividade que o envolve; muito menos elencar todo o arsenal teórico para explicá-la em suas múltiplas dimensões nos espaços sociais e no tempo

histórico. O objetivo aqui é destacar a relevância dos estudos sobre família para a sociedade como um todo, trazendo à tona diferentes concepções, discussões e partilhas como contributos nesse desafio de pensar a família na sociedade contemporânea. Exercício interessante e indispensável na pesquisa, que precisa considerar a necessidade de despir-se de preconceitos e estereótipos para compreender a diversidade familiar, de forma a contribuir para um olhar mais tolerante sobre todas as formas e composições de famílias, a começar por entender a dinâmica diversa e cultural na composição das famílias brasileiras.

2.1.1 Diversidade cultural e étnico-racial das famílias brasileiras

No Brasil, até o século XIX, orbitava-se num calendário religioso que regia a vida social. Nesse contexto, a primeira formação de família é a patriarcal, de forma estrutural e conceitual. A família patriarcal, que remonta ao período colonial, é densamente discutida a partir da obra clássica de Gilberto Freyre (2003) – *Casa Grande & Senzala*. Esse modelo de família era numeroso e incluía não apenas o núcleo conjugal, mas escravos, criados, parentes, entre outros agregados. O poder estava centralizado na figura do pai, marido e patriarca da família, enquanto o papel das mulheres era o de servir aos homens, seja como esposas, com a finalidade de procriar, ou no papel de amantes, para satisfação sexual masculina:

Sob a égide do patriarcado, o amor conjugal, por exemplo, não era considerado uma meta, nem mesmo um ideal. O sexo (tolerado) no matrimônio tinha o fim precípua da procriação, sendo o desejo e o prazer vetados às esposas. Aos maridos, tais limites não eram aplicados, vigorando uma dupla moral que possibilitava que eles exercessem sua sexualidade como bem entendessem, inclusive, buscando satisfação fora do leito matrimonial. (SCOTT, 2013, p. 15).

O patriarca, que autoritariamente comandava os bens e as pessoas numa sociedade escravocrata rural brasileira, ia perdendo seu poder diante da necessidade de modernização que emergia com o advento da abolição da escravidão, da Proclamação da República e o eminente processo de urbanização impostos pelo cenário social, político e econômico da época. Como sinaliza Nepomuceno (2013), apesar da valorização da memória, especialmente *a posteriori*, a República nasce orquestrada por uma pequena elite, em 1889, momento em que se perseguia uma ideia de progresso, civilização e modernidade, que estará

ancorada na necessidade de europeização do Brasil. Desse modo, paulatinamente, o modelo de família brasileira começou a mudar – sendo importante considerar, nesse contexto, a influência sofrida pelas organizações familiares em relação a todos os movimentos ocorridos na Europa, como discutido no subitem anterior. Neste novo modelo, ganha conotação a valorização dos interesses individuais, como a escolha do próprio cônjuge, surgindo, pelo menos em termos dos ideais românticos, a família conjugal moderna (SCOTT, 2013).

Ao discutir sobre família no livro didático de História utilizado nas escolas da capital baiana, onde dados estatístico institucionais brasileiros (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017) sinalizam que Salvador concentra a maior população negra fora do continente africano, se faz necessário entender a composição familiar brasileira a partir de um viés que considere os negros – seus descendentes e suas relações – como partícipes históricos ativos. Nesse sentido, e com base nas discussões sobre a família e a sociedade na Bahia do século XIX, que tem Mattoso (1988) como precursora da temática, a historiadora baiana Reis (2007) realizou estudo sobre a família negra na Bahia no tempo da escravidão, na segunda metade do século XIX, e, entre outros elementos, destaca a resistência ao sistema escravocrata e a rede de apoio e solidariedade entre familiares nas fugas empreendidas. Assim, independentemente de sua composição, que podia ser consensual ou legitimada, nuclear ou parcial, as relações familiares foram de extrema relevância para as populações negras no período de escravidão, sobretudo para aqueles que ficavam inválidos ou doentes, como sinaliza a essa autora:

[...] diferentemente de apresentar os africanos e seus descendentes como mera peça de uma engrenagem, apresenta sujeitos históricos que interagiram, negociaram, se contrapuseram e algumas vezes contemporizaram com o sistema, tudo no sentido de ter atendidos os seus projetos e aspirações. [...] são exemplos de alguns dos milhares de negras e negros que lutaram fervorosamente, com todas as armas que dispunham, pela via institucional, ao lançar mão dos recursos disponibilizados pela legislação brasileira das últimas décadas do sistema escravista, ou à margem dela, em decorrência de um comportamento rebelde, com o firme propósito de conquistar o que consideravam primordial, a alforria. E a liberdade só seria vivida em sua real plenitude se pudesse incluir a família. (REIS, 2007, p. 278).

Desse modo, todo o ambiente, antes e depois da abolição, sinaliza a existência de famílias negras na sociedade e sua importância como redes de

solidariedade e de resistência ao sistema que lhes fora imposto pela escravidão. Essas famílias não podem ser vistas apenas a partir de um olhar eurocêntrico, sem considerar suas especificidades culturais e sua importância na formação da sociedade brasileira. O que contrapõe de forma significativa a ideologia da democracia racial, amplamente disseminada em meados da década de 1930. Assim, para além de tratar a definição da família patriarcal, Freyre (2003), em sua obra *Casa Grande & Senzala*, discute também a Democracia Racial como um conceito sociopolítico, que preconizava a “romantização” das relações entre os escravos e os seus senhores. Apesar de sofrer duras críticas e de esse conceito ter sido considerado como mito posteriormente – face à impossibilidade de não haver tensões onde não se há igualdade de direitos –, este pensamento freyreano servirá como base para firmar o racismo estrutural na sociedade brasileira. Portanto, a disseminação da ideologia de um Brasil plural, que incentivava a mestiçagem, tinha como matriz filosófica e sociológica (embora contrários em alguns aspectos) as teorias raciais ou darwinismo social, que preconizava o embranquecimento da população e, logo, das famílias brasileiras. Tanto que se postulava a inferioridade dos povos não brancos (negros e índios), especialmente nas duas primeiras décadas da República, tendo havido forte intensificação da política de imigração europeia nessa ocasião (NEPOMUCENO, 2013). Foi ainda considerada a possibilidade geracional de embranquecimento, sem uma preocupação com a situação da população negra e suas famílias após o período que institucionalmente marca o fim da escravidão no Brasil – a famosa Lei Áurea, assinada em 13 de maio de 1888.

Na Bahia, as matrizes que aqui se fazem presentes, ao longo dos quatro séculos de nossa história, conviveram e resultaram numa mentalidade racista e preconceituosa que impôs uma ‘identidade nacional’ alicerçada no modelo de sociedade aparentemente harmônica e ‘democrática’, ‘orgulhosa’ da diversidade que a constitui. O mito da democracia racial, construído a partir de uma concepção ideológica maquiada numa visão de igualdade social [...] (SANTOS, 2018, p. 73).

Evidencia-se, então, uma implícita intencionalidade na legitimação das desigualdades sociais e étnico-raciais, territoriais, de camadas urbanas e rurais, caracterizadas por modelo de família deslocado do factual. Tendo sido ainda negligenciado o protagonismo das mulheres negras como chefes de família, desde a época posterior à abolição da escravatura, como afirma Nepomuceno (2013), e

desloca nosso olhar para as muitas permanências históricas, especialmente considerando a intergeracionalidade da pobreza na sociedade brasileira atual:

Desde o pós-Abolição, em função da exclusão do homem negro do mercado formal de trabalho, a mulher negra viu-se previda a assumir o papel de mantenedora da família. Essa situação foi percebida na década de 1930, em Salvador, por Ruth Landes, pesquisadora estrangeira dedicada à questão racial brasileira, que se chocou com o nível de pobreza de boa parte das mulheres negras, religiosas e chefes de família, que não tinham maridos para dividir as despesas da casa nem a responsabilidade na educação com os filhos. (NEPOMUCENO, 2013, p. 469).

É preciso ainda considerar o contexto de um Brasil que tinha necessidade de formação de uma identidade nacional positiva diante da Europa, para fortalecimento da República que surgia. Nesse projeto de nação, negros e índios configuravam-se meros colaboradores do processo colonizador europeu através da disseminação da ideia de uma convivência pacífica com a elite branca e oligárquica. As especificidades étnicas, religiosas, culturais e, principalmente, a violência sofrida pelos povos de matrizes africanas e indígenas foram omitidas. O que permitiu a cristalização de determinados padrões racistas e preconceituosos, que vão permear durante muito tempo a História a ser ensinada.

Ainda na esfera do Brasil, considerando as discussões para a sociedade como um todo independente de classe ou etnia, com a Constituição Federal de 1988 (no parágrafo terceiro do seu artigo 226) verificar-se-á a ampliação do conceito de família: “§3º. Para efeito de proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre homem e mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar a sua conversão em casamento.” (BRASIL, 1988). Antes restrita ao vínculo matrimonial, a família desloca-se para o campo da afetividade e vai originar a união estável entre casais – embora muitas famílias não formadas pelo casamento sempre existissem ao longo da História, apenas não eram reconhecidas legalmente e não recebiam proteção jurídica. Posteriormente, em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconhecerá também a legalidade da união entre pessoas do mesmo sexo, e em 2013 o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), através da Resolução nº 175/2013, determinará que os cartórios não devem recusar a celebração do casamento homossexual e nem a conversão da união estável em casamento (BRASIL, 2013). Outra importante mudança nas famílias é a igualdade de direitos entre os filhos nascidos dentro e fora dos vínculos matrimoniais; institucionalmente, é garantido

pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1991) o direito das crianças e adolescentes terem o reconhecimento dos pais, bem como o da convivência familiar:

O ECA (1990) afirma que um dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes é o da convivência familiar e também o da identificação dos pais, ou seja, mesmo que uma criança ou um adolescente não coabite com o seu pai biológico, ela tem o direito de saber quem é o seu pai, além disso, o pai tem obrigações legais para com o filho. (MOREIRA; BEDRAN; CARELLOS, 2011, p. 163).

Assim, o Estado legitima oficialmente novos arranjos e configurações familiares, visando normatizar as relações na esfera privada, a partir das conjunturas e necessidades que emergem nas sociedades contemporâneas. Partindo desse pressuposto, a alteridade como compreensão política do mundo é a chave para diminuir muitas violências estruturais. Assim, mais relevante do que conhecer processos sociais é aprender a pensar, propondo um ensino voltado para a reflexão crítica e um olhar para a família nos manuais didáticos de História que contribua para a autoconscientização e o exercício da cidadania.

2.2 A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E A INCORPORAÇÃO DA IMAGEM COMO FONTE HISTÓRICA E RECURSO DIDÁTICO

Analisar as representações imagéticas e textuais de famílias nos livros didáticos de História, é importante compreender como se deu a constituição desta disciplina e entender em que conjunto de circunstâncias esse movimento acontece. Assim como o ambiente em que ocorrem modificações no campo da produção historiográfica e pedagógica que provocam, entre outras questões, a ampliação do conceito de documentos e fontes, favorecendo que a imagem se torne uma mediadora na aquisição de conhecimentos e rompa com o paradigma da historiografia tradicional.

Com a proposta de rever conceitos e abordagens (especialmente de História), diversos autores realizam abordagens bem amplas acerca de como são tratados os conteúdos históricos e as novas perspectivas. Em sua análise, Le Goff (1990) realiza reflexões acerca da renovação da ciência histórica, utilizando como parâmetro as discussões em torno da historiografia francesa preconizada pelos Annales² – em

especial a partir da sua terceira geração – que facilitam a compreensão de diversos pontos reforçados por Nadai (1993, 2000) e Bittencourt (2018), para entender o percurso da disciplina de História quando se reportam à situação do Brasil. Para evidenciar tal afirmação, cita-se a incorporação de novos temas para pesquisa e o estudo de classes; a valorização dos excluídos da história como mulheres, pessoas idosas, deficientes, intergeracionalidades, comunidades tradicionais; e a interdisciplinaridade, entre outros, como basilar passo para a formação e reconhecimento das relações familiares existentes e vividas por discentes, docentes e corpo escolar.

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de ‘grandes homens’ para uma ‘nova’ disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial. (BITTENCOURT, 2018, p. 1).

No caso do Brasil, Nadai (2000) mapeia a constituição da disciplina de História dentro dos mesmos movimentos ocorridos na Europa no final do século XIX, ressaltando o processo de laicização da sociedade e a influência da concepção positivista como fator determinante para a disciplina de História se firmar como ciência. Apesar de não contrariar esse período, Bittencourt (2018) chama a atenção que os conteúdos históricos fizeram parte das escolas jesuítas do século XVI ao XVIII, através dos estudos das Humanidades clássicas, o que remonta, inclusive, à importância da igreja Católica na formação educacional e social do Brasil, que tinha como base a manutenção da moral cristã e as demandas do projeto colonial de Portugal (SANTOS, 2018). Surgem, paralelamente, significativas mudanças nas escolas, sobretudo com a democratização do ensino, que viabilizou o acesso às camadas menos favorecidas da sociedade por volta da década de 1940 do século XX.

Nesse cenário, os debates acerca do alargamento do conceito de documento e o uso da imagem como fonte histórica e recurso didático se ampliam. A imagem

² A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico surgido na França que se tornou símbolo de oposição à corrente positivista que dominou a escrita historiográfica no final do século XIX e início do século XX. Uma das mais importantes contribuições das três gerações dos Annales foi a ampliação do campo da História por diversas áreas. (BURKE, 1997).

está presente desde a origem do homem e se legitima como importante instrumento para transposição de conteúdos históricos, pois muitas das informações que temos do passado foram baseadas em representações. As pinturas rupestres e as imagens encontradas nas tumbas dos faraós egípcios são exemplos de leituras e interpretações que nos deram pistas sobre o modo de vida de um determinado período ou povo. No entanto, é a partir das discussões que se vai teorizar sobre a importância desse movimento dialógico entre as ciências sociais (história, antropologia, sociologia, filosofia, psicologia e linguística); juntamente com a difusão do estudo cultural e das mentalidades é que se oportuniza discussões em torno da imagem enquanto objeto de estudo.

Nesse aspecto, o estudo da imagem é subsidiado pelo campo da semiótica, que se ocupa de compreender como são construídos e interpretados os signos. Segundo Cordeiro (2018), esse campo de estudo abrangerá especialmente o estruturalismo³, que se debruçará sobre a significação presente nos gestos, nas ações e nos símbolos. Essa análise dos sentidos por meio da linguagem vai centrar o olhar na sociedade a partir de estruturas que ancoram os diversos segmentos da vida social (a linguagem, a economia, os costumes, além de outros fatores). Inicialmente foi denominada de semiologia e posteriormente foi classificada como semiótica, sendo que essas expressões, utilizadas anteriormente como sinônimas, vão se diferenciar a partir de duas perspectivas teóricas. A primeira vinculada à tradição europeia e fundada pelo linguista e filósofo Ferdinand Saussure (1857-1913) e a segunda ligada à tradição norte-americana, que teve Charles Sanders Peirce (1839-1914) como um dos seus principais expoentes. Nesse aspecto, Santaella (2012, p. 17-18) afirma que:

A Linguística saussureana brotou de um primeiro corte abrupto e estratégico nas relações que a linguagem humana mantém com todas as outras áreas do saber sobre o homem (Antropologia, Psicologia, Sociologia e, sobretudo, a Filosofia). A descoberta da língua, como sistema autônomo e objeto específico de uma ciência que lhe é própria, nasceu exatamente desse corte. Com isso, contudo, foram rompidas, de saída, todas as veias de indagação das relações inseparáveis que a linguagem mantém com o pensamento, as operações da mente, a ação e com o intrincado problema da representação do mundo. Essa carência ou lacuna, a Semiologia de extração lingüística acabou por carregar inevitavelmente no seu bojo. Toda

³ Segmento da linguística formado por um significante e um significado, que se torna amplamente conhecido a partir de estudos do linguista e filósofo suíço Ferdinand de Saussure. Também, essa vertente teórica sofre influências antropológicas com destaque aos princípios trazidos pelo antropólogo francês Claude Lévi-Strauss. (CORDEIRO, 2018, grifo do autor).

a Semiótica peirceana brotou, ao contrário, de um infatigável, longo e árduo caminho inverso. Para Peirce, todas as realizações humanas (no seu viver, fazer, lutar, na sua apreensão e representação do mundo) configuram-se no interior da mediação inalienável da linguagem, entendida esta no seu sentido mais vasto. Com isso, aflora o que poderíamos denominar o mais cabal deslocamento no pólo e vetor das tradicionais teorias do conhecimento, visto que a Semiótica peirceana é, antes de mais nada, uma teoria sgnica do conhecimento.

Apesar de a semiótica ser considerada uma ciência recente, o estudo do signo já acontecia ao longo da História, como afirmam Cordeiro (2018, p. 14):

No entanto, o surgimento da semiótica como ciência é recente. Mesmo assim, se você der uma olhada ao longo da história, notará que o estudo do signo teve espaço em momentos importantes. Na Antiguidade, em especial na Grécia, se desenvolveu uma filosofia do signo conhecida como **teoria do conhecimento humano**. Já na Idade Média, havia uma doutrina dos signos que deu origem a uma tipologia bem elaborada sobre eles. Finalmente, na Renascença, diversas obras foram publicadas sobre os signos.

Denota-se, dessa forma, a contribuição dos estudos semióticos para compreensão da inerente subjetividade presente nas imagens, assim como nas outras fontes históricas existentes, pois há intencionalidade por trás da construção de cada uma delas. Assim, a partir de uma explicação semiótica da imagem se possibilita o entendimento da sua construção e a interpretação do seu discurso visual (CORDEIRO, 2018).

O prestígio das imagens significa que substituímos a experiência por representações. Um objeto supostamente sólido, atual e concreto, é plenamente substituível por representações que lhe conferem valor e senso de existência. (NEIVA, 1993, p. 11).

Portanto, considerando o necessário rigor metodológico em sua análise, as fontes imagéticas se legitimam como objeto de pesquisa e riquíssimo material didático em sala de aula. Elas possuem uma sedução peculiar e precisam ser problematizadas, para que não sejam vistas apenas como ilustrações descontextualizadas e utilizadas para tornar o texto escrito mais atrativo. Como destaca Neiva (1993, p. 13), “A imagem não é expressão imediata; ela depende de mediações, ainda que sutilmente implícitas.”

Outro importante fator a ser considerado é que as imagens estão intrinsecamente ligadas à cultura que as originam e que provém a sua existência e o seu consumo. Elas são essencialmente veículos de comunicação e, inclusive dentro

do aspecto cognitivo, possuem grande relevância, pois a linguagem está associada ao visual e às significações que são dadas a partir delas. Assim, numa sociedade midiática como a nossa, a imagem se estabelece enquanto ferramenta de poder e de dominação.

Nesse cenário, é cada vez mais crescente a preocupação de pesquisadores acerca das variadas imagens que povoam os manuais didáticos de História, principalmente pelo poder que exercem no imaginário histórico dos discentes. (BITTENCOURT, 2008).

Durante um longo período, a história tradicional foi soberana nas salas de aula. Em tempos da história positivista, a exaltação de grandes heróis e classes dominantes, docentes e os livros didáticos eram referências únicas no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, apesar da ainda forte presença dos livros didáticos na cultura escolar, os discentes estão envolvidos numa sociedade midiática, e este fator precisa ser considerado na prática escolar, inclusive como contraponto para se refletir acerca das imagens que povoam os manuais didáticos de História.

Desse modo, o ensino de História está inserido num espaço complexo, que envolve distintas propostas de saber e poder, em que a atuação do profissional docente é de fundamental importância como mediador e diversificador de fontes de informação para aulas, de modo que os discentes se apropriem de recursos que lhes assegurem o direito de pensar criticamente (FONSECA, 2003). Afinal, como pontua Neiva (1993), as instituições são responsáveis e causadoras da expressão considerada figurativa e simbólica. Para além de uma mera configuração de signos, a imagem expressa uma materialidade, estrutura historicamente formas de experiências humanas. Portanto, as representações imagéticas presentes ou ausentes nos livros didáticos não podem e nem devem passar despercebidas.

Assim, do ponto de vista histórico e pedagógico, a disciplina de História pode ser promotora da diversidade, desde que privilegie uma abordagem que enalteça a singularidade, a caracterização de camadas sociais e composições familiares únicas. Nesse sentido, o ensino de História precisa ser dinâmico, capaz de problematizar o espaço criativo que considere as inúmeras possibilidades de se estimular o pensamento crítico dos discentes, ainda que se trabalhe conceitos historicamente construídos e em constante transformação, como é o caso das configurações familiares.

Reverbera, dessa forma, a necessidade de se refletir acerca dos modelos de famílias presentes ou ausentes nos manuais didáticos de História, como uma possibilidade para favorecer a formação de uma sociedade cidadã, considerando as relações de saber e poder, seus signos e simbologias e todos os desafios que envolvem a sua produção e circulação enquanto objeto cultural, como se observa a seguir num breve detalhamento que coloca o percurso e as *nuances* dos livros didáticos de História em evidência.

2.3 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVA

Historicamente, e de forma ampla, a inegável presença do livro didático no cotidiano escolar o fundamenta como importante recurso no processo de ensino e aprendizagem e como objeto de mediação na construção de conhecimentos e das linguagens específicas das disciplinas escolares. Os livros são considerados os instrumentos mais utilizados na tradição escolar e estão presentes nos ambientes de produção de conhecimento há aproximadamente dois séculos. Sua trajetória no ensino brasileiro não pode ser vista dissociada do contexto histórico, sociocultural, mercadológico, ideológico e, principalmente, educacional:

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 1999, p. 43-44).

Por se tratar de um artefato cultural, o livro didático possui uma inerente complexidade ligada à sua produção, circulação e consumo, que envolve a interferência de vários atores sociais. Ele também pode assumir funções diferentes a depender das condições, do local e do período em que é produzido, tendo em vista a sua dimensão material, caracterizada como mercadoria do mundo editorial e ligada à indústria cultural da lógica capitalista. Constitui, ainda, um suporte de conhecimentos escolares e dos currículos educacionais, portanto sofre a interferência indireta do Estado (BITTENCOURT, 2008).

Dessa forma, será realizado um detalhamento acerca dos manuais didáticos,

com a apresentação de um breve panorama do seu percurso histórico, suas contribuições para uma política cidadã e um olhar à luz da teoria das representações sociais para melhor compreender a leitura das suas imagens e textuais.

2.3.1 Breve panorama histórico

Traçando um breve panorama da história dos livros didáticos, observa-se que com o término da Segunda Guerra Mundial houve uma particular preocupação em relação aos conteúdos presentes nos livros didáticos, especialmente os da disciplina de História. Momento em que várias instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), se unem a fim de promover mudanças nas produções escolares objetivando disseminar uma cultura de paz e deslocar o papel da guerra como motor da História. Nessa perspectiva, muitos estudos críticos demonstravam preocupação em relação aos estereótipos e preconceitos presentes nos conteúdos escolares ligados a grupos étnicos, os quais eram combatidos objetivando evitar hostilidade entre os povos e eclosão de novos conflitos (BITTENCOURT, 2018).

No Brasil, sua história está diretamente conectada com o contexto político.

Assim, com base numa perspectiva cronológica, as ações do governo relacionadas ao livro didático remontam a Era Vargas (1930-1945), momento que se institui a Comissão Nacional do Livro Didático (MIRANDA; DE LUCA, 2004). Nesse contexto, foi priorizado um modelo centralizado de Estado que instituiu o Ministério da Educação e Saúde Pública, ocasião que houve a expansão da escola pública em um país com altas taxas de analfabetismo.

Sob o período militar, a questão da compra e distribuição de livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público em contextos diferenciados — 1966, 1971 e 1976 —, todos marcados, porém, pela censura e ausência de liberdades democráticas. De outra parte, esse momento foi marcado pela progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas consequências, sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indelévels no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio. (MIRANDA; DE LUCA, 2004, p. 125).

Com a expansão do ensino, observa-se a necessidade de interferir ideologicamente no saber histórico escolar, tendo em vista o cenário de ditadura militar e o posicionamento de um governo autoritário acerca da História a ser

ensinada. Há também, nesse cenário, interesses econômicos face à necessidade de mão de obra qualificada, com a finalidade de impulsionar o processo de industrialização, mas que não se deu sem o efetivo controle estatal, em vista das desigualdades sociais que reverberavam nas lutas de classes. Outro ponto importante refere-se ao investimento nas indústrias editoriais, que para o governo, além de servir para controlar ideologicamente os conteúdos destinados a professores e alunos, era mais econômico do que investir na formação docente. Dessa forma, no período do regime militar e diante de toda a sua conjuntura, é possível constatar uma política nacional de ampliação do livro didático (MELO, 2018; MIRANDA; DE LUCA, 2004). Ainda acerca da história do livro didático no Brasil, Freitag, Motta e Costa (1987, p. 5) complementam:

Poder-se-ia mesmo afirmar que o livro didático não tem uma história própria no Brasil. Sua história não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas etc.). Essa história da seriação de leis e decretos somente passa a ter sentido, quando interpretada à luz das mudanças estruturais como um todo, ocorridas na sociedade brasileira, desde o Estado Novo até a Nova República.

De todo modo, seja de forma desordenada ou não, pode-se afirmar que havia mecanismos para avaliação dos livros didáticos produzidos com bases nos interesses e discussões de cada época. Entretanto, é no processo de redemocratização do Brasil, com a queda da ditadura militar e após os diversos debates ocorridos, que em 1985 é instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), através do Decreto nº 91.542, de 19/08/1985, o que representa um marco na história dos livros didáticos brasileiros (BRASIL, 1985). Contudo, como sinalizado por Melo (2018), é importante ressaltar que se trata de um contexto político de transição, portanto o PNLD nasce sem grandes rupturas com as matrizes ideológicas dos governos militares. Inclusive, essa autora ressalta que “no decorrer de sua existência, serviu mais aos interesses econômicos de um grupo de editoras e aos interesses ideológicos dos governos ditatoriais” (MELO, 2018, p. 37).

O PNLD é uma política educacional de Estado atrelada ao governo federal que a criou, a manteve e a ampliou em favor do desenvolvimento do mercado editorial. Na década de 30, o Estado Novo estimulou o desenvolvimento da indústria nacional. No caso específico da indústria editorial, esse estímulo foi feito por meio da compra de livros didáticos,

imprescindível para o crescimento e consolidação do mercado editorial, a ponto de torná-lo dependente dessa política estatal até os nossos dias. (MELO, 2018, p. 121).

Com o fim do regime militar, mesmo com a expansão da escola pública, não havia possibilidade para a permanência dos alunos filhos das classes trabalhadoras nas escolas. Os setores que dominavam as escolas públicas na época dos governos militares foram responsáveis pelo declínio delas, os alunos não tinham condições estruturais de se manter nas escolas com salas abarrotadas, sem recursos para comprar livros. Cabia às secretarias estaduais dos governos que não haviam sido eleitos, mas que foram escolhidos pelo regime militar, orquestrar a educação no Brasil. O que marca significativamente a queda da qualidade do ensino público e o afastamento da classe média das escolas públicas, favorecendo a expansão das escolas particulares (BNCC, 2020).

Nesse contexto, por volta da década de 1990, os docentes passaram a ter uma atuação mais ativa nas seleções dos referidos livros. Em vista de dificuldades orçamentárias, até 1995 não havia uma regularidade na sua distribuição. No governo de Fernando Henrique Cardoso houve a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que visavam justamente a obtenção de recursos junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI), que exigia um currículo nacional para avaliar o desenvolvimento do sistema educacional, pois a Constituição de 1988 preconiza que os currículos precisam ser estaduais e descentralizados. Havia, portanto, um engajamento para combater os altos índices de analfabetismo e a crescente evasão, bem como o interesse em expandir a educação no molde capitalista e neoliberal.

O PNLD visava à distribuição massiva em escala nacional para os discentes das escolas públicas, mas somente em 2012 de fato ocorre uma universalização e os livros didáticos são disponibilizados também para o Ensino Médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BITTENCOURT, 2020). Em julho de 2017 houve a unificação das ações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), sendo o primeiro ampliado com a possibilidade de incluir outros materiais didáticos, como obras literárias e pedagógicas, softwares, jogos educacionais, dentre outros (BRASIL, 2019). Portanto, o PNLD sofreu, ao logo do tempo, atualizações e alterações, e muitos pesquisadores se debruçam sobre este tema para avaliar seu percurso

histórico, assim como as mudanças na produção dos livros didáticos e seus impactos na sociedade, dada a sua importância no cenário educacional brasileiro e no mercado editorial, ao longo do tempo. Em linhas gerais, institucionalmente, estabelece que:

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. [...] A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas. Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das Secretarias Estaduais de Educação. Os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem efetivar a entrega dos livros. O FNDE distribui os livros didáticos de acordo com projeções do censo escolar referente aos dois anos anteriores ao ano do programa, pois são as informações disponíveis no momento do processamento da escolha feita pelas escolas. Dessa maneira, poderá haver pequenas oscilações entre o número de livros e o de estudantes. (BRASIL, 2019).

Contudo, embora os princípios que norteiam o PNLD sejam de cunho democrático, nem sempre na prática se estabelecem. Como sinaliza Munakata (2012), é preciso destacar o caráter mercadológico do livro didático, visto então como mercadoria que precisa se adequar ao mercado a que se destina (a escola), considerando os interesses do Estado e o lucro das editoras. Dessa forma, as abordagens a partir de um currículo generalista o qual não considera, por exemplo, as especificidades de cada região, é muito mais lucrativo para o mercado editorial, pois pode-se comercializar em diversas localidades. Assim como questões que refletem até nas escolhas dos livros pelos docentes, visto que há pressão das editoras e interferências das Diretorias, e até quando há consenso, os livros recebidos nas escolas não necessariamente foram os escolhidos. Contudo, o fato é que o PNLD é um programa governamental de longa durabilidade – existe desde 1930 sob outras nomenclaturas – que avalia a produção e controla a circulação dos manuais didáticos até os dias atuais. E, como mencionado anteriormente, favorece a dependência da indústria editorial em relação às políticas estatais. A esse respeito, Choppin (2004, p. 551) afirma que:

Uma das razões essenciais é a onipresença — real ou bastante desejável — de livros didáticos pelo mundo e, portanto, o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos. É impossível para o historiador do livro tratar da atividade editorial da maior parte dos países sem levar isso em conta: em um país como o Brasil, por exemplo, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional.

Chopin (2004) nos ajuda, ao lado de outros autores, a compreender a complexidade que envolve mercado editorial no Brasil e sua relação com as políticas escolares .

2.3.2 O Livro didático de História e suas contribuições para a formação de uma política cidadã

Considerando todo o exposto no breve panorama realizado, os livros didáticos têm despertado interesse em muitos pesquisadores no Brasil e no mundo, observando-se um crescimento exponencial de estudos sobre o tema a partir da década de 1990 (MUNAKATA, 2012). Contudo, ainda que se constate a importância do assunto como de interesse mundial e nacional, de acordo com Silva (2018), as produções acadêmicas no Brasil estão muito mais centradas na Região Sudeste, especificamente no estado de São Paulo, onde se concentram os programas voltados para o estudo dessa temática, bem como a quantidade de editoras existentes nesta região. Este fator, dentre outros, justifica em parte a realização desta pesquisa, face às poucas produções identificadas na Região Nordeste.

Assim, muitos estudos também têm sido realizados visando identificar a manutenção de estereótipos ligados a grupos étnicos, como negros e índios. Educadores e antropólogos têm se preocupado com visões distorcidas e insuficientes sobre as populações indígenas e a falta de estudos sobre a sua história, o que de certo modo acaba por refletir também em ausências nos livros didáticos de História. Sua aparição fica restrita ao período que trata sobre a colonização do Brasil, para justificar a importação da mão de obra escrava africana em razão da visão de aversão dos índios ao trabalho produtivo. Alguns livros já aparecem com poucos estudos e outros, mais críticos, tentam rebater essa visão. Em relação às populações negras, que também têm sido objeto de estudos, a partir da atuação política de movimentos negros, tem-se percebido uma renovação de abordagens. Todavia, observa-se que há uma tendência historiográfica que insiste

em abordar o período da escravidão sem mencionar o período posterior à abolição, bem como as lutas de resistência dessa população (BITTENCOURT, 2008).

Essa movimentação da sociedade civil nas pesquisas acadêmicas, com a participação de movimentos sociais, sindicatos, entre outras categorias, impactará na reformulação curricular brasileira e nas produções didáticas. Entretanto, as reivindicações dos movimentos sociais – especialmente do movimento negro – se corporificam em 2003, com a criação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que, conseqüentemente, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2020), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, implementando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. Mais tarde, em 2008, com a Lei nº 11.645, se tornará obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira na educação básica – ensino fundamental e médio (BRASIL, 2008). Contudo, não prevê a sua obrigatoriedade no ensino superior, portanto o nível de ensino que engloba os cursos de formação de professores, o que em si é paradoxal. Há também uma preocupação de pesquisadores acerca das variadas imagens e suas simbologias presentes no livro didático de História, principalmente pelo poder que exercem no imaginário histórico dos discentes e na sua forma de leitura de mundo, sendo esta uma discussão importante, tendo em vista que as imagens são passíveis de interpretações diversas, pois em sua essência são ambíguas e polissêmicas. Afinal, como sinaliza Ciamp (2003), toda mensagem, seja ela escrita, gestual, imagética ou sonora, é um texto.

Em linhas gerais, Bittencourt (2008) afirma que têm sido observados avanços nas pesquisas didáticas de História, o que de certa forma contribui para uma política voltada para a cidadania, tanto na aparição de textuais sobre negros e índios, quanto em relação às representações imagéticas. Contudo, são pontuados alguns retrocessos criticados por educadores em relação à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que norteia a educação no país. Dentre as principais críticas estão: o silenciamento acerca das questões ligadas à orientação sexual e à identidade de gênero; a obrigatoriedade do ensino religioso vista como forma de se trabalhar a diversidade de crenças, entre outros pontos que contribuem para uma visão fragmentada do conhecimento, das experiências e do desenvolvimento humano. O que, de certa forma, vai impactar na produção dos livros didáticos brasileiros, externando toda a complexidade que o envolve. Nesse sentido, e

considerando historicamente a realidade educacional brasileira, Silva (2012) vai afirmar que:

O livro didático é um produto complexo, porque entrecruza diferentes perspectivas teóricas, editoriais, pedagógicas, mercadológicas, políticas e ideológicas, e por isso, principalmente na transição dos séculos XX e XXI, tem despertado tantas críticas favoráveis e desfavoráveis, e a cada dia ocupa mais espaço tanto na cultura escolar de inúmeras salas de aulas espalhadas pelo Brasil quanto nas pesquisas acadêmicas. Assim, é fundamental sabermos como este livro é escolhido e trabalhado no cotidiano da sala de aula e como podemos relacioná-lo às práticas pedagógicas do cotidiano de professores e alunos. (SILVA, 2012, p. 566).

Apesar dessa complexidade em que o livro didático está imerso, enquanto objeto cultural, é importante ressaltar a impossibilidade da existência de um “manual moldado na perfeição”. Vez que, há interferência de vários atores sociais, desde a sua produção até como os conteúdos presentes nos mesmos serão transmitidos em sala de aula. Esse contexto impõe aos profissionais docentes uma responsabilidade social de extrema relevância e os convoca para a tarefa desafiadora de driblar inúmeros mecanismos ideológicos de saber e poder numa lógica mercadológica que aqui se evidenciou estabelecida, de modo a favorecer aos discentes uma formação com base numa política cidadã. Aos docentes cabe a árdua tarefa de uma formação consciente aos educandos, de modo que, não sejam meros consumidores de um “produto” de forma compulsória, sem o protagonismo que lhe é necessário. Mas que tenham possibilidades de problematizar, refletir, se tornarem cidadãos autônomos, críticos e capazes de dialogar acerca das diversidades inerentes a uma sociedade globalizada, de maneira a contribuir para a formação desta, de forma mais justa, igualitária e menos preconceituosa.

2.3.3 Um olhar sobre representações e simbologias dos manuais didáticos de História

Focalizar os livros didáticos a partir da perspectiva teórica das representações sociais, como o olhar nas suas simbologias, pretende-se tentar entendê-lo em suas múltiplas dimensões e complexidade. Para compreender, por exemplo, a criação de determinados padrões que se articulam como forma de hierarquização de poder e dominação ideológica no universo simbólico socialmente construído no cotidiano escolar onde esses manuais estão inseridos. Nesse aspecto, e considerando o

universo das pesquisas de obras didáticas e o fato de o público escolar não ser hegemônico, Bittencourt (2008) destaca a importância de se apropriar do conteúdo e método das representações sociais:

Embora não se possa negar e omitir o papel dos valores e das ideologias nas obras didáticas, as conclusões das muitas atuais pesquisas sobre as práticas de leituras desse material têm apontado para importância das **representações sociais** na apreensão do seu conteúdo e método. A recepção feita pelos usuários é variada, até porque o público escolar não é constituído por um grupo social homogêneo. (BITTENCOURT, 2008, p. 317, grifo do autor).

Nesse sentido, em vista da importância das representações sociais na prática de leituras dos livros didáticos e na interação social nas escolas, o objetivo aqui nesta seção é o de discorrer, ainda que em linhas gerais, sobre alguns conceitos que ancoram esta teoria em sua dimensão dialética. Uma vez que essa teoria nos convoca a repensar dicotomias e conflitos, a realizar reinterpretações, sendo uma considerável aliada para a realização de pesquisas que envolvem representações imagéticas e textuais, pessoas, suas relações e abstrações, inclusive no âmbito educacional.

Sendo assim, o referencial teórico das Representações Sociais, ao atuar na dinâmica entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico, oferece amplas possibilidades de investigação sobre a realidade educacional, numa perspectiva que contempla a compreensão do individual/social, enquanto elementos que só podem existir em sua inter-relação. (CRUSOÉ, 2004, p. 110).

Bourdieu (1989), na tentativa de expor o resultado conjunto de pesquisas sobre o poder do simbolismo no contexto escolar, toma de empréstimo as discussões iniciais de Durkheim sobre representações coletivas e de simbologia de Saussure – viés sociológico e o da linguística respectivamente – para conceituar os sistemas simbólicos como estruturas estruturantes e conferir às produções simbólicas o legado de instrumento de dominação, afirmando que as produções simbólicas se relacionam com os interesses da classe dominante. O que nos convoca a perceber as relações de poder e que não há uma neutralidade nas produções simbólicas:

[...] explica as produções simbólicas relacionando-as com os interesses da classe dominante. As ideologias, por oposição ao mito, produto colectivo e

colectivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais comuns ao conjunto do grupo. (BORDIEU, 1989, p. 10).

No entanto, opondo-se a um viés de cunho essencialmente sociológico, o historiador Chartier (1987) propõe que o conceito de representações seja considerado num sentido mais particular e historicamente mais determinado a partir de História cultural. Tendo em vista que, para ele, tanto as estruturas sociais quanto as categorias intelectuais e psicológicas não podem ser definidas como um dado objetivo:

As estruturas do mundo social não são um dado objectivo, tal como o não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objecto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado como um real bem real, refletindo-o ou desse se desviando. (CHARTIER, 1987, p. 27).

Segundo Carvalho (2005), o projeto intelectual de Chartier foi visto com muita desconfiança por boa parte dos historiadores brasileiros, sendo ainda motivo de muitas críticas, quando desloca a “tiranização” atribuída ao social para o cultural. Contudo, afirma que sua iniciativa, de certa forma, oportunizou o diálogo entre as ciências sociais:

A teoria da representação de Chartier se ressentia de não ter precisado muito claramente a questão das determinações sociais, ora escamoteadas pelo autor em favor das determinações culturais, ora reabilitadas de repente no trabalho empírico. Por outro lado, parece-me louvável a iniciativa de Chartier de construir um projeto intelectual que comporte as tensões do mundo social e que abra a oportunidade de diálogo com as ciências sociais. (CARVALHO, 2005, p. 162).

Nesse sentido, Rocha (2014) pontua que o nascimento da teoria das representações sociais acontece num momento histórico em que mudanças são provocadas em decorrência da insatisfação e da necessidade de superar a valorização excessiva ao cientificismo, em detrimento das questões culturais ligadas ao senso comum. Assim, esse autor considera que representações sociais se sobrepõem a uma visão simplista que considera apenas imagens e atitudes na construção da realidade: “[ao mesmo tempo, a marca, o sinal e a reprodução de um

objeto socialmente valorizado, significando sempre a reprodução de alguém sobre alguma coisa.” (ROCHA, 2014, p. 53).

Este trabalho não propõe esgotar todas as discussões em torno da teoria das representações sociais, mas entendê-la a partir de diferentes concepções, da sua interdisciplinaridade, o que oportuniza um olhar mais crítico e, sobretudo, nos convida a já percebê-la nas significações diversas e também compreender a importância de considerar o próprio contexto em que ela se constitui. Desta forma, pode-se relacioná-la com a prática escolar e sua intrínseca relação entre os signos construídos culturalmente e socialmente pelo Estado, escola e família, e de como isso interfere nas percepções acerca das representações imagéticas e textuais presentes nos manuais didáticos de História, que é o objetivo desse estudo.

Objetivar significa reproduzir o conceito de uma imagem, transformar noções, ideias, imagens etc., em coisas concretas, em realidade. Todavia, na identificação dos processos pelos quais os indivíduos descrevem, explicam e compreendem o mundo, devem ser considerados os fatos como construções sociais, não se podendo desprezar o contexto histórico e social em que estão inseridos. (ROCHA, 2014, p. 57).

As discussões de Durkheim acerca das representações coletivas foram de fundamental importância para que Serge Moscovici (considerado criador da teoria da representação social) buscasse na sociologia a ideia da representação como um conceito psicossocial, que habilita o sujeito a realizar sua leitura de mundo e de se comunicar. Tanto que, para Moscovici (2007), com base num viés histórico e antropológico, as representações são consideradas entidades sociais com vida própria:

À luz da história e da antropologia, podemos afirmar que essas representações são entidades sociais, com uma vida própria, comunicando-se entre elas, opondo-se mutuamente e mudando em harmonia com o curso da vida; esvaindo-se, apenas para emergir novamente sob novas aparências. (MOSCOVICI, 2007, p. 38).

Partindo desse pressuposto, se a representação social permite ao indivíduo uma relação dialógica no ato de se comunicar, orientar suas ações e realizar sua interpretação de mundo, deve-se considerar o universo de possibilidades de interações sociais que se insere no contexto escolar como um locus privilegiado. Contudo, é preciso considerar que esse espaço não está isento dos conhecimentos que derivam das relações e construções sociais. Afinal, a escola e todos os

elementos que a constitui estão inseridos num universo social carregado de valores e de ideologias políticas e religiosas. Neste aspecto, se incluem especialmente os manuais didáticos, que, por sua vez, foram elaborados por pessoas com suas próprias interpretações de mundo, dentro de uma dada sociedade, e serão destinados a docentes e discentes oriundos de famílias com diferentes concepções políticas e religiosas. Seres semióticos que a todo momento usam linguagens e simbologias, ressaltando a complexidade dessas relações que permeiam os meios sociais (CRUSOÉ, 2004). Por isso, Choppin (2004) chama atenção que é preciso considerar o poder político e religioso imposto aos demais setores da sociedade, ao analisarmos os manuais didáticos:

Escrever a história dos livros escolares — ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra — sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido. (CHOPIN, 2004, p. 561).

Desse modo, a discussão teórica acerca das representações sociais nos ajuda a compreender, por exemplo, a construção histórica e cultural do papel da família tradicional (concepção baseada no senso comum da família composta geralmente por pai, mãe e filhos biológicos), mas que não obedece a uma lógica de linearidade. A julgar, especialmente, pelo momento de polarização política que vive a sociedade brasileira, em que esse modelo de família considerado tradicional, conjugal e heteronormativo idealizado e balizado em discursos religiosos ganha contornos de relevância no cenário social, embora não represente a realidade de todas as famílias. Nesse sentido, compreender o poder da violência simbólica que impõe significações nos ajuda a perceber o papel da escola como mecanismo de manutenção nas relações de poder que a constituem enquanto espaço social (CAPAVERDE; LESSA; LOPES, 2019).

Dessa forma, é imperativo um olhar sobre as representações imagéticas e textuais das configurações familiares nos manuais didáticos de História. Este olhar deve estar atento a essas presenças, ausências e todas as suas simbologias implícitas ou explícitas; observa-se ainda que estas constituem-se enquanto aparato de perpetuação de valores e ideologias nos ambientes escolares e que significações sociais são construídas a partir delas.

3 O TRILHAR METODOLÓGICO

Dada a subjetividade própria das pesquisas envolvendo fenômenos sociais e considerando o necessário rigor científico e metodológico, além de critérios éticos que são imprescindíveis à pesquisa com seres humanos, este estudo está alinhado com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), e a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (BRASIL, 2016a), que preconizam o que o Conselho Nacional de Saúde (CNS) define sobre as normas que devem ser aplicadas às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diante disso, esta pesquisa foi devidamente avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Católica do Salvador (UCSal) sob o parecer de nº 58316822.9.0000.5628, em consonância com os padrões estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

O modelo de análise geral que norteou este estudo foi a pesquisa qualitativa que, em si, traz uma subjetividade inerente aos fenômenos sociais e às experiências humanas, já que o ato de pesquisar envolve o movimentar das abstrações. Responde a questões muito próprias e abarca um universo de significados, motivações e ações, requerendo, portanto, um aprofundamento das relações, dos fenômenos e processos que não podem reduzir-se à operacionalização de variáveis (MINAYO: DESLANDES; GOMES, 1994). A pesquisa qualitativa oportuniza dar voz e vez às pessoas e não as tratar apenas como objeto que pode ser quantificado e modulado estatisticamente. Portanto, é um tipo de pesquisa que pode ser potencialmente emancipacionista e crítica. No entanto, se faz necessária a compreensão acerca das leituras de mundo que os atores sociais possuem e como estas interpretações criam comportamentos originando o seu mundo social (BAUER; GASKEL, 2008).

Dessa forma, após a revisão bibliográfica, levantamento e análise das imagens e de extratos textuais de famílias dos quatro livros que compõem a coleção didática de História do Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano adotada nas escolas pesquisadas, que fazem parte da rede pública municipal e estadual da cidade Salvador na Bahia, foi realizada pesquisa etnográfica com os docentes e grupos focais com os discentes que utilizam os referidos manuais didáticos. Para uma melhor compreensão desse percurso metodológico, a seguir será realizado um breve detalhamento de cada etapa.

3.1 DESCRITIVO DA PRIMEIRA ETAPA

Revisão bibliográfica; levantamento das imagens e de extratos textuais de famílias presentes na coleção didática; análise interpretativa das representações imagéticas e textuais identificadas.

Nesta etapa, o primeiro passo foi a análise externa, em que ocorreu o levantamento imagético/textual. Posteriormente deu-se a etapa interpretativa, ou seja, a análise mais aprofundada e de forma individualizada de cada representação de família ou suposta família identificada, bem como dos extratos textuais que as correlacionavam. Para tanto, foi utilizada ficha para a análise das imagens e extratos textuais de famílias ou possíveis famílias presentes nas coleções selecionadas, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1 – Análise das imagens de famílias

PRESENCAS OU SILENCIAMENTOS? REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA E TEXTUAL DE FAMÍLIAS EM LIVROS DIDÁTICOS (2018-2022)	
ANÁLISE DAS IMAGENS DE FAMÍLIAS	
SÉRIE _____	PÁGINA _____
DESCRIÇÃO DA IMAGEM _____	
ANÁLISE EXTERNA / ETAPA IMAGÉTICA - TIPOS DE IMAGENS	
<input type="checkbox"/> GRAVURA <input type="checkbox"/> PINTURA <input type="checkbox"/> ESCULTURA <input type="checkbox"/> FOTOGRAFIA <input type="checkbox"/> ILUSTRAÇÃO	
ANÁLISE INTERNA / ETAPA INTERPRETATIVA	
PREDOMINÂNCIA DE GÊNERO <input type="checkbox"/> MASCULINO <input type="checkbox"/> FEMININO <input type="checkbox"/> OUTROS _____	
RAÇA/ETNIA <input type="checkbox"/> NEGRA/AFRODESCENDENTE <input type="checkbox"/> BRANCA <input type="checkbox"/> INDÍGENA	
GERAÇÕES ENVOLVIDAS <input type="checkbox"/> CRIANÇAS/JOVENS <input type="checkbox"/> ADULTOS <input type="checkbox"/> IDOSOS	
TERRITÓRIO <input type="checkbox"/> AMERICANO <input type="checkbox"/> AFRICANO <input type="checkbox"/> EUROPEU	
CLASSE <input type="checkbox"/> ALTA <input type="checkbox"/> MÉDIA <input type="checkbox"/> BAIXA	
TEM RELAÇÃO COM O TEXTO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
QUE CONTEXTO APARECE _____	

Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação.

Num primeiro momento, foi utilizada como categoria diretiva avaliar as representações imagéticas que no seu descritivo textual constassem o vocábulo família ou sinalizassem alguma relação de parentesco. Contudo, o número de imagens que atendia a esses critérios limitaria significativamente a análise. Além disso, seriam desprezadas muitas outras representações interessantes, que remetiam uma ideia de possíveis famílias retratadas em cenas do cotidiano em diversos momentos históricos. Assim, o método utilizado para a seleção das imagens, considerou uma visão mais abrangente, tendo sido privilegiadas todas as imagens que constassem o vocábulo família ou sinalizassem relação de parentesco,

mas também todas as outras que remetiam a uma ideia de possíveis famílias com base na diversidade de configurações presentes na atualidade.

3.2 DESCRITIVO DA SEGUNDA ETAPA

Pesquisa etnográfica com docentes que utilizam a coleção didática avaliada e grupo focal com os discentes do 9º ano que fazem o uso dos manuais didáticos analisados.

O princípio que norteou a pesquisa etnográfica foi o de buscar uma compreensão acerca da atuação profissional docente para melhor entender sobre suas escolhas, usos, habilidades, significados, prática pedagógica em relação aos manuais didáticos e recursos imagéticos. Também primou por observar o tempo de atividade e formação docente, além de alguns dados sociodemográficos. Essa escolha metodológica fundamentou-se no que afirma Sarti (2004) ao mencionar que mesmo que não estejamos seguros do que atribuímos ao outro corresponde de fato àquilo que o sujeito atribui a si mesmo, a busca dessa aproximação e conexão com o que o outro caracteriza marca a prática etnográfica. Pretendeu-se, assim, realizar uma abordagem mais empírica, em vista de o ambiente escolar estar permeado por interações humanas.

A pesquisa aconteceu com a participação de 7 docentes da disciplina de História do Ensino Fundamental II (anos finais), sendo 2 servidores de escolas municipais (1 deles da instituição municipal pesquisada); 4 docentes de escolas estaduais (sendo 3 da instituição estadual pesquisada) e 1 docente que atuava em ambas as instituições (municipal e estadual). A ideia inicial era que a coleta de dados ocorresse somente com os docentes de História que faziam parte do quadro de colaboradores das escolas pesquisadas. No entanto, em vista do quantitativo de docentes voluntários a responder a pesquisa e disponíveis nas instituições que foram alvo desse estudo, fez-se necessário ampliar para docentes de outras escolas. Todavia, foram considerados os seguintes critérios para a respectiva ampliação: ser docente da disciplina de História do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano); fazer parte do quadro de servidores de escolas públicas estaduais ou municipais; e utilizar a coleção didática analisada.

A realização da pesquisa com os docentes ocorreu num tempo estimado de 40 a 60 minutos e foi orientada em roteiro de entrevista semiestruturada, cujo

modelo encontra-se demonstrado na Figura 2

Figura 2 – Roteiro semiestruturado de entrevista – docentes

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA – DOCENTES	
PRESENCAS OU SILENCIAMENTOS?	
REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA E TEXTUAL DE FAMÍLIAS EM LIVROS DIDÁTICOS (2018-2022)	
Gênero– () Masculino () Feminino () Outros _____	
Idade _____	
Instituição de Ensino - () Municipal () Estadual	
Série - () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano	
Turno - () matutino () vespertino () noturno	
Formação – () Graduação () Pós-graduação () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado () Outros	
Tempo de atividade docente _____	
Raça/etnia declarada _____	
Religião (caso possua) _____	
1 - Na (s) Instituição (ões) que leciona, você participa da escolha do livro didático a ser utilizado durante o ano letivo? Se positivo, quais os critérios que norteiam suas escolhas?	
2 - Na sua prática em sala de aula, o livro didático é a principal ferramenta utilizada? Se sua resposta for positiva, qual seria a justificativa? Sendo negativa, que outras fontes são mais utilizadas?	
3 - Como são trabalhados os conteúdos sobre família na escola em que atua? Para você a escola acolhe todos os modelos de família ou institui um modelo padrão?	
4 - Tem o hábito de utilizar os recursos imagéticos disponíveis nos manuais didáticos? Se positivo, ao trabalhar a temática sobre família você utiliza as imagem e textos presentes nos livros didáticos de forma padronizada ou há a prática de interrogar sobre a realidade particular de cada estudante trazendo suas famílias para serem discutidas e problematizadas?	
5 - No seu curso de formação docente, houve alguma disciplina que o habilitasse a trabalhar com representação imagética em sala de aula? Você se considera capacitado para realizar leituras de imagens e suas simbologias? Justifique sua resposta.	
6 - Como você acha que a religiosidade pode influenciar sobre a forma que o docente e discente percebe os conteúdos trabalhados acerca da temática sobre família?	
7 - Como você definiria família?	
8 - Como é sua composição familiar atual?	

Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação.

Importante ressaltar que, em vista da crise sanitária mundial e o agravamento dos casos de contaminação e taxas de mortalidade pela Covid-19, houve a necessidade de isolamento social e, conseqüentemente, o fechamento das escolas em 2021. Em 2022, ano em que ocorreu a pesquisa, foram necessários vários enfrentamentos. Dentre eles, destaca-se toda a problemática no movimento do desconfinamento dos discentes das escolas públicas, que retornaram ao ensino presencial após praticamente um ano de um precário ensino *online* e híbrido. A falta de estrutura das escolas públicas e de acesso digital por parte dos discentes; o despreparo do corpo docente para lidar com as demandas tecnológicas sem o devido suporte, além das vulnerabilidades sociais dos discentes e seus familiares, são apenas alguns dos problemas enfrentados. Muitas urgências e desafios se fizeram então necessários neste momento, tanto para os profissionais da educação, quanto para os discentes. Evidenciou-se, ainda, as muitas lacunas que precisavam ser preenchidas em todo o processo de ensino e aprendizagem, que antecederam a pandemia, mas que por ela foram agravadas. Além disso, questões socioemocionais

e econômicas exacerbaram diante de tantas lutas, lutos e desempregos que atingiram todas as esferas sociais, aumentando ainda mais o abismo entre ricos e pobres, especialmente no que tange ao quesito educação.

É importante fazer esse destaque, pois é nesse cenário que o estudo empírico acontece. Assim, tanto a pesquisa etnográfica com os docentes, quanto os grupos focais com os adolescentes precisaram ser otimizados e acontecer de acordo com o tempo que as escolas poderiam disponibilizar, sem atrapalhar a rotina dos docentes e discentes diante da conjuntura anteriormente relatada. Também porque, diante da insegurança sanitária instaurada pela pandemia, havia o temor da necessidade de fechamento das escolas novamente.

Considerando esse contexto, ainda nessa etapa, foi realizada a pesquisa através da técnica de grupos focais. O estudo envolveu os discentes do 9º ano do Ensino Fundamental II, cuja faixa etária variava entre 14 e 15 anos, apesar de no total dos 19 adolescentes pesquisados constarem 2 discentes com 16 anos e um com 17. De um modo geral, essa opção se justificou pelo fato desses discentes terem tido a oportunidade de conhecer os livros didáticos dos anos/séries anteriores, vez que foram avaliados os quatro livros dos anos que compõem o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) da coleção didática utilizada por eles. Também por estarem num estágio mais adiantado da adolescência⁴ se comparado com os discentes das séries anteriores. Assim, portanto, acreditou-se que teriam maiores condições de realizar observações e interações em relação à temática proposta nos grupos focais.

A premissa era a de compreender como as imagens presentes nas coleções analisadas colaboravam ou não para as suas formas de pensar e entender as diversidades de estruturas familiares atuais, bem como das possibilidades de pensar sobre novas configurações a partir das representações imagéticas de famílias e possíveis famílias, com base nas imagens selecionadas e privilegiadas intencionalmente para discussões nos grupos. Foi ainda elaborado um roteiro semiestruturado de entrevista com discentes (Figura 3), que objetivou a coleta de alguns dados sociodemográficos e da opinião prévia deles acerca de concepções

⁴ Se entende por adolescência a etapa que se estende aproximadamente dos 12 ou 13 anos até os 20 anos de idade. Refere-se a um momento de transição entre a infância e a adultez. Nessa fase, os adolescentes são capazes de construir argumentos mais sólidos nas discussões nos contextos sociais que participam (famílias, iguais e escolas). Momento de experimentações físicas e psicológicas que irão contribuir para formação da sua identidade (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004).

sobre famílias. Também para que estivessem mais reservados para responder perguntas, que talvez não se sentissem à vontade de expor abertamente nos grupos (a exemplo de como seria sua composição familiar ou sua identificação de gênero). Por esta razão, o questionário propositalmente foi preenchido antes de iniciar a discussão nos grupos focais. O roteiro serviu ainda como norteador para algumas provocações realizadas durante os grupos, com base em algumas questões presentes no referido formulário demonstrado a seguir na Figura 3.

Figura 3 – Roteiro semiestruturado de entrevista – discentes (Grupo Focal)

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO GRUPO FOCAL – DISCENTES PRESENCAS OU SILENCIAMENTOS? REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA E TEXTUAL DE FAMÍLIAS EM LIVROS DIDÁTICOS (2018-2022)	
Gênero – () Masculino () Feminino () Outros _____	
Idade _____	
Instituição de Ensino - () Municipal () Estadual	
Série - 9º ano	
Turno - () matutino () vespertino	
Raça/etnia declarada _____	
Religião (caso possua) _____	
1 – Como você definiria família? 2 – Quais os tipos de família que você conhece? 3 – Você conhece algum tipo de família que acha diferente? Por quê? 4 – Quem são as pessoas que compõem sua família? 5 – Tem alguém que não é da sua família, mas você considera como se fosse? Se positivo, quem seria? 6 – Você se recorda de alguma imagem de família no livro didático utilizado por sua escola? Se positivo, poderia descrevê-la? 6 – Como a escola que você estuda trabalha o conteúdo sobre família? Que aprendizado sobre esse assunto ficou para você? 7 – Você acredita que a religião influencia a visão das pessoas sobre a família? Por que?	

Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação.

Os grupos focais ocorreram em dois encontros presenciais em ambas as escolas. Na escola municipal houve 6 participantes e os encontros aconteceram no turno vespertino e com 13 participantes na escola estadual no turno matutino. A seguir, constará de forma resumida a descrição desses encontros, cuja condução foi desdobrada em seis momentos.

3.2.1 Primeiro Encontro

Observação participativa em sala de aula já como forma de interação com os adolescentes do 9º ano, tendo sido realizada a explanação do que se referia ao trabalho de pesquisa. Momento também em que foi explicado o disposto contido no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e no termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) (Apêndices C e D). Numa linguagem adequada ao público a

que se destinava, foram enfatizados os princípios éticos que norteavam a pesquisa. Posteriormente, realizou-se as inscrições dos discentes voluntários e a entrega dos termos para assinatura dos mesmos e dos respectivos responsáveis.

3.2.2 Segundo Encontro

Apresentação sucinta do que seria o itinerário do encontro, oportunidade em que foi solicitado propositalmente, antes das discussões, que fosse respondido o questionário semiestruturado (Figura 3), com o objetivo de conhecer alguns dados sociodemográficos dos discentes e sua opinião prévia acerca de algumas concepções sobre famílias.

Em seguida foi realizada uma dinâmica como forma de interação entre mediadora/pesquisadora e discentes, para abordar através da ludicidade a importância do respeito à diversidade, à fala e à escuta dos colegas, assim como estabelecer alguns combinados, a exemplo da importância de manter a confidencialidade do que estava ali sendo discutido. Afinal, iríamos versar sobre as diversas configurações familiares presentes na atualidade e sobre a intimidade familiar de cada um, em alguns momentos, e era fundamental que todos se sentissem à vontade para opinar e interagir nas discussões.

Logo depois foram projetadas imagens presentes nos quatro livros da coleção didática utilizada nas escolas pesquisadas, selecionadas intencionalmente com o intuito de observar a percepção deles acerca de algumas categorias de análise elencadas nesse estudo, mas principalmente de outras possibilidades de configurações familiares a partir das representações demonstradas, com base no acervo organizado pela pesquisadora.

Em seguida, fala livre dos discentes, com reflexões, provocações e intervenções propostas pela mediadora/pesquisadora.

Por fim, o fechamento do encontro, ocasião em que, como forma de sistematização do pensamento, os discentes desenharam de forma livre o que para eles representava uma configuração familiar, com uma frase que definia o seu olhar sobre o desenho realizado, e outra frase que representava o que pensavam sobre o significado de respeito ao diferente e tolerância. A partir dos materiais e interações produzidos nos grupos focais, foi gerado um infográfico⁵ contendo informações sobre

a importância da tolerância e respeito ao diferente, que ao final da pesquisa foi disponibilizado digitalmente aos discentes participantes.

A ideia foi realizar pelo menos um grupo focal em cada instituição, o que ocorreu em dois encontros. O tempo de duração de cada encontro variou entre 60 minutos e 190 minutos e as discussões foram gravadas (para consulta posterior) apenas em áudio para preservar as imagens dos participantes, e cada discente foi identificado por um número para facilitar a intervenção e manter o sigilo dos seus dados. O objetivo foi observar se os discentes seriam capazes de ressignificar as representações ou fortalecer estereótipos e padrões de famílias consolidadas.

3.3 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A TRILHA METODOLÓGICA

Em relação à escolha das escolas, ocorreu de forma privilegiada/indicativa, a partir do relacionamento profissional e acadêmico da pesquisadora. A Escola Municipal pesquisada possui um total de 697 alunos matriculados e conta com um quadro de 52 funcionários, distribuídos da seguinte forma: Professores – 39; setor administrativo – 4; portaria – 2; auxiliares de serviços gerais – 7; auxiliares de desenvolvimento infantil – 2.⁶ Já a Escola Estadual possui um total de 1.503 discentes matriculados. Conta com um quadro de 24 colaboradores entre servidores concursados e prestadores de serviço (professores e administrativo).⁷ Ambas as escolas pesquisadas (municipal e estadual) funcionam nos três turnos, e em razão da quantidade de alunos matriculados são consideradas instituições de grande porte.⁸

Referente ao detalhamento da coleção didática utilizada na pesquisa, em destaque na Figura 4 estão expressas as informações dos manuais analisados, como autor, ano de publicação, editora, abordagem pedagógica e historiográfica, quantidade de imagens e textuais de famílias no livro correspondente a cada série

⁵ “Que se refere a elementos gráficos e visuais reunidos, utilizados para caracterizar uma informação ou divulgação.” (DICIO, 2022c).

⁶ Dados fornecidos pela Direção/Secretaria da Escola Municipal pesquisada.

⁷ Informações obtidas através da Coordenação Pedagógica e Secretária da Escola Estadual pesquisada.

⁸ “1. Variável PORTE_ESCOLA: O porte da escola foi mensurado pelo número de matrículas de escolarização, em seis categorias: até 50 matrículas, de 51 a 150 matrículas, de 151 a 300 matrículas, de 301 a 500 matrículas, de 501 a 1000 matrículas e mais de 1000 matrículas. Assume-se que escolas que atendem mais alunos são mais complexas.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

que compõe a coleção. Importante ressaltar que a coleção descrita é utilizada em todas as escolas da rede pública ensino (municipal e estadual) da cidade de Salvador e não apenas nas duas instituições que são alvos dessa pesquisa.

Figura 4 – Descrição da coleção analisada

Série	Título	Autor	Editora	Ano de publicação	N.º de páginas	Abordagem historiográfica/ pedagógica	Quantidade de representações imagéticas de famílias
6º Ano	História Sociedade e Cidadania	Alfredo Boulos	FTD	2018	240	História Nova - Construtivismo	15
7º Ano	História Sociedade e Cidadania	Alfredo Boulos	FTD	2018	240	História Nova - Construtivismo	16
8º Ano	História Sociedade e Cidadania	Alfredo Boulos	FTD	2018	272	História Nova - Construtivismo	25
9º Ano	História Sociedade e Cidadania	Alfredo Boulos	FTD	2018	272	História Nova - Construtivismo	43
Total de páginas da coleção					1.024	Total de imagens de famílias na coleção	99

Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação.

Como já mencionado anteriormente, a pesquisa teve como premissa os princípios éticos que devem reger os estudos acadêmicos. Assim, foi preservada a confidencialidade das pessoas pesquisadas e dos materiais coletados, sendo eles documentos digitais ou físicos. Os dados coletados na pesquisa não foram disponibilizados em ferramentas que possam sofrer violação de dados, mas estarão sob guarda da pesquisadora em dispositivo próprio com esta finalidade pelo período de cinco anos, quando serão descartados.

Em relação à premissa de benefícios para os pesquisados, a perspectiva é que possa se traduzir de forma concreta na melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas instituições pesquisadas, com realização de oficina aberta à participação dos docentes das demais disciplinas e do corpo escolar, com o intuito de provocar o repensar de práticas pedagógicas a partir das discussões dos resultados obtidos na pesquisa. Especialmente, considerando a importância do papel social que os profissionais da educação exercem, para contribuir com um olhar mais amplo acerca das mais variadas formas de configurações familiares na atualidade, principalmente para os discentes, de modo que favoreça a reflexão sobre

o importante papel da alteridade a fim de estimular uma compreensão política de mundo que possa minimizar todos os tipos de violências, inclusive a simbólica. Como já informado, será elaborado um material digital para disponibilização aos discentes participantes da pesquisa (infográfico) que contém dicas e orientações acerca da importância da alteridade, do respeito às diferentes composições familiares da atualidade, privilegiando as produções e contribuições dos discentes nos grupos focais realizados.

Referente à apresentação dos dados, serão elaborados gráficos objetivando apresentar as informações compiladas a partir de algumas categorias de análises previamente elencadas e dos dados sociodemográficos dos participantes, além de alguns dados relevantes que se evidenciaram na pesquisa etnográfica e nos grupos focais. Por se tratar de um estudo que foca as representações imagéticas e textuais como elementos de análise, serão também destacadas algumas das noventa e nove imagens analisadas da referida coleção didática e utilizadas nas discussões dos grupos focais. Também serão demonstrados alguns dos desenhos produzidos pelos discentes nos grupos focais, tendo em vista a riqueza das informações e por representarem ali a realidade social familiar vivida direta ou indiretamente pelos adolescentes que participaram desse estudo. Assim, os gráficos, as representações imagéticas e textuais privilegiadas, os desenhos produzidos pelos discentes e as impressões observadas a partir dos resultados da pesquisa serão apresentados na seção a seguir.

4 DADOS EM ANÁLISE – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na presente pesquisa, foram realizados diferentes níveis de levantamento de dados. O primeiro deles foi a análise interpretativa de 99 imagens de famílias, possíveis famílias e seus respectivos aportes textuais presentes nos quatro livros (6º ao 9º ano) que compõem a coleção didática analisada. Em seguida, com o propósito de envolver os principais atores da dinâmica escolar no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, foi realizada pesquisa etnográfica com docentes e grupo focais com os discentes do 9º ano. Assim, a observação das representações imagéticas de famílias nos referidos livros, para além da visão da pesquisadora, privilegiou considerar o olhar de quem utiliza esse material no cotidiano escolar e a realidade do contexto educacional permeada de desafios em que esses manuais didáticos estão inseridos.

4.1 UM OLHAR SOBRE A COLEÇÃO DIDÁTICA

O levantamento e seleção das noventa e nove imagens analisadas e dos extratos textuais que as correlacionavam (descrições) nessa etapa é resultado de um olhar atento e ao mesmo tempo curioso. Buscou-se romper estereótipos consolidados, para se tentar ver além do que a imagem trazia. Nesse tocante, foi necessário considerar as muitas possibilidades polissêmicas das representações imagéticas, para pensá-las a partir dos seus diversos significados que dessem conta de superar silenciamentos identificados *a priori*. Afinal, como afirma Paiva (2004), não se pode desconsiderar a riqueza da iconografia, ela deve, sim, ser considerada uma fonte histórica e, como tal, deve ser explorada com muita cautela, tendo em vista que ela traz implícita as escolhas do produtor e um contexto muitas vezes forjado, idealizado. Portanto, a análise interpretativa das representações imagéticas e textuais selecionadas pretendeu traçar uma relação entre o conteúdo superficial do interpretativo com base numa explicação semiológica, com a finalidade de tornar explícito o que está implícito nas imagens identificadas (BAUER; GASKEL, 2008).

Nesse sentido, ao longo dessa explanação foi realizada uma breve análise descritiva e interpretativa da coleção didática utilizada na pesquisa, assim como de algumas informações sobre o seu autor. Em seguida foram apresentados os gráficos com as suas respectivas categorias de análise a partir dos dados catalogados, além

do olhar analítico das representações imagéticas aqui privilegiadas, considerando seu descritivo textual, como veremos adiante.

4.2 CONHECENDO O AUTOR E A SUA COLEÇÃO DIDÁTICA

O autor da coleção é Alfredo Boulos Júnior, que é Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Ele tem como foco a História da Educação e experiência em História das disciplinas escolares e do livro didático. Em sua banca examinadora do Doutorado, contou com a presença de Circe Bittencourt e Helenice Ciamp, duas importantes referências teóricas para esta pesquisa. O autor foi ainda professor da rede pública e particular de ensino, lecionou em cursinhos pré-vestibulares e escreve coleções didáticas e paradidáticas.⁹

A coleção didática utilizada neste estudo é intitulada *História – Sociedade & Cidadania*, da Editora FTD, publicada em 2018 e incluída na lista do PNLD em 2020. Atualmente é utilizada nas duas instituições pesquisadas, que são integrantes da rede pública (municipal e estadual) de ensino da cidade do Salvador.

Na apresentação dos manuais didáticos para os discentes, o autor explicita a dinâmica editorial, descrevendo o papel de cada profissional envolvido em sua confecção, a exemplo da equipe denominada de profissionais da iconografia (responsáveis pela escolha, negociação e a disposição das imagens que serão utilizadas nos manuais didáticos), detalhando as responsabilidades de cada um. Chama a atenção do leitor para os bastidores na elaboração de uma coleção didática, mencionando que o autor, além de pesquisar os assuntos que serão tratados, escreve os textos e as atividades propostas, mas há uma equipe responsável pela revisão de todas as informações. Demonstra para o discente a importância de se respeitar os direitos autorais e afirma que o livro didático é responsabilidade de um conjunto de profissionais que estão envolvidos na sua produção e revisão, o que, de certo modo, desmistifica a ideia do autor como portador de uma verdade absoluta (BOULOS JÚNIOR, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d).

⁹ Informações obtidas na própria coleção didática analisada (BOULOS JÚNIOR, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d) e por meio dos dados curriculares do autor, em site específico (ESCAVADOR, 2022).

Na apresentação do manual para os docentes, o autor trata sobre conceitos, métodos e pressupostos teóricos que embasaram seus escritos. Ele destaca a importância dos objetivos do ensino de História, do conhecimento histórico escolar, da nova concepção de documentos e de conceitos-chave da área de História (tempo, cronologia, cultura, patrimônio cultural, identidade, memória, política e cidadania). É perceptível ainda a preocupação em chamar a atenção dos docentes para o cuidado necessário na utilização de imagens fixas e em movimento em sala de aula. Enfatiza o potencial pedagógico a partir do registro visual, mas ao mesmo tempo sinaliza que, em razão da imagem ser polissêmica, uma simples fotografia pode admitir várias interpretações. Por isso, afirma se debruçar em reflexões de vários estudiosos, e com base em sua experiência didática elenca alguns procedimentos para o uso de imagens fixas (objeto do nosso estudo) e destaca três propósitos para o seu uso em sala de aula: educar o olhar, contribuir para consolidação/formação de conceito e estimular a competência escritora (BOULOS JÚNIOR, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d). Apresenta ainda aos docentes a importância da disciplina de História para se trabalhar a competência leitora e escritora, a promoção da cidadania e a interdisciplinaridade. Demonstra preocupação que os docentes estejam familiarizados com os principais conceitos históricos e correntes historiográficas e preocupa-se com o alinhamento do livro às normas vigentes da BNCC. Pauta-se no referencial teórico da História Nova e nesse aspecto destaca a importância do documento como ponto de partida para o conhecimento histórico que deve estar em permanente construção (BOULOS JÚNIOR, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d).

O autor também considera que este nível de ensino (Fundamental II) é decisivo para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos discentes, em concordância com o que apontam Coll, Marchesi e Palacios (2004), considerando a faixa etária que se cursa nesta etapa da educação básica (em média entre 11 e 15 anos de idade). Destarte, as atividades propostas nos quatro livros que compõem a coleção contam com questões problematizadoras, que visam estimular o público-alvo para que seja capaz de construir o seu próprio conhecimento histórico. Assim como subsidia os docentes com sugestões de vários textos de apoio acerca dos conteúdos estudados e atividades propostas, além de orientações para a realização das avaliações (BOULOS JÚNIOR, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d).

4.3 OS SILÊNCIOS EM TORNO DO TEMA FAMÍLIAS

De modo geral, percebe-se avanços importantes nessa coleção didática, especialmente no quantitativo de representações imagéticas de variados temas que povoam as páginas dos manuais didáticos, sendo a maioria delas relacionada com o assunto estudado. Os livros contam com um grande número de imagens de sujeitos excluídos da História (mulheres, operários, negros e indígenas) e importantes discussões acerca das lutas empreendidas pelos movimentos sociais, da formação étnico-racial da sociedade brasileira, da origem e cultura dos povos africanos. Trata das lutas de resistência dos povos escravizados, em contraposição a uma fabulação de passividade do negro e do índio, tão disseminada no mito da democracia racial no Brasil. Inclusive, no processo de observação e seleção das imagens de possíveis famílias, foi possível identificar diversas representações de pessoas negras em contextos positivos, em período após a escravidão. Isto representa uma melhoria, se considerarmos os dados de alguns estudos anteriores, nos quais nos livros didáticos a presença de pessoas negras estava vinculada apenas ao processo de escravização. Isto reforçava o caráter de subserviência e de conformação social dos afrodescendentes, diante de tantas vulnerabilidades intergeracionais impostas historicamente pelo sistema escravocrata. Portanto, se observa uma tentativa de mostrar ao leitor que os negros escravizados tinham seu próprio modo de vida, sua cultura, que reagiam às condições que lhes eram impostas e que havia uma ideia de família entre eles. No textual que trata sobre “os escravizados” e no qual consta uma representação imagética que retrata o cotidiano das senzalas (no livro do 7º ano), o autor chama a atenção que: “[...] famílias escravas tinham práticas, visões e valores próprios. E mais: reagiam a imposição dos seus senhores, tomavam iniciativa e buscava viver do seu jeito” (BOULOS JÚNIOR, 2018b, p. 173). Questões que também são pontuadas por Mattoso (1988), ao analisar a família e a sociedade baiana no século XIX, trazendo diversos elementos que ratificam o apontamento realizado pelo autor da coleção didática, ao se referir às famílias escravas.

Observa-se ainda, em todos os livros da coleção didática, o empenho do autor em trazer reflexões problematizadoras, para capacitar os discentes a construir seu próprio conhecimento histórico, bem como o reflexo de muitas pesquisas que

objetivaram melhorias nas produções dos manuais didáticos e o quanto é pertinente esse movimento de trazer as discussões acadêmicas para o cotidiano escolar e para a sociedade como um todo. O que coaduna com o observado por Circe Bittencourt (2008), quando afirma que as pesquisas didáticas da disciplina de História têm contribuído para a reformulação curricular brasileira. Nesse sentido, destaca-se a relevância do envolvimento da sociedade civil nesse processo (movimentos sociais negros e feministas, sindicatos etc.), trazendo discussões que contribuíram, por exemplo, para a aprovação da legislação que tornou obrigatório o estudo da cultura indígena e afro-brasileira na educação básica – Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) – e posteriormente a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), importante passo na direção de uma educação cidadã.

Entretanto, ao debruçar o olhar para as representações imagéticas e textuais de famílias na referida coleção didática, revelaram-se alguns dados instigantes. A começar pelo fato que o autor, no textual que traz a descrição das representações imagéticas, cita a palavra família. Nos quatro livros didáticos que compõem a coleção foram localizadas apenas oito imagens com este termo em seu descritivo. No livro do 6º ano não foi encontrada nenhuma representação imagética; no manual do 7º ano foi identificada somente uma; duas imagens foram encontradas no livro do 8º ano; cinco no livro do 9º ano. Portanto, uma aparição rara.

Assim, se fosse considerada essa classificação (vocábulo família no textual descritivo da representação) como critério para análise, a observação seria significativamente limitada. Outra opção seria priorizar as representações imagéticas que na descrição textual constasse alguma relação de parentesco. Nesse aspecto, foram identificadas em toda a coleção somente quinze imagens, sendo uma no livro do 6º ano; quatro nos livros do 7º e do 8º ano; seis no manual do 9º ano. Todavia, ao centrar a análise apenas nas imagens que traziam o descritivo de família ou algum grau de parentesco em seu textual, muitas outras imagens interessantes seriam desprezadas.

Dessa forma, neste estudo primou-se por analisar as representações imagéticas as quais em sua descrição textual constasse o vocábulo família ou sinalizasse relação de parentesco, assim como foram consideradas todas as outras imagens que remetiam a uma ideia de família, em cenas do cotidiano de algum momento histórico retratado. Embora essa “ideia de família” que norteou a seleção das representações imagéticas, algumas vezes, tenha sido influenciada pelo modelo

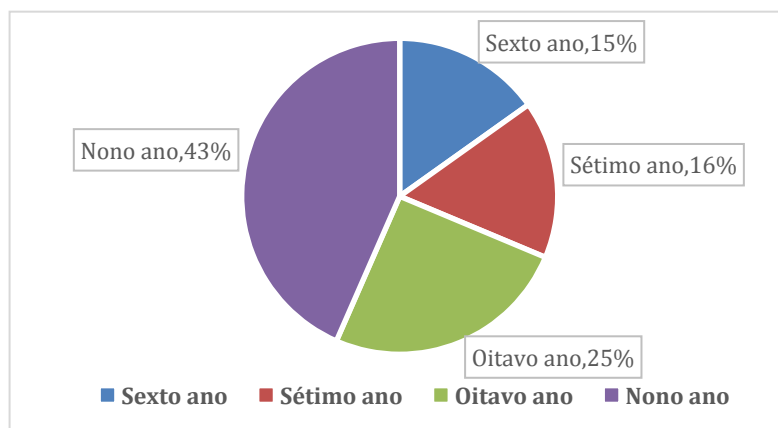
que se convencionou tradicionalmente nuclear e que geralmente está constituído pela figura do homem (pai), da mulher (mãe) e de crianças/jovens (filhos) em sua composição, o intuito era o de ver além do que a imagem trazia. Acerca da forma como as sociedades pensam seu modo de vida e que sentidos atribuem às suas instituições, Serge Moscovici (2007, p. 172) vai afirmar que: “[...] as imagens que partilham, constituem uma parte essencial de sua realidade e não simplesmente um reflexo seu.” Entre outras palavras, a imagem que se atribui, neste caso específico à “instituição família” em uma dada realidade social, não necessariamente reflete o real. Desse modo, o objetivo primordial ao ampliar o critério de análise das representações imagéticas era buscar nas entrelinhas – imagens para além desse modelo conjugal que pudessem contribuir com discussões em sala de aula em relação às diferentes composições familiares existentes, tendo em vista que ficou constatado um silenciamento nesse tocante, em todos os livros da coleção analisada.

4.4 OS DADOS SOBRE FAMÍLIAS E “POSSÍVEIS FAMÍLIAS” NOS LIVROS DIDÁTICOS

Utilizando-se desse parâmetro de seleção mais abrangente das “representações de famílias” ou “possíveis famílias”, foram identificadas o total de noventa e nove imagens, conforme sua distribuição demonstrada em cada livro da coleção (Gráfico 1). Nesse sentido, foi percebida uma potencialidade para se discutir muitas questões que envolvem a percepção da diversidade de configurações familiares na sociedade contemporânea: possíveis famílias monoparentais (mães e pais solo); famílias recompostas (pluriparentais) formadas a partir de novos relacionamentos que incluem a presença de madrastas, padrastos e os respectivos filhos oriundos de relacionamentos anteriores; famílias formadas apenas por irmãos, tios ou avós, entre tantas outras que aqui poderiam ser elencadas, permitindo novos olhares e possibilitando (des)construções que viabilizem principalmente o exercício da alteridade, que favorece o reconhecer-se através do outro. Como sinaliza Schwarcz (2014), é chegado o tempo de realizarmos leituras de imagens da mesma forma como lemos um documento, um texto clássico ou um noticiário de jornal. Claro que isto representa um desafio metodológico para os docentes, especialmente num cenário de tantos retrocessos e imposições ideológicas, como se tem observado no

tempo presente, além de tantos outros desafios que serão observados ao tratarmos efetivamente da pesquisa etnográfica com os docentes.

Gráfico 1 – Total de imagens de famílias (99)



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base em dados da pesquisa.

Mesmo tendo sido ampliado o critério de seleção das imagens, como já explicitado, nas 99 representações imagéticas analisadas foi verificada a predominância de um modelo de família que, no senso comum, é considerado o mais tradicional. Trata-se da família nuclear e conjugal. Apesar da forte presença desse modelo, verificou-se um manancial de possibilidades de trazer à tona questões e problematizações em relação às famílias e suas diferentes configurações na atualidade, como poderá ser observado em algumas imagens que serão destacadas ao longo deste estudo. De modo que, a depender da sua abordagem, podem favorecer uma aprendizagem criativa e significativa, baseada no respeito à diversidade, que considere a realidade familiar dos discentes no processo de ensino e aprendizagem e desperte neles o interesse no que está sendo estudado.

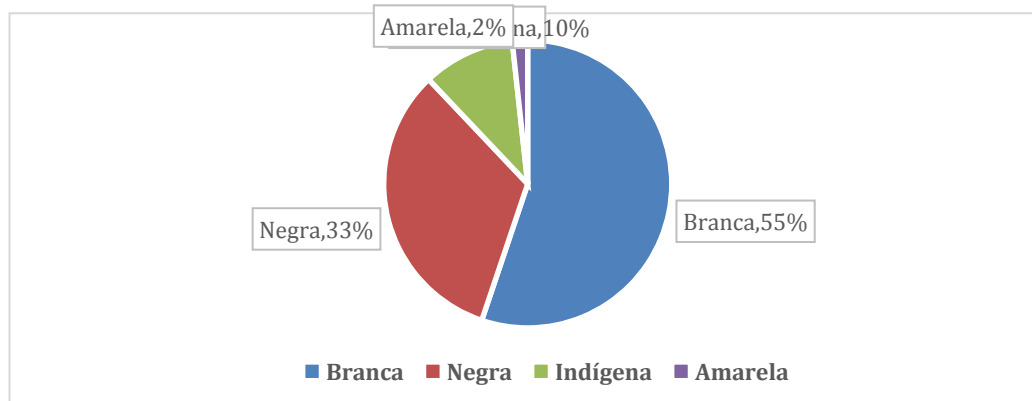
Para facilitar a análise, foi necessário classificar as imagens selecionadas utilizando algumas categorias que nos dessem pistas de como essas famílias estavam sendo retratadas. Isto é, para verificar se havia alguma predominância de raça/etnia¹⁰ ou de gênero; a que classe social elas pertenciam;¹¹ o território que se

¹⁰ Para classificação de raça/etnia, foi considerado como critério o tom da pele, o informado no textual descritivo da imagem, o contexto histórico retratado e também a localização geográfica.

¹¹ Para categorizar as supostas classes sociais das imagens selecionadas nesta pesquisa, foi utilizado o parâmetro que aqui no Brasil os órgãos censitários utilizam para definir as classes de acordo com a renda familiar (alta, média e baixa). Dessa forma, e tomando de empréstimo esse critério, as famílias retratadas nas imagens foram observadas a partir das condições materiais que pareciam possuir, mas se considerou também o contexto histórico e social, objetivando se evitar

apresentava como preponderante; a tipologia das imagens selecionadas e se estas possuíam ou não relação com o texto, de forma que tornasse possível melhor entender as problematizações que objetivaram este estudo e também possibilitasse cruzar os dados obtidos com as percepções resultantes da pesquisa empírica realizada com docentes e discentes que utilizam os livros da referida coleção.

Gráfico 2 – Classificação de raça/etnia



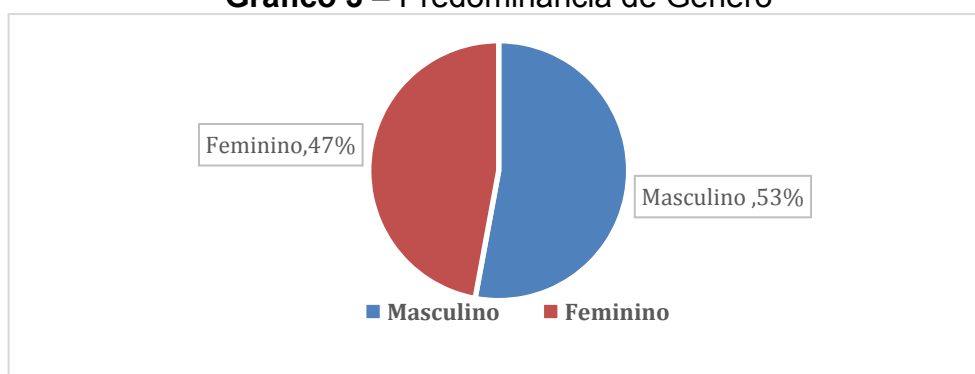
Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base em dados da pesquisa.

Referente à classificação de raça/etnia (Gráfico 2), foi possível identificar que 55% das famílias são brancas, seguidas de 33% de famílias negras, 10% de famílias indígenas e 2% de famílias amarelas (asiáticas). O resultado denota que, apesar do esforço do autor e da sua equipe de profissionais da iconografia para que pessoas negras e indígenas não fossem invisibilizadas e atender o que dispõe a legislação brasileira, que torna obrigatório o ensino da cultura indígena e afro-brasileira (Lei nº 11.635/2008), as famílias brancas retratadas são maioria. Observa-se ainda uma maior aparição de famílias negras em relação às famílias indígenas. Uma possível explicação para o dado observado – maioria de famílias brancas – seria que o ensino curricular brasileiro ainda permanece voltado a uma matriz essencialmente eurocêntrica, ou seja, que coloca no centro das discussões os valores ocidentais de uma Europa “branca”. No entanto, é importante ressaltar o empenho de muitos educadores no sentido contrário. Inclusive, apesar do dado

anacronismos. No entanto, de modo geral, o conceito de classe social está ancorado na perspectiva de muitos estudiosos sobre o assunto a partir de um viés sociológico; ou seja, as classes sociais fazem parte do modo como as sociedades se estruturam. Para Karl Marx, as lutas de classes nas sociedades capitalistas estão representadas pelo conflito social entre a Burguesia e o Proletariado, ou seja, entre os proprietários e as classes operárias respectivamente, com ênfase no cenário econômico. Já a partir de uma perspectiva weberiana, as classes possuem uma dimensão não apenas econômica, mas também política e social (IRINEU, 2017).

observado, percebe-se a preocupação do autor para que sejam atribuídos aos povos negros e indígenas o seu protagonismo e a sua importância cultural na formação da sociedade brasileira. Entretanto, considerando a realidade do contexto escolar, carece de ações efetivas para a superação do racismo estrutural, especialmente no que tange à diversidade da formação étnico-racial das famílias brasileiras e sua aparição nos manuais didáticos de História.

Gráfico 3 – Predominância de Gênero

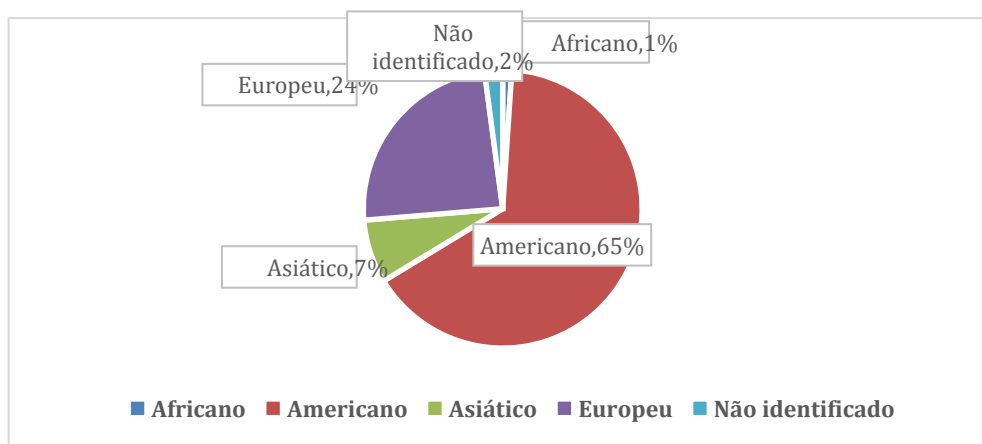


Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base em dados da pesquisa.

Em relação à predominância de gênero (Gráfico 3), é possível notar uma equivalência nos percentuais apresentados, já que, como sinalizado anteriormente, mesmo utilizando-se de um critério mais amplo para selecionar as imagens, persiste a forte presença do modelo de família dita tradicional, nuclear/conjugal. Contudo, verifica-se uma discreta predominância masculina de 53% em relação a 47% de aparição feminina. Resultado que pode não refletir, por exemplo, a realidade de muitas famílias chefiadas por mulheres que geralmente ficam responsáveis pela criação dos filhos após o fim da relação com os seus respectivos parceiros, ou quando são abandonadas ainda grávidas, reflexo de uma sociedade machista e com forte hierarquia de gênero. Neste cenário, convém ainda destacar o papel das mulheres negras, que carregam o estigma intergeracional de objetificação e de uma sexualidade afluada, oriundo do tempo de escravidão. Além das vulnerabilidades sociais impostas nesse contexto, que para muitos estudiosos sobre o assunto contribuem para a dissolução das famílias. Por outro lado, pode ainda explicar a mudança do papel do homem nas relações familiares, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, o que propiciou a ele exercer de forma mais efetiva sua paternidade (TORRES, 1987). Em algumas imagens consideradas nesta análise é

possível observar a presença do pai sozinho com a criança no ombro ou em momentos de brincadeiras, o que denota a ideia do cuidado e de afetividade, principalmente nos conteúdos históricos mais contemporâneos. Todavia, mesmo apresentando-se com uma predominância imagética masculina discreta de apenas (6%) em relação à aparição feminina, este é um dado instigante e até contraditório. Na maioria das representações imagéticas de famílias, as crianças aparecem mais próximas às figuras femininas, inclusive nas que retratam cenas da atualidade, demarcando, assim, o reforço do papel materno no cuidado dos filhos como uma função social da mulher.

Gráfico 4 – Território

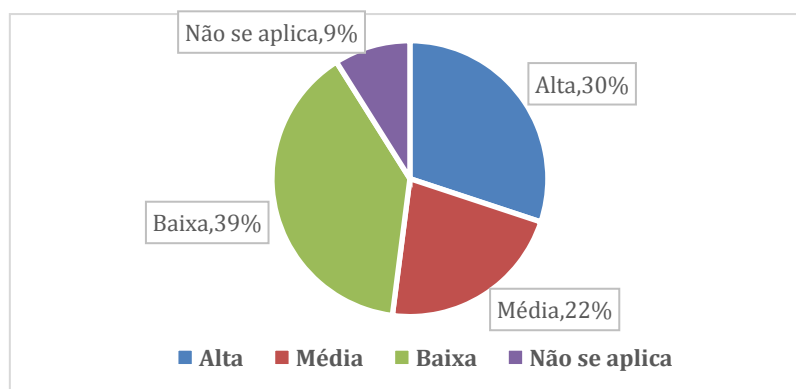


Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base em dados da pesquisa.

Referente ao território, o Gráfico 4) evidencia um maior quantitativo de famílias no continente americano, equivalendo a 65% das imagens de famílias analisadas. Em parte, esse percentual se justifica por se tratarem de manuais didáticos utilizados em um país que faz parte da América. O que, em certa medida, se traduz num avanço se compararmos com a proporção de 24% para as imagens de famílias no continente europeu. Contudo, o que chama a atenção é que historicamente, apesar da política escravocrata que resultou no tráfico de pessoas africanas para o trabalho compulsório no Brasil e da importância da população negra oriunda da África para a formação da população brasileira, as imagens de famílias no território africano representam apenas 1%, número menor que o continente asiático, que é de 8%. Se fizermos uma analogia com a importância cultural dos povos africanos para a nossa composição social, especialmente na capital baiana, em relação aos povos asiáticos, compreenderemos que a representatividade fica

comprometida. Apesar de a coleção didática trazer uma proposta problematizadora acerca da importância social dos povos africanos na formação cultural das famílias brasileiras, este resultado é um dos exemplos das limitações e complexidades inerentes à análise dos livros didáticos.

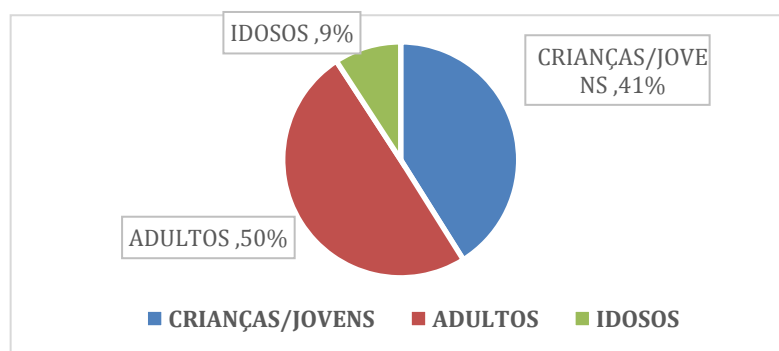
Gráfico 5 – Classes sociais



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base em dados da pesquisa.

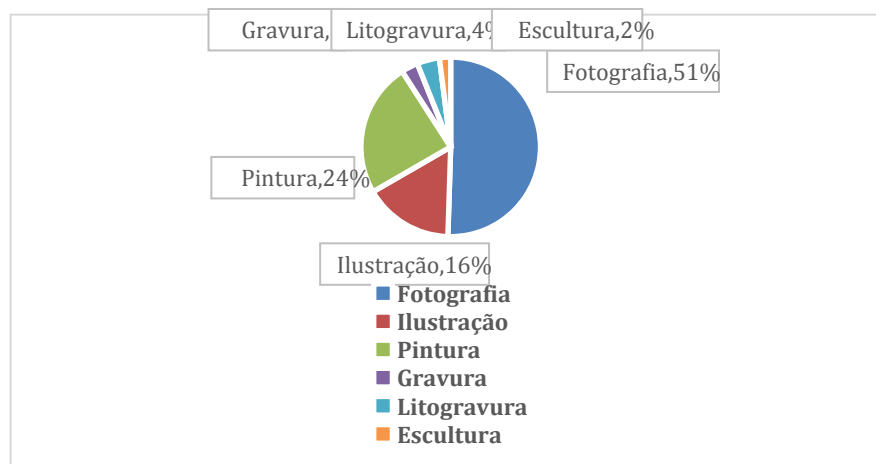
No que tange às supostas classes das famílias retratadas na coleção didática, e considerando a classificação de estratificação social utilizada como critério e explicada anteriormente, os números encontrados perfazem o total de 39% para as representações imagéticas de famílias de classe baixa, seguida da classe alta, com índice de 30%, da classe média, com 22%, e 9% de imagens às quais não cabiam a conceituação de classe.¹² Nesse sentido, verifica-se também uma mudança de paradigma, tendo em vista que anteriormente pesquisas demonstravam que os livros didáticos privilegiavam retratar a História das elites e de grandes heróis, negligenciando as camadas mais populares. Esse resultado reflete a proposta do autor da coleção didática ora analisada e da sua equipe editorial de privilegiar nas fontes imagéticas os considerados excluídos da História. Neste caso, refletindo a maior aparição de famílias da classe socialmente menos favorecida, aqui definida como baixa.

¹² Para explicitar melhor essa observação, destaca-se uma representação imagética no livro do 6º ano, cujo descritivo da imagem se refere a: “Ilustração feita com base em pesquisas representando mulheres do neolítico cultivando o trigo. Os homens dedicando-se ao pastoreio.” (BOULOS JÚNIOR, 2018a, p. 44). A partir do critério de classes sociais, já informado anteriormente e utilizado para seleção das imagens analisadas, retrata cenas do cotidiano no período neolítico em que se apresentam grupos de pessoas, especialmente crianças próximas às figuras femininas, que a partir da leitura que fazemos hoje, supostamente se trata de alguns grupos familiares trabalhando juntos na colheita e no pastoreio. Contudo, este é um exemplo de uma cena em que, para não incorrer em anacronismo, não caberia identificar a que classe social esses grupos pertenciam.

Gráfico 6 – Gerações

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base em dados da pesquisa o.

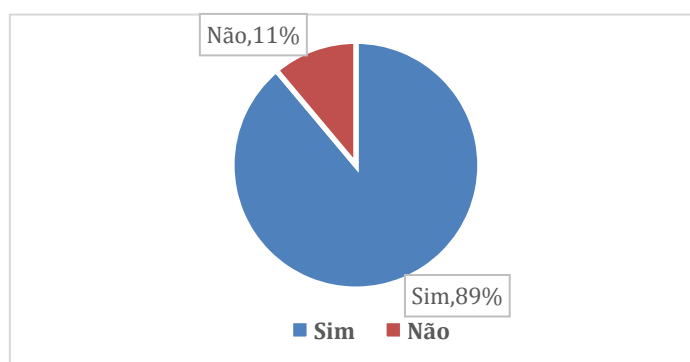
No que concerne às gerações, verifica-se um maior percentual de adultos, que corresponde a 50% nas imagens de famílias analisadas, seguidos de 41% de jovens e crianças e de apenas 9% de idosos. Este número maior de adultos está ligado novamente à presença da família nuclear/conjugal. Também é possível perceber um número muito discreto de aparições das figuras de idosos nas representações imagéticas identificadas, ficando as seguintes indagações: será que o demonstrado no quantitativo de imagens de idosos nas famílias retratadas na coleção silencia as discussões em sala de aula do papel econômico e socioafetivo exercido por muitos avós nas famílias? Ou limita aos discentes refletirem sobre o assunto em um dia específico do ano (dia dos avós)? Questões que, enquanto educadores, precisam nos inquietar. Afinal, se pretendemos uma aprendizagem que seja significativa, é preciso considerar a realidade social e a vivência dos alunos, no cotidiano da sala de aula.

Gráfico 7 – Tipos de imagens

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base em dados da pesquisa.

Acerca da tipologia das imagens encontradas na coleção didática avaliada, a quantidade vai se relacionar ao conteúdo e ao tempo histórico estudado, assim como aos recursos tecnológicos disponíveis e mais utilizados em cada época. A fotografia representa 51% das imagens analisadas, ou seja, um pouco mais da metade delas. Esse percentual expressivo explica-se em razão de o maior número de imagens de famílias aparecerem nos livros didáticos do 8º e 9º ano, que tratam de conteúdos mais próximos da contemporaneidade, momento histórico em que a tecnologia das máquinas fotográficas estava sendo amplamente utilizada. Entre essas temáticas estudadas, pode-se citar os movimentos fascistas, a Segunda Guerra Mundial, a industrialização, o imperialismo. Já a pintura, que corresponde ao índice de 24%, e as ilustrações, que se apresentam com 16%, se fazem mais presentes nas representações imagéticas que tratam de assuntos como os primeiros povoadores da terra, o feudalismo, o colonialismo. Em relação aos demais tipos de imagens encontradas (esculturas, gravuras e litogravuras), cujos percentuais se apresentam em números bem menores, conforme demonstrado no Gráfico 7, estão associados mais a temas ligados ao período da antiguidade clássica, como o Império Romano, mas também ao tratar dos povos indígenas na América.

Gráfico 8 – Relação com texto



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base em dados da pesquisa.

Como demonstrado no Gráfico 8, das noventa e nove imagens analisadas, 89% tinham relação com o textual em que apareciam. Apenas 11% não possuíam uma relação direta, o que é positivo se considerarmos que, num passado recente, muitas imagens serviam apenas como meras ilustrações para enfeitar e tornar

atrativas as páginas dos livros didáticos. Segundo Choppin (2004), foi no final da década de 1980 que os manuais didáticos levaram em conta a importância de se articular a semântica que une o texto à imagem, com base numa iconografia didática. Ainda de acordo com esse autor, é preciso considerar alguns elementos importantes nesse contexto, como o avanço da semiótica e da história das mentalidades, além do crescente interesse pela vulgarização das ciências.

4.5 BREVE SISTEMATIZAÇÃO A PARTIR DOS DADOS APRESENTADOS

De modo geral, a categorização de análise realizada traz elementos importantes para entender o quão é complexo discutir sobre o livro didático num país com dimensões continentais, tão diverso culturalmente e etnicamente, mas que desconsidera as especificidades regionais, uma vez que as produções dos seus manuais didáticos obedecem a uma lógica do sistema capitalista que historicamente tem estabelecido uma economia editorial (CHOPPIN, 2004).

Percebe-se que, apesar de identificar significativos avanços acerca das questões étnicas raciais e um esforço do autor para superar muitos problemas metodológicos nesse tocante, ainda se observa a predominância das representações imagéticas de famílias e possíveis famílias brancas em relação às de pessoas negras. Assim como, ao analisar o território, a aparição de imagens de famílias no território africano apresentou percentual inferior ao de famílias no continente asiático. Dado controverso, considerando-se que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão negra e houve um processo migratório transatlântico forçado de milhões de famílias africanas (tráfico negreiro). Sem mencionar que temos uma legislação vigente (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) que tornou obrigatório, na educação básica, o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino público e privado. Ponto importante a ser repensado.

Para além disso, os dados analisados nos ajudam a pensar que a equidade de gênero identificada revela a forte presença dos modelos de famílias conjugais (pai/mãe e filhos), ainda que no seu textual descritivo não contemple a informação de vinculação familiar ou de parentesco, em muitas das representações analisadas. Já em relação à categoria de gerações, foi possível observar o pequeno percentual de idosos que aparecem nas representações analisadas (9%), podendo suscitar o silenciamento da figura dos avós nos livros didáticos. Outro ponto identificado é que

a proposta do autor de focar nos excluídos da História se evidencia num maior percentual de representações imagéticas analisada classificadas como de classe baixa. Também se observou um importante avanço na direção de não tratar as imagens como meras ilustrações para tornar as páginas dos livros mais atrativas, tendo em vista quase 90% das representações imagéticas tinham relação com o texto.

Esses dados demonstram a relevância das pesquisas acadêmicas envolvendo os livros didáticos, sendo imperativo destacar a importância de pesquisadores mantê-los no campo teórico das discussões, mas de modo que as reflexões acadêmicas cheguem até o cotidiano escolar, para que distorções e contradições identificadas possam ser questionadas e corrigidas.

5 AS IMAGENS DA COLEÇÃO DIDÁTICA EM DESTAQUE

Algumas das diversas imagens de famílias e possíveis famílias selecionadas para análise serão aqui apresentadas, tendo sido considerado o descritivo textual realizado pelo autor da coleção didática na íntegra; as que não possuem serão vinculadas ao assunto que a representação está ilustrando. De início, será realizada uma breve explanação das temáticas tratadas no manual didático correspondente ao ano do ensino fundamental estudado, no intuito de situar o leitor acerca do momento histórico e conteúdos abordados nos respectivos livros. Em seguida, serão destacadas duas representações imagéticas selecionadas para cada livro que compõe a coleção didática, contendo as inferências concernentes a elas e os dados observados. Nesse sentido, muitas foram as impressões obtidas. Contudo é importante deixar claro que o objetivo desta pesquisa não é desqualificar o livro didático e muito menos criticar a prática dos docentes da disciplina de História em sala de aula, sem considerar os inúmeros desafios vividos por esses profissionais. Dentre essas dificuldades, pontuam-se as mudanças no currículo brasileiro ao longo do tempo, que têm reduzido significativamente a carga horária da disciplina de História, sendo necessário que os docentes trabalhem em vários turnos e em diversas instituições para obterem melhores salários. No caso das escolas públicas, os docentes precisam assumir um maior quantitativo de aulas e turmas para atingir sua jornada de horas semanais, também fazendo com que sua prática, muitas vezes, limite-se ao uso do livro didático como único recurso pedagógico (como

recentemente ocorreu na reforma do ensino médio, que colocou a disciplina de História como optativa). Todavia, a primordial intenção é, sobretudo, a de chamar atenção que se há uma “cultura escolar” que sedimenta os manuais didáticos como principal recurso pedagógico, é preciso estar em constante reflexão sobre eles. De modo que seja possível estimular uma educação que seja crítica e problematizadora, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos docentes e pelos discentes.

Embora tenham sido percebidos muitos avanços na coleção didática alvo deste estudo, muitos problemas também foram observados, principalmente o silenciamento no que se refere às discussões das diferentes composições de famílias na atualidade. Não se pode desvincular os manuais didáticos de uma perspectiva ideológica, em que imagens que suscitem questões polêmicas, como, em algumas realidades, as representações de supostas famílias homoafetivas ou outras diferentes do padrão estabelecido como “normal” na sociedade não sejam escolhidas para povoar as páginas dos manuais didáticos. É preciso ainda considerar o ponto de vista mercadológico: o custo atribuído a determinadas imagens impede que elas sejam selecionadas para fazerem parte da coleção didática em elaboração (afinal, há uma competitividade de preços no mercado). Dessa forma, se revelam algumas das inúmeras complexidades e limitações inerentes à análise dos livros didáticos, porém é imprescindível manter o olhar atento para as suas diversas possibilidades. Logo, exercer uma prática pedagógica que vê além das imagens presentes nos livros didáticos e considera suas múltiplas interpretações possibilita o despertar de uma visão política de mundo nos discentes, como será possível verificar mais adiante.

5.1 LIVRO DO 6º ANO

Entre os assuntos discutidos no manual didático do 6º ano, destaca-se o tempo histórico; o papel do historiador; a importância das fontes e documentos históricos. Além de tratar da cultura e organização social dos primeiros povoadores da terra e da América, o Egito e a Mesopotâmia, os povos indígenas na América, o mundo Grego e o Império Romano, povos e culturas nas terras mediterrâneas e o feudalismo. Nas duas imagens analisadas no manual do 6º ano, primou-se por destacar como um olhar atento pode despertar questões, revelar muitas impressões

e possibilidades de discussões sobre as novas formas das famílias se relacionarem (a exemplo das famílias recompostas), do papel das mulheres na família e na sociedade. Também acerca de como a representação imagética pode desvelar a violência do processo de acultramento sofrido pelos povos colonizados e respectivamente suas famílias, ao invés de demonstrar que muito da multiculturalidade existente hoje foi fruto da resistência de etnias que lutaram para que os traços de suas culturas, que se tentou suplantam, fossem valorizadas e transmitidas aos seus descendentes.

Descritivo textual do livro do 6º ano: “Filha, acompanhada da mãe, conversa com o pai em uma chamada de vídeo, em uma fotografia atual.” (BOULOS JÚNIOR, 2018a, p. 7).

Figura 5 – Imagem do livro do 6º ano – página 7



Fonte: Boulos Júnior (2018a, p. 7).

A imagem é uma das diversas que ilustram o textual que se refere à história e ao tempo. A representação em destaque retrata pessoas negras no contexto pós-escravidão ligadas pelo parentesco (mãe/pai e filha) e o seu objetivo é apresentar o papel do historiador e a importância das novas tecnologias. Entretanto, em relação à temática familiar (objeto desse estudo), apesar de indicar que se supõe tratar de uma família nuclear conjugal e heteronormativa, um olhar atento abre possibilidades para problematizá-la. Através dela pode-se discutir, por exemplo, as relações de famílias recompostas em que os pais conseguem manter boas relações, como aparenta ocorrer na fotografia ora mencionada, retratando uma conversa da filha com o pai separado, mediada pela mãe. Em outras imagens semelhantes a que está sendo analisada nas quais não constam descritivo textual indicando o grau de

parentesco, pode-se ainda discutir a presença de padrastos e madrastas, ou mesmo de pais adotivos ou tios nas muitas relações familiares da atualidade. A questão central é que através das representações imagéticas presentes nos livros analisados se abrem probabilidades para (re)leituras e (re)construções que sejam capazes de superar a estaticidade do olhar, ou seja, ver além do que a imagem apresenta e trazer as múltiplas realidades dos discentes em sala de aula para o centro das discussões, de modo que, assim como afirma Zabala (1998), seja considerada a importância de tornar a aprendizagem significativa, permitindo ao discente se reconhecer nos conteúdos estudados. Também pode retratar situações de famílias que, por necessidade do trabalho, muitas vezes, o pai ou a mãe precisa morar em lugares diferentes; ou de fato se tratar de um grupo familiar conjugal em uma corriqueira chamada de vídeo, que na atualidade tem sido tão comum, graças ao avanço tecnológico e a uma prática que acabou se consolidando, ainda mais, em razão da pandemia (Covid-19). Todavia, cabe um adendo importante aqui: será que a realidade social dos discentes de escolas públicas localizada nas periferias possuem acesso a esse tipo de ferramenta eletrônica e à conectividade? Apesar de não ser o foco deste estudo, convém um destaque especial ao movimento que impeliu uma velocidade no uso de ferramentas eletrônicas para dar conta do ensino remoto e/ou híbrido em tempos pandêmicos (2020 e 2021), quando houve uma necessidade emergente de se lançar mão dos recursos digitais, e muitas vulnerabilidades sociais emergiram na realidade de alunos de escolas públicas, ampliando ainda mais os espaços de exclusão dentro do processo educacional brasileiro.

Descritivo textual do livro do 6º ano: “Tempo de frutas silvestres.” (BOULOS JÚNIOR, 2018a, p. 17).

Figura 6 – Imagem do livro do 6º ano, página 17



Fonte: Boulos Júnior (2018a p. 17).

A ilustração está no textual que se refere a uma parte do calendário do povo indígena denominado de Kayabi. O autor traz para o aluno exemplo de como outras culturas organizam seu tempo, e nesta imagem específica se refere ao “Tempo das frutas silvestres” (BOULOS JÚNIOR, 2018a, p. 16). Está retratando o que supostamente aparenta ser uma família tradicional e nuclear, em que consta um homem adulto, uma mulher com uma criança no colo e um jovem. Na proposta da coleção didática em comento evidencia-se uma preocupação de não invisibilizar os considerados excluído das história – neste caso os povos indígenas –, mas também de superar uma visão estruturalmente eurocêntrica ao mostrá-los em contextos positivos, valorizando sua cultura, e de trazer imagens que os desvinculem de aparições apenas no período de opressão colonial no Brasil. Apesar disso, o grupo étnico destacado no referido calendário, que aparentemente se trata de um grupo familiar, está aqui representado com vestes do homem branco. O que é paradoxal e nos remete à ideia de supremacia do colonizador europeu no processo de acultramento¹³ sofrido por essa e por muitas outras etnias durante a colonização das terras brasileiras. Nesse contexto, surgem muitos questionamentos: e se faltar preparo ou habilidade do docente para chamar a atenção que a pluralidade cultural do povo brasileiro é decorrente de muita resistência dos povos colonizados em passar adiante traços da cultura e não o resultado de uma convivência pacífica que se tentou construir historicamente? Tal imagem poderia evidenciar que de fato a

¹³ “Substantivo masculino, processo de adaptação de uma pessoa, grupo ou povo a outra cultura da qual não faz parte, dela retirando traços importantes; aculturação. [Por Extensão] Fusão de culturas que resulta desse processo.” (DICIO, 2022b).

cultura indígena está sendo valorizada ao destacar uma etnia vestida como brancos sem trazer nenhuma discussão sobre o processo de aculturação sofrido? O que será que essa imagem vai sedimentar no imaginário dos discentes? Outro ponto que chama a atenção, ainda a partir dessa representação imagética, é que a criança aparece próxima à figura feminina (precisamente em seu colo), o que possivelmente nos leva a crer que a responsabilidade pelo cuidado materno é, neste caso, papel da mulher. Observa-se também que a ela cabe o cuidado com as frutas, cujo tabuleiro se apresenta próximo ao seu corpo, enquanto as figuras masculinas são retratadas saboreando as frutas. Poderia, assim, denunciar uma suposta supremacia masculina? Ou mesmo às inúmeras funções atribuídas à mulher dentro do contexto familiar na atualidade? Portanto é importante destacar o quanto de problematizações pode-se trabalhar a partir de uma única representação imagética de possíveis famílias presentes nos livros didáticos, enquanto objetos culturais que estão sedimentados no universo escolar.

5.2 LIVRO DO 7º ANO

Dentre os conteúdos históricos trabalhados neste livro, destacam-se os saberes, técnicas e a cultura dos povos indígenas e africanos. Traz como tópico de discussão as mudanças na Europa feudal e movimentos como o Renascimento e o Humanismo, assim como o Mercantilismo, o processo de colonização da América portuguesa e espanhola, os africanos no Brasil e a disputa do Atlântico pelos europeus, além da formação territorial da América portuguesa. Nas duas imagens de famílias analisadas no livro do 7º ano da coleção didática, observa-se novamente a supremacia branca europeia e as relações hierarquizadas dos homens em relação às mulheres, seja retratando uma pintura de uma suposta família miscigenada, seja em cenas do cotidiano atual que retratam um evento religioso numa comunidade quilombola. O que faz ecoar questões que nos convocam a refletir sobre as representações imagéticas presentes nos manuais didáticos, enquanto fonte histórica e recurso pedagógico utilizado em sala de aula, dada a sua relevância como um dos principais elementos do processo de ensino e aprendizagem, especialmente nas escolas públicas brasileiras.

Descritivo textual do livro do 7º ano: “O espanhol e a índia. Óleo sobre tela. Juan Rodriguez Juarez 1715.” (BOULOS JÚNIOR, 2018b, p. 145).

Figura 7 – Imagem do livro do 7º ano, página 145



Fonte: Boulos Júnior (2018b, p. 145).

Trata-se, supostamente, de uma família tradicionalmente nuclear, resultado da união de uma mulher indígena com um homem europeu espanhol, e seus filhos mestiços. Ambos são retratados vestidos conforme o padrão cultural da Europa branca e burguesa, determinando as relações de poder, ou seja, a supremacia da cultura europeia. Aparecem também questões de hierarquização na figura do homem branco e europeu, que nesta pintura surge ocupando sozinho, proporcionalmente, a metade da imagem, superior ao espaço ocupado pela mulher e pelas crianças. Nesta representação, novamente se observa a proximidade das crianças à figura feminina, demarcando mais uma vez o papel da mulher no cuidado materno. A criança do sexo feminino aparenta uma tez mais clara, enquanto a do sexo masculino possui um tom de pele mais escuro e traços mais parecidos com a mãe indígena – embora seja mais claro que ela –, aqui representando o resultado da mistura de raças/etnias. A imagem está ilustrando o textual que se refere à formação das sociedades hispano-americanas, no qual o autor explica os conceitos atribuídos aos componentes dessa sociedade (os chapetones/espanhóis; os crioulos/filhos de espanhóis nascidos na América e o mestiços/filhos de espanhóis ou crioulos com índias e africanas). No texto, o autor chama a atenção para a discriminação sofrida por negros, índios e mestiços nesse cenário social. Contudo, na imagem de família selecionada se passa uma ideia de uma miscigenação racial harmônica e até mesmo romanceada pelo olhar terno da mulher lançado ao homem, enquanto o homem parece estar com uma das mãos sobre a criança de pele mais clara,

aparentando uma certa afetividade. Isto nos faz recordar o mito da democracia racial, tão disseminada na realidade brasileira. Assim, não se trata de um determinismo, e muito menos uma afirmação, que historicamente não tenham acontecido formações familiares harmônicas nesse período. Todavia, uma imagem não pode ser para o docente uma armadilha metodológica, capaz de silenciar os muitos casos de violência sexual sofrida pelas mulheres indígenas e, principalmente, pelas africanas nesse contexto histórico, como afirma Collins (2019, p. 231) ao denunciar os diferentes padrões de exploração da sexualidade das mulheres negras: “Em alguns casos, o corpo como um todo se tornou mercadoria. [...] Em outros casos, partes do corpo poderiam ser transformadas em mercadoria e vendidas para fins lucrativos.”

Assim, uma representação imagética é carregada de valores e ideologias e pode se constituir enquanto aparato que reforce nos(as) discentes versões limitadas do processo histórico. Sem contar que elas não só povoam os manuais didáticos, mas fazem parte do cotidiano de discentes e docentes. Dessa forma, precisam ser problematizadas para despertar sobre elas um olhar crítico. É preciso que sejam consideradas as múltiplas possibilidades de interpretações de uma representação imagética, o que a torna um desafio constante na prática pedagógica destinada a um público envolto numa sociedade midiática, pois a imagem certamente não passará despercebida no imaginário do docente e poderá consolidar padrões que uma educação voltada para a cidadania precisa superar, e não perpetuar.

Descritivo textual do livro do 7º ano: “Romaria de Nossa Senhora no Quilombo Vão de Almas, Cavalcante, GO.” (BOULOS JÚNIOR, 2018b, p. 198).

Figura 8 – Imagem do livro do 7º ano, página 198



Fonte: Boulos Júnior (2018b, p. 198).

A imagem que se refere a uma fotografia de uma Romaria no Quilombo Vão das Almas, em Goiás, em 2015, está próxima a uma citação do artigo 68 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que concede aos remanescentes das comunidades quilombolas o direito à propriedade. Retrata o que parece ser uma pequena capela. Na representação imagética aparecem duas mulheres na parte interna e diversas pessoas (homens, mulheres e crianças) do lado externo. Como já explicitado nos critérios de seleção das imagens, essa representação foi destacada por terem sido priorizadas cenas do cotidiano em que possíveis famílias estavam sendo retratadas, neste caso específico participando de movimentos religiosos, como normalmente acontece nesses espaços sociais (igrejas). O que reforça novamente a supremacia branca/europeia, por se tratar de evento religioso de origem cristã/católica no Quilombo Vão das Almas, no estado de Goiás, onde supõe-se que a maioria dos habitantes seja de afrodescendentes. O que em si é controverso, pois nesta página o autor propõe uma atividade aos discentes e problematiza diversas questões sobre a resistência negra à escravidão. No entanto, não destaca uma imagem em que o culto religioso é essencialmente oriundo da cultura africana, mas, ao contrário, dá ênfase justamente a uma manifestação cultural da religião trazida pelo colonizador, dentro de uma comunidade quilombola. Embora, historicamente, o processo de colonização brasileira tenha resultado numa rica multiculturalidade, não se pode deixar de mencionar a demonização da religiosidade brasileira de matriz africana – como o candomblé –, que ainda é, inexoravelmente, reflexo do racismo estrutural brasileiro. Ainda sobre a análise desta representação imagética, é possível identificar uma criança próxima a um homem, o que nos leva a supor que seja a representação de um pai num cenário de cuidado com o filho, a julgar pela atualidade da fotografia – 2015. Isto pode demonstrar o fortalecimento do papel do pai presente nas sociedades. Esse um campo fértil para se discutir em sala de aula, questões como divisão sexual do trabalho, cuja redefinição, de acordo com Jacquet e Costa (2004), marca também uma maior igualdade entre os parceiros, o que, em certa medida, favorece também uma maior participação dos pais no cuidado com os filhos. Embora culturalmente ainda se mantenha o estigma do cuidado materno como um papel estritamente feminino, como foi possível observar em diversas outras imagens

selecionadas de famílias e possíveis famílias, na coleção didática analisada.

5.3 LIVRO DO 8º ANO

Dos diversos temas privilegiados neste livro, conteúdos sobre o Iluminismo, as revoluções na Inglaterra, a Revolução Industrial, a Revolução Francesa e a Era Napoleônica, as rebeliões na América Portuguesa, a formação dos Estados Unidos, a chegada da Família Real e a emancipação política do Brasil (Primeiro e o Segundo Reinado), o processo de Abolição, a Imigração e o Indigenismo no Império Brasileiro, bem como as repercussões desses processos históricos no século XIX são alguns dos assuntos tratados. Além de trabalhar temáticas relacionadas aos Estados Unidos e à América Latina no século XX. Nas imagens analisadas é possível observar como as discussões de raça e classe permanecem atuais em pleno século XXI e de como os discursos fundamentalistas têm ganhado contornos de relevância nas sociedades atuais, novamente colocando em xeque o ideal de linearidade nos processos históricos. Outro ponto interessante é que se observa a possibilidade de questionamento dos modelos familiares entendidos como padronizadas pelos discentes, para que se estimule a reflexão de novas formas de se enxergar a família, com a presença dos avós ou mesmo para além da necessidade da existência dos filhos, como tem-se observado em muitas composições familiares atuais.

A próxima representação imagética destacada retrata o casamento do Príncipe Henry, neto da rainha Elisabeth II, com a atriz americana Megan Markle, e ilustra o conteúdo que se refere às revoluções na Inglaterra. No textual, o autor realiza diversas provocações para que o discente reflita sobre o sistema monárquico ainda existente. Instiga o aluno a pensar que não há uma linearidade histórica em relação às formas de governo, algumas são suplantadas, outras permanecem vigentes, mas também sofrem transformações.¹⁴ Faz referência à política de governo adotada pela rainha Elisabeth II, que à época da publicação do livro, 2018, liderava o Reino Unido.¹⁵ Tal construção é um exemplo de contextualização entre presente e

¹⁴ Convém destacar que no sistema de governo no Reino Unido é adotado um tipo de Monarquia em que as decisões políticas são tomadas por um Parlamento e não pelo o chefe de Estado (Rei ou Rainha).

passado que possibilita situar historicamente o leitor. Entretanto, em relação especificamente ao foco em família, o que despertou nossa atenção para a referida fotografia foi a polêmica advinda dessa união noticiada pelas mídias do mundo inteiro. Isto é, a inserção de uma atriz afro-americana, divorciada, no seio de uma família tradicional europeia/monárquica/branca. Isto representa uma quebra de paradigma, ao se referir a uma composição familiar recomposta a partir do casamento com uma mulher divorciada. Ao mesmo tempo que suscita questionamentos acerca do viés ideológico de supremacia de raça e classe social, mesmo em pleno século XXI. Apesar da aparência “branqueada” e da fama da mencionada atriz, trata-se de uma mulher fora dos “padrões” da família da realeza britânica.

Descritivo textual do livro do 8º ano: “Príncipe Henry e Meghan Markle no casamento deles no Castelo de Windsor. Inglaterra, 2018.” (BOULOS JÚNIOR, 2018c, p. 18).

Figura 9 – Imagem do livro do 8º ano, página 18



Fonte: Boulos Júnior (2018c, p. 18).

¹⁵ Importante salientar que a coleção didática analisada se trata de uma publicação do ano de 2018, por isso é feita a referência ao reinado da Rainha Elisabeth II no tempo presente, antes do seu falecimento, que ocorreu em setembro de 2022, depois de 70 anos de reinado.

Para além dessas discussões, a imagem foi ainda evidenciada por representar para muitos o ideal do amor romântico ao retratar o casamento de um príncipe com uma “plebeia”. De certa forma, a fotografia retoma a ideia de conto de fadas, como afirma também o autor da coleção, cabendo um alerta de que, apesar da abstração que provoca, refere-se a uma cena de um fato ocorrido na realidade. Outro ponto que a imagem suscita reflexão refere-se a um novo tipo de configuração familiar que tem se tornado muito comum atualidade: o casal sem filhos. Será que no imaginário dos discentes um casal sem filhos corresponde a um modelo de família? Como noticiado pela mídia mundial, sabe-se que o casal retratado na citada representação imagética posteriormente já teve dois filhos, mas esta discussão se centra na imagem ora analisada. Desse modo, a citada fotografia possibilita discussão sobre famílias e outros importantes conceitos históricos e sociais, podendo tornar o processo de ensino e aprendizagem criativo, problematizador e crítico. Tal constatação requer por parte dos docentes um olhar atento a esse recurso pedagógico para que o que está sendo historicamente retratado não passe despercebido, pois são questões que precisam estar em discussão na atualidade, quando se visa um ensino de História contextualizado que possibilite uma educação cidadã.

Descritivo textual do livro do 8º ano:

A redenção de Cam. Pintura a óleo de Modesto Brocos Y. Gomez, 1895. Note que a avó negra cuja filha é mestiça, agradece a Deus pelo fato de seu neto ter nascido branco, isto é, por ter a cor da pele do pai dele. A criança, então, teria indo redimir a sua família da ‘marca Cam’, isto é, da cor negra. (BOULOS JÚNIOR, 2018c, p. 191).

Figura 5 – Imagem do livro do 8º ano, página 191



Fonte: Boulos Júnior (2018c, p. 191).

A “Redenção de Cam” é uma pintura de Modesto Brocos Y Gomez muito famosa e que aparece com frequência nos manuais didáticos de História, inclusive nesta coleção se repete no livro do 9º ano (BOULOS JÚNIOR, 2018d, p. 26), quando se discute sobre os imigrantes no Brasil. A representação imagética do livro do 8º ano (BOULOS JÚNIOR, 2018c, p. 191) que está sendo analisada aparece ilustrando o textual que se refere ao tráfico interprovincial. A partir dessa imagem, o autor comenta alguns pensamentos eugenistas que firmaram o racismo estrutural no Brasil, citando o pensamento do médico brasileiro João Batista de Lacerda.¹⁶ Tal ideologia disseminada neste contexto histórico, mais tarde iria contribuir para a eclosão dos grandes conflitos (Primeira e Segunda Guerras Mundiais) que, como pontua o historiador Eric Hobsbawm (1995), marcaram profundamente o breve século XX. Nesse sentido, convém ainda ressaltar que, apesar do esforço de órgãos como a Organização das Nações Unidas (ONU) a fim de superar nos manuais didáticos e no ensino de forma geral as questões étnicas e raciais para se evitar novos conflitos, o mundo inteiro assiste a um novo confronto de ordem mundial a partir da guerra entre Rússia e Ucrânia – em que a pauta se desdobra em questões geopolíticas –, mas que de certa forma irá alimentar o ver o outro como diferente e

¹⁶ Para este médico, a contar de cem anos a partir de 1910, a população brasileira seria branca fazendo referência as teorias disseminadas na Europa e que sustentaram os ideais de embranquecimento da população brasileira e favoreceram a política de imigração de trabalhadores europeus logo após o final da escravidão no Brasil. Tais teorias estavam ancoradas na ideia de que os negros eram preguiçosos e de uma raça inferior, ao contrário dos brancos que pertenciam uma raça superior (BOULOS JÚNIOR, 2018c, p. 191).

um inimigo a ser abatido em pleno século XXI, além do ressentimento que nascerá entre as nações e que dificilmente será superado.

Voltando o nosso olhar para a pintura de Modesto Brocos, a imagem detalha a figura da idosa (avó), negra, que aparece de pé, descalça, numa parte não pavimentada da imagem (chão de terra) com as mãos estendidas para o céu em sinal de agradecimento, enquanto a mulher mestiça, que já possui traços mais “branqueados”, como a cor da pele mais clara, aparece sentada com uma criança branca no colo, segurando o que parece ser uma maçã (que suscita o imaginário de redenção do pecado original, que em si se constitui um elemento extremamente preconceituoso). Já o homem branco está do lado direito da imagem, sentado, com os pés calçados, numa parte da imagem pavimentada de pedras. O que demonstra de forma implícita a superioridade masculina e da raça branca, como também deixa clara a existência de uma hierarquia de cor (quanto mais claro, melhor), que ainda presenciamos fortemente na atualidade. Contudo, apesar da tentativa de embranquecer o povo brasileiro, incentivando a imigração de europeu para o Brasil, a realidade foi outra. O próprio autor da coleção didática sinaliza que “[...] não foi isso que aconteceu: pardos e negros somam mais de 50% da população brasileira atual” (BOULOS JÚNIOR, 2018c, p. 191). Além das questões étnico-raciais no tocante ao grupo familiar aqui representado, que traz diversos elementos para se entender o racismo sedimentado no Brasil, convém também destacar na imagem a figura da avó, que faz parte da realidade de diversas famílias. Inclusive, em muitos casos, é responsável pela educação e pelo cuidado das crianças enquanto os pais trabalham. Em algumas realidades exerce um importante papel econômico e afetivo nas relações familiares e substitui, muitas vezes, a figura do pai ou da mãe na criação dos netos. Contudo, nos livros didáticos evidenciou-se uma aparição muito discreta – quase invisibilizada –, o que pode não retratar a realidade de muitos discentes. Tal discussão, que não pode ficar limitada a um único dia específico do ano (dia dos avós), relega a eles o papel de meros coadjuvantes na dinâmica familiar. Observa-se que, contemporaneamente, em muitos casos, os avós são os atores principais na educação e criação dos netos ao longo do tempo.

5.4 LIVRO DO 9º ANO

Entre os assuntos em destaque no livro do 9º ano, elenca-se a Proclamação

da República Federativa do Brasil e os seus desdobramentos; a Era Vargas, os movimentos sociais negros, indígenas e de mulheres; os conflitos mundiais como a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais, a Revolução Russa; o contexto da grande depressão e os movimentos fascistas como o nazismo, as revoluções socialistas na China e em Cuba, os nacionalismos africanos e asiáticos. Além do processo de democratização do Brasil e as ditaduras na América Latina, trazendo discussões sobre o Brasil na contemporaneidade, assim como o fim da Guerra Fria e a Globalização. Inclusive, por esta razão, possivelmente se observa uma maior presença de fotografias neste livro da coleção. As duas representações imagéticas privilegiadas nesta análise proporcionam reflexões no que se refere ao modelo de família patriarcal e também a como as famílias de africanos e afro-brasileiros foram marginalizados na sociedades após a abolição da escravatura, não tendo as mesmas possibilidades de ascensão que as famílias de imigrantes europeus, o que marca uma herança histórica que perpassa gerações – se forem observadas as estatísticas atuais em relação à população negra no Brasil – ao compararmos os salários, os cargos, a escolaridade, a violência e os homicídios entre negros e brancos, principalmente entre os jovens afrodescendentes. Também é possível discutir, a partir das imagens destacadas no livro do 9º ano (onde foi encontrado o maior quantitativo de imagens de famílias e possíveis famílias a partir do critério estabelecido como método), outras possibilidades de se pensar as composições familiares diversas, como as que envolvem as relações entre irmãos consanguíneos ou não. Possibilitou, ainda, refletir sobre o papel do irmão mais velho, que em muitos casos é o cuidador ou a figura de suporte familiar para os irmãos menores. Em outras situações, pode representar também um apoio econômico importante nas famílias das camadas socialmente mais vulnerabilizadas e se aproximar da realidade social de muitos discentes das escolas pesquisadas.

Descritivo textual do livro do 9º ano: “Conde Francesco Matarazzo, ao centro e sentado, com a família, c. 1910.” (BOULOS JÚNIOR, 2018d, p. 23).

Figura 6 – Imagem do livro do 9º ano, página 23



Fonte: Boulos Júnior (2018d, p. 23).

A fotografia ilustra o textual que se refere à indústria e operários na Primeira República, em que o Boulos Júnior (2018d) discorre como São Paulo tornou-se o estado mais industrializado, apresentando um crescimento expressivo de indústrias entre o período de 1907 a 1920, tendo recebido os maiores investimentos na corrida industrial. Diferentemente das famílias de africanos e seus descendentes, que foram relegados à sua própria sorte após a abolição da escravatura, os imigrantes europeus tiveram possibilidade de ascensão no Brasil – o que não pode ser visto sem considerar o momento histórico vivido pela Europa à época e a tentativa de embranquecer a população brasileira e torná-la “civilizada” –, ou seja, tornar o Brasil o mais “europeizado” possível. Muitas fábricas em São Paulo foram montadas por fazendeiros de café (que não podiam mais lucrar com o tráfico negreiro e com a exploração do trabalho escravo) e também por imigrantes europeus. Muitos imigrantes tiveram incentivos para aqui se estabelecerem (nem todos vieram fugindo da fome na Europa); muitos souberam aproveitar o novo espaço e faziam o uso ou criavam uma rede de relações (pessoais e familiares). No entanto, isso não significa afirmar que não havia imigrantes em condições de vulnerabilidade nesse período, a pretensão aqui é estabelecer uma comparação entre as políticas públicas destinadas à população negra liberta pela Lei Áurea e aos trabalhadores brancos oriundos da Europa, o que vai impactar na forma de as famílias se organizarem, estabelecendo abismos sociais intergeracionais entre negros e brancos. Entre outros aspectos, na imagem avaliada aparece em destaque, no centro da fotografia em preto e branco, o imigrante europeu Francesco Matarazzo, demonstrando as relações de poder do homem “o patriarca”, que liderava a família considerada então

como patriarcal, numerosa e composta por familiares e agregados, retratando apenas pessoas brancas e de aparente classe social elevada. A representação imagética aqui mencionada trata-se de uma das poucas da coleção didática que em seu descritivo textual o autor menciona que o dado agrupamento de pessoas se referia a uma família, sendo este um dos motivos de ter sido priorizada nesta análise. Também por demonstrar um modelo de família numerosa e rara nos dias atuais, mas que pode despertar discussões interessantes nos discentes, se comparadas com a realidade das famílias dos seus pais ou dos avós, além de poder propiciar atividades sobre a história das suas famílias e a partir delas trabalhar contextos históricos e sociais que os envolvam a fim de estimular uma aprendizagem que faça sentido para os discentes.

A imagem seguinte é uma fotografia que retrata a cena de duas crianças chinesas abraçadas e chorando, figurada no conteúdo histórico que faz referência à guerra entre Japão e China em 1937. O descritivo textual da fotografia nos remete de forma muito impactante aos horrores e violências que os conflitos armados ocasionam para a humanidade. Destaca-se essa imagem por remeter a um modelo de família que muitas vezes transcende os laços de sangue e como esta realidade pode ser atual, para além de um combate bélico. Tendo em vista os cenários de conflitos que envolvem as sociedades atuais e as consequências que decorrem deles – como as guerras do tráfico de drogas, os feminicídios, as desigualdades sociais –, muitas crianças são lançadas à própria sorte. Nesse cenário, por vezes muitas se deparam com contextos familiares diferentes do que elas conheciam, convivendo com avós, tios ou apenas com irmãos. Em outros casos, podem também ser enviadas para abrigos, sozinhas ou com seus irmãos, para serem adotadas. Outro tipo de separação (nos casos de irmãos) pode acontecer quando uma criança é escolhida para ser adotada e a outra não. Outras vezes, a separação entre irmãos decorre, por exemplo, da distribuição das crianças para diferentes lares entre os próprios familiares.

Descritivo textual do livro do 9º ano:

Crianças chinesas feridas. Os militares japoneses adotaram a tática dos “três todos” matar tudo, queimar tudo, destruir tudo. Muitas vilas chinesas foram queimadas juntamente com os seus habitantes. A violência praticada pelos japoneses contra os civis chineses gerou na China um forte ressentimento contra o Japão, 1937. (BOULOS JÚNIOR, 2018d, p. 155).

Figura 12 – Imagem do livro do 9º ano, página 155



Fonte: Boulos Júnior (2018d, p. 155).

Apesar de no descritivo da imagem não haver sinalização de grau de parentesco entre essas crianças e nem ter sido mencionado o termo família, a representação imagética pode muito bem suscitar a relação de cuidado entre irmãos. Em especial, os irmãos mais velhos, que em muitas realidades são responsáveis pelo cuidado dos irmãos mais novos, ainda que haja na família a presença da figura do pai e/ou da mãe. Inclusive do ponto de vista econômico, quando eles precisam trabalhar para ajudar no sustento da família. Ademais, pode ser ainda um caminho para se discutir as relações de amizade, cuidado e proteção dos considerados “irmãos” que a vida proporciona nos diversos casos de vulnerabilidades sociais que muitas crianças brasileiras se encontram, ou até mesmo oriundos de famílias recompostas. Dessa forma, embora se observe um silenciamento acerca das discussões sobre as diferentes composições familiares existentes na coleção didática analisada, a referida imagem de um possível modelo de família composta apenas por irmãos pode revelar algumas realidades vivenciadas pelos discentes. A fotografia pode ser uma oportunidade para se discutir os momentos históricos, mas sem deixar de contextualizar as experiências cotidianas dos discentes.

5.5 IMAGENS DE FAMÍLIAS ANALISADAS: CONTEXTOS E NARRATIVAS

Com base na análise das representações imagéticas e seus respectivos aportes textuais, tornou-se possível identificar algumas abordagens restritivas na coleção didática analisada. Entretanto, também foi possível observar a tentativa do autor de superar os limites e complexidades inerentes aos livros didáticos. Foi verificada, por exemplo, a presença de indígenas desvinculada do cenário de opressão colonial e de afrodescendentes em contextos positivos no período pós-escravidão; discussões acerca da emancipação feminina; a importância dada aos movimentos sociais para que se privilegiasse uma educação cidadã. Evidencia-se, assim, uma preocupação latente em dar voz e vez aos excluídos da História (negros, indígenas, mulheres, operários etc.), que durante muito tempo tiveram o seu papel negligenciado nos manuais didáticos. De certa forma, isso representa um avanço, tendo em vista que em estudos anteriores ficou constatado que a presença de negros, indígenas e suas famílias estava vinculada apenas ao contexto da escravidão e de subserviência, assim como se privilegiava retratar uma História das elites e que negava a presença feminina nos processos históricos. Tal constatação revela um importante reflexo dos resultados com o aumento das pesquisas acadêmicas sobre os livros didáticos, que segundo Munakata (2012) cresceram de forma exponencial, especialmente a partir da década de 1990.

Contudo, ao centrar o nosso olhar nas representações imagéticas de famílias, ainda se percebe a predominância do modelo tradicionalmente nuclear e conjugal (pai, mãe e filho(s)). Verifica-se, também, que as figuras femininas continuam vinculadas ao ideal materno; também foi percebida uma quase invisibilização de idosos (avós). Foi ainda possível observar a supremacia racial europeia, branca, burguesa e cristã. Sobretudo, observa-se um silenciamento das discussões e problematizações acerca das diferentes famílias em suas composições na realidade atual. Tal constatação faz emergir a necessidade de se ter um olhar atento ao ambiente histórico que está sendo tratado, o que não impede de, na prática em sala de aula, se fazer conexões entre presente e passado que visem problematizar, oportunizar reflexões críticas e também promover um espaço de alteridade ao discutir as relações familiares no cotidiano escolar, através das representações presentes nos livros didáticos. Afinal, como afirma Venturoso (2017), há uma importância social em abrir espaço para discussões e reflexões para além das vivências pessoais, de modo a provocar uma diluição da aparente neutralidade que

envolve a estrutura familiar constituída a partir de um viés concebido como tradicional.

Nos manuais de professores da coleção didática analisada,¹⁷ também foram observadas algumas propostas de intervenções para o uso de imagens bem interessantes. Todavia, se desperdiça um manancial de possibilidades ao não correlacionar os textos dessas imagens históricas às discussões atuais acerca das configurações familiares que fazem parte do cotidiano dos discentes. Isto nos remete a refletir sobre a influência dos vários setores da sociedade em relação aos valores e saberes que ideologicamente devem ser ensinados nos manuais didáticos. Como afirma Foucault (1999), todo sistema educacional é uma forma de manutenção ou de modificação da apropriação dos discursos, bem como dos poderes e saberes que trazem consigo. O que, de certa forma, pode representar um perigo para os docentes, quando existe ausência de um olhar para além do que as representações imagéticas trazem, dificultando a promoção de uma educação que objetive formar cidadãos críticos e autônomos.

Portanto, apesar do silenciamento acerca das diferentes configurações de famílias existentes na atualidade na coleção didática pesquisada, em muitas das imagens presentes nos livros é possível levantar discussões em relação a essa temática. Ao correlacionar os conteúdos históricos com as realidades familiares dos discentes, há grandes chances de significar o processo de aprendizagem, de modo que favoreça no discente o sentimento de pertença e possibilite a ele refletir sobre a importância do respeito ao diferente e a desconstrução de modelos e padrões estabelecidos socialmente. No entanto, mesmo com a ampliação do critério de análise e das múltiplas possibilidades de interpretações das imagens, percebeu-se uma dificuldade de selecionar representações imagéticas que remetesse à realidade das configurações familiares de vínculos homoafetivos.

Nesse sentido, o livro didático pode ser um recurso de desconstrução ou de manutenção de padrões e estereótipos cristalizados na sociedade, a depender de como a sua abordagem será feita em sala de aula. Embora as pesquisas acadêmicas e movimentos sociais tenham contribuído muito para alguns avanços, que na análise dessa coleção didática foi possível identificar, como bem pontua Bittencourt (2008), é impossível a existência um manual didático perfeito. Ele é

¹⁷ O detalhamento do manual dos professores e suas orientações gerais consta descrito na seção 4 desta dissertação, subseção 4.2 – Apresentando o autor e descrevendo a coleção.

destinado a um público diverso e heterogêneo. Logo, é preciso considerar suas limitações, a começar pelo seu processo de produção e de circulação, que obedece a questões mercadológicas editoriais e também ideológicas.

Por essa razão, foi verificada a necessidade da pesquisa empírica com os docentes e discentes que utilizam os livros dessa coleção didática, com o objetivo de realizar o cruzamento dos dados observados nesta análise, ou seja, de identificar se as percepções aqui evidenciadas se consolidam ou se desconstroem. Assim como, se suscitam outras questões para além das problematizações que nortearam este estudo. Dessa forma, a seguir serão demonstrados os resultados da pesquisa etnográfica realizada com os docentes, bem como os resultados dos grupos focais com os discentes de ambas as instituições públicas pesquisadas.

6 OS DESAFIOS E A IMPORTÂNCIA SOCIAL DOS DOCENTES: UMA VISÃO ETNOGRÁFICA

O objetivo desta parte do percurso de coleta de dados era o de entrecruzar as observações obtidas com os dados até então analisados, considerando aspectos do cotidiano da docência – em especial da disciplina de História – e os seus inerentes desafios, para melhor compreender se estes desafios impactam ou não na forma como os docentes lidam com as representações (textuais e imagéticas) de famílias nos livros didáticos analisados e utilizados em sala de aula. Nesse aspecto, a pesquisa objetivou conhecer como era o acesso e os critérios utilizados pelos docentes na escolha dos livros didáticos nas escolas em que atuam. Primou ainda por entender qual era o papel dos manuais didáticos de História como balizadores ou não das suas práticas pedagógicas em sala de aula, bem como se os docentes se sentiam habilitados para lidar com os recursos imagéticos em sala de aula. Assim como de conhecer algumas informações como tempo de atividade e formação docente, composição familiar e alguns dados sociodemográficos, como gênero, etnia, religião, idade, entre outros, que serão apresentados e discorridos ao longo dessa explanação.

Nesse cenário, porém, não se pode deixar de destacar o olhar da pesquisa para o papel social exercido pelos profissionais docentes. Os educadores podem atuar de modo a não permitir que as representações imagéticas continuem sendo armadilhas metodológicas na prática escolar, o que representa um constante desafio pedagógico. Dessa forma, se fez imperativo questionar se os docentes têm sido preparados nos cursos de formações de professores para a leitura crítica dos recursos imagéticos e suas simbologias presentes nos manuais didáticos, de modo que se sintam capazes de desenvolver a criticidade nos discentes que, muitas vezes, chegam ao Ensino Fundamental sem ter desenvolvido completamente a capacidade de decodificar símbolos (ler e escrever). Isso ocorre como reflexo de problemas estruturais na educação básica brasileira, especialmente no processo de alfabetização, que vai impactar durante toda a vida escolar dos discentes. Dificuldade esta que se acentuou exponencialmente na pandemia (Covid-19) – nas esferas públicas e privadas –, mas que certamente agravou ainda mais a realidade já vivenciada nas escolas do sistema público de ensino em todo o país, como têm apontado algumas pesquisas.

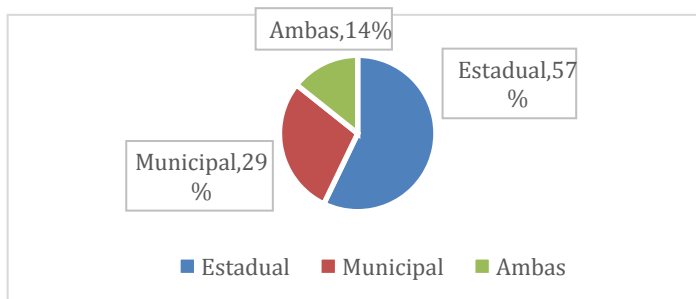
Logo, promover uma educação cidadã, que proporcione aos discentes uma compreensão política de mundo, que os faça se reconhecerem enquanto sujeitos históricos ativos, críticos e capazes de questionar a realidade que se encontram, vai muito além de exercer o papel de relevância social que os profissionais docentes possuem; representa, muitas vezes, um ato de resistência. Algumas dessas realidades e desafios aparecem na pesquisa, como veremos adiante

6.1 ATUAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS SOBRE ESCOLHAS E FORMAÇÃO

A pesquisa etnográfica foi realizada com 7 docentes de História que fazem parte do quadro de colaboradores de escolas públicas das redes estadual e municipal de ensino da cidade do Salvador. A ideia inicial era priorizar apenas os docentes das duas instituições de ensino (municipal e estadual) pesquisadas. No entanto, como na escola municipal havia apenas um professor de História para atender todas as turmas dos turnos matutino e vespertino, observou-se, assim, que na análise poderia haver uma disparidade em comparação ao número de respondentes da escola estadual, em que três professores de História do Ensino Fundamental II se voluntariaram a responder. Dessa forma, houve a necessidade de ampliar a pesquisa para docentes de outras escolas e buscar de forma indicativa/privilegiada, principalmente, professores de História de escolas municipais que atendessem aos critérios estabelecidos na pesquisa.¹⁸ Apesar da tentativa não ter estabelecido a equidade almejada entre os docentes respondentes, de certa forma se atingiu uma atenuação em relação à disparidade inicialmente apresentada, conforme demonstrado no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Instituições de Ensino que os docentes lecionam

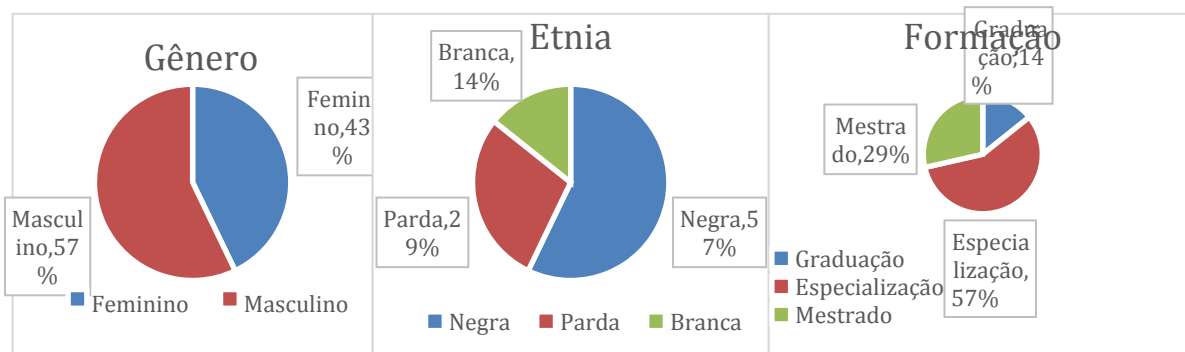
¹⁸ Critérios estabelecidos para ser um respondente da pesquisa etnográfica: ser professor de História do Ensino Fundamental II /anos finais de escolas públicas da cidade de Salvador que utilizam os livros de História da coleção didática analisada, de autoria de Alfredo Boulos Júnior (2018a, 2018b, 2018c, 2018d).



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base em dados da pesquisa.

A seguir, no Gráfico 10, pretendeu-se demonstrar alguns dados sociodemográficos como o gênero e a etnia autodeclarados pelos docentes, além de dados sobre o seu tempo de formação docente. Buscou-se contextualizar o percurso acadêmico dos participantes em nível de graduação e de pós-graduação *latu sensu* (especializações) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Gráfico 10 – Gênero/Etnia e Formação por autodeclaração dos docentes



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base em dados da pesquisa.

Entre os participantes da pesquisa há um maior número de docentes que se autodeclararam do gênero masculino, o que representou 57% contra 43% de docentes do gênero feminino, um dado interessante nesse quesito, pois havia possibilidade de total sigilo nas informações obtidas, já que a maioria dos docentes optou em responder a pesquisa em formulário digital,¹⁹ o que não requeria a

¹⁹ Importante salientar que essa opção por responder no formulário digital foi justificada pela maioria dos docentes em virtude do contexto pandêmico e das inúmeras lacunas decorrentes do fechamento das escolas no ano de 2021. Assim como pelas demandas das muitas turmas que fazem parte da rotina dos docentes de História para composição da sua carga horária semanal. Apesar disso, houve possibilidades de contatos telefônicos para esclarecimentos de dúvidas e de conversas presenciais sempre que possível nas instituições pesquisadas (entre pesquisadora e docentes pesquisados).

necessidade de nenhuma identificação pessoal. Não se constatou nenhum gênero autodeclarado entre os docentes diferente de masculino e feminino.

Referente à etnia, destaca-se que 57% dos docentes pesquisados se autodeclararam de etnia negra, 29% de etnia parda e apenas 14% se autodeclararam de etnia branca, que representa 1 entre os 7 participantes. Dado que contribui para refletirmos sobre a importância do papel social do profissional docente numa capital que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017) tem a maior população negra fora da África. De modo que estes docentes precisam reconhecer-se enquanto sujeitos históricos ativos através das representações imagéticas presentes nos livros didáticos, para também oportunizar que os discentes se reconheçam.²⁰

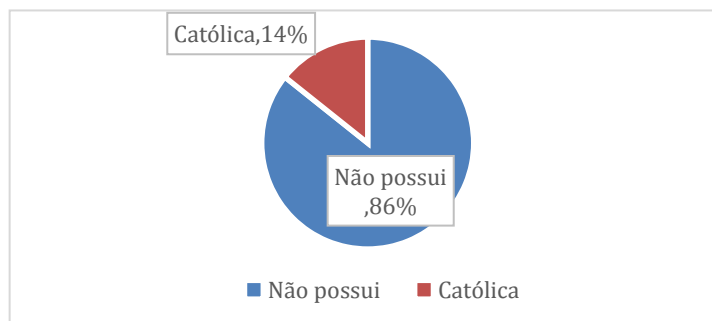
Em relação à formação docente, como demonstrado no Gráfico 10, revela-se que apenas 1 dos docentes pesquisados possui apenas formação em nível de graduação; a maioria dos respondentes (57%) possui Pós-Graduação *Latu Sensu* (especializações) e 29% dos docentes pesquisados possuem Pós-Graduação *Stricto Sensu* em nível de mestrado; dentre os respondentes não foi observado nenhum docente com doutorado. Em conversas com os docentes no processo de pesquisa, observou-se entre eles alguns professores concursados. É muito comum se buscar uma mudança de graduação na sua formação (mestrado ou doutorado) como forma de garantir benefício para sua aposentadoria e não necessariamente para o seu aperfeiçoamento em vista de uma aplicabilidade prática em sala de aula. A justificativa dada é que as demandas de uma rotina diária desgastante nem sempre viabilizam a busca dessa formação ao longo da atuação profissional. Os docentes demonstram, na medida do possível, que procuram se especializar ao longo das suas carreiras.

Outro ponto que se pretendia observar na pesquisa era a religiosidade dos docentes: em que medida a religiosidade proferida poderia ou não interferir na forma com que os conteúdos da temática sobre família são trabalhados? Questionou-se se os docentes possuíam algum tipo de religião e, se positivo, qual seria. No entanto, o resultado identificou que, dentre os docentes pesquisados, apenas 1 autodeclarou fazer parte da religião católica (14%), tendo os demais afirmado não

²⁰ O que, em si, consiste num grande desafio, considerando o complexo universo mercadológico em que os livros didáticos são produzidos. Os manuais didáticos são generalistas e não consideram muitas das especificidades regionais, num país com dimensões continentais e culturalmente e etnicamente tão diverso.

possuir nenhum tipo de religião, conforme demonstrado no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Religião por autodeclaração dos docentes



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base em dados da pesquisa.

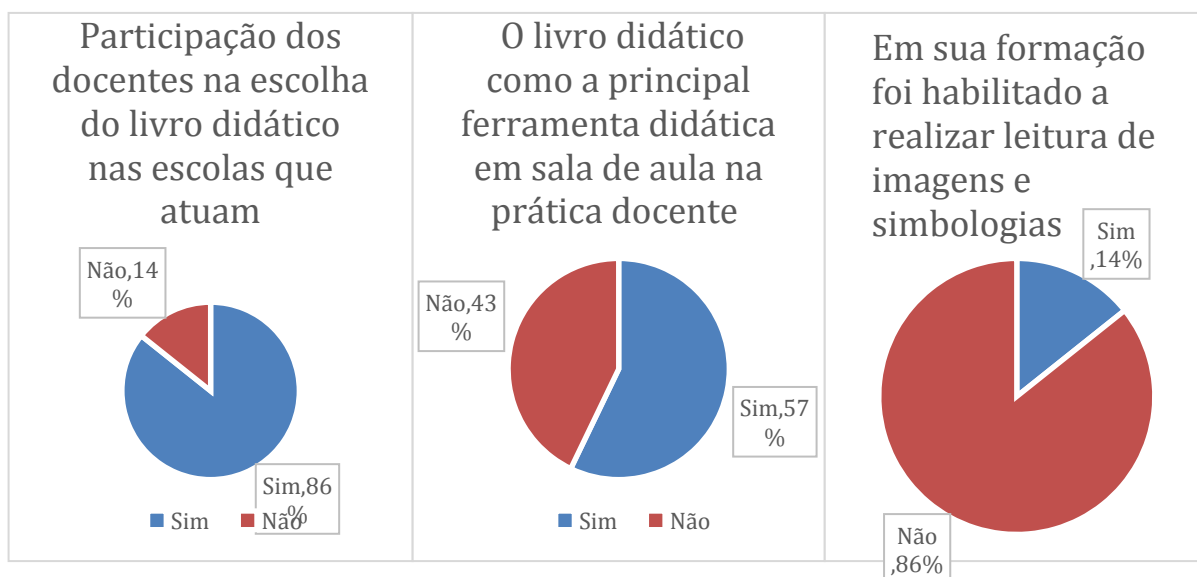
Apesar de praticamente todos os participantes da pesquisa se autodeclararem como não fazendo parte de nenhuma religião, algumas falas trazidas na pesquisa revelaram preocupações referentes à complexidade que a temática da religião pode suscitar em sala de aula, especialmente em tempos de tantas intolerâncias políticas e religiosas que estamos vivenciando em nossa sociedade. Observou-se que alguns docentes pesquisados revelaram preocupação acerca de falas sobre religião trazidas em sala de aula pelos discentes, muitas vezes baseadas em discursos ouvidos dentro do universo familiar, o que representa um desafio para o docente, especialmente em tempos de discussões em torno do conceito da “escola sem partido”²¹, em que se prega uma neutralidade política e ideológica nas escolas. O que não significa defender esta ou aquela posição, mas simplesmente exercer o direito de problematizar e, enquanto educador, propor reflexões que favoreçam o pensar criticamente. Dessa forma, entre as respostas dadas pelos docentes, foi evidenciada a preocupação da influência da religiosidade extremada e limitadora, que pode vir a interferir tanto no olhar do docente quanto do discente em formação acerca da família e das suas diferentes composições na atualidade.

Sobre o processo de escolha dos livros didáticos nas escolas,²² foi bem

²¹ Projeto de Lei nº 193/2016, que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”, que pretende uma neutralidade política e ideológica nas escolas. O Projeto não foi aprovado, porém esse discurso tem sido frequentemente retomado na atualidade (BRASIL, 2016b). (disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&disposition=inline>) Acesso em 29/11/2021.

interessante perceber que existe uma efetiva participação dos docentes. Conforme demonstrado no Gráfico 12, apenas 1 respondente sinalizou que não participava da escolha e não detalhou de forma clara o motivo. Acerca dos critérios que norteavam as escolhas dos manuais didáticos pelos docentes, dentre os principais se destacaram: linguagem acessível ao aluno; conteúdo atualizado e de acordo com as legislações educacionais vigentes, que privilegiassem discussões críticas e considerassem as questões étnicas/raciais; que houvesse contextualização entre presente e passado; outro fator que foi comum na observação refere-se à forma como são realizadas as abordagens de textos e imagens nos manuais didáticos. O que revela uma preocupação por parte dos profissionais docentes em buscar um material de qualidade, embora em algumas conversas com os docentes nem sempre os manuais escolhidos são os que realmente chegam à escola. Acerca do livro atualmente utilizado, a maioria dos professores está satisfeita com a abordagem, embora alguns tenha sinalizado que uma grande parte dos alunos não tem o nível de compreensão para entender algumas abordagens propostas nos referidos livros, se referindo às dificuldades interpretativas e cognitivas de alguns discentes, que inclusive ficaram evidenciadas durante os grupos focais, como veremos mais adiante.

Gráfico 12 – Livro didático e imagens – escolhas e habilidades



²² O processo de escolha dos livros didáticos varia de acordo com cada escola. Entretanto, geralmente acontece através de reunião pedagógica com os professores de cada área de conhecimento, que analisam os livros ofertados por editoras reconhecidas pelo MEC e escolhem 3 opções de manuais didáticos. Contudo, segundo relatado por alguns docentes pesquisados, nem sempre todas as escolhas são atendidas.

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base em dados da pesquisa.

Também como evidencia o Gráfico 12, foi questionado aos docentes pesquisados se o livro didático era a principal ferramenta didática em sala de aula. Os resultados – Sim 57% e Não 43% – revelam questões bem complexas. O fato de os docentes não utilizarem os livros didáticos adotados pelas escolas que atuam não explica que é efetivamente por uma opção em trabalhar com outros recursos didáticos. Tal constatação se justifica pela própria falta do quantitativo dos livros didáticos para atender à demanda de todos os alunos. Como já mencionado, a pesquisa ocorreu em duas escolas públicas da cidade de Salvador, sendo uma da rede municipal e outra da rede estadual de ensino, e esta dificuldade foi observada em ambas as instituições. Em uma delas foi justificada em razão do número de matrículas de discentes do 9º ano do Ensino Fundamental em 2022 ter sido muito superior ao período de 2021, quando o ensino era remoto/híbrido e a reserva técnica de livros da escola não foi suficiente para suprir a demanda. A escola solicitou reposição dos livros para os órgãos competentes, mas não foi atendida. Outro problema relatado se refere à prática de alguns discentes, que utilizam os livros nos anos anteriores e não devolvem para que outros possam utilizá-los no ano seguinte. O que leva uma docente de História de uma das escolas pesquisadas a perambular pelos corredores com uma mala de viagem (dessas de rodinhas), com os livros didáticos para trabalhar com os discentes em sala de aula, geralmente em duplas, e recolher no final da aula – um esforço hercúleo –, para que os discentes tenham acesso a um material que é gratuito e deveria ser garantido a todos.

Desvela-se, portanto, que embora haja um esforço a partir das diversas legislações vigentes, como a própria Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) – que em seu artigo 227 determina que é dever da família, da sociedade e do Estado garantir com absoluta prioridade, entre outros fatores, o direito à educação a todas as crianças e jovens –, na prática se observa negligenciado o direito gratuito aos manuais didáticos para todos os discentes das duas escolas pesquisadas. Outro ponto de tensão em relação a esse questionamento se refere à própria infraestrutura das escolas, que inviabiliza que o docente possa trabalhar outros recursos para além do livro didático. Note-se que as escolas pesquisadas são classificadas, segundo critérios do MEC, como escolas de grande porte. Apesar disso, cada uma conta apenas com uma sala com acesso à internet, as concorridas salas de

“informática”, onde geralmente há disponível um projetor de multimídia (data show), mas que também apresenta sérios problemas de conexão, o que dificulta o acesso a outros suportes educativos que viabilizem uma mediação mais assertiva por parte dos docentes, com utilização de variados recursos para favorecer uma aprendizagem significativa, criativa, atrativa e que também esteja conectada à realidade virtual e tecnológica que as crianças e adolescentes estão expostos.

Sendo assim, quando a pesquisa questionava sobre a não utilização do livro como principal ferramenta em sala de aula, muitas vezes a resposta dada não se baseava apenas no critério de escolha, isto é, na opção do docente em variar e utilizar outros recursos em sala de aula para otimizar o seu processo de mediação. Isso denuncia que, apesar da presença constatada e culturalmente concebida dos manuais didáticos dentro das escolas pelos investimentos de recursos públicos na aquisição e distribuição dos livros dentro de um espaço mercadológico e editorial, a garantia do direito a todos não ficou aqui evidenciada. Nesse sentido, marca a escola como espaço de exclusão e de segregação de saberes, contrariando muitos dos princípios preconizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 2020) e da própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017 (BRASIL, 2017), o que requer um debate muito mais amplo.

Da mesma forma, quando o docente afirmava que utilizava apenas o livro didático na sua prática em sala de aula, mesmo tendo que buscar estratégias dentro da precariedade encontrada na falta dos manuais para todos, era também em virtude das dificuldades de infraestrutura das escolas. Observou-se, por exemplo, problemas graves de conexão e de acesso às únicas e concorridas salas de informática disponíveis. Bittencourt (2008) chama atenção do quanto é importante o papel do professor nas escolhas dos conteúdos e de como trabalhar o livro didático com uma mediação assertiva, que estimule a pesquisa e contribua com o processo de apreensão dos conteúdos por parte dos discentes, principalmente considerando que, segundo essa autora, nenhum material didático adotado será perfeito. É preciso considerar outras complexidades – para além das limitações dos livros didáticos –, desafios diários enfrentados pelos profissionais docentes da educação pública, que precisam de criatividade e buscar estratégias para driblar as dificuldades, como o fato de não haver quantitativo de livros didáticos para todos os discentes e a infraestrutura nas escolas não favorecer a utilização de outros recursos pedagógicos

no processo de ensino e aprendizagem. É importante ainda ressaltar que, no caso específico do profissional docente de História, por ser uma disciplina que possui uma carga horária menor em relação às outras (como português e matemática), cumprir sua jornada semanal significa para o professor de História um maior quantitativo de turmas, de trabalhos e provas para elaborar e corrigir.

Os docentes também foram questionados se na sua formação, especialmente em nível de graduação, foram habilitados a realizar leituras de imagens e suas simbologias, afinal trata-se de um estudo acerca das representações textuais e, sobretudo, imagéticas de famílias em manuais didáticos. Ainda conforme demonstrado no Gráfico 12, apenas 1 participante da pesquisa respondeu que em sua formação as matérias didáticas contemplaram essa demanda. Os demais respondentes afirmaram que não se sentiam capacitados a realizar leituras de imagens e de suas simbologias, trazendo alguns elementos que fazem parte do cotidiano da docência, como a experimentação, a troca com os colegas, a busca através de estudos que dessem conta de suprir as deficiências do processo formativo na graduação, como os cursos de pós-graduação (em nível de especializações e também de mestrado), mas que muitas vezes o aprendizado precisa acontecer na prática. Apesar de as representações imagéticas analisadas não terem sido alvo da pesquisa com os docentes, sempre que possível a pesquisadora conversava sobre a proposta de abordagem nos grupos focais. Entretanto, alguns docentes sequer conheciam representações imagéticas famosas que possuíam um sentido simbólico de relevância para compreender importantes momentos históricos. Nesse sentido, Schwarcz (2014, p. 396) nos chama atenção que:

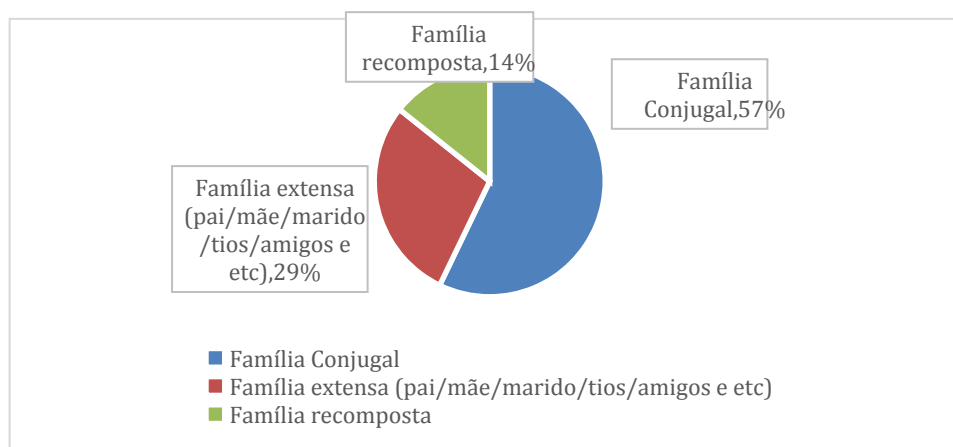
O mais importante é investir nesse jogo complexo de visualidades, com seus aparatos, discursos, corpos e jogos de figura. Por outro lado, a entrada em cena da ideia de recepção e do próprio espectador deve se constituir numa questão tão complexa como as 'formas de leitura' – decodificação, deciframento, interpretação –, e que nos leva a problematizar a própria experiência visual, ou mesmo nosso verdadeiro 'analfabetismo visual'.

Também foi perguntado se os docentes tinham o hábito de utilizar os recursos imagéticos disponíveis nos manuais didáticos e como eram trabalhadas as imagens relacionadas à temática família, bem como se havia um esforço em realizar uma contextualização da realidade familiar dos discentes para serem discutidas em sala

de aula. Contudo as respostas foram um pouco evasivas em relação a este item e, de certo modo, revelaram uma certa ambiguidade se comparadas às respostas dadas pelos discentes nos grupos focais, como veremos em seguida. Provavelmente esta não é uma prática muito trabalhada em sala de aula: correlacionar os conteúdos históricos trabalhados partindo da realidade familiar dos discentes para significar essa aprendizagem e problematizar essa temática (família). Apenas um dos participantes respondeu de forma mais objetiva que família não é um tema transversal em seu planejamento, o foco fica restrito à quando se discute sobre o Brasil Colonial. Isto, em certa medida, denota o silenciamento já identificado nos manuais didáticos de representações imagéticas nos descritivos textuais contendo o vocábulo família ou fazendo referência especificamente a essa temática, quando possivelmente se refere ao processo de povoamento do Brasil Colônia e mais tarde à vinda da família real portuguesa para o Brasil, o que, conforme mencionado anteriormente, limitaria significativamente a pesquisa ao restringir as representações apenas a este critério de análise (descritivo textual vinculado ao vocábulo de família).

Por fim, os docentes foram perguntados sobre suas próprias concepções, isto é, o que para eles representa famílias, e também sobre sua composição familiar atual. A maioria das respostas refere-se a um lugar de acolhimento, união, companheirismo, amor, cuidado, afetividade e de uma estrutura básica para a sociedade. Todavia, também apareceram respostas como a família sendo pessoas que “nós escolhemos” ou “que podem morar juntos ou não”, abrindo possibilidades para pensarmos outras formas e configurações familiares que têm se tornado mais comuns na atualidade. No que se refere à composição familiar, a predominância observada foi a do modelo de família conjugal heteronormativa, como demonstrado no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Composição Familiar docente



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base em dados da pesquisa.

Dentre as composições familiares identificadas entre os docentes, observou-se que na maioria das respostas aparece a família conjugal heteronormativa com um casal e o(s) filho(s), apresentando um percentual 57%. Apenas 1 entre os 7 participantes (14%) possui uma família aqui identificada como recomposta, ou seja, originada a partir de uma dissolução de uma relação anterior. Neste caso, ambos possuem filhos oriundos dessas relações, que se uniram e construíram uma nova família. O que aqui é chamado de famílias extensas (29%) refere-se ao modelo de família que o docente respondente identificou incluindo os pais, marido, tios, sobrinhos – normalmente não se identificou a presença de filhos no caso dessas famílias extensas – o que talvez, no imaginário do respondente, identificar sua família apenas como o docente e o seu cônjuge não representasse uma ideia de família, sendo esta uma possível explicação, pois não ficou muito claro nas justificativas. Entretanto, nada impede, por exemplo, que o olhar dessas pessoas para as famílias seja de fato mais abrangente e a ausência dos filhos aproxime mais o contato com os sobrinhos, os tios e os pais.

A aproximação contemplada nessa breve observação etnográfica permitiu desvelar alguns dos desafios enfrentados pelos profissionais docentes de História das duas instituições pesquisadas. Tal constatação revela pontos abissais entre o querer e o que de fato é possível, numa eterna dicotomia entre o real e o utópico. Não se trata de romantizar a profissão que carece de valorização e muito menos de tornar o docente um super-herói que precisa ser capaz de vencer todas as adversidades. Todavia, num universo de tantas vulnerabilidades sociais e ausências de políticas públicas efetivas, é imperativo reconhecer o papel social do profissional docente como peça importante para possibilitar uma educação cidadã. Assim, diante

de tantos desafios que permeiam o cotidiano escolar, a ação de educar com ênfase na cidadania, em algumas situações, observou-se ser um ato de resistência na tentativa de superar tantas desigualdades e promover uma sociedade mais justa e equitativa.

7 GRUPOS FOCAIS COM DISCENTES: O DESVELAR DE PADRÕES E POSSIBILIDADES

A experiência de campo traz, em si, muitos desafios. Contudo, como mencionado anteriormente, realizar a pesquisa com adolescentes após um contexto tão complexo de agravamento da crise sanitária em escala mundial (Covid-19), como o fechamento de escolas em 2021 e de tantas singularidades vivenciadas em todas as esferas sociais nesse momento, sem contar a necessidade de correr contra o tempo pela temeridade de que a necessidade de isolamento social se fizesse presente novamente, foi um capítulo à parte nesse percurso. Assim, diante de todo o contexto pandêmico e de tantas dificuldades enfrentadas, é preciso dizer o quão gratificante foi estar nessa proximidade e ver tantos sorrisos escondidos por traz de máscaras, que salvaram muitas vidas e que ainda estão sendo necessárias para cumprir um protocolo sanitário responsável, mesmo após a vacinação. Interação que não apenas enriquece uma pesquisa acadêmica, mas que pedagogicamente faz a educação acontecer.

Como sugerem Minayo, Assis e Souza (2005), o objetivo dos grupos focais deve ser o de provocar a reflexão e permitir um debate entusiasmado da temática proposta, por isso a escolha dessa metodologia para ser utilizada com adolescentes, tendo sido essa a estratégia utilizada nos dois grupos para lidar com a dimensão subjetiva da pesquisa, o que oportunizou trazer discussões acerca da forma como os discentes viam as composições familiares. O objetivo era justamente o de tentar entender como as imagens presentes nas coleções analisadas contribuam ou não para as suas formas de pensar e entender as diversidades de estruturas familiares atuais, mas também para a possibilidade de pensarem as novas configurações a partir das representações imagéticas de famílias retratadas e de possíveis famílias selecionadas e privilegiadas intencionalmente para discussões nos grupos, utilizando-se do poder polissêmico das imagens e das inúmeras possibilidades de interpretações.

Em relação ao número de participantes, de acordo com Godim (2003), o ideal é que os grupos focais tenham entre 4 e 10 participantes, para que haja um melhor envolvimento e participação de todos. Dessa forma, amparada em referenciais teóricos, a premissa era que caso houvesse um número maior que 10 alunos inscritos por escola, esse grupo seria dividido. No entanto, na prática, e

considerando toda a problemática do contexto pandêmico brevemente relatado, pois a qualquer momento poderia ser decretado o fechamento das escolas, houve a necessidade de agilizar a pesquisa.

Assim, após os alinhamentos burocráticos necessários junto aos participantes e instituições pesquisadas, os grupos focais ocorreram com 6 participantes na escola municipal no turno vespertino (inicialmente 11 discentes estavam inscritos), enquanto na escola estadual houve a inscrição de 16 alunos, mas a participação efetiva de 13 discentes no turno matutino. Apesar de em um dos grupos ter havido pouco mais de 10 discentes, isto não impediu que houvesse uma participação interativa, mas de fato foi possível observar que no grupo com um número menor de participantes a discussão ficou mais fluida, enquanto no grupo com maior número de discentes, algumas pequenas intervenções por parte da pesquisadora foram necessárias, em razão de algumas brincadeiras fora de contexto. Contudo, no geral participaram 19 discentes, tendo sido uma experiência muito positiva, agregadora em ambos os grupos focais. No grupo focal com maior número de participantes foram evidenciadas questões muito profundas de relatos e vivências familiares, inclusive situações de *bullying* na escola também apareceram.

Os grupos focais ocorreram em dois encontros. O primeiro encontro foi destinado à observação durante a aula, momento em que houve a apresentação da pesquisadora e a oportunidade para que fosse explicado a que se referia o projeto de pesquisa e os seus princípios éticos, na linguagem mais adequada possível. Em seguida, para os discentes que se interessaram, foi realizada a inscrição e entrega dos respectivos termos para as assinaturas necessárias (TCLE e TALE – Apêndices C e D respectivamente). O segundo encontro aconteceu após o alinhamento com as escolas para o agendamento do encontro na concorrida sala de informática, que dispunha de projetor de multimídia para que as imagens que se pretendia apresentar aos alunos fossem projetadas. Antes da data e horário combinado com as instituições pesquisadas, a pesquisadora disparou comunicado por algumas ferramentas eletrônicas (e-mail e WhatsApp dos discentes inscritos) lembrando do nosso segundo encontro, que, de fato, viria a constituir momento importante de coleta de dados através das discussões nos grupos focais com os discentes do 9º ano inscritos. Apesar desse cuidado, alguns discentes não puderam participar por terem esquecido os termos assinados; outros não participaram por desistência.

A opção por realizar a pesquisa apenas com os discentes do 9º ano

respaldou-se principalmente no fato de eles já terem tido a oportunidade de conhecer os livros didáticos das séries anteriores, considerando que os quatro livros dos anos que compõem o Ensino Fundamental II contemplam os manuais do 6° ao 9° ano da coleção didática utilizada por eles. Ademais, tratava-se de adolescentes numa faixa etária, em média, entre 14 e 15 anos, que em comparação aos discentes das séries anteriores poderiam ter uma melhor articulação nas interações e observações em relação à temática proposta nos grupos focais, pelas razões já explicitadas na descrição metodológica (seção 3).

Em ambas as instituições pesquisadas, a roda de conversa foi iniciada tendo sido explicado novamente e de forma breve a proposta da pesquisa. Os discentes responderam antes o roteiro semiestruturado de entrevista (Figura 3). Tal ação objetivou a coleta de alguns dados sociodemográficos e da opinião prévia deles acerca de concepções sobre famílias antes das discussões nos grupos. Este recurso primou para que eles estivessem mais reservados e se sentissem mais confortáveis para responder questões que talvez não conseguissem expor abertamente durante as discussões nos grupos, a exemplo do gênero com que se identificava ou mesmo como seria sua composição familiar atual. Contudo, é importante salientar que muitas provocações foram norteadas por questões presentes no referido formulário (Figura 3).

Nesse aspecto, um dado bastante interessante se revelou, pois uma das perguntas do questionário era se os discentes lembravam de alguma imagem de família no livro didático, e a maioria respondeu que não. Contudo, ao mostrar algumas imagens retiradas dos quatro livros que compõem a coleção didática, durante a sequência organizada para a realização dos grupos focais – que será descrita adiante –, alguns discentes fizeram referência de que se tratava de estereótipos dos modelos quando eles pensavam na ideia de família no livro didático, ou seja, a família conjugal (pai, mãe e geralmente um casal de filhos), normalmente branca, mas observaram que agora também estão aparecendo algumas famílias no mesmo padrão, só que negras. O que ratificou a importância da escolha metodológica dos grupos focais para se trabalhar com adolescentes, até porque se identificou uma dificuldade interpretativa, como será evidenciado ao longo dessa explanação.

Após os questionários semiestruturados serem respondidos, foi iniciada uma dinâmica que remete à ideia da brincadeira do “passa anel ou anelzinho”,²³ sendo

que, ao invés de passar o anel, foi colocada uma chave e a brincadeira foi intitulada de “a chave de oportunidade”²⁴. O objetivo da dinâmica foi utilizar da ludicidade para, além de socializar com a turma, discutirmos sobre a importância do respeito às diversidades, tendo em vista que o objeto da pesquisa naquele momento era a análise das representações imagéticas de diferentes modelos de famílias presentes ou ausentes nos livros didáticos de História utilizados por eles. Sendo assim, foi destacada a importância do respeito em suas várias dimensões. O respeito à opinião do outro, do pensar diferente, da escuta e da fala do colega, da confidencialidade do que estava sendo discutido. Em ambas as escolas pesquisadas essa estratégia contribuiu significativamente para que fosse estabelecido o combinado durante a realização da pesquisa. Fez com que alguns alunos presentes relatassem inclusive situações de *bullying* sofridas na escola, oportunizando a todos reflexões muito interessantes. Permitiu ainda que as discussões transcorressem de forma harmônica e respeitosa, exigindo da pesquisadora apenas algumas pequenas intervenções para lidar com a energia de alguns adolescentes que se dispersavam um pouco, brincando entre si, especialmente no grupo focal com o maior número de participantes. Entretanto, em linhas gerais, foi uma experiência muito prazerosa e significativa, sendo relevante ressaltar que houve uma participação ativa de todos os presentes, trazendo discussões, exemplos e ponderações, muito além das expectativas da pesquisadora.

7.1 O PERFIL DOS DISCENTES

A partir de alguns dados sociodemográficos coletados através dos questionários semiestruturados, foi possível observar que dos 19 discentes participantes da pesquisa, há uma pequena predominância masculina (53%), mas que de certa forma apresenta-se um grupo equitativo. Dos adolescentes pesquisados, 10 se identificaram como do gênero masculino e 9 do gênero feminino – embora tivessem a opção de declarar outra identidade de gênero –, tendo sido ressaltado que nos formulários não seria necessário se identificar e que a confidencialidade dos dados seria mantida – apesar disso, nos grupos só foram

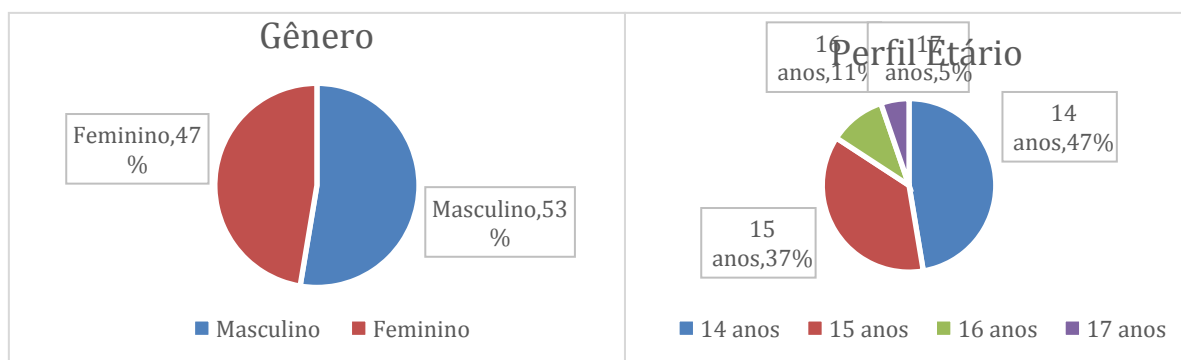
²³ Brincadeira cuja finalidade é passar o anel em várias mãos e depois os participantes tentam descobrir com quem ficou com o anel.

²⁴ Brincadeira inspirada/adaptada da passa chave | dinâmica quebra gelo células #258 (PASSA CHAVE..., 2022).

constatadas classificações de masculino e feminino. Todavia, despertou a atenção da pesquisadora que mesmo com uma grande dificuldade revelada na grafia das palavras e de interpretação nas discussões e respostas dadas aos questionários semiestruturados pelos discentes, expressões como LGBTQIA+²⁵ tenham aparecido nos desenhos produzidos pelos discentes, como poderá ser observado adiante. Isto pode elucidar algumas limitações do método. Talvez houvesse necessidade de uma maior interação; apenas dois encontros não seriam suficientes para alguns revelarem sua verdadeira identificação de gênero, ou mesmo por estarem numa fase que essa não seria uma resposta tão óbvia para eles.

No que se refere ao perfil etário, a maioria está na faixa entre 14 e 15 anos (47% e 37% respectivamente) e foram identificados 2 respondentes com 16 anos e 1 com 17 anos, como evidenciado no Gráfico 14. No Gráfico 15 foram demonstrados dados acerca da religiosidade e etnia autodeclarada pelos discentes.

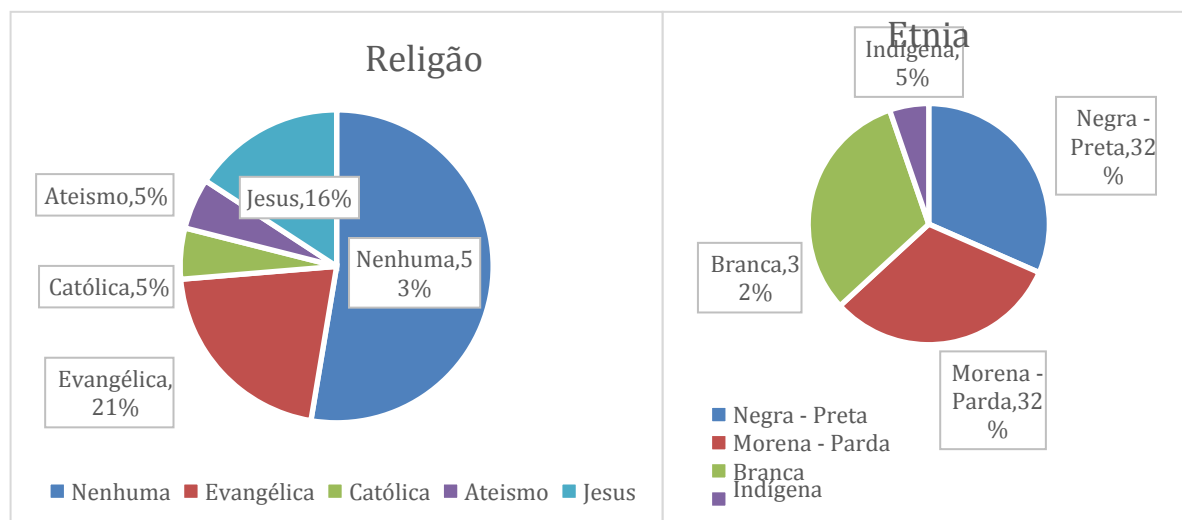
Gráfico 14 – Gênero Perfil etário por autodeclaração dos discentes



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base em dados da pesquisa.

Gráfico 15 – Religião e Etnia por autodeclaração dos discentes

²⁵ Significado da sigla LGBTQIA+: “L – Lésbicas: Mulheres que sentem atração sexual e afetiva por outras mulheres); G – Gays: Homens que sentem atração sexual e afetiva por outros homens; B – Bissexuais: Pessoas que sentem atração sexual e afetiva por homens e mulheres; T – Transexuais: Pessoas que assumem o gênero oposto ao de seu nascimento. Uma identidade ligada ao psicológico, e não ao físico, pois nestes casos pode ou não haver mudança fisiológica para adequação; Q – Queer: Sempre foi usada como uma ofensa para a comunidade LGBTQIA+, no entanto, as pessoas do grupo se apropriaram do termo hoje é uma forma de designar pessoas que não se encaixam à heterocisnormatividade, que é a imposição compulsória da heterossexualidade e da cisgeneridade; I – Intersexo: Pessoas que não se adequam à forma binária (feminino e masculino) de nascença. Ou seja, seus genitais, hormônios etc. não se encaixam na forma típica de masculino e feminino; A – Assexual: Pessoas que não possuem interesse sexual. Por vezes, esse grupo pode ser também aromântico ou não, ou seja, ter relacionamentos românticos com outras pessoas. +: O mais serve para abranger as demais pessoas da bandeira e a pluralidade de orientações sexuais e variações de gênero.” (SIMPLE ORGANIC, 2022).



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base em dados da pesquisa.

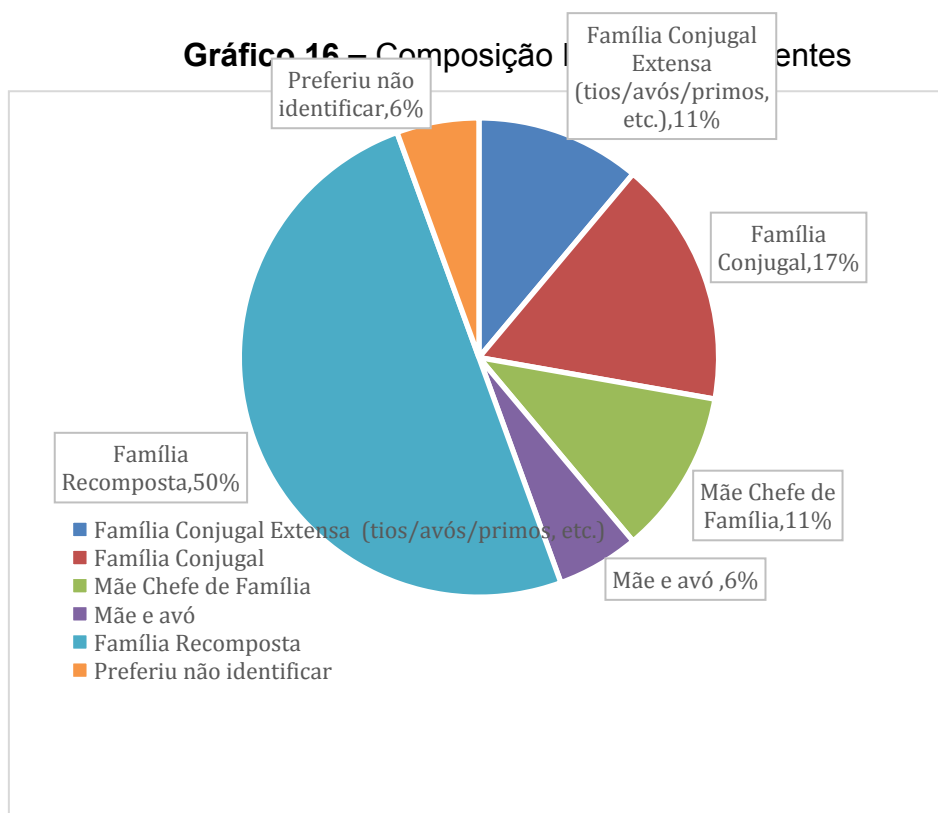
No que se refere à religião Gráfico 15, a maioria (53%) afirma não possuir nenhuma religião, seguido de 21% autodeclarados evangélicos, 16% que afirmam que sua religião é simplesmente Jesus, 5% que se consideram católicos e outros 5% que se classificam como ateus. No questionário semiestruturado, o quesito religiosidade foi de certa forma um ponto instigante, pois além questioná-los se possuíam algum tipo de religião, a pesquisadora quis saber se na opinião dos discentes a religiosidade é um fator que influencia a visão das pessoas sobre a família. Em ambas as instituições, a maioria dos discentes respondeu que sim; apenas uma resposta foi negativa, porém não foi justificada. No entanto, diante das respostas dadas, observou-se uma dificuldade por parte dos discente em interpretar o que estava sendo perguntado, e as respostas dadas foram rasas (não apenas neste item), com muitos erros de ortografia, pontuação e concordância, reflexo de graves problemas no nosso sistema educacional que limitam uma capacidade interpretativa e reflexiva dos discentes, o que em certa medida comprometeu uma análise mais assertiva dos dados. Isso não isenta uma possível limitação da metodologia utilizada. Todavia, versa ainda acerca de uma pesquisa que precisou ser otimizada, em razão do contexto pandêmico que estabeleceu uma insegurança acerca da necessidade de que o ensino retornasse ao modelo virtual (as escolas fechassem novamente) e da dificuldade das instituições pesquisadas em tentar recuperar as lacunas abertas durante o período de ensino *online* e híbrido.

No tocante à etnia, 31% dos discentes se autodeclararam de etnia Negra/Preta, 32% de Morena/Parda, 32% de branca e 5% de etnia indígena.

Contudo, se somarmos os percentuais daqueles que se autodeclararam de etnia Negra/Preta (31%) e de etnia Morena/Parda (32%) – que trazem em si a marca da afrodescendência – totalizam 63%. Dado que nos convoca a refletir sobre a importância de observar as questões étnico-raciais nas representações imagéticas presentes nos livros didáticos utilizados nas escolas públicas da capital baiana, onde a presença da população de afrodescendentes é massiva. Afinal, existe uma legislação vigente que torna obrigatório ensino da História e cultura indígena e afro-brasileira na educação no ensino fundamental e médio – Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008). A questão é, enquanto educadores, pretendemos uma educação inclusiva e ao mesmo tempo significativa, que permita que nossos discentes se reconheçam enquanto sujeitos históricos ativos? Fica o convite à reflexão.

Quando perguntados se a escola trabalhava em sala de aula conteúdos sobre família, foram obtidas respostas muito vagas; foram citados alguns projetos de intervenção, mas observou-se claramente que não é uma temática trabalhada com frequência, conflituando com algumas falas dos docentes na pesquisa etnográfica que afirmaram fazer essa relação em sala de aula, embora seja importante salientar a dificuldade interpretativa observada entre os discentes pesquisados, que foi muito evidenciada em alguns apontamentos e respostas dadas. Nesse sentido, os grupos focais ajudaram muito numa melhor percepção das observações realizadas, pois a intervenção e a mediação da pesquisadora facilitavam bastante o entendimento acerca do que estava sendo demandado.

Os discentes também foram indagados sobre os tipos de famílias que conheciam e se havia algum modelo que achavam diferente. Há dados interessantes, apesar do silenciamento sobre a diversidade de configurações familiares na atualidade na coleção analisada. Nas falas dos adolescentes respondentes, tanto nas entrevistas semiestruturadas, como nos desenhos e nas rodas de conversas durante a realização dos grupos focais, essas novas configurações de famílias (famílias homoafetivas, famílias com mães chefes de famílias, uniparentais, somente com pais, extensas com presença de tios e avós ou só avós etc.) estão presentes de forma latente na realidade social desses discentes, direta ou indiretamente. Assim como apareceram as configurações consideradas tradicionais (famílias conjugais). Se observamos o Gráfico 16, verifica-se que na composição familiar informada pelos discentes já aparece uma diversidade de modelos.



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base em dados da pesquisa.

As famílias recompostas representam 50% e aqui são entendidas a partir da ideia de reconstrução de relacionamentos, com a inclusão de novos membros que não possuem laços sanguíneos como padrastos, madrastas, enteados que se tornam os “meios-irmãos”; em seguida, com 17%, aparecem as famílias conjugais, com a presença do pai/mãe e filhos normalmente biológicos; com 11% aparecem a mãe chefe de família e a família conjugal extensa com a presença de tios, avós, sobrinhos (muitas vezes morando no mesmo espaço físico); com 6% há um modelo que possivelmente se refere à família homoafetiva, mas não temos como afirmar com certeza, pois o discente preferiu não revelar (apesar de no questionário semiestruturado não ter sido solicitado nenhum dado que o identificasse); e por fim, com 5%, a família composta de mulheres: mãe e avó.

Esse resultado nos leva a supor que o livro didático, ao silenciar essas discussões sobre famílias e suas diferentes composições, negligencia e limita o processo de ensino e aprendizagem e/ou de abertura para reflexão crítica e significativa dos discentes. Embora não haja uma conceituação estática, a família é esse lugar onde a sociedade acontece. Logo, partindo dessa premissa, utilizar a família como um contraponto para tornar o ensino de História mais atrativo e

contextualizado a partir da realidade social e familiar dos discentes – que não compreendem o porquê precisam estudar sobre pessoas que já morreram ou saber sobre o passado delas – é um caminho que se observou pouco utilizado nas escolas pesquisadas, e os manuais didáticos não favorecem muitas reflexões nesse sentido.

7.2 AS IMAGENS: INTERAÇÕES E DISCUSSÕES

Conforme descrito anteriormente, após o preenchimento do questionário semiestruturado para a coleta dos dados aqui já apresentados houve a dinâmica lúdica que gerou discussão acerca da diversidade e da importância do respeito em suas múltiplas dimensões. Após esta etapa, seguimos com a projeção do acervo de representações imagéticas intencionalmente selecionadas e os seus descritivos textuais na íntegra para discussão nos grupos focais. De cada livro que compõe a coleção, foram apresentadas duas imagens, respeitando a sequência: 6º, 7º, 8º e 9º ano. A ideia era tentar perceber se os discentes conseguiam identificar nas imagens algumas das categorias de análise elencadas para esse estudo, como marcadores sociais que, muitas vezes, se interseccionam, a exemplo das questões étnico-raciais, de gênero e de classes. Todavia, também objetivava verificar se eles eram capazes de perceber outras possibilidades de se pensar as novas configurações familiares, a partir das imagens observadas e discutidas. Posteriormente eles deveriam fazer também como sistematização das ideias discutidas um desenho que não precisava ser muito elaborado, mas no qual constasse duas frases, sendo uma sobre o que para eles representava a família e a outra que fizesse referência ao respeito e à tolerância, pois após a finalização da pesquisa seria disponibilizado para os discentes participantes um infográfico construído a partir da construção deles, cujo objetivo era despertar nos discentes a importância da discussão acerca da diversidade, da alteridade e, principalmente, uma educação para e pelos direitos humanos, que vise, sobretudo, o respeito a si mesmo e ao outro.

Inicialmente perguntou-se se nas instituições pesquisadas havia a prática de trabalhar com os recursos imagéticos presentes nos livros didáticos. Neste momento, os discentes também trouxeram as dificuldades referentes ao quantitativo do livro para atender a demanda de todos. Por esta razão, segundo eles, os docentes buscavam alternativas dentro do possível para superar essa dificuldade, trazendo textos avulsos, trabalhando em duplas ou solicitando pesquisas, o que

dificultava trabalhar com os recursos imagéticos presentes nos livros. Entretanto os discentes afirmaram achar muito interessante trabalhar com imagens, pois é para eles “um jeito novo de aprender”.

Assim, a discussão foi iniciada com a projeção das imagens, com a mediação e intervenção da pesquisadora, mas respeitando a fala livre dos discentes e suas percepções acerca das representações ora explicitadas. Em seguida, foram destacadas as respectivas representações apresentadas e as principais falas em ambos os grupos, denominado individualmente de grupo focal A e grupo focal B. Tal estratégia objetivou não identificar a que escola pesquisada (municipal ou estadual) se referiam as falas, salvaguardando os princípios éticos que devem nortear as pesquisas acadêmicas.

A primeira representação imagética projetada para os discentes foi a fotografia demonstrada a seguir na Figura 13. No Grupo Focal A, os participantes identificaram a imagem como a possibilidade de ser uma mãe solteira, levando a filha para brincar. Depois houve uma discussão interessante, e com a mediação da pesquisadora os discentes levantaram diversas possibilidades de famílias a partir dessa imagem: uma mãe adotiva; uma tia com a sobrinha; uma irmã mais velha levando a irmã mais nova para brincar; uma mãe que tem marido, mas que no momento ele não está presente. No Grupo Focal B, comentaram que se tratava de “uma criança correndo e a mãe indo atrás”. A pesquisadora perguntou se essa imagem remete a uma ideia de família e o grupo respondeu que sim; após algumas discussões o grupo concluiu se tratar de uma mãe solteira. Nesse momento foi enfatizado o papel das mulheres chefes de família e que criam sozinhas seus filhos (o que não impediu discussões, indagações e os participantes do grupo focal B verem nesta representação outras realidades familiares, como ocorreu no grupo focal A). Nessa discussão, uma aluna traz a realidade de sua vida pessoal, quando recordou que a mãe, quando se separou do pai, cuidou sozinha dos 3 filhos e só depois, através da Justiça, o pai começou a contribuir financeiramente com a criação dos filhos, mas se manteve ausente do contato com a família. Posteriormente essa mãe relatada encontrou um novo companheiro, que a discente chamou de padrasto e que hoje considera como pai. Em seguida iniciamos as discussões sobre o conceito e as realidades de muitas famílias recompostas, contrariando a presença hegemônica de um modelo conjugal de família e suscitando a hipótese de que os

dados levantados neste estudo representam a realidade de uma minoria dos discentes.

Descritivo textual do livro do 6º ano: “Menina brincando de amarelinha – EUA, 2016.” (BOULOS JÚNIOR, 2018a, p. 9).

Figura 13 – Imagem do Livro do 6º ano, página 9



Fonte: Boulos Júnior (2018a, p. 9).

Importante ressaltar que algumas das imagens apresentadas nos grupos focais já constam demonstradas e discutidas na seção 4 desta dissertação (Figuras 6, 7, 9, 10, 11 e 12). Todavia, em razão de novos debates trazidos pelos grupos focais, entendeu-se ser necessário repeti-las para uma melhor compreensão deste estudo, cujo objeto de pesquisa são as representações imagéticas e textuais presentes nos livros da coleção didática analisada.

A primeira representação imagética que se repete, encontra-se demonstrada na Figura 14 e se refere a uma imagem do livro do 6º ano na página 17. Trata-se de parte de calendário do povo kaiaby. No grupo focal A foi percebida como uma imagem de família, uma moça segurando um bebê: “pode ser uma mãe solteira ou que foi comprar algo com o filho no colo.” Contudo, dúvidas foram levantadas quanto a ser uma mãe ou uma irmã, pois se tratava de uma mulher muito nova.

Descritivo textual do livro do 6º ano: “Tempo de frutas silvestres.” (BOULOS JÚNIOR, 2018a, p. 17).

Figura 6 – Imagem do livro do 6º ano, página 17



Fonte: Boulos Júnior (2018a, p. 17).

As falas de alguns discentes acerca dessa imagem perpassaram muito além do propósito da pesquisadora: “Eu acho que, teoricamente, se a pessoa for abrir os pensamentos, vai chegar a uma conclusão não muito boa de gravidez na adolescência”. O que destaca a importância da temática família a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Também se discutiu que “talvez em tribos indígenas tenha muito isso, o casamento antecipado”, o que pode nos dar pistas da necessidade de um aprofundamento acerca das diversidades culturais que envolvem a formação da sociedade brasileira, nos grupos estudados. Ao serem provocados acerca da forma como esses indígenas estavam vestidos, a maioria não identificaria essa imagem como índios. Apenas uma pessoa discordou, alegando que hoje em dia, para certos rituais, os indígenas precisam ter suas roupas adequadas, mas no cotidiano precisa se usar roupas comuns, afinal os indígenas “evoluíram”. Esta fala chamou a atenção da pesquisadora, pois passou a impressão de que a partir do contato com os europeus, ditos civilizados, ao assumir a forma de vestir do colonizador ocorreu essa “evolução” dos indígenas identificada no grupo, ou seja, uma ideia distorcida que precisamos ter atenção enquanto educadores, principalmente pelo que se identificou neste estudo. Embora seja importante chamar atenção para os avanços – especialmente do ponto de vista étnico-racial – percebidos na coleção analisada.

No grupo focal B foi observado pessoas se alimentando de frutas e comprando também. Novamente a figura da mãe solteira aparece, supostamente trabalhando para poder sustentar a criança. A pesquisadora, nesse momento,

pergunta se essa é a realidade de muitos ali presentes (mulheres chefes de família) e alguns respondem positivamente. Oportunamente a pesquisadora discute brevemente como a imagem pode nos remeter a significá-la a partir das nossas vivências. Contudo, um ponto interessante discutido neste grupo foi que os adolescentes não identificaram a representação imagética como sendo indígenas, mas afirmaram que pareciam ser pessoas asiáticas, chinesas, japonesas e até coreanas (talvez pela forma como estavam vestidas). Daí foi necessário explicar que se referia a uma população indígena que vivia no Brasil (kayabi). Disseram que em razão da forma como estavam vestidos, como homens brancos, dificultava essa identificação. Perguntados como essa identificação acerca dos indígenas no imaginário deles seria, surgiram respostas como “vestidos com folhas”, o que na realidade faz crer que precisaria haver elementos nas suas vestes que culturalmente melhor os identificassem – a exemplo do cocar, que é um artefato muito presente na cultura de várias etnias indígenas. Embora a escolha do autor em trabalhar o tempo a partir da realidade de etnias indígenas, ao apresentá-las vestidas como brancos, dificultou essa identificação entre os docentes.

A imagem que será apresentada a seguir se trata de uma das poucas representações presentes na coleção didática analisada que faz referência ao vocábulo família e pocoa a página 205, que se refere à Independência dos Países Baixos no livro do 7º ano. Retrata uma família holandesa, mas não faz nenhuma referência à família em si, mas ao contexto dos holandeses da Bahia no Século XVII.

Descritivo textual do livro do 7º ano: “Família Holandesa, Reino Unido, 1634.” (BOULOS JÚNIOR, 2018b, p. 205).

Figura 14 – Imagem do Livro do 7º ano, página 205



Fonte: Boulos Júnior (2018b, p. 205).

Em relação a essa pintura, expressa na imagem da Figura 14, no grupo focal A os discentes remeteram à ideia de cena de uma época antiga, provavelmente por ser uma pintura, assim como em razão das vestes usadas. Eles conseguiram identificar que se tratava de uma família tradicional branca de classe alta, por conta da forma como estava retratada, e até fizeram referência de que parecia se tratar de pessoas “nobres”, o que no imaginário deles possuía certa importância política naquele período, por sua condição social. Afirmaram que aparentemente se trata de uma esposa, com o marido, uma filha ou uma irmã, uma criança pequena e uma figura feminina que servia a eles. No grupo focal B, também as características da pintura trouxeram a ideia de uma imagem antiga, mas surgiu a discussão que em vez da segunda figura feminina que aparece na foto ser simplesmente alguém que está ali para servir, o segundo grupo a viu como uma possível amante e se discutiu a questão de que nesta época os homens possuíam mais de uma esposa. Momento em que a pesquisadora explicou que a História não é linear e que é preciso considerar que essa situação acontece na atualidade, e também que em muitas sociedades (inclusive atuais, como na Índia) é concebida essa prática. Também foi observada por esse grupo se tratar de uma “família branca e rica”.

A próxima representação se refere a uma pintura do livro do 7º ano (BOULOS JÚNIOR, 2018b, p. 145) “O espanhol e a índia”, óleo sobre tela, de Juan Rodriguez Juarez, de 1715. Foi curioso observá-los realizando a leitura da imagem e tentando

identificar os personagens envolvidos na cena, atentos às suas expressões, olhares e gestos.

Descritivo textual do livro do 7º ano: “O espanhol e a índia. Óleo sobre tela. Juan Rodriguez Juarez 1715.” (BOULOS JÚNIOR, 2018b, p. 145).

Figura 7 – Imagem do livro do 7º ano, página 145



Fonte: Boulos Júnior (2018b, p. 145).

Em relação à imagem expressa na Figura 7, no grupo focal A os participantes ficaram divididos acerca de se era ou não uma família na pintura ora demonstrada. Na figura feminina viram uma ama-de-leite: “nessa época tinha muito isso”, afirmaram. Outros perceberam um homem que podia ter abusado dessa mulher e nessa imagem aparece tocando no filho, demonstrando algum afeto. Entretanto o fato é que se abre um debate interessante, pois há discordâncias e consensos, o que enriqueceu muito a discussão, tendo em vista que foi colocado também que pelo olhar lançado pela mulher mestiça para o homem branco, passa uma ideia de carinho e não de que ela foi abusada. O mais importante é que os apontamentos trazidos oportunizaram trazer questões da atualidade, realizar contextualizações entre passado e presente sobre homens que abusam de mulheres e depois a abandonam com os filhos; neste momento são trazidos relatos de vivências dos próprios discentes, em especial de uma aluna cuja mãe criou sozinha as três filhas e hoje cria também um neto.

Como nas discussões foi mencionada a realidade de uma avó que é responsável pela criação do neto, oportunamente perguntou-se ao grupo focal A se lembravam de alguma imagem de avô ou avó no livro didático, mas as respostas

dadas vincularam novamente a presença do modelo de família conjugal (pai, mãe, geralmente com um ou dois filhos) no livro didático. Revelou-se os dois elementos importantes: primeiro, a constatação observada pelos discentes do silenciamento da presença dos avós nos manuais didáticos; e segundo, uma resposta contrária ao que a maioria respondeu no questionário semiestruturado sobre a imagem de família da coleção didática que eles lembravam. No referido questionário, a maioria respondeu que não lembrava de nenhuma imagem de família no livro didático, mas ao se perguntar sobre os avós durante a discussão no grupo, eles afirmaram que a imagem de família que recordavam era a família conjugal e nuclear. Apontamentos que nos convidam a tecer reflexões sobre a utilização de determinados métodos com adolescentes, mas também, como já sinalizado, há uma dificuldade interpretativa por parte dos discentes, demonstrando problemas basilares no processo de alfabetização que se evidenciaram na escrita e até na forma como alguns discentes verbalizavam as palavras, em ambas as instituições pesquisadas.

No grupo focal B também apareceram elementos bem instigantes. Algumas falas se referiram à representação como “aquele casal miscigenado” ou “pessoa nativa que casou com um estrangeiro”. Outras expressões acerca dessa imagem também surgiram como uma ideia de simbologia de família de uma forma diferente, e até surgiu o conceito de família inter-racial: “povos diferentes, porém uma família unida numa nova raça.” A pesquisadora provoca, questionando se a representação demonstra alguma afetividade entre eles. Surge então uma expressão engraçada, em forma de gíria, se referindo ao olhar da figura feminina (a índia) para o homem branco: “o olhar 43 define que ela gosta dele”, dizem os entrevistados. Nesse grupo a pesquisadora sentiu a necessidade de discutir brevemente sobre o contexto histórico do processo de escravização da América Espanhola/Portuguesa e questiona se a imagem retrata bem esse momento. E abre-se um debate em que muitos vão afirmar que os colonizadores eram pessoas “más”, mas sem efetivamente tecer reflexões que apresentassem uma criticidade nos argumentos. Sendo o mais grave que a representação em comento passou a ideia, para uma parte do grupo, de que, como expressado por uma pessoa: “os escravizadores tinham, sim, afeto por pessoas de outras etnias.” A fala chamou a atenção da pesquisadora para a visão distorcida percebida pelo aluno, não pela imagem estar ali representando uma realidade diferente do que aconteceu para a maioria das mulheres colonizadas, mas por passar uma a ideia que nem todos os colonizadores

ou “escravizadores”, como o discente participante da pesquisa denominou, eram pessoas más. Ou seja, uma ideia equivocada do que foi o processo de colonização na América, cujo reflexos políticos, econômicos e sociais repercutem até os dias atuais, para além das questões misóginas, em se tratando de mulheres.

A próxima representação imagética apresenta uma fotografia do livro do 8º ano. Refere-se ao casamento de uma atriz afro-americana divorciada com um príncipe da realeza britânica, como demonstrado na Figura 9.

Descritivo textual do livro do 8º ano: “Príncipe Henry e Meghan Markle no casamento deles no Castelo de Windsor. Inglaterra, 2018.” (BOULOS JÚNIOR, 2018c, p. 18).

Figura 9 – Imagem do livro do 8º ano, página 18



Fonte: Boulos Júnior (2018c, p. 18).

No grupo focal A, inicialmente a pesquisadora chamou atenção para que o referido casal da imagem já havia tido filhos, porém que se estava julgando a imagem ora explicitada, e aproveitou para provocá-los, questionando-os se conseguiam enxergar uma imagem de família a partir da representação imagética avaliada, pois a ideia inicial era a de tentar perceber se para eles um casal sem filhos pode se considerar uma família. Acredita-se que, no imaginário deles, a fotografia de um casamento de um príncipe despertou em certa medida uma visão

romanceada, uma ideia de conto de fadas. Falas como: “o casamento é uma coisa linda” ou “porque quando você decide se unir com uma pessoa, ela já é parte da sua família, sabe.” Todavia, houve discordâncias também, ou seja, apontamentos que afirmavam não ver uma família sem a presença dos filhos, que ali era só o casamento, mas que tudo poderia mudar. Daí questões como separações, traições, relatos de experiências negativas em relação ao casamento em suas famílias, o que se evidencia a partir dos dados revelados na pesquisa, com base no número de famílias recompostas, que contradiz a ideia de família (conjugal – pai/mãe e irmão) que para eles o livro didático representa. Entretanto eles também trouxeram discussões sobre diversidade, ou seja, que a família pode ser de várias formas, só o marido e a mulher, sem filhos, inclusive foi também mencionado que a família pode se constituir a partir de uma relação homoafetiva, apesar do tácito silenciamento acerca dessa composição identificada no livro didático. Não foram identificadas imagens nas representações selecionadas para análise que suscitasse possibilidades de se discutir modelo familiar homoafetivo, mas nas discussões apareceram, pois fazem parte da realidade dos discentes, direta ou indiretamente. No grupo focal B apareceram falas interessantes como: “É o caso do Príncipe da Inglaterra que se casou com uma mulher de raça diferente.” ou “Eu achei revolucionária essa imagem, já que, tipo, não era normal na época dos reis e rainhas”, expressando o quanto acharam interessantes as discussões veiculadas na mídia sobre a polêmica de um príncipe branco se casar com uma atriz afro-americana. Também neste grupo, a imagem despertou o imaginário do ideal romanceado, pois muitos conseguiram enxergar nesse casal sem filhos um modelo de família, que neste momento estão “selando o seu amor”. Os discentes concebem a ideia de família neste momento do casamento, mas a entendem como uma fase, que depois, necessariamente, o filho chegará para completar a felicidade do casal, inclusive podendo ser adotado. Apesar de ter havido discordâncias em menor número, vendo, sim, a possibilidade um casal sem filhos se considerar uma família. Após esse debate, ao serem novamente questionados, a imagem da família conjugal, branca e burguesa se consolida no imaginário dos docentes de ambos os grupos.

Outra imagem do livro do 8º ano apresentada e discutida nos grupos focais foi a pintura intitulada “A redenção de Cam. Pintura a óleo de Modesto Brocos Y. Gomez, 1895.” (BOULOS JÚNIOR, 2018c, p. 191). Trata-se de representação que

faz uma abordagem às teorias raciais no final do século XIX, que serviram de base para sedimentar o processo de embranquecimento da população brasileira.

Descritivo textual do livro do 8º ano:

A redenção de Cam. Pintura a óleo de Modesto Brocos Y. Gomez, 1895. Note que a avó negra cuja filha é mestiça, agradece a Deus pelo fato de seu neto ter nascido branco, isto é, por ter a cor da pele do pai dele. A criança, então, teria indo redimir a sua família da 'marca Cam', isto é, da cor negra. (BOULOS JÚNIOR, 2018c, p. 191).

Figura 10 – Imagem do livro do 8º ano, página 191



Fonte: Boulos Júnior (2018c, p. 191).

Em relação à imagem da Figura 10, no grupo focal A, a centralidade da discussão ficou na figura da avó que está de pé, em relação aos outros personagens da imagem, mas nenhum dos participantes a enxergou nessa condição. Entretanto o seu tom de pele e sua posição de pé na imagem remeteu à ideia de “servente”, como eles a definiram. Outros acharam que ela estivesse batizando ou batendo palmas para a criança, mas ninguém achou que poderia ser uma avó. Já no grupo focal B, é interessante perceber que a observação deles também se centra na figura da avó, como no grupo focal A, e as questões trazidas são muito semelhantes, como pontuado no que se refere à diferença das vestes da senhora para as do casal: “ela pode ser uma empregada doméstica de gerações” ou uma “benzedeira”.

Após os comentários realizados pelos discentes dos grupos focais A e B, a pesquisadora explicou o sentido e a simbologia dessa representação, falando

brevemente sobre a teoria do embranquecimento, que foi basilar para o processo de incentivo de imigração no Brasil logo após a abolição da escravidão. Os discentes foram informados que se tratava de uma avó agradecendo pela neta ter nascido branca – inclusive chamando a atenção de ambos os grupos que esta informação constava no descritivo textual que subsidiava a imagem. Todos ficaram muito surpresos. Isto novamente nos leva a refletir sobre o silenciamento dos avós nos livros didáticos (no grupo focal B, dos 13 discentes pesquisados, 4 sinalizaram a presença marcante dos seus avós, inclusive assumindo completamente a sua criação em alguns casos). Outro ponto que merece destaque é observar como estereótipos ligados à cor nos remetem a ideias equivocadas, evidenciando que a mera presença quantitativa das representações de etnias de matriz africana ou indígena nos livros didáticos não são suficientes para a superação do racismo estrutural que se encontra enraizado em nosso país. A aparição do negro e do indígena é imperativa nos manuais didáticos, mas esse quantitativo precisa estar alinhado ao qualitativo. Nesse sentido, destaca-se o papel social do profissional docente e a sua importante mediação em sala de aula. Todavia a indagação que fica é: como superar os analfabetismos visuais, como bem pontua Schwarcz (2014), e buscar uma leitura imagética reflexiva que estimule a criticidade nos discentes, sem o devido preparo nos seus cursos de formação para docência? Afinal, como se constatou neste estudo, dentre os docentes pesquisados, 86% não se sentem habilitados para leitura de imagens e suas simbologias, pois não houve nenhum tipo de preparação em seus cursos de graduação. Argumento validado pela experiência pessoal da pesquisadora, que possui duas graduações na área docente, uma concluída há mais de 16 anos e outra recentemente, e em ambas não houve capacitação para leitura de imagens como recurso didático em sala de aula, com ênfase na sua polissemia, mesmo diante da sociedade midiática em que estamos imersos.

Descritivo textual do livro do 8º ano: “Henry e o seu filho Edsel Ford 1910.” (BOULOS JÚNIOR, 2018c, p. 227).

Figura 15 – Imagem do livro do 8º ano, página 227



Fonte: Boulos Júnior (2018c, p. 227).

A imagem em destaque na Figura 15 refere-se a uma fotografia que está ilustrando a página 227 do livro do 8º ano ao tratar da segunda fase da Revolução Industrial; retrata Henry e o seu filho Edsel Ford, no ano de 1910 (BOULOS JÚNIOR, 2018c, p. 227). No grupo focal A, ao serem provocados pela pesquisadora, olhando para essa imagem estavam vendo uma família. Uma participante disse que sim pela legenda, que se referia ao filho. Na discussão, surgiram falas que validaram que se trata de um momento do pai cuidando do filho naquele momento. Ao serem questionados se essa imagem poderia suscitar a possibilidade de se pensar numa realidade familiar de um pai solo, foi dito que sim (mas de forma reticente), e a viuvez foi trazida à tona, inclusive outros participantes trouxeram dois exemplos reais de viuvez, em que o homem cuidou sozinho da criança por um tempo. E sim, reconheceram essa possibilidade de família. Ainda no grupo focal A, outro exemplo apontado a partir dessa imagem foi a possibilidade de ser a realidade de um filho adotado. A pesquisadora pontua a importância da observação feita, visto que o fato de na legenda constar indicado que é uma relação de pai e filho, necessariamente não descarta a possibilidade de ser uma relação familiar por adoção, sendo enfatizado que esta é uma realidade de muitas famílias. Neste momento a pesquisadora questionou se os manuais didáticos utilizados na escola poderiam ou não trazer possibilidades através das imagens mostradas e de pensarmos diversos modelos de famílias, e, segundo os discentes pesquisados, a resposta foi afirmativa.

No grupo focal B, de imediato a imagem remeteu os discentes à ideia de pai solteiro. Contudo, novamente novos relatos de casos de viuvez foram mencionados, destacadamente um exemplo dado por um participante: “A mãe de meu amigo morreu num acidente de carro e o pai criou ele desde os 5, hoje ele tem 16 anos.” Um dado interessante observado é que em ambos os grupos a referência dada de pais que cuidam sozinhos dos filhos – inclusive a partir de relatos reais – está vinculada à realidade de uma necessidade imposta pela viuvez, embora nas intervenções feitas pela pesquisadora e nas discussões entre os entrevistados foram pontuados que hoje em dia os homens estão assumindo mais o papel de cuidar dos filhos. Entretanto, observou-se, pelas falas dos participantes dos dois grupos, que, geralmente, quando acabam os relacionamentos conjugais, os filhos normalmente ficam sob os cuidados da mulher, no caso da “mãe”, cuja função materna construída culturalmente se torna preponderante e consolidada socialmente. Tal constatação foi observada em algumas das imagens analisadas na coleção didática.

Descritivo textual do livro do 9º ano: “Conde Francesco Matarazzo, ao centro e sentado, com a família, c. 1910.” (BOULOS JÚNIOR, 2018d, p. 23).

Figura 11 – Imagem do livro do 9º ano, página 23



Fonte: Boulos Júnior (2018d, p. 23).

Na imagem do livro do 9º ano aparece uma fotografia da família do Conde Francesco Matarazzo, em 1910 (BOULOS JÚNIOR, 2018d, p. 23). Retrata o processo de industrialização de São Paulo, entre 1907 e 1920, como já é discorrido na subseção 4.6 desta dissertação. Ao apresentá-la nos grupos focais, foi interessante perceber a reação dos discentes ao observar uma família tão numerosa. Portanto, foi necessário explicar-lhes acerca do breve conceito em torno

do modelo da família patriarcal retratada, que era chefiada pelo homem (o patriarca), que estava sentado ao centro. Além da esposa e dos filhos, essa família englobava a figura dos agregados, afilhados, irmãos, sobrinhos, empregados etc. Em ambos os grupos, muitos participantes se identificaram com uma família numerosa advinda tanto do lado materno quanto paterno, ou mesmo de ambos. Houve relatos fazendo referência de que a fotografia explicitada os fazia recordar o número de tios e primos, que quando se juntam é uma verdadeira festa. De certa forma, essa dinâmica os fez reviver boas lembranças de momentos de confraternização em família. No grupo focal A, a ressalva feita é que antigamente se tinha muito mais filhos, mas ao olhar para essa imagem, pensaria numa família de verdade, não só porque é grande.²⁶ Ainda no grupo focal A, houve relatos de famílias muito grandes, muitos tios que os entrevistados não conheciam, enfim, muitas lembranças foram trazidas. Momento em que a pesquisadora enfatizou a importância da imagem como disparador de memórias.

No grupo focal B os participantes fizeram referência à família grande e conseguem relacionar também com alguns exemplos de famílias dos pais, como já mencionado. Contudo eles deram uma certa ênfase ao papel dos agregados, citando exemplos dentro da própria vivência familiar de pessoas que não possuem laços sanguíneos e que são consideradas da família; foram citados padrastos, amigos, netos de consideração, entre outros.

Descritivo textual do livro do 9º ano:

Crianças chinesas feridas. Os militares japoneses adotaram a tática dos 'três todos': matar tudo, queimar tudo, destruir tudo. Muitas vilas chinesas foram queimadas juntamente com os seus habitantes. A violência praticada pelos japoneses contra os civis chineses gerou na China um forte ressentimento contra o Japão, 1937. (BOULOS JÚNIOR, 2018d, p.155).

²⁶ Talvez uma ideia de família romantizada, a exemplo da família que vive em conflito o ano inteiro, mas precisa estar unida nas confraternizações de final de ano.

Figura 12 – Imagem do livro do 9º ano, página 155



Fonte: Boulos Júnior (2018d, p. 155).

Sobre a representação imagética demonstrada na Figura 12, refere-se à fotografia de duas crianças chinesas na guerra contra o Japão no ano de 1937 (BOULOS JÚNIOR, 2018d, p. 155), como consta no registro do seu descritivo textual. Trata-se de uma fotografia emblemática, ao simbolizar uma imagem de tanta violência decorrente dos conflitos bélicos. Momento que oportunamente, em ambos os grupos, surgiram discussões sobre as mazelas vividas pelo povo ucraniano na guerra enfrentada contra a Rússia. No entanto, algumas falas denotam o quão significativa é essa relação entre irmãos, mesmo sem uma legenda que identificasse esse parentesco de forma clara. Por essa razão a pesquisadora sentiu a necessidade destacá-las para melhor elucidar essa percepção ao leitor:

Grupo focal A:

- Duas crianças com medo... Será que são irmãos?
- Eu vejo dois irmãos, ele tá protegendo um bebezinho... Me fez lembrar de minha irmã, eu cuido dela desde pequenininha e faço de tudo para protegê-la.

Grupo focal B:

- Eu também penso ser irmão, eu também cuido dos meus irmãos, faço de tudo para livrar eles dos perigos.
- Me lembrou meu irmão... [choro] Choro porque eu tinha vergonha dele, hoje não tenho mais. É que ele é autista, sabe? As crianças batiam nele e xingavam, eu só queria ter um irmão que não fosse especial.

Nos diálogos ocorridos em ambos os grupos focais aparecem questões que evidenciam a importância das relações entre irmãos na dinâmica familiar, com destaque para o papel do irmão mais velho como protetor. Contudo, no grupo focal B essas discussões vão além das relações entre irmãos, quando é relatada a experiência de um dos entrevistados, que traz à tona o seu sentimento conflitante quando sinaliza ter vergonha pela condição especial do irmão. Tal constatação nos convoca a refletir sobre a necessidade de se massificar as abordagens sobre educação inclusiva nas escolas. Também se observou a potencialidade das imagens enquanto recurso didático em sala; a partir delas suscitam-se outros debates que sequer se planejou discutir, como foi revelado nesse momento da pesquisa.

Ainda a partir da percepção do grupo focal B, desconsiderando o descritivo textual da imagem, poderia se pensar numa criança japonesa e outra chinesa se abraçando e chorando juntas os horrores da guerra. Um olhar para além da representação e das formações familiares em si. Uma visão carregada de simbologia, pois nas entrelinhas é como se quisessem sublinhar, através desse gesto, sendo as crianças uma de cada país que lutava, a importância da paz.

Oportunamente a pesquisadora fez referência à realidade de muitas famílias com os irmãos mais velhos exercendo um papel importante de cuidado. A partir ainda dessa imagem (Figura 12), foi discutido nos grupos a questão das relações de irmãos que não possuem laços de sangue, como no caso das famílias recompostas (filhos do companheiro do pai ou da mãe – meio-irmão).

Em ambos os grupos foi um dos momentos que mais as emoções afloraram, talvez por ser uma fotografia que retrata uma cena de violência e, de certa forma, pode ter trazido à tona sentimentos de lutas e lutos, perdas vivenciadas e vulnerabilidades sociais de muitas naturezas vividas durante o contexto pandêmico. Cabe aqui um adendo para destacar a relevância do suporte dado pela coordenação

pedagógica de uma das escolas pesquisadas, que acompanhou toda a realização do grupo focal.

Importante também salientar que, ao nos debruçarmos na discussão sobre essa relação entre irmãos, durante a realização da pesquisa no grupo focal A, houve uma situação em que a irmã de uma participante passou mal e ela precisou sair para dar o suporte – o mal estar foi decorrente de uma crise de ansiedade porque a menina iria apresentar um trabalho, com episódios de choros compulsivos e ânsias de vômitos – possivelmente fruto dessa realidade pós-pandemia que a comunidade escolar tem enfrentado e o quanto tem sido importante direcionar o olhar também para as questões socioemocionais de discentes e docentes.

A seguir, será demonstrada a última imagem apresentada nos grupos focais. Trata-se a uma representação imagética na qual constam três fotografias conjugadas e faz referência ao final da Guerra Fria e à Globalização (BOULOS JÚNIOR, 2018d, p. 249). Nela aparecem 3 grupos de pessoas de diferentes etnias e territórios, utilizando o mesmo recurso tecnológico.

Descritivo textual do livro do 9º ano: “Fim da Guerra Fria e Globalização.” (BOULOS JÚNIOR, 2018d, p. 249).

Figura 16 – Imagem do livro do 9º ano página 249



Fonte: Boulos Júnior (2018d, p. 249).

Apesar de a legenda não mencionar que se trata de famílias, no imaginário do senso comum remete à ideia da família nuclear/conjugal, geralmente composta por pai, mãe e um casal de filhos. Importante destacar que muitos discentes, ao longo das discussões nos grupos focais A e B, fizeram referência ao modelo conjugal/nuclear ao se recordarem de imagens de famílias nos livros de História da

coleção didática analisada. Tanto que, no grupo focal A, ao demonstrar essas fotografias expostas na Figura 16, os entrevistados exclamaram:

– Toda imagem de livro de escola consta esse modelo de família. No caso, o pai, a mãe, com um filho ou dois filhos. Antes era só o casal branco, agora até estão colocando casais negros.

Em ambos os grupos, apesar de o descritivo textual não fazer nenhuma referência ao vocábulo família e nem à relação de parentesco (inclusive esse é um dos exemplos que justifica a ampliação do critério de análise da pesquisadora acerca das representações imagéticas, aqui entendidas como possíveis famílias), todos concordaram que se trata de imagens de família, compreendidas e definidas por eles como de um modelo de família tradicional (que pelas discussões nos grupos se refere ao conceito de família conjugal nuclear e heteronormativa). Também foi observado pelos participantes de ambos os grupos que a imagem da família branca está maior e centralizada em relação às outras duas (possível família asiática e possível família de afrodescendentes), como destacam os entrevistados do grupo focal B:

– Eu percebi que a família dos homens brancos tá mais centralizada e está maior.

Observa-se dois pontos de atenção: o primeiro se refere à fala do grupo focal B dando ênfase à hegemonia masculina, ao se referir à família vinculando à ideia de “homens brancos”; o segundo ponto observado é que, além da percepção de ambos os grupos em relação à centralidade e o tamanho da suposta imagem da família branca na imagem, eles pontuam que, embora todas as famílias aparentem ser de classe média ou alta pelo acesso aos recursos tecnológicos e por parecerem felizes, a família branca é rica e com certeza é de classe alta, pela forma como está vestida. No grupo focal B houve um apontamento interessante ao questionarem o motivo da representação não mostrar essas pessoas com crianças de etnias diferentes, cenas que falassem de globalização para além dos recursos materiais; oportunamente citam o exemplo do casal de atores brasileiros Bruno Gagliasso e Giovanna Ewbank, que adotaram crianças de outras etnias, no caso africanas.

A pesquisadora problematizou para os grupos o fato de no descritivo textual da representação imagética não constar a informação do grau de parentesco dessas

peças nas representações, nem que se tratavam de famílias. E que, mesmo existindo a possibilidade de haver uma relação familiar entre elas, os grupos foram provocados a pensar se essas possíveis famílias não poderiam possuir configurações diferentes do que eles afirmaram ser, por exemplo, padrastos ou madrastas, tio ou tias e um casal de sobrinhos, irmão mais velho com irmãos mais novos, dentre tantos outros exemplos dados. No grupo focal A emergiu uma discussão instigante, a partir da percepção de que a suposta família branca com certeza seria pai, mãe e filhos, mas em relação às outras imagens poderiam ter outras configurações de família, como os muitos exemplos dados pela pesquisadora com a presença de padrastos (afrodescendentes) e até outros modelos com a presença de tios e sobrinhos (referindo-se às pessoas asiáticas). Ao questioná-los por que na imagem da família branca não poderia ser um padrasto, ou um tio, como referiram nas imagens de supostas famílias outras multiétnicas (afrodescendentes e asiáticas), a justificativa dada pelo grupo focal A é que essa imagem de família tradicional é “clássica” e foi “projetada na nossa mente”. Como citam Capaverde, Lessa e Lopes (2019), é observado nas sociedades modernas que é pelo Estado e, especialmente, pelo sistema de ensino que muitos ritos são demarcados e permitem a criação e inculcações de hierarquias e divisões nas estruturas mentais das pessoas. Ratifica, portanto, que essa ideia da família (nuclear/conjugal e, neste caso, branca) permeada de estereótipos e até de preconceitos se evidencia cristalizada nos manuais didáticos e coloca a escola como espaço de veiculação de padrões estabelecidos, que ainda hoje são difíceis de serem desconstruídos, como se evidenciou neste estudo, o que requer um debate muito mais amplo.

Contudo, na contramão de padronizações evidenciadas, foram também observadas pelos discentes pesquisados outras possibilidades de configurações familiares a partir de estímulos e provocações da pesquisadora, que previamente havia analisado as 99 imagens da coleção didática utilizada nesta pesquisa. Desse acervo de imagens, intencionalmente, foram selecionadas algumas que poderiam suscitar no imaginário dos(as) discentes possibilidades de se pensar famílias, principalmente considerando as suas realidades sociais. Tal recurso metodológico justifica-se, ainda, pelo desejo de esse momento da pesquisa ser significativo para os discentes, fazendo-os observar suas realidades familiares (uniparentais; pluriparentais; recompostas; conjugais; homoafetiva, entre outros). Além disso, em diversos momentos durante os grupos focais, os discentes se mostraram capazes

de identificar algumas categorias de análise que foram utilizadas na avaliação prévia dessas representações, nos diversos elementos trazidos nas discussões, ao lerem as imagens coletivamente. Assim eles conseguiram perceber elementos como classes sociais, tipos de imagens, territórios, etnias. Os discentes também trouxeram muitas outras contribuições que auxiliaram a observação da pesquisadora, muito além das imagens apresentadas e da proposta de estudo, como gravidez na adolescência, educação inclusiva e paz mundial, só para citar alguns exemplos.

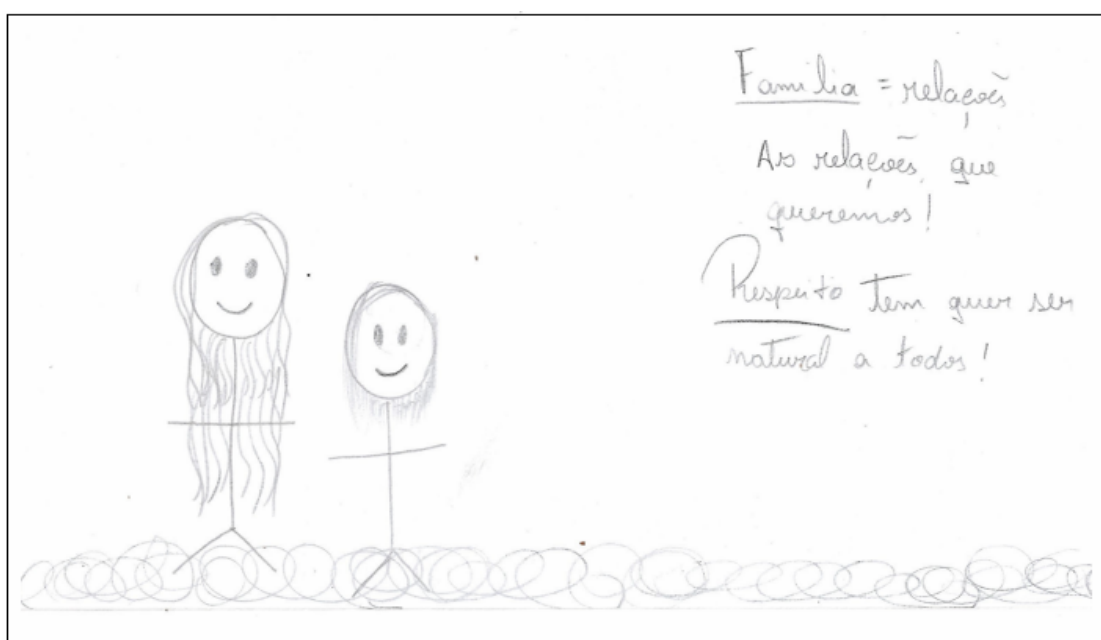
Como já explicitado no método, foi solicitado pela pesquisadora, como sistematização de ideias e fechamento dos grupos focais, a realização de desenhos sobre o que para os discentes representava uma configuração familiar. Sugeriu-se que cada desenho viesse acompanhado de duas frases: uma que definia o seu olhar sobre o desenho realizado (o que para ele representava família) e outra frase que representava o que ele pensava sobre o significado de respeito ao diferente e tolerância. Vale ressaltar que o objetivo da atividade não era fazer análise interpretativa ou psicológica dos desenhos produzidos; a intenção era de entender que tipo de modelos de famílias mais apareciam. Contudo, essas produções, além de se utilizar na pesquisa, serviriam como uma devolutiva da pesquisadora para os discentes participantes deste estudo em forma de infográfico, que será disponibilizado após a defesa desta dissertação, com o objetivo de discutir sobre diversidade e respeito a todas as formas de configurações familiares na atualidade.

Portanto, dos desenhos produzidos²⁷ foram selecionados 6 de cada grupo, para demonstrar que por mais que se evite discussões nas escolas acerca das novas configurações familiares na atualidade, as realidades sociais desses discentes dentro das suas famílias ou no entorno delas estão permeadas de multiplicidade de modelos e formas (como veremos demonstrados nos desenhos destacados a seguir). Por esta razão é importante refletir e discutir sobre os diversos formatos de família presentes e ausentes nos manuais didáticos. É preciso considerar que aportes pedagógicos como o livro didático ainda figuram como um dos principais recursos no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas

²⁷ A intenção foi a de manter a originalidade das produções dos discentes participantes dos grupos focais na íntegra. Inclusive a pesquisadora chama a atenção para os erros gramaticais e ortográficos que se apresentam em algumas das diversas ilustrações apresentadas. Também, em razão dos traços muito claros de algumas partes das ilustrações, tornou-se necessário utilizar alguns recursos para melhorar a visualização de algumas ilustrações a fim de torná-las compreensíveis ao leitor. Houve também a necessidade de realizar pequenos ajustes nos recortes das imagens para inserir um contorno, sem, no entanto, comprometer a integridade dos desenhos produzidos pelos discentes.

brasileiras.

Figura 17 – Desenho 1 produzido no Grupo Focal A – 2022



Fonte: Dado da pesquisa.

Figura 18 – Desenho 2 produzido no Grupo Focal A – 2022



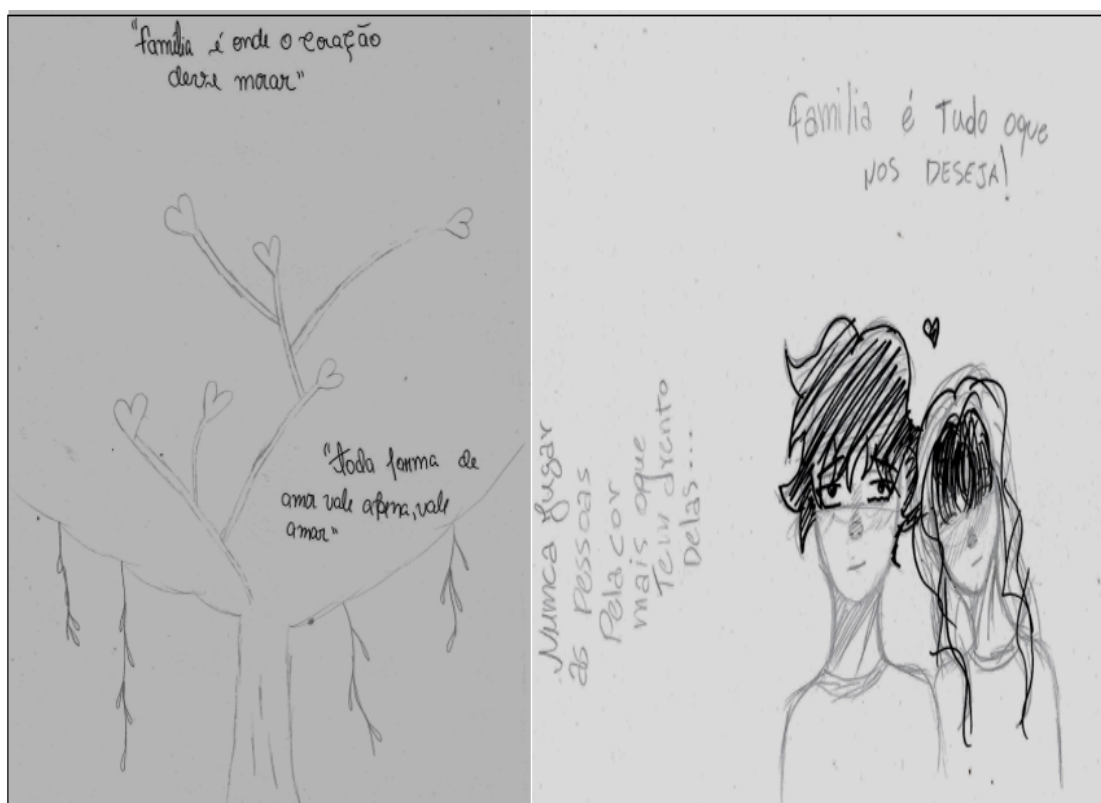
Fonte: Dado da pesquisa.

Figura 19 – Desenho 3 produzido no Grupo Focal A – 2022



Fonte: Dado da pesquisa.

Figura 20 – Desenhos 4 e 5 produzidos no Grupo Focal A – 2022



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 21 – Desenho 6 produzido no Grupo Focal A – 2022



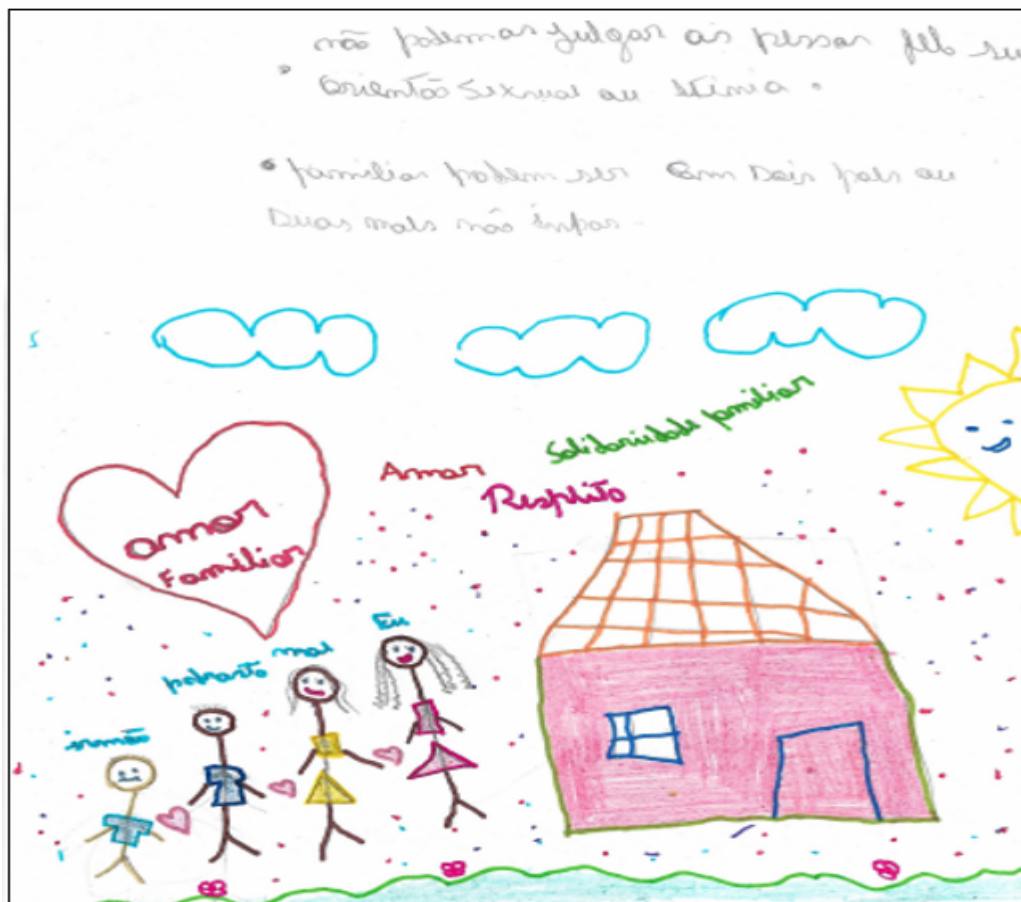
Fonte: Dado da pesquisa.

Figura 22 – Desenho 1 produzido no Grupo Focal B – 2022



Fonte: Dado da pesquisa.

Figura 23 – Desenho 2 produzido no Grupo Focal B – 2022



Fonte: Dado da pesquisa.

Figura 24 – Desenho 3 produzido no Grupo Focal B – 2022



Fonte: Dado da pesquisa.

Figura 25 – Desenho 4 produzido no Grupo Focal B – 2022



Fonte: Dado da pesquisa.

Figura 26 – Desenho 5 produzido no Grupo Focal B – 2022



Fonte: Dado da pesquisa.

Figura 27 – Desenho 6 produzido no Grupo Focal B – 2022



Fonte: Dado da pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo apontam em direção à necessidade de se refletir acerca do silenciamento evidenciado em relação às diversas estruturas familiares na atualidade nos livros didáticos analisados. Apesar do arcabouço teórico que discute os apontamentos históricos e contemporâneos que versam sobre as famílias e suas transformações ao longo do tempo, bem como a importância da diversidade cultural e étnico-racial na formação das famílias brasileiras, o modelo que se estabeleceu hegemonicamente padronizado e considerado foi o da família conjugal/nuclear e branca (pai, mãe e geralmente um casal de filhos). Em uma pesquisa sobre a discriminação do negro no livro didático, Ana Celia da Silva (2001) observou que as imagens usadas nos livros são parte de uma ideologia que desumaniza os negros. Embora mais contemporaneamente perceba-se alguns avanços na coleção didática analisada, como a presença dos negros e afrodescendentes no livro didático, retratados de forma positiva, sem estar vinculados apenas ao contexto de escravidão e subserviência. Fato também percebido pelos discentes, que nos grupos focais, apesar de afirmarem que nos livros didáticos os modelos de famílias mais presentes no seu imaginário são os que eles classificaram como família tradicional branca (modelo nuclear/conjugal), conseguiram perceber que atualmente estão aparecendo nos livros algumas famílias de pessoas negras.

É mister salientar a discrepância observada entre o modelo de família sedimentado no imaginário dos discentes a partir do referencial dos manuais didáticos analisados e a realidade social vivenciada direta ou indiretamente pelos discentes, como revelam os dados acerca das composições familiares e as ilustrações produzidas durante os grupos focais, demonstrados na seção 6 desta pesquisa. O que nos instiga a ponderar se esse modelo de família tradicional padronizado nos livros didáticos favorece uma aprendizagem significativa ou mesmo contribui para que os discentes se reconheçam enquanto sujeitos históricos ativos. Afinal, não promover reflexões e discussões acerca das representações de famílias e da sua diversidade no contexto escolar e nos manuais didáticos pressupõe reforçar exclusões e preconceitos e estabelecer modelos de famílias constituídas a partir de uma estrutura que se convencionou tradicional (VENTUROSOS, 2017).

Nesse sentido, e considerando, ainda, a subjetividade da pesquisa qualitativa e o seu necessário rigor metodológico, categorias de análises foram criadas para

identificar essas representações de famílias para além da sua formação/composição. O objetivo era compreender, a partir da análise das imagens e descritivos textuais, se era possível favorecer saberes múltiplos ou simplesmente cristalizar estereótipos e preconceitos. No entanto, nesse processo de análise, foram consideradas, ainda, as complexidades inerentes ao processo de produção dos manuais didáticos, especialmente no que tange à sua objetificação cultural e o fato de ser um recurso de ensino e aprendizagem carregado de ideologias e simbolismos, além do contexto mercadológico em que estão inseridos. Também foi importante privilegiar na análise das representações imagéticas e textuais de famílias nos manuais didáticos de História o contexto histórico que marcou a constituição da disciplina de História e que firmou a imagem como recurso didático e fonte histórica. Foi um percurso com muitas alterações e desafios, mas de muitas possibilidades também. O que torna tão frutuosas as discussões acadêmicas, pois observou-se o provocar de inquietações e indagações, de modo a favorecer novos olhares em relação às diferentes formas de configurações familiares e a importância desse debate dentro do contexto escolar (mas que, em si, não se esgota).

Apesar de alguns avanços percebidos na coleção didática analisada, especialmente no quantitativo de representações de possíveis famílias negras em contextos pós-escravidão e de classe média alta, ainda há um fosso para superar o racismo estrutural tão arraigado na sociedade brasileira, principalmente pelo fato de que dentre as representações selecionadas, as famílias brancas foram preponderantes. Ademais, as imagens de famílias no território africano, cuja importância histórica do tráfico transatlântico e da própria constituição da população brasileira notou-se incipiente se comparado ao número de famílias asiáticas. Nesse contexto, é imperativo que se considere, ainda, a realidade da capital baiana, onde a coleção didática é utilizada, que possui uma população significativa de afrodescendentes (pretos e pardos), o que inclusive é ratificado a partir dos dados sociodemográficos de docentes e discentes (Gráficos 10 e 11). Logo, se não houver provocações que estimulem o pensar crítico e reflexivo dos discentes, juntamente com uma mediação assertiva por parte dos docentes – e neste estudo constatou-se que a preparação é bastante incipiente nos cursos de formação superior para leitura de imagens carregadas de ideologias –, a representação imagética de uma avó negra retratada num contexto de uma família miscigenada (Figura 10) continuará sendo vista pelos discentes pelo espectro de uma empregada doméstica (como

ocorreu nos dois grupos focais). Perpetua-se, assim, a veiculação de preconceitos, quando os manuais didáticos deveriam promover leituras assertivas da realidade.

Também demonstra silenciamento de intergeracionalidades – apesar da sua representatividade nas famílias dos discentes pesquisados – os idosos na figura dos avós, serem quase invisibilizados nos manuais didáticos. A partir da pesquisa é possível compreender ainda que, na maioria das representações imagéticas analisadas, as crianças estão próximas ou no colo das figuras femininas. Isto pode reforçar o papel do cuidado infantil culturalmente atribuído às mulheres. Denuncia a prevalência de uma supremacia masculina e distorce a realidade de muitas mulheres que assumem inúmeros papéis sociais na atualidade, tanto na esfera doméstica quanto na corporativa, inclusive silencia sua exaustão diante da sobrecarga de funções que lhe são impostas socialmente. Apesar de hoje se perceber uma participação maior dos homens na divisão das tarefas domésticas.

Acerca de como a religiosidade dos respondentes impactam na forma como são entendidas e explicadas as representações de famílias, os dados revelaram que, entre os participantes (docentes e discentes), a maioria autodeclarou não fazer parte de nenhuma religião. Todavia, entre os docentes percebeu-se uma preocupação em razão do contexto de polarização política²⁸ vivenciado pela sociedade atual, que inclusive fortaleceu as discussões que pregam uma neutralidade política e ideológica nas escolas. O posicionamento concebido pelos docentes revela que a influência da religiosidade extremada e limitadora pode vir a interferir tanto no papel do docente enquanto mediador, quanto do discente em processo de formação de valores. Em relação ao discentes, grande parte respondeu que a religião interfere na forma como pessoas percebem a família, mas os argumentos utilizados, ou a falta deles, não favoreceram uma melhor análise.

No entanto, apesar do silenciamento no que se refere à diversidade de estruturas familiares na atualidade, observou-se um manancial de possibilidades de se discutir os diferentes modelos e configurações familiares a partir do poder da polissemia das representações analisadas nos grupos focais. É ainda importante considerar e, principalmente, significar a aprendizagem de um conteúdo histórico a partir do que os discentes vivenciam dentro da sua realidade familiar, e não limitar a temática família a uma data ou a um projeto específico dentro do calendário escolar.

²⁸ Refere-se aqui ao acirramento da polarização de cunho ideológico, dentro do espectro político, entre a Direita e a Esquerda brasileira.

Muitos são os desafios do ensino de História, dentre eles, às vezes, é complexo para o discente entender o porquê precisa estudar o passado de um monte de “gente morta”, como muito alunos sinalizam, a partir da vivência profissional da pesquisadora. Desse modo, com base em tantas estratégias metodológicas já utilizadas em sala de aula, se parta também das realidades familiares dos discentes para se discutir os conteúdos históricos, sempre que possível. Isto, é claro, emerge a necessidade de se ter o olhar atento ao ambiente histórico que está sendo tratado, mas que não impede que o profissional docente faça conexões que visem problematizar, oportunizar reflexões críticas e também promover um espaço de alteridade.

Nos manuais de professores da coleção didática analisada também foram observadas algumas propostas de intervenções para o uso de imagens bem interessantes. Entretanto, diversas alternativas são desperdiçadas ao não correlacionar os textos dessas imagens históricas e as discussões atuais acerca das configurações familiares que são parte do cotidiano dos discentes. Tal opção está possivelmente amparada em influências de vários setores da sociedade em relação aos valores que ideologicamente devem ser ensinados nos livros didáticos de História, o que, de certo modo, representa para os docentes uma armadilha metodológica que, aliada à falta de preparo para leitura de imagens e suas simbologias – que se revelou neste estudo –, dificulta a promoção de uma educação criativa e voltada para a cidadania. Como foi possível observar nas discussões propostas nos grupos focais, os discentes trazem não apenas o que está nas entrelinhas das representações imagéticas e textuais de famílias; eles vislumbram novas formas de pensá-las e de considerar as configurações familiares a partir da sua própria realidade social, de suas próprias vivências. Tal protagonismo não lhes pode ser negado.

O livro didático, importante instrumento que há séculos se faz presente no cenário educacional, apesar do avanço tecnológico do tempo presente, continua protagonizando o saber e o fazer escolar – sendo em muitas realidades os únicos recursos disponíveis, inclusive de forma precária –, como se observou nas duas escolas pesquisadas, em que faltava livro para atender a demanda de todos os alunos. Verificou-se, ainda, problemas de infraestrutura em ambas as instituições pesquisadas, o que dificulta para os docentes o uso de outros suportes educativos em sala de aula, espaço tão privilegiado de interação. Isto novamente reforça o

caráter de importância dos manuais didáticos no cotidiano escolar (em especial das escolas públicas) na atualidade e como objeto de estudo.

É preciso ainda considerar a abstração e a dinamicidade inerentes ao ato de pesquisar. A proposta é que este estudo provoque novos olhares, suscite outras questões e que gere novas pesquisas. No entanto, o mais importante é colocar os manuais didáticos de História no campo das discussões teóricas, de forma que o resultado deste trabalho venha somar com estudos já existentes e com outros que surgirão, para que se possa superar jargões científicos e provocar reflexões críticas em termos práticos no cotidiano escolar. De maneira que possa trazer à tona as dificuldades apresentadas nas produções didáticas e o que pode ser feito a partir do fazer pedagógico em sala de aula, para que as escolas e os atores sociais que a compõem não sejam meros reprodutores e perpetuadores de estereótipos consolidados e padrões estabelecidos.

REFERÊNCIAS

A IMPORTÂNCIA do Livro didático, paradidático e literatura infantil e juvenil na escola. Palestrantes: Simone Perdensen, João Paul Hergesel e André Kondo. Curso de Educação em Direitos Humanos - UFABAC. 1 vídeo (132 min). Transmitido ao vivo em 23 de outubro de 2021 pelo Canal Curso de Educação em Direitos Humanos - UFABAC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OEPgk0X4cyw>. Acesso em: 23 out. 2021.

ABOIM, Sofia. Conjugalidade, afectos e formas de autonomia individual. *In: Análise Social*, Lisboa, v. XLI, n. 180, p. 801-825, 2006. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218722486G7qLJ6ju3Yw99KV9.pdf>. Acesso em: 2 set. 2021.

ABOIM, Sofia. Do público e do privado: uma perspectiva de género sobre uma dicotomia moderna. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 95-117, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/RSTtYXmTTHS7fdthNLt5nwp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2022.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide de Araújo. **Teoria das Representações Sociais – 50 anos**. Brasília, DF: Technopolitik, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, Tradução, Pós-fácio e Notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa: Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BITTENCOURT, Circe Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>. Acesso em: 28 nov. 2021.

BNCC de História nos estados. Palestra de Abertura proferida pela professora Circe Bittencourt no Curso de Especialização em História da Bahia da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2020. 1 vídeo (124 min). Transmitido ao vivo em 20 de agosto de 2020 pelo Canal Especialização em História

da Bahia, EHB-UEFS. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=SdG_2ttDEK8. Acesso em: 13 nov. 2021.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho. Porto: Porto Editora, 1994.

BORSTEL, Vilson Von; FIORENTIN, Mariane Jungbluth; MAYER, Leandro. Educação em tempos de pandemia: constatações da coordenadoria regional de educação de Itapiranga. *In*: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlon; MAYER, Leandro (org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta, RS: Ilustração, 2020, p. 37-53.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**: 6º ano do Ensino Fundamental II. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018a.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**: 7º ano do Ensino Fundamental II. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018b.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**: 8º ano do Ensino Fundamental II. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018c.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**: 9º ano do Ensino Fundamental II. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018d.

BOURDIEU, Pierre. À propos de la famille comme catégorie réalisée. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, v. 100, p. 32-36, décembre 1993. Disponível em: http://www.persee.fr/revues/home/prescript/article/arss_0335-322_1993_num_100_1_3070. Acesso em: 21 abr. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90. São Paulo: Atlas, 1991.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/ensino-e-pesquisa/pesquisa-clinica/resolucao-466.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013**. Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo. Brasília, DF: 2013. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_175_14052013_16052013105518.pdf. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 193, de 2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&disposition=inline>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático 2019**: Língua Portuguesa – guia de livros didáticos. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 27 dez. 2021.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CAPAVERDE, Caroline Bastos; LESSA, Bruno de Souza; LOPES, Fernando Dias. “Escola sem Partido” para quem? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 204-222, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/B4FkpWXpm9KgWS7dXPf7QKn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

CARVALHO, Francismar Alex Lopes. de. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. **Diálogos**, Maringá, PR, v. 9, n. 1, p. 143-165, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/sanal/Downloads/41423-Texto%20do%20artigo-182142-1-10-20180122.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon; SILVA, Antônio Carlos da. Para e pelos Direitos Humanos: perspectivas sobre violência, educação e agendas. *In*: GOMES, Celma Borges (org.). **Violência nas escolas**: em busca da cultura da não violência. 1 ed. Curitiba: CRV, 2015. v. 1, p.1-12.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1987.

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

CIAMPI, Helenice. O processo do conhecimento/pesquisa no ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, PR, v. 9, p. 109-132, out. 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12079/10616>. Acesso em: 19 out. 2020.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Psicologia Evolutiva, v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536307763/>. Acesso em: 11 fev. 2022.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORDEIRO, Rafaela Queiroz Ferreira. **Teoria da imagem**. Porto Alegre: Editora Sagah, 2018.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, BA, ano 2, n. 2, p. 105-114, 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065/2559>. Acesso em: 03 jan. 2022.

DAVIS, Angela; DENT, Gina. A prisão como fronteira: uma conversa sobre gênero, globalização e punição. **Revista Estudos Feministas**, v. 11, n. 2, p. 523- 531, dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2003000200011>. Acesso em: 27 out. 2020.

DESSEN, Maria Auxiliadora. Estudando a família em desenvolvimento: desafios conceituais e teóricos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 30, p. 202-219, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/R498b6yFx3wnG7ps8ndBFKb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2022.

DICIO – DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Intergeracional**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/intergeracional/>. Acesso em: 17 fev. 2022a.

DICIO – DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Aculturação**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aculturacao/>. Acesso em: 23 maio 2022b.

DICIO – DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Infográfico**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/infografico/>. Acesso em: 17 fev. 2022c.

DONATI, Pierpaolo. Família no século XXI: abordagem relacional. *In*: DONATI, Pierpaolo; SOLCI, Ricardo. **I beni relazionali**. Che cosa sono e quali effetti producono. Torino, Italia: Bollati Boringhieri, 2011. p. 13-126.

DUBY, Georges. A história: um divertimento, um meio de evasão, um meio de formação. *In*: LE GOFF, Jacques (org.). **A nova História**. Lisboa: Edições 70, 1990. p. 41-44.

ESCAVADOR. **Alfredo Boulos Júnior**. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/619058/alfredo-boulos-junior>. Acesso em: 3 maio 2022.

FONSECA, Claudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 2, p. 50-59, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/WGpvJkq4tm4wmZJbGcMkHGg/?lang=pt>. Acesso em: 1 maio 2021.

FONSECA, Claudia. **Olhares antropológicos sobre a família contemporânea**. Florianópolis, 2002. Disponível em: <http://files.claudialwfonseca.webnode.com.br/200000044-9db6f9e355/Olhares%20antropol%C3%B3gicos%20sobre%20a%20fam%C3%ADlia%20contempor%C3%A2nea,%202002.pdf>. Acesso em: 4 maio 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papyrus, 2003.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília, DF: INEP/REDC, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e senzala**. 48. ed. São Paulo: Global Editora, 2003.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: UNESP, 1993.

GODBOUT, Jacques. **O espírito da dádiva**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GODIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnicas de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paideia**, Ribeirão Preto, SP, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228553795_Grupos_focais_como_tecnica_de_investigacao_qualitativa_desafios_metodologicos/link/549418200cf2e1b6095f9760/download. Acesso em: 06 nov. 2021.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos** – o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: PNAD 2017: Microdados**. Rio de Janeiro, 2017.

IRINEU, Rogerio. Ensaio sobre a teoria das classes sociais em Marx, Weber e Bourdieu. **Aurora**: revista de arte, mídia e política, São Paulo, v. 10, n. 29, p. 89-107, jun./set. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/33734>. Acesso em: 08 fev. 2023.

JACQUET, Christine; COSTA, Livia Fialho da. As práticas educativas nas famílias recompostas: notas preliminares. **Sociedade e Cultura**, v. 7, n. 2, p. 179-189, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/982/1185>. Acesso em: 24 nov. 2021.

LANNA, Marcos. Notas sobre Marcel Mauss e o Ensaio sobre a Dádiva. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 14, p. 173-194, jun. 2000.

LE GOFF, Jacques. A história, uma paixão nova. In: LE GOFF, Jacques (org.). **A nova História**. Lisboa: Edições 70, 1990. p. 9-40.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MAGALHÃES, Selma Reis. **Juventude homoerótica e projeto de vida familiar**: a paternidade silenciada. 2015. Tese (Doutorado em Família na Sociedade

Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador (UCSal), Salvador, 2015. Disponível em: [http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/123456730/153/3/SELMA%20REIS%20MAGALHAE S.pdf](http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/123456730/153/3/SELMA%20REIS%20MAGALHAE%20S.pdf). Acesso em: 22 out. 2020.

MATTOSO, Kátia Maria de Queirós. **Família e sociedade na Bahia do século XIX**. Tradução James Amado. São Paulo: Corrupio, 1988.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a Dádiva**. Lisboa: Edições 70, 2001.

MELO, Paula Mara de. **A estrutura do Programa Nacional do Livro Didático (1995-2016)**: Estado, mercado editorial, sociedade civil e a construção do consenso hegemônico sobre o livro didático no Brasil. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2018. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/33911>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório. **Revista Brasileira de História** [online], São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/JL4F7CRWKwXXgMWvNKDfCDc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica nº 40 de 17 de dezembro de 2014**. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica¹. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em: 9 dez. 2022.

MIRANDA, Sonia Regina; DE LUCA, Tania Regina. O livro didático hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/t8rJqjBQ8f4bwPyV47zd8Dr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2021.

MOREIRA, Lucia Vaz de Campos; RABINOVICH, Elaine Pedreira; FORNASIER, Rafael; LIMA, Albenise de Oliveira. **Adolescentes & adolescências**: família escola e sociedade. Curitiba: Editora CRV, 2018. (Coleção Família e Desenvolvimento Humano, vol. 1).

MOREIRA, Lucia Vaz de Campos; PETRINI, Giancarlo (org.). **Relações e políticas familiares**. Belo Horizonte: Dialética, 2020.

MOREIRA, Maria Ignez Costa; BEDRAN, Paula Maria; CARELLOS, Soraia Dojas. A família contemporânea brasileira em contexto de fragilidade social e novos direitos das crianças: desafios éticos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 161-180, 2011. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/2292>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MUNAKATA, Kazumi. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 513-529, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9xQdHW7CGvLMVVrhf9PM54J/?lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2021.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação** [online], Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/cwYpSWdmxxpLjK7ZRGfxhmc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2020.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817/20335>. Acesso em: 20 out. 2020.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2000. p. 23-29.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n. 5/6, p. 143-162, 1993.

NEIVA, Eduardo. Imagem, história e semiótica. **Anais do Museu Paulista**, nº 1, p. 11-29, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anaismp/a/HW3J3xytj4kYFmJ3xGpwThM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 fev. 2022.

NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres negras, protagonismo ignorado. In: PINSKI, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 383-409.

NOVIKOFF, Cristina. **Teoria das representações sociais**: caminhos metodológicos em pesquisas na/para formação de professores. São Paulo: Editora Pontocom, 2016.

NOVOA, António. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/96684>. Acesso em:

20 abr. 2021.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PASSA CHAVE / Dinâmica quebra gelo células #258. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (7 min.). Publicado pelo canal do Pastor Gonçalves Filho. Disponível em: <https://youtu.be/dou5nc7qqde>. Acesso: 05/07/2022

PEIXOTO, Nelson Brissac. Ver o invisível: a ética das imagens. *In*: NOVAES, Adauto (org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 425-453.

PETRINI, João Carlos. Família na abordagem relacional de Pierpaolo Donati. *In*: DONATI, Pierpaolo. **Família no século XXI, abordagem relacional**. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 13-46.

PETRINI, João Carlos. Mudanças sociais e mudanças familiares. *In*: PETRINI, João Carlos; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon (org.). **Família, sociedade e subjetividades**: uma perspectiva multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 29-53.

PETRINI, João Carlos; CAVALCANTI, Thais Novaes. Família, dádiva, mercado; relações familiares entre cálculo e dom. *In*: MOREIRA, Lucia Vaz de Campos; PETRINI, Giancarlo (org.). **Relações e políticas familiares**. Belo Horizonte: Dialética, 2020. p. 51-80.

PETRINI, João Carlos; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon (org.). **Família, sociedade e subjetividades**: uma perspectiva multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. **A família negra no tempo da escravidão**: Bahia, 1850-1888. 2007. 300 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2007. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/280899/1/Reis_IsabelCristinaFerreiros_D.pdf. Acesso em: 22 out. 2020.

ROCHA, Luis Fernando. Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 1, p. 46-65, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/wrWbcH7fPm37DBzk6x4JmKK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2021.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/419335/mod_resource/content/1/oquesemiota-luciasantaella-130215170306-phpapp01.pdf. Acesso em: 18 fev. 2022.

SANTOS, Deyse Luciano de Jesus. **Identidades religiosas**: subjetividades em conflito na formação de professores. 2018. 267 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia UNEB), Salvador, 2018.

Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1089>. Acesso em: 16 set. 2021.

SANTOS, José Eduardo Ferreira. **Travessias**: a adolescência em Novos Alagados: trajetórias pessoais e estruturas de oportunidade em um contexto de risco psicossocial. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2004. Disponível em: <https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres na periferia de São Paulo. 1996. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1996. Disponível em: https://www.pagu.unicamp.br/pf-pagu/public-files/arquivo/107_sarti_cynthia_termo.pdf. Acesso em: 21 dez. 2021.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psup/a/N8jxmySj8PqRZp6ZnJz7Cwd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2021.

SARTI, Cynthia Andersen. “Deixarás pai e mãe”: notas sobre Lévi-Strauss e a família. **Revista Antropológicas**, ano 9, v. 16, n. 1, p. 31-52, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/article/view/23623>. Acesso em: 16 set. 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Lendo e agenciando imagens: o rei, a natureza e seus belos naturais. **Sociologia & Antropologia**, v. 4, n. 2, p. 391-431, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/XSKfP5J5QypfvMqdfssR6Jg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SCOTT, Ana Sílvia. Família: o caleidoscópio dos arranjos familiares. *In*: PINSKI, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 15-42.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Edufba, 2001.

SILVA, Anne Cacielle Ferreira da. **Estado do conhecimento sobre o livro didático de história em dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação no Brasil (1990-2015)**. 2018. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/57388/R%20-%20T%20-%20ANNE%20CACIELLE%20FERREIRA%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 02 set. 2021.

SILVA, Isaíde Bandeira da. O livro didático de história: escolhas, usos e percepções de professores e alunos no cotidiano escolar. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, MG, v. 26, n. 52, p. 565-597, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/8033/9722>. Acesso em:

21 fev. 2022

SIMPLE ORGANIC. **Saiba o que significa cada letra da sigla LGBTQIAP+.**

Disponível em: <https://simpleorganic.com.br/blogs/simple-blog/sigla-lgbtqia>. Acesso em: 21 dez. 2022.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Trad. Clarice Rute Esteves Mota. Lisboa: Texto & Grafia, 2011.

TORRES, Anália. Amores e desamores – para uma análise sociológica das relações afectivas. **Sociologia**, n. 3, p. 21-33, 1987. Disponível em:

http://www.analiatorres.com/pdf/amores_e_desamores.pdf. Acesso: 21 jun. 2021.

VENTUROSO, Barbara. **Discursos, identidades e representações de família em livros didáticos da Educação Básica**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília UnB), Brasília, DF, 2017.

ZABALA. Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – Cronograma

Ações	2021.1	2021.2	2022.1	2022.2	2023.1
Disciplinas Teóricas	X	X			
Escolha do Tema	X				
Leituras e Fichamentos	X	X	X	X	
Proficiência de Língua Estrangeira		X			
Elaboração do Projeto	X	X	X		
Envio do Projeto ao Comitê de Ética			X		
Qualificação do Projeto			X		
Levantamento documental das imagens e textuais de famílias nas Coleções didáticas			X		
Pesquisa de Campo e análise de dados			X	X	
Escrita da Dissertação	X	X	X	X	
Revisão de Literatura	X	X	X	X	
Revisão gramatical e de normas técnicas			X	X	
Defesa da Dissertação					X

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Docente



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa intitulada: “Presenças ou silenciamentos? Representação imagética e textual de famílias em livros didáticos (2018-2022)”, que será desenvolvida pela aluna do mestrado Sandra Alves Moura de Jesus do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador, sob orientação da Profa. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar como aparecem as representações de famílias nos livros didáticos de História e se elas refletem as diversidades das estruturas familiares na atualidade como, por exemplo, as famílias chefiadas por mulheres, as famílias recompostas a partir do fim de um relacionamento e de uma nova união, famílias adotivas, entre outras que diferem do modelo considerado tradicional composto apenas por pai, mãe e filho (s) biológicos.

Para a coleta de dados/informações será realizada uma entrevista com o (a) senhor (a) cujo o roteiro compreenderá perguntas relacionadas aos modelos de famílias, aos livros didáticos de História do Ensino II utilizados na escola em que atua e alguns dados gerais (tempo de formação docente, idade, etc.). A duração aproximada será de 60 minutos.

Observação: Caso não seja possível a coleta de dados de forma presencial (por desejo do participante e/ou em razão do contexto pandêmico face a crise sanitária instalada pelo COVID-19), a realização da entrevista se dará através de chamada de vídeo (Whatsapp/Google Meet) ou telefônica, sendo que o questionário e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido serão encaminhados aos participantes através da ferramenta eletrônica (Google Formulários ou outra de indicação do participante).

Esta atividade não é obrigatória e, a qualquer momento, o (a) senhor (a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que haja qualquer penalização ou prejuízo. (Res. 510/2016 CNS/MS).

Ao decidir participar deste estudo esclareço que:

- Caso não se sinta à vontade com alguma questão da entrevista, o senhor poderá deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo.
- As informações fornecidas poderão, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e que a sua identificação será mantida em sigilo, isto é, não haverá chance de seu nome ser identificado, assegurando-lhe completo anonimato.
- Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo. Por isso, a entrevista será gravada para possibilitar o registro de todas as informações dadas, as quais, serão posteriormente transcritas; tais gravações serão mantidas sob a guarda da pesquisadora que, após a transcrição não identificada da mesma, apagará o conteúdo gravado.

- Sua participação não implica em nenhum custo financeiro, mas caso tenha alguma despesa em decorrência desta entrevista, o (a) senhor (a) será ressarcido.
- O estudo apresenta benefícios conforme (Res. 510/2016 CNS/MS). Dessa forma, é esperado que os resultados obtidos a partir dessa pesquisa, favoreça um pensar mais tolerante acerca de todas as formas e configurações familiares na atualidade, bem como que essas reflexões consigam alcançar a escola, os professores e os alunos. De modo que, apresente benefícios sociais que possam agregar novos conhecimentos, possibilitar se rever práticas em sala de aula que desperte na comunidade escolar o respeito às diferenças acerca das composições familiares na atualidade e que esta possa diminuir todos os tipos de violências provocadas pela intolerância. Assim, no final desse estudo será realizado seminário para docentes e corpo escolar da instituição pesquisada, como intuito de provocar o repensar de práticas pedagógicas a partir das discussões dos resultados obtidos na pesquisa realizada.
- Há o risco de desconforto em decorrência de abordar conteúdos que podem despertar lembranças ou emoções indesejadas. Caso ocorra alguma situação que necessite de apoio psicológico, o (a) Senhor (a) terá o suporte do atendimento no serviço especializado de Psicologia da Universidade Católica do Salvador, a partir do qual, será orientada quanto a possível necessidade de acompanhamento posterior, com indicações de instituições que possam oferecer este serviço.
- Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o (a) senhor (a) e a outra com a pesquisadora.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com a pesquisadora, poderá ser mantido contato através dos seguintes canais de comunicação: Sandra Alves Moura de Jesus - Endereço: Rua Mata Atlântica I 217 Ap. 204 – Vale dos Lagos – CEP.: – Email. sandra.jesus@ucsal.edu.br– Telefone: (71) 98836.6557.

Para esclarecimentos éticos, caso necessário, poderá manter contato com **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Salvador – CEP/UCSal Atendimento: Segunda à sexta: 8h às 12h e das 13 às 17h.** Endereço: Av. Prof. Pinto de Aguiar, 2589 - Pityaçu, Salvador - BA, 41740-090. Tel: (71) 32067882| E-mail: cep@ucsal.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente - de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento de pesquisas atendendo a padrões éticos.

Para suporte psicológico, se necessário, poderá ser mantido contato com o Profissional Ricardo Cruz CRP 03/19.414 – Telefone:71 99727.1783.

Eu, _____ aceito, voluntariamente, o convite de participar deste estudo, estando ciente de que estou livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) aluno (a) menor sob sua guarda e responsabilidade, está sendo convidado a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa intitulada: “Presenças ou silenciamentos? Representação imagética e textual de famílias em livros didáticos (2018-2022)”, que será desenvolvida pela aluna do mestrado do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador, Sandra Alves Moura de Jesus, sob orientação do Profa. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar como aparecem as representações de famílias nos livros didáticos de História e observar se elas refletem as diversidades das estruturas familiares na atualidade como, por exemplo, as famílias chefiadas por mulheres, as famílias recompostas a partir do fim de um relacionamento e de uma nova união, famílias adotivas, entre outras que diferem do modelo considerado tradicional composto apenas por pai, mãe e filho (s) biológicos.

Para a coleta de dados/informações será realizado um grupo de conversa com o (a) menor sob sua responsabilidade, cujo o roteiro compreenderá perguntas relacionadas aos livros didáticos de História do Ensino II utilizados na escola em que ele (a) estuda e sobre os modelos de famílias que ele (a) conhece, além de alguns dados gerais (idade, série, etc.). A duração aproximada será de 60 a 190 minutos, podendo ser necessário ocorrer mais de um encontro que acontecerá na Escola que o (a) menor sob sua guarda estuda.

Esta atividade não é obrigatória e, a qualquer momento, o (a) aluno (a) menor sob sua guarda e responsabilidade poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que haja qualquer penalização ou prejuízo. (Res. 510/2016 CNS/MS).

Ao decidir autorizar o (a) aluno (a) menor sob sua guarda e responsabilidade, a participar como voluntário (a) deste estudo esclareço que:

- Caso ele (a) não se sinta à vontade com alguma questão tratada durante o grupo de conversa, o (a) aluno (a) poderá deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo.
- As informações fornecidas poderão, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e que a sua identificação do (a) aluno (a) será mantida em sigilo, isto é, não haverá chance de seu nome ser identificado, assegurando-lhe completo anonimato.
- Devido ao caráter confidencial desta pesquisa, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo. Por isso, o grupo de conversa será gravado apenas em áudio para preservar a imagem do (a) aluno (a) e para possibilitar o registro de todas as informações dadas, as quais, serão posteriormente transcritas; tais gravações serão mantidas sob a guarda da pesquisadora que, após a transcrição não identificada da mesma, apagará o conteúdo gravado.

- A participação do (a) aluno (a) não implica em nenhum custo financeiro, mas caso tenha alguma despesa em decorrência dessa pesquisa, o (a) aluno (a) será ressarcido (a).
- O estudo apresenta benefícios conforme (Res. 510/2016 CNS/MS). Dessa forma, é esperado que os resultados obtidos a partir dessa pesquisa, favoreça um pensar mais tolerante acerca de todas as configurações familiares na atualidade, bem como que essas reflexões consigam alcançar a escola, os professores e os alunos. De modo que, apresente benefícios sociais que possam agregar novos conhecimentos, possibilitar se rever práticas em sala de aula que desperte na comunidade escolar o respeito às diferenças acerca de todos os tipos de composições familiares atuais, de modo que possa diminuir todos os tipos de violências provocadas pela intolerância. Assim, será disponibilizado para o (a) aluno (a) participante, material digital com base nos resultados obtidos nos grupos de conversas, contendo dicas sobre a importância do respeito ao diferente e a tolerância para se evitar violência na escola e fora dela.
- Há o risco de desconforto em decorrência de abordar conteúdos que podem despertar lembranças ou emoções indesejadas. Caso ocorra alguma situação que necessite de apoio psicológico, o (a) aluno (a) participante terá o suporte do atendimento no serviço especializado de Psicologia da Universidade Católica do Salvador, a partir do qual será orientada quanto a possível necessidade de acompanhamento posterior, com indicações de instituições que possam oferecer este serviço.
- Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com o (a) senhor (a) e a outra com a pesquisadora.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com a pesquisadora, poderá ser mantido contato através dos seguintes canais: Sandra Alves Moura de Jesus - Endereço: Rua Mata Atlântica I 217 Ap. 204 – Vale dos Lagos Salvador/Bahia – CEP.: 41260–145 - Email. sandra.jesus@ucsal.edu.br – Telefone: (71) 98836.6557.

Para esclarecimentos éticos, caso necessário, poderá manter contato com **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Salvador – CEP/UCSal Atendimento: Segunda à sexta: 8h às 12h e das 13 às 17h.** Endereço: Av. Prof. Pinto de Aguiar, 2589 - Pituaçu, Salvador - BA, 41740-090. Telefone: (71) 32067882| E-mail: cep@ucsal.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente - de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento de pesquisas atendendo a padrões éticos.

Para suporte psicológico, se necessário, poderá ser mantido contato com o Profissional Ricardo Cruz CRP 03/19.414 – Telefone:71 99727.1783.

Eu, _____ autorizo o (a) aluno (a) menor sob a minha responsabilidade _____ a aceitar voluntariamente o convite para participar deste estudo, estando ciente de que o (a) mesmo (a) está livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local e data: _____

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do (a) Aluno (a) _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Aluno



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM FAMÍLIA NA
SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) aluno (a) você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa intitulada: “Presenças ou silenciamentos? Representação imagética e textual de famílias em livros didáticos (2018-2022)”, que será desenvolvida pela aluna do mestrado do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador Sandra Alves Moura de Jesus, sob orientação do Profa. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar como aparecem as representações de famílias nos livros didáticos de História e observar se elas refletem as diversidades das estruturas familiares na atualidade como, por exemplo, as famílias chefiadas por mulheres, as famílias recompostas a partir do fim de um relacionamento e de uma nova união, famílias adotivas, entre outras que diferem do modelo considerado tradicional composto apenas por pai, mãe e filho (s).

Para a coleta de dados/informações será realizada um grupo de conversa, momento em que haverá perguntas relacionadas aos livros didáticos de História do Ensino II utilizados na escola que você estuda e sobre os modelos de famílias que você conhece, além de alguns dados gerais (idade, série, etc.). A duração aproximada será de 60 a 190 minutos, podendo ser necessário acontecer mais de um encontro que ocorrerá na Escola em que você estuda.

Esta atividade não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que haja qualquer penalização ou prejuízo. (Res. 510/2016 CNS/MS).

Ao concordar em participar como voluntário (a) deste estudo, esclareço que:

- Caso não se sinta à vontade com alguma questão tratada durante o grupo de conversa, você poderá deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo.
- As informações fornecidas poderão, mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e que a sua identificação será mantida em sigilo, isto é, não haverá chance de seu nome ser identificado, assegurando-lhe completo anonimato.
- Devido ao caráter confidencial desta pesquisa, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo. Por isso, o grupo de conversa será gravado apenas em áudio para preservar a sua imagem e o seu anonimato. O motivo da gravação é para possibilitar o registro de todas as informações dadas, as quais, serão posteriormente transcritas; tais gravações serão mantidas sob a guarda da pesquisadora que, após a transcrição não identificada da mesma, apagará o conteúdo gravado.
- A sua participação não implica em nenhum custo financeiro, mas caso tenha alguma despesa em decorrência dessa pesquisa, você será ressarcido (a).

- O estudo apresenta benefícios conforme (Res. 510/2016 CNS/MS). Dessa forma, é esperado que os resultados obtidos a partir dessa pesquisa, favoreça um pensar mais tolerante acerca de todas as configurações familiares na atualidade, bem como que essas reflexões consigam alcançar a escola, os professores e os alunos. De modo que, apresente benefícios sociais que possam agregar novos conhecimentos, possibilitar se rever práticas em sala de aula que desperte na comunidade escolar o respeito às diferenças acerca das composições familiares na atualidade e que esta possa diminuir todos os tipos de violências provocadas pela intolerância. Assim, será disponibilizado para você no final da pesquisa, material digital com dicas sobre a importância do respeito ao diferente e a tolerância para se evitar violência na escola e fora dela, com base nos resultados das discussões obtidos nos grupos de conversas.
- Há o risco de desconforto em decorrência de abordar conteúdos que podem despertar lembranças ou emoções indesejadas. Caso ocorra alguma situação que necessite de apoio psicológico, você terá o suporte do atendimento no serviço especializado de Psicologia da Universidade Católica do Salvador, a partir do qual, será orientada quanto a possível necessidade de acompanhamento posterior, com indicações de instituições que possam oferecer este serviço.
- Este documento contém duas vias, sendo que uma ficará com você e a outra com a pesquisadora.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com a pesquisadora, poderá ser mantido contato através dos seguintes canais: Sandra Alves Moura de Jesus - Endereço: Rua Mata Atlântica I 217 Ap. 204 – Vale dos Lagos Salvador/Bahia – CEP.: 41260–145 - e-mail. sandra.jesus@ucsal.edu.br – Telefone: (71) 98836.6557.

Para esclarecimentos éticos, caso necessário, poderá manter contato com **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Salvador – CEP/UCSal Atendimento: Segunda à sexta: 8h às 12h e das 13 às 17h.** Endereço: Av. Prof. Pinto de Aguiar, 2589 - Pituaçu, Salvador - BA, 41740-090. Telefone: (71) 32067882| E-mail: cep@ucsal.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente - de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento de pesquisas atendendo a padrões éticos.

Para suporte psicológico, se necessário, poderá ser mantido contato com o Profissional Ricardo Cruz CRP 03/19.414 – Telefone:71 99727.1783.

Eu, _____ autorizo o (a) aluno (a) menor sob a minha
responsabilidade _____ a aceitar
voluntariamente o convite para participar deste estudo, estando ciente de que o (a) mesmo (a) está
livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer
prejuízo.

Local e data: _____

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do (a) Aluno (a) _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE E – Orçamento

Especificação do Material	Tipo	Custo (R\$)
2 caixas de lápis de cor	Custeio	60,00
2 caixas de hidrocor	Custeio	70,00
1 Caixa de marcadores de textos coloridos	Custeio	23,00
Papéis (impressão de materiais e documentos)	Custeio	120,00
35 lápis com borracha	Custeio	49,90
35 canetas esferográficas azuis	Custeio	43,00
Cartuchos para impressão	Custeio	320,00
Transporte/combustível	Custeio	600,00
Xerocópia de materiais diversos	Custeio	250,00
Lanche	Custeio	350,00
Kit Covid (álcool gel e máscaras)	Custeio	165,00
Total em Reais		2.050,90

APÊNDICE F – Quadro Metodológico

QUADRO METODOLÓGICO			
TEMA DELIMITAÇÃO	TEORIAS E EPISTEMOLOGIAS	OBJETIVOS	METODOLOGIA
<p style="text-align: center;">Presenças ou silenciamentos? Representação imagética e textual de famílias em livros didáticos (2018-2022)</p>	<p style="text-align: center;">Categorias Centrais</p> <p>Família; Livros Didáticos; Educação; Representações Sociais; Semiótica.</p> <p>- Família e os seus apontamentos históricos e contemporâneos: Aboim (2012); Bauman (2004); Donati (2008); Giddens (1993), Jacquet e Costa (2004), Petrini (2005, 2008), Petrini e Cavalcanti (2013, 2020); Sarti (1996, 2004, 2005), Singly (2011); Torres (1987).</p> <p>- Diversidade cultural e étnico-racial das famílias brasileiras: Nepomuceno (2013), Reis (2007) Scott (2013).</p> <p>- Livro didático e o entrelace com a História da Educação brasileira: Bittencourt (1998, 2008, 2018), BNCC... (2020); Choppin (2004); Freitag, Motta e Costa (1987); Melo (2018); Miranda e De Luca (2004); Munakata (2004, 2012, 2016); Silva (2018); Venturoso (2017).</p> <p>- Representações e simbologias: Bourdieu (1993, 1989), Chartier (1987); Foucault (1999); Moscovici (2007).</p> <p>- A imagem como fonte histórica e recurso didático/Semiótica: Burke (1997, 2004); Cordeiro (2018); Neiva (1993); Santaella (2012).</p>	<p style="text-align: center;">Geral</p> <p>Analisar como as representações imagéticas e textuais (exemplos, citações, fontes escritas) de famílias são retratadas nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II e observar se elas refletem as diversidades das estruturas familiares na atualidade, nas diferentes classes sociais, gênero, identidade territoriais e étnico-raciais, formação/composição, religião e suas intergeracionalidades.</p> <p style="text-align: center;">Específicos</p> <p>- Observar as presenças e/ou ausências das representações imagéticas e textuais de famílias nos livros didáticos analisados e se as representações identificadas refletem as diversidades das estruturas familiares na atualidade.</p> <p>- Pesquisar se há dificuldades na interpretação das imagens e conteúdos textuais presentes nos livros didáticos de História por parte dos docentes e discentes.</p> <p>- Verificar se há preparação dos(as) profissionais docentes para lidar com a leitura de imagens e suas simbologias.</p> <p>- Identificar se a religiosidade dos docentes e discentes interfere na percepção das representações de famílias presentes nos livros didáticos utilizados na pesquisa.</p>	<p>O modelo de análise geral que norteará este estudo será a pesquisa qualitativa, que em si traz uma subjetividade inerente aos fenômenos sociais e às experiências humanas. A pesquisa dar-se-á através de entrevista etnográfica com os docentes e de grupos focais com os discentes, objetivando dar voz e vez às pessoas e não as tratar apenas como objeto que pode ser quantificado e modulado estatisticamente.</p> <p>1ª Etapa: Pesquisa Bibliográfica-documental</p> <p>- Revisão bibliográfica; - Levantamento das imagens e de extratos textuais de famílias presentes na coleção didática; - Análise interpretativa das representações imagéticas e textuais identificadas.</p> <p>2ª Etapa: Caráter empírico - realizada em duas escolas públicas (Estadual e Municipal) da Cidade do Salvador.</p> <p>- Entrevistas (individuais/docentes); - Grupos focais (coletivo/discentes).</p> <p>Principais teóricos utilizados: Bauer e Gaskel (2008); Bogdan e Biklen (1994); Minayo, Deslandes e Gomes (1994); Minayo, Assis e Souza (2005).</p>

APÊNDICE G – Declaração Antiplágio

Eu, SANDRA ALVES MOURA DE JESUS, matrícula 200018168 e estudante do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador, declaro que o trabalho em versão digital apresentado é componente parcial da avaliação de mestrado/doutorado, compondo-se de pesquisa original. Ademais, venho confirmar que todas as citações e as referências, bem como uso de dados primários e secundários (quando existentes) estão corretamente identificados. Tal procedimento indica autoria e responsabilidades para os devidos fins e efeitos, podendo ser incluído como prova junto à Universidade Católica do Salvador.

Declaro que o material é original, resultado da investigação realizada por mim e que a utilização de contribuições ou textos de autores alheios estão devidamente referenciados, obedecendo aos princípios e regras dos Direitos de Autor e Direitos Conexos.

Tenho consciência de que a utilização de elementos alheios não identificados constitui uma grave falta ética e disciplinar, sendo informada no Regimento Interno da Pós-Graduação dessa instituição.

Salvador, 20 de fevereiro de 2022.

Sandra Alves Moura de Jesus