



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

THAMIRIS BETTIOL TONHOLO

**AS FAMÍLIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA
OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. SANDRA REGINA FERREIRA
DE OLIVEIRA**

Londrina, PR

2017



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR

2017

THAMIRIS BETTIOL TONHOLO

**AS FAMÍLIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA
OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em
Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como
requisito para a obtenção do
título de Mestre.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Ferreira
de Oliveira

Londrina – Paraná

2017

THAMIRIS BETTIOL TONHOLO

**AS FAMÍLIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA
OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em
Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como
requisito para a obtenção do
título de Mestre.**

Comissão examinadora:

**Profª. Drª. Sandra Regina Ferreira de Oliveira
UEL – Londrina - PR**

**Profª. Drª. Marlene Rosa Cainelli
UEL – Londrina - PR**

**Profª. Drª. Tania Suely Antonelli Brabo
Unesp – Marília – SP**

Londrina, 18 de Agosto de 2017

Cambé, 18 de Agosto de 2014.
Escola Municipal Santos Dumont.
Primeiro dia na escola como professora.
Recordo-me, como se fosse hoje, o quanto eu nada sabia,
e o tanto que aqueles alunos me ensinaram.
Vencemos uma etapa juntos: Eles passaram de ano.
Eu iniciei minha caminhada como professora.
Aos meus alunos da turma do 3^o ano B, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Acredito na grandiosidade do sentido e do significado da palavra Gratidão. Esta pesquisa não teria sido realizada, nem sequer concluída, sem o apoio de tantas pessoas que, de alguma forma, auxiliaram para torná-la possível. A todos, sou imensamente grata.

Agradeço aos meus pais Benedita e Valdir, e ao meu irmão Rafael, pelas palavras de otimismo nos momentos difíceis e por acreditarem em mim. Vocês, sem nem mesmo terem noção dos impasses pelos quais eu passava, afirmavam que tudo sempre daria certo. Hoje, vejo que estavam corretos. A vocês, todo meu amor.

Aos meus tios Líría e Fábio. Duas pessoas que acompanharam e contribuíram para o meu crescimento e amadurecimento pessoal ao longo desses anos. Conviver com vocês me ensinou que na vida é preciso confiar em si mesmo, ter ousadia para se lançar ao novo, ser persistente e corajoso frente às dificuldades, e ter responsabilidade pelos nossos erros e atitudes. Da menina, que nunca tinha postado sozinha um documento no correio, à mulher que hoje encara tantos desafios, constrói-se uma trajetória pessoal de agradecimento e carinho por vocês.

Agradeço a Sandra, minha orientadora, por me conduzir pelos caminhos da pesquisa, da Universidade e da profissão, fazendo com que eu descobrisse sempre mais de mim mesma. Obrigada pela oportunidade de construirmos juntas mais um trabalho e pela dedicação nas contribuições e orientações.

Às professoras Marlene Cainelli e Tania Brabo, por aceitarem compor a banca examinadora deste trabalho e se dedicarem a contribuir para melhorá-lo. Agradeço o cuidado e a atenção que tiveram com a leitura do texto e pela oportunidade de aprender mais sobre o tema.

Ao professor e amigo Carlos Toscano, agradeço por ser tão gentil e participar com tanto carinho e respeito do meu processo de formação profissional. Dialogar com você é sempre um aprendizado.

Aos amigos que o Mestrado me apresentou: Elizabete, Anilton, Adriana, Rafael, Marília. Com vocês, toda a caminhada se fez mais tranquila e alegre.

Agradeço pelos bons momentos que vivemos, pelas trocas que realizamos, e pelo ombro amigo nos momentos de dificuldade. De maneira especial, a minha querida amiga de longa data Silvana, pelo companheirismo em mais essa etapa. Que os laços que construímos permaneçam nos caminhos de nossas vidas.

Aos familiares e amigos tão especiais que compreenderam meus momentos de ausência e distanciamento para que fosse possível me dedicar nos desdobramentos e finalização da pesquisa.

Agradeço a todas as professoras e profissionais do CMEI “A Sementinha” de Cambé, onde leciono há três anos, por me proporcionarem tantas vivências. Conviver com vocês é um aprendizado diário. A diretora e amiga Layra pelo incentivo e confiança no meu trabalho na escola.

Ao Laboratório dos Anos Iniciais da UEL por disponibilizar os materiais para consulta e análise desta pesquisa.

À Gabriela Oliveira, aluna do 3º ano do ensino Médio e bolsista Pibic Jr. do LAI, pelo apoio na leitura e seleção inicial dos livros didáticos. Que você nunca deixe de sonhar, e que seus caminhos pelo curso de História da UEL sejam cheios de descobertas e de muito conhecimento.

À vida por sempre me presentear a cada dia com algo novo.

“O otimista é um tolo.
O pessimista, um chato.
Bom mesmo é ser um realista esperançoso.”

Ariano Suassuna

TONHOLO, Thamis Bettiol. **As Famílias nos Livros Didáticos de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Londrina, 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2017.

RESUMO

Aos pensarmos sobre a família na sociedade atual é preciso compreendermos esta como sendo uma questão socialmente viva e presente no âmbito das relações humanas. Entendemos que o conceito de família é construído e vai sendo modificado historicamente e socialmente ao longo do desenvolvimento da humanidade. Nessa pesquisa, utilizamos como material de análise os livros didáticos, entendendo estes como uma ferramenta pedagógica que auxilia e instrui professores e alunos sobre determinados conteúdos. O objetivo geral busca identificar como o conteúdo família é apresentado nos livros didáticos de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos fazem referência às etapas metodológicas nas quais essa investigação se constitui: Ao refletir acerca de como o conceito de família foi construído na bibliografia historicamente, nos dedicamos na leitura dos estudos teóricos de Engels (1891), Ariès (1981), Danda Prado (1991) e Michelle Perrot (1991), e na coleção História da vida privada no Brasil (1997), onde cada um no seu tempo nos ajudam a pensar sobre a família numa sociedade marcada por muitas transformações. Na busca por entender como esse conceito é apresentado nos documentos curriculares oficiais como conteúdo a ser ensinado em história nos primeiros anos de escolaridade, analisamos quatro documentos num escopo temporal de 30 anos e inferimos que em todos a família consta como conteúdo e que o mesmo consta no ensino de História por estabelecer relação direta com história de vida da criança e com a construção da noção de identidade, pertencimento e descobrimento do mundo social. De posse dos livros, após a leitura prévia das resenhas aprovadas constantes no Guia do Livro didático, escolhes quatro coleções onde quantitativamente o conteúdo era mais discutido. Elaboramos um instrumento de sistematização de dados composto por questões norteadoras que possibilitaram uma visão geral de cada coleção. Posteriormente horizontalizamos os dados para análise mais ampla. Consideramos que a forma como o conteúdo é apresentado possibilita sim que os alunos construam conceitos diversos sobre família, porém não é suficiente para afirmar que isso se transforma em conhecimento significativo que reflitam na construção da pluralidade, nesse sentido, os livros apresentem lacunas e limitações para com o trato dessa temática no sentido de ampliar mais as discussões para a diversidade familiar que compõe a sociedade, quer seja nas imagens, quer seja nas informações contidas nos textos base.

Palavras-chave: Livros didáticos; Família; Ensino de História; Anos Iniciais.

TONHOLO, Thamiris Bettiol. **The families in history textbooks for the early education**. Londrina, 2017. 110 p. Dissertation (Master's in Education) - State University of Londrina, Londrina, PR, 2017.

ABSTRACT

When thinking about the family in our society nowadays, it is important to understand the family as a question socially alive and present on the human relations environment. We consider that the concept of family is built and also historically and socially modified through the humanity development. In this research, textbooks are used as analysis material, thought as pedagogical tools, helping and guiding teachers and students about some subjects. The general purpose is to identify the ways the content family is presented on History textbooks adopted in the early basic education in Brazil. The specific objectives refer to the methodological steps in which this investigations constitutes itself. The concept of family was historically built making use of Engels (1891), Ariès (1981), Danda Prado (1991) and Michelle Perrot (1991), and the History of Private Life in Brazil collection (1997), where each one, at its time, aid on thinking about the family in a society that has gone through many transformations. We analyzed four official curricular documents, that cover a 30-year-time-scope on the search of understanding how the concept of family is presented and we inferred that they all present family as a content to be taught on the History teaching, stablishing a direct relation to child life history, the identity notion, belonging and discovering the social world. Following directions of the Textbook Guide, four book collections where the subject family was quantitatively discussed. After that, we elaborated a data systematization instrument with questions that provided a general view of each collection. We consider that the way the subject is presented makes possible for students to build many family conceptions, however it is not enough to state that it becomes significant knowledge that reflects on the construction of plurality. The books present limitations and deficiencies on this subject on a way of a large discussion for family diversity present in the society, whether in images or in the information contained in the base texts.

Key-words: Textbooks; Family; History teaching; Early Years.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro de conteúdos.....	67
Figura 2 – Homem cozinhando.....	89
Figura 3 – Mulher trabalhando em posto de gasolina.....	90
Figura 4 – Fotografia de avô e neto indígena.....	91
Figura 6 – Família composta por casal e filhos.....	94
Figura 7 – Família indígena.....	94
Figura 8 – Família numerosa.....	94
Figura 9 – Família aristocrática do século XX.....	95
Figura10 – Família composta por duas mães e filho.....	95
Figura 11 – Casal com filho adotado.....	96
Figura 12 – Crianças em orfanato.....	96
Figura 13 – Família composta por duas mães e filho.....	97
Figura 14 – Casal sem filhos.....	98
Figura 15 – Família composta por mãe e filhos.....	98
Figura 16 – Proposta de Atividade.....	101
Figura 17 – Proposta de Atividade (Certidão de nascimento).....	102
Figura 18 – Proposta de Atividade (Entrevista).....	102
Figura 19 – Proposta de Atividade (Árvore genealógica).....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento do conteúdo família nas coleções aprovadas.....77

Tabela 2 – Instrumento de sistematização dos dados.....78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA

CBPR – CURRÍCULO BÁSICO DO PARANÁ

CNLD – COMISSÃO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

FAE – FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE

FENAME – FUNDAÇÃO NACIONAL DO MATERIAL ESCOLAR

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

IBEP – INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

INL – INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO

LAI – LABORATÓRIO DOS ANOS INICIAIS

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PIBIC – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

PIBIB – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PNLD – PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

PCS – PARTIDO SOCIAL CRISTÃO

SEED – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

TCC – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	23
CAPÍTULO 1	
FAMÍLIA: UM CONCEITO CONSTRUÍDO E MODIFICADO HISTORICAMENTE	29
1.1 A família em perspectiva: entre o histórico e o social.....	33
1.2 Como chegamos ao conceito de família que temos hoje?.....	43
CAPÍTULO 2	
A FAMÍLIA E O ENSINO DE HISTÓRIA: COMO O TEMA É APRESENTADO NAS PROPOSTAS CURRICULARES?	53
2.1 Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.....	57
2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de História.....	61
2.3 Proposta Pedagógica Municipal de História.....	64
2.4 Ensino Fundamental de nove anos: Orientações pedagógicas para os anos iniciais.....	67
CAPÍTULO 3	
AS FAMÍLIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	72
3.1 O livro didático como ferramenta educativa.....	72
3.2 Metodologia das análises e primeiras impressões das coleções.....	76
3.3 O início do conteúdo e as abordagens em torno das discussões.....	84
3.4 As diferentes configurações familiares e a presença da diversidade nas imagens.....	92
3.5 As propostas de atividades e as questões metodológicas.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108

MEMORIAL¹

Este trabalho representa não só o resultado de uma pesquisa de mestrado, mas também um longo processo de amadurecimento pessoal e profissional. Entendo hoje, ao fim dessa caminhada acadêmica, que uma pesquisa, independentemente de qual nível seja, necessita primeiramente de coragem e perseverança. Coragem para iniciar e perseverança para não desistir. Os frutos que colhi durante todo o processo e os tropeços que porventura tive me permitiram entender que sem esforço, dedicação e bastante organização nada caminha sozinho, especialmente num texto de dissertação. Na tentativa de elucidar o percurso deste trabalho, acredito ser importante destacar alguns fatos de minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, da escolha por ser professora até o exercício da profissão.

Ser professora não era a princípio o meu maior desejo quando criança. Por vezes até externalizava uma proximidade com o ambiente escolar, quando brincava de “escolinha” com a amiga de classe, Viviam, que, porventura, cursou Matemática e também se formou professora. Tendo uma lousa de brinquedo e giz nas mãos, cadernos, estojos e trejeitos das professoras que tínhamos, passávamos horas brincando de dar aulas, sem saber que esse seria nosso destino futuro.

Durante os primeiros anos de escolarização, da pré-escola à 4ª série (como era denominado na época), tive excelentes professoras. Ao passar hoje pela Escola Municipal Prof. Rosimares Camargo Benitez, recordo-me dos nomes Soraia, Joana, Maria Zenaide, Clarice e Sandra, as primeiras professoras que tive e que me marcaram por toda vida. Silmara, professora de Matemática no Fundamental II, Ênio, professor de Física, e Célio, professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio, também merecem destaque na motivação em pensar na possibilidade de ser professora, pela sua prática, seu empenho no trabalho e paixão pelo que faziam.

Por pertencer a uma família de professores, em que o magistério era a primeira formação profissional, pois tenho tias e tios que se formaram

¹ A escrita do memorial é feita em primeira pessoa do singular, devido à tipologia subjetiva do texto.

professores, atuaram na Educação Básica e seguiram carreira acadêmica. Isso, de certa forma, me influenciou na carreira a ser seguida. Minha mãe, com certeza, foi uma grande influência, após muitos anos longe do Magistério e das salas de aulas, decidiu cursar Pedagogia. Minha avó, por trabalhar na roça foi obrigada a parar os estudos para ajudar em casa, mas voltou a estudar, depois dos 60 e poucos anos, num projeto da prefeitura realizado na zona rural onde reside. Sinto que, a partir desse momento, começava a surgir, cada vez mais, o desejo de estudar para também ser professora.

Ingressei, em 2010, no curso de Pedagogia da UEL (Universidade Estadual de Londrina). Acho importante reforçar que entrei na Universidade pelo sistema de cotas para alunos oriundos de escola pública, que garante ainda mais o acesso de todos ao Ensino Superior. Sempre fui aluna de escola pública, e ainda que considerada precária em muitos aspectos, tive uma boa formação, e acredito que isso seja o que me motiva a trabalhar sempre mais por uma educação de qualidade, e a acreditar, na mesma medida, em um ensino público cada vez melhor.

Durante a graduação tive a oportunidade de viver o curso e a UEL de forma intensa, participar de projetos de pesquisa e extensão, o que me possibilitou um grande investimento pessoal no sentido da aquisição de cultura e conhecimento. Ninguém, porém, se forma ao final de um curso ou no dia da formatura. A formação do ser humano é diária. Tratando-se de professores, essa máxima é ainda mais coerente. Já dizia o poeta: “Nascer é cumprido”.

Participar do PIBID² (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) por mais de dois anos foi um diferencial, pois acredito que grande parte do conhecimento de sala de aula que tenho hoje aprendi nas vivências e nas andanças pelas escolas que o projeto atendia, e pela troca de saberes com os professores, supervisores e outros bolsistas do projeto.

² O Pibid é um programa do Ministério da Educação, financiado pela CAPES que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos dos cursos de licenciatura para que desenvolvam estágio nas escolas públicas da educação básica. O objetivo é promover o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula, promovendo uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas de ensino estaduais e municipais. Ver mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>.

Ao me formar em Pedagogia, em 2014, passei num concurso da Prefeitura Municipal de Cambé, iniciando minha trajetória profissional, onde leciono desde então. No mesmo ano, prestei a seleção do Mestrado em Educação na UEL e, no ano seguinte, iniciei os estudos e a jornada para a construção da pesquisa.

Por entre o trabalho na escola e a trajetória do primeiro ano de mestrado, iam sendo delimitados os caminhos da pesquisa e do magistério. Participar do grupo de pesquisa coordenado pela professora Sandra, minha orientadora, foi fundamental, pois para além das leituras e discussões teóricas, o mesmo se configurava como um lugar onde podíamos conversar sobre a escola, sobre nossas angústias, e de onde surgiam ideias e possibilidades para nossas pesquisas. Ao iniciar o mestrado, minha ideia inicial era dar continuidade ao tema de pesquisa do meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) sobre datas comemorativas, porém, depois de muitos estudos e debates sobre o projeto, processo no qual contamos com as colaborações da professora Dr^a Marlene Rosa Cainelli, juntamente definimos que a pesquisa teria como objeto de estudo a Família como conteúdo ensinado na escola. Como o tema ainda se apresentava muito amplo, optou-se pelo recorte de investigar como o conteúdo família é apresentado nos livros didáticos.

Os caminhos trilhados para compreender e estudar essa temática se fizeram bastante onerosos, pois, tratando-se de uma questão socialmente viva³, a todo o momento era confrontada a repensar. Entendemos por Questões Socialmente Vivas aquelas que podem ser tratadas como questões-problemas do cotidiano e que derivam da relação presente/passado/futuro, reverberando na sociedade e interrogando com os diferentes sujeitos e as diferentes práticas educativas, culturais, de pesquisas, de memória.

Entre tantos questionamentos e confrontos com o tema, aumenta em mim, cada vez mais, o anseio de que se ampliem os debates sobre as questões familiares nas pesquisas para que mais conhecimentos sejam difundidos.

³ A título de interesse, consultar: <http://www.fae.ufmg.br/perspectivas2015/>.

INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade em constante modificação com mudanças na esfera pública e privada, e esses reajustes sociais influenciam direta ou indiretamente a forma como agimos, pensamos e nos relacionamos. Frente a todo processo de mudança que ocorre na sociedade, ao pensarmos na instituição família vemos que também tem passado por modificações ao longo da história.

Ao abordamos a temática família nesta pesquisa, é necessário o entendimento de que esse conceito se constituiu historicamente em meio às questões sociais, culturais e políticas. Nesse sentido, a família como instituição social tem sofrido transformações nas suas funções, estruturas e formas de organização e se apresenta atualmente em diferentes formatos.

De acordo com Prado (1991), a família é:

não só um tecido fundamental de relações, mas também um conjunto de papéis socialmente definidos. A organização da vida familiar depende do que a sociedade através de seus usos e costumes espera de um pai, de uma mãe, dos filhos, de todos seus membros, enfim. Nem sempre, porém, a opinião geral é unânime, o que resulta em formas diversas de família além do modelo social preconizado e valorizado (PRADO, 1991, p. 23).

Prado (1991) afirma que não é possível encontrar na História da humanidade uma sociedade que tenha vivido sem ter definido alguma noção de família, ainda que não houvesse o devido entendimento sobre tal agrupamento humano. Complementa ainda que, enquanto instituição,

[...] as famílias, apesar de seus momentos de crise e evolução, manifestam-se até hoje uma grande capacidade de sobrevivência e também, por que não dizê-lo, de adaptação, uma vez que ela subsiste sob múltiplas formas. (PRADO, 1991, p. 8)

De acordo com os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o Censo de 2010 indica que hoje 50% das famílias brasileiras são caracterizadas por casais formados por homens e mulheres; que ocorreu um aumento de composições familiares em que a mulher é indicada como chefe da

família (15%); e que aumentou o percentual de casais sem filhos (15%).⁴ A partir do Censo de 2010, casais do mesmo sexo e que moram no mesmo domicílio passaram a constar na ficha como composição familiar, e o resultado indicou a existência de 60 mil casais brasileiros formados por pessoas do mesmo sexo em que um deles se declara chefe familiar.

Hoje, ainda que predomine o modelo nuclear (pai, mãe e filhos), uma grande e expressiva parcela da sociedade compõe-se de famílias que se organizam das mais diferentes formas no meio social, por exemplo, famílias homoafetivas; poliafetivas; famílias em que o casal opta por não ter filhos; famílias com filhos adotivos; famílias formadas por mãe ou pai e filhos, tios, avós e quaisquer outros indivíduos com ou sem grau de parentesco que vivam juntos.

Fazendo uma breve análise sobre a discussão a respeito das organizações familiares na sociedade, no ano de 2015, deparamos-nos com a criação de uma comissão que, em vista do Projeto de Lei 6583/2013, busca definir o Estatuto da Família, que tem por objetivo conceituar e definir o que venha a ser considerado família no Brasil. Trata-se de um conceito polissêmico e complexo que, como visto, comporta diversas configurações⁵. A complexidade se torna mais aguda devido à estreita relação e influência das religiões na construção de tal definição. É forte a corrente fundamentalista e conservadora que busca determinar uma só forma de organização familiar, remetendo-se ao modelo tradicional de família nuclear, discriminando as outras tantas existentes, excluindo, por exemplo, as famílias homoafetivas. Numa sociedade composta por indivíduos, culturas e costumes tão plurais e diversos, em que a união homoafetiva é reconhecida por lei⁶, a aprovação de tal Estatuto

⁴ Dados coletados em <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=797> no ano de 2016.

⁵ Até a presente data a discussão sobre o PL 6583/2013 tramita no senado, tendo sido aprovada por votação na Câmara dos Deputados em Outubro de 2015.

⁶ Em 5 de maio de 2011, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a família homoafetiva, conferindo aos casais homossexuais o direito à união estável. A Resolução n° 175 do CNJ, de 14 de maio de 2013, publicada em 15 de maio do mesmo ano, autoriza e regulamenta o casamento entre pessoas do mesmo sexo em todo o país.

representa um retrocesso social, no que diz respeito aos direitos civis do cidadão.

Concomitantemente à tentativa de estabelecer um modelo único de família patriarcal para o país, bandeira de tal comissão, vivenciamos no segundo semestre de 2015 a aprovação dos Planos Municipais de Educação que serão a base para a construção do PNE (Plano Nacional de Educação). Em vários municípios o trecho, que anuncia que as escolas devem promover a igualdade de gênero, raça e orientação sexual, gerou grande polêmica entre estudiosos, professores e entidades educacionais e acabou sendo retirado de muitas propostas municipais e da proposta nacional, devido a ação de grupos extremistas e religiosos, contrários a essa formação.

Essa ação distancia ainda mais as instituições escolares das discussões acerca de temáticas que viabilizem um ensino mais democrático e igualitário para os alunos. Essas discussões propiciam aos estudantes uma gama imensa de saberes oriundos das mais diversas áreas do conhecimento, que auxiliam a compreensão e o entendimento de questões, como identidade, pertencimento, autonomia e respeito mútuo. Esses saberes são ensinados desde os primeiros anos de escolaridade e acompanham gradativamente a vida escolar do indivíduo.

Ainda que não seja foco desta pesquisa, os estudos sobre gênero são importantes para ampliar as compreensões do que venha a ser família, principalmente, quando o objetivo é discutir a importância de constituir na escola um ensino que respeite e valorize as diversas composições familiares. Uma visão errônea do que venha a ser a discussão de gênero nas escolas faz com que a maioria das pessoas acredite que tratar do tema em questão é tratar somente de assuntos relacionados à sexualidade, orientação sexual e sexo, designando esse movimento como “ideologia de gênero”.

Longe de ser uma criação ideológica, as questões de gênero, identidade de gênero e sexualidade estão postas no contexto social e precisam ser debatidas. O próprio conceito de gênero é muito mais amplo do que somente a diferenciação entre sexo feminino e masculino. Envolve

aspectos sociais, como, por exemplo, igualdade, respeito, luta por direitos iguais entre todos os cidadãos civis, questões políticas, econômicas e culturais que não necessariamente remetem à sexualidade do indivíduo.

Concomitantemente a essas discussões, registramos como o tema chega aos debates políticos por meio de candidatos que assumem em seus discursos a valorização de um tipo de família. No ano de 2011, tendo como *slogan* e forma de propaganda político partidária, o PSC (Partido Social Cristão), que defende a valorização dos princípios religiosos e tradicionais da vida, em rede nacional, transmitiu a ideia de que “homem + mulher + amor = família”⁷, num discurso conservador que fere a diversidade da população brasileira, principalmente no que diz respeito às diferentes composições familiares existentes.

Nas eleições municipais da cidade de Londrina, no ano de 2016, essa questão foi a principal bandeira de um candidato. No panfleto divulgado e veiculado pela mídia, um candidato a vereador, traz como tema de sua campanha “Londrina sem ideologia de gênero. Diga não a erotização das nossas crianças”, afirmando que ao incluir a ideologia de gênero nas escolas, professores terão que ensinar conceitos contraditórios “à família e à verdade científica”, e que a escola, cabe desenvolver seu papel de ensinar a ler, escrever e fazer contas⁸. Para além de tais afirmações, o candidato é a favor do Movimento Escola sem Partido⁹, o que, por si só, já representa um enorme retrocesso no que diz respeito a uma educação democrática.

Em resposta à condução equivocada que se tem dado à temática no país, um grupo composto por 113 pesquisadores, oriundos de diversas Instituições Superiores do Brasil, vinculados a grupos de pesquisa que se

⁷ A título de informação ver vídeos disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?v=l0u7_4L19ZA
<https://www.youtube.com/watch?v=hDT8DHxkKG8>

⁸ O candidato em questão foi eleito a vereador nas eleições.

⁹ O Projeto Escola sem Partido (PLS 193/2016, PL 1411/2015 e PL 867/2015) tem por objetivo eliminar a discussão ideológica no ambiente escolar restringindo o trabalho com os conteúdos numa visão de neutralidade do ensino. Ver mais informações em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-estrategia-golpista-para-calar-a-educacao>

dedicam a estudar essas temáticas, escreveu o “Manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras”, publicado pela ABA (Associação Brasileira de Antropologia). O documento repudia a forma distorcida como a questão de gênero tem sido tratada nas discussões que envolvem a educação e o contexto social. De acordo com o manifesto:

Ao contrário de “ideologias” ou “doutrinas” sustentadas pela fundamentação de crenças ou fé, o conceito de gênero está baseado em parâmetros científicos de produção de saberes sobre o mundo. Gênero, enquanto um conceito, identifica processos históricos e culturais que classificam e posicionam as pessoas a partir de uma relação sobre o que é entendido como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder. E é, nesse sentido, que o conceito de gênero tem sido historicamente útil para que muitas pesquisas consigam identificar mecanismos de reprodução de desigualdades no contexto escolar. (MANIFESTO, 2015, p.1)

Nesse sentido, pensar o tema família é compreendê-lo como uma questão socialmente viva, para a qual, a todo momento, surgem novas discussões. O termo contempla, hoje, uma gama imensa de questões a serem pensadas e abordadas, e a escola, enquanto formadora de sujeitos críticos, tem que estar atenta não só às discussões a respeito das novas composições familiares, mas a todas as mudanças e transformações da sociedade. É fato que esse tema está presente na escola, pois é eleito em diversas propostas curriculares e por autores de livro didáticos como conteúdo para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Notoriamente, nas últimas três décadas, os livros didáticos têm alterado o trato com o conteúdo família. As autoras, Cainelli e Oliveira (2007), em um estudo realizado sobre como o conteúdo família é apresentado nos manuais didáticos de História para os anos iniciais, constataram que:

[...] não há apresentação de uma imagem estereotipada de família no sentido de destacar um modelo e/ou desqualificar outros tipos de agrupamentos familiares. Isso significa que as investigações, avaliações e questionamentos anteriores, que apontavam para esse problema nos livros didáticos propiciam modificações e é perceptível a tentativa dos/as autores/as em trazer para os alunos diferentes possibilidades de organização familiar (CAINELLI; OLIVEIRA, 2007 p. 95).

No entanto, as autoras explicitam que há muito que avançar em tal campo, no sentido de que, mesmo que não haja de forma explícita inferências à valorização da família nuclear, “[...] é sempre a partir desse modelo que se estabelecem as comparações ou indicações de outras possibilidades de organização familiar” (CAINELLI; OLIVEIRA, 2007. p. 95). Nesse sentido, ainda que as autoras, aproximadamente dez anos atrás, tenham indicado algum tipo de alteração, registraram também a impossibilidade do aluno de, a partir do material constante nos livros, compreender as mais variadas formas de composição familiar.

Para além de conteúdo a ser ensinado, a família assume diversos contornos quando o tema é discutido a partir do contexto escolar. A relação existente entre família e escola é importante de ser pensada e vivenciada, pois é recorrente a ideia de, que por meio dessa relação, e do estreitamento de laços, o percurso educacional do aluno se torna mais eficaz, visto que, com tal parceria, todos os envolvidos se tornam sujeitos ativos no processo de aprendizagem do aluno. Portanto, estudar e debater a temática família é importante e necessário, para que possamos refletir sobre as novas formas de pensar os conceitos de família e, conseqüentemente, sermos capazes de, cada vez mais, conviver com a diversidade social.

Tal contexto nos faz pensar: Quando falamos sobre família, exatamente sobre o que estamos falando? Como esse conceito foi construído historicamente? Como ele se aproxima do ensino de História? O que os livros didáticos apresentam sobre essa temática para ser estudada na escola? Em que medida o constante nos livros contribuem, caso contribuam, para a construção de conceitos diversos sobre o que venha a ser família no contexto social atual? São essas as indagações a partir das quais esta pesquisa foi pensada e que nos propomos a responder.

CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Pensar a escola na atualidade significa pensar em toda a complexidade de relações que nela se estabelece, cotidianamente. Tal cenário nos leva a considerar as mudanças, as permanências, as tradições e todos os fatores que

permeiam o universo da instituição escolar, frente a todo desenvolvimento da sociedade em que a escola está inserida.

Nesse contexto, o campo educacional abre possibilidades investigativas cada vez mais atraentes a respeito do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, do cotidiano escolar, da forma como os professoras e professores conduzem suas práticas pedagógicas, da inserção da tecnologia em sala de aula, entre outras tantas temáticas que se configuram como formas de compreender a educação e suas vertentes.

O caminho investigativo desta pesquisa apoia-se na concepção de que a escola é um lugar de construção de saberes e potencializadora da aprendizagem, cujo objetivo principal é levar todos os alunos a aprenderem cada vez mais e melhor. Nesse sentido, acreditamos que tudo o que se desenvolve na escola contribui para que os alunos possam se emancipar intelectual e culturalmente. O saber sistematizado permite ao aluno ter contato com os conhecimentos que foram acumulados e construídos historicamente pela humanidade, nas suas mais diversas áreas do saber, sendo considerados importantes de serem discutidos e aprendidos.

O escopo teórico da pesquisa se ancora no campo dos Estudos Culturais, compreendendo ser importante pensar na escola e no processo educacional de maneira plural considerando os diferentes aspectos, olhares e caminhos pelos quais a construção do conhecimento científico transita. É um campo de investigação que transita por diversos universos, temas e teorias, por meio dos quais, encontram-se pontos de conexão possíveis para produzir novas discussões sobre determinada temática.

Nesse sentido:

os Estudos Culturais não pretendem ser uma disciplina acadêmica no sentido tradicional, com contornos nitidamente delineados, um campo de produção de discursos com fronteiras balizadas. Ao contrário, o que os tem caracterizado é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas. (COSTA, SILVEIRA SOMMER, 2003, p.40)

Dentro dessa perspectiva teórica, assumimos a diversidade e a transdisciplinaridade como ponto de partida para pensar esta pesquisa. Corroboramos as assertivas de que os vários campos das Ciências Humanas, História, Sociologia, Antropologia, Filosofia, entre outros, contribuem para transitarmos por diferentes conceitos e ideias, a fim de alcançarmos um patamar de pesquisa no qual a preocupação primeira é estar em constante contato com questões sociais e culturais presentes na sociedade.

Assumir a escola enquanto campo de pesquisa, na perspectiva dos Estudos Culturais, significa que, ao pensarmos nos variados aspectos e fatores da educação, os mesmos:

[...] constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica (COSTA, SILVEIRA SOMMER, 2003, p.54).

Assim, são consideradas importantes as contribuições que esse campo de estudo proporciona para as pesquisas em educação, já que elas:

têm possibilitado: a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. Sobretudo, tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia (COSTA, SILVEIRA SOMMER, 2003, p.56).

Concordamos com tais afirmações, pois acreditamos que são vários os conhecimentos que podem se tornar conteúdo a ser ensinado na escola. O que denominamos como conteúdo são os saberes acumulados pela humanidade ao longo dos anos e escolhidos para serem transmitidos aos alunos. Hoje, espera-se que todo conteúdo ensinado na escola faça referência e conexão com as questões sociais, com a vida prática do educando.

Considerando as prerrogativas de Charlot (2000), entendemos que a escolha do que se ensina na escola, se tratada de forma a levar o aluno a compreender mais sobre si mesmo e sobre os outros, pode ser realizada de diversas maneiras, sempre considerando os significados que tais saberes têm

para os sujeitos envolvidos. O que define a relação com o saber, para o autor, não é o que se ensina, mas a mobilização em torno do ensinar e aprender:

Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir forças para fazer uso de si próprio como recurso. (...) A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor (CHARLOT, 2000, p. 55).

Tendo o tema Família como objeto de estudo desta dissertação, elegemos como **objetivo geral** da pesquisa: Identificar como o conteúdo família é apresentado nos livros didáticos de História nos anos iniciais do Ensino fundamental.

Para alcançar tal objetivo, selecionamos como **objetivos específicos**: Refletir acerca de como o conceito de família foi construído na bibliografia historicamente; Entender como o conceito de família é apresentado nos documentos curriculares como conteúdo a ser ensinado em História nos primeiros anos de escolaridade; Identificar, em livros didáticos de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que propõem a ser ensinado sobre família para os alunos.

Buscando superar os objetivos elencados, traçamos algumas frentes de investigação. A fim de compreender como o conceito de família tem sido construído histórica e socialmente, realizamos um estudo teórico aprofundando em quatro autores específicos: Engels (1891), Ariés (1981), Danda Prado (1991) e Michelle Perrot (1991). Em seguida, realizamos uma revisão de literatura mais ampla na coleção História da vida privada no Brasil (1997). Tais estudos bibliográficos são apresentados no primeiro capítulo.

Laville e Dionne (1999) afirmam que a revisão da literatura permite que o pesquisador dialogue com outros estudos e pesquisas, elaborando hipóteses e aproximando-as do seu problema de pesquisa. Nesse sentido,

Fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa. Nela tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções e, desse modo, vendo como outros procedem em

suas pesquisas, vislumbrar sua própria maneira de fazê-lo (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 112).

Para entender como o conceito de família se aproxima da escola e é apropriado pelo ensino, tornando-se assim, conteúdo a ser ensinado nos currículos escolares, dedicamo-nos a analisar alguns documentos oficiais, como o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (1990), os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997), as Orientações para o Ensino Fundamental de nove anos no Paraná (2010) e a Proposta Pedagógica Municipal de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental (2009). Nesse sentido, nos ancoramos no postulado de Sacristán (1998), fazendo uma breve análise dos currículos escolares enquanto norteadores da prática educativa. Em paralelo com a análise dos documentos, trazemos uma discussão sobre o ensino de História para crianças a partir da bibliografia nacional existente sobre o assunto, compondo o segundo capítulo da dissertação.

No intuito de identificar nos livros didáticos de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental o que propõem para ser ensinado sobre família na escola, realizamos a análise dos livros didáticos em uso nas escolas no triênio 2016 – 2019. Inicialmente realizamos a leitura completa das resenhas das 17 coleções aprovadas pelo MEC (Ministério da Educação) constantes no Guia do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Escolhemos quatro coleções para uma análise completa: “Brasileira” (HUMBERG; NEVES 2014), Juntos Nessa (CHIBA; MINORELLI, 2014), A Escola é Nossa (ALVES; BELLUCI, 2014) e Aprender e Saber (GRANGEIRO, 2014).

Utilizamos como critério de seleção aquelas coleções que apresentavam quantitativamente maior número de páginas destinadas ao trabalho com o conteúdo família¹⁰. Inicialmente o trabalho de seleção dos livros foi realizado com auxílio de uma bolsista PIBIC/Jr. (Programa de Bolsa de Iniciação Científica) do LAI (Laboratório dos Anos Iniciais), da UEL. Após a análise prévia do conteúdo das obras, elaboramos um Instrumento de sistematização

¹⁰ Pode ser visualizado na Tabela 1 que encontra-se no terceiro capítulo da dissertação.

de dados (Tabela 2)¹¹ contendo oito questões norteadoras para que pudéssemos buscar analisar e buscar informações sobre como o conteúdo é apresentado e discutido nos livros. Na sequência da pesquisa, para nos aprofundarmos numa análise mais completa e ampla sobre o tema, as mesmas questões do instrumento utilizado foram horizontalizadas, sendo criada uma planilha de dados a partir dos quais tecemos análises reflexivas sobre o conteúdo família.

A partir do contexto anunciado e do entendimento de que a sociedade atual é permeada pelas mais plurais formas de ser, viver e de se organizar socialmente, estando as composições familiares também presentes nessa grande diversidade, delimitamos como **problema** de nossa pesquisa a seguinte questão: “A abordagem que os livros didáticos trazem sobre família contribui para a construção de conceitos diversos sobre o que venha a ser família no contexto social atual?”.

De posse dos estudos teóricos e documentais realizados e das análises dos livros didáticos de História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, compomos a tessitura do texto apresentando os resultados da pesquisa no intuito de responder ao problema posto.

¹¹ A Tabela 2 encontra-se no terceiro capítulo da dissertação.

CAPÍTULO 1

FAMÍLIA: UM CONCEITO CONSTRUÍDO E MODIFICADO HISTORICAMENTE

Este capítulo tem como objetivo refletir acerca de como o conceito de família foi construído na literatura, histórica e socialmente. Entende-se historicamente como um conceito construído ao longo do tempo, e socialmente, como um conceito construído e vivido no âmbito das relações sociais humanas. Dividimos o capítulo em duas partes. Na primeira, direcionamos a pesquisa para quatro autores específicos, Friedrich Engels (1891), por se tratar de um clássico da literatura acadêmica sobre família e propriedade privada; Philippe Ariès (1981), historiador clássico que se dedicou a estudar a infância e a família; Danda Prado (1991), escritora contemporânea sobre composições familiares; e Michelle Perrot (1991), historiadora renomada no campo dos estudos de direito das mulheres e família num contexto pós-Revolução Industrial. Cada um, no seu tempo, ajuda a pensar sobre o que se entende por família numa sociedade marcada por transformações.

Na segunda parte, utilizamos como bibliografia a coleção História da vida privada no Brasil (1998), por entendermos que a obra possui uma quantidade significativa de conteúdo sobre o assunto, que pode auxiliar-nos na compreensão de como o conceito de família se constituiu no meio social. Trabalhar com uma coletânea de diferentes autores possibilita, a partir de uma análise geral, ampliar nossos olhares para uma visão mais horizontal do tema.

Pensar a instituição família no século XXI não é tarefa fácil, já que ela é composta de maneiras bastante diversas na sociedade atual. Em contrapartida, falar sobre família e o pertencimento a esse grupo social nos parece algo natural. Desde o princípio, a humanidade se organiza socialmente em grupos, que, ao longo do tempo, vêm a ser denominados de famílias.

Se procurarmos em dicionários da língua portuguesa a palavra família, as definições são variadas e muito parecidas. De acordo com o dicionário *Michaelis*, família é:

- 1 Conjunto de pessoas, em geral ligadas por laços de parentesco, que vivem sob o mesmo teto.
- 2 Conjunto de ascendentes, descendentes, colaterais e afins de uma linhagem ou provenientes de um mesmo tronco; estirpe.
- 3 Pessoas do mesmo sangue ou não, ligadas entre si por casamento, filiação, ou mesmo adoção; parentes, parentela.
- 4 FIG Grupo de pessoas unidas por convicções, interesses ou origem comuns.
- 5 Conjunto de coisas que apresentam características ou propriedades comuns. (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2016)

No Dicionário Aurélio Online, os verbetes para a palavra família são os seguintes:

- 1 Conjunto de todos os parentes de uma pessoa, e, principalmente, dos que moram com ela.
- 2 Conjunto formado pelos pais e pelos filhos.
- 3 Conjunto formado por duas pessoas ligadas pelo casamento e pelos seus eventuais descendentes.
- 4 Conjunto de pessoas que têm um ancestral comum.
- 5 Conjunto de pessoas que vivem na mesma casa. (DICIONÁRIO DO AURÉLIO ONLINE, 2016)

A título de conhecimento e curiosidade, ao procurarmos em dicionários de línguas estrangeiras as definições gerais sobre a palavra família de imediato nos trazem informações muito parecidas sobre o que ela vem a ser, partindo da ideia central de que família é uma organização social formada por pessoas com graus de parentesco, e primordialmente formada por pais e filhos.

Ao refletirmos sobre isso, percebemos que não é comum uma palavra ter um significado etimológico tão geral mundialmente. No entanto, entendemos que cada sociedade concebe e se organiza familiarmente a seu modo, ou modos, por exemplo, o caso dos países que aceitam a poligamia enquanto união matrimonial, prática não permitida no Brasil e denominada adultério.

Tratando-se da sociedade brasileira, em termos legais, a Constituição de 1988, no Título VIII – Da Ordem Social, capítulo VII, Artigo 226, afirma que “A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.” E ainda assegura em seus incisos que:

- § 1º O casamento é civil e gratuita a celebração.
- § 2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.
- § 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.
- § 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.
- § 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

§ 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 66, de 2010)

§ 7º Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.

§ 8º O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações. (BRASIL, 1988, p. 128)

No documento oficial, todas as vezes que a palavra família aparece, ela é entendida na lógica da organização social a partir do grau de parentesco. Estudos apontam que a etimologia da palavra família vem do latim *famulus*, que significa servo, criado, sendo o motivo para tal denominação o fato de as relações familiares serem permeadas por relações de posse e poder, seja do marido para com a mulher, como seu amo e senhor, ou dos filhos para com os pais, sendo suas posses por terem lhes dado à vida, como nos modelos patriarcais de famílias.

Em termos históricos, ainda que no período da pré-história não seja possível pensar em alguma noção de organização social definida, os homens tinham a necessidade de se socializar e procriar para sobreviver. Embora sem noção de relações pessoais e de vida em sociedade, à medida que se desenvolviam e se relacionavam social e sexualmente, iam se constituindo os primeiros grupos sociais humanos, os quais, séculos depois, vieram a se entender como famílias e sociedade. Nessa lógica, a família pode ser entendida sob dois aspectos: como um processo natural, sendo um acontecimento a respostas biológicas para as necessidades humanas, e também como um processo social decorrente de diferentes acontecimentos sociais e culturais em contextos históricos distintos.

Todos nós, seres humanos somos predestinados por nascimento ou adoção a pertencer e conviver em algum núcleo familiar. Nesse sentido, Maluf (2010) aponta:

A família sempre desempenhou um papel fundamental na vida do homem, representando a forma pela qual este se relacionava com o meio em que vivia. No decorrer da evolução e da mutação do tempo histórico, o seu rosto mudou, adaptando-se a novas configurações

advindas da experiência científica, da revolução dos costumes, da mudança de paradigmas (MALUF, 2010, p. 10).

O conceito e o entendimento de família de acordo Maluf (2010), altera-se de forma ampla na Constituição de 1988 e no Código Civil de 2002, quando legaliza a mulher a adquirir os mesmos direitos que o marido, além de reconhecer como entidade familiar não somente aquela constituída por laços matrimoniais, mas também aquelas formadas pela união estável e até mesmo por monoparentalidade, legitimando essas configurações sociais, para além do modelo patriarcal de organização social.

É importante ressaltar que muitos desses avanços legais têm suas origens nas lutas e reivindicações dos Movimentos Sociais que buscam o cumprimento de leis e de ações afirmativas no que diz respeito à igualdade de direitos para todos os cidadãos. Destacando-se o Movimento Feminista, que tem como principal luta a busca pelos direitos das mulheres, e que já alcançou inúmeras conquistas no que diz respeito a voto, trabalho, remuneração, divórcio e proteção, no caso de violência doméstica¹². O Feminismo tem sua trajetória histórica marcada pela luta contra a desigualdade social e pelo reconhecimento dos direitos em uma sociedade mais humana e justa, no sentido da igualdade entre homens e mulheres, inclusive no âmbito familiar, visando à superação do poder patriarcal.

Pensamos em família quase sempre a partir do modelo patriarcal, formada por um casal de sexos diferentes, com filhos, por conta da forte corrente tradicional que permeia nossa sociedade e que muitas vezes suprime uma visão mais aberta e diversificada do que venha a ser família, numa ideia baseada no que comumente ilustramos como “família margarina”; aquela em que todos os membros sentam-se felizes à mesa, diariamente, para juntos tomarem café da manhã, numa representação tradicional do que vem a ser uma família.

Recentemente em um estudo realizado por Coimbra, Oliveira e Moraes (2015) sobre mídia e indústria cultural, os estereótipos de família são

¹² Lei Maria da Penha – Lei 11340/06 de 11 de Agosto de 2006.

apresentados e analisados a partir dos modelos organizacionais que representam o que se denomina de família margarina “baseado nos diversos comerciais veiculados na mídia deste produto [...] do qual foge a grande maioria das famílias contemporâneas”. Segundo os autores,

A adoção deste ideário contribui muitas vezes para aprofundar e ampliar estigmas reforçando as estereotípias. Isso nos aponta para uma série de problemas sociais, mas dois em especial são questionáveis: o primeiro é que a mídia tem dono e é paga e o fato de não termos apenas telespectadores, mas também anunciantes, seu conteúdo informativo tem que respeitar o perfil do público ou forjar um perfil para ele. O segundo problema é o entendimento da existência de um homem/mulher de entendimento mediano e para esse modelo abstrato de recepção as mensagens precisam ser selecionadas, aparadas, arredondadas e/ou modificadas (COIMBRA; OLIVEIRA; MORAES, 2015, p.2).

É importante pensar que esse tipo de propaganda como cultura de massa, criada pela mídia para circular informação e entretenimento, também transmite valores sociais e culturais, que, na grande maioria das vezes, não condizem com a realidade da sociedade, mas que fazem refletir uma visão diminuída e única do que de fato venha a ser as tantas famílias que temos no contexto social, priorizando a tradicional família brasileira. Acontece que o uso do termo “família tradicional brasileira” implicaria afirmar que todas as famílias brasileiras são formadas a partir do modelo nuclear de família: composta por pai, mãe e filhos. Esse modelo, porém, não retrata a realidade plural e diversa de nossa sociedade.

Se fôssemos pensar numa ideia de família para um homem ou uma mulher do século XVII, provavelmente seria um conceito diferente do que temos hoje. O fato é que homens e mulheres procriam, é biológico. Mas como essa procriação é entendida a partir de uma organização social, é histórico e sociológico.

Entender como as pessoas se agrupam, histórica e socialmente, para conviver juntas, e a isso dar o nome família, é um desafio, no qual nos propomos a refletir no decorrer deste texto.

1.1. Como chegamos ao conceito de família que temos hoje?

O conceito de família, apesar de transitar entre o espaço público e privado, institui-se principalmente no espaço privado. Um dos autores

estudados, Engels (1891), escreve sobre o conceito de família no ano de 1884, de forma estreitamente relacionada com a propriedade privada numa análise sociológica, classificando-a em algumas tipologias e em períodos distintos.

A família consanguínea é tida como primeira organização de família por identificação de parentesco, em que os grupos conjugais eram classificados por gerações, ou seja, irmãos, primos, de primeiro, segundo ou mais graus. Eram todos irmãos entre si e, da mesma forma, marido e mulher uns dos outros. Prevalcia nessa época a prática do incesto. Essa prática familiar passou a ser inexistente na sociedade moderna (ENGELS, 1891).

Na família Punaluana, os usos e costumes da sociedade excluíram as relações sexuais entre irmãos e irmãs, criando-se então as categorias de primos e sobrinhos. Por haver restrições acerca das práticas sexuais e do casamento entre alguns membros, surge a união por grupos (ENGELS, 1891).

O modelo de família Sindiásmica apresentava o matrimônio por grupos de homens e mulheres, contudo, predominava a poligamia por parte dos homens (ENGELS, 1891).

Posteriormente, sucederam a família Pré-Monogâmica, organizada de forma a reduzir a comunidade de casamentos por grupos, numa tentativa de alcançar a monogamia, e a família Monogâmica, também denominada de família individual, organizada por meio do modelo patriarcal, formada por apenas um marido e uma mulher, que perdurou por longos anos, e que ainda é a que mais encontramos nos dias de hoje (ENGELS, 1891).

Engels (1891), ao apresentar que a família já tinha passado por quatro estágios e formas sucessivas de evolução, afirma, em 1884, que ela se encontrava na quinta, a monogâmica. Nesse sentido, o autor, no século XIX, questiona se esse modelo perdurará no futuro. Diante de tal questionamento, enaltece suas considerações afirmando que, à medida que a sociedade avança, a família também terá que avançar, terá que se alterar à medida que houver também alterações sociais. Como um produto do sistema de organização social, a família reflete a sua cultura.

Contudo:

Como a família monogâmica se aperfeiçoou consideravelmente desde o começo da civilização e, de maneira realmente notável nos tempos modernos, é lícito pelo menos supor que seja capaz de continuar seu aperfeiçoamento até que a igualdade entre os dois sexos seja atingida. Se num futuro distante, a família monogâmica não mais atender às exigências sociais, é impossível prever a natureza da família que irá sucedê-la (ENGELS, 1891, p. 94).

Referendando o antropólogo Morgan, em seus estudos históricos sobre família, Engels apresenta:

A família como um princípio ativo. Nunca permanente, estacionária, mas passa de uma forma inferior a uma forma superior, à medida que a sociedade evolui de uma condição inferior para outra superior. Os sistemas de parentesco, pelo contrário, são passivos, só registrando, depois de longos intervalos, os processos feitos pelas famílias, e só mudam radicalmente quando a família já se modificou radicalmente (ENGELS, 1891, p. 41).

Além de citar as famílias por classificação, Engels também as analisa em decorrência dos três estágios fundamentais da evolução humana. No estado Selvagem, estão inseridas as famílias de casamentos por grupos; na Barbárie, estariam vinculadas as famílias de casamento pré-monogâmico; e na Civilização, as famílias de casamento monogâmico. Nesse sentido, historicamente, a monogamia surge num contexto de desenvolvimento social, em que as grandes riquezas concentravam-se nas mesmas mãos, dos homens, e havia a necessidade e o desejo de transmiti-las, por herança, aos filhos desses mesmos homens, sendo necessário que os mesmos fossem de uma mesma mulher.

Engels (1981) defende a tese de que, *a priori*, à medida que passam anos, décadas, séculos, as famílias alteram-se em decorrência das mudanças nas estruturas da organização social, e concomitantemente surgem necessidades para além do grupo familiar, tais como: contato com outros povos, expansão de territórios e atividades comerciais. Todas essas mudanças reestruturam a família de forma diferente das suas origens. Para tanto, atenta que:

na concepção materialista, o fator decisivo na história é, em última, a produção e a reprodução da vida imediata [...] De um lado, a produção de meios de existência, de produtos alimentícios, habitação, e instrumentos necessários para tudo isso. De outro lado,

a produção do homem mesmo, a reprodução da espécie (ENGELS, 1891, p. 13-14).

Sendo assim, à medida que as fontes de existência se tornam mais abundantes e variadas, nota-se o progresso da humanidade em termos de evolução social. Desse modo, a ordem social de determinada época histórica, contexto e país se define por dois tipos de produção: pelo grau de desenvolvimento do trabalho e pela família entendida no seu âmbito privado.

Um século depois dos escritos e das análises de Engels sobre a família na sociedade, comprovamos que sua tese estava correta. O que historicamente se denominou de família, organização família, instituição família, modifica-se em decorrência das mudanças e alterações sociais. As famílias são alteradas pelo modo como as pessoas se relacionam entre si, pelas relações e divisões de trabalhos, pelas atividades comerciais, a partir de toda e qualquer relação social entre os indivíduos no tempo e no espaço.

É nesse sentido que Prado, ao escrever sobre família no ano de 1991, esclarece que, por meio da história da humanidade, podemos pensar sobre a instituição família, suas evoluções e modificações, seus significados sociais e suas concepções a respeito do conceito sobre o que venha a ser família. Todos sabem o que é família, mas definir família enquanto conceito é muito difícil.

Quando falamos sobre família, referimo-nos ao que está mais próximo de nós, ao que nos rodeia, partindo quase sempre da nossa própria realidade familiar. Essa realidade não é semelhante para todos, e acabamos generalizando muitas famílias em abstrato (PRADO, 1991). As famílias, mesmo passando por diversas crises e mudanças sociais, sobrevivem e se adaptam ao meio social sob múltiplas formas.

As relações dentro da família se modificam através do tempo, haja visto a distribuição dos papéis, masculino e feminino, consequência de uma ordem social. Tais mudanças na sociedade afetam e acarretam mudanças nas famílias. Modificam-se os papéis de esposa, mãe, mulher. De acordo com Prado:

A natureza das relações dentro de uma família vai se modificando, através do tempo. O aspecto mais problemático da evolução da

família está sem dúvida alguma ligado ao questionamento da posição das crianças como “propriedade” dos pais e à posição econômica das mulheres dentro da família (PRADO, 1991, p. 10).

Não é possível pensar em mudanças no contexto familiar que não sejam acarretadas e influenciadas por mudanças externas, oriundas de fatores sociais e culturais. É uma relação interligada, uma vez que a família é contida na sociedade, e não uma instituição desvinculada, pois “a família é uma instituição social e não um simples fenômeno natural.” (PRADO, 1991, p. 12). A organização da vida familiar depende do que a sociedade através de seus usos e costumes espera de seus membros, já que “uma família é não só um tecido fundamental de relações, mas também um conjunto de papéis socialmente definidos.” (PRADO, 1991, p. 23).

Numa sociedade predominantemente patriarcal como a nossa, Prado (1981) afirma que é por meio da família, como sendo a menor célula organizada da sociedade, que o Estado pode exercer um controle sobre os indivíduos, inferindo-lhes responsabilidades e normas relacionadas a fatores como o casamento, o mundo do trabalho, tecnologias, mídias etc., de acordo com cada momento histórico.

Ao pensarmos nas funções da família na sociedade, deparamo-nos com certas expectativas sociais:

[...] a função de identificação social dos indivíduos, as de reprodução, as de produção de bens (alimentação, vestuário, brinquedos, remédios, etc.) e de consumo destas [...] a proteção de jovens, a educação e socialização da nova geração, os serviços domésticos de toda ordem (higiene, cozinha, costura, etc), o cuidado dos velhos quando deficientes [...] as atividades de lazer, civis, religiosas, fiscalização de comportamentos de obediência à hierarquias e autoridades, etc (PRADO, 1991, p. 36).

Dentre as funções que são atribuídas socialmente às famílias, temos a reprodução como sendo uma condição indispensável entre um grupo de indivíduos para a manutenção e procriação da vida. Concomitante à reprodução, no âmbito da vida social, é importante saber “*quem é filho de quem*”, por isso outra função importante atribuída à família se relaciona à identificação social. Essa característica familiar é tida como uma das mais importantes, pois determina o grupo familiar e é indispensável em nossos documentos civis. Outra função importante da organização familiar é a da

socialização, entendendo que é através da família que o indivíduo se integra e interage com o mundo, aprendendo a desenvolver seus afetos, hábitos, costumes e valores.

Prado (1991) anuncia que os estudos sobre família têm crescido em todas as áreas do conhecimento, e cada ramo científico aborda o tema por um ângulo. Economistas se preocupam com o consumo doméstico, juristas analisam as leis relativas à família de acordo com a nova ordem social, sociólogos estudam seu funcionamento contemporâneo, psicólogos se dedicam, entre outros aspectos, a compreender as relações inter e intrafamiliares, e assim por diante. Cada análise nessas áreas distintas e as tentativas de aproximar os elementos e as conexões entre elas buscam compreender a família com um todo, como um organismo total da sociedade.

É recorrente ouvirmos, hoje, na sociedade que a família está em crise, que os papéis estão invertidos, os valores estão perdidos, que se mudaram os padrões de organização familiar, sem que seja feita uma análise profunda sobre as crises e as mudanças em todas as esferas sociais ao longo do tempo na História da humanidade, pois:

Não há transformação numa só direção. Conforme os interesses socioeconômicos de uma sociedade, conforme o destaque que uma sociedade dá a certos valores, as estruturas familiares vão se modificando. Fala-se muito em “crise” da família, mas esquecemos que toda e qualquer mudança ou estado de evolução permanente de qualquer fenômeno social implica transformação constante (PRADO, 1991, p 60-61).

Nessa visão, diminuímos o valor e o significado do passado, em decorrência de um olhar que tudo observa, analisa e julga sob a ótica da contemporaneidade, sem levar em conta as transformações pelas quais a sociedade passou.

Não é só a instituição familiar que passou por períodos de crise e de transformação. Por meio dos estudos de Ariès no ano de 1981, tendo por base a iconografia, podemos perceber a transformação do sentimento de infância e da família moderna na Idade Média. Entre a carência do sentido de infância, até o novo lugar assumido pela criança na sociedade, transportam-se análises sobre a família e sua função social.

Por muitos anos, a criança era tida como um adulto em miniatura, um ser sem importância no meio social, e por vezes até substituível. Não agregava valor à família nem à sociedade, e, desde muito cedo, por volta dos sete anos, já era considerada um adulto em miniatura, marginalizado e explorado, inclusive pelos próprios pais. Análises do autor apontam que era comum enviar os filhos nascidos a outras famílias, para que se criassem longe dos pais, e retornassem de volta a casa somente com sete anos, quando já estariam maduros para a vida em família e para serem inseridos no mundo do trabalho.

De acordo com Ariès:

[...] a criança desde muito cedo escapava à sua própria família, mesmo que voltasse a ela mais tarde, depois de adulta, o que nem sempre acontecia. A família não podia portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos [...] A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental (ARIÉS, 1981, p. 158).

O conceito de infância e de criança foi sendo historicamente construído, surgindo apenas no século XVII, com as transformações e a transição da sociedade moderna. Até então, a noção de família que se tinha na sociedade, atrelada à forma como tratavam os menores, era apenas um elo social, estando longe de existir um laço sentimental familiar. Aspectos dos poderes públicos, da escola e até mesmo da Igreja, com a preocupação em não mais aceitar o infanticídio, que antes era secretamente realizado, foram responsáveis pela mudança na relação com o cuidado e a atenção à criança. A escola, nesse contexto, desempenha papel importante na formação dos pequenos e na interação com a família, por meio da instrução, da mudança de hábitos, da disciplina, num caráter mais técnico do que pedagógico, comportando crianças e jovens de idades diferentes.

Aos poucos, na Idade Moderna, a preocupação com saúde, instrução, higiene e cuidados com a criança tornou-se mais presente no meio familiar, e o elo entre mãe e filhos, principalmente, ia sendo mais valorizado. Nesse sentido, a representação das relações familiares também ia se configurando e transformando, devido às condições sociais, econômicas e culturais da época. Ariès (1981) define esse momento histórico da configuração familiar como “paparicação” e “apego”.

Ariès (1981) afirma que o sentimento da família, que surge nos séculos XVI e XVII, é inseparável do sentimento da infância, e que era novo o sentido e o sentimento do que vinha a ser família, mas não a família propriamente dita, que antes já existia. A família conjugal moderna, à qual se refere, seria a consequência de uma evolução, que, no fim da Idade Média, teria enfraquecido a linhagem e as tendências de divisão, e que, agora, se organizava nos moldes da família patriarcal. Contudo:

A família tornou-se uma sociedade fechada onde seus membros gostam de pertencer, e que é evocada com prazer [...] Mas essa família estendeu-se à medida que a sociedade se retraiu. É como se a família moderna tivesse substituído as antigas relações sociais desaparecidas para permitir ao homem escapar a uma insustentável solidão moral (ARIÈS, 1981, p. 191).

Nesse sentido, a família, enquanto importante instituição da sociedade moderna, deixa de ser meramente um instrumento canalizador do direito privado, em função apenas de transmissão dos bens e nome, e passa a assumir uma função moral, formando corpos, almas, valores e costumes. Sendo assim, os membros, que outrora se uniam por contratos, passam a se unir por contatos, por sentimentos, por suas semelhanças morais e identidade dos seus gêneros de vida.

Pensar a família em diferentes tempos e espaços e por meio dos estudos de vários autores é um trabalho que demanda a todo momento o exercício do deslocamento temporal. No entanto, entendemos que fazemos história porque somos seres humanos e sociais. Somos produto da história ao mesmo tempo que a produzimos. Por isso pensamos o conceito família como sendo construído histórica e socialmente. Nesse sentido, ancoramos um recorte para a definição de família a partir dos estudos de Perrot (1991), que define essa estrutura a partir da Revolução Francesa, marco de distinção entre o espaço público e privado após o século XVIII.

Ao analisar esse período histórico, Perrot aponta grandes mudanças na sociedade. A Revolução

[...] acentua a definição das esferas pública e privada, valoriza a família, diferencia papéis sexuais estabelecendo uma oposição entre homens políticos e mulheres domésticas. Embora patriarcal, ela limita

os poderes do pai em vários pontos e reconhece o direito do divórcio (PERROT, 1991, p.17).

São definidos então novos espaços de sociabilidade para o indivíduo e seus direitos privados, ainda que com restrições e ambiguidades, como, por exemplo, a Igreja, as corporações, a nobreza, o seio familiar. A família se instala numa fronteira entre o público e o privado, acarretando um processo cada vez mais acentuado de invasão da autoridade pública na vida familiar. O casamento, por exemplo, se torna secularizado e, para a cerimônia ser legal, deveria contar com a presença de uma autoridade municipal, não bastando mais apenas as normas do Antigo Regime em que a troca do sim era testemunhada pelo padre.

Nesse contexto, a família se torna para o indivíduo a garantia da moralidade natural. É definida como monogâmica e patriarcal, com papéis claramente definidos entre os membros, sendo construída racional e voluntariamente.

No século XIX, o pensamento sobre a família é influenciado pelos problemas relacionados à reconstrução política, jurídica e social pós-revolucionária da época. “Os grandes polos de reflexão são três: as fronteiras entre o público e o privado, e a ideia de “esferas”; o conteúdo da sociedade civil; os papéis masculino e feminino.” (PERROT, 1991, p. 93). De certo modo, a família enquanto comunidade natural é definida como a chave para a felicidade individual e para o bem público. Sendo a família o fundamento da monarquia, ela é, em si mesma, uma monarquia paterna, “[...] uma sociedade de linhagem que garante a estabilidade, a duração, a continuidade” (PERROT, 1991, p. 98).

De acordo com Perrot (1991, p. 105), a família é responsável pelo regimento dos interesses privados, e seu bom andamento é importante para o vigor dos Estados e o progresso da humanidade.

Cabe-lhe um número de funções. Elemento essencial da produção, ela assegura o funcionamento econômico e a transmissão dos patrimônios. Como cada célula reprodutora, ela produz as crianças e proporciona-lhes uma primeira forma de socialização. Garantia da espécie, ela zela por sua pureza e saúde. Cadinho da consciência nacional, ela transmite os valores simbólicos e a memória fundadora. É a criadora da cidadania e da civilidade. (PERROT, 1991, p. 105).

Sob todos esses moldes, a família é como um conjunto de pessoas e bens, herdados e transmitidos, regidos pela lei, natural e civil. Enquanto parte do sistema econômico social, a família se constitui como um modelo de gestão, reforçado pela Revolução Industrial, no que diz respeito ao modo de produção familiar. A unidade básica de economia é a casa, que se constitui como espaço de trabalho, e a família, uma própria empresa, sendo os papéis de mulheres, homens e filhos devidamente esclarecidos por meio da divisão sexual do trabalho¹³. Nesse sentido,

O paternalismo foi o primeiro sistema de relações industriais [...] Ele supõe no mínimo três elementos: moradia no local, linguagem e práticas de tipo familiar (o patrão é o “pai” dos operários, e empresa constitui uma “grande família”, e a falência seria a “morte”). (PERROT, 1991, p. 110).

Entre tantas transformações na vida pública e privada, no âmbito do trabalho industrial e do núcleo familiar, cada grupo social, cada país, sintetiza um tipo de sentimento familiar, seguindo lógicas e estruturas diferentes. Segundo Perrot (1991, p. 118), cada organização familiar produz tensões próprias e sentimentos específicos. No entanto, reproduzia-se em todos esses modelos o poder patriarcal em que o homem, na figura do pai, era o senhor de tudo, o controlador da casa, o responsável.

Ainda que tal modelo tenha sido fixo por grandes períodos da História, ao adentrarmos o século XX, ele se move e se reestrutura de acordo com as reformulações sociais, sob efeito de muitas influências de papéis definidos, expansões econômicas e tecnológicas, etc. A própria expansão e emancipação dos indivíduos no que diz respeito a sua psique, sua autonomia e liberdade de ações atinge todas as camadas da vida social, bem como as expressões sociais coletivas muito mais atentas e difundidas reivindicando direitos, por exemplo, das mulheres, tendo o feminismo ganhado maior espaço para ampliar seus debates. Mais à frente nos dedicaremos a entender como a família no

¹³ Divisão de tarefas construída histórica e socialmente entre homens e mulheres decorrentes das relações sociais de sexo, nas quais ao homem se estabelecem majoritariamente as funções de produtivas e às mulheres as funções reprodutivas.

Brasil tem passado por transformações e permanências desde os primeiros séculos da colonização.

1.2. A família em perspectiva: entre o histórico e o social

Desde os primeiros registros que conhecemos e que tratam da organização da humanidade em grupos, o homem tem a necessidade de socializar-se para viver, procriar e se desenvolver. Ao pensarmos no assunto, nos remetemos ao filme “A guerra do fogo” gravado em 1981¹⁴. Ainda que receba várias críticas, o retrato que ele apresenta sobre a vida dos homens das cavernas nos leva a pensar na constituição dos primeiros grupos humanos. No período paleolítico da história, também denominado de Pedra Lascada, há cerca de 80.000 anos A.C, os seres humanos já se comunicavam e se organizavam em grupos e desenvolviam as primeiras formas de sociabilidade. A última cena do filme, quando o casal de Neandertais está olhando para lua, o homem, ao acariciar a barriga da mulher que está grávida, nos faz pensar que o afeto e a aproximação das pessoas esteja relacionado ao processo de socialização e surgimento de grupos.

Acontece que a forma como essa socialização ocorre em cada época é marcada por processos históricos, mudanças e rupturas que refletem no modo de organizar-se socialmente. As formas de estruturas sociais existentes e a origem de novas formas de convivência são resultado e fruto do seu tempo e lugar. Homens e mulheres, em cada lugar e a seu tempo, reorganizam as estruturas sociais existentes, o que origina novas formas de convivência.

Durante todo o processo de desenvolvimento vital, o ser humano se constitui dentro de um contexto social e histórico, e seu primeiro espaço de socialização é marcado pela existência de outros adultos que o cuida. Um ser humano não sobrevive sozinho. Sempre há alguém com quem nos socializemos, e a esse agrupamento de pessoas que convivem e cuidam uns dos outros denomina-se família, seja ela constituída de vivência biológica ou sociológica.

¹⁴ ANNAUD, Jean-Jacques. La Guerre Du Feu. 1982

Atualmente na sociedade, ainda que com o avanço de algumas legislações¹⁵, é comum a definição de família estabelecida pela ligação entre indivíduos que se forma por laços de parentesco, e pela união de homens e mulheres com filhos. Essa definição é defendida pelo Estatuto da Família, conforme citado anteriormente, fundada na ideia de família patriarcal. Esse conceito, porém, é muito mais amplo, podendo compreender pessoas que convivem numa mesma residência, unidas ou não pelo casamento, e até mesmo grupo de pessoas que não dividem um mesmo espaço residencial, mas que entre si compartilham alguma história de vida, que lhes permitiu criar laços afetivos.

O conceito de família, de acordo com Maluf (2010), tem passado por diversas mudanças mediante os redimensionamentos da sociedade através dos tempos, constatando que:

Na evolução história da família, além da família tradicional, formada pelo casamento, a introdução de novos costumes e valores, a internacionalização dos direitos humanos, a globalização, o respeito do ser humano, tendo em vista sua dignidade e os direitos inerentes à sua personalidade, impôs o reconhecimento de novas modalidades de família formadas na união estável, no concubinato, na monoparentalidade, na homoafetividade e nos estados intersexuais, respeitando as intrínsecas diferenças que compõem os seres humanos (MALUF, 2010, p. 05)¹⁶.

O momento histórico é um fator preponderante para se pensar a face da família em épocas distintas, tendo em vista que tal conceito muda, avança, retrocede, é alternado e reinventado, carecendo de análises sociológicas para se sustentar na atualidade.

Se voltarmos nosso olhar para os primeiros séculos da colonização do Brasil, observamos que o modo como se organizavam as famílias e a vida doméstica sofria influências advindas de fatores que determinavam a formação da sociedade brasileira:

A distância da Metrópole – que dividia muitas vezes os membros de uma família entre os dois lados do Atlântico –, a falta de mulheres brancas, a presença da escravidão negra e indígena, a constante

¹⁵ Lei da união homoafetiva; Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei da adoção; entre outras.

¹⁶ Aqui constatamos que a definição do Estatuto da família está na contramão dos estudos sobre a diversidade de composições familiares.

expansão do território, assim como a precariedade de recursos e de toda sorte de produtos com os quais estavam acostumados os colonos no seu dia-a-dia, são apenas alguns dos componentes que levaram a transformações de práticas e costumes solidamente constituídos no Reino, tanto no que se refere à constituição das famílias como os padrões de moradia, alimentação e hábitos domésticos (ALGRANTI, 1998, p. 84 e 85).

Os fatores indicam que, no processo de colonização brasileira a diversidade populacional da colônia era outro elemento que marcava o modo como a sociedade se organizava. Colonizadores, nativos, africanos oriundos do tráfico negreiro firmavam uma grande diversidade interna. Por meio da convivência e das relações estabelecidas nesse contexto, foi se originando “a categoria de colonos, que, depois, foi se descobrindo como “brasileiros” – paulistas, nordestinos, mineiros, etc.” (NOVAIS, 1998, p. 23). Essa tomada de consciência dos colonos, firmando-se brasileiros, foi um passo importante na história da colônia, pois instituiu nossa identidade enquanto povo e nação composta de forma tão diversa.

Apontar essas características da sociedade colonial brasileira, pautada na heterogeneidade, é importante, pois ela possui elementos que podem subsidiar nosso trabalho no que tange às formações familiares da época e na constituição das primeiras famílias. Tal diversidade nos remete a pensar nas variadas formas de povoamento que iam se assumindo: diferentes e variáveis modos de convívio, originados pelas formas de organização do vasto território brasileiro; alguns formados por grupos com características mais sedimentadas e profundas, outros com povoamentos e constante mobilidade (NOVAIS, 1998, p. 24).

As formas de vida na colônia se manifestavam por meio da intimidade cotidiana entre a população, delimitada pelas estruturas básicas de formação social que se instauravam. A divisão do trabalho foi um elemento que contribuiu definitivamente no molde como a sociedade se apresentava: dominantes e os dominados, os escravos e os senhores. Nesse sentido:

A organização familiar, por exemplo, bem como as formas de moradia são afetadas diretamente por essa clivagem fundamental; os tipos de famílias e as formas de moradia configuram-se diferentemente nas áreas e nas situações em que dominam os extremos (senhor/escravo) ou em que predominam as formas intermediárias de

homens livres, pobres, pequenos produtores, etc. (NOVAIS, 1998, p. 27).

A partir dessa grande pluralidade social existente, as primeiras formações de organização familiar eram compostas de diferentes tipos de união, sendo elas sacramentadas ou não. O próprio processo de escravidão, sendo uma estrutura de formação social vivida na época, desencadeava relações sociais dominantes que emergiam situações de vida bastante características, que marcavam o cotidiano e a intimidade das populações coloniais. Do envolvimento do senhor branco com a escrava negra, nascia o mestiço escravo. Sendo a miscigenação “ao mesmo tempo um canal de aproximação e uma forma de dominação, um espaço de amaciamento e um território de enrijecimento do sistema” (NOVAIS, 1998, p. 28).

Nas tentativas de formação dos primeiros núcleos de povoamento até por volta do século XVIII, as hierarquias sociais iam se delimitando e com elas inventaram-se arranjos familiares e formas de relações interpessoais pouco duradouras. O desbravamento do território e a mobilidade social existente afetavam as tentativas de privacidade. Contudo, ainda que contraditoriamente, tornava-se crescente uma sensibilidade mais afetiva causada pelo isolamento, valorizando-se, assim, a criação de espaços mais íntimos.

Nesse sentido, pensar a organização social e, como consequência, a familiar, faz-se necessário pensar nos domicílios como um “espaço de convivência da intimidade” (ALGRANTI, 1998, p. 85), pois, de uma forma geral, naquele determinado período:

O domicílio, portanto, se sobrepõe à família numa análise desse tipo, na medida em que as famílias, além de se constituírem a partir de diferentes tipos de uniões (sacramentadas ou não), encontravam-se muito frequentemente dispersas por longos períodos – característica de certa forma imposta pela própria colonização. (ALGRANTI, 1998, p. 86).

A composição domiciliar na colônia era diversificada e por vezes numerosa, reunindo em alguns casos pessoas de uma mesma família nuclear e, no mais, um ou dois escravos, e em outros, para além dessa composição, havia também parentes próximos agregados, viúvas, irmãs solteiras, etc. Em alguns domicílios era possível encontrar mães com seus filhos e sem o marido, ou até mesmo um casal de marido e mulher em que a concubina do marido

também habitava o mesmo lar. Dentre os casos, havia os filhos naturais e os ilegítimos que acabavam sendo criados todos juntos como filhos legítimos da família.

A prática do casamento era tida como uma dignificação das pessoas e o ato de oferecer dotes pela união não consensual era comum. Para os colonos, o casamento era considerado um *status* e lhes conferia segurança, ainda que *a priori* o casamento sacramentado era em sua essência um projeto colonizador do Estado e da Igreja, sendo “o bastião da família, a união dos corpos e consequentemente das relações sociais.” (ALGRANTI, 1998, p. 136).

Paralelamente à união sacramental como um mecanismo para incentivar o povoamento na colônia, ainda que se mantivessem firmes as regras da Igreja Católica e as penas de excomunhão, existiam os casos de adultério que fugiam a essa ordem social e religiosa. Os filhos ilegítimos advindos das relações extraconjugais e a formação do que se vem a denominar de “não-família” eram parte da realidade vivida pelos colonos, que, posteriormente, deu origem a outros modelos.

Há relatos demonstrando que, desde o século XVI, na ausência de mulheres brancas, os colonos se uniam em concubinato com as índias e as negras, que acabavam lhes dando muitos filhos ilegítimos, mas se casavam com as brancas do Reino para que o patrimônio familiar fosse aumentado legitimamente. É evidente que esses filhos bastardos se tornavam escravos das famílias, ou eram criados como agregados, vivendo todos juntos no mesmo domicílio, valendo lembrar a obra de Gilberto Freyre “Casa-grande & Senzala”, que retrata as características desse período. Ainda que tais práticas de adultérios fossem mantidas, havia entre os colonos um “sentimento familiar”, uma necessidade de se manter a legitimidade das famílias e regulamentar a ordem social.

No século XIX, durante o Império, as noções de privacidade e direitos civis começaram a se consolidar. A promulgação da primeira Constituição, de 1824, e a assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel em 1888, que tornou os escravos livres, foram acontecimentos que trouxeram para o cenário nacional, num contexto histórico e social, grandes transformações.

A constituição da família escrava ganha atenção no cenário nacional, pois, estando livre dos seus senhores, da Casa Grande e da Senzala, a população negra poderia, em tese, se relacionar socialmente e constituir seus núcleos familiares, por vezes até sob as bênçãos da Igreja, ainda que tivesse permanecido por longos anos à margem da sociedade.

Durante muitos anos, num fluxo intenso de mudanças estimuladas por uma nova dinâmica do contexto social e também impulsionada pela economia internacional nos séculos XIX e XX, a sociedade brasileira é afetada “desde a ordem e as hierarquias sociais, até as noções de tempo e espaço das pessoas, seus modos de perceber os objetos ao redor, de reagir a estímulos luminosos, a maneira de organizar suas feições e de sentir a proximidade ou o alheamento de outros seres humanos.” (SEVCENKO, 1998, p.7).

Nesse contexto é perceptível que nenhum outro período anterior no país possa ter envolvido as pessoas de maneira tão completa e num rápido processo de transformação social dos mais diversos hábitos cotidianos, não apenas no Brasil, mas no mundo como um todo. Sevcenko (1998), citando Hobsbawn, aponta que o grande marco para essa mudança de paradigma social foi a Revolução Industrial nos anos de 1780, com a expansão das indústrias de ferro, carvão e máquinas a vapor, e posteriormente a Segunda Revolução Industrial em 1870, também conhecida como Revolução Científico-Tecnológica, sendo a primeira manifestação da economia mecanizada. Esses fatores nos levam a pensar que a realidade vivida muda e se transforma também em virtude dos aspectos e interesses socioeconômicos de uma sociedade.

De acordo com Sevcenko (1998), em virtude dessas transformações:

Não bastava, entretanto, às potências incorporar essas novas áreas às suas possessões territoriais, era necessário transformar o modo de vida das sociedades tradicionais, de modo a instilar-lhes os hábitos e práticas de produção e consumo conformes ao novo padrão da economia de base científico-tecnológica (SEVCENKO, 1998, p.12 e 13.).

No caso específico do Brasil, com o surgimento e a ampliação das cidades, o processo de migração e imigração também cresce de maneira acelerada, impulsionado principalmente pelas relações de trabalho. O mundo do trabalho é um fator preponderante para pensar mudanças nas relações

familiares, já que na sociedade pré-industrial, a unidade primária de trabalho era o ambiente familiar, em que as pessoas possuíam pedaços de terra para seu uso-fruto e sustento, e no mais desenvolviam pequenas manufaturas dentro de casa.

Com o advento das empresas de capital intenso, quando se trabalha fora de casa por salários, a esfera doméstica e econômica se desvinculam, ganhando uma nova face, bem como a ideia de família e sua função. Há registro de que, em períodos anteriores ao da modernização, as famílias eram extensas, compostas por vários filhos e gerações, como avós, tios, vivendo juntos numa mesma casa, e que essa realidade muda após a Revolução Industrial, quando as famílias passam a se estruturar de forma nuclear. O trabalho feminino ganha espaço, ainda que com remunerações, direitos e carga horária desiguais em relação aos homens.

Em virtude desses fatores e da importância de compreendê-los em seus diferentes períodos da sociedade brasileira, nossas análises e estudos nos aproximam do panorama familiar que temos atualmente, cada família com suas especificidades e características organizacionais próprias. Nesse sentido, em que medida a composição da vida doméstica, as estruturas e composições familiares na vida privada se aproximam ou se distanciam dos modelos e configurações familiares (e sociais) que temos hoje? Essa é uma questão a ser pensada por diversos aspectos.

Um desses aspectos seria o casamento e as uniões matrimoniais. No Brasil, as uniões matrimoniais sempre foram regidas por leis que mudaram ao longo do tempo, o que de certo modo dificulta comparações por períodos. A título de exemplo, no período Imperial, o vínculo religioso católico era o único que determinava o estado conjugal das pessoas. No entanto, a partir de 1870, cabia não somente à Igreja, mas também ao Estado, organizar esses registros civis. Já na República, no ano de 1890, criou-se o casamento civil, que independendo do religioso, é o único a ter validade jurídica e civil. (BERQUÓ, 1998, p.412).

Outro aspecto que ao longo dos anos tem se modificado, são as informações a respeito do estado conjugal das pessoas obtidas por meio dos censos, que, em 1872, ainda no Império, só considerava enquanto estado civil

para compor a lista de “famílias”, os solteiros, os casados e os viúvos, reconhecendo, a partir de 1890, a condição de divorciado.

Em paralelo às uniões matrimoniais, o Código Civil de 2002, no Título III, legitima a União Estável entre os cidadãos e esclarece que:

Art. 1.723. É reconhecida como entidade familiar a união estável entre o homem e a mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família.

§ 1º A união estável não se constituirá se ocorrerem os impedimentos do art. 1.521; não se aplicando a incidência do inciso VI no caso de a pessoa casada se achar separada de fato ou judicialmente.

§ 2º As causas suspensivas do art. 1.523 não impedirão a caracterização da união estável.

Art. 1.724. As relações pessoais entre os companheiros obedecerão aos deveres de lealdade, respeito e assistência, e de guarda, sustento e educação dos filhos.

Art. 1.725. Na união estável, salvo contrato escrito entre os companheiros, aplica-se às relações patrimoniais, no que couber, o regime da comunhão parcial de bens.

Art. 1.726. A união estável poderá converter-se em casamento, mediante pedido dos companheiros ao juiz e assento no Registro Civil.

Art. 1.727. As relações não eventuais entre o homem e a mulher, impedidos de casar, constituem concubinato (BRASIL, 2002, p. s/n).

Segundo Berquó (1998), o que modela a biografia das pessoas são os acontecimentos que se sucedem ao longo de suas vidas, e tais situações se refletem nas configurações familiares, analisadas em um dado momento. Por exemplo, uma mulher morando sozinha com um filho pode ter vários motivos:

Casou-se, teve um só filho ou apenas um sobreviveu, depois separou-se ou ficou viúva e ainda não voltou a casar-se ou nunca o fará. Ou ela casou-se, teve mais de um filho e, ao separar-se, o marido ficou com a guarda dos demais filhos, ou estes moram com os avós por causa da separação ou viuvez da mãe. Ou então ela é mãe solteira, seja biológica, seja adotiva. Ou, ainda, se for mais velha, os demais filhos já podem ter morrido ou saído de casa para formar novas famílias ou partir em trajetórias migratórias à procura de outros destinos (BERQUÓ, 1998, p. 413).

Para a análise dessa conjuntura, faz-se necessário pensar em fatores como sexo, idade, fecundidade, natalidade, mortalidade, casamento, divórcio, migração territorial, fatores esses que, por sua vez, dependem de questões e transformações econômicas, sociais, culturais ao longo do tempo. Tais fatores são primordiais para se pensar também na diversidade de composições familiares que temos hoje em nossa sociedade.

Nas últimas décadas, mudanças e permanências do ponto de vista estatístico e demográfico têm marcado a estrutura familiar brasileira. Nesse sentido, o modelo nuclear de família ainda predomina, mas o tamanho da família diminuiu, além de crescer o número de uniões conjugais sem vínculos legais e também de arranjos monoparentais (BERQUÓ, 1998, p. 414).

Além desses aspectos, a posição da mulher e os novos padrões de relacionamento entre os membros de uma família trazem para a estrutura familiar uma nova configuração, abandonando a ideia de hierarquia e prevalecendo o conceito de igualdade.

Pesquisas apontam que o número de unidades domiciliares tem crescido intensamente nos últimos anos, situação que pode ser explicada, não de maneira geral, mas em boa parte, por conta do acentuado índice de separações e divórcios, os quais levam um dos membros a procurarem outro lugar para viver e, assim, constituir uma nova família. Para além desses motivos, o crescente número de pessoas que optaram por migrar de suas famílias de origem e morarem sozinhas, constituindo seu próprio lar, e novos domicílios. De acordo com Berquó:

Também atuam como determinantes do aumento do número de unidades domiciliares, novos estilos de vida, como uniões estáveis que não envolvem coabitação, jovens vivendo sozinhos ou em companhia de outros jovens fora da casa dos pais, e arranjos de adultos, aparentados ou não, morando juntos (BERQUÓ, 1998, p. 423).

Concordamos com as assertivas de que a família desde sempre desempenha um papel fundamental na vida dos indivíduos e que, no decorrer do tempo histórico e das transformações sociais, ela altera seus modelos estruturais e organizacionais, em face das mudanças de paradigmas sociais. Nesse sentido, na sociedade contemporânea, o conceito não pode mais ser entendido somente por meio de laços consanguíneos, relações parentais, ou aspectos legislativos, mas também pelo conjunto de significados advindos das relações e interações entre as pessoas.

Por meio da tessitura desse capítulo, comprovamos que a discussão sobre família é extensa e pode ser realizada por diversas áreas, no entanto o nosso recorte para esta pesquisa em nível de mestrado, deu-se por meio de uma análise mais ampla, a partir de autores que se dedicaram a escrever sobre

a vida privada no Brasil e concomitantemente sobre o conceito de família. Cada um, ao tecer suas análises contextualizadas em seu tempo e espaço, nos ensina que todo o processo de evolução da humanidade é permeado por mudanças que causam rupturas de paradigmas e desses decorrem as mais diversas reações sociais de cunhos pessoais e coletivos.

Atualmente não podemos mais falar em família, mas sim em famílias. A diversidade de composições existentes nos auxilia a pensar numa sociedade que hoje se configura por meio da diversidade cultural e que, em decorrência disso, carrega e dispara a todo momento grandes preconceitos para com as singularidades.

Se a sociedade de modo geral se apresenta conservadora em sua grande maioria, excluindo e marginalizando todo aquele que não se enquadra em um padrão pré-determinado, a escola, com seu papel emancipatório, democrático e formador de indivíduos, deve promover discussões e debates que articulem os saberes relacionados à temática em questão, de modo que englobe todas as formas de famílias possíveis e existentes que compõem uma sala de aula, por exemplo.

É evidente que esse nível elaborado de discussão não vai ao encontro das particularidades referentes à faixa etária das crianças nos primeiros anos de escolarização, mas são saberes fundamentais e necessários para que professores ao trabalhar esse conteúdo em sala de aula, estejam conscientes de que existem, e sempre existiram, outras formas de configurações familiares, e aborde-as de forma historicizada.

Abordar esse conceito tão formador da nossa personalidade enquanto sujeitos sociais se apresenta nas propostas curriculares como conteúdo a ser ensinado no ensino de História para crianças será o objetivo do capítulo seguinte da dissertação.

CAPÍTULO 2

A FAMÍLIA E O ENSINO DE HISTÓRIA: COMO O TEMA É APRESENTADO NAS PROPOSTAS CURRICULARES?

Não é comum nos perguntarmos sobre o que é importante ensinar sobre família na escola. Na verdade, não é comum nos perguntarmos por que muitas temáticas são ensinadas na escola. Limitamo-nos a compreendê-las como conteúdo posto para ser ensinado. No cotidiano da ação pedagógica não refletimos sobre o fato de que um tema é escolhido para constar nos currículos em algum momento e em algum contexto específico por determinadas pessoas. Ao estruturarmos este capítulo, pensamos nas múltiplas e variadas formas de se conduzir a discussão acerca do tema em questão. Sabemos que o mesmo deve ser tratado de forma historicizada fazendo referência ao contexto social em que nos encontramos.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é entender como o conceito de família é apresentado nos documentos curriculares como conteúdo a ser ensinado em História nos primeiros anos de escolaridade. Para tanto optamos por trabalhar com a análise de diferentes propostas curriculares, sendo apresentadas em documentos oficiais de instâncias distintas: federais, estaduais e municipais. Ao definirmos os documentos a serem analisados nos deparamo-nos com um escopo temporal de 30 anos, período consideravelmente relevante para tecermos análises a respeito da temática proposta¹⁷.

Os documentos aqui organizados cronologicamente, a saber: o Currículo Básico do Paraná para a Escola Pública do Paraná (1990); os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997); a Proposta Pedagógica Municipal de Londrina História (2009); e o documento intitulado Ensino

¹⁷ Em abril de 2017 foi entregue a versão final da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) ao CNE (Conselho Nacional de Educação), que vem a ser um documento de caráter normativo, elaborado pela Secretaria de Educação Básica do MEC no ano de 2015, e que tem por objetivo orientar e subsidiar as propostas curriculares de todas as escolas brasileiras, públicas e particulares, em todos os segmentos da Educação Básica, definindo e firmando os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento dos alunos. Optamos por não utilizá-la em nossa pesquisa por se tratar de um documento que ainda encontrava-se em fase de construção.

Fundamental de nove anos: Orientações Pedagógicas para os anos iniciais (2010), apesar de serem documentos de instâncias distintas, pensados e elaborados em épocas e contextos diferentes, apresentam o que se espera enquanto objetivos a serem atingidos e as intencionalidades educacionais e pedagógicas a serem colocadas em prática no ensino escolarizado, a fim de alcançar uma educação democrática e igualitária, que vá ao encontro das necessidades sociais existentes e que seja capaz de ampliar o debate e a apropriação de assuntos latentes na sociedade. Após uma análise geral, constatamos que em todos eles, respeitando sua estrutura textual e a forma como as orientações são apresentadas, a temática família é existente enquanto conteúdo a ser ensinado na escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tratando-se da aprendizagem de conceitos na escola e, mais especificamente, no ensino de História, quando pensamos em quais conceitos ensinar, essa indagação, de acordo com Schmidt (1999), precisa estar em concordância com “a concepção de História que se tem” e as perspectivas metodológicas do ensino que a sustentam, além de considerar “os objetivos que se pretende alcançar, os interesses dos alunos e a própria inserção dos alunos e dos professores na realidade em que vivem” (SCHMIDT, 1999, p. 151).

Como já dito anteriormente, não é comum nos perguntarmos o que é importante ensinar sobre família na escola. Não pensamos que esse conteúdo foi escolhido para estar lá em algum momento e em determinado contexto. Na maioria das vezes, não nos apropriamos do conteúdo família como sendo um conceito histórico e o ensinamos ao aluno numa concepção rasa, de forma que ele entenda que mora com pessoas e que essas pessoas constituem sua família. No entanto, isso ele já sabe, já conhece. Não é preciso ir à escola para aprender que família são as pessoas que moram com você, independentemente do grau de parentesco (pai, mãe, irmãos, avós, tios, etc.). Esse tipo de abordagem não auxilia na compreensão do que é uma família atualmente. Nesse sentido:

É importante também entender que todos os conceitos têm uma historicidade, isto é, o seu significado deve ser compreendido a partir do contexto que o produziu. Por exemplo, o conceito de colonização

significa uma coisa ao designar a colonização grega do Mediterrâneo, a colonização européia na época moderna e a colonização européia do século XIX. Neste caso, cada época produziu uma mudança no significado do conceito (SCHMIDT, 1999, p. 152).

A mesma argumentação para o conceito de colonização utilizado pela autora pode ser aplicada para o conceito de família, guardando as devidas proporções. Nesse sentido, pensamos em como seria possível compreender as alterações, ou as permanências, que o ensino sobre o conteúdo família sofre no contexto escolar.

Acreditamos que um dos caminhos seja o estudo das propostas curriculares oficiais. Para tanto, tal discussão carece de um entendimento sobre o que venha a ser o currículo escolar enquanto norteador da prática pedagógica, para que possamos entender como essas propostas dialogam direta ou indiretamente com a escola.

No currículo escolar são expressas as intencionalidades educativas em concomitância aos conteúdos a serem ensinados, bem como os objetivos a serem atingidos pelos alunos. Em estudos anteriores¹⁸ realizados sobre o currículo e as suas interfaces na prática educativa, inferimos que, ao mesmo tempo que ele é o contexto de uma prática, é também contextualizado por ela, sendo de extrema importância analisar o currículo nos seus conteúdos e formas, para entender a missão da instituição escolar nos seus níveis e modalidades. As escolas, no geral, independentemente do tipo de instituição, modelo de educação ou nível educativo, adotam seus interesses, suas finalidades, sua missão, e tudo isso se reflete nos currículos. Acolhem alunos de diferentes origens sociais, idades, que estarão imersos em níveis diferentes de ensino, em uma gama enorme de conteúdos, elementos esses também presentes nos currículos escolares. Portanto:

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de interação social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o

¹⁸ Sobre esse estudo, ver “TONHOLO, Thamiris Bettiol. Ressignificando as datas comemorativas na escola: Outros olhares para a prática educativa, 2014”.

interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição (SACRISTÁN, 1998, p. 17).

O que denominamos de currículo escolar não deve se limitar a um corpo de conhecimentos e um elenco de conteúdos, mas instituir-se num terreno para conexão de múltiplos agentes, envolvendo nessa dinâmica uma gama das mais variadas práticas. Quando relacionamos o currículo com o contexto, seus sujeitos, interesses e valores, compreendemos o mesmo como *práxis*, organizado e contemplado num enfoque processual, de “[...] configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (SACRISTÁN, 1998, p. 101).

Dessa forma, para entender o currículo enquanto prática, é preciso concebê-lo como sendo um objeto privilegiado para pensar as contradições existentes entre as intencionalidades, que se propõe, e a prática educativa, que se executa. Quando não consideramos essas interações, não compreendemos na verdade o que se aprende, o que se ensina, e os desdobramentos desse processo nos contextos educacionais, sendo imprescindível reconhecer tais contextos e as práticas que por meio dele interagem.

Sacristán (1998) denomina a prática pedagógica dos professores em sala de aula como currículo em ação e estabelece um valor sobre essa prática que vai além do fazer técnico, sendo o currículo construído também por meio de elementos que constituem a postura do professor durante sua trajetória acadêmica, configurando-se como prática reprodutora ou inovadora. Nessa medida, se entendemos o currículo como uma construção social, conseqüentemente, ele se articula num determinado contexto e é moldado pelas condições desse contexto e pelos sujeitos envolvidos no processo. Sendo assim, pensar no currículo e nas práticas educativas a quem ele se destina requer pensar na cultura, nas ideologias, nos professores e, principalmente, nos alunos (sujeitos), que, em última instância, são a quem se destina o currículo.

Tratando-se de documentos oficiais a serem analisados e entendendo os como propostas para serem contextualizadas e implantadas nos currículos

escolares, para compor o texto do capítulo, optamos por apresentar primeiramente dados descritivos relativos aos documentos que dizem respeito ao contexto de criação de cada um, sua concepção sobre educação e sobre a aprendizagem da História, e as suas particularidades e intencionalidades para o trato com a temática família. Posteriormente, propomos realizar uma abordagem analítica sobre como a temática família chega à escola e se transforma em conteúdo a ser ensinado por meio dos estudos acerca do ensino de História para crianças.

2.1 Currículo Básico para escola pública do Paraná - CBPR (1990)

O CBPR é um documento criado no ano de 1990, durante o governo de Álvaro Dias, tendo como Secretária da Educação, Gilda Poli Rocha Lurdes, num contexto de lutas e busca por melhorias na educação e no ensino da escola pública do Estado. Nesse documento estão sintetizadas as aspirações dos professores num contexto de abertura democrática no período pós-ditadura civil militar (1964-1984). Foi construído e pensado coletivamente por professores e consultores especialistas de cada área do conhecimento, expressando o resultado de um projeto político-pedagógico que fosse ao encontro de questões e necessidades sociais da sociedade brasileira na época. Nesse sentido, ao repensar os conceitos teórico-metodológicos de cada área do conhecimento, foi possível estabelecer novos olhares para aspectos relacionados à visão de mundo, conteúdos curriculares, caminhos metodológicos e também dos processos avaliativos.

Uma das mudanças no ensino proposto naquele momento, que fomentaram a discussão para o CBPR, foi à implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (1ª e 2ª série) no ano de 1988, que em síntese caracterizou-se na criação de propostas que garantissem, tanto em categorias curriculares, quanto organizacionais da escola, a permanência e continuidade dos alunos, sem que houvesse interrupções no processo de ensino-aprendizagem, extinguindo, assim, a reprovação na 1ª série, sendo um processo que, de maneira geral, não contemplava todos os avanços da criança. A partir dessas questões, buscou-se uma nova concepção de Alfabetização, no sentido de

garantir que a apropriação da linguagem escrita não se reduzisse meramente ao domínio do sistema gráfico, mas que possibilitasse ao aluno a integração na cultura letrada, advinda da aprendizagem e de conexões mentais desenvolvidas por meio das mais variadas formas sociais de produção. É nesse contexto que, ao pensar novos caminhos e olhares para o processo de alfabetização como etapa fundamental para o prosseguimento do aluno no saber escolarizado, se entendeu, de forma igualmente necessária, repensar o currículo do ciclo educacional como um todo.

A proposta teórico-metodológica que sustenta o trabalho e a prática docente no Currículo Básico do Paraná tem como princípio norteador as premissas da teoria histórico-crítica, entendendo o saber escolar como sendo a transmissão e assimilação do conhecimento científico produzido pela humanidade ao longo do tempo e compreendendo a Pedagogia enquanto ciência, cabendo a ela a organização dos conteúdos científicos de modo assimiláveis (PARANÁ, 1990). Dessa forma, professor e aluno são considerados agentes sociais presentes na relação ensino-aprendizagem e, ainda que ocupem funções diferentes nesse processo, ambos estão inseridos numa mesma prática social global.

No que tange à disciplina de História, as discussões apresentadas no documento foram realizadas pelas autoras Maria Auxiliadora M. dos Santos Schmitd e Judite Maria Barbosa Trindade, apresentando, na época, para além da reorganização dos conteúdos, uma nova visão da História enquanto área do conhecimento, bem como “[...] uma necessária renovação das concepções sobre a natureza do processo histórico e sobre o ensino de História” (PARANÁ, 1990, p. 72). Ao escrever os documentos, as autoras alegavam que a lógica tradicional na organização dos conteúdos curriculares está disposta de acordo com a concepção de que a História é permeada por fatos e encaminhada pela narrativa, sendo preciso muito pouco para estudar e aprender História, pois, nesse movimento, tal processo se dá por meio de um ordenamento de fatos e da atitude mecânica de decorar nomes e datas, transmitindo a história da humanidade por meio de uma retrospectiva cronológica do passado. Para abandonar essa visão tradicional da disciplina e compreender a aprendizagem

da História de modo crítico, alguns princípios são elencados como importantes para a definição da História enquanto Ciência. Contudo

A função do ensino de História desejável, no entender dos professores do 1º grau, deve dar conta de superar os desafios de: desenvolver o senso crítico, rompendo com a valorização do saber enciclopédico, socializando a produção da ciência histórica, passando da reprodução do conhecimento à compreensão das formas de como este se produz, formando um homem político capaz de compreender a estrutura do mundo da produção onde ele se insere e nela interferir. (PARANÁ, 1990, p. 74-75)

Partindo desses pressupostos, o ensino de História assume seu caráter investigativo, questionador e não neutro. No que diz respeito ao trabalho com os conteúdos a serem ensinados e referentes a cada série, além de apresentarem uma perspectiva histórica, esses conteúdos devem possibilitar aos alunos situarem os acontecimentos no tempo e no espaço. Dessa forma, elementos como ordenação temporal, sucessão e cronologia, importantes para a aprendizagem da História, instigam o pensamento do aluno e despertam a curiosidade de acordo com cada grau de desenvolvimento em que ele se encontra.

Sendo o tema família o foco da nossa análise e como esse conteúdo é apresentado para ser trabalhado nos primeiros anos do Ensino Fundamental, apresentamos recortes do documento em que é possível evidenciar tal temática, ou, ainda, inferências para o trabalho com o tema. Além disso, considerando a Educação Infantil uma etapa significativa que precede um Ensino Fundamental de qualidade, entendemos ser importante abordar também a descrição de tais conteúdos nessa etapa da escolarização:

Unidade Temática: Introdução ao Estudo das Sociedades.

Temas: As Relações Individuais e Coletivas.

I – História do aluno: cronologia, criação e satisfação das necessidades; origens das coisas que o aluno precisa (quem faz, como faz, com o que faz, para que faz)

II – História da família; origem, criação e satisfação das necessidades; origem das coisas que a família precisa (quem faz, o que faz, como faz, para que faz). (PARANÁ, 1990, p. 78, *grifos nossos*)

É notória a discussão do conteúdo família contemplada na Educação Infantil, por meio da história do aluno e da história da família, partindo da premissa de que, ao chegar à escola, a criança já estabeleceu relações sociais

e pessoais, sendo a história de vida pessoal e familiar do aluno um fio condutor potente para o trabalho com formação da sua identidade. O estudo sobre origem, criação e satisfação das necessidades pessoais do aluno e da família torna possível o trabalho com outras questões relacionadas a formação das famílias, nascimento das crianças, primeiros cuidados e formas de se socializar no âmbito familiar, que, a princípio, é o núcleo mais próximo da criança. A sistematização dessas ações deve ser valorizada a fim de construir conhecimentos históricos e científicos por meio da compreensão de que a vivência da realidade imediata do aluno está diretamente atrelada à realidade maior de todos os homens no tempo e no espaço.

No Ciclo Básico de Alfabetização, que compreende a 1ª e 2ª série, a temática família se apresenta sempre mais centrada no aluno:

1.º Tema: Reflexão sobre a História.

Subtema: História do aluno

Conteúdos: Nome, sobrenome, origem. Objetos que usa: Individual e coletivo. Atividades: o que faz sozinho; o que faz junto com outras pessoas. Lazer, moradia, alimentação. Trabalho: remunerado, não remunerado. Acontecimentos de sua vida: passado/presente/futuro.

2.º Tema: Inserção no coletivo.

Subtema: A família/o grupo com o qual o aluno vive.

Conteúdos: A família/o grupo com o qual o aluno vive. As pessoas que formam este grupo; suas atividades individuais e coletivas; seu trabalho dentro e fora do grupo, os objetos de uso individual e coletivo; seus usos e costume; os acontecimentos do passado/presente/futuro do grupo (PARANÁ, 1990, p. 78, *grifos nossos*).

Ampliando as orientações curriculares desse segmento escolar, a temática família apresenta-se como conteúdo a ser trabalhado com questões mais abrangentes sobre sua origem, por meio do estudo do nome, sobrenome e elementos que compõem a vida pessoal. Há indicações no documento de que, ao trabalhar com essas questões, o professor utilize fontes e documentos, como fotografias, registros de nascimento, possibilitando assim um estudo investigativo da origem dos alunos. Ao ampliarmos as discussões para questões de análise mais coletivas do que individuais, possibilitamos ao aluno uma maior dimensão da sua vida na sociedade e na convivência com os outros. O trabalho com tais questões permite que o professor adentre discussões importantes relacionadas a fatores sociais e culturais, como, por

exemplo, a diversidade de composições familiares e a forma como as famílias se organizam socialmente, ainda que tais apontamentos não estejam presentes no documento.

2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de História – PCN's(1997)

Os PCN's para o Ensino Fundamental é um documento oficial criado no ano de 1997 pelo Ministério da Educação e do Desporto¹⁹. Tem a perspectiva de englobar discussões pedagógicas mais atuais, distanciando-se da concepção de uma educação tradicional e se aproximando de uma educação libertadora e democrática. O intuito é auxiliar o professor de 1ª a 5ª série na execução de seu trabalho em sala de aula no que diz respeito aos conhecimentos necessários à aprendizagem dos alunos, para que estes se constituam cidadãos plenos e conscientes de seu papel social.

O documento²⁰ foi pensado e elaborado por docentes de Universidades, técnicos, professores e especialistas das diferentes áreas do saber. Caracteriza-se como uma proposta curricular heterogênea que não se impõe sobre a autonomia das redes e núcleos de educação e ensino. Compreende sua diversidade, bem como a pluralidade cultural, regional e política da sociedade brasileira, podendo, então, ser concretizada nos currículos e propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas, estaduais e municipais de todo o país. Para que tais proposições sejam alcançadas e articuladas, são definidos alguns objetivos gerais para o Ensino Fundamental e, em decorrência e concordância destes objetivos específicos para cada segmento letivo. Cada área do conhecimento apresenta seus objetivos, conteúdos, orientações didáticas e critérios de avaliação, apontando “o que” e “como” se trabalhar. Além disso, são propostos Temas Transversais que englobam questões

¹⁹ Em 1985, foi criado o Ministério da Cultura. Em 1992, lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto. Somente em 1995, a instituição passou a ser responsável apenas pela área da educação. Informação disponível em <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>

²⁰ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>.

sociais, como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, conhecimentos esses oriundos das diferentes disciplinas e que são tratados de forma integrada às áreas, firmando discussões em relações de cunho interpessoal e social.

A caracterização da área de História contemplada no documento apresenta um longo histórico delineando como a concepção do ensino de História tem sido presente nos currículos desde a constituição do Estado brasileiro nas escolas de primeiras letras. Desde o Império, muitas reformulações foram feitas no sentido do que se entendia pelos conteúdos da História enquanto disciplina a ser ensinada. Algumas dessas reformulações são a mudança da concepção de História Sagrada, numa formação moral e cristã dos indivíduos, para uma História Profana, de caráter mais universal e menos religioso; a concepção de uma História Civilizatória e patriótica, no Regime republicano, que reduzia a História Nacional a História da Pátria; os chamados Estudos Sociais, que, durante o período da ditadura, unificaram e substituíram as áreas de História e Geografia, esvaziando os seus conteúdos e ganhando contornos ideológicos que justificavam tal projeto de ensino no governo militar; o retorno da História e da Geografia enquanto disciplinas curriculares devido ao anseio de um ensino mais democrático.

Dessa forma, entendemos que a História e seu ensino na escola passaram por diversas transformações no que diz respeito a sua concepção enquanto área do conhecimento a ser ensinada e enquanto saber científico de grande importância social. Para tanto,

O conhecimento histórico, como área científica, tem influenciado o ensino, afetando os conteúdos e os métodos tradicionais de aprendizagem. Contudo, não têm sido essas transformações as únicas a afetarem o ensino de História. As escolhas do que e como ensinar são provenientes de uma série de fatores e não exclusivamente das mudanças historiográficas. Relacionam-se com a série de transformações da sociedade, especialmente a expansão escolar para um público culturalmente diversificado, com a intensa relação entre os estudantes com as informações difundidas pelos meios de comunicação, com as contribuições pedagógicas — especialmente da Psicologia social e cognitiva — e com propostas pedagógicas que defendem trabalhos de natureza interdisciplinar (BRASIL, 1997, p. 26).

A construção da noção de identidade é um dos objetivos específicos mais relevantes do ensino de História. Sendo assim, é importante tratar das identidades individuais, sociais e coletivas a fim de propiciar reflexões acerca de sua atuação nas relações pessoais de convivência com o grupo social. Conhecer o outro possibilita ampliar o conhecimento sobre si mesmo “à medida que conhece outras formas de viver, as diferentes histórias vividas pelas diversas culturas, de tempos e espaços diferentes” (PARANÁ, 1997, p.27). Tratando-se dos conteúdos a serem ensinados nos primeiros anos do Ensino fundamental, mais especificamente os que contemplam a temática família, o documento apresenta para o Primeiro Ciclo (1ª e 2ª série), etapa de início da alfabetização, que o trabalho pedagógico seja realizado de forma a priorizar o uso de fontes orais e iconográficas, atrelando-as ao uso da linguagem escrita. A História Local e do Cotidiano é o eixo temático central nesse primeiro ciclo, possibilitando que os alunos desenvolvam sua capacidade de observar as relações sociais e econômicas no seu próprio tempo e reconhecer outros tempos vividos no cotidiano. Nesse sentido,

a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais (BRASIL, 1997, p. 41, *grifos nossos*).

Centrando nossa análise na temática família, para atingir essas intencionalidades no ensino, o documento traz orientações para que o professor ao organizar os conteúdos a serem trabalhados, contemple, por meio deles:

- Levantamento de diferenças e semelhanças individuais, sociais, econômicas e culturais entre os alunos da classe e entre eles e as demais pessoas que convivem e trabalham na escola: idade, sexo, origem, costumes, trabalho, religião, etnia, organização familiar, lazer, jogos, interação com meios de comunicação (televisão, rádio, jornal), atividade dos pais, participação ou conhecimento artístico, preferências em relação à música, à dança ou à arte em geral, acesso a serviços públicos de água e esgoto, hábitos de higiene e de alimentação.

- Identificação de transformações e permanências dos costumes das famílias das crianças (pais, avós e bisavós) e nas instituições escolares: número de filhos, divisão de trabalhos entre sexo e idade, costumes alimentares, vestimentas, tipos de moradia, meios de transporte e comunicação, hábitos de higiene, preservação da saúde,

lazer, músicas, danças, lendas, brincadeiras de infância, jogos, os antigos espaços escolares, os materiais didáticos de outros tempos, antigos professores e alunos (BRASIL, 1997, p. 41-42, *grifos nossos*).

A questão da família, enquanto conteúdo a ser trabalho nos primeiros anos de escolarização encontra-se presente no documento e são notórias as indicações para realizar esse trabalho. Entende-se que ao tratar do conhecimento de si próprio e do coletivo, das relações que o indivíduo estabelece consigo mesmo e com o grupo externo a si, constroem-se canais para discutir as diferenças e semelhanças existentes no meio social, característica importante do ensino de História.

Concomitantemente, abrem-se caminhos para um trabalho pedagógico que, no trato com a temática família, leve os alunos a aprenderem de forma contextualizada com questões sociais, históricas, culturais.

2.3 Proposta Pedagógica Municipal de Londrina de História (2009)

A Proposta Pedagógica do Município de Londrina é um documento elaborado no ano de 2009²¹, elaborado pela rede municipal de ensino²² que frente às mudanças ocorridas no campo educacional, em nível estadual e nacional, apresenta a organização do trabalho pedagógico da Secretaria Municipal de Educação subsidiando a elaboração das Propostas Pedagógicas das Escolas Municipais²³. Os princípios filosófico-pedagógicos que compõem o documento esclarecem que a educação não tem um fim em si mesma, muito

²¹ No ano de 2012 foram previstas algumas alterações para tal documento. Nesse sentido, atualmente a Proposta Pedagógica encontra-se em fase de reformulação, porém a versão do ano de 2009 ainda encontra-se em uso nas escolas. No documento não conta o ano de criação. Chegamos a essa informação por meio de questionamentos com técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Londrina. Entre os mesmos, houve divergência quanto ao ano de criação da proposta. Optamos por colocar a data que foi referendada por um maior número de técnicos.

²² No documento não é possível encontrar quais autores responsáveis por sua elaboração. Consta apenas que foi elaborado pela Rede Municipal de Ensino.

²³ Estudo anterior tendo a Proposta de Londrina como documento de análise pode ser encontrado em “TONHOLO, Thamiris Bettiol. Ressignificando o trabalho com as datas comemorativas na escola: Outros olhares para a prática educativa. 2014”.

pelo contrário, ela é considerada um instrumento de manutenção e transformação social, pois:

O que contribui para uma educação de qualidade é a consciência daquilo que se faz, de como se faz e porque se faz. Para isso, é necessário o conhecimento da realidade: qual é a sociedade que se tem e qual sociedade se quer; qual é o papel do educador; qual é, enfim, a educação que se pretende. A reflexão sobre essas questões é fundamental para o direcionamento da prática em conformidade com os pressupostos filosóficos nos quais se acredita. Sem tais reflexões é impossível compreender a realidade e transformá-la, de acordo com as necessidades que se apresentam (LONDRINA, 2009, p. 1 e 2).

Tal documento contempla as propostas para a Educação Infantil organizada pelos eixos norteadores Movimento, Música, Natureza e Sociedade, Arte, Linguagem Oral e Escrita, Matemática. Para a Alfabetização, destaca apontamentos sobre a concepção de letramento e alfabetização, aquisição da língua oral e escrita, etc. Para o Ensino Fundamental, a proposta organiza-se pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Ensino Religioso, com apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos, os conteúdos a serem trabalhados por série e os procedimentos didáticos para a execução dos mesmos, sendo os textos de autoria de especialistas de cada área do conhecimento. Para além do elenco de disciplinas, enfatiza ainda o trabalho com Temas Transversais, de modo que propiciem a construção da cidadania e dos direitos individuais e coletivos. Temas, como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual, devem ter origem em discussões, leituras, jogos, ou seja, no cotidiano da escola, e não como uma disciplina trabalhada de forma isolada. (LONDRINA, 2009)

Ao tratar da disciplina de História, entendemos que, quando a transportamos para o ensino, temos nesse trâmite infinitas possibilidades de trabalho, pois o saber histórico se constrói por meio do que vivemos dentro e fora da escola e compete a ela explorar essas possibilidades. O pensamento histórico não envolve somente conceitos, como cidadania, passado, independência, escravidão, etc., envolve também a compreensão de conceitos abstratos inerentes ao saber histórico: fonte histórica, narrativa, interpretação, e é por meio das experiências dos alunos que ele se torna significativo.

Nesse sentido, a História não deve ser apresentada como a simples memorização de uma informação do passado, ela deve ser construída a partir das mais diversas fontes, fornecendo ferramentas intelectuais capazes de interpretar e explicar a realidade e o presente. Contudo, a construção do conhecimento histórico:

assume seu lugar quando os alunos aprendem e se desenvolvem, construindo significados adequados em torno de conteúdos que configuram o currículo escolar. Essa construção inclui a contribuição ativa e global do aluno, sua disponibilidade e conhecimentos prévios no âmbito de uma situação interativa, na qual o professor age como guia e mediador entre a criança e a cultura (LONDRINA, 2009, p. 246).

Por se tratar de uma Proposta Curricular Municipal, que está diretamente ligada ao trabalho que deve ser realizado em sala de aula nas escolas municipais, concluímos que este é o documento com o conteúdo família mais detalhado, elencado série por série²⁴. Contém os objetivos a serem alcançados e os procedimentos didáticos, distribuídos nos seguintes eixos históricos: Identidade, Tempo, Memória, História Local e Cotidiano, Diversidade Cultural, Patrimônio Cultural e Cidadania. O conteúdo família é apresentado na 1ª e 2ª série no quadro:

²⁴ Terminologia ainda utilizada pelo documento.

Figura 1 - Quadro de conteúdos.

1ª SÉRIE		
CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
IDENTIDADE		
<ul style="list-style-type: none"> • Eu e a minha família (História do nome / sobrenome). Genealogia (árvore genealógica). • Eu e a Escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar a origem e significado do nome. • Desenvolver os conceitos de identidade e grupo social a partir da proposta de integração entre aluno e professor. • Identificar permanências e mudanças na história do indivíduo e do grupo social. • Conhecer diferentes estruturas familiares na atualidade e em outras épocas. • Reconhecer as pessoas que fazem parte da comunidade escolar. • Observar a diversidade de atividades que são realizadas simultaneamente no espaço escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com a história do nome/sobrenome, a história dos antepassados (costumes, tradições) identificando as mudanças e permanências, as diferenças entre a família de antigamente e hoje, organizar a “árvore genealógica”. • Promover a socialização dos alunos. • Oportunizar a integração dos alunos a comunidade escolar. • Observar imagens, fotografias, objetos como fonte de informação sobre a sua história de vida.
HISTÓRIA LOCAL E COTIDIANO		
<ul style="list-style-type: none"> • Nome da rua • Vestimentas do dia-a-dia (hoje/ antigamente) • Profissões que existem na família. • Diferentes tipos de transporte (antigamente/hoje). 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a rua como espaço de convivência entre as pessoas. • Identificar as atividades profissionais realizadas nas cidades/ campo. • Identificar as semelhanças e diferenças nos costumes e no lazer das famílias. • Conhecer fatos que fazem parte da história da rua. • Refletir sobre as mudanças ao longo do tempo nas atividades comerciais realizadas pelos vendedores ambulantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as permanências e transformações nos hábitos e convivência das pessoas que moram na mesma rua. • Verificar no cotidiano, elementos que ajudem a compreender a dinâmica, as crenças e o legado dos diferentes grupos humanos. • Pesquisar em livros, fotografias, documentos, as vestimentas de outras épocas, receitas de comida, etc.
PATRIMÔNIO CULTURAL		
<ul style="list-style-type: none"> • Utensílios domésticos do passado (avó, avó, tia). • Móveis de antigamente. • Conceito de público e privado relacioná-los com os objetos do dia a dia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar aos indivíduos e aos diferentes grupos sociais, os instrumentos e a leitura crítica dos bens culturais em suas múltiplas manifestações, sentidos e significados; • Propiciar o fortalecimento da identidade cultural individual e coletiva, reforçando o sentimento de auto-estima, considerando a cultura brasileira como múltipla e plural. • Identificar a função dos espaços públicos e privados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar o objeto cultural como fonte primária de ensino e aprendizagem como portadora de múltiplos sentidos e significados. • Conhecer os objetos utilizados no dia-a-dia pelas famílias em outras épocas. • Identificar as mudanças nos costumes e no modo de vida das famílias no decorrer dos tempos. • Estimular a apropriação e o uso, pela comunidade, do Patrimônio Cultural que ela detém e é também responsável.
2ª SÉRIE		
CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
o IDENTIDADE		
<ul style="list-style-type: none"> • As pessoas da família. • Família em diferentes épocas e lugares. • Costumes das famílias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que a escola e a família são espaços de aprendizagem que se complementam. • Conhecer diferentes estruturas familiares na atualidade e em outras épocas. • Identificar o grau de parentesco entre os membros da família. • Reconhecer diferentes formas de organização familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a divisão do trabalho doméstico na família. • Discutir sobre o cotidiano das famílias na atualidade. • Analisar as diferentes estruturas familiares. • Comparar os diferentes modos de vida das famílias utilizando fotos, objetos, entrevistas com os mais velhos.

Fonte: Proposta Municipal de Londrina, 2009.

Ao observar o quadro de conteúdos, percebemos que o conteúdo família é apresentado com maior detalhamento e inferência nos eixos que correspondem à Identidade e à História local e Cotidiano, ou seja, com a realidade mais próxima da criança, com o mundo que a rodeia e com a qual ela tem contato primeiro.

2.4 Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Pedagógicas para os anos iniciais (2010)

O documento intitulado Ensino Fundamental de nove Anos: Orientações Pedagógicas para os anos iniciais²⁵ foi elaborado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná durante o mandato do governador Roberto Requião, no ano de 2010. Sua finalidade era reorganizar a Proposta

²⁵ A análise desse documento realizada por meio de outra abordagem temática pode ser encontrada em “TONHOLO, Thamiris Bettiol. Ressignificando o trabalho com as datas comemorativas na escola: Outros olhares para a prática educativa. 2014”.

Pedagógica desse nível de ensino em decorrência da implantação da Lei nº 11.274 de 2006²⁶, que regulamentou o Ensino Fundamental tornando obrigatória a matrícula da criança aos seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental. O documento enfatiza a importância dos anos iniciais de escolarização e anuncia, para cada área do conhecimento, os pressupostos teóricos. Concomitantemente, apresenta uma abordagem sobre a concepção de infância, destacando as transformações ocorridas historicamente no Brasil, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, e que são evidenciadas tanto na literatura quanto nas legislações. São exemplos que ilustram a importância de tal período, alguns documentos oficiais, como a própria Constituição Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, a LDB nº. 9394/96, dentre outros textos curriculares que incorporam a criança na sociedade como sendo um sujeito de direitos assegurados pelo Estado.

Portanto, compreender a concepção de infância

orientará os conceitos sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, a seleção dos conteúdos, a metodologia, a avaliação, a organização de espaços e tempos com atividades desafiadoras, enfim, o planejamento do trabalho organizado não apenas pelo professor, mas por todos os profissionais da instituição (PARANÁ, 2010, p. 10).

O documento tece algumas considerações a respeito da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos que, para mais do que o aumento de um ano do percurso escolar, pretende reestruturar o processo de formação desse nível de ensino para que tenha uma nova organização curricular que permita a permanência do aluno na escola de maneira qualificada. Para que sejam alcançados e superados esses desafios, a proposta traz orientações teóricas e metodológicas para todas as disciplinas que compõem o currículo desse nível de escolaridade: Alfabetização e Letramento, Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática.

Os textos de cada disciplina contemplam a autoria de professores especialistas nas determinadas áreas do conhecimento, nos quais são apresentados o histórico da disciplina em questão, seus objetivos e finalidades

²⁶ Em 2005 foi promulgada a primeira lei específica do Ensino Fundamental de nove anos, a lei n.o 11.114/05, que altera o artigo 6º da LDB, tornando obrigatória a matrícula da criança aos seis anos de idade no Ensino Fundamental. Enquanto esta lei modifica a idade de ingresso neste nível de ensino, a lei n.o 11.274/061 trata da duração do Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos, com matrícula obrigatória aos seis.

para a formação crítica do aluno, assim como as orientações pedagógicas e direcionamentos teórico-metodológicos para a prática pedagógica nessa etapa de ensino. A parte destinada a disciplina de História, tem autoria de Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

Sobre essa área de ensino, a autora ao tratar do processo de ensino e aprendizagem, afirma:

Ao discutirmos o processo de ensinar e aprender História na escola, quais seriam as mudanças se considerarmos duas questões: o processo de descoberta e a necessidade de significância que envolve o conhecimento histórico? A primeira questão nos indica que trabalhar História com crianças, deve considerar a curiosidade infantil. Essa curiosidade, mola propulsora que leva a criança a indagar e a buscar explicações para a realidade em que vive, não está limitada a tempos e espaços específicos. A segunda, a necessidade de significância, nos convida a inferir que a criança vive esse processo de conhecimento do outro, esteja esse outro em qualquer lugar ou tempo, considerando sempre, ou, buscando sempre o que confere significado a nossa existência. (PARANÁ, 2010, p.119)

Por esses motivos, a criança tem a necessidade de entender sobre a vida da sociedade em outros tempos e lugares, sendo, então, de suma importância que ela se identifique enquanto sujeito histórico no mundo. Para isso, não só no ensino de História, mas em toda prática educativa, é preciso considerar o contexto no qual o aluno está inserido, tarefa nem sempre fácil. Porém, se essa prerrogativa não for considerada, o sentido do trabalho realizado na escola, por vezes, pois este se esvazia da realidade em que o aluno se encontra. Isso afasta, cada vez mais, a possibilidade de os conhecimentos aprendidos na escola possibilitarem ao sujeito atuar no sentido de transformar a sociedade na qual vive.

Tratando-se do ensino de História, sua finalidade deve ser o desenvolvimento do pensamento histórico. Para isso, faz-se necessário ter como base a epistemologia da História, ou seja, o entendimento da forma como o conhecimento histórico é construído, sendo fundamental que o trabalho em sala de aula contemple as fontes, a relação entre o passado e o presente, analisando os porquês das permanências e transformações, e as diferentes temporalidades.

Nessa perspectiva, as fontes são propulsoras do desenvolvimento da imaginação do aluno que, por meio delas, pode elaborar hipóteses e

suposições sobre o passado. Quanto à relação entre o passado e o presente, destaca-se como sendo importante criar nos alunos a consciência de que são as questões elaboradas no presente que possibilitam indagar e compreender o passado. Nesse sentido, o tempo é considerado uma categoria fundamental para o ensino de História e, conseqüentemente, para o aprimoramento do conhecimento histórico, o que nos remete a pensar novamente na importância do trabalho voltado para as problematizações feitas a partir do presente, da realidade do aluno, como condição para o estabelecimento de elo entre passado e presente, condição que possibilita ao aluno se perceber como sujeito histórico.

Tratando-se da temática família, foco desta análise, o documento apresenta um exemplo de como seria um trabalho a partir do uso do livro didático como fonte. Ao trazer esse exemplo, lançando mão da fotografia como fonte fotográfica de uma obra de Debret²⁷, Oliveira não tem a intenção de apresentá-lo como proposta para trabalhar o conteúdo família, porém é notório que esse diálogo é possível e válido para pensarmos a questão. Vejamos:

Vamos supor que o livro apresente o quadro de Debret um funcionário a passeio com sua família, 1837; fotografias de famílias atuais em suas diferentes composições (pai, mãe, filhos; avós, netos; pai e filhos; mãe e filhos; famílias sociais, famílias com pais e/ou mães homossexuais, etc.); um texto cuja ênfase é explicar que a composição familiar modificou-se ao longo da História. Seguem-se três atividades para serem desenvolvidas pelos alunos: 1- comparem as famílias apresentadas nas imagens. Escreva sobre as semelhanças e diferenças. 2- Como é o dia a dia de sua família? Escreva um pequeno texto a respeito. 3- Traça uma foto de sua família para montagem de um mural coletivo. Caso o professor realize todas as leituras e atividades com a turma, ao final, como resultado teremos um bom trabalho de interpretação de imagens e textos, o que sem dúvida alguma é de fundamental importância (PARANÁ, 2010, p. 129-130, *grifos nossos*).

Ao pensar no trabalho com tal conteúdo no sentido de construir conhecimento histórico, faz-se necessário levar o aluno a pensar sobre algumas questões, tais como: o conceito de família; se é possível elaborar um conceito que englobe todos os tipos de famílias existentes; se as famílias são todas iguais; quais as suas diferenças e semelhanças. Um trabalho com fontes

²⁷ DEBRET, Jean-Baptiste. Um funcionário a passeio com sua família. 1839.

e fotografias de diferentes famílias ao longo dos anos, em diferentes sociedades, incluindo a dos próprios alunos, comparando umas com as outras, auxiliaria na compreensão de que, à medida que a sociedade se desenvolve, as pessoas, as relações sociais e as famílias também se modificam em aspectos que permanecem ou se alteram ao longo do tempo.

Diante do exposto pelas propostas curriculares acima mencionadas, se entendermos que para o aluno, a sua realidade, aquilo que o cerca e que está próximo dele, deve ser considerado um fio condutor para a significação das suas aprendizagens escolares, o conteúdo família quando trabalhado de modo a levar em conta esses fatores, pode possibilitar numa sala de aula, onde são muitas e distintas as realidades, um trabalho que permita uma discussão mais plural, mais real, e menos preconceituosa sobre as diferentes relações familiares.

A família do aluno, e a diversidade de famílias que uma sala de aula apresenta, cada uma a sua maneira, é que o que podemos conceber de mais concreto para trabalhar esse conteúdo. De posse do que os materiais didáticos apresentam, das diversas fontes que podem ser utilizadas para ilustrar essa diversidade e dos amplos arranjos familiares existentes que compõem a sociedade, os alunos conhecem e aprendem empiricamente sobre família pelo que vivenciam com a sua própria organização familiar.

Nesse sentido, a análise dos documentos foi importante para entendermos que o conteúdo família não está posto nas propostas curriculares e nos livros didáticos por que alguém em algum momento desejou que se ensinasse sobre isso, mas sim por conta de uma produção histórica derivada tema, relacionando-o no ensino de história com a história de vida da criança e com a construção da noção de identidade, pertencimento e descobrimento do mundo social.

No próximo capítulo nos dedicaremos a compreender como essa temática é apresentada nos livros didáticos de história para os anos iniciais do ensino fundamental.

CAPÍTULO 3

AS FAMÍLIAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS

Adentramos nesse momento o capítulo que tem por objetivo apresentar as análises dos dados coletados na pesquisa sobre as famílias nos livros didáticos. Até então, a retomada histórica sobre o conceito de família nos ajudou a compreender que esse conceito é construído histórica e socialmente, sendo, ao longo dos séculos, vivido no âmbito das relações sociais humanas. Na sociedade contemporânea brasileira, marcada por grandes transformações, as famílias têm sofrido alterações em seus modelos estruturais e organizacionais, de modo que o conceito de família permeia um conjunto de significados muito mais advindos das interações pessoais afetivas do que somente dos valores que dizem respeito às relações parentais.

Ao estudar os documentos curriculares, pudemos perceber que, em todos eles, ao longo dessas três décadas, é contemplado o conteúdo família para ser trabalhado nos anos iniciais. Cada um, em seu contexto de elaboração, preocupa-se em apresentar a família como tema importante a ser trabalhado com os alunos em história nos anos iniciais, por se tratar de um conceito que contribui para a formação da identidade e que faz referência direta à história de vida da criança, conforme já mencionamos anteriormente.

Lancemos, então, nossos olhares para os livros didáticos, pois acreditamos que eles nos possibilitam identificar como essas questões apontadas nos capítulos anteriores se concretizam no cotidiano do trabalho escolar. Partimos do pressuposto de que o livro didático é um dos recursos que o professor utiliza em sala de aula para ministrar os conteúdos de cada área do conhecimento.

3.1 O livro didático como ferramenta educativa

O livro didático é um dos recursos mais presentes nas escolas e nas salas de aula, sendo utilizado pelos professores das diferentes disciplinas nas escolas públicas do país. Ao lançarmos mão desse recurso na pesquisa, é necessário, primeiramente compreender o livro didático como um produto

social e cultural, produzido para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem das diversas áreas do conhecimento, e reconhecer a sua importância no cenário educacional.

Em uma pesquisa sobre livros didáticos, Almeida (2012) afirma que

[...]o livro didático não pode ser entendido como objeto inocente e imparcial. Ele carrega, na sua produção, uma série de intencionalidades que definem sua estrutura final, assim como os meios por onde ele irá circular, e por quem será consumido. Não obstante, o livro não foi criado por um ser mítico, mas por uma pessoa real e histórica, cheia de razões, motivações, emoções, etc. Seu autor, ou conjunto de autores, representa, por meio de suas escritas, uma realidade tal como ele enxerga ou como deseja que todos acreditem (ALMEIDA, 2012, p. 92).

Desse forma, acreditamos que os usos e as finalidades do livro didático nas escolas são potentes, pois se trata de uma importante ferramenta educacional que chega às mãos de alunos, professores e gestores, para a promoção e ampliação de conhecimentos e saberes.

Nos livros estão consolidados saberes, temáticas, intenções e pensamentos a respeito dos conhecimentos de mundo adquiridos pela humanidade e estabelecidos pela construção dos currículos educacionais, cumprindo um importante papel no exercício do trabalho docente na preparação de aulas e formação do professor, bem como formação e informação para os estudantes.

Tratando-se da trajetória desse manual didático no ensino, pesquisadores apontam que esse tipo de material escolar tem origem francesa, no início do século XVII, no processo de invenção da imprensa e também do desenvolvimento das instituições escolares. Nesse sentido, Aquino (2015) destaca que, no Brasil, o livro didático se viabilizou enquanto ferramenta de educativa, tanto por conta da influência francesa no modelo educacional brasileiro, quanto por ser um material prático que fornece os conteúdos e os métodos de ensino aos alunos e professores.

Como se trata de um material produzido e relacionado às políticas públicas de Estado, é importante destacar seu vínculo com o Programa Nacional do Livro Didático, visto que o PNLD se constituiu ao longo de um

amplo processo de regulamentação governamental durante o século XX, sob a direção de diferentes governos e épocas.

No ano de 1929 foi criado o INL (Instituto Nacional do Livro), como o órgão responsável pelas demandas e políticas públicas relacionadas aos livros didáticos. Entretanto,

No tempo que se seguiu desde a criação desse Instituto até a implantação do PNLD, no ano de 1985, em turbulento período de transição de regime político, várias comissões e decretos estabeleceram as legislações e condições de produção desses materiais (AQUINO, 2015, p. 72).

De acordo com dados disponibilizados pelo FNDE, em 1939, pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), instituindo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País. Nos anos seguintes, em 1945 houve outra regulamentação pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, consolidando a legislação sobre a produção, importação e utilização do livro didático, ficando a encargo do professor a escolha dos livros que os alunos iriam utilizar²⁸.

No ano de 1970, o MEC, juntamente com recursos do INL, implantou e regulamentou a coedição de livros com editoras brasileiras. No ano seguinte, em 1971, desenvolveu-se o Plidef (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental), que assumiu o gerenciamento e a administração dos recursos financeiros. Em 1976, o INL foi extinto ficando os livros didáticos sob responsabilidade da Fename (Fundação Nacional do Material Escolar), que, em 1983, foi substituída pela FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) incorporada ao Plidef.

Somente em 1985, é que o Plidef teve suas atividades encerradas e constituiu-se o PNLD por meio do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, implementando novas atribuições e encargos para tal política pública, como, por exemplo, a criação dos livros reutilizáveis garantindo maior durabilidade à

²⁸ Os dados aqui descritos foram obtidos por meio de consulta no *site* do FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>

eles, para o uso dos alunos e das escolas. Em 1997, a FAE foi extinta e o FNDE tornou-se responsável pela política de execução do PNLD.

Desde então, o PNLD é a via pela qual os manuais didáticos são avaliados e distribuídos para as escolas públicas brasileiras, e de acordo com Aquino (2015) considerado mundialmente um dos maiores programas de distribuição de livros escolares. Por meio de editais, nos quais são especificados os critérios para a inscrição dos livros, as diretrizes e leis nacionais a serem seguidas e contempladas neles, diversas editoras nacionais inscrevem suas obras para serem avaliadas pelo MEC. Ao final do processo avaliativo é produzido um Guia do Livro Didático, contendo as resenhas de cada obra aprovada, o qual é disponibilizado no *site* do FNDE para que as escolas, por meio de seus professores efetuem a escolha dos que desejam utilizar de acordo com seu projeto político-pedagógico.

De acordo com o FNDE, o PNLD é executado a cada triênio alternadamente, sendo, a cada ano, adquiridos e distribuídos livros para determinada etapa de ensino e complementados os livros reutilizáveis das outras etapas. A título de interesse, os dados do PNLD de 2016 destacam que somente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram distribuídos 47.409.364 exemplares, beneficiando 39.606 escolas e 10.150.460 alunos, sendo investido o valor de R\$ 58.727,886,32 de reais na distribuição destes²⁹.

De acordo com o Guia do PNLD 2016, das 43 coleções que foram inscritas, 32 delas foram aprovadas, sendo 17 para o 2º e 3º ano e as outras 15 para o 4º e 5º ano³⁰.

²⁹ Mais informações em <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>

³⁰ As coleções para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no PNLD 2016 foram compostas por dois volumes (2º e 3º ano e 4º e 5º ano), devido à adequação do programa ao formato do PNAIC. Nesta pesquisa, ao usar o termo coleção, estaremos nos referindo ao conjunto de 4 livros com o mesmo título, destinado ao 2º, 3º, 4º e 5º anos.

De posse dos livros didáticos de História do 2º ao 5º ano em uso no triênio 2016-2019 nas escolas, nossa opção de pesquisa recai sobre como o conteúdo família que é apresentado neles. Inferimos que os livros didáticos, ao abordarem as questões ali presentes, carregam consigo uma gama de intencionalidades, desejos e ideologias, representações de um modo de conceber e pensar o cenário e as conjunturas sociais atuais, tratando da história de cada tempo e espaço. Dedicamo-nos a interpretar e compreender como a temática família é contemplada nas linhas a seguir.

3.2 Metodologia da pesquisa e primeiras impressões acerca das coleções

A pesquisa nos livros didáticos começou com a leitura prévia das 17 resenhas de todas as coleções aprovadas pelo MEC e constantes no Guia do PNLD/História de 2016³¹. O PNLD disponibiliza, ao final do processo avaliativo dos livros, um guia *on-line* onde constam as resenhas das obras aprovadas, que é disponibilizado para consulta em geral. Desse modo, realizamos um levantamento das páginas onde se encontrava presente a temática família.

Na Tabela 1, apresentamos as coleções aprovadas, em qual ano o conteúdo família aparece para ser trabalhado e em quais páginas do livro é possível encontrar essas inferências.

³¹ Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/7027-escolha-pnld-2016>.

Tabela 1 – Levantamento do conteúdo família nas coleções aprovadas.

Coleções aprovadas	Em qual ano da coleção o conteúdo família aparece?	Em quais páginas o conteúdo aparece?
A escola é nossa	2º ano 3º ano	77, 78, 83, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93 26, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 40
Ápis	2º ano	104, 107
Aprender e criar história	2º ano	74, 76, 77, 78, 81, 86, 87, 89, 90, 92, 93.
Aprender, muito prazer!	2º ano	47
Manacá	2º ano	58, 60, 64, 66, 67, 68, 72, 73, 75, 76
Ligados.com	2º ano	42, 44, 46, 48, 54
Juntos nessa	2º ano	60, 62, 68, 70, 72, 74, 78
Eu gosto	3º ano	37
Brasileira	2º ano 3º ano 4º ano	2º ano: 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 49 3º ano: 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 31, 33, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 102, 105 4º ano: 14, 21, 25, 33
Aprender e saber	4º ano	96, 98, 100, 104, 110, 114, 116, 130, 131.
Projeto buriti	2º ano	46, 48, 50, 52
Projeto coopera	2º ano	37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51.
Pequenos exploradores	3º ano	42, 44, 46, 53, 61, 65, 72
Porta aberta	2º ano	94, 96, 102, 110, 112, 114, 116, 20
Fazer e aprender	2º ano	40, 50, 58, 66
Aventura do saber	2º ano	28 a 49, 72 a 78
Aprender juntos	2º ano	34 a 59

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Constatamos que em todas as coleções há esse conteúdo. Analisando a tabela em dados quantitativos, observamos que:

- 14 coleções apresentam o conteúdo família no 2º ano;
- 4 coleções apresentam o conteúdo família no 3º ano;
- 1 coleção apresenta o conteúdo no 2º e 3º ano;
- 1 coleção apresenta o conteúdo no 2º, 3º e 4º ano;
- 1 coleção apresenta o conteúdo apenas no 4º ano.

Após a análise prévia de todas as resenhas e do conhecimento da localização do conteúdo em cada uma das obras, escolhemos quatro coleções para serem analisadas por completo, de maneira a evidenciar como são as propostas para o ensino do conteúdo família em História.

Conforme pode ser constatado na Tabela 1, utilizamos como critério de seleção aquelas coleções que apresentam quantitativamente mais abordagens

sobre o conteúdo família, sendo elas: *Brasiliana*, *A escola é nossa*, *Aprender e saber*, *Juntos Nessa*.

Mapeamos as coleções e selecionamos as obras em que a discussão sobre família estivesse contemplada, o que totalizou sete livros didáticos, sendo três destinados ao 2º ano, dois ao 3º ano e dois ao 4º ano.

Posteriormente, elaboramos um instrumento de sistematização de dados composto por oito questões, que consideramos significativas para nortear a análise qualitativa de todo conteúdo sobre família apresentado na coleção, desde as informações contidas nos textos base, nas imagens, nas atividades, no manual do professor, entre outros; conforme apresentado na Tabela 2:

Tabela 2 – Instrumento de sistematização dos dados.

Questões para análise das coleções	Juntos Nessa	Brasiliana	A Escola é Nossa	Aprender e Saber
Como é proposto o início do trabalho?	Valoriza (ou não) o conhecimento prévio dos alunos? Faz relação com a atualidade? Qual a justificativa para se estudar esse tema?			
Quais são os modelos de família apresentados?	No texto Nas imagens Convida o aluno a falar sobre a sua família? Propõe trocas de conhecimentos com os alunos sobre suas famílias?			
Quais são as orientações para o professor trabalhar com o tema?	Ver manual do professor			
Qual a tipologia das atividades propostas?	Qual a tipologia das atividades propostas? Dialoga com a família do aluno? Trabalha com documentos? Quais?			
Qual o tipo de abordagem do tema e o que se propõe ensinar?	Qual o tipo de abordagem do tema? Mais histórico? (trata das famílias em diferentes temporalidades) Mais antropológico? (trata dos aspectos culturais, da diversidade) Mais sociológico? (trata das relações pessoais)			
Quais as imagens apresentadas na coleção?	Trabalhar com a coletânea das imagens olhando para a diversidade, temporalidade das mesmas, o uso de fotografias e ilustrações. Outros			
Quais os autores e/ou obras indicados para se aprofundar no tema?	Apoio da literatura Indicação de textos complementares Outros			
Problema da pesquisa	A abordagem dos livros didáticos sobre família contribui para a construção de conceitos diversos sobre o que venha a ser família no contexto social atual?			

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Cada questão elaborada teve como objetivo a tessitura das análises para que pudéssemos compreender quais caminhos os livros traçam ao abordar o conteúdo família, e se eles levam os alunos a construir conceitos

e ideias diversas sobre família. Entendemos por conceitos diversos aqueles conhecimentos oriundos de discussões positivas, livres de preconceitos, e que contribuem para a construção da diversidade a respeito do tema em questão.

Realizamos uma análise individual das questões em cada uma das obras selecionadas, levantando dados concretos sobre o conteúdo. Pudemos perceber que cada coleção apresenta e inicia o tema de maneira diferente, compondo suas atividades e imagens também de forma variada.

Após toda coleta de dados, as questões do instrumento de sistematização foram horizontalizadas criando, assim, uma planilha de informações, sendo possível um cruzamento dos dados a partir dos quais construímos caminhos para nos aprofundarmos nas análises.

De acordo com os dados, o conteúdo família é apresentado na maioria das coleções no 2º ano. Nos anos seguintes, os conteúdos avançam em progressão linear de acordo com o desenvolvimento da criança. Entendemos tal progressão baseada no que é denominado de círculos concêntricos.

Na abordagem dos círculos concêntricos, o conhecimento se amplia, gradativamente, de acordo com uma organização espacial, possibilitando ao indivíduo conhecer primeiro o que lhe é próximo, depois distante, primeiro o concreto, depois o abstrato, do simples para o mais complexo. Sendo assim, inicia-se o estudo do sujeito, avançando para a família, a escola, o bairro, o município, o estado e o país, e, por fim, o mundo.

Ainda que bastante utilizado, alguns estudiosos tecem críticas ao ensino de História para crianças organizados a partir da teoria dos círculos concêntricos, pois avaliam que esse formato dificulta a ampliação de abordagens para outros tempos e lugares, limitando seu conhecimento apenas para o que está posto no aqui e agora.

Oliveira e Zamboni (2008) apontam que no campo educacional podemos compreender a teoria dos círculos concêntricos a partir de três aspectos, sendo eles relacionados à construção do conhecimento, às questões de métodos e à forma da organização curricular. Acrescentam ainda que, “na perspectiva dos

círculos concêntricos, busca-se vincular os estudos da sociedade aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno, com base nos estudos de Piaget” (OLIVEIRA, ZAMBONI, 2008, p. 176).

As autoras advertem que se trata de uma apropriação limitada dos postulados piagetianos, uma vez que, para Piaget, a construção do conhecimento acontece na medida que a criança, paralelamente, constrói noções sobre ela mesma e sobre o mundo a sua volta. Nesse sentido :

[...]para que o conhecimento sobre si mesmo se amplie é necessário ampliar o conhecimento sobre o universo exterior [...] pode-se presumir, em direção contrária à tese do círculos concêntricos, que o estudo a partir do próximo (tanto em relação ao tempo como em relação ao espaço) só pode ser compreendido se relacionado constantemente com o distante (tempo e espaço) (OLIVEIRA, ZAMBONI, 2008, p.178).

Consideramos as assertivas de que os conteúdos da forma como são apresentados nos livros didáticos, e em grande parte das propostas curriculares, possuem uma lógica organizacional que permite ao aluno descobrir o que lhe é próximo, partindo do conhecimento de si próprio e do que o rodeia, para o descobrimento do mundo que o cerca, indissociavelmente. Essa lógica, constrói no aluno um conhecimento amplo sobre si e sobre todas as coisas³².

Salientamos que, nos documentos curriculares analisados, a lógica dos círculos concêntricos aparece de forma evidente no que diz respeito à progressão linear do conhecimento e dos conteúdos para cada etapa escolar. No documento para o ensino de nove anos no Estado do Paraná e nos PCN's, tal lógica é minimizada, porém, no CBPR e na Proposta Pedagógica de Londrina, é possível perceber a presença dessa estruturação.

Os livros didáticos de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental compõem-se de conteúdos destinados a essa etapa de escolarização, entendidos como importantes para o desenvolvimento do

³² Esclarecemos que, nesta pesquisa, não nos aprofundamos na abordagem piagetiana dos círculos concêntricos para as análises teóricas e metodológicas dos conteúdos de História para os anos iniciais.

pensamento histórico dos alunos. São, assim, elencados por ano de escolaridade:

Para o 2º ano, os temas mais escolhidos são: eu, família, tempo, lembranças, escola, criança, história, nomes, retratos, significado dos nomes, nomes de família, amigos, casa, alimentação, brincar, brincadeiras, direitos e deveres, ruas, lendas e festas, história do aluno, história do lugar onde vive, documentos, rua, bairro e festas.

Para o 3º ano, os temas selecionados foram: o tempo e a História, documentos, fontes, passado, novos e antigos colegas, bairro, cidades, trabalho, governo do município, família, rua, escola, brasileiros (indígenas e africanos), história local, o cotidiano, comunidades indígenas, festas, direitos, moradias, cotidiano nas cidades, crianças indígenas, quilombolas, imigrantes, crianças da cidade e do campo, ser cidadão, alimentação, música, eletricidade, transportes e comunicação.

Os temas que foram mais selecionados para o 4º ano são: o lugar onde você vive, o trabalho no seu município e no seu estado, o cotidiano nas cidades, organização e participação política, histórias do seu estado e de cidades, diversidade cultural, os povos indígenas e afrodescendentes, portugueses, o continente africano, cultura, brinquedos, festas e família; regras, primeiros habitantes, o comércio de gentes, migrações, terra para viver, história da rua, história do bairro, diversidade da sociedade brasileira, imigrantes, navegações, povos que vieram da África, colonização, açúcar, vaqueiro, pecuária, vilas e cidades, bandeirantes, tropeiros, encontro entre portugueses e indígenas, capitanias, ouro, tradições, Independência, Primeiro Reinado.

Para o 5º ano, os temas mais escolhidos são: tempo, o mundo do trabalho e relações de poder, trabalho e sociedade, identidades coletivas, democracia, lutas sociais no período regencial, café, ouro, fim da escravidão, movimentos sociais na Primeira República, regras, conservar o planeta, terra, cidadania, etnias formadoras do povo brasileiro, imigrantes, Independência, nosso tempo, as constituições do Brasil, Regências, direitos, II Império, República, o rural e o urbano, Era Vargas, organização social e política brasileira, Democracia, urbanização, Ditadura, nação e símbolos nacionais, governos atuais e cidadania (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2016, p. 20 grifos nossos).

Tratando-se do conhecimento histórico e do ensino de história, ao mesmo tempo que conhecemos a nós mesmos e a tudo que nos está próximo, descobrimos o passado e as memórias de tempos e lugares que, ainda que não tenham relação direta com o tempo presente, são importantes e definem, em parte, quem somos e a sociedade em que vivemos.

Em linhas gerais, apresentamos a seguir uma síntese de cada coleção.

A coleção Brasileira, em sua 3ª edição publicada pela Editora IBEP (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas Ltda,) no ano de 2014, apresenta como autoras Ana Maria Bergamin Neves e Flávia Maria Panetta Ricca

Humberg. Possui dois volumes, sendo um deles destinado ao 2º e 3º ano, e outro 4º e 5º ano. Utilizamos para a análise da pesquisa os livros do 2º, 3º e 4º ano.

Esses livros apresentam, ao longo das discussões, diferentes configurações familiares, sendo elas adotivas, consanguíneas, tradicionais, homoafetivas, famílias formadas por parentes, famílias grandes ou pouco numerosas, famílias negras e indígenas, etc. Apresentam algumas ilustrações e pequenos textos que tratam as características de várias e diferentes famílias, nas quais existem meios-irmãos, padrastos e algumas crianças em orfanatos, as quais, ali, se constituem enquanto uma família. São apresentados artigos sobre os direitos da criança, os direitos das mulheres, entre outros textos complementares no manual do professor.

A coleção Aprender e Saber, em sua 1ª edição publicada pela Editora Cereja de São Paulo, no ano de 2014, tem como autor Cândido Domingues Grangeiro. Possui dois volumes, um destinado ao 2º e 3º ano, e outro ao 4º e 5º ano. Utilizamos para ser analisado apenas o livro do 4º ano pertencente à coleção.

As informações contidas nos textos base demonstram que a opção da coleção é valorizar a relação afetiva existente entre os membros de uma família, e a importância de cada um no desenvolvimento de todos. Aborda questões relacionadas à divisão de papéis diferentes para cada membro, afirmando que isso varia de uma família para outra, por exemplo, em alguns casos, a mãe é responsável pelo sustento da casa, em outros pode ser o pai. Em linhas gerais, a visão de família apresentada na obra por meio das imagens e ilustrações se aproxima mais de um pensamento tradicional em relação à composição familiar, e ainda que parta da premissa de que família é a união de pessoas de se gostam e se cuidam, não amplia a discussão no sentido de contemplar a diversidade.

A coleção Juntos Nessa, em sua 1ª edição publicada pela Editora Leya, no ano de 2014, tem autoria de Charles Chiba e Caroline Minorelli. Possui dois

volumes destinados ao 2º e 3º ano, e outro correspondente ao 4º e 5º ano. Utilizamos para a análise apenas o livro do 2º ano pertencente à coleção.

A obra destina uma unidade inteira para a temática e trata da discussão da diversidade familiar afirmando que existem diferentes tipos de famílias, apresentando imagens para ilustrar essa afirmação. São contempladas nesse momento famílias homoafetivas, representada por duas mães e um filho, famílias formadas por casais sem filhos, famílias em que as crianças moram sem os pais, mas com avós e tios, família de mãe com filhos, entre outras. Adentra em questões como adoção e famílias adotivas, convivência familiar, regras de famílias e divisão de tarefas entre os membros de uma família, contemplando discussões atuais frente a essas questões.

É notória a preocupação em contemplar a diversidade nas discussões sobre questões culturais das famílias indígenas, em que os costumes e tradições são passadas aos mais novos pelos mais velhos, bem como imagens de pessoas negras compondo relações familiares. Contextualiza de forma breve a história das famílias por meio de imagens de diferentes épocas e da discussão de como eram o dia a dia das famílias no passado.

A coleção A Escola é Nossa, em sua 4ª edição publicada pela editora Scipione S/A, no ano de 2014, tem como autoras Maria Eugênia Bellusci e Rosemeire Alves. Possui quatro volumes correspondentes ao 2º, 3º, 4º e 5º ano. Utilizamos, para análise dos dados, os livros do 2º e 3º ano.

Os livros apresentam imagens de várias formas diferentes de configuração familiar, preocupando-se em apresentar retratos de uma família homoafetiva, família negra, família composta por apenas um pai e dois filhos, outra ainda em que a criança vive com os avós. O objetivo é que o aluno compreenda que a família de cada um é composta pelas pessoas que convivem nela, e que elas podem ser formadas de maneiras diferentes. Também abordam o tema a partir de questões sociais mais amplas, como, por exemplo, o trabalho e as mudanças de atividades destinadas a cada membro da família.

Entre tantas vertentes e aspectos que poderíamos analisar e que seriam pertinentes à discussão sobre família nos livros didáticos, aprofundamo-nos em três eixos de análise, acreditando que esses possuem elementos ricos e significativos para compormos uma síntese reflexiva no intuito de responder ao problema da pesquisa. Por esse motivo, dedicamo-nos a discorrer sobre: 1 – o início do conteúdo e as abordagens em torno das discussões; 2 – as diferentes configurações familiares e a presença da diversidade nas imagens; 3 – os recursos didáticos e as questões metodológicas.

Salientamos que, a partir de agora, nos ateremos a analisar o conteúdo presente nos livros das respectivas coleções às quais ele pertencem. Não se trata de uma análise comparativa das questões levantadas demonstrando pontos positivos e negativos de cada livro ou coleção, mas sim de uma reflexão sobre como esse conteúdo é abordado no ensino de História para crianças, tendo o livro didático como ferramenta de instrução e ensino.

3.3 O início do conteúdo e as abordagens em torno das discussões

Ensinar sobre família para crianças se torna um desafio, pois nos permitimos afirmar, enquanto profissionais e indivíduos sociais, que é mais difícil pensar nas mais simples que temos na vida. Dessa forma, questionamos: Quando falamos em ensinar sobre família para uma criança, necessariamente, o que estamos querendo dizer? O que uma criança precisa aprender sobre uma composição familiar? A criança, dentro da sua lógica infantil, já sabe o que é uma família, dentro do lar em que ela vive, seja ele qual for?

Essa naturalização do que vem a ser uma família é muito mais voltada para o campo biológico, do cuidado e do pertencimento, do que necessariamente para o campo social e histórico. Essas reflexões nos levam a pensar na forma como a discussão em torno da família é iniciada nas obras e os desdobramentos nas abordagens de cunho histórico, sociológico e cultural. Ainda que a temática caminhe por áreas diferentes, leva o aluno a construir também conceitos diversos de família?

Como se trata de uma pesquisa no campo do ensino de História e de um conteúdo estabelecido curricularmente para constar nessa área do

conhecimento, podemos afirmar que as discussões sobre família nos livros se ancoram numa abordagem histórica, pois é a discussão que se articula em diferentes temporalidades. Dentro do campo da História, só é possível ter uma análise histórica estabelecida se houver deslocamento temporal, por meio da relação passado e presente.

Entendemos que, numa abordagem sociológica, o tema trataria das relações sociais, das situações cotidianas, desde questões individuais a questões coletivas. Ou seja, por se tratar das transformações e permanências sociais, é uma área do conhecimento que também se insere no campo da história, pois, por conta dessa estreita relação, precisa-se de ambas para explicar a existência da própria sociologia.

Numa abordagem mais antropológica, estariam presentes discussões e aspectos oriundos das origens e das culturas humanas, refletindo sobre a ação do homem e seu comportamento no meio social, permeando os campos da diversidade, da cultura dos costumes, das diferentes formas e agir e pensar.

O conteúdo família está dentro do ensino de História nos anos iniciais por certa tradição. A princípio, o ensino de História era voltado para a formação moral e cívica do sujeito, os valores morais da família, da construção da identidade, de ser pertencente a um lugar. A aquisição desses conhecimentos transitam pelas instituições que sustentam essas ideias, a família e a escola são algumas delas. Ainda que não tenhamos nos anos iniciais do Ensino Fundamental as disciplinas de Sociologia e Antropologia para crianças, essas áreas se fazem presentes nos desdobramentos da produção do conhecimento histórico.

Nesse sentido, percebemos a estreita relação desses campos de estudos, ainda que tenham epistemologicamente concepções diferentes, que se assimilam no que diz respeito aos estudos das relações do homem com a sociedade. Consideramos, então, que as abordagens do conteúdo família não se restringem apenas ao campo da História, mas transitam pelos campos da Sociologia e da Antropologia também ao apresentar suas discussões tanto no início do conteúdo, nos textos e nas imagens apresentadas, quanto nos desdobramentos que as diferentes abordagens trazem no decorrer das

discussões. Exemplificamos tais afirmações, destacando trechos e imagens dos livros que as contemplam.

Na coleção Brasileira, a discussão acerca do tema se inicia no 2º ano, por meio de questões relacionadas aos nomes de famílias e aos sobrenomes que herdamos apresentando uma certidão de nascimento como fonte histórica de análise. No 3º ano, por meio da leitura de imagens de diferentes tipos de configuração familiar e também do texto base, discute e argumenta com os alunos o fato de nem todas as famílias serem do mesmo tamanho, composta pelos mesmos membros. Paralelamente a isso, questiona os alunos sobre como é sua família e se ela mesma se parece com alguns dos modelos ali apresentados. No 4º ano são tratadas questões acerca da história e origens da família e, por meio dessas, introduz questões mais amplas, como fluxo imigratório, regionalização, diversidade cultural na formação do povo brasileiro etc.

Nessa coleção é notório que a discussão do conteúdo família caminha em torno das diferentes áreas por meio das abordagens que se criam a partir deste. A presença da História está em grande parte atrelada a conhecimentos de ordem social e cultural, permitindo que o tema seja tratado em seus diferentes aspectos.

A coleção Aprender e Saber dedica toda Unidade 3 para tratar da temática intitulada “Muitas Famílias”. Inicia a discussão apresentando uma ilustração sobre uma família composta por pai, mãe, filho e um avô em um momento de descontração. Em seguida apresenta o poema “Menino do Mato”³³, do autor Manuel de Barros, que, ainda que com um tom sensível, retrata uma cena de família, em que o menino é uma criança e aprende o ofício de vaqueiro com o pai, o avô é um idoso solitário e a mãe é a cuidadora da casa e de todos.

Percebemos que a abordagem sobre a família ao longo das propostas é majoritariamente descrita voltada à valorização dos vínculos afetivos e se aproxima de uma abordagem mais histórica. Apresenta imagens e informações

³³ O poema pode ser encontrado na página 97 do livro.

famílias de antigamente, mais especificamente do século XIX e início do XX, e também referentes ao período da escravidão, quando as famílias eram extensas, pois os africanos escravizados moravam muitas vezes junto com seus senhores, e paralelamente se constituíam as famílias negras.

Nesse sentido, por meio de obras de arte e de informações nos textos base apresenta um panorama familiar ilustrando temas como famílias poderosas, papéis masculinos e femininos, senhora do lar, entre outros. São discutidos assuntos como o modo de vestir, a estrutura física das casas, os integrantes da família. Trabalha-se também a questão da criança nas famílias de antigamente, as diferenças entre as crianças brancas e negras, os meninos sempre ensinados a serem “homens” e as meninas preparadas para casar.

A coleção Juntos Nessa inicia a conversa com obras de arte produzidas em épocas diferentes que retratam cenas de famílias também diferentes, levantando questionamento sobre o que é uma família e se o aluno considera que as famílias são importantes, esperando que ele elabore seu próprio conceito. Prossegue a discussão apresentando imagens sobre diferentes tipos de família, questionando se alguma daquelas é parecida com a do aluno. Trata rapidamente da adoção e dos orfanatos por meio de ilustração e foto. Apresenta aspectos da cultura indígena, ao tratar dos parentes e das pessoas mais velhas das famílias, informando que nessa cultura os mais novos aprendem muito com seus ancestrais, e esses conhecimentos são transmitidos de geração em geração.

Portanto, inferimos que a obra apresenta uma discussão aberta e plural sobre família, além de instruir o professor com informações contidas no manual para que o debate possa ser ampliado com os alunos partindo do que está proposto nas páginas sem que o conhecimento fique apenas ali delimitado.

A coleção A Escola é Nossa no livro do 2º inicia a Unidade Vivemos Juntos com a apreciação e diálogo sobre a obra de arte “Retrato de Família”³⁴, adentrando a discussão em torno das configurações familiares por meio de

³⁴ Retrato de família, de Laura James. 1998. Acrílico sobre tela. Coleção particular.

fotografias de diferentes famílias, questionando o aluno sobre qual família ali apresentada é mais parecida com a dele. Trata da questão dos Lares de Acolhimento também como uma formação de família diferente do convencional. No 3º ano, a discussão é mais histórica no sentido de que, por meio de imagens, permite que o aluno analise comparativamente famílias em épocas diferentes, seguida de informações no texto base que levam a perceber que cada família tem uma história e que conhecê-la é uma forma de conhecer mais sobre nós mesmos. Nesse sentido, adentra em outros assuntos como histórias de povos africanos e suas tradições em família, imigração, e trabalho, apontando que esses fatores ao longo do tempo, influenciaram na forma como a família se constitui hoje.

Ao tratar das relações temporais, os livros realizam análises comparativas de imagens de famílias em diferentes épocas e apresentam também informações a respeito das alterações que as famílias sofreram ao longo da história da humanidade, sendo antes retratadas como bastante extensas e numerosas e atualmente com número reduzido de membros, como pode ser observado no trecho e nas imagens a seguir:

“Há cerca de cem anos, as famílias brasileiras costumavam ser bem mais numerosas que as de hoje em dia. [...] As mulheres se casavam muito novas, por volta dos 16 anos [...] aos 25 anos já eram mães. A maioria das mulheres não trabalhava fora de casa e passavam o dia dedicando-se aos afazeres domésticos e à educação dos filhos. Com o passar dos anos as mulheres começaram a exercer atividades profissionais fora do lar. Essa nova realidade contribuiu, entre outros fatores, para que a família fosse se tornando menos numerosa” (A Escola é Nossa, 3º ano, p. 37).

Essa mudança no conceito do que se entende por família vai ao encontro do pensamento de Maluf (2010) quando aponta que tais alterações na instituição família se ampliam, entre tantas questões, na legalização da mulher em adquirir os mesmos direitos que o marido na Constituição de 1988, e do reconhecimento da família para além dos laços matrimoniais. Nesse sentido, os textos base anunciam as alterações e as transformações históricas e sociais sofridas pelas famílias na sociedade de correspondência aos avanços da própria humanidade. As relações de trabalho e a função que cada membro desempenha no cotidiano das famílias são discussões estabelecidas no âmbito

das relações sociais humanas em que histórica e sociologicamente são importantes de serem debatidas e dialogadas com as crianças.

Figura 2 – Homem cozinhando



Fonte: A Escola é Nossa, 2º ano (2014)

Figura 3 – Mulher trabalhando no posto de gasolina



Fonte: A Escola é Nossa, 2º ano (2014)

Por entre as discussões de cunho cultural e antropológico, a presença de diferentes culturas, principalmente africanas e indígenas são contempladas a título de ilustração ou exemplificação de alguma questão mais ampla, como, por exemplo, as histórias e tradições de família. Nesse ínterim, garante que a presença da diversidade cultural conste nos livros, porém não se sustenta ampliadamente enquanto discussão que, assim como a questão das famílias homoafetivas, não se aprofunda no sentido de valorizar a diversidade da composição da sociedade brasileira como um todo. Observemos:

“Entre os povos indígenas, as pessoas mais velhas da família, costumam ser bastante respeitadas, pois já viveram por mais tempo, conhecem mais coisas, sabem histórias que os novos não sabem. É comum, entre esses povos, que as crianças se reúnam para escutar histórias sobre seus antepassados contadas pelos idosos. Com os mais velhos, as crianças indígenas aprendem a língua do seu povo, seus costumes, suas festas e tradições” (Juntos Nessa, 2º ano, p. 69).

“Podemos conhecer a história da nossa família conversando com nossos familiares, observando fotografias, filmagens e documentos pessoais. Veja uma maneira que alguns povos africanos utilizam para conhecer e guardar a história das famílias” (A Escola é Nossa, 3º ano, p. 32).

As leis 10.639/2003 e 11.645/2008³⁵ asseguram e garantem que, no conteúdo programático das escolas, estejam inclusos o debate e o ensino sobre diversos aspectos dessas culturas que caracterizam a formação da população brasileira, e que sejam contemplados nas instituições de ensino. A presença dessas discussões nos livros didáticos tem ganhado mais visibilidade, porém ainda carece de aprofundamento para além do que está posto neles.

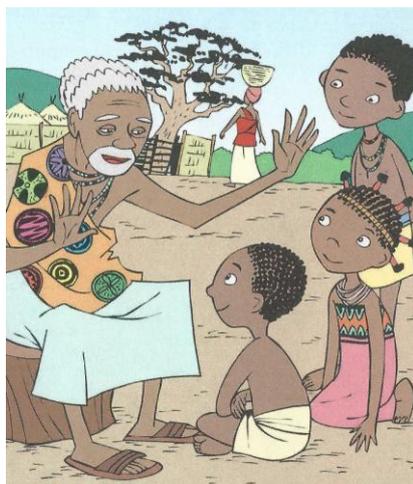
Figura 4 – Fotografia de Avô e Neto Indígena



Fonte: Juntos Nessa, 2º ano (2014)

³⁵ Ambas estabelecem que nas instituições de ensino, públicas ou privadas, torna-se obrigatório o estudo da história africana, afro-brasileira e indígena.

Figura 5 – Os Guardiões da memória na África Ocidental



Fonte: A Escola é Nossa, 3º ano (2014)

Ponderamos, no entanto, que, contemplar nos livros tais imagens e discussões a respeito do assunto, por si só, não permite que se tenha um conhecimento aprofundado que caminhe pelos campos da História, da sociologia, da cultura.

A discussão acerca dos graus de parentesco, nomes e sobrenomes de famílias, é apresentada como questões sociais e históricas e amplia os diálogos para o uso de fontes como a Certidão de Nascimento e as Entrevistas Intergeracionais, recursos importantes para a ampliação do conhecimento histórico sobre o tema.

“As pessoas de uma mesma família geralmente tem o mesmo sobrenome. Isso acontece porque o sobrenome indica a qual família a pessoa pertence” (Brasiliense, 2º ano, p. 42)

“A história de cada um de nós, faz parte de uma história maior: a história de nossa família. Conhecer a história de nossa família é uma forma de sabermos um pouco mais sobre nós mesmos e sobre as pessoas com quem convivemos” (A Escola é Nossa, 3ª ano, p. 26)

É notório que algumas questões exemplificadas anteriorente são pertencentes a áreas específicas das Ciências Humanas, porém acreditamos que elas permitem que o saber histórico esteja presente e possa ser discutido.

É preciso que, para além do que está posto nos livros, as questões históricas e de deslocamento temporal sejam tratadas em diálogo com aspectos sociais e culturais, e estejam presentes enquanto critério importante

para explicação e exposição do conteúdo para os alunos. Do mesmo modo, no que diz respeito aos destaques das organizações familiares na contemporaneidade, no hoje, na ideia de fazer com que o aluno entenda a família como uma construção que se estrutura por meio do contato com culturas, costumes, modos diferentes de viver, pensar e agir.

3.4 As diferentes configurações familiares e a presença da diversidade nas imagens

Muitas são as demandas que emergem da Educação Básica com relação à família. No que diz respeito ao exercício da profissão, ao associarmos as discussões levantadas nos livros com a prática docente, percebemos que algumas vão ao encontro do que vivenciamos no dia a dia das escolas.

Ao nos perguntarmos como essas questões se mostram presentes na escola, elencamos exemplos cotidianos que ilustram situações reais: crianças que moram em famílias muito numerosas em situações muitas vezes precárias devido a questões socioeconômicas; crianças em que os pais são ausentes e a cuidadora muitas vezes é avó idosa; crianças em que o pai é ausente por vários motivos, sendo, algum deles, falecimento, estar preso por envolvimento com tráfico, casos de divórcios, etc; famílias em que os filhos têm duas mães; famílias em que a criança mora com o pai e avó; famílias em que os pais são bem mais velhos, ou o oposto, muito jovens; crianças, que por muito tempo, viveram em orfanatos, dentre outros.

As discussões sobre famílias nos livros didáticos permitem apontar caminhos para consolidar essas percepções da diversidade de famílias na sociedade brasileira e ampliar o debate de como elas mesmas estão presentes no ambiente escolar da Educação Básica. Partindo da premissa de que o conhecimento sistematizado só faz sentido ao aluno se estabelecer conexões com sua realidade, essa temática se faz significativa para a construção de conceitos e saberes.

No entanto, a criança sozinha não sabe discutir e problematizar essas questões, por isso a importância da mediação do professor na aprendizagem.

Em se tratando do livro didático, a lógica é a mesma, por si só, ele não apresenta avanços na aprendizagem, é preciso que se estabeleçam diálogos que transcendam as barreiras pedagógicas ali existentes. Uma informação contida no livro sobre união homoafetiva pode passar despercebida e não ser trabalhada com profundidade como deveria. Nesse sentido, o olhar do educador permite um tipo de elaboração epistemológica do conhecimento que não é derivado do debate com as crianças, mas que vem da relação entre a mediação pedagógica do professor e os conteúdos dos livros e vivências reais.

Ao observarmos as imagens dos livros no que diz respeito à presença da diversidade de composições familiares, deparamo-nos com fotografias e ilustrações que possibilitam compor visualmente um campo de reflexão bastante amplo. Dentre os critérios para avaliação dos livros didáticos de História, um deles diz respeito às imagens e às suas possibilidades de diálogo e interpretação de determinado assunto referenciadas em sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico. À medida que apresentamos e analisamos tais tipologias, elencamos algumas imagens a título de exemplo.

No início da discussão dos textos base sobre o conteúdo família, quase majoritariamente os livros apresentam imagens de diferentes configurações familiares: famílias pouco ou muito numerosas; famílias de casais sem filhos; famílias formadas por avós e netos. Vejamos:

“É só perguntar aos colegas de classe ou amigos de fora da escola e logo vai perceber que existe família de tudo que é jeito. Ela pode ser grande ou pequena, reunir pais e os filhos ou mesmo um único adulto e várias crianças. Tem família, ainda, formada por casais (jovens ou idosos) sem filhos. E outras que contam com avós, tios, sobrinhos, compadres e comadres.” (Aprender e Saber, 4º ano, p. 100).

Após tais apontamentos, em todas as coleções são apresentadas algumas imagens de famílias:

Figura 6 – Família composta por casal com filhos



Fonte: Juntos Nessa, 2º ano (2014)

Figura 7 – Família indígena



Fonte: Juntos Nessa, 2º ano (2014)

Figura 8 – Família Numerosa



Fonte: Brasiliana, 3º ano (2014)

Figura 9 – Família Aristocrática do século XX



Fonte: Brasiliana, 3º ano (2014)

Figura 10 – Família composta por duas mães e um filho.



Fonte: A Escola é Nossa, 2º ano (2014)

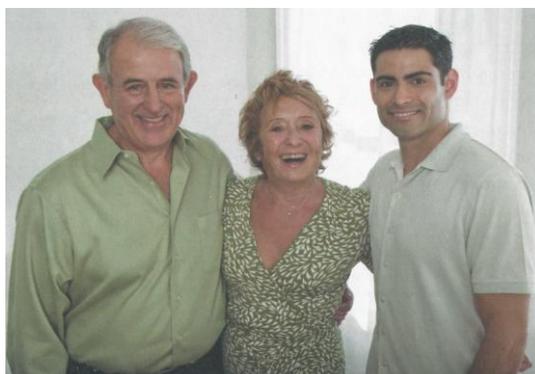
A presença da diversidade familiar se encontra presente nas coleções, e maior e menor grau, porém não é possível afirmar que toda e qualquer criança, independente de qual formato de família pertença, se sinta representada nas imagens.

Ao tratar das famílias adotivas, os livros apresentam textos ou trechos de reportagens que tratem do assunto, e, em alguns casos, citam até regulamentações asseguradas por leis. Transitando pela discussão da adoção e das crianças que por algum motivo, não vivem com sua família biológica, alguns livros se preocupam em tratar da existência de abrigos e orfanatos, mantidos pelos Estados e Municípios, em que residem crianças à espera da

adoção, e que, até que isso não ocorra, constituem ali uma família na convivência diária.

“Viver em família é um direito de toda criança. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, todos tem o direito de viver com sua família. Sempre que isso não é possível, a sociedade e as autoridades têm a obrigação de proteger essas crianças. Muitas crianças vivem com suas famílias naturais, formadas por seus pais e irmãos. Em algumas famílias, os avós, tios e primos vivem juntos [...] Entretanto, nem todas as crianças vivem com suas famílias naturais. Há crianças que são adotadas e passam a viver em uma nova família” (Brasiliiana, 3º ano, p. 24 e 25).

Figura 11 – Casal com filho adotado



Fonte: A Escola é Nossa, 3º ano (2014)

Figura 12 – Crianças em um orfanato



Fonte: Brasiliiana, 3º ano (2014)

É possível ampliar desse modo a discussão para que o aluno conheça e saiba que existem o ECA e a Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009, que garantem que toda criança tem direito a infância e convivência familiar.

As famílias homoafetivas também são contempladas nos livros, porém ainda de forma silenciada e com pouca visibilidade, ou por meio apenas de

imagens para ilustrar que elas existem ou por pequenos trechos que definem a sua formação. Na coleção Aprender e Saber, por exemplo, são apresentadas imagens e ilustrações de diferentes composições familiares, porém não apresenta imagens de casais homoafetivos e de famílias compostas por pessoas do mesmo sexo. Instrui o professor a conversar com os alunos sobre esse tipo de família, porém não problematiza com o aluno essa questão.

Vejam os:

“Atualmente, a ideia de família tem sido bastante discutida em nossa sociedade. Já existe, inclusive, legislação que regulamenta a união de pessoas de mesmo sexo, que é chamada de união homoafetiva” (Aprender e Saber, 4º ano, p. 101).

Em decorrência disso, salientamos que, conforme discutido anteriormente, não aparecem em nenhum dos livros imagens de famílias homoafetivas compostas por dois pais com filhos, não garantindo alguma discussão a respeito. Nesse caso, o que não é visto, não é dito. Contudo, consideramos que os livros fazem, sim, um movimento de tentar ampliar as abordagens sobre família no sentido de contemplar a diversidade, mesmo porque temos legislações que precisam ser cumpridas minuciosamente no que diz respeito à elaboração do material que consta no livro didático.

Figura 13 – Família composta por duas mães e um filho



Fonte: Juntos Nessa, 2º ano (2014)

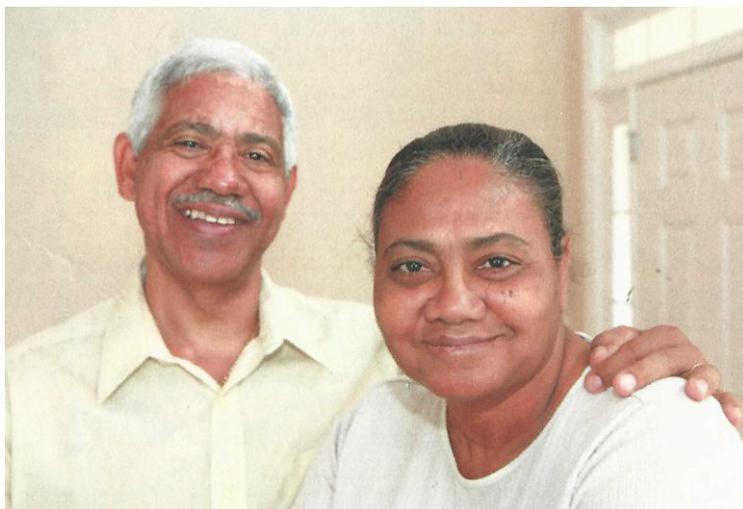
Não se trata, então, de uma escolha das editoras em trabalhar ou não determinadas questões, trata-se de cumprir alguns critérios elaborados pelo PNLD/História para a avaliação das obras, sendo alguns deles:

- f) desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania;
- g) estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2016, p. 14).

De fato, costar no livro também não garante que a diversidade seja contemplada, pois é preciso que o professor e a escola ensinem para além do que está posto no material didático, o que exige também a necessidade de estudos constantes de formação continuada pelo educador.

Outra questão apresentada nas figuras dos livros, e que faz referência direta ao número reduzido de membros das famílias, é a questão dos casais que optam por não terem filhos como um direito pessoal que cada indivíduo tem sobre sua própria vida, e também dos pais que criam filhos sozinhos, por motivos distintos, como divórcio, ausência de um dos membros, entre outros, que podem suscitar discussões mais amplas no que diz respeito a questões sociais humanas.

Figura 14 – Casal sem filhos



Fonte: Juntos Nessa, 2º ano (2014)

Figura15 – Família composta por mãe e filhos



Fonte: Brasiliana, 3º ano (2014)

De tudo o que foi analisado nas obras, inferimos que as coleções até se preocupam em apresentar imagens e propor discussões dentro do campo da diversidade familiar, apresentando famílias homoafetivas, porém, em nenhuma delas, é mostrada uma imagem em que dois pais formam uma família com filhos. Nas entrelinhas nós imaginamos que, se duas mães com filhos formam uma família, o oposto também é possível, subentendo um diálogo plural, porém não é mostrado, não é dito. E por que não? Uma criança de 7 e 8 anos estabelecerá essa relação sozinha?

Acreditamos que socialmente a homoafetividade ainda é um tabu, e apresentar dois homens na figura de pais, com crianças sendo seus filhos ainda causa desconforto, e a figura da mulher é tida como maternal, mais cuidadosa, sendo então mais aceitável esse tipo de configuração.

Frente ao cenário educacional que temos, muitos professores apresentam rejeição ao trabalhar com essas temáticas, ficando tais discussões à mercê do silenciamento ou do preconceito, pois as formações em Pedagogia, pelo País, nem sempre dão conta de capacitar profissionais que trabalhem nessa linha da diversidade, sendo capazes de fazer essa mediação entre os conteúdos dos livros e as exigências latentes da sociedade.

3.5 As propostas de atividades e as questões metodológicas

Nesse item tratamos das propostas de atividades e encaminhamentos metodológicos das questões relacionadas ao conteúdo família. Evidenciamos uma quantidade de atividades pouco significativa, tanto pedagógica quanto historicamente, no sentido de promover a aquisição de novos conceitos sobre famílias e outros assuntos abordados a partir dessa temática, porém, ainda que com essas lacunas, propiciam diálogo e socialização entre os alunos e o professor, ação essa importantíssima para o desenvolvimento da aprendizagem. Em contrapartida, elencamos alguns exemplos de atividades com fontes em que o conhecimento histórico pode ser construído em meio à ampliação dessas questões para o meio social.

De acordo com Schmidt (1999), a construção do conhecimento histórico de determinado conceito faz referência com os conhecimentos prévios e uma construção sistematizada:

[...]a partir da compreensão de que "conhecer é também atribuir significados", os significados que os indivíduos atribuem a um objeto ou fenômeno da realidade social, dependem das experiências, teorias ou noções que ele construiu e atribuiu a estes fenômenos e objetos durante o seu desenvolvimento intelectual. Neste sentido, pode-se afirmar que os significados atribuídos por diferentes sujeitos a determinados objetos podem ser diferentes, pois cada conceito já construído é o patamar a partir do qual se atribuem novos significados a novos objetos ou fenômenos (SCHMIDT, 1999, P. 150).

De fato, o trabalho com crianças nessa faixa etária, de 6 a 10 anos, é muito pautado na ação, no fazer das atividades propostas para que as crianças desenvolvam e construam novos conhecimentos. A leitura do texto e a interpretação das imagens como fontes históricas são consideradas estratégias importantes, porém, nessa idade, as crianças aprendem muito mais quando são estimuladas a executarem ações, que não necessariamente se restringem a perguntas e respostas. A produção do saber em sujeitos que ainda não são ainda exclusivamente autônomos e capazes de formularem sozinhos discursos que permeiam o campo da diversidade carece de um olhar atento para a realidade dele e da exigência que essa realidade seja discutida.

A atividade sistematizada é o momento em que o livro ultrapassa o papel. Quando o conhecimento pode criar asas e se lançar para outros horizontes de pensamento e reflexão, por isso elas devem ser pensadas como um prolongamento das discussões.

Nesse momento de síntese e de sistematização do que foi aprendido, os livros propõem, na grande maioria das vezes, atividades orais e desenhos, principalmente para o 2º ano, respeitando, ainda, o processo de aprendizagem e consolidação da linguagem escrita. A oralidade, no sentido de pensar a explanação do conhecimento e a troca de experiência, é entendida como importante, pois considera os conhecimentos prévios dos alunos, incentivando o diálogo entre eles, “possibilitando que reconheçam a pluralidade de olhares oriundos das vivências cotidianas” (PARANÁ, 2010, p.129).

Destacaremos, a seguir, algumas tipologias de atividades apresentadas, assim como os seus encaminhamentos metodológicos.

São comuns, nos livros, propostas de frases para serem completadas e/ou atividades em que é solicitado aos estudantes circular as alternativas corretas sobre determinado assunto, sem ampliar, nesse sentido, nem a discussão em torno do mesmo, nem o conhecimento significativo e sistematizado do aluno.

Figura 16 – Proposta de Atividade

Segundo alguns dicionários, família é:

- A. Um grupo de pessoas aparentadas que vive sob o mesmo teto.
- B. Um grupo de pessoas que tem os mesmos ancestrais ou antepassados.
- C. Um grupo formado por pessoas ligadas entre si pelo casamento, pela filiação ou pela adoção.

- Anote A, B ou C nos quadrinhos para identificar cada família das ilustrações a seguir.

Fonte: Brasiliana, 3º ano (2014)

No campo da História é muito importante a análise de fontes. Ao trabalhar com os nomes e sobrenomes e as histórias de famílias, merece destaque o trabalho com as Certidões de Nascimento. Por meio do uso dessa fonte, podemos ampliar o conhecimento para questões como nacionalidade, graus de parentesco, além de promover discussões acerca de adoção: quando uma pessoa é adotada, como é o registro da família da qual ela vai fazer parte? Nos livros, tais atividades se reduzem a cópias das informações contidas no registro de nascimento apresentado. Para além desse aspecto, é proposto que o aluno converse em casa sobre como se formou seu sobrenome e socialize com a turma posteriormente.

Figura 17 – Proposta de atividade (Certidão de nascimento)

 2. QUAIS SÃO AS OUTRAS INFORMAÇÕES DA CERTIDÃO DE NASCIMENTO? POR QUE ESSE DOCUMENTO TRAZ ESSAS INFORMAÇÕES? POR QUE TODA CRIANÇA DEVE RECEBER UMA CERTIDÃO DE NASCIMENTO ASSIM QUE NASCE? QUE OUTROS DOCUMENTOS DE UMA CRIANÇA VOCÊ CONHECE?

Professor, explore o sentido de "registro" e a importância de formalizar o nome da criança que nasce. A certidão de nascimento é o primeiro documento de uma pessoa e, depois dele, outros virão: carteira de vacina, cédula de identidade, CPF, carteira de habilitação, título de eleitor... Esses documentos comprovam os direitos e registram o reconhecimento público das informações. Para a História, esses registros são muito importantes, pois é a partir de informações comprovadas que um historiador trabalha.

"DESDE O NASCIMENTO, TODA CRIANÇA TERÁ DIREITO A UM NOME E A UMA NACIONALIDADE." ESSE É UM DOS DEZ PRINCÍPIOS QUE COMPÕEM A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA, APROVADA PELA ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, EM 1959. É POR ISSO QUE A CERTIDÃO DE NASCIMENTO É UM DOCUMENTO TÃO IMPORTANTE E OBRIGATÓRIO NO BRASIL.

Fonte: Brasiliana, 2º ano (2014)

As entrevistas com pessoas mais velhas e diálogos intergeracionais são estratégias utilizadas que possibilitam utilizar o recurso da fonte oral como uma atividade importante e significativa para o ensino de História.

Figura 18 – Proposta de atividade (Entrevista)

1. Copie em uma folha a entrevista abaixo. Depois, escolha três amigos de fora da escola (criança ou adulto) para responder às perguntas.

ENTREVISTA: FAMÍLIA DE TUDO QUANTO, É JEITO

Nome do entrevistado: Local e data:

1. Você tem família? 2. Quem faz parte de sua família?
3. Como ela é? 4. O que une sua família?

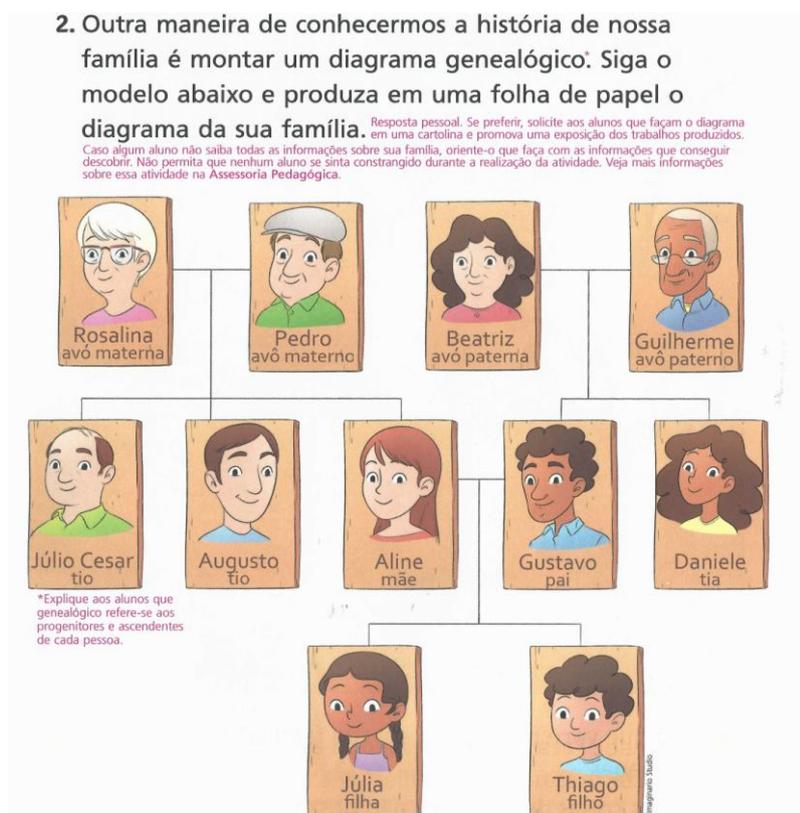
2. Com os colegas, organize na lousa um quadro com os seguintes dados:

- Os diferentes tipos de família encontrados.
- As diferentes pessoas que fazem parte de uma família.
- Os diferentes motivos que unem as pessoas de uma família.

Fonte: Aprender e Saber, 4º ano (2014)

Outras propostas de atividade apresentadas nas obras, que têm uma finalidade positiva na construção da noção de família própria a cada criança, são a construção de Árvores Genealógicas. Elas possibilitam que o aluno reflita sobre si e sobre sua família e esquematize os dados hierarquicamente e em cronologia histórica.

Figura 19 – Proposta de atividade (Árvore Genealógica)



Fonte: Juntos Nessa, 2º ano (2014)

Uma importante estratégia que é bastante utilizada nos livros é a análise de obras de artes e fotografias como fonte histórica, conforme aponta o documento do Estado do Paraná para o ensino de nove anos, analisado anteriormente.

Diante dos exemplos apresentados, consideramos que existe uma gama imensa de atividades que possibilitam a aquisição de conhecimento no aluno. Atividades essas que, muitas vezes, restringem-se a interpretação de textos e imagens, e outras que lançam olhares para que o aluno desloque-se no tempo e viva outros passados por meio das fontes históricas.

Nesse sentido, o documento Orientações Pedagógicas para o Ensino de nove anos da SEED/PR propõe a construção do conhecimento histórico sobre família e, principalmente, atividades que dizem respeito a tal. Faz-se necessário nos ater a alguns critérios norteadores:

[...]considerar o saber do aluno sobre o assunto – a roda de conversa é uma das técnicas mais eficazes para esse fim. O que é família? Todas as famílias são iguais? Quais as semelhanças? As diferenças? Como sabemos essas informações? Após esse levantamento das ideias a respeito do assunto em questão, faz-se necessário registrar o que for mais importante (formato de painel, mural de lembretes, livros de anotações, gravações em vídeo ou voz, desenhos, etc.) (PARANÁ, 2010, 130).

Dessa forma, pautados nas respectivas orientações, o fazer pedagógico e didático em sala de aula poderá associar as contribuições dos livros didáticos sobre família e ressaltar em seus planos de aula elementos que não contemplem a perspectiva de valorização das diferentes formas de família ao longo da História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida centrou-se na investigação de como a temática família é apresentada nos livros didáticos de História como conteúdo a ser ensinado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O percurso da pesquisa exigiu que nos dedicássemos a leituras teóricas específicas sobre o tema, análises de documentos curriculares e dos livros didáticos.

A escolha do objeto de pesquisa e a sua delimitação se deram por acreditarmos na importância e na carência de tais discussões no meio acadêmico e, mais especificamente, no ambiente escolar. Para atingirmos nossos objetivos, organizamos esta dissertação em três capítulos.

No primeiro capítulo, nos dedicamos a compreender como o conceito do que entendemos hoje como família foi sendo construído historicamente no âmbito das relações humanas em decorrências das transformações sociais ocorridas na história da humanidade. Percebemos que se trata de um conceito complexo, pois carrega consigo uma gama de interpretações tanto pessoais, quanto coletivas do que venha a ser conviver em grupo e instituir uma família. Desde o modelo patriarcal hegemônico, que constituía a sociedade nos séculos XVI e XVII, e que ainda se encontra presente no século XXI, muitas são as transformações pelas quais as famílias passaram, até o momento presente.

No capítulo dois, buscamos entender como o conceito de família é apresentado nos documentos curriculares como conteúdo a ser ensinado em história nos primeiros anos de escolarização. Por meio da análise desses documentos de diferentes instâncias (Federal, Estadual e Municipal), num escopo temporal de 30 anos, percebemos que o conteúdo família encontra-se presente em todos eles, não porque em algum momento foi determinado que se ensinasse sobre isso, mas por conta dos avanços históricos nos estudos derivados do tema que compreendem como importante aprender sobre nossa história de vida, a história da nossa família, para construirmos noções de identidade, pertencimento e nos descobriremos enquanto sujeitos históricos no mundo social.

No terceiro e último capítulo, apresentamos as análises sobre família referentes aos dados coletados nos livros didáticos. Dedicamo-nos a entender e analisar como o conteúdo é apresentado para ser trabalhado em sala de aula com os alunos. Observamos a forma como a discussão sobre família é iniciada nos livros e por quais abordagens ele caminha, as imagens apresentadas para ilustrar as famílias, e as atividades propostas para sistematizar o conteúdo.

Desse modo, destacamos nossas considerações sobre essa investigação.

Consideramos que o livro didático é uma ferramenta pedagógica destinada a instruir alunos e professores, no entanto, não o cumpre e atinge seus objetivos sem a mediação adequada. Portanto, nos marcos desta pesquisa, não é possível inferir como os professores fazem uso do arsenal disposto no livro em sala de aula. No entanto, articulando as funções de monitoramento e avaliação da gestão escolar pelo pedagogo e direção, é possível indicar, de forma geral, que os conteúdos de cunho mais “polêmico”, como o das famílias, tendem a ser ignorados, posto que, ao negar o conflito entre as diferentes visões dentro do corpo institucional da escola, cria uma pseudo-harmonização em torno da temática; ou seu contrário, ao propor o debate aberto sobre os conteúdos deixa fluir as controvérsias, os valores e ideologias de cada um, o que ocasiona um momento singular de aprendizagens mútuas, mas também uma arena de disputa em torno do que seja família, em que sujeitos diferentes levam suas intencionalidades para a escola. Posto isso, somente uma conjuntura de conhecimentos históricos acarretaria um ensino e uma aprendizagem significativa acerca dessa temática.

Se tratando de um conteúdo, conforme comprovamos na análise documental, pertencente à disciplina de História e constante nos livros didáticos da mesma área, a discussão sobre família ainda é pouco historicizada. Levantamos essa afirmação por visualizarmos de fato, pouquíssimas propostas de análises, atividades, leitura e interpretação que levem o aluno a estabelecer deslocamentos temporais a respeito das famílias, limitando-se apenas a arranjos familiares de antigamente e da atualidade, onde é possível destacar como a quantidade de membros diminuiu com o passar dos

anos, as vestimentas, a presença masculina na centralidade da família, entre outros fatores.

Os livros apresentam lacunas e limitações no trato dessa temática no sentido de ampliar mais as discussões para a diversidade familiar que compõe a sociedade, quer seja nas imagens, quer seja nas informações contidas nos textos base. Há, porém, a tentativa de contemplar tais discussões, ficando então a cargo do professor promover um debate para além do que está posto, que se articule com questões sociais no que diz respeito à temática e também as diversidades compostas em sua sala de aula. Ao olharmos para os livros e não reconhecermos determinado modelo de família, pelo fato deste não se encontrar ali representado, gera um sentimento não pertencimento e de diferenciação, exclusão dentre os demais.

Percebemos a centralidade da discussão no campo dos cuidados e da afetividade, porém esta não se amplia no sentido de pensar por que é importante vivermos juntos, nos relacionarmos com outras pessoas, ter alguém que nos cuide, que seja responsável por nós desde o nascimento, e por que essa relação que se estabelece nomeamos socialmente como família.

É notória a adequação das coleções em contemplar a presença da cultura africana, afro-brasileira e indígena, frutos dos avanços e das contínuas lutas dos movimentos sociais pela implantação das políticas de ações afirmativas na educação, porém ainda é preciso um olhar mais atento para essas questões em todas as instâncias, via MEC, PNLD, Escola e Professor, no sentido de ampliar o debate em torno delas.

Tendo em vista as informações compostas nos livros, percebemos que estes, intencionalmente ou não, ao falar sobre famílias, educam para a felicidade. Apresentam famílias felizes, membros contentes nessa instituição socialmente construída, o que nos remete a pensar sobre as famílias marginais e seu universo perfeito, longe das realidades vividas por muitas famílias em seus cotidianos e contextos, que não são de nenhuma forma apresentados e problematizados. Como a superação das famílias negras frente a tantos ataques de racismo, as famílias pobres perante a desigualdade

social, as famílias indígenas e sua luta por terras e abrigos nas cidades, as famílias homoafetivas e o enfrentamento diário para com o preconceito. Essas e outras questões, que são importantes de serem problematizadas, principalmente na atual conjuntura em que vivemos, acabam sendo silenciadas em detrimento da felicidade e importância que é viver em família.

Essas questões plurais precisam estar presentes nas discussões dos livros didáticos, em sala de aula e na escola, como um todo, visto que hoje as crianças apresentam composições familiares muito distintas e que precisam ser aceitas, debatidas e compreendidas enquanto pertencentes à sociedade.

Dessa forma percebemos ao longo da investigação que a problemática da pesquisa é respondida em parte, pois a forma como o conteúdo é apresentado possibilita, sim, que os alunos construam conceitos diversos sobre família, porém não é suficiente para afirmar que isso se transforma em conhecimento significativo que reflita na construção da pluralidade. Nesse processo entendemos que novos objetos de pesquisa se apresentariam, por exemplo, entender como a criança e o professor se apropriam de tudo isso.

Diante de tudo isso, pensando no futuro, pensamos eu daqui a 100 anos, numa sociedade incessantemente modificada, falaremos sobre família de outra forma, e até nos lembraremos da época atual, nesse contínuo ciclo de modificações, transições, descobertas e novos modos de pensar e viver.

Acreditamos, ao final deste trabalho, que esta discussão apenas inicia e apresenta uma gama enorme de caminhos e percursos pelos quais o tema possa transitar, carecendo de maiores aprofundamentos que podem ser realizados em pesquisas futuras. Tratando-se de uma questão socialmente viva, consideramos o tema oportuno para ser discutido, pesquisado e disseminado nas escolas, na comunidade acadêmica, a fim de complementar debates tão importantes, pois nossa sociedade carece de informação.

REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila M. **Famílias e vida doméstica**. In: NOVAIS, Fernando A.; Sevckenko, Nicolau. (Org's) História da vida privada no Brasil: República: da *Belle Époque* à Era do rádio. Companhia das Letras, vl 3, 1998.

ALMEIDA, Fabiana R. de. **HISTÓRIA E MEMÓRIA NOS LIMITES DO (IN) VISÍVEL: reflexões sobre o saber histórico escolar nos livros didáticos de História**. 2012. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2012.

ALVES, Rosemeire; BELLUSCI, Maria E.; História: **A escola é nossa**. 4ª Ed. Editora Scipione, 2014

AQUINO, Luciana Fernandes de. **A Independência do Brasil para as crianças: um estudo de manuais didáticos entre as décadas de 1970 e 2000**. Londrina, 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2015.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BERQUÓ, Elza. Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica. In: SCHWARCZ, Lilia M. (Org.) História da vida privada no Brasil: Contrastes da Intimidade Contemporânea. Companhia das Letras, vl 4, 1998.

BRASIL. Código Civil (2002). **Código Civil, Lei 10.406, 10 de janeiro de 2002**. 1ª edição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2016: História: ensino fundamental anos iniciais** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2015.

CAINELLI, M. R; OLIVEIRA, S. R. F. de; **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. / Margarida Maria Dias de Oliveira e Maria Inês Sucupira Stamatto (Org.). - Natal: EDUFRN, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre : Artmed, 2000.

CHIBA, Charles; MINORELLI, Caroline. História: **Juntos nessa**. 1ª Ed. Editora Leya, 2014.

COIMBA, Renata M.; OLIVEIRA, Isaias B. de; MORAES, Dirce A. F. de. **Família “Margarina”: As estereotípias de famílias na indústria cultural e a des/re/construção de conceitos docentes**. Revista HISTEDBR Online. Campinas, nº 64, p. 266-279, set2015.

COSTA, M. V; SILVEIRA, R, H; SOMMER, L. H. **Estudos Culturais, Educação e Pedagogia**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Agos. Nº 23, 2003.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Escala, 1891.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Dicionário do Aurélio Online**. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/> Acessado em: 27/09/2016.

GRANGEIRO, Cândido D. História: **Aprender e saber**. 1ª Ed. Editora Cereja, 2014.

HUMBERG, Flávia M. P. R.; NEVES, Ana M. B.; História: **Brasiliana**. 3ª Ed. Editora IBEP, 2014.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 22/09/2016.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A Construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas** / Christian Laville e Jean Dionne; trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. - Porto Alegre : Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte : Editira UFMG, 1999.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular Municipal de História**. Londrina: SEMED, 2009.

MALUF, Adriana C. R. F. D. **Novas modalidades de família na pós-modernidade**. 2010. 348 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MANIFESTO. Associação Brasileira de Antropologia (ABA). **Manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras**. 2015. Disponível em: http://www.portal.abant.org.br/images/Noticias/Manifesto_Pela_Igualdade_de_Genero_na_Educao_Final.pdf Acessado em: 11/08/2016.

MICHAELLIS. **Michaellis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Ed. Local, editora, ano.

NOVAIS, Fernando A. **Condições da privacidade na colônia**. In: NOVAIS, Fernando A.; SOUZA, Laura de M. (Org's) História da vida privada no Brasil: Cotidiano e vida privada na América Portuguesa. Companhia das Letras, vl 1, 1998.

OLIVEIRA, Sandra R. F. de; ZAMBONI, Ernesta. **O estudo do município nas séries iniciais: refletindo sobre as relações entre História local, História do Local e a Teoria dos Círculos Concêntricos**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para escola pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba: SEED, 2010.

PERROT, Michelle. **Outrora, em outro lugar**. In: História da vida privada, 4 : Da Revolução Francesa à Primeira Guerra / Coleção dirigida por Philippe Ariès e Georges Duby. – São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. **Funções da Família**. In: História da vida privada, 4 : Da Revolução Francesa à Primeira Guerra / Coleção dirigida por Philippe Ariès e Georges Duby. – São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. **A família triunfante**. In: História da vida privada, 4 : Da Revolução Francesa à Primeira Guerra / Coleção dirigida por Philippe Ariès e Georges Duby. – São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

PRADO, Danda. **O que é família**. 12ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

SACRISTÁN, José G. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. José Gimeno Sacristán; trad. Ernani F. da F. Rosa – 3. Ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SCHMIDT, Maria A. **Construindo conceitos do ensino de história: “A captura lógica” da realidade social**. Revista Hist. Ensino, Londrina, v. 5, p. 147-163, out1999.

SEVCENKO, Nicolau. **O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso**. In: NOVAIS, Fernando A.; SOUZA, Laura de M. (Org's) História da vida privada no Brasil: Cotidiano e vida privada na América Portuguesa. Companhia das Letras, vl 1, 1998.